



**UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN,
CIENCIA Y TECNOLOGÍA “UMECIT”**

Decreto Ejecutivo 575 del 21 de julio de 2004

Acreditada mediante Resolución Nro. 15 del 31 de octubre de 2012

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Maestría en Ciencias de la Educación

**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA EL MEJORAMIENTO DE LA
COMPENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA COMUNAL DE VERSALLES “SEDE ILUSIÓN”**

Autora: Teresa María Alfaro Zabala

Panamá, junio de 2021



**UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN,
CIENCIA Y TECNOLOGÍA “UMECIT”**

Decreto Ejecutivo 575 del 21 de julio de 2004

Acreditada mediante Resolución Nro. 15 del 31 de octubre de 2012

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Maestría en Ciencias de la Educación

**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA EL MEJORAMIENTO DE LA
COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA COMUNAL DE VERSALLES “SEDE ILUSIÓN”**

**Trabajo de grado presentado para optar el título de Magíster en Ciencias de la
Educación**

Autora: Teresa María Alfaro Zabala

Tutor: Mg. Alfredo Mendoza Escalante

Panamá, junio de 2021

Nota de aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Panamá, junio de 2021

Dedicatoria

A Dios, nuestro Padre celestial, por permitirme realizar este trabajo con todas las fuerzas necesarias para llegar a feliz término, iluminándome con la luz de su Espíritu Santo, dotándome de sabiduría en cada uno de los momentos dedicados a esta investigación.

A mi esposo, hijos y familiares, por darme su apoyo incondicional, siendo ellos el motor y la energía que me propiciaron las fuerzas necesarias para llevar a feliz término esta gran meta.

A mis estudiantes, padres de familia y compañeros, que conforman la comunidad de la Institución Educativa Comunal de Versalles, por ser mi fuente de inspiración y el espacio propicio que se convirtió en laboratorio natural para dar solución a una problemática.

Agradecimientos

Mis agradecimientos a Dios, por darme valor fuerza y sabiduría en cada una de las etapas de este proyecto. Agradezco a mi familia, porque de manera incondicional siempre estuvieron allí apoyándome, material y espiritualmente. Y a mis asesores y tutores, por brindarme conocimiento y apoyo a lo largo de todo este proceso.

Resumen

La finalidad del presente estudio, es determinar la influencia de un conjunto de estrategias didácticas en el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa Comunal de Versalles sede “Ilusión”, del municipio de Magangué. Es una investigación cualitativa de tipo analítica, debido a que se mide el efecto de una variable independiente (‘propuesta “Leo y Comprendo con Sentido”’) sobre una variable dependiente (comprensión lectora). El diseño de investigación es cuasiexperimental con un solo grupo experimental (GE), al cual se le aplica un pretest como diagnóstico al inicio de la investigación y un postest después de aplicar las estrategias lúdico pedagógicas, para evaluar los niveles literal, inferencial y crítico de la comprensión lectora. Asimismo, se hicieron observaciones para determinar diferencias en el aprendizaje entre los resultados de ambos tests. Después de comparar y analizar los resultados de la aplicabilidad de las pruebas o test preparadas para tal fin, a nivel general se evidencia una mejoría en cada uno de los niveles de la comprensión lectora por la gran mayoría de estudiantes. Se destaca que poseen alta asimilación de la información inmersa en el texto. De la misma manera, las interpretaciones respectivas, las cuales están sustentadas en el estudio analítico de los instrumentos utilizados para ciertos fines de investigación. Es de gran importancia reconocer, de buena manera, el análisis descriptivo de la investigación. Puesto que, a través de este se podrá corroborar el verdadero cumplimiento de los objetivos. Los resultados indican que la estrategia “Leo y Comprendo con Sentido” influye de manera significativa en el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes en mención.

Palabras clave: estrategias de enseñanza, comprensión lectora, estrategia lúdica, niveles de comprensión lectora, nivel literal, nivel inferencial, nivel crítico.

Abstract

The purpose of this study is to determine the influence of a set of didactic strategies on the development of reading comprehension in third grade students of the Versalles Communal Educational Institution, “Ilusión” headquarters in the municipality of Magangué. It is a qualitative analytical, research because it measures the effect of an independent variable (‘proposal“ I read and I understand with Sense ”) on a dependent variable (reading comprehension). The research design is quasi-experimental analytical with a single experimental group (EG), to which a pre-test is applied as a diagnosis at the beginning of the research and a post-test after applying the educational playful strategies. This is to evaluate the literal, inferential and critical levels of reading comprehension. Likewise, observations were made to determine differences in learning between the results of both tests. After comparing and analyzing the results of the applicability of the tests or tests prepared for this purpose, at a general level there is evidence of an improvement in each of the levels of reading comprehension by the vast majority of students. It is highlighted that they have high assimilation of the information immersed in the text. In the same way, the respective interpretations, which are supported by the analytical study of the instruments used for certain research purposes. It is of great importance to recognize in a good way the descriptive analysis of the research. Since, through this, the true fulfillment of the objectives can be corroborated. The results indicate that the strategy "I read and I understand with sense" has a significant influence on the development of reading comprehension of the students in question.

Keywords: teaching strategies, reading comprehension, playful strategy, reading comprehension levels, literal level, inferential level, critical level.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	13
CAPÍTULO I: CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA	18
1.1 Descripción de la problemática	19
1.2 Pregunta de investigación.....	26
1.3 Objetivos de la investigación	26
1.3.1 Objetivo general	26
1.3.2 Objetivos específicos.....	26
1.4 Justificación e impacto	27
CAPÍTULO II: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN	28
2.1 Bases teóricas, conceptuales, legales e investigativas.....	29
2.1.1 Bases teóricas	29
2.1.1.1 <i>La comprensión lectora y sus fundamentos para el aprendizaje.</i>	29
2.1.1.2 <i>Niveles de comprensión lectora.</i>	30
2.1.1.3 <i>Estrategias para la comprensión lectora.</i>	33
2.1.1.4 <i>Clases de estrategias para la comprensión lectora.</i>	34
2.1.2 Antecedentes de la investigación.....	36
2.1.2.1 <i>Estudios a nivel internacional.</i>	36
2.1.2.2 <i>Estudios a nivel nacional.</i>	38
2.1.2.3 <i>Estudios a nivel regional.</i>	39
CAPÍTULO III: ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	43
3.1 Paradigma, método y/o enfoque de investigación	44
3.2 Tipo de investigación	45
3.3 Diseño de la Investigación	46
3.4 Población y muestra	47
3.4.1 Población	47
3.4.2 Muestra.....	48
3.5 Instrumentos, técnicas y métodos.....	48

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS	50
4.1 Análisis de resultados.....	51
4.1.1 Análisis del Pretest	51
4.1.2 Análisis del postest.....	52
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	57
Conclusiones	57
Recomendaciones.....	59
CAPÍTULO V: PROPUESTA LÚDICO PEDAGÓGICA.....	60
5.1 Denominación de la propuesta	61
5.2 Descripción	61
5.3 Fundamentación	61
5.4 Objetivos	64
5.4.1 Objetivo general	64
5.3.2. Objetivos específicos.....	64
5.5 Método	64
BIBLIOGRAFÍA	67
ANEXOS	70

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Análisis de los aprendizajes por mejorar de los resultados de las pruebas saber grado 3°.	23
Tabla 2. Lista de chequeo.	53
Tabla 3. Porcentaje de resultados Pre test- pos test dirigido a estudiantes de la Institución Educativa Comunal de Versalles Sede Ilusión.	55
Tabla 4. Sesiones, estrategias y objetivos de la propuesta.	65

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1. Desempeño promedio de la IE Comunal de Versalles, ETC y Colombia. 22
- Figura 2. Resultados de la caracterización de fluidez lectora de estudiantes de 3°. 24
- Figura 3. Resultados de la caracterización de comprensión lectora de estudiantes de 3°. 25
- Figura 4. Resultados del pretest de comprensión lectora de estudiantes de grado 3°. 51
- Figura 5. Resultados de la aplicación de posttest al grupo experimental grado 3°. 52

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Estrategia 1: Activación De Conocimientos	71
Anexo 2. Estrategia 2: Descripción Del Personaje	72
Anexo 3. Estrategia 3: Identificación De Causa Y Efecto	81
Anexo 4. Estrategia 4: Secuencia De Eventos	84
Anexo 5. Estrategia 5: Inferencias	87
Anexo 6. Estrategia 6: Palabras Nuevas	100
Anexo 7. Estrategia 7: Tabla S.Q.A.	102
Anexo 8. Estrategia 8: Círculo De Lectores Con Sentido	105
Anexo 9. Pretest Dirigido A Estudiantes Del Grado 3°.	110
Anexo 10. Ficha De Observación De La Velocidad Y La Calidad De La Lectura.	113
Anexo 11. Prueba Caracterización Grado Tercero.	115
Anexo 12. Postest Dirigido A Los Estudiantes De Grado 3°.	117
Anexo 13. Postest Dirigido A Los Estudiantes De Grado 3°.	121
Anexo 14. Evidencias Fotográficas	123

INTRODUCCIÓN

“Enseñar no es transferir el conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción”

Paulo Freire

Esta investigación surge a partir de las observaciones hechas a los distintos procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en la comprensión lectora en las diferentes áreas del conocimiento, y en evaluaciones externas efectuadas a nivel nacional por el Instituto Colombiano de Fomento para la Educación Superior (ICFES), con las pruebas saber 3, 5, 9 y 11. Al respecto, hay una fuerte presencia del diseño curricular nacional como único documento matriz de planificación, que no permite ver a los docentes con lo que verdaderamente necesitan y cuáles son las expectativas de aprendizaje de los aprendientes, esto es a partir de los intereses de ellos, primordial en los primeros años de escolaridad, donde el hecho de que el aprendizaje suceda pueda garantizar mejores resultados en los siguientes niveles académicos.

Este hecho incide en los niveles de comprensión lectora de textos, en los estudiantes de las escuelas públicas de Colombia, puesto que no son mínimamente preparados para obtener logros educativos observables. Los niños y las niñas leen por leer, no entienden lo que leen, no disfruta de la lectura, no tienen estrategias para una lectura productiva provechosa. Este contexto ha sido una de las motivaciones que condujo a proponer una metodología de trabajo que contribuya a atenuar la realidad presentada.

Ahora bien, se aprende en una sociedad pluralista, diversa, con habilidades distintas, en ocasiones tan compleja, enfrentada a toda una serie de problemas de orden social, económico y por qué no, educativo; en contraste con unas políticas educativas internacionales que, día a día, demandan de la escuela un mayor y mejor nivel de

calidad. Tornándose un ambiente social competitivo, técnico, en función de las competencias e integración de mercado y procesos a través de la globalización.

En ese sentido, con el interés de dar respuestas a estas problemáticas, el tema de investigación que se aborda en el presente estudio, surge a partir de la necesidad de implementar en las clases de lenguaje, estrategias novedosas que logren captar la atención de las niñas y los niños a través de recursos didácticos para propiciar conocimiento y apropiación de la competencia comunicativa en los estudiantes de la básica primaria con la implementación de la estrategia “Leo y Comprendo con Sentido” para el desarrollo de la comprensión lectora. Esta estrategia facilita la enseñanza del área de lenguaje, sirviendo de apoyo a los docentes en el diseño de su plan de clases, por ser flexible y creativa en su uso, al tiempo que generaría cambios en cuanto a las prácticas de aula tradicionales, como son el uso del marcador, tablero, transcripciones, entre otras prácticas convencionales.

Por consiguiente, se invita a los docentes a crear actividades lúdicas e innovadoras para acercar a los estudiantes al conocimiento de los saberes, es decir, a su zona de desarrollo próximo (ZDP) que, según lo propuesto por Vygotsky, es prioritario al emplear las diferentes estrategias lúdicas. Los docentes se constituyen asimismo en verdaderos facilitadores y orientadores del conocimiento, convirtiendo la experiencia de enseñanza en un aprendizaje significativo para los niños y las niñas, toda vez que les permita relacionar sus conocimientos previos mediante la visualización de los contenidos de aprendizaje de una manera distinta a la tradicional (Rodríguez y Larios, 2010).

De ahí que, es en los primeros años de la escolaridad donde se busca inducir y fomentar las habilidades de comprensión lectora, en consecuencia, de ello los resultados se reflejarán en los años siguientes, potencializando la comprensión de texto y

vocabulario desde un texto simple a uno complejo; por ende, es indispensable interactuar con los estudiantes, teniendo en cuenta sus capacidades y sus presaberes.

Es así que, se presentan al menos dos razones esenciales para atender con prelación este grupo estudiantil que presenta dificultades en la comprensión lectora, las cuales, de acuerdo con Slavin *et al.* (citados en Caballeros, Sazo y Gálvez, 2014),

La primera se refiere a los resultados de estudios longitudinales que han mostrado que los niños que tienen pobres habilidades lectoras al finalizar los primeros años escolares, se les puede presentar inconvenientes en los años posteriores; por lo tanto, lo más probable es tener dificultad en las otras áreas un nivel bajo de lectura. La segunda razón alude a la importancia de conocer cuáles son los métodos más apropiados para la enseñanza de la comprensión lectora, ya que estos son indispensables para todos los estudiantes en general, sin embargo, son particularmente relevante para la población de personas desfavorecidas y grupos minoritarios de igual manera para quienes presentan dificultades para aprender. (p. 213)

Teniendo en cuenta las anteriores consideraciones, se puede manifestar el porqué de la importancia que los niños y las niñas obtengan las habilidades de comprensión lectora en la etapa de su vida propicia para ello, en la cual las instituciones educativas, el profesor y la familia, desempeñan un papel fundamental. Con los efectos de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora, los docentes están llamados a aplicar estrategias didácticas que conduzcan a la adquisición de estas habilidades comunicativas. Por tal razón, en esta investigación se plantean una estrategias lúdico-pedagógicas y didácticas para mejorar el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de la Institución Educativa Comunal de Versailles sede “Ilusión”, del municipio de Magangué. Visto esto, el presente estudio está estructurado a partir de los siguientes capítulos.

En el primer capítulo se aborda la contextualización de la problemática, esto es, el planteamiento y la formulación del problema, el cual está aunado a conocer cuál o cómo es la relación de las estrategias de aprendizaje encaminadas al desarrollo de la comprensión lectora, con relación a la misma situación desde el contexto latinoamericano y el caso colombiano. Asimismo, se incluyen en este capítulo los objetivos de la investigación, la justificación de la misma y alcances de la propuesta.

El segundo capítulo detalla el marco teórico de la investigación, los antecedentes de investigación y las bases históricas y conceptuales. De la misma manera, se consideran aspectos relevantes de investigaciones previas que han conducido a resultados o aportes en favor del desarrollo de la comprensión lectora, consideraciones pedagógicas y filosóficas que pueden ser de apoyo en los aspectos que se quieren mejorar, las competencias comunicativas de los estudiantes y desempeños en el área de Lenguaje.

En el tercer capítulo se desarrolla la metodología de la investigación, el tipo de diseño del estudio, la población y muestra, la recolección y el procesamiento de datos, los instrumentos utilizados y la medición de las variables estudiadas.

En el cuarto capítulo, se presentan los resultados y el análisis de los mismos. Allí se muestran los resultados que arrojaron el pretest y el posttest, para luego poder examinar la influencia de la estrategia sobre la comprensión lectora de los estudiantes.

En el quinto capítulo se presenta la denominación y la descripción de la propuesta, así mismo, sus fundamentos, los objetivos, beneficiarios, productos, localización y método.

Finalmente, se redacta las conclusiones, las cuales manifiestan factores de relevancia de la información general y de los resultados sobre la influencia de las estrategias “Leo y Comprendo con Sentido” en el desarrollo de comprensión lectora, y algunas

recomendaciones a tener en cuenta en el desarrollo de actividades de clases y para la realización de futuros trabajos dirigidos a desarrollar la competencia de comprensión lectora en los aprendientes.

CAPÍTULO I:
CONTEXTUALIZACIÓN DE LA
PROBLEMÁTICA

1.1 Descripción de la problemática

Dentro de los factores influyentes en el cambio de paradigmas en las ciencias exactas y el impacto en las ciencias sociales, se encuentran la rapidez del cambio tecnológico, el apogeo y la revolución de la informática, la despersonalización del saber y el embeleso en la comunicación, que demandan una nueva forma de afrontar el desarrollo del conocimiento, y, por ende, el de analizar e interpretar las relaciones del sujeto con el contexto que le rodea. En ese sentido, la educación requiere de la formación holística, estratégica y contextualizada de los estudiantes, así como la preparación inicial y avanzada de los docentes en atención a las exigencias de la llamada “sociedad del conocimiento”.

Por lo anterior, sería conveniente elevar los índices de calidad educativa, incorporando la investigación educativa como estrategia pedagógica para enfrentar las falencias de conocimiento en las diferentes disciplinas y competencias que se desarrollan en el día a día del quehacer pedagógico. De esta manera, uno de los problemas que en la actualidad requiere de una intervención en los diferentes niveles escolares, es el desarrollo de la competencia de comprensión lectora de los aprendices. Como bien lo sugiere Olson (1998), “la lectura y la escritura son dos procesos fundamentales en la historia del hombre, en el desarrollo de la humanidad y en la adquisición y estructura de nuevos conocimientos” (p. 34).

En ese orden de ideas, se debe tener en cuenta que, a partir de los años setenta, surgió una nueva forma de entender el proceso lector. Desde entonces, el interés por la comprensión lectora y la producción textual aumentó. En este sentido, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) para el estudio PISA (por sus siglas en inglés “Program for International Student Assessment”) conceptualiza que “la capacidad lectora consiste en la comprensión, el empleo y la reflexión personal a partir de textos escritos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y de participar en la sociedad” (OCDE-INCE, 2000). Es por ello

que, la definición de la OCDE se operacionaliza en la estructuración del examen PISA (2015) a partir de sus estándares que miden la aptitud para la lectura, no solo en el ámbito académico, sino en variadas situaciones con base en tres escalas:

1. Obtención de información, muestra la capacidad de los estudiantes para localizar información en un texto.
2. Interpretación de textos: ilustra la capacidad para construir significados y hacer inferencias a partir de la información escrita.
3. Reflexión y evaluación: informa sobre la capacidad del estudiante para relacionar el texto con sus conocimientos, sus ideas y experiencias.

Relacionado con lo expuesto en los párrafos anteriores, se han realizado a nivel internacional mediciones lideradas por la Organización para la Cooperación y el desarrollo Económico (OCDE), entidad responsable de los informes PISA, en cuyos resultados se afirma que el promedio estándar de desempeño en la competencia lectora es de 493 puntos. Por ejemplo, México se ubicó en el último puesto de los 28 países pertenecientes a la OCDE evaluados en el año 2015; igualmente, Brasil, Liechtenstein y la Federación Rusa.

Se puede ver que, la comprensión textual es una problemática en la educación que ha generado polémica, pasando a objeto de estudio y de intervención por parte de las políticas educativas en Colombia durante los últimos tiempos. En este contexto, el investigador colombiano Mauricio Pérez Abril (2003), ha hecho importantes aportes al trabajo curricular actual y en las evaluaciones masivas sobre comprensión de textos realizadas a nivel nacional. Es así como, los trabajos se han centrado en la noción de competencia, entendida como un “saber hacer en contexto”. Esta idea implica que, en los procesos evaluativos se investigue lo que el aprendiz hace con el lenguaje al interpretar un texto y la posibilidad de ubicarse en la situación de comunicación que favorece a responder a preguntas como: “¿quién habla en el texto?, ¿a quién habla?,

¿de qué modo se organiza la información?, ¿qué se pretende con el texto?, ¿en qué contexto social, histórico y cultural aparece el texto?” (Pérez, 2003 p. 38).

Asimismo, Cerdan, Gilabert y Abarca (2013) afirman que los estudiantes, al momento de enfrentarse a la lectura de un texto, presentan dificultades para producir inferencias; es decir, evidencian un bajo nivel de comprensión. Por lo tanto, el mejoramiento de los niveles de lectura y el procesamiento de la información contenida en los textos, dependen del entendimiento del docente sobre el fenómeno y la forma como afianzar dicha problemática en el marco del desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje del lenguaje.

Por otro lado, según el Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas (PNLB, 2015), con relación a las competencias lectoras, Colombia ocupa el lugar 30 entre 35 países, siendo la razón fundamental la dificultad presentada por los estudiantes al momento de entender las ideas contenidas en un texto. Es así como, más del 70% de los niños y jóvenes colombianos pertenecientes al sistema educativo, están en el nivel de lectura más básico; es decir, responden a preguntas cuya respuesta está explícita en el texto, pero tienen dificultad para establecer relaciones entre distintas ideas del mismo; en otros términos, no tienen comprensión global y mucho menos hacen una lectura crítica que les permita presentar una opinión sobre el texto. Por consiguiente, esto representa una gran limitación con relación al desarrollo de la lectura como herramienta transversal en el currículo de las instituciones educativas.

A partir de la anterior contextualización, en la Institución Educativa Comunal de Versalles sede “Ilusión”, en el municipio de Magangué, departamento de Bolívar, los estudiantes del grado tercero de educación básica primaria, presentan dificultades para comprender un texto escrito y muchas veces de forma oral, sumándose a la población estudiantil tanto regional como nacional, que requiere de una pronta intervención al respecto, máxime cuando es en los primeros años de escolaridad donde se debe impartir

las mejores bases durante los procesos de enseñanza-aprendizaje de las competencias lectora y escritora.

A continuación, se presentan datos de los resultados de prueba saber ICFES, de los estudiantes del grado tercero en el área de lenguaje, competencia lectora, en los tres últimos años en que fueron presentadas las pruebas.



Figura 1. Desempeño promedio de la IE Comunal de Versailles, ETC y Colombia.

Fuente: informe por colegio MEN año 2018.

La figura 1 muestra la progresión que ha tenido la Institución Educativa Comunal de Versailles, con respecto al porcentaje de estudiantes que no contestaron correctamente a los ítems correspondientes en la competencia lectora, en los últimos tres años en que se presentaron las pruebas; sin embargo, no ha podido superar a la Entidad Territorial Certificada (ETC) y al país, puesto que no bajó el porcentaje de estudiantes en un promedio de 57% en los tres últimos años.

Tabla 1. Análisis de los aprendizajes por mejorar de los resultados de las pruebas saber grado 3°.

Análisis de los Aprendizajes por mejorar de los resultados de la prueba SABER Grado 3°											
Aprendizaje por mejorar 3° Lenguaje	Competencia		Component			Años			APRENDIZAJES PARA PRIORIZAR	PLANES AREA Y/O AJUA	Habilidades Asociadas
	Escritura	Lectora	Pragmático	Semántico	Sintáctico	2015	2016	2017			
Compara textos de diferentes formatos y finalidades, para dar cuenta de sus relaciones de contenidos.		X		X			N	N	SI		Leer. Reconoce la estructura general de un texto. Emplea algunas estrategias de comprensión y Elige textos sobre una temática específica y textos de su interés.
Recupera información explícita en el contenido del texto.		X		X			N	N	SI		Leer. identifica información explícita e implícita en los textos que lee.
Recupera información implícita del contenido del texto.		X		X			N	N	SI		Leer. identifica información explícita e implícita en los textos que lee.
Identifica la estructura explícita del texto (silueta textual)		X			X		R	R	SI		Leer. identifica información explícita e implícita en los textos que lee.
Identifica la estructura implícita del texto.		X			X		N		NO		Leer. identifica información explícita e implícita en los textos que lee.
Evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación.		X	X				N	N	SI		Leer. identifica información explícita e implícita en los textos que lee.
Reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto.		X	X				N	N	SI		Leer. identifica información explícita e implícita en los textos que lee.
Reconoce información explícita de la situación de comunicación.		X	X				N	N	SI		Leer. identifica información explícita e implícita en los textos que lee.

Fuente: informe por colegio Ministerio de Educación Nacional año 2018.

La tabla 1 muestra los criterios de priorización de aprendizaje; aquí se priorizan aquellos que repiten en rojo (insuficiente) en dos o tres años. Como se observa en la figura 1 y en la tabla 1, sobre la competencia lectora, existen aprendizajes repetidos en el color rojo, por lo tanto, hay aprendizajes por priorizar; no obstante, se seleccionan también, los que se repiten en color naranja en dos o tres años, puesto que está en riesgo y se convierten en oportunidades de mejora, atendiendo las habilidades asociadas en su respectivo componente para su mejoramiento.

Atendiendo a lo expuesto anteriormente, se hizo un diagnóstico de entrada a los estudiantes de grado tercero de la institución Comunal de Versales sede “Ilusión”, sobre una caracterización sobre fluidez y comprensión lectora, arrojando los siguientes resultados:

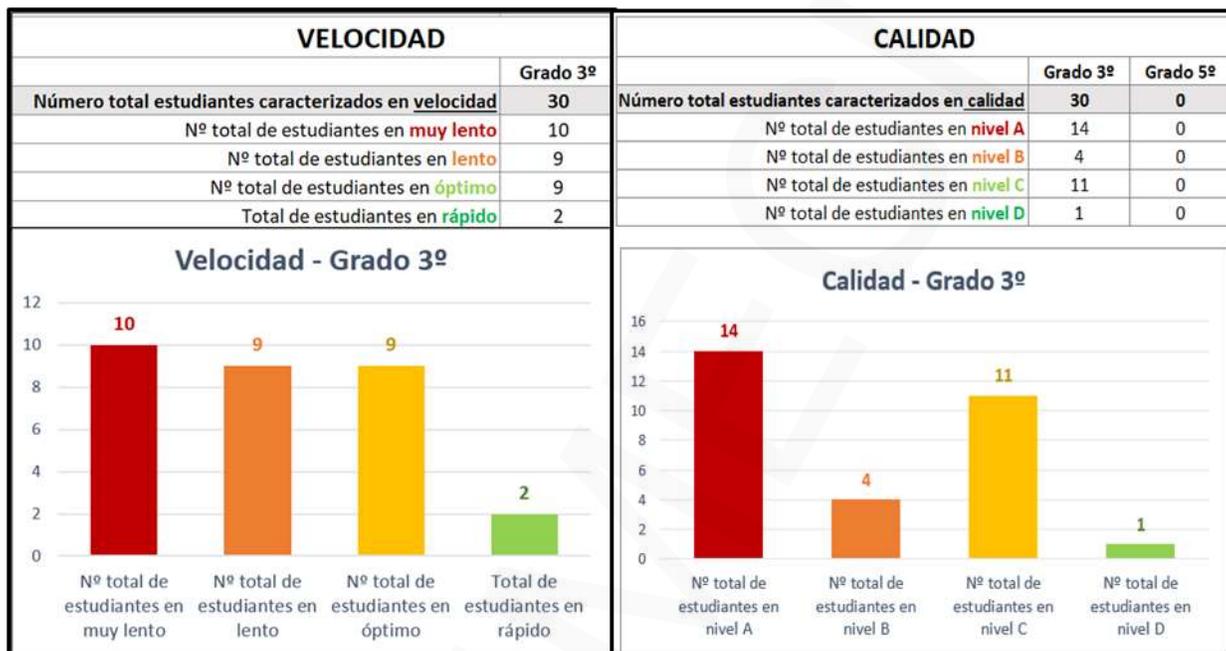


Figura 2. Resultados de la caracterización de fluidez lectora de estudiantes de 3º.

Fuente: formato de consolidación de resultados de caracterización de fluidez y comprensión lectora MEN.

La figura 2 muestra los resultados de la caracterización de fluidez lectora (velocidad y calidad), que se realizó a los niños y a las niñas del grado 3º de la Institución Educativa Comunal de Versailles sede “Ilusión”. Como se puede observar, en la velocidad lectora, 10 estudiantes están muy lentos y son los mismos estudiantes que están en nivel A, más 4 estudiantes que su lectura es lenta.

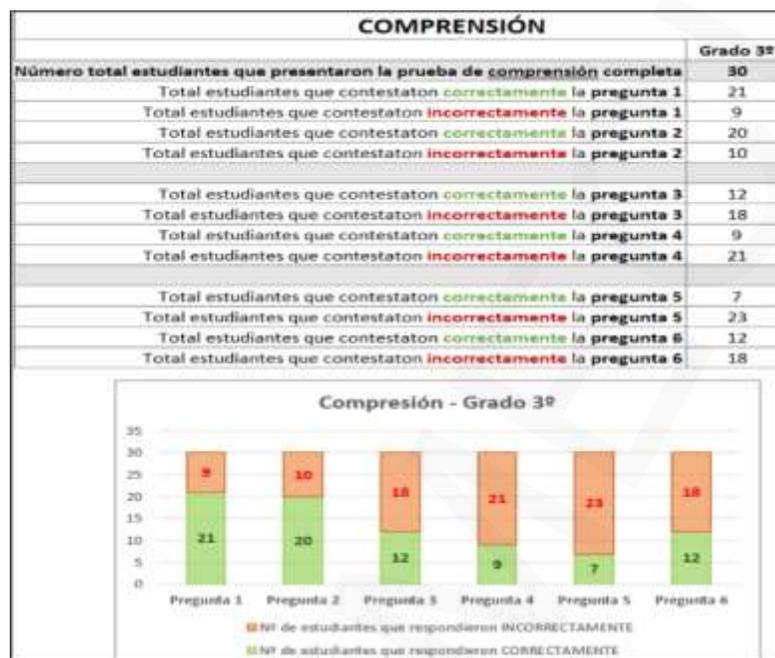


Figura 3. Resultados de la caracterización de comprensión lectora de estudiantes de 3°.

Fuente: formato de consolidación de resultados de caracterización de fluidez y comprensión lectora MEN.

La figura 3 muestra los resultados de la caracterización de comprensión lectora que se realizó a los niños y niñas del grado 3° de la Institución Educativa Comunal de Versalles sede “Ilusión”, con 6 preguntas, la 1 y 2 del nivel literal, la 3 y 4 del nivel inferencial y la 5 y 6 del nivel crítico. Como se puede observar en la tabla y en la gráfica, la mayoría de los estudiantes contestaron incorrectamente las preguntas de nivel inferencial y crítico (3, 4, 5 y 6).

Por los anteriores resultados obtenidos, se puede concluir que, los estudiantes del grado tercero de la sede “Ilusión” presentan dificultades en lectura y en la comprensión lectora, lo que hace necesario implementar estrategias que permitan mejorar en los estudiantes esta competencia.

1.2 Pregunta de investigación

Tomando en consideración lo expuesto anteriormente, se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿De qué manera incide la implementación de estrategias didácticas en la comprensión lectora de los estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa Comunal de Versalles sede “Ilusión” del municipio de Magangué?

1.3 Objetivos de la investigación

1.3.1 Objetivo general

Analizar la incidencia de la implementación de estrategias didácticas en la comprensión lectora de los estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa Comunal de Versalles sede “Ilusión” del municipio de Magangué.

1.3.2 Objetivos específicos

- Diagnosticar el nivel de desempeño inicial a través de una caracterización de comprensión lectora en los estudiantes de grado tercero de básica primaria, de la Institución Educativa Comunal de Versalles sede “Ilusión”, del Municipio de Magangué.
- Diseñar y aplicar una propuesta lúdica pedagógica pertinente para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de grado tercero de básica primaria.
- Determinar si la estrategia lúdico-pedagógica, influye significativamente en el desarrollo de los niveles de comprensión lectora, en estudiantes de grado tercero de básica primaria.
- Establecer si existen diferencias significativas en los niveles de comprensión lectora, entre los resultados de pretest y posttest, aplicados a los estudiantes de

grado tercero de la Institución Educativa Comunal de Versalles sede “Ilusión” del municipio de Magangué.

1.4 Justificación e impacto

De acuerdo con el diagnóstico realizado a los estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa Comunal de Versalles sede “Ilusión”, la mayoría presentan dificultad en la comprensión lectora, por lo tanto, mediante este trabajo se facilitará establecer una cultura para acceder al mundo del conocimiento y también la necesidad sociocultural de aprender a aprender, puesto que es importante la comprensión lectora para comunicarse y así relacionarse apropiadamente. De la misma manera, con esta investigación se pretende contribuir a la solución de la problemática identificada en los estudiantes de la institución, para que adquieran destrezas básicas de lectura y se conviertan en lectores prevenidos, críticos y reflexivos, para que puedan desempeñarse hábilmente en la sociedad donde les toque interactuar.

En este sentido, las dificultades presentadas por estos estudiantes, motivan metodológicamente a investigar el desarrollo de una propuesta de intervención didáctica que contribuya a mejorar las competencias en comprensión lectora de los aprendientes. Este aporte metodológico permite el uso de instrumentos y técnicas adecuadas para la problemática estudiada, contribuyendo a ilustrar la existencia de esta, que requiere de una pronta regulación e intervención por parte de la educación de políticas nacionales para el mejoramiento de la comprensión lectora en la educación básica primaria.

Es por ello que, se pretende aportar a la Institución Educativa, estrategias didácticas que propendan por el desarrollo de competencias de comprensión lectora en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En su efecto, queda claro que estas estrategias pueden ser de gran ayuda a los docentes de esta u otras instituciones, y, de esta manera, afianzar los conocimientos de los estudiantes y mejorar sus prácticas educativas.

CAPÍTULO II: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 Bases teóricas, conceptuales, legales e investigativas

El desarrollo de la comprensión lectora es uno de los elementos constitutivos del lenguaje oral, el cual a través del afianzamiento de las habilidades y destrezas requeridas fortalecen las competencias comunicativas, las cuales son indispensables en todos los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para la consecución de los objetivos en su adquisición, se debe atender al uso de estrategias significativas, no sin antes conocer aspectos teóricos y conceptuales que lo orientan, siendo este un aprendizaje de decodificación, desarrollo del vocabulario, de fluidez y de aprendizaje de la decodificación.

2.1.1 Bases teóricas

2.1.1.1 La comprensión lectora y sus fundamentos para el aprendizaje.

A este respecto, Camps y Colomer (1996) expresan que:

La lectura de un texto conlleva a la interacción entre el contenido y el lector, haciéndose siempre con una intención, con un propósito. Ahora bien, cuando el lector logra hacerse cargo de las ideas de un texto, de cómo están articuladas y de sus niveles o grados de importancia, es decir, se duplica el significado del texto en su mente, recreándolos con los conocimientos previos que ya posee, se puede decir que se ha logrado la comprensión. Cualquier acto de comprensión se entiende como una alteración de las redes en que están organizados los conocimientos, es decir, como un proceso de formar, elaborar y modificar las estructuras de conocimiento que el sujeto tenía antes de entender esa nueva información (p. 38).

Por su parte, Solé (1992) afirma que:

Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían la lectura, el significado

del texto se construye por parte del lector. Visto igualmente como un proceso complejo donde se hace necesario que los estudiantes elaboren sus propios esquemas mentales facilitando adquirir y asimilar un nuevo conocimiento, lo que es dependiente de la profundidad con que se realice la lectura, el lector pasa de ser solo el lector a formar parte del contenido del texto. En el transcurrir de la lectura este se transporta a los escenarios allí descritos, así va desarrollando la capacidad para enfrentar otros tipos de lectura. (p. 78)

2.1.1.2 Niveles de comprensión lectora.

Teniendo en cuenta las consideraciones en los postulados de autores que hacen referencia acerca de la comprensión lectora, indicando los tres niveles de lectura o niveles de comprensión lectora. Estos son, nivel literal, nivel inferencial y nivel crítico.

2.1.1.2.1 Nivel literal. Smith (1989, p. 98) acerca de este nivel, dice que es el primer nivel de la comprensión, que permite reconstruir lo leído, dar cuenta sobre lo que significan las palabras, oraciones, párrafos, sin más aporte del lector que el de resumir o realizar otros procesos para reconocer las ideas centrales de un determinado texto. Es captar lo que manifiesta el autor en el texto, sin detenerse a pensar si es esta u otra su intención. Es la comprensión lectora básica o inicial. Así mismo, se reconocen las palabras claves implícitas en el texto, ubicando la idea central y la información explícita. El lector inicia este proceso desde el reconocimiento de los componentes de la lectura; idea principal, las acciones que ocurren se ordenan secuencialmente.

Para Condemarín (1999, p. 123), el nivel literal ha sido utilizado tanto en primaria como en secundaria. En este nivel, el lector hace valer dos capacidades fundamentales, reconocer y recordar, mediante el trabajo de diversas preguntas dirigidas al reconocimiento, la localización y la identificación de elementos, identificación de detalles como nombres, personajes y tiempo, señalización de las ideas principales y

secundarias, relaciones de causa-efecto, reconocimiento de rasgos de los personajes, de los hechos, épocas, lugares y otros detalles.

Ahora bien, en el desarrollo del nivel literal, autores como Solé, Marquez, Sardá Sanmartín, Pinzas y Smith (1989) indican que este nivel corresponde al proceso que permite realizar el reconocimiento explícitamente interno del texto, permitiendo así distinguir entre información relevante y secundaria, encontrar las ideas principales, el orden de las acciones, tiempo y lugares, como también dominar el vocabulario básico. Según los diferentes autores, cuando se desarrolla el nivel literal, los estudiantes estarán en capacidad de reconocer la jerarquía de las ideas, identificar párrafos del texto, reconocer el orden de las acciones los personajes principales y secundarios, y las posibles intenciones del escritor.

2.1.1.2.2 Nivel inferencial. En segundo lugar, se encuentra el nivel inferencial, reconocido como un proceso en que la comprensión se da con un grado mayor de profundidad. Ya no se trata de saber solamente lo que en apariencia dicen las palabras, sino de aprehender los diversos contenidos y sus relaciones que ha tenido la intención de transmitirnos el autor. Para ello, el lector pone de su parte conocimiento y pericia, con el fin de analizar e indagar sobre la estructura que subyace en el texto aportando diferentes enfoques.

Frente a estas consideraciones, Condemarin (1999), haciendo referencia al nivel inferencial, ilustra que el lector en su accionar debe unirse al texto convirtiéndola en una experiencia personal que le facilite realizar conjeturas e hipótesis que el autor podría haber añadido. Durante este proceso, el lector realiza inferencias sobre detalles adicionales, la inducción de un significado o enseñanza moral a partir de la idea principal, considerando la existencia de cuatro dimensiones de la comprensión lectora: precisión, fluidez, el automonitoreo y la comprensión. Cada una de ellas correspondiente a las habilidades para leer y comprender de manera correcta.

En esta línea de ideas, Smith (1989) expone que, el nivel inferencial se caracteriza por escudriñar y dar cuenta de la red de relaciones de significados que permitan al lector presuponer y deducir, es decir, que vaya más allá de lo leído. Por lo tanto, en el nivel inferencial se parte inicialmente de la construcción de predicciones, anticipaciones, hipótesis, que se integran con las experiencias y conocimiento relacionados con el contenido y los elementos que forman parte de esos contenidos, orientando el proceso hacia una comprensión que reúna a todos los elementos; es decir, de manera global. En el nivel inferencial se realizan conjeturas con las ideas propuestas en el texto, se adiciona información no explícita dentro de este, se infiere sobre secuencias de acciones que pudieron ocurrir, se plantean personajes imaginarios, se adiciona una enseñanza distinta a la textual, se realizan explicaciones amplias sobre el texto y se construye y deduce significados propios.

2.1.1.2.3 Nivel crítico o intertextual. En el tercer nivel de la comprensión lectora, que es el crítico o intertextual, allí el lector lleva a cabo una comprensión global del comprender, identificando las intenciones del autor, la superestructura del texto, asumiendo una postura frente a lo que está expuesto en el texto, luego lo integra a los saberes existentes hasta que se consolide con la capacidad de resumir lo que ha leído textualmente. De acuerdo a estos hechos, el lector asegura el éxito de la parte crítica de una lectura, el lector debe saber que no es posible juzgar sino aquello de cuya comprensión está seguro (Sánchez, 2001, p. 15).

En esta línea de argumentación, Dijk y Holiday (1989, p. 143) refiriéndose al desarrollo del nivel intertextual, consideran importante tener en cuenta la macroestructura y superestructura. Se toman como punto de referencia los postulados del autor, quien aporta significativamente las reglas semánticas que permiten llegar a la comprensión global. Estas superestructuras son vistas como una manera de percibir la organización especial del texto, por medio de los esquemas que adopta el lector. La superestructura está determinada por una estructura esquemática que posee un orden y unas relaciones

de jerarquía. La superestructura desempeña una función importante en la producción e interpretación de textos, puesto que ella determina su forma global.

2.1.1.3 Estrategias para la comprensión lectora.

Antes de entrar en detalle sobre las estrategias de comprensión lectora de un texto, cabe anotar, qué son estrategias de enseñanza aprendizaje. Diferentes autores las han definido como, métodos, procedimientos o recursos que utilizan los docentes para lograr un aprendizaje significativo en sus estudiantes, y que se seleccionan y aplican de acuerdo al propósito que se quiere alcanzar.

En ese sentido, Coll (1987) afirma que:

Un procedimiento -llamado también a menudo regla, método, destreza o habilidad- es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de metas donde el papel del docente es fundamental para la forma de decisiones en la aplicabilidad de las estrategias con suma responsabilidad, teniendo siempre presente los propósitos a alcanzar, las competencias a desarrollar y poder crear ambientes de aprendizaje satisfactorios. (p. 89)

Muchos estudios han demostrado que en las aulas de clase no se enseña cómo comprender un texto, simplemente el estudiante lee el texto presentado por el docente, y al final responde a una serie de preguntas basándose en una búsqueda y copia de frases sin entender su sentido.

En ese orden de ideas, las estrategias de comprensión lectora, son procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio (Solé, 1992, p. 59). Es decir, siendo las estrategias de lectura un procedimiento y, por ende, contenidos de enseñanza-aprendizaje, es conveniente enseñar estrategias

para la comprensión de los textos. Asimismo, si son procedimientos de orden elevado, esto tendría en cuenta lo cognitivo y lo metacognitivo, por lo tanto, deben presentarse como analíticas de situaciones problémicas y flexibles para solucionarlas.

De ahí que, enseñar estrategias de comprensión lectora haya dado paso a la construcción y uso de los procedimientos que los estudiantes llevan a cabo y pueden además transferirlos sin representar mayores dificultades ante las múltiples situaciones que se presentan en el proceso de lectura, por lo que al abordar los contenidos expuestos se está contribuyendo a la construcción del desarrollo global del estudiante, asegurar su aprendizaje significativo, contribuyendo al desarrollo global de los niños y las niñas, más allá de fomentar sus competencias como lectores (Solé, 1992, p. 60).

En ese sentido, el aprendizaje logrado a través de la lectura cobra importancia con cada etapa escolar, siendo relevante lo que se aprende leyendo, según el objetivo establecido, en cualquier campo que se desenvuelva el estudiante en el presente y en el futuro. Cabe anotar sobre la lectura textos, que los niños, niñas y jóvenes deben estar capacitados para leer tablas, gráficos y representaciones simbólicas, y que las contemplen por sí mismos, permitiéndoles relacionar la información sacada de los textos con las observaciones de la vida real o sus vivencias. Desde esta perspectiva, la apreciación del accionar del docente se presenta en la orientación, en su quehacer diario, en la enseñanza de las representaciones gráficas.

2.1.1.4 Clases de estrategias para la comprensión lectora.

2.1.1.4.1 Estrategias didácticas. En cuanto a las estrategias didácticas, es posible que muchas de las técnicas y recursos que se emplean en las aulas de clase para la enseñanza de los aprendizajes, han cambiado con el pasar del tiempo, debido a las investigaciones que diferentes autores han realizado. Es por ello que, con la aparición de las estrategias didácticas, se les ha facilitado a los docentes el proceso de enseñanza-

aprendizaje en diferentes áreas del conocimiento. Cabe anotar que, la didáctica es la parte de la pedagogía que se ocupa de los sistemas y métodos prácticos de enseñanza destinados a plasmar un aprendizaje auténtico y significativo. De ahí que, el papel del profesor es fundamental en la planificación de estrategias didácticas para el proceso de enseñanza y alcanzar unos objetivos de aprendizaje.

Solé (1992) propone una serie de estrategias didácticas para la comprensión lectora, de las cuales se nombrarán algunas en este apartado: las que permiten dotarse de objetivos de lectura y actualizar los conocimientos previos relevantes, además facilitan establecer inferencias de diversos tipos posterior a la revisión y comprobación en el momento de la lectura, así como en la toma de decisiones que son adecuadas y se da durante el proceso de lectura. Otras son las que están direccionadas a un compendio del contenido de la lectura, sea resumido o extenso, teniendo en cuenta los tres momentos de la lectura en el cumplimiento de todas las fases adscritas a ella, por lo que se puntualiza que una de las características principales de las estrategias didácticas, es el requerimiento de la excelente planeación y organización, la cual debe ser previa a la acción para ser aplicada en el aula, por lo que el docente debe tener en cuenta una serie de recomendaciones: establecer los objetivos específicos a conseguir, dentro de una materia, disciplina o aprendizaje concreto, poseer los conocimientos necesarios para la transmisión de la información, proveer y preparar todos aquellos materiales u objetos que se requieren para la enseñanza, resaltar los aspectos importantes de la información que se quiere transmitir, promover la asociación de los conocimientos teóricos con los aspectos prácticos de estos, fomentar la autonomía del alumno a la hora de generar estrategias propias de aprendizaje.

De igual modo, hay que tener en cuenta que dichas estrategias didácticas, parten de una visión constructivista propias de la enseñanza, es decir, que además de elaborar y construir el aprendizaje, las técnicas y estrategias utilizadas deberían ir modificándose o resignificando teniendo en cuenta el progreso de los estudiantes. Todo lo expresado

se constituye un andamiaje que favorece el fortalecimiento del aprendizaje de la lectura comprensiva, evidenciándose con la madurez en la expresión, construcción y reconstrucción del conocimiento basado en la lectura y en el rendimiento académico de cada uno de ellos.

2.1.2 Antecedentes de la investigación

2.1.2.1 Estudios a nivel internacional.

Cuñachi y Leyva (2015), en su investigación denominada “Comprensión lectora y el aprendizaje en el área de Comunicación integral en los estudiantes de Educación Básica Alternativa de las Instituciones Educativas del Distrito de Chaclacayo”, plantearon como propósito: determinar la relación que existe entre la comprensión lectora con el aprendizaje en el área de Comunicación Integral en los estudiantes de los ciclos inicial e intermedio de Educación Básica Alternativa de dos instituciones educativas del distrito de Chaclacayo UGEL 05 Ate-Vitarte en el año 2015, con la finalidad de promover el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de Educación Básica Alternativa. El diseño metodológico está sustentado en el correlacional-transversal. La muestra la constituyen 120 estudiantes. Los datos se obtuvieron mediante la aplicación de dos cuestionarios y de allí se formularon las variables, una la comprensión lectora y el segundo aprendizaje. Los resultados obtenidos evidencian el bajo rendimiento en la comprensión lectora, puesto que, presentaron niveles inferiores en el área de comunicación integral, además de una correlación por debajo del nivel esperado. Se concluye que sí existe una estrecha relación entre la comprensión lectora y el aprendizaje en el área de comunicación.

El estudio anterior constituye un aporte de mucha importancia para la presente investigación, ya que abordó dos aspectos de interés: la concepción sobre la utilidad de la comprensión lectora para el aprendizaje de los estudiantes y la forma como incide un proceso sobre el otro. Dado que entre los procesos específicos se pretende establecer

si existen diferencias significativas en los niveles de comprensión lectora alcanzados en el grupo experimental de estudiantes de grado tercero de básica primaria de la Institución Comunal de Versalles, sus resultados servirán para confrontar los obtenidos aquí, al igual que, permitirán cotejar la visión del mejoramiento de la comprensión lectora y su utilidad desde la experiencia de los estudiantes.

En otra de las revisiones bibliográficas, Madero (2011) en su tesis titulada: “El proceso de comprensión lectora en alumnos de primero de secundaria”, estableció en sus propósitos describir el proceso lector que siguen los estudiantes para abordar un texto con el objetivo de comprenderlo. La investigación se desarrolló con el diseño metodológico de investigación mixto secuencial. En la primera fase, cuantitativa, se estableció el nivel lector de los alumnos. Para lograr esto, se aplicó un examen de comprensión lectora obtenido de los reactivos liberados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) realizado en el año 2000. Con los resultados de dicha evaluación, se formaron dos grupos de alumnos: uno de altos lectores y uno de bajos lectores. Se eligió una muestra de alumnos de ambos grupos, con la cual, en la segunda fase de corte cualitativo, se llevaron a cabo entrevistas y se observó a los alumnos durante la ejecución de dos tareas lectoras con el fin de evidenciar el proceso seguido para lograr la comprensión. Con los datos recabados, se elaboró un modelo que muestra el camino que siguen los alumnos al leer y la forma en la que afectan a este proceso las creencias acerca de la lectura y el uso del pensamiento metacognitivo.

Los resultados del estudio evidenciaron que el éxito en la comprensión lectora y la enseñanza de las estrategias de comprensión, inicia partiendo de las estrategias establecidas en el momento antes de leer, enseñando a los estudiantes que al empezar cualquier lectura se requiere establecer un propósito que contribuye a que cada estudiante tenga una idea clara del objetivo de la lectura; es decir, para qué se lee. Lo anterior se toma como referente en la presente investigación, para la implementación

de estrategias creativas de comprensión lectora, para fomentar la competencia lectora, de ahí la concepción de formar buenos lectores, ya que la lectura es un instrumento indispensable para seguir aprendiendo durante toda la vida.

2.1.2.2 Estudios a nivel nacional.

A nivel nacional, Hostos Yoni y Espitia Ana Delia (2017), en su proyecto de investigación presentado como requisito para optar el título de Magíster en Docencia, denominado “Secuencia didáctica para el mejoramiento de la comprensión lectora en los estudiantes de 4°, 5° y 6° de la institución educativa Antonio Nariño”, tienen como propósito describir y analizar las transformaciones en Comprensión Lectora mediante la aplicación de una Secuencia Didáctica que aborda textos legendarios del llano colombiano. El proyecto de investigación con paradigma socio-crítico y carácter cualitativo, se desarrolló en la Institución Educativa Antonio Nariño de la Inspección de La Yopalosa en el municipio de Nunchía (Casanare), con los grados 4, 5 y 6. El colectivo de estudio lo conforman 71 estudiantes. El método seguido fue la Investigación-Acción (IA), con uso de la Observación como técnica y como instrumentos el Diario de Campo, además del Cuaderno Viajero, y las pruebas de Comprensión Lectora. Para el análisis de la información, se aplicó el método cualitativo según Latorre (2008), en cinco fases.

Los resultados apuntaron a identificar el nivel de comprensión lectora, caracterizar las dificultades más comunes y explicar las transformaciones suscitadas mediante una matriz categorial. Se dará continuidad a la I-A con la Ruta didáctica para institucionalizar la estrategia Secuencia Didáctica para la Comprensión Lectora de Leyendas de mi llano. Este aporte se planteó como orientación de maestros que forman maestros, y así enriquecer las reflexiones y prácticas docentes que favorezcan el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas.

La importancia del anterior antecedente para la presente investigación, se encuentra en el hecho de que utiliza secuencias didácticas, lo que permite observar, en cierta forma, el proceso de enseñanza que realiza el docente y que puede aplicar a la implementación de las estrategias. También, porque apunta a identificar el nivel de Comprensión Lectora, caracterizar las dificultades más comunes y explicar las transformaciones suscitadas, lo que permite tomarla como ejemplo para la ruta de transformación del presente estudio.

Bermúdez Corrales, Orozco Betancourt y Trullijo Aricapa (2009), en su trabajo de grado “Leer y escribir comprensivamente en la escuela”, plantean que la descripción y la narración en el aula mejoran las competencias lectoras y escritoras a través de la implementación de un proyecto de aula, teniendo como eje la descripción y la narración, ejecutando planeaciones enfocadas hacia el proceso lectoescritor, con los niños y las niñas del grado segundo en la jornada de la mañana, del Instituto Técnico Superior. La metodología empleada fue sustentada con la Investigación Acción Participación.

El estudio permitió concluir que, es posible observar el nivel de lectura en que se encontraban los estudiantes, dejando claro que sus mayores dificultades se presentaron en el crítico, mucho más en el momento de producir textos descriptivos. De igual forma, lograron evidenciar cómo los estudiantes alcanzaron un nivel de comprensión y entendimiento en cuanto a la construcción de escritos a partir de lo que experimentaban en su entorno, de este modo se obtuvo una mejor comprensión por parte de los estudiantes durante el proceso lector y escritor a través del uso de textos narrativos-descriptivos.

2.1.2.3 Estudios a nivel regional.

A nivel regional, Barrios, Peña y Vera (2018), en su proyecto de investigación presentado como requisito para optar por el título de Licenciado en Educación Básica

con Énfasis en Humanidades Español e inglés, titulado: “La Animación en Stop Motion como Recurso para el Fortalecimiento de la Comprensión Lectora en Estudiantes de la Institución Educativa de Isla Grande, Municipio de Magangué”, plantearon como objetivo fortalecer la comprensión lectora a través del uso de la Animación Stop Motion como herramienta tecnológica.

En consecuencia, el desinterés por la lectura produjo un bajo nivel en las competencias del desarrollo del lenguaje, diferente a lo que el Ministerio de Educación exige a través de los estándares básicos de competencias, donde manifiesta el tipo de estudiantes que se debe formar, estudiantes con capacidad de comprensión y producción de textos, transmisores de información y transformadores de su propio conocimiento.

Como consecuencia a la falta de hábitos lectores en los estudiantes de la Institución Educativa de las Flores (Pinillo), surge este proyecto que busca fortalecer los hábitos lectores de los estudiantes del grado 3°, los cuales presentan un nivel bajo en comprensión lectora, fallas ortografía y poca elocuencia en sus expresiones orales, todo esto debido a muchos factores (económicos, sociales, familiares e institucionales) que han contribuido para ser de este problema el punto de quiebre de la Institución Educativa de las Flores (Pinillo).

Este proyecto se basa en utilizar “El Kamishibai (teatro en papel)” como una estrategia didáctica para presentar textos narrativos de una forma llamativa, incentivando a los estudiantes a leer. Es necesario y pertinente este proyecto, debido al gran desinterés que presentan los estudiantes, puesto que leer se ha vuelto un obstáculo para ellos, la frustración se ha apoderado del salón hasta el punto de no querer participar en ningún tipo de lectura en las diferentes áreas.

La contribución que brinda este proyecto en el quehacer pedagógico del docente y la formación académica de los estudiantes del grado 3° de la Instrucción Educativa de las

Flores (Pinillo), es enorme, debido a que el Kamishibai brinda al docente una forma diferente de enseñar y de reestructurar su quehacer pedagógico, sin perder su objetivo que es enseñar. Es importante aclarar que, la falta de recursos didácticos dentro del proceso de enseñanza retarda los procesos de aprendizaje y, hoy en día, el docente debe estar a la vanguardia de las nuevas estrategias didácticas para pulir su quehacer docente, ya que sobre él recae que los estudiantes se acerquen al conocimiento, “la escuela familiariza al niño con el libro” (Salazar y Ponce, 1999, Conclusión, párr. 2).

Del mismo modo, esta técnica brinda al estudiante una forma fácil y divertida de aprender, ya que esta técnica le permite no solo entender lo que se le presenta en imágenes, sino que ayuda a desarrollar en su cabeza la secuencia de lo que se explica; de esta manera, logra en ellos un aprendizaje significativo, reforzando así la participación y la concentración. Los resultados de otras escuelas que han usado el Kamishibai como herramienta para fomentar el hábito lector, han sido favorables, tal es el caso de la Escuela Pública San Juan de la Cadena (Pamplona), donde una madre de familia se animó a participar en una actividad del centro, donde madres de diferentes culturas contaban algo de su cultura y decidió contarlo usando el Kamishibai, el impacto que género no solo fue en los estudiantes, también los padres y docentes quedaron fascinados por la utilización de este recurso que desconocían. Tal fue el grado de fascinación, que lo han optado como herramienta favorita para explicar y desarrollar clases. La implementación de esta técnica ha generado un gusto placentero por la lectura y de forma especial en los textos narrativos, argumentaron los docentes de esta escuela.

Basado en lo anterior, se establece el propósito de favorecer a los estudiantes del grado 3° de la Institución Educativa de las Flores (Pinillo) para mejorar sus hábitos lectores, mejorar la lectura implica un gran avance el desarrollo de sus aprendizajes, a sus docentes brindarles herramientas como esta para incentivar a mejorar su rol docente, y así reducir los problemas que se presenta cuando el estudiante pierde el interés en el

estudio, puesto que esto genera: agresión, deserción escolar, conductas inapropiadas, etc. La formación de hábitos de lectura es un proceso complejo que debe empezar desde los primeros años, y que requiere de la atención de los maestros como de los padres; y, si se desea este logro, es necesario que la lectura comience en la escuela y se refuerce en la casa.

Consecuente a lo anterior, la propuesta innovadora presenta un taller de lectura llamado “Mi Kamishibai”. que busca el fomento de la lectura de textos narrativos en los estudiantes del grado 3° de la Institución Educativa de las Flores en el municipio de Pinillos. Es por ello que se toma como referente para la presente investigación. El taller se describe en cuatro etapas, con el fin de fomentar el hábito lector a través de esta herramienta.

**CAPÍTULO III: ASPECTOS
METODOLÓGICOS DE LA
INVESTIGACIÓN**

3.1 Paradigma, método y/o enfoque de investigación

En la presente investigación, por sus características, se asume como paradigma el interpretativo, puesto que comprende, interpreta y comparte la forma mutua de participar dentro de una colectividad o aprendizaje colaborativo. A través de este paradigma, la relación sujeto-objeto es intencional y fluida, originada por factores subjetivos; es decir, por supuestos, aunque de manera limitada por el tiempo y contexto. Las explicaciones que se transmiten son en prospectivas, tiene además en cuenta los valores, porque se encuentran implícitos en las posibles soluciones del problema, el método de análisis y la teoría. De igual forma, el paradigma seleccionado tiene sus fundamentos en la fenomenología, el interaccionismo simbólico interpretativo (Koetting, 1984, p. 296).

Para Pérez Serrano (1994), el paradigma interpretativo presenta una serie de características, siendo las más relevantes: la constitución de la teoría como una reflexión desde la praxis, constituida por la realidad de los hechos que son observables en el contexto externo de la persona, por lo que el propósito de la investigación es lograr la construcción de teorías prácticas. Otra de las características, es el intento de comprender la realidad y que el conocimiento no es algo neutral, descubriendo la realidad por medio de los hechos producidos en los eventos. Es por ello que, se permite la reconstrucción de los acontecimientos remontándose a lo pasado, desde el instante en que estos elementos o fenómenos de la problemática comenzaron a influenciar la población sujeto de estudio.

Con relación al enfoque, se consideró trabajar el proceso de investigación basado en el corte cualitativo. Según Jiménez Domínguez (2000),

Los métodos cualitativos parten del supuesto básico de que el mundo social está construido de significados y símbolos. De ahí que la intersubjetividad sea una pieza clave de la investigación cualitativa y punto de partida para captar

reflexivamente los significados sociales. La realidad social así vista, está hecha de significados compartidos de manera intersubjetiva. El objetivo y lo objetivo es el sentido intersubjetivo que se atribuye a una acción. La investigación cualitativa puede ser vista como el intento de obtener una comprensión profunda de los significados y definiciones de la situación tal como nos la presentan las personas, más que la producción de una medida cuantitativa de sus características o conducta. (p. 56).

De acuerdo con lo expuesto por el autor, el enfoque cualitativo facilita detallar los eventos que hacen parte del problema, caracterizando tanto los del contexto como en los sujetos investigados, así, el investigar adquiere una forma más clara de ver la realidad de la problemática desde el punto de vista de quienes la experimentan y se construye un conocimiento social de las personas con validez. Se ha de tener en cuenta que las construcciones sociales de cada sujeto son distintas una de otra, de acuerdo con los hechos o acontecimientos, por lo que no existe una realidad objetiva, y los resultados esperados se producen desde la vivencia social y la interacción con su contexto.

3.2 Tipo de investigación

El tipo de investigación que se escoge en el presente trabajo es el analítico, puesto que, se requiere del desarrollo del pensamiento crítico, se evalúan los hechos y analizan reflexivamente para hallar los elementos relevantes del problema para, finalmente, llegar a una comprensión profunda, y luego proceder a dar respuestas a los cuestionamientos. Por lo que, uno de los procesos fundamentales es develar la información sobresaliente del tema abordado en el proceso. En ese sentido, el requerimiento es recabar los datos suficientes, examinarlos cuidadosamente, para luego comprobar los supuestos. Para tal fin, se tienen en cuenta unos pasos a seguir: la observación, descripción, descomposición de fenómenos y reconstrucción de los hechos.

Hurtado (2010), frente a la investigación analítica, conceptúa que su objetivo se establece en el análisis de sucesos los cuales se interpretan, y se tienen en cuenta las características que más se resaltan. Por otra parte, incluye aspectos como la síntesis, que facilita resumir varias cosas para llegar a una unidad integrando todos los componentes. Posterior a la síntesis, se presenta el analizar en esta instancia, todas las partes son desintegradas en su totalidad, identificando y reorganizando las acciones o eventos. Por lo cual, es posible descubrir nuevos significados. Finalmente, se llega a un estado de crítica profunda sin necesidad de transformar los acontecimientos implícitos en la problemática. Por medio de los resultados, es posible identificar los aspectos que no se presentan a simple vista y que no son posibles de llegar a ellos de manera descriptiva.

3.3 Diseño de la investigación

El diseño seleccionado para la investigación es el cuasi-experimental, que, de acuerdo con Sampieri (2008),

Los diseños cuasi experimentales también manipulan deliberadamente, al menos, una variable independiente para observar su efecto y relación con una o más variables dependientes, sólo que difieren de los experimentos “puros” en el grado de seguridad o confiabilidad que pueda tenerse sobre la equivalencia inicial de los grupos. En los diseños cuasi experimentales los sujetos no se asignan al azar a los grupos ni se emparejan, sino que dichos grupos ya están formados antes del experimento: son grupos intactos, siendo esta la razón por la que surgen y la manera como se formaron es independiente o aparte del experimento. (p. 2003)

Por su parte, Sierra Bravo (1990, p. 338) explica claramente que el diseño cuasi-experimental forma parte del desarrollo de un grupo con Pretest, donde en lugar de una sola observación es posible una segunda sin tener un estímulo antes y después de la

situación observada. Se introduce un grupo de control al que no se le da un tratamiento, para evidenciar si los cambios que se producen se dan por el dicho procedimiento o simplemente ocurren por sí solo. En el sentido opuesto a los del Pretest, por el contrario, se les llega a dar una medida previa al tratamiento, permitiendo valorar el cambio producido. Es así como, en esta investigación se estudia un solo grupo de 26 estudiantes, al cual se le hace el pretest y el postest para someterlo a una medición antes y después de aplicar las estrategias lúdico pedagógicas.

Según Hurtado (2010), el diseño cuasiexperimental con pretest y postest, permite saber si hubo cambio entre la condición anterior al tratamiento y la medición posterior pero todavía deja dudas acerca de si la verdadera causa del cambio fue el tratamiento, pues no controla otras posibles variables extrañas, ni las condiciones que afectan la validez interna como la historia, la maduración, la aplicación de instrumentos, la instrumentación ni la regresión estadística. (p. 757).

3.4 Población y muestra

3.4.1 Población

La Institución Educativa Comunal de Versalles Sede Ilusión, cuenta con una población de 56 estudiantes del grado tercero, distribuidos en 35 niñas y 21 niños con edades que oscilan entre los 7 y 10 años de edad. La característica poblacional es de tipo cultural, social y económica. Los estudiantes en su mayoría pertenecen al estrato 1. La economía de las familias que conforman la Institución está basada en el comercio informal, mototaxismo, otras son madres cabeza de hogar. El nivel educativo de un gran grupo de los miembros de las familias es de básica primaria. Las familias en su estructura se definen como mononucleares, algunos niños viven con abuelos u otros familiares.

3.4.2 Muestra

La muestra la conforman 26 estudiantes, 17 niñas y 9 niños del grado 3° jornada vespertina de la sede Ilusión, de la Institución Educativa Comunal de Versailles, la cual es de carácter oficial.

La técnica de muestreo de esta investigación es no probabilística, de autoselección. “En este caso la muestra queda conformada por unidades que no fueron seleccionadas de ninguna manera por el investigador, sino que llegaron allí por razones de diversa índole” (Hurtado, 2010, p. 277). En este caso, el grupo o muestra ya estaba conformado por 26 estudiantes, siendo este grupo, donde el investigador actúa como monodocente de las diferentes áreas asignadas.

3.5 Instrumentos, técnicas y métodos

La técnica empleada es la encuesta, que, según Hurtado (2010), “corresponde a un ejercicio de búsqueda de información acerca del evento de estudio, mediante preguntas directas, a varias unidades o fuentes” (p. 875). La encuesta facilita, de forma más rápida y confiable, la obtención de datos a manera de información que es proporcionada por los sujetos de estudio. Por otra parte, ofrece al investigador toda la información necesaria para establecer las posibilidades y causas de la problemática.

Por su parte, el instrumento utilizado para la recolección de la información es el test, entendido como una herramienta que permite la medición de un evento. Hurtado (2010) lo define como “una medida precisa y tipificada de un evento relacionado con eventos psicológicos o sociales” (p. 896). En el presente trabajo, se usa el pretest al inicio de la investigación como diagnóstico y un postest al final de la implementación de la “Estrategia Didáctica”, con el objetivo de establecer su eficiencia en las sesiones a desarrollar, el cual consta de 6 preguntas en el que se evalúa la comprensión lectora de los estudiantes. Este contempla preguntas con una respuesta de selección múltiple, todas ellas relacionadas con el problema investigativo, los elementos o fenómenos que

lo integran y que han sido conocidos por las manifestaciones del colectivo de investigación mediante la observación directa; por tanto, se hizo necesario aplicar el instrumento seleccionado para corroborar lo expresado por los sujetos sometidos a estudio.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1 Análisis de resultados

En este capítulo, se enuncian los resultados de la información obtenida a través de los test (pretest y postest) aplicados al grupo experimental, estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa Comunal de Versalles sede “Ilusión”. Se incluye una información analítica de la comparación de los resultados de los test o cuestionarios realizados por los aprendices antes y después de desarrollar la estrategia lúdico-pedagógica “Leo y Comprendo con Sentido”.

4.1.1 Análisis del Pretest

Se aplicó un test al grupo experimental, estructurado de la siguiente manera: una lectura (La almohada, ver Anexo 9), dos preguntas (1 y 2) para evaluar el nivel literal de comprensión lectora, dos preguntas (3 y 4) de nivel inferencial y dos preguntas (5 y 6) de nivel crítico o intertextual, arrojando los resultados visualizados en la siguiente figura:

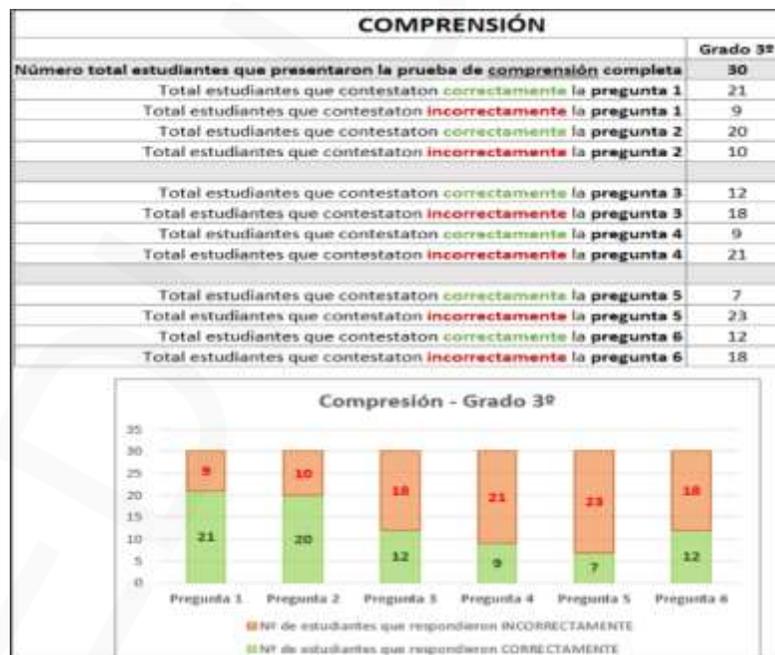


Figura 4. Resultados del pretest de comprensión lectora de estudiantes de grado 3º.

Fuente: formato de consolidación de resultados de caracterización de fluidez y comprensión lectora MEN.

En la figura 4, se puede observar que las preguntas 1 y 2 de nivel literal fueron contestadas correctamente por la mayoría de los estudiantes, esto quiere decir que los estudiantes pueden ubicar información puntual en el texto leído; la preguntas 3 de nivel inferencial, la contestaron correctamente 12 de 30 estudiantes y la 4 la contestaron correctamente 9 de 30 estudiantes, esto indica que la mayoría de los aprendices evaluados presentan dificultad al interpretar la información implícita de un texto o hacer inferencias del mismo; las preguntas 5 y 6 fueron contestadas incorrectamente por la mayoría de los estudiantes, observándose aquí una gran dificultad en el nivel crítico o intertextual de la comprensión lectora, puesto que no argumentan posiciones críticas frente al contenido del texto y mucho menos relacionarlos con otros textos leídos.

4.1.2 Análisis del postest

El postest fue aplicado después de desarrollar las diferentes sesiones de la estrategia lúdico-pedagógica “Leo y Comprendo con Sentido”. Este test está conformado por una lectura (El alumno misterioso, ver Anexo 12), 10 preguntas que están estructuradas de la siguiente manera: dos preguntas (1 y 2) de nivel literal, 4 preguntas (3, 4, 5 y 6) de nivel inferencial y 4 preguntas (7, 8, 9 y 10) de nivel crítico e intertextual.



Figura 5. Resultados de la aplicación de postest al grupo experimental grado 3°.

Fuente: elaboración propia.

La figura 5 muestra los resultados obtenidos de la aplicación del postest. Se puede observar que, las preguntas 1 y 2 de nivel literal fueron contestadas correctamente por 24 estudiantes la 1, y 25 estudiantes la 2; las preguntas 3, 4, 5 y 6 de nivel inferencial fueron contestadas de la siguiente manera, 22 estudiantes la pregunta 3, 23 estudiantes la 4. La 5, 21 estudiantes y las 6, 22 estudiantes; las preguntas 7, 8, 9 y 10 de nivel crítico e intertextual, fueron contestadas correctamente así, la pregunta 7 por 20 estudiantes, la 8 por 18 estudiantes, la 9 por 19 estudiante y la 10 por 21 estudiantes. Estos resultados muestran que la mayoría de los estudiantes del grupo experimental contestaron correctamente casi todas las pregunta.

Asimismo, para corroborar la información anterior, se aplicó la siguiente lista de chequeo (ver Anexo 13):

Tabla 2. Lista de chequeo.

CRITERIOS	SÍ	NO	A VECES
Cuando se te presenta un texto para leer, ¿puedes ubicar fácilmente la información puntual?	24 estudiantes		2
¿Relacionas información del texto para hacer inferencia de lo leído?	23		3
Cuando se te presenta un texto para que leas, ¿lo evalúas y reflexionas acerca de su contenido?	20	1	5
¿Interpretas la información implícita en el texto?	21		5
¿Argumentas posiciones frente al contenido del texto?	17	2	6
¿Puedes determinar el propósito de la lectura que te presentan?	22		4
Cuando te presentan un texto de lectura, ¿puedes hacer inferencias sobre de qué tratara?	24		2

La tabla anterior tiene como objetivo, conocer la percepción de los estudiantes frente a la comprensión lectora a partir de su experiencia en cada una de las estrategias lúdico-pedagógicas de la propuesta “Leo y Comprendo con Sentido”, con el fin de identificar los avances o posibles dificultades que persistan.

También, se puede observar que la mayoría de los estudiantes contestó positivamente las respuestas, esto quiere decir que, haciendo una comparación con los resultados del postest, se puede sintetizar que ambos instrumentos arrojan resultados favorables que permiten afirmar que las estrategias aplicadas a los estudiantes, lograron el propósito propuesto, mejorar o desarrollar la competencia de comprensión lectora en los estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa Comunal de Versailles sede “Ilusión”.

En ese mismo sentido, después de comparar y analizar los resultados de la aplicabilidad de las pruebas o test preparadas para tal fin, a nivel general se evidencia una mejoría en cada uno de los niveles de la comprensión lectora por la gran mayoría de estudiantes. Se destaca que poseen alta asimilación de la información inmersa en el texto, señalando con asertividad los componentes y personajes. Asimismo, se observa la capacidad de inferir respecto a comportamientos y conductas expuestas en los escritos, desde posturas éticas y morales; a través de la crítica, proponen modelos y acciones que causarían mejoramientos o cambios significativos en las historias, denostando así, la capacidad de reconstruir textos y conformar nuevos escritos.

De la misma manera, en su mayoría, realizan la relación intertextual de cada uno de los autores, examinando algunas de sus historias y la línea de enseñanza que estos promueven.

Tabla 3. Porcentaje de resultados Pretest-Postest dirigido a estudiantes de la Institución Educativa Comunal de Versalles Sede Ilusión.

Ítems	Pruebas aplicadas	N.º de alumnos (%) respuestas positivas	Valoración de la efectividad
Cuando se te presenta un texto para leer, ¿puedes ubicar fácilmente la información puntual?	Pretest	70%	Mejoría
	Postest	90%	
¿Relacionas información del texto para hacer inferencia de lo leído?	Pretest	71%	Mejoría
	Postest	96%	
Cuando se te presenta un texto para que leas, ¿lo evalúas y reflexionas acerca de su contenido?	Pretest	53%	Mejoría
	Postest	85%	
¿Interpretas la información implícita en el texto?	Pretest	64%	Mejoría
	Postest	96%	
¿Argumentas posiciones frente al contenido del texto?	Pretest	89%	Mejoría
	Postest	96%	
¿Puedes determinar el propósito de la lectura que te presentan?	Pretest	71%	Mejoría
	Postest	96%	
Cuando te presentan un texto de lectura, ¿puedes anticiparte sobre de que tratará?	Pretest	75%	Mejoría
	Postest	95%	

En ese orden de ideas, de acuerdo con lo evidenciado en los resultados de la tabla 3, teniendo en cuenta la edad, actitud ante el texto lector y la madurez escolar, se puntualiza que, en los aspectos relacionados con la ubicación de los contenidos específicos del texto, lectura superficial y holística, se desarrolla de manera asertiva

por la gran mayoría de estudiantes; quienes realizan inferencias y análisis críticos desde su postura, respecto al tema abordado en cada lectura.

Por otro lado, una menor proporción de estudiantes reconoce la finalidad de las lecturas, enseñanzas y sus aplicabilidades a la vida, aunque el porcentaje general obtenido sigue siendo favorable. En cuanto al conocimiento de la estructura y composición que poseen los escritos, consideran poder anticipar o desplegar la posible temática a tratar, de manera deductiva o inferencial.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

Como resultado de esta investigación, se pudo concluir que la implementación de la estrategia lúdico-pedagógica “Leo y Comprendo con Sentido”, para mejorar la comprensión lectora en el área de lenguaje orientadas por procesos educativos, proporciona una variedad de elementos significativos al momento de desarrollar las clases, lo que facilita los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de actividades creativas, llamativas e innovadoras, que despiertan el interés del niño y de la niña.

Por lo tanto, este trabajo permite y facilita una transformación en el quehacer pedagógico, rompiendo con los métodos tradicionales que limitan las relaciones docente-estudiante a una forma de transmisión y recepción de información, lo que conlleva a un ritmo de enseñanza y aprendizaje pasivo. Por ello, la implementación de esta iniciativa logra integrar ambientes más propicios, que le brindan al aprendiz la posibilidad de desarrollar sus habilidades y destrezas de una manera constructiva y significativa.

Es así como, después de analizar los datos de los resultados de los pretest y postest, el antes y el después de aplicar las estrategias lúdico pedagógica “Leo y Comprendo con Sentido”, se observa la evidencia de una mejoría en cada uno de los niveles de la comprensión lectora (literal, inferencial y crítico o intertextual) por la gran mayoría de estudiantes. Se destaca que poseen alta asimilación encaminada a mejorar la comprensión lectora de los aprendices.

Es así como, atendiendo al llamado de una de las dificultades más marcadas en los estudiantes al momento de desarrollar los temas en clases, se logró desarrollar a través de la estrategia lúdico-pedagógica “Leo y Comprendo con Sentido”, una forma didáctica, creativa y novedosa que permitiera la viabilidad en el mejoramiento del

ejercicio educativo, contribuyendo a generar más conocimiento para mantener al estudiante motivado y que esté atento a adquirir un nuevo aprendizaje. Aunado a esto, se recopiló la información teórica necesaria para fundamentar el diseño y uso de las estrategias de comprensión lectora para el desarrollo de la competencia lectora en los niños y niñas de tercer grado de básica primaria.

Al implementar la estrategia “Leo y Comprendo con Sentido” en los estudiantes intervenidos, generó un impacto positivo en el aprendizaje de estos, por ser esta una estrategia de fácil manejo para el docente y estudiante, donde este es constructor de su propio aprendizaje conllevándolo a que sea significativo. Gracias a su forma dinámica y lúdica, esta estrategia contribuye a mejorar no solo el área de lenguaje, sino todas las áreas del saber, como son las matemáticas, sociales y naturales, a su vez, dando como resultado un beneficio para el estudiante, escuela, docente y padre de familia.

En ese sentido, con el primer objetivo específico, se demostró el nivel de desempeño inicial a través de un pretest de lectura, prueba de caracterización de fluidez y comprensión lectora en los estudiantes de grado tercero de básica primaria de la Institución Educativa Comunal de Versalles sede “Ilusión”, del Municipio de Magangué, arrojando como resultado el diagnóstico sobre los niveles de comprensión lectora, observándose que fueron bastante desfavorables.

Por su parte, con referencia al segundo y tercer objetivo específico, el estudio evidenció que la propuesta lúdico-pedagógica “Leo y Comprendo con Sentido”, influye significativamente en el desarrollo de los niveles de comprensión lectora, literal, inferencial y crítico o intertextual en estudiantes de grado tercero de básica primaria.

Finalmente, con relación al cuarto objetivo específico, se ilustró según los resultados, que existen diferencias significativas en los niveles de comprensión lectora alcanzados por el grupo estudiado, estudiantes de grado tercero de básica primaria de la Institución

Educativa Comunal de Versalles sede “Ilusión”, del Municipio de Magangué, antes y después de aplicar la estrategia lúdico-pedagógica “Leo y Comprendo con Sentido”. En otras palabras, se observa que, por ejemplo, con relación al nivel inferencial de comprensión lectora, hubo un nivel de significancia de 32% después de la aplicación de la estrategia en el grupo experimental, lo cual implica afirmar que los estudiantes intervenidos son capaces de comprender e interpretar información implícita en un texto, así como argumentar posiciones frente al contenido del texto.

Recomendaciones

La implementación de la estrategia lúdica “Leo y Comprendo con Sentido” en la población aplicada, demostró resultados que permiten visionar estudios que se pueden realizar en las diferentes áreas, con lo cual se busca motivar al estudiante a partir de la lúdica. Para los docentes en formación, se les sugiere desarrollar estrategias innovadoras para propiciar ambientes activos participativos en sus posteriores praxis pedagógicas.

La estrategia “Leo y Comprendo con Sentido” incentiva a los estudiantes, para que su proceso de aprendizaje sea óptimo y que el docente, a partir de la enseñanza, propicie espacios creativos que, desde la lúdica, generen nuevos conocimientos. Asimismo, se sugiere crear escuelas para padres en las actividades lúdicas, en la enseñanza de la comprensión lectora, para beneficio de la enseñanza de la lengua castellana y de la misma institución educativa.

Del mismo modo, tener en cuenta esta investigación como un antecedente para futuros trabajos sobre la comprensión lectora y su relación con la utilización de estrategias lúdico-didácticas para potenciar su desarrollo a nivel local, regional y nacional.

**CAPÍTULO V: PROPUESTA LÚDICO
PEDAGÓGICA**

5.1 Denominación de la propuesta

Propuesta lúdico-pedagógica “Leo y Comprendo con Sentido”.

5.2 Descripción

“Leo y Comprendo con Sentido” es una propuesta diseñada para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de la Institución Educativa Comunal de Versalles sede Ilusión, del municipio de Magangué. Las estrategias a desarrollar en esta propuesta están fundamentadas y orientadas según el Protocolo de Comprensión Lectora del Programa Todos a Aprender (PTA), del Ministerio de Educación Nacional. Esta propuesta se estructuró a partir de 8 estrategias lúdicas de comprensión lectora bajo la premisa de construyo, relaciono, armo, leo y comprendo; con orientaciones para el docente, teniendo en cuenta los tres momentos, antes, durante y después de la lectura. La socialización de cada actividad estuvo orientada mediante las diferentes dinámicas de motivación, para despertar el gusto e interés por las estrategias lúdicas implementadas; cada una de estas actividades se aplicará los días lunes y miércoles de cada semana para el grupo de intervención. La duración aproximada es de 120 minutos por cada sesión.

5.3 Fundamentación

Esta propuesta fue elaborada teniendo en cuenta las dificultades que presentan los estudiantes para comprender un texto, evidenciándose en los resultados de las pruebas internas y externas. Siendo la comprensión el objetivo de la lectura en el área de lenguaje y las demás áreas del currículo. No obstante, los resultados que arrojan las pruebas nacionales e internacionales evidencian que los estudiantes de la Institución Educativa Comunal de Versalles sede Ilusión, tienen problemas para comprender los textos específicos de áreas como ciencias naturales, matemáticas, ciencias sociales; y, por consiguiente, no pueden acceder a los conceptos esenciales de dichas disciplinas. Si bien la afirmación generalizada entre maestros y padres de familia, “a leer se aprende leyendo”, es aplicable a dos aspectos fundantes de la comprensión lectora como son la

automatización y la fluidez; no lo es para la comprensión de textos. Para la comprensión, se requiere la **enseñanza y práctica de estrategias de comprensión**, que se aplican a textos de todas las áreas del saber, pero que se enseñan en las clases de lenguaje.

“Leo y Comprendo con Sentido” es un conjunto de estrategias que busca fortalecer y desarrollar la competencia de la comprensión lectora de los niños y niñas, a través de las diferentes actividades lúdico pedagógicas implementadas en las diferentes sesiones de trabajo que se llevan a cabo, las cuales son benéficas para todos los niños de la básica primaria, puesto que se motivan a aprender mediante la lúdica, siendo el juego la preferencia en esta edad.

En ese sentido, Cadavid *et al.* (2014) afirman que el aprendizaje implícito de la lectura a través del juego, permitiría plantear actividades lúdicas en las que fuera necesario entrenarse y practicar en aquellas tareas que, hoy en día, han probado ser esenciales para la apropiada adquisición de la lectura, tales como la conciencia fonológica, las relaciones grafema-fonema y la comprensión del significado de palabras y oraciones. Esto lleva a focalizar este potencial en ellos, y, por lo tanto, es de gran relevancia la realización de dicha estrategia que va enfocada en la lúdica como mecanismo fuerte para el proceso de enseñanza desde otra perspectiva en el aula de clases.

El propósito de esta propuesta radica en beneficiar a toda una comunidad educativa de estudiantes, docentes y padres de familia, ya que, a partir de dicha estrategia novedosa, se incorpora conocimiento y métodos didácticos, siendo estos flexibles en el momento de su aplicación, puesto que su gran mayoría son actividades lúdicas, con el fin de propiciar un ambiente entre diversión, entretenimiento y aprendizaje para la consecución de un aprendizaje significativo para una clase activa participativa.

Para establecer el impacto, se realizó la aplicación de un pretest y un posttest, que permitió a través de la eficacia y la aplicabilidad en el área de español, mejorar el nivel bajo en esta área. Siendo de beneficio en la institución.

De tal manera que, la metodología de esta estrategia está basada en los tres momentos de la lectura: antes, durante y después. A lo largo de estos tres momentos, la realimentación y la evaluación formativa, cumplen un rol fundamental en la apropiación de dichas estrategias por parte del estudiante. Es así como se pretende hacer un recorrido por algunas estrategias exitosas y sencillas, para lo cual se utilizará textos de diversas áreas que le permiten al docente comprender cada estrategia, su intencionalidad y aplicabilidad a diversos textos.

A continuación, se nombran los momentos y las estrategias empleadas en cada uno:

i. Estrategias para antes de leer (pre-lectura)

- Determinar el género discursivo.
- Determinar el propósito de la lectura.
- Activar conocimiento previo.
- Hacer predicciones sobre el contenido.

ii. Estrategias durante la lectura

- Reconocer del tema / idea principal.
- Acceder a palabras desconocidas.
- Identificar los personajes de una narración.
- Establecer relaciones de causa y efecto.
- Recrear la secuencia de eventos.
- Releer y parafrasear.
- Realizar inferencias.
- Hacer resúmenes (uso de información relevante).

iii. Estrategias después de la lectura

- Revisar el proceso lector y verificar comprensión.
- Representar mentalmente la gran comprensión adquirida.
- Reconocer la finalidad comunicativa del texto.

Toda esta metodología basada en actividades lúdicas, buscando generar conocimientos significativos en el estudiante, con un ambiente agradable que sea rico en conocimiento y un aprendizaje eficaz.

5.4 Objetivos

5.4.1 Objetivo general

Implementar hábitos de estudio lúdico pedagógicos, que propicien el gusto e interés por la enseñanza de la comprensión lectora en los estudiantes de la Institución Educativa Comunal de Versalles “sede Ilusión”.

5.3.2. Objetivos específicos

- Establecer compromisos educativos con docentes y estudiantes involucrados en esta propuesta.
- Propiciar ambientes activos participativos para generar nuevos conocimientos en la adquisición de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora.
- Mejorar los niveles educativos de los estudiantes de grado tercero.

5.5 Método

Se puede decir, que la propuesta “Leo y comprendo con sentido” es un conjunto de estrategias didácticas lúdico-pedagógicas, diseñadas con el objetivo de desarrollar la comprensión lectora en los niños y niñas del grado tercero de primaria de la Institución Educativa Comunal de Versalles, sede Ilusión, del municipio de Magangué, para

llevarse a cabo en el segundo semestre del año 2020. Esta herramienta está creada para desarrollarse con 8 estrategias en 10 sesiones de trabajo, con una duración de 120 minutos cada una, dos sesiones por semana.

Cada estrategia cuenta con un título, objetivos, actividades y evaluación. Son estrategias dinámicas centradas en el estudiante con la orientación del docente, que conllevan a un aprendizaje para desarrollar la comprensión lectora de una forma creativa, dinámica, autónoma y activa. En la siguiente tabla se muestra cada una de las sesiones con sus estrategias y objetivos que hacen parte de esta propuesta.

Tabla 4. Sesiones, estrategias y objetivos de la propuesta.

SESIÓN	ESTRATEGIA	OBJETIVO
1	Activación de conocimientos previos	Activar los conocimientos previos de los estudiantes, mediante preguntas contextualizadas que lo ayuden a saber cuánto sabe del tema, para luego confrontarlos con el nuevo conocimiento y lograr un aprendizaje significativo.
2	Descripción de personajes	Analizar los personajes de un cuento o narración, para poder describirlos y hacer mención a los rasgos visibles y los rasgos de personalidad.
3	Causa y efecto	Identificar en los textos informativos y narrativos, las relaciones de causa y efecto, para comprender la información contenida y la estructura.
4	Secuencia de eventos	Establecer la secuencia de los eventos de una narración, para lograr comprensión.
5	Identificar palabras nuevas	Aplicar estrategias de identificación de palabras nuevas antes de recurrir al diccionario, para aumentar el rango semántico mediante la

- sustitución del referente con otro término más cercano.
- | | | |
|---|---------------------------------|--|
| 6 | Hacer inferencias | Hacer inferencias de información omitida o no explícita en un texto. |
| 7 | S. Q. A. | Explorar sobre lo que el estudiante sabe, lo que quiere aprender y lo que aprendió (Tabla S.Q.A.) para ayudar a la comprensión del nuevo conocimiento. |
| 8 | Círculo de lectores con sentido | Realizar lecturas de textos de diferentes géneros y tipologías, empleando la lúdica como recurso para lograr aprendizajes significativos. |

Se espera que, los docentes organicen en su planificación y apliquen las estrategias de comprensión lectora en las diversas tipologías de textos de sus unidades de lenguaje y de otras asignaturas. La estructura de las estrategias está compuesta por una parte introductoria, que son los presaberes y motivación; su cuerpo, el desarrollo; y una parte final, la evaluación.

BIBLIOGRAFÍA

- Barrios, Peña y Vera (2018). *La Animación en Stop Motion como Recurso para el Fortalecimiento de la Comprensión Lectora en Estudiantes de la Institución Educativa de Isla Grande, Municipio de Magangué*.
- Bermúdez Corrales, O., Orozco Betancourt, J., y Trullijo Aricama, D. (2009). *Leer y escribir comprensivamente en la escuela III: La Descripción y la Narración en el Aula* (tesis de pregrado). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia. Recuperado de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/1435/37262B516.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Caballeros, M., Sazo, E., y Gálvez, J. (2014). El aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad: experiencias exitosas de Guatemala. *Interamerican Journal of Psychology*, 48(2), 212-222. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/284/28437146008.pdf>
- Cadavid Ruiz, N., Quijano Martínez, M. C., Tenorio, M., y Rosas, R. (2014). El juego como vehículo para mejorar las habilidades de lectura en niños con dificultad lectora. *Pensam. psicol*, 12(1), 23-38. Recuperado de <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-715255>
- Camps, T. C., y Colomer, A. C. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celestes Ediciones.
- Cerdan, R., Gilabert, R., y Vidal-Abarca, E. (2013). Self-generated explanations on the question demands are not always helpful. *Spanish Journal of Psychology*, 16.
- Coll, C. (1987). *Psicología y curriculum*. Barcelona: Laia.
- Condemarín, M. (1999). *Lectura Temprana*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Cuñachi Duire, G. A., & Leyva Tejada, G. J. (2015). *Comprensión lectora y el aprendizaje en el área de Comunicación Integral en los estudiantes de Educación Básica Alternativa de las instituciones educativas del distrito de Chaclacayo UGEL 06 Ate-Vitarte año 2015* (tesis de pregrado). Universidad

- Nacional de Educación, Lima, Perú. Recuperado de <https://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/1335>
- Dijk, T. v., y Holiday, A. K. (1989). *Estructura y funciones del discurso*. México: Siglo XXI Editores.
- Hostos Espitia, Y., y Romero Zubieta, A. D. (2017). *Secuencia didáctica para el mejoramiento de la comprensión lectora en los estudiantes de 4, 5 y 6 de la Institución Educativa Antonio Nariño-Nunchía (Casanare)* (tesis de maestría). Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia. Recuperado de https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1034&context=maestdocencia_yopal
- Hurtado, J. (2010). *Metodología de la Investigación. Guía para la Comprensión Holística de la Ciencia* (4.^a ed.). Caracas: Quirón Ediciones.
- ICFES. (2016). *Divulgaciones para ETC. Establecimientos Educativos*.
- Jiménez-Domínguez, B. (2000). Investigación cualitativa y psicología social crítica. Contra la lógica binaria y la ilusión de la pureza. Investigación cualitativa en Salud. *Revista Universidad de Guadalajara*, 17, 1-10.
- Koetting, J. R. (1984). *Fundamentos de la investigación naturalista: desarrollo de una base teórica para comprender las interpretaciones individuales de la realidad*. Dallas: Asociación para Comunicaciones y tecnología educativas.
- Madero, I. (2011). *El proceso de comprensión lectora en alumnos de primero de secundaria* (tesis doctoral). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Guadalajara, México. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/281097989> El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria
- Ministerio de Educación Nacional Colombia. (s.f.). *Programa Todos a Aprender 2.0. Anexo 1, 2, 3 y 4. Protocolo STS Estrategias de comprensión lectora*.
- Ministerio de Educación Nacional Colombia. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje*. Recuperado de

https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje.pdf

Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: Muralla.

Pérez Abril, M. (2003). La investigación sobre la propia práctica como escenario de cambio escolar. *Pedagogía y Saberes*, (18), 70-74. <https://doi.org/10.17227/01212494.18pys70.74>

Salazar, S., y Ponce, D. (1999). Hábitos de lectura. *Biblios*, (2). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/161/16100203.pdf>

Salvador, I. R. (s.f.). *Estrategias didácticas: definición, características y aplicación*. Recuperado de <https://psicologiaymente.com/desarrollo/estrategias-didacticas>

Sampieri, R. (2008). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Sánchez, H. (2001). *Acerca de la comprensión de lectura en Educación Superior*. Lima: URP.

Sánchez, E., Orrantía, J. y Rosales, J. (1992). Cómo mejorar la comprensión de textos en el aula. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 14, 89-112. Recuperado de http://aiape.usal.es/docs/compreesion_textos.pdf

Sierra Bravo, R. (1990). *Técnicas de Investigación Social*. Buenos Aires: Editorial Paraninfo.

Smith, C. (1989). *La enseñanza de la lecto-escritura: un enfoque interactivo*. Madrid: Aprendizaje Visor.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

Soriano, M., y Mazón, L. (2015). *Actividades lúdicas para el aprendizaje de las nociones matemáticas en los niños y niñas 4 y 5 años de la escuela "Casimiro soriano borbor"* (Tesis de pregrado). Universidad Estatal Península de Santa Elena, La Libertad, Ecuador. Recuperado de <http://repositorio.upse.edu.ec/bitstream/46000/2340/1/UPSE-TEP-2015-0016.pdf>

Tamayo, M. (2004). *El proceso de la investigación científica*. México: Limusa.

ANEXOS

ANEXO 1. ESTRATEGIA 1: ACTIVACIÓN DE CONOCIMIENTOS



**INSTITUCIÓN EDUCATIVA COMUNAL DE
VERSALLES
SEDE ILUSIÓN**

**ÁREA:
HUMANIDADES**

Docente: Teresa María Alfaro Zabala **Asignatura:** Castellano

GRADO: 3°

Fecha: junio de 2020 **Tiempo:** 1 hora **Sesión:** 01

Tema: Textos informativos **ESTRATEGIA 1:** Activación de conocimientos previos

Evidencia de aprendizaje (DBA, Desempeños, etc.): Interpreta el contenido y la estructura del texto, respondiendo preguntas de orden inferencial y crítico.

Objetivo: Activar los conocimientos previos de los estudiantes, mediante preguntas contextualizadas que lo ayuden a saber cuánto sabe del tema para luego confrontarlos con el nuevo conocimiento y lograr un aprendizaje significativo.

Instrucción para los niños

Activación de conocimientos previos:

- ¿Sabes que significa la palabra maratón?
- ¿Has visto en persona alguna maratón?
- ¿Has participado en una carrera de atletismo?
- ¿Te gusta correr?
- ¿Qué otras palabras puedes utilizar para hacer referencia a una maratón?



Historias increíbles. Cinco aventuras auténticas de atletas, nadadores, alpinistas, exploradores y astronautas intrépidos. Editorial Combel. Colección semilla. P. 5

ANEXO 2. ESTRATEGIA 2: DESCRIPCIÓN DEL PERSONAJE



INSTITUCIÓN EDUCATIVA COMUNAL DE
VERSALLES
SEDE ILUSIÓN

ÁREA:
HUMANIDADES

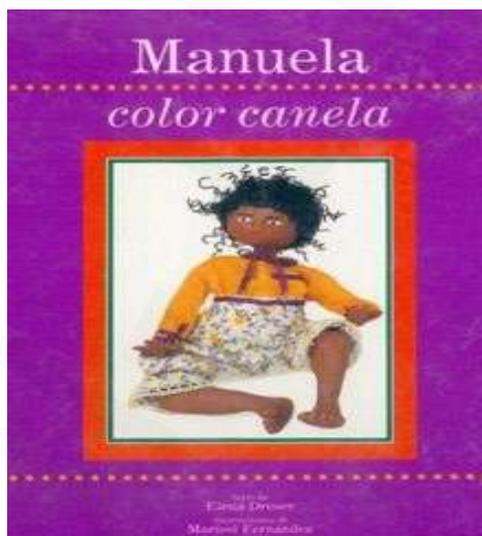
Docente: Teresa María Alfaro Zabala **Asignatura:** Castellano **GRADO:** 3°

Fecha: junio de 2020 **Tiempo:** 4 horas **Sesión:** 02

Tema: Textos narrativos **ESTRATEGIA 2:** Descripción de personajes descriptivos

Evidencia de aprendizaje (DBA, Desempeños, etc.): Interpreta el contenido y la estructura del texto, respondiendo preguntas de orden inferencial y crítico.

Objetivo: Analizar los personajes de un cuento o narración para poder describirlos y hacer mención a los rasgos visibles y los rasgos de personalidad.



Instrucción para el maestro

La actividad está enfocada en la estrategia de comprensión de lectura “Descripción de personajes”, sin embargo, recuerde la necesidad de siempre trabajar saberes previos acerca del contenido del texto a trabajar.

En el texto seleccionado es conveniente que formule las siguientes preguntas para identificar los saberes de los niños frente a la descripción de personajes:

- a. Si quieres hablar de una las características físicas de una persona, que palabras utilizarías.
- b. Además de lo físico ¿de qué otras maneras podemos describir a una persona?

INSTRUCCIONES PARA LOS Y LAS ESTUDIANTES

El siguiente fragmento fue extraído del libro “Manuela color canela”. Responde las siguientes preguntas:

1. ¿Qué hay en común entre los siguientes términos?

Color ardilla, color caramelo, color alondra, color abeja, color canela, y color chocolate.

2. ¿Qué sensaciones te produce la lectura del texto Manuela color canela?
3. Identifica los adjetivos que utiliza el autor del texto para referirse a Manuela y a la nube.
4. ¿Cómo te imaginas a Manuela? Haz un dibujo de ella.

MANUELA COLOR CANELA

Manuela tiene la piel color abeja, color ardilla, color alondra. Todos los días toma y toma sol, porque le gusta verse color caramelo, color cacao, color canela.

Alguien le dijo que los rayos del sol vuelven a las Manuelas color dorado, color dulce, color dátil. Y como ella lo que más desea es lucir color chinchilla, color chocolate, color chirimía, toma y toma sol.

-Pero si ya estás color esponja, color escoba, color espiga – le contesta

la nube-. En cambio yo todo el día estoy bajo el Sol, y sigo con mi color nata, color nevado, color neblina.

-No hagas berrinche, nube –le dijo Manuela una tarde-. Ya tendrás color faisán, color flor, color frambuesa.

Dreser Elena. Manuela color canela. México: Fondo de Cultura Económico. Colección semilla. Página 8-11

MARCADORES VISUALES

Orientación para el docente

El texto “Manuela, color canela” ofrece la oportunidad para desarrollar en los niños habilidades para la comprensión de lenguaje literario; por esta razón, se recomienda trabajar las características del lenguaje literario para la comprensión del fragmento seleccionado ya que son, precisamente, éstas características las que permiten al autor “jugar” con el lenguaje y le exigen al lector jugar con su imaginación y conocimientos previos para construir un aproximación al significado.

En particular, este texto privilegia las siguientes figuras literarias:

- Sinestía: “Es la relación entre dos elementos que pertenecen a áreas diferentes, percepciones sensoriales distintas.”. 1
Por ejemplo: Manuela tiene la piel color... alondra.”
El color hace referencia al sentido de la vista, y la alondra es reconocida especialmente por su trino es decir, se hace alusión al sentido del oído.
- Sinécdoque: “Es una inclusión, que consiste en referirse a una cosa con el nombre de otra; guarda un símil con la metonimia, pero su diferencia radica en que en la sinécdoque uno de los términos o palabras es mayor que el otro”.2

Por ejemplo: “Manuela tiene la piel color... ardilla”. El autor toma una parte, el color de la ardilla, para referirse al color de la piel de Manuela

Metáfora: “Es el cambio de una idea por otra, cambia las palabras por conceptos o frases estéticas, pero sin que las primeras, las originales, pierdan su sentido. Le da un significado bello, armónico. Hay una

asimilación entre una idea o palabra por otra cargada de belleza literaria”.³

Ejemplo: “alguien le dijo que los rayos del sol vuelven a las Manuelas color dorado...”. La comparación implícita se encuentra entre los términos “las niñas” y “las manuelas” ya que el término “Manuelas” reemplaza “niñas”. La comparación implícita se evidencia a través del término “Manuela”, para reemplazar el término “niñas”.

Epíteto: “Es el uso de adjetivos para dar énfasis a cualidades de algunos objetos, cosas o seres humanos”.⁴

Ejemplo: “Le contesta la nube... yo todo el día estoy bajo el Sol, y sigo con mi color... nevado”. El autor hace énfasis en el color nevado para señalar el blanco característico de la nube.

Actividad 1 Marcadores Visuales

Instrucción para el docente:

Se recomienda al docente generar ejercicios que permitan la apropiación, por parte de los niños, de los recursos literarios mencionados, con el fin de promover en el estudiante habilidades de interpretación de textos literarios. A modo de propuesta se plantean las siguientes actividades:

1. Organizador gráfico⁵: Se enmarca en la propuesta constructivista de aprendizaje, y privilegia estructuras

verbales y visuales, estableciendo relaciones de concepto y vocabulario.

Y favorecen el desarrollo de habilidades como: El pensamiento crítico y creativo.

Comprensión

Memoria

Interacción con el tema

Categorización

Comprensión del vocabulario

Construcción de conocimiento

Elaboración de resumen

Clasificación

El trabajo con organizadores gráficos se puede fortalecer a partir de la vinculación de otras herramientas como el círculo cromático, donde a partir del apoyo de colores se pueden establecer relaciones de sentido.

Para que los estudiantes identifiquen los colores fríos y los colores cálidos, se presenta a continuación el círculo cromático para que el maestro se guíe, y se presenta la imagen de un arco iris para que el estudiante coloree e identifique los colores fríos y cálidos

¹ Tomado de: <http://www.escolares.net/lenguaje-y-comunicacion/las-figuras-literarias/#sinestesia>

² Tomado y adaptado de:
<http://jocotepec.sems.udg.mx/inicio/orientacion/Organizadores%20Graficos.pdf>

Se sugiere que el docente, proponga esta actividad para que sea realizada en casa con el apoyo de los padres de familias, para que el tiempo en el aula este enfocado a trabajar con ellos, procesos de comprensión y transferencia del conocimiento; no obstante, se hace necesario explicar de manera previa el círculo cromático.

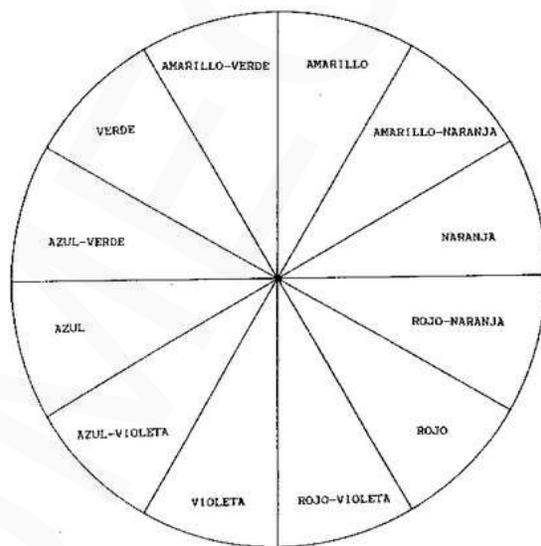


Figura del círculo cromático⁶

Actividad 2. Estrategia marcadores visuales

Instrucción para el docente

Con el ejercicio anterior se espera que el niño identifique los colores cálidos y fríos ya que en el texto “Manuela, color canela”, el autor hace una clara alusión a los colores de Manuela – cálidos- y a los colores de la Nube –fríos-. Con la siguiente actividad para realizar en casa, se espera que los estudiantes transfieran el conocimiento previo sobre la clasificación y el círculo cromático en la disposición de los colores en el arco iris, teniendo en cuenta los referentes del sol y la nube; es decir, cerca al sol se espera que los estudiantes pinten los colores cálidos y cerca de la nube, los colores fríos

Estimado docente se sugiere que revise en clase si efectivamente los estudiantes lograron este propósito e identifique los niños que no lograron el objetivo de aprendizaje buscado para realizar un trabajo personalizado con ellos.

⁶ Tomado de:

https://www.google.com.co/search?q=colores+frios+y+colores+calidos&espv=2&biw=1366&bih=667&site=webhp&tbn=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0CBsQsARqFQoTCLmsz_aNx8cCFYrXHgoddw0L2A#imgc=dhxnod2ORaX4M%3A



Un cuerpo amarillo flota en la batea

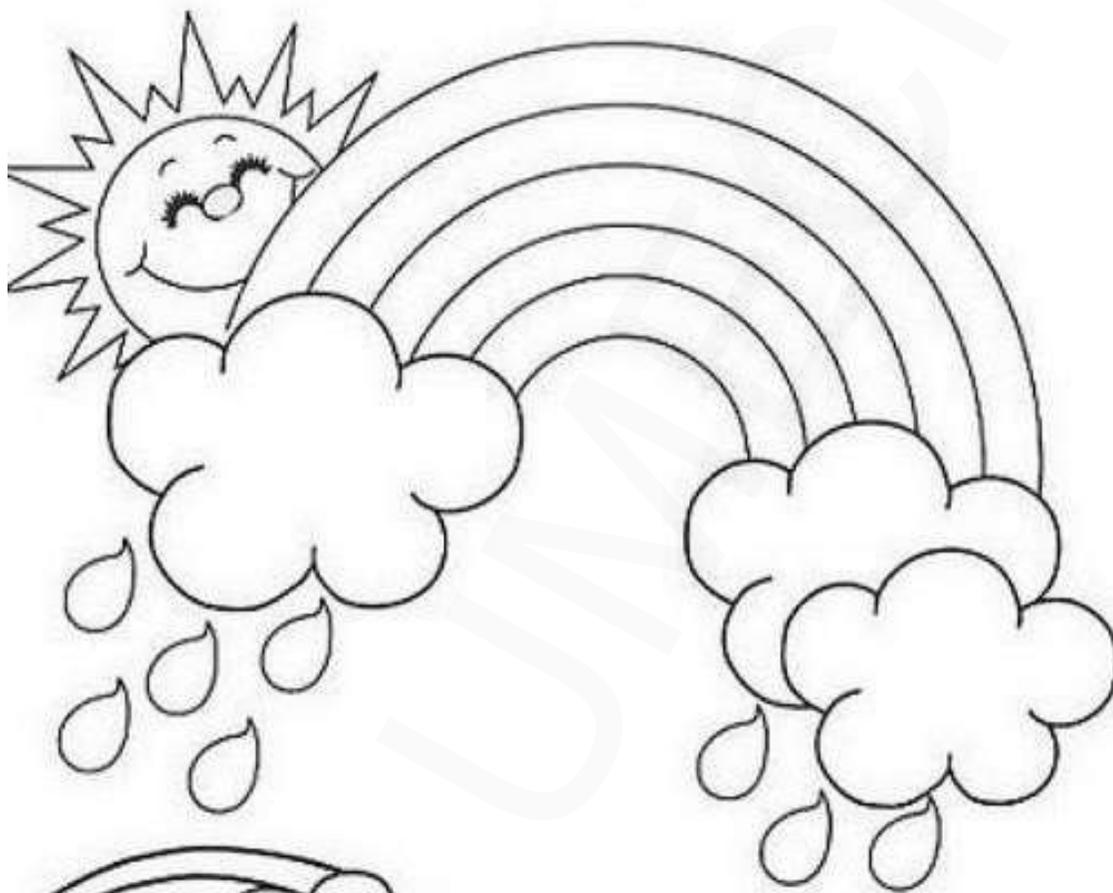
Humberto flotaba sobre el agua de la batea, pico abajo, con las amarillas alas extendidas. A los costados de Humberto, sobresalían, entre la espuma del detergente, unas percutidas medias blancas.

Las medias eran como los pedazos de un barco que se ha hundido, y Humberto parecía la única víctima en medio de los restos de un naufragio.

Eran las once de la mañana, de un sábado soleado y caluroso.

Actividad para los estudiantes

Colorea el arco iris teniendo en cuenta los referentes del sol y la nube



Actividad 3 estrategia marcadores visuales

Instrucción para el
docente

Estimado docente se sugiere identificar y analizar con los estudiantes la diversidad del paisaje y la diversidad de las características de los animales como una comparación o símil de la diversidad de características fisiológicas y de comportamiento de los seres vivos; por ejemplo, así como en la naturaleza hay diversidad de formas, colores, tamaños y sabores, entre otros, así los seres humanos también somos diversos en formas, colores, tamaños y maneras de comportarnos.

Con esta actividad se desarrollan, no sólo habilidades para la

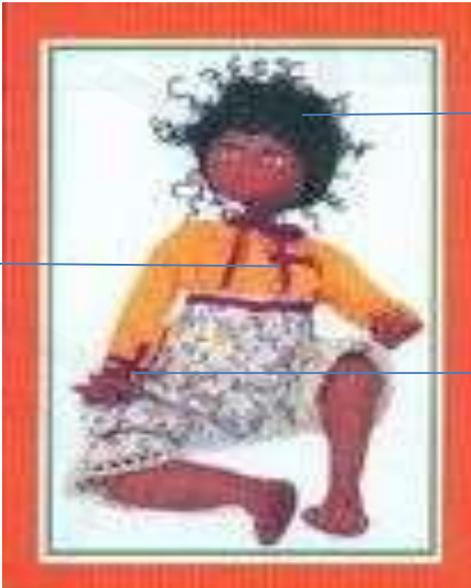
interpretación textual sino también otras que contribuyen al fortalecimiento de las competencias ciudadanas.

Instrucción para el estudiante

Colorea el paisaje o dibuja un paisaje propio de tu región

Organizador Gráfico

Con base en la lectura del fragmento “Manuela color canela” escribe lo que Manuela piensa, siente y hace.



¿Qué siente
Manuela?

¿Qué piensa
Manuela?

¿Qué hace
Manuela?

Otra posibilidad para este ejercicio es solicitar al estudiante que dibuje a Manuela tal cual se la imagina y trabaje las mismas preguntas formuladas en el organizador anterior.

ANEXO 3. ESTRATEGIA 3: IDENTIFICACIÓN DE CAUSA Y EFECTO



**INSTITUCIÓN EDUCATIVA COMUNAL DE
VERSALLES
SEDE ILUSIÓN**

**ÁREA:
HUMANIDADES**

Docente: Teresa María Alfaro Zabala **Asignatura:** Castellano

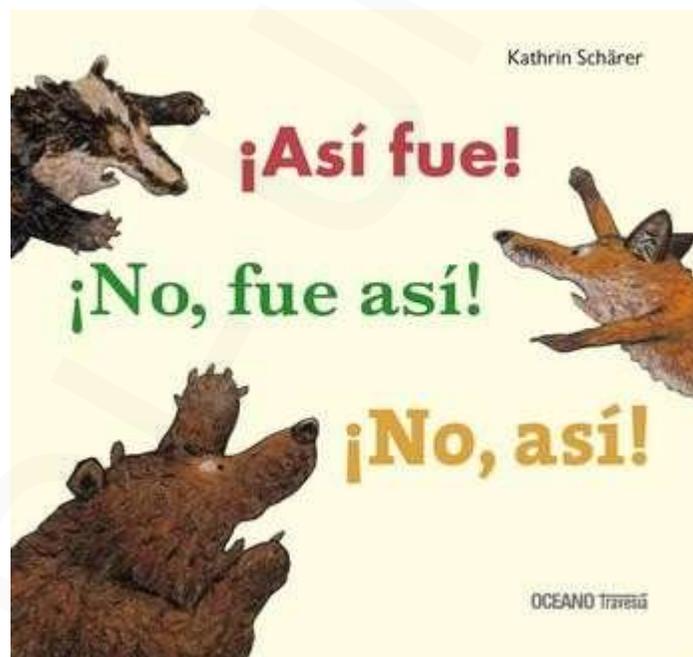
GRADO: 3°

Fecha: julio de 2020 **Tiempo:** 2 horas **Sesión:** 03

Tema: Textos narrativos e informativos **ESTRATEGIA 3:** Identificación de causa y efecto

Evidencia de aprendizaje (DBA, Desempeños, etc.): Interpreta el contenido y la estructura del texto, respondiendo preguntas de orden inferencial y crítico.

Objetivo: Identificar en los textos informativos y narrativos las relaciones de causa y efecto para comprender la información contenida y la estructura.



Instrucción docente

1. El texto “¡Así fue! ¡NO, fue así! ¡No, así!” de la autora Kathrin Schärer es un texto narrativo útil para desarrollar habilidades en los niños para que identifiquen y

construyan relaciones entre eventos y entre eventos y objetos (causa – efecto). Es una misma situación narrada desde la perspectiva de cada uno de los personajes.

Es necesario lograr que los niños identifiquen la secuencia de eventos para cada personaje. Por esta razón, se sugiere dividir el número total de estudiantes en tantos grupos como personajes hay, y a cada grupo entregarle, únicamente, la versión de la historia que le corresponda de acuerdo con el personaje asignado: Tejón, Zorro, Oso y Ardilla.

Paso seguido se entrega un pliego de papel periódico para que cada grupo reconstruya, a través de un organizador visual (una cartelera, mapa de plan o cuadros), la secuencia de eventos para identificar cual fue la causa y cuál fue el efecto en la situación planteada.

Una vez cada grupo haya concluido su organizador visual, se propone realizar una socialización que de paso a la construcción colectiva del siguiente cuadro que tiene por objetivo que los niños identifiquen en la versión de cada personaje, las causas y los efectos de la situación.

Personaje	Tejón	Zorro	Oso	Ardilla
Causa				
Efecto				
Causa				
Efecto				

¡Así fue! ¡NO, fue así! ¡No, así!

- “Fue así”, dice el tejón.
- “Yo construí una torre de piedra altísima con mi amigo el oso. Luego llegó el zorro y destruyó la torre.
- Entonces le gruñí, el Zorro me mordió, y mi amigo el Oso me defendió.

Fue exactamente así.”

- “No fue así”, dice el Zorro”

“El Tejón y el Oso construyeron junto una torre de piedra, pero quedó inclinada. Y como yo soy un buen constructor de torres, les quería enseñar cómo se hace. Pero de pronto la torre se derrumbó

Entonces el Tejón me gruñó al oído. Eso me dolió. Y el Oso me golpe. Eso me dolió aún más. Fue así. Exactamente así.”

- “! No! No fue así”, dice el Oso.
- “Yo construí una torre de piedra con mi amigo el Tejón, y el Zorro se nos unió, sin preguntar. Luego derribó la torre con su cola. Entonces el tejón se enfureció y le gruñó. El Zorro lo mordió en la pata, y yo defendí a mi amigo el Tejón. Fue exactamente así.”
- BAAAAAASSSTAAAAA
- “Yo vi todo lo que pasaba desde aquí arriba. Fue así: El Zorro quería ayudar a construir la torre, pero al agacharse para buscar piedra, derribó la torre con la cola sin querer.

El Tejón comenzó a gruñir, entonces el Zorro lo mordió y el Oso le dio un puñetazo. Creo que fue así”

Schärer, Kathrin. ¡Así fue! ¡NO, fue así! ¡No, así!. Editorial Oceano. Colección Semilla

ANEXO 4. ESTRATEGIA 4: SECUENCIA DE EVENTOS



**INSTITUCIÓN EDUCATIVA COMUNAL DE
VERSALLES
SEDE ILUSIÓN**

**ÁREA:
HUMANIDADES**

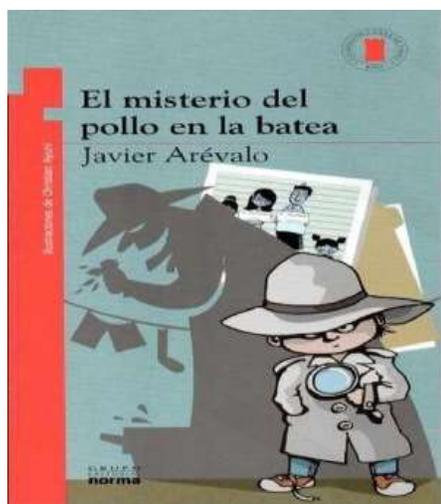
Docente: Teresa María Alfaro Zabala **Asignatura:** Castellano **GRADO:** 3°

Fecha: julio de 2020 **Tiempo:** 2 horas **Sesión:** 04

Tema: Textos narrativos **ESTRATEGIA 4:** Secuencia de eventos

Evidencia de aprendizaje (DBA, Desempeños, etc.): Interpreta el contenido y la estructura del texto, respondiendo preguntas de orden inferencial y crítico.

Objetivo: Establecer la secuencia de los eventos de una narración para lograr comprensión.



¿Cómo llegó Humberto a la casa?

7

Mi relación con Humberto había comenzado una semana antes de que lo encontráramos flotando en la batea. Habíamos estado, mi madre y yo, caminando en el mercado para comprar la comida del almuerzo, cuando vi a una señora con una canasta enorme, llena de pollitos amarillos, recién nacidos, que piaban como locos.

Mi madre se había parado al lado de la señora, porque juntito estaba el



—¿Quieres un pollito, mi amor?

puesto de los pescados. Yo odio esta parte del mercado y, aunque me gusta el pescado frito, no me atrae nada olerlo crudo. Pero me acerqué porque la canasta con tantos animalitos me llamó la atención.

—¿Qué pasa, Rafael? —me preguntó mi madre.

No supe qué decirle. ¿Quería pedirle que me comprara un pollito? Tengo diez años y, aunque me dieron ganas de llevar uno a casa, me sentí raro de querer pedírselo, como si ya no me correspondiera reclamar algo así, por mi edad.

—¿Quieres un pollito, mi amor? —me preguntó ella.

—Pero si lo compras, ¿la abuela lo convertirá en pollo a la brasa? —le pregunté y mi mamá sonrió.

—No dejaremos que la abuela le ponga las manos encima —dijo mi madre.

Instrucción para el estudiante:

1. Con base en la lectura, ordena los eventos del capítulo “Humberto no es bien recibido” (capítulo II del libro “El misterio del pollo en la batea”) en el siguiente organizador gráfico.

Título:
Evento 1:
Evento 2:
Evento 3:
Evento 4:
Evento 5:
Evento 6:
Evento 7:

ANEXO 5. ESTRATEGIA 5: INFERENCIAS



**INSTITUCIÓN EDUCATIVA COMUNAL DE
VERSALLES
SEDE ILUSIÓN**

**ÁREA:
HUMANIDADES**

Docente: Teresa María Alfaro Zabala **Asignatura:** Castellano

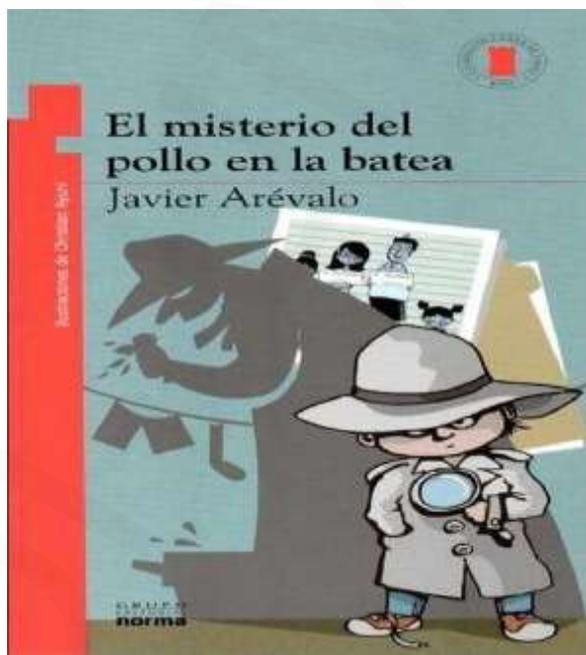
GRADO: 3°

Fecha: agosto de 2020 **Tiempo:** 6 horas **Sesión:** 05-06

Tema: Textos narrativos **ESTRATEGIA 05:** Inferencias

Evidencia de aprendizaje (DBA, Desempeños, etc.): Interpreta el contenido y la estructura del texto, respondiendo preguntas de orden inferencial y crítico.

Objetivo: Hacer inferencias de información omitida o no explícita en un texto.



Instrucción docente

1. Es importante no dar a los estudiantes el título del libro en un primer momento, sino partir desde el título del capítulo y en la medida que se vaya avanzando en su lectura, hacer pautas para permitir a los niños y a las niñas hacer inferencias sobre las situaciones o eventos que continúan y así dar paso a las siguientes preguntas y posterior análisis sobre los elementos que orientan la reflexión.

—¡Qué desgracia! —dijo mi madre señalándome a Humberto—. ¡Qué lamentable accidente!

Su tristeza parecía sincera, pero me intrigó que viera un accidente en esta escena. Cualquiera se habría dado cuenta de que Humberto no se había metido solo a la batea. Humberto era un pollito de una semana, pequeño, redondo, amarillo. En cambio, la batea era enorme. En realidad, no era muy amplia la batea, pero sí, alta, más todavía para Humberto. A un pollo de su edad, esa batea le habría parecido un edificio de tres pisos, y todos sabemos que los pollitos de una semana, como los chanchos, no vuelan.

—Está claro que no ha sido un accidente, mamá —dije.

—¿No? —dijo ella, sorprendida.

—Humberto vivía en una jaula —agregué— y alguien debió abrirla

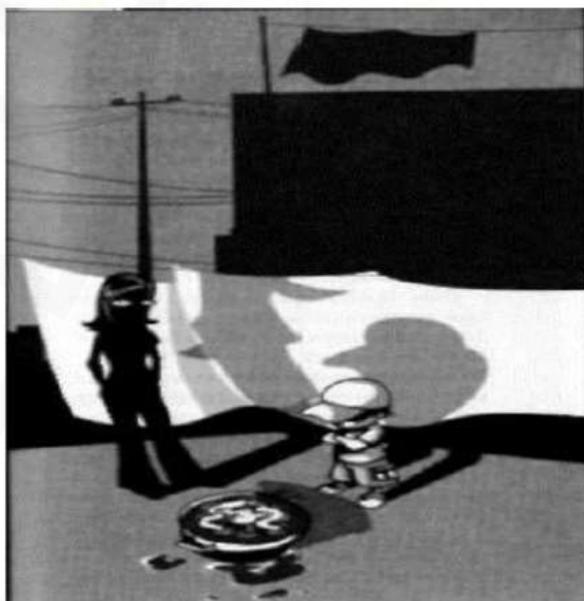
para que pudiera salir. Los pollos no corren cerrojos ni abren puertas. Tampoco hay cosas alrededor de la batea que él hubiese podido usar como escalera.

—Es verdad, tienes razón. Humberto no pudo llegar solo hasta arriba —dijo mi madre mirando alrededor de la batea que parecía colocada con gran cuidado en el centro mismo de la azotea. Luego agregó, desubicada—: ¿Lo habrá matado el agua o lo habrá matado el humor de las medias de tu padre?

Esas medias percudidas y viejas que estaban en la batea alrededor de Humberto eran las medias de la suerte de mi padre.

—Seguro que ambas cosas lo hicieron —dije—, porque las medias de papá son poderosas. Pero lo importante es que Humberto no ha

tenido un accidente. Es claro que Humberto ha sido asesinado.



—Está claro que no ha sido un accidente, mamá...

PREGUNTA	INFERENCIA	PISTAS O CLAVES
¿De qué nos va a hablar este capítulo?		
¿Quién era Humberto?		
¿Cómo murió Humberto? (Esta pregunta se plantea únicamente si los niños han mencionado este hecho en la respuesta a la pregunta anterior)		
¿Por qué el niño no creía que la muerte de Humberto hubiera sido un accidente?		
¿Cuál puede ser un título de este libro?		

EL DEDUCTIVO SEÑOR TÁBANO

El señor Tábano era el nuevo responsable de la oficina de correos de la pradera. Le había costado mucho obtener aquel trabajo tan respetado viniendo desde otro jardín, y según él, lo había conseguido gracias a sus grandes dotes deductivas. Y aquel primer día de trabajo, en cuanto vio aparecer por la puerta a don escarabajo, la señora araña, la joven mantis y el saltamontes, ni siquiera les dejó abrir la boca:

- No me lo digan, no me lo digan. Seguro que puedo deducir cada uno de los objetos que han venido a buscar- dijo mientras ponía sobre el mostrador un libro, una colchoneta, una lima de uñas y unas gafas protectoras.
- La lima de uñas será para doña Araña, sin duda. De tanto arañar tendrá que arreglarse las uñas.

- La colchoneta, -prosiguió aún sin dejarles reaccionar- sin pensarlo se la entregó al señor saltamontes, pues debe entrenar sus saltos muy duramente para mantenerse en forma. Las gafas tienen que ser para el escarabajo, todo el día con la cara tan cerca del suelo obliga a protegerse los ojos. Seguiremos con este gran libro, que seguro es una Biblia; tendré que entregárselo a la joven mantis religiosa, a la que pido que me incluya en sus oraciones. Como verán...

No le dejaron concluir. Lo de la mantis, conocida en la pradera por haber renunciado a su apellido de religiosa, fue demasiado para todos, que estallaron a reír en carcajadas...

- Menudo detective está hecho usted - dijo el saltamontes entre risas-. Para empezar, doña araña viene por el libro, ella es muy tranquila, y por supuesto que no araña a nadie. La colchoneta es para el señor escarabajo, que gusta de tumbarse al sol todos los días en su piscina, ¡y lo hace boca arriba!... nuestra coqueta la mantis, por supuesto, quiere la lima de uñas, y al contrario que doña araña, no tiene nada de religiosa. Y las gafas protectoras son para mí, que como ya no veo muy bien me doy buenos golpes cuando salto por los montes...

Ajá,- interrumpió el tábano, recuperándose un poco de la vergüenza- ¡luego usted sí salta montes!

- Yo sí -respondió el saltamontes-, pero como verá, guiarse por sus prejuicios sobre la gente para hacer sus deducciones provoca más fallos que aciertos...

Cuánta razón tenía. Sólo unos días más tarde, tras conocer en persona a los insectos del lugar, el propio señor Tábano se reía bien fuerte cuando contaba aquella historia de sus deducciones, hechas a partir de sus prejuicios antes incluso de conocer a nadie.

Pedro Pablo Sacristán

Tomado y adaptado de <http://cuentosparadormir.com/infantiles/cuento/el-deductivo-senor-tabano> (Recuperado septiembre 1 de 2015).

Pregunta	PISTAS O CLAVES	INFERENCIA	RELACIÓN
Personaje	¿Qué características definen a este animal?	¿Qué objeto va a recoger?	¿Por qué crees que va a recoger ese objeto y no otro?
	PISTAS O CLAVES	¿Qué objeto va a recoger?	¿Por qué crees que va a recoger ese objeto y no otro?
ESCARABAJO	Le gusta tumbarse al sol todos los días y lo hace boca arriba		

ARAÑA	Muy tranquila y no araña a nadie		
MANTIS RELIGIOSA	No es nada religiosa		
SALTA MONTES	No ve muy bien y se da muchos golpes cuando salta		

DON CANGREJO Y DOÑA IGUANA

Es un cuento en poema Lo que les voy a contar,
Triste historia de un dilema Que es preciso comentar

Don cangrejo y doña iguana Hoy salieron a pasear,
Pues al aire de una cana Los dos se quieren echar.

Tomaditos de la mano Empezaron a cantar,
A una fiesta de humanos Los fueron a invitar.

Muy contentos un atajo Los dos quisieron coger, Carrera hacia allá abajo
Allí vamos a comer.

Inocentes ya llegaron Mas la olla no se vio,
Al verlo esto se asombraron Porque nadie allí comió.

Buenos días un saludo
Doña iguana y don cangrejo, Más temprano no se pudo Venimos desde muy lejos.

Y los otros invitados Don pescado y caracol, Los primeros arribados
Desde que salió el sol.

Dónde están que no los veo No están en el montón,
Por allí los vi yo creo Preparando el gran rondón.

Un anuncio con bocina Los que acaban de llegar,
Pasen pues a la cocina Ayuden a sazonar

Doña iguana y don cangrejo Presintieron el final,
Hay que salvar el pellejo Pensaron ambos sin gritar.

Y entre risas y aullidos Pudieron los dos huir, Por un
humano descuido Pudieron los dos salir.

Es el fin de nuestra historia Iba ser un gran fiestón,
Quedará en la memoria
El dilema del rondón.

Adel Christopher Livingston

PREGUNTAS	INFERENCIA	PISTAS O CLAVES
¿En dónde podemos decir que ocurre la historia?		
¿A qué hora sucede la historia?		

¿Cuál era el papel que iban a desempeñar doña iguana y don cangrejo en la fiesta a la que fueron invitados?		
¿Por qué el pescado y el caracol fueron los primeros en llegar?		

¿Cómo implementar la propuesta de la actividad?

¿Cómo se juega?

Esta actividad ha tomado como referente la propuesta de juego cooperativo planteada por Pipkin Embón (1998), en el libro “La lectura y los lectores ¿cómo dialogar con el texto?”.

Insumos:

Reglas del juego Tarjetas de roles Texto de trabajo Organizadores

- Cada equipo debe contar con mínimo 5 participantes y máximo 6. Se hace entrega de un paquete con los insumos a cada equipo.

Alguien del equipo se encargará de administrar el material que han recibido.

El administrador sacará el sobre correspondiente a los roles, cada miembro del grupo deberá tomar una tarjeta (El azar decidirá el rol que cada uno debe desempeñar)

- Roles y estrategias:
 - Lector: Lee el texto en voz alta para todo el equipo (Fluidez)
 - Periodista: Toma nota de los apartados del texto, que considere

- relevantes. Hace un resumen en caso de ser necesario. (Paráfrasis)
- Sabio: Relaciona lo que se está leyendo con conocimientos previos, claves que le brinde el texto y saberes de su entorno. (Niveles de lectura y competencias)
 - Detective: Esta atento a las palabras que resulten de difícil comprensión. (Léxico)
 - Preguntón: Cuestiona el texto sobre información que no está explícita pero puede ser relevante para su comprensión. (Lectura inferencial)
 - Adivino: Hace predicciones de lo que va a pasar, o de cómo termina el fragmento o el texto. (Predicción)- Todos asumen este rol.
 - Administrador: Ejerce la dirección y organización del material del equipo, toma y controla el tiempo asignado a cada actividad y evita que el equipo divague llamando la atención para enfocar la atención en cada momento del ejercicio.

Manejo de los tiempos:

Lectura y comprensión de la estructura general: Desarrollo de la actividad del sobre 1:

Desarrollo de la actividad del sobre 2: Desarrollo de la actividad del sobre 3:

INICIO DE LA ACTIVIDAD: EL DEDUCTIVO SEÑOR TÁBANO

El administrador del material tomará el sobre número 1 y permitirá que cada uno de los miembros saque una de las tarjetas de rol. El rol de adivino debe ser asumido por todos los miembros del equipo.

Una vez cada integrante tenga su tarjeta leerá las funciones que debe cumplir durante el desarrollo de la actividad.

Acto seguido, el administrador tomará del sobre número 2 el texto correspondiente al primer momento de la lectura y lo entregará a quien tenga el rol de lector, una vez finalizada la lectura y cada quien haya realizado su trabajo, el administrador del material tomará el organizador de saberes previos, el cual debe ser diligenciado por el equipo.

Para abordar el desarrollo del organizador cada miembro del equipo desempeñará

su trabajo así:

-LECTOR: lee el texto en voz alta y hace pausas cuando lo considere pertinente.

-DETECTIVE: escribe las palabras desconocidas, y durante la puesta en común con el equipo, llegan al significado de esta palabra por el contexto o aplicando las estrategias trabajadas en la estrategia de palabras nuevas.

-PREGUNTÓN: hace preguntas al texto sobre datos o información que necesita para entenderlo y que no aparece en el mismo. Durante la puesta en común con el equipo analizan dichos cuestionamientos y tratan de dar respuesta.

-PERIODISTA: toma atenta nota de los apartados relevantes del texto. Hace un resumen de ser necesario y durante la puesta en común da a conocer la información que consideró más importante. (Ideas principales)

-SABIO: relaciona lo que se está leyendo con otra información que conoce y que le parece importante. Expone las relaciones establecidas y las pone a discusión con el equipo.

-ADIVINO: antes de leerse el final, que nadie debe conocer, el adivino debe predecir cómo acabará el texto. (Está haciendo predicciones o anticipaciones.)

- Las intervenciones del grupo de acuerdo con su rol se darán en los momentos posteriores a cada momento de lectura.

Una vez realizada la actividad anterior, el administrador tomará el sobre número 2 y de allí entregará el texto del segundo momento al lector. En este punto cada quien asume nuevamente su rol.

Finalizada la lectura, darán paso a la realización del segundo organizador, donde cada quien hará los aportes según le corresponda.

Finalmente compararán sus respuestas con la versión del texto.

Para concluir con la actividad darán respuesta a las siguientes preguntas:

1. ¿Por qué el señor Tábano asignó de manera errónea los elementos?
¿Qué debió hacer antes de emitir juicios?

¿Cómo implementar la propuesta de la actividad?

El administrador del material tomará el sobre número 1 y permitirá que cada uno de los miembros saque una de las tarjetas de rol. El rol de adivino debe ser asumido por todos los miembros del equipo.

Una vez cada integrante tenga su tarjeta leerá las funciones que debe cumplir durante el desarrollo de la actividad.

Acto seguido, el administrador tomará del sobre número 2 el texto correspondiente al primer momento de la lectura y lo entregará a quien tenga el rol de lector, una vez finalizada la lectura y cada quien haya realizado su trabajo, el administrador del material tomará el organizador de saberes previos, el cual debe ser diligenciado por el equipo.

Para abordar el desarrollo del organizador cada miembro del equipo desempeñará su trabajo así:

-LECTOR: lee el texto en voz alta y hace pausas cuando lo considere pertinente.

-DETECTIVE: escribe las palabras desconocidas, y durante la puesta en común con el equipo, llegan al significado de esta palabra por el contexto o aplicando las estrategias trabajadas en la estrategia de palabras nuevas.

-PREGUNTÓN: hace preguntas al texto sobre datos o información que necesita para entenderlo y que no aparece en el mismo. Durante la puesta en común con el equipo analizan dichos cuestionamientos y tratan de dar respuesta.

-PERIODISTA: toma atenta nota de los apartados relevantes del texto. Hace un resumen de ser necesario y durante la puesta en común da a conocer la información que consideró más importante. (Ideas principales)

-SABIO: relaciona lo que se está leyendo con otra información que conoce y que le parece importante. Expone las relaciones establecidas y las pone a discusión con el equipo.

-ADIVINO: antes de leerse el final, que nadie debe conocer, el adivino debe predecir cómo acabará el texto. (Está haciendo predicciones o anticipaciones.)

- Las intervenciones del grupo de acuerdo con su rol se darán en los momentos posteriores a cada momento de lectura.

Una vez realizada la actividad anterior, el administrador tomará el sobre número 2 y de allí entregará el texto del segundo momento al lector. En este punto cada quien asume nuevamente su rol.

Finalizada la lectura, darán paso a la realización del segundo organizador, donde cada quien hará los aportes según le corresponda.

Finalmente compararán sus respuestas con la versión del texto.

Para concluir con la actividad darán respuesta a las siguientes preguntas:

2. ¿Por qué el señor Tábano asignó de manera errónea los elementos?
¿Qué debió hacer antes de emitir juicios

INICIO DE LA ACTIVIDAD: DON CANGREJO Y DOÑA IGUANA

El administrador del material tomará el sobre número 1 y permitirá que cada uno de los miembros saque una de las tarjetas de rol. El rol de adivino debe ser asumido por todos los miembros del equipo.

Una vez cada integrante tenga su tarjeta leerá las funciones que debe cumplir durante el desarrollo de la actividad.

Acto seguido, el administrador tomará del sobre número 2 el texto de lectura y lo entregará a quien tenga el rol de lector, una vez finalizada la lectura y cada quien haya realizado su trabajo, el administrador del material tomará el organizador, el cual debe ser diligenciado por el equipo.

Antes de abordar el desarrollo del organizador cada miembro del equipo desempeñará su trabajo así:

-LECTOR: lee el texto en voz alta y hace pausas cuando lo considere pertinente.

-DETECTIVE: escribe las palabras desconocidas, y durante la puesta en común con el equipo, llegan al significado de esta palabra por el contexto o aplicando las estrategias trabajadas en la estrategia de palabras nuevas.

-PREGUNTÓN: hace preguntas al texto sobre datos o información que necesita para entenderlo y que no aparece en el mismo. Durante la puesta en común con el equipo analizan dichos cuestionamientos y tratan de dar respuesta.

-PERIODISTA: toma atenta nota de los apartados relevantes del texto. Hace un resumen de ser necesario y durante la puesta en común da a conocer la información que consideró más importante. (Ideas principales)

-SABIO: relaciona lo que se está leyendo con otra información que conoce y que le parece importante. Expone las relaciones establecidas y las pone a discusión con el equipo.

-ADIVINO: antes de leerse el final, que nadie debe conocer, el adivino debe predecir cómo acabará el texto. (Está haciendo predicciones o anticipaciones.)

Teniendo en cuenta que al texto le hacen falta los dos últimos versos, los integrantes deberán escribir, manteniendo la misma estructura, el final que les augura a los personajes.

- Las intervenciones del grupo de acuerdo con su rol se darán en los momentos posteriores a cada momento de lectura.

Finalmente, el administrador abre el último sobre, allí se encuentra la parte faltante del texto, la cual entrega al lector y comparan su propuesta con el final del poema.

ANEXO 6. ESTRATEGIA 6: PALABRAS NUEVAS



**INSTITUCIÓN EDUCATIVA COMUNAL DE
VERSALLES
SEDE ILUSIÓN**

**ÁREA:
HUMANIDADES**

Docente: Teresa María Alfaro Zabala **Asignatura:** Castellano

GRADO: 3°

Fecha: agosto de 2020 **Tiempo:** 2 horas **Sesión:** 07

Tema: Textos narrativos **ESTRATEGIA 06:** Palabras nuevas

Evidencia de aprendizaje (DBA, Desempeños, etc.): Interpreta el contenido y la estructura del texto, respondiendo preguntas de orden inferencial y crítico.

Objetivo: Aplicar estrategias de identificación de palabras nuevas antes de recurrir al diccionario para aumenta el rango semántico mediante la sustitución del referente con otro término más cercano.

Antes de que los alumnos inicien la lectura, el profesor comentará que deben estar atentos y tratar de comprender lo que van a escuchar porque después se harán algunas preguntas

sobre el contenido del texto. También les indicará que si alguna palabra no la comprenden o no la conocen deben exponerlo, porque se explicarán todas las palabras que se señalan. El profesor también podrá señalar alguna cuyo significado considere importante.

LA MEDUSA CUBO O “ABISPA DE MAR”



Leemos este artículo y respondemos las preguntas: LA MEDUSA CUBO O “AVISPA DE MAR”

La medusa cubo a o Avispa de mar es **probablemente** el animal más venenoso del mundo. Al menos 5.567 personas han muerto a causa de su picadura desde 1954. Las **toxinas** atacan el corazón, el sistema nervioso y las células de la piel. El veneno de las medusas también es **intolerable**, y si la persona logra sobrevivir a la picadura de Medusa, experimentará un dolor **residual** durante varias semanas después del contacto con el animal.

Una persona no tiene **prácticamente** ninguna posibilidad de sobrevivir a la picadura **letal** si no recibe el tratamiento inmediato. El vinagre, que contiene ácido acético, se debe aplicar a la picadura durante al menos 30 segundos. El vinagre desactiva el veneno que todavía no corre en el torrente sanguíneo, pero no alivia el dolor. Una medida preventiva de los nadadores contra una picadura de Medusa es llevar **bragas** o pantalones especiales para evitar que las medusas ataquen las piernas. Las medusas son nativas de las aguas de Asia y Australia.

Lea las palabras que se encuentran en negrilla. Ahora, lea la frase completa en la que cada palabra aparece para identificar pistas que le ayudan a elegir el significado correcto.

Encierre el significado que consideras correcto, de acuerdo al sentido del texto:

Probablemente: a. Quizás b. Con certeza c. Con dudas

Toxinas: sustancias a. Que no causan daño b. Sustancias toxicas que envenenan c. Líquidos como el agua

Intolerable: a. Que se soporta fácilmente b. Que es doloroso c. Que no se tolera el dolor

Residual: a. Que desaparece al momento b. Que aparece y desaparece c. Que permanece por un tiempo

Prácticamente: a. Casi b. Exclusivamente c. Usualmente

Letal: a. Leve b. Inofensiva c. Mortal

Bragas: a. Vestido de baño b. Protectores de abdomen c. Medias

ANEXO 7. ESTRATEGIA 7: TABLA S.Q.A.



**INSTITUCIÓN EDUCATIVA COMUNAL DE
VERSALLES
SEDE ILUSIÓN**

**ÁREA:
HUMANIDADES**

Docente: Teresa María Alfaro Zabala **Asignatura:** Castellano

GRADO: 3°

Fecha: octubre de 2020 **Tiempo:** 6 horas **Sesión:** 08

Tema: Textos Expositivos **ESTRATEGIA 07:** Tabla S.Q.A.

Evidencia de aprendizaje (DBA, Desempeños, etc.): Interpreta el contenido y la estructura del texto, respondiendo preguntas de orden litera, inferencial y crítico.

Objetivo: Explorar sobre lo que el estudiante sabe, lo que quiere aprender y lo que aprendió (Tabla S.Q.A.) para ayudar a la comprensión del nuevo conocimiento.

El profesor propone unos acuerdos para desarrollar la Sesión de manera efectiva: por ejemplo: escucha activa, alzar la mano para pedir la palabra, precisión en las intervenciones, entre otros.

El docente pone una cartulina en blanco o dibuja en el tablero un cuadro S.Q.A. y entrega a cada estudiante 3 notas autoadhesivas, para que éstos respondan en cada una de ellas las siguientes preguntas: ¿Qué sabes de los tigres? ¿Qué te gustaría saber de los tigres? ¿Qué aprendiste de los tigres?

TABLA S.Q.A.

¿Qué sabes de los tigres?

**¿Qué te gustaría saber
de los tigres?**

**¿Qué aprendiste de los
tigres?**

Aportes de los estudiantes:

Queda registrado en área visible

Permite hacer verificaciones

Invita a la indagación.

Lo que hacen los estudiantes:

Escriben en un adhesivo lo que saben sobre el tigre y en otro adhesivo lo que Quieren saber. Cuando ya hayan respondido estas dos preguntas, los colocan cada

uno en la columna correspondiente. La columna correspondiente a la A lo que aprendieron se diligencia al cierre de la sesión.

EL TIGRE

EL tigre pertenece a la familia de los felinos. Es admirado por su belleza, y temido por su conocido carácter de depredador. Existen seis subespecies de Tigre, sin embargo, casi todas ellas se encuentran en grave peligro de extinción.

CARACTERÍSTICAS: Los tigres machos pueden llegar a pesar entre 100 y 310 kilogramos y medir entre los dos y los tres metros y medio aproximadamente incluyendo su cola, que puede llegar a medir hasta un metro. Por su parte las hembras, son más pequeñas, ya que pueden llegar a pesar aproximadamente entre 85 y 170 kilogramos y medir entre dos metros y dos metros setenta y cinco.

La mayoría de los tigres tienen un pelaje de color naranja, aunque existen los tigres blancos. Todos se caracterizan por las rayas negras que son mayores en cantidad en los machos que en las hembras. Las rayas del tigre son como sus huellas dactilares. Son distintas en cada animal. Un dato curioso es que estas rayas negras también se encuentran en la piel del felino, de modo que si se le quitara todo su pelaje, seguiríamos viendo sus rayas.

ALIMENTACIÓN: Los tigres son animales esencialmente carnívoros y depredadores que buscan presas grandes. Sin embargo, no desperdician animales menores como peces, monos, pavos reales, liebres, ciervos, tapires y jabalíes. Su método de caza se basa en utilizar su fuerza, agilidad y rapidez, ya que es capaz de alcanzar una velocidad promedio de 90 kilómetros por hora y puede saltar hasta 5 metros de altura y 10 metros de largo.

HÁBITAT: Se encuentran principalmente en Asia, buscando sobre todo bosques densos, así como zonas más abiertas como sabanas.



Tomando los aportes de la Columna S, ¿Qué sabemos? se elabora conjuntamente una definición de lo qué es el tigre y sus características. Luego los niños y las niñas leerán el texto “El tigre”.

Al finalizar la sesión, escriben ¿Qué Aprendí sobre el tigre? y lo colocan en la columna A.

El profesor debe cerrar esta sesión, Haciendo comparaciones con los conocimientos que traían los estudiantes (columna S), lo que querían aprender (columna Q) y lo que aprendieron (columna A) Haciendo una síntesis global del nuevo conocimiento de los estudiantes.

ANEXO 8. ESTRATEGIA 8: CÍRCULO DE LECTORES CON SENTIDO



**INSTITUCIÓN EDUCATIVA COMUNAL DE
VERSALLES
SEDE ILUSIÓN**

**ÁREA:
HUMANIDADES**

Docente: Teresa María Alfaro Zabala **Asignatura:** Castellano **GRADO:** 3°

Fecha: octubre de 2020 **Tiempo:** 6 horas **Sesión:** 09-10

Tema: diferentes tipos de textos **ESTRATEGIA 08:** Círculo de Lectores con Sentido.

Evidencia de aprendizaje (DBA, Desempeños, etc.): Interpreta el contenido y la estructura del texto, respondiendo preguntas de orden litera, inferencial y crítico.

Objetivo: Realizar lecturas de textos de diferentes géneros y tipologías, empleando la lúdica como recurso para lograr aprendizajes significativos.

- a. **Objetivo:** Desarrollar en los estudiantes las competencias Lectora y Escritora, mediante la aplicabilidad de diferentes técnicas y actividades motivantes, como leer, discutir y aprender de un libro, para que se produzca un fomento a la lectura y se desarrolle la crítica constructiva que favorezca la atención a ideas de otros. Además, se debe potenciar el debate y estimular el conocimiento de tendencias artísticas o intelectuales diversas.
- b. **Acciones:**
 - Lo primero es seleccionar los libros o textos que se van a leer según el grupo de estudiantes (edad y grado).
 - Esta estrategia se puede hacer Inter cursos.
 - Se divide el grupo en subgrupos y a cada subgrupo se le da un libro o texto seleccionado para que lo lea. Así se hace en todos los grupos en los que se va a implementar la estrategia. Puede ser 5 clases de textos; o sea, 5 subgrupos en cada grupo.
 - Todos los grupos deben leer los mismos textos, para que el día del encuentro se formen los círculos con los subgrupos según el libro leído.
 - Antes de enfrentarse los alumnos en el círculo de lectura, el docente en el aula de clase hace los diferentes centros literarios con el análisis de cada libro o de cada texto leído, empleando diferentes técnicas como, el resumen, el debate, entre otras.
 - Se asigna un día para el gran encuentro donde todos los grupos se reúnen y se hacen círculos con los subgrupos. Como son 5 textos diferentes leídos son 5 círculos.
 - A cada círculo se le estipula un tiempo de una hora, donde el docente va a aplicar diferentes dinámicas para el análisis de cada texto.

Los Círculos de Lectura promueven y mantienen el placer de la lectura, el interés por compartir impresiones, puntos de vista, relaciones de los contenidos y significados contruidos a partir de la lectura. Ayuda a que el lector conozca la biografía de los autores de los libros o textos leídos, intercambio de los mismos, elaboración de un boletín informativo del círculo de lectura, acercamiento y apoyo a la biblioteca escolar.

En esta dinámica se pueden emplear algunas de las estrategias anteriores.

ALGUNAS ACTIVIDADES QUE SE REALIZARON:

Hablemos del *personaje*

Así luce el personaje

Palabras que describen al personaje

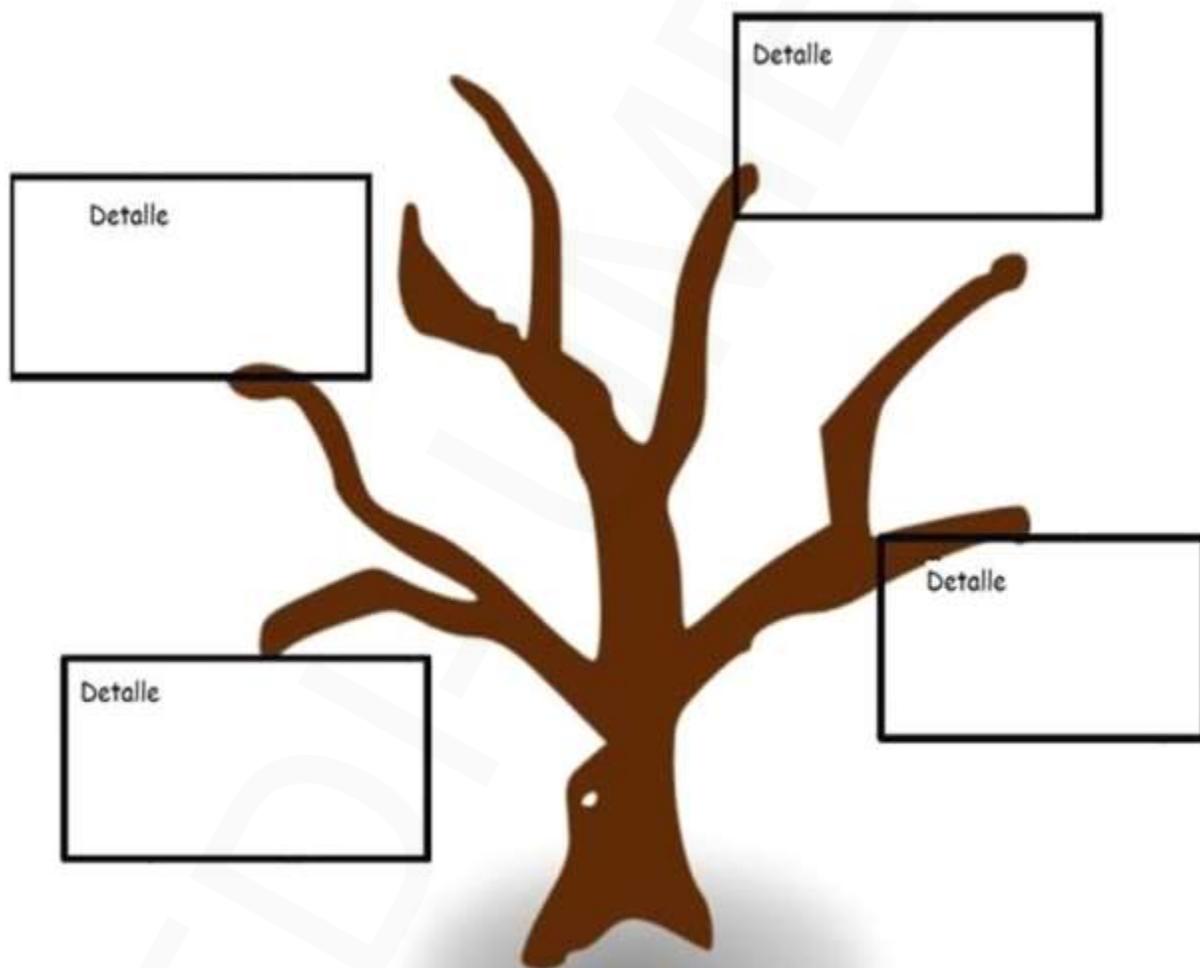
Nombre

¿Qué le pasó al personaje?

¿Te gusto el personaje? Explica.

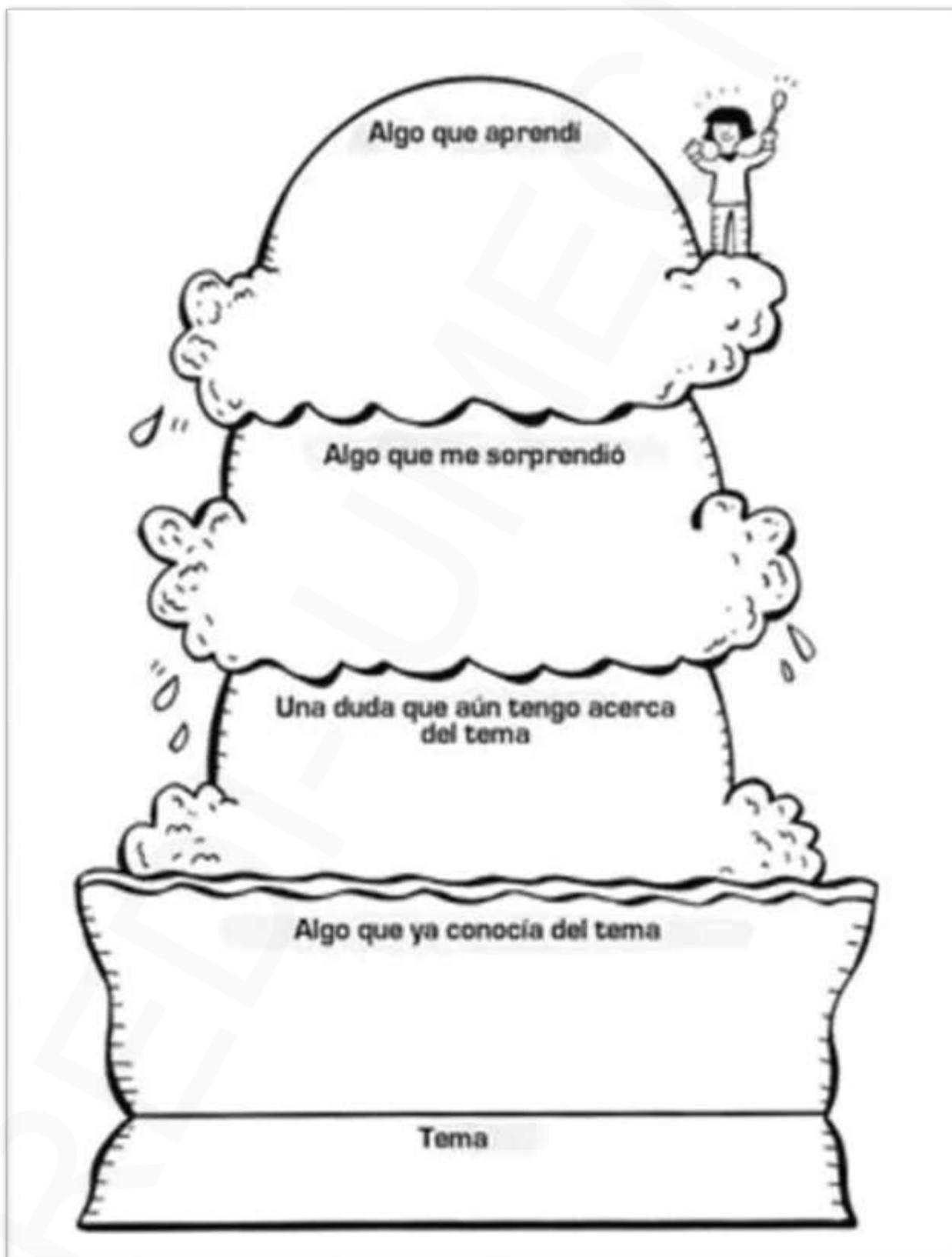
The worksheet is titled "Hablemos del personaje" in a mix of printed and cursive fonts. It features a central five-pointed star with the word "Nombre" written inside. Surrounding the star are four distinct sections for notes: a dotted-line box at the top left labeled "Así luce el personaje", a box at the top right labeled "Palabras que describen al personaje" with a pencil icon, a dashed-line box at the bottom left labeled "¿Qué le pasó al personaje?", and a wavy-line box at the bottom right labeled "¿Te gusto el personaje? Explica." The entire page is framed by a decorative, wavy border.

Idea principal y detalles



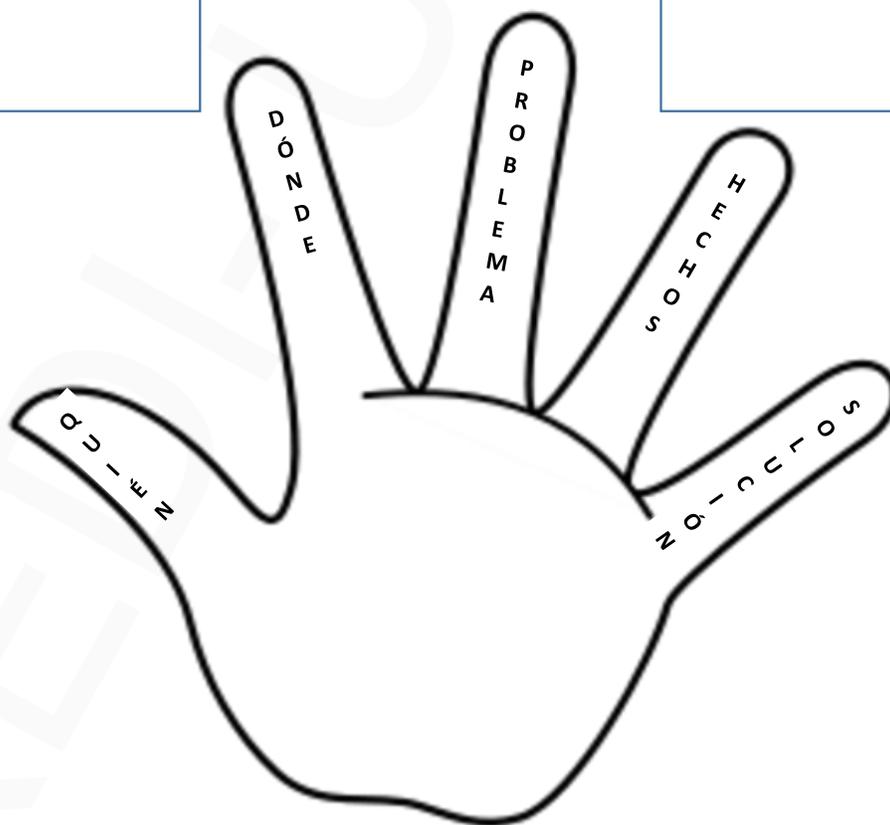
Título _____ Autor _____

Idea principal



LA MANO INTELIGENTE

3		
2	4	
1		5



**ANEXO 9. PRETEST DIRIGIDO A ESTUDIANTES DEL GRADO 3°.
INSTITUCIÓN EDUCATIVA COMUNAL DE VERSALLES SEDE ILUSIÓN
(Prueba de caracterización diagnóstica)**

Para entregar al niño o niña PROTOCOLO DEL LECTOR

Nombre del (de la) niño(a): _____

Grado: _____ Institución educativa:

Día: _____ Mes: _____ Año: _____

Hora de inicio: _____ Hora de terminación: _____

La almohada

Soy muy bueno para dormir. De hecho, es lo mejor que sé hacer. Puedo dormir parado, después de la siesta echarme un sueñito, dormir en el bus durante el trayecto a la escuela. Por eso me apodan *el Cobijas*. Lo que nadie sabe es que tengo un secreto: duermo con la misma almohada desde que era chiquito.

Yo no sé si a fuerza de tanto babearla, de roncar sobre ella o de tanto pegar mi oreja a su funda, pero lo cierto es que mi almohada adquirió poderes extraños. Créanlo o no, la persona que duerme sobre ella puede pedirle soñar con el tema que quiera. Para que me crean, les voy a mostrar mi diario.



Texto tomado de: Mansour. V. (2012). *La almohada*. Colección Semilla

Después de leer responde las siguientes preguntas

<p>1. Ubican información puntual del texto</p> <p>Según el personaje de la historia, lo que mejor sabe hacer es</p> <p>A. contar secretos. B. dormir. C. roncar. D. escribir diarios.</p>	<p>2. Ubican información puntual del texto.</p> <p>El secreto del personaje consiste en que</p> <p>A. duerme en el bus durante el trayecto a la escuela. B. ronca mucho y babea la almohada con la que duerme. C. tiene una almohada que le regala sueños a las personas. D. duerme con la misma almohada desde que era chiquito.</p>
<p>3. Relacionan información para hacer inferencias de lo leído.</p> <p>En el enunciado: “dormir en el bus durante el <u>trayecto</u> a la escuela”, la palabra subrayada puede ser reemplazada por:</p> <p>A. Recorrido. B. Horario. C. Sendero. D. Plan.</p>	<p>4. Relacionan información para hacer inferencias de lo leído.</p> <p>Del texto anterior se puede concluir que el personaje tiene un diario en el que:</p> <p>A. Registra las horas que dedica a dormir. B. Escribe los secretos de las personas. C. Escribe las cosas que sueña al dormir. D. Anota los deseos que quiere cumplir.</p>

5. *Evalúan y reflexionan acerca del contenido y la forma del texto.*

Por la manera como se expresa el personaje, podemos decir que es:

- A. Tímido y miedoso.
- B. Imaginativo y fantasioso.
- C. Aventurero y valiente.
- D. Grosero y provocador.

6. *Evalúan y reflexionan acerca del contenido y la forma del texto.*

De acuerdo con el texto, es posible afirmar que para el personaje los sueños son:

- A. Una oportunidad para sentirse bueno en algo.
- B. Una forma de soportar el aburrimiento.
- C. Una manera de vivir nuevas experiencias.
- D. Una excusa para escribir historias.

ANEXO 10. FICHA DE OBSERVACIÓN DE LA VELOCIDAD Y LA CALIDAD DE LA LECTURA.

Para el (la) docente evaluador(a)

Primera aplicación

-Velocidad: ¿Cuántas palabras lee por minuto?

-Calidad: ¿Lee con la fluidez, hace inflexión de voz, parafrasea las unidades de sentido, hace pausas y entonación?

Nombre del (de la) niño(a): _____

Grado: _____ **Institución educativa:**

Día _____ **Mes** _____ **Año** _____

Hora de inicio _____ **Hora de terminación de la lectura del texto** _____

Pídale al estudiante *que empiece a leer el texto en voz alta. Active el cronómetro en el mismo momento en que el niño o niña inicia la lectura.* Mientras el estudiante lee el texto en voz alta, usted debe registrar los rasgos visibles del proceso y hacer el conteo de palabras.

Rasgos en el tejido de la lectura	Número de palabras	Omisiones de	Cambios de	Anomalía	Faltas	Hace o
La almohada	2					
Soy muy bueno para dormir. De hecho, es lo mejor que sé hacer.	13					
Puedo dormir parado, después de la siesta echarme un sueñito, dormir en el bus durante el trayecto a la escuela.	20					

Por eso me apodan <i>el Cobijas</i> . Lo que nadie sabe es que tengo un secreto: duermo con la misma almohada desde que era chiquito.	24					
Yo no sé si a fuerza de tanto babearla,	9					
de roncar sobre ella o de tanto pegar mi oreja a su funda,	13					
pero lo cierto es que mi almohada adquirió poderes extraños.	10					
Créanlo o no, la persona que duerme sobre ella puede pedirle soñar con el tema que quiera. Para que me crean, les voy a mostrar mi diario.	27					
TOTAL	118					

*Anomalías de acento: el estudiante pone acento en la sílaba que no corresponde.

Ejemplo: persona, el estudiante lee "persona" con el acento en la E.

** Falta de pausas: entre palabras o por omisión de signos de puntuación.

ANEXO 11. PRUEBA CARACTERIZACIÓN GRADO TERCERO.

Para el (la) docente evaluador

FICHA DE CALIFICACIÓN DE LO OBSERVADO

Primera aplicación

-Velocidad: de acuerdo con el total de palabras leídas por minuto, sitúe al estudiante en el rango que le corresponde y mencione las anomalías encontradas.

NIVELES	NÚMERO DE PALABRAS POR MINUTO	OBSERVACIONES
RÁPIDO	Por encima de 89	
ÓPTIMO	Entre 85 y 89 palabras	
LENTO	Entre 61 y 84	
MUY LENTO	Por debajo de 60	

-Calidad: Señale con una X la lectura que hace el (la) estudiante según los rasgos y ubique el nivel en el que se encuentra el lector:

RASGO	NIVEL
El (la) estudiante lee lentamente, corta las unidades de sentido largas (palabras y oraciones) y prima el silabeo.	A
El (la) estudiante lee sin pausas ni entonación; lee palabra por palabra, sin respetar las unidades de sentido (oraciones).	B

En la lectura por unidades cortas el (la) estudiante ya une palabras formando oraciones con sentido, hace pausas, pero aún hay errores de pronunciación (omisiones, anomalías de acento) y entonación.	C
El (la) estudiante lee de forma continua, hace pausas y presenta una entonación adecuada al contenido. Respeto las unidades de sentido y la puntuación. Se perciben pocos errores de pronunciación (omisiones, anomalías de acento).	D

-SI EL (LA) ESTUDIANTE PRESENTA CATEGORÍAS DE CALIDAD MIXTAS, DEJE LA QUE PREDOMINA Y ACATE LA INSTRUCCIÓN ANTERIOR, SEGÚN EL CASO.

ANEXO 12. POSTEST DIRIGIDO A LOS ESTUDIANTES DE GRADO 3°.**INSTITUCIÓN EDUCATIVA COMUNAL DE VERSALLES SEDE
“ILUSIÓN”
Protocolo del lector.****Nombre del estudiante:** _____**Grado:** _____ **Institución Educativa** _____**Fecha:** _____ **Hora de inicio:** _____ **Hora de finalización** _____**EL ALUMNO MISTERIOSO**

Era una tarde fría, acosada por la brisa y las grandes gotas de agua que arrojada el cielo y ahí estaba Nito, sentado sobre una piedra, tratando de memorizar los números del tablero a través de la ventana.

Cada vez que lo observaban, muchos de los niños se preguntaban qué hacía ahí sentado, pero nadie se preguntaba a donde iba después de que terminaban las clases.

Pasaban las semanas y Nito no se despegaba de los cristales. Los profesores continuaban con su clase y simplemente lo observaban de vez en cuando, a lo que el pequeño contestaba sonriendo, pues a pesar de todo era feliz.

Cuando los niños salían al descanso, Nito deseaba poder correr con los demás, pero era imposible desde el otro el otro lado de la verja del colegio. Además, había un inconveniente, los niños nunca hubieran querido acercarse a alguien como Nito, un pequeño con los zapatos viejos y los pantalones remendados.

La tarde del seis de abril, Lucía, la profesora de geografía escribió en el tablero una pregunta, pero nadie respondía. Nito trataba de hablar a través de la ventana, pero no le prestaban atención. Continuó insistiendo hasta que la profesora abrió la ventana.

Hola. ¿te puedo ayudar en algo? Le preguntó Lucía.

Es que yo sé la respuesta, respondió Nito con voz tímida.

¿Sí? Adelante entonces.

La respuesta de Nito, sorprendió muchísimo a Lucía ¿cómo era posible que ese niño al que veía a diario a través de la ventana supiese la respuesta mientras que ninguno de los niños que asistían a su clase había sido capaz?

Al día siguiente, en clase de geografía. Lucía vio que el niño no estaba en la ventana. Preguntó a los demás si lo habían visto pero nadie supo decirle qué había pasado con él. Por eso decidió salir a buscarlo al terminar las clases.

En el pueblo una anciana le señaló un descampado donde solía ver a unos niños jugando, pensando que quizá ahí estaría Nito.

Cuando Lucía llegó a la cancha, sonrió al verle. Ahí estaba, tratando de hacer algo que a ella le costaba creer; Nito les estaba explicando a los demás lo que ella enseñaba en clase. Y lo más interesante, era la manera en que lo hacía, utilizando pedazos de cartón y viejos atlas con las páginas medio rotas.

Lucía dejó salir sus lágrimas mientras se sentía orgullosa de lo que hacía el pequeño, que por otro lado era completamente admirable.

Nito la vio y se acercó a ella tímidamente.

Hola, profesora ¿le puedo ayudar en algo?

Ella contestó con los ojos llenos de lágrimas.

¿Me permite estar en su clase, pequeño profesor?

Iván Ovallos

Después de leer el texto, responda las siguientes preguntas:

1- Ubica la información puntual del texto.

Según la historia, Nito es:

- a- Un súper héroe.
- b- Un niño.
- c- Un empresario.

2- Ubica información puntual en el texto.

Nito se mantenía tras la ventana del colegio posicionado sobre:

- a- Una jardinera.
- b- Una piedra.
- c- Un arbusto.

3- Relaciona información para hacer inferencias.

Al momento en que Nito hacía “representaciones” con cartones y atlas viejos, se podría decir que Nito

- a- Hacía un disparate.
- b- Replicaba lo aprendido por la profesora.
- c- Enseñaba como podían comprar helados.

4- Si Nito tenía sus zapatos viejitos y no estaban estudiando en ninguna escuela es debido a:

- a- Era un flojo que no le gustan los estudios.
- b- Era de escasos recursos para estudiar y estrenar seguido.
- c- Le gustaba gastar el dinero de sus padres.

5- Por la información depositada en el texto. La profesora Lucía

- a- No estaba pendiente de sus alumnos.
- b- Era apasionada por su profesión y porque sus alumnos aprendieran.
- c- No permitía que la imitaran.

6- Según el texto, es posible afirmar que

- a- El aprendizaje solo puede ser adquirido por quienes tiene dinero.
- b- Si eres apasionado por los estudios, no importa tu clase social.
- c- Los niños de bajos recursos no pueden adquirir conocimientos.

7- Nivel crítico

Si fueras tú, el/la profesora de Nito, ¿qué habrías hecho al verle tras la ventana de tu salón de clases?

8- Si tuvieras la oportunidad de estudiar con alguien como Nito ¿le ayudarías? ¿qué tipo de ayuda le ofrecerías?

9- Nivel crítico intertextual

De las historias a continuación, cual es de la autoría de Iván Ovallos

- a- Un ángel llamado Azul.
- b- La promesa de Ana.
- c- Flor de loto.

10- Al comparar algunas historias de este mismo autor, podemos inferir que:

- a- Ninguna deja una enseñanza.
- b- La mayoría van encaminadas a la enseñanza de valores éticos y morales.
- c- Propone que quien lo lea viva una vida desordenada.

ANEXO 13. LISTA DE CHEQUEO DIRIGIDO A LOS ESTUDIANTES DE GRADO 3°.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA COMUNAL DE VERSALLES SEDE ILUSIÓN

OBJETIVO: Conocer la percepción de los estudiantes frente a la comprensión lectora a partir de su experiencia en cada una de las estrategias lúdico-pedagógicas de la propuesta “Leo y Comprendo con Sentido”, con el fin de identificar los avances o posibles dificultades que persistan.

MUESTRA: 26 estudiantes.

INSTRUCCIONES: Selecciona la respuesta de acuerdo a tu criterio.

1. Cuando se te presenta un texto para leer, ¿puedes ubicar fácilmente la información puntual?

- A. Sí
- B. No
- C. A Veces

2. ¿Relacionas información del texto para hacer inferencia de lo leído?

- A. Sí
- B. No
- C. A veces

3. Cuando se te presenta un texto para que leas, ¿lo evalúas y reflexionas acerca de su contenido?

- A. Sí
- B. No
- C. A veces

4. ¿Interpretas la información implícita en el texto?

- A. Sí
- B. No

C. A veces

5. ¿Argumentas posiciones frente al contenido del texto?

A. Sí

B. No

C. A veces

6. ¿Puedes determinar el propósito de la lectura que te presentan?

A. Sí

B. No

C. A veces

7. Cuando te presentan un texto de lectura, ¿puedes hacer inferencias sobre de qué tratará?

A. Sí

B. No

C. A veces

ANEXO 14. EVIDENCIAS FOTOGRÁFICAS

