
Secuencias Didácticas para Mejorar la Comprensión de Textos Narrativos en Estudiantes de
Cuarto Grado de la Institución Educativa José Antonio Galán, sede La Quinta

Alix Corrales Castrillo
Sandra Patricia Durango Coneo
Ledis Villalba Vitola

Corporación Universitaria del Caribe – CECAR
Escuela de Posgrado y Educación Continua
Facultad de Humanidades y Educación
Especialización en Investigación e Innovación Educativa
Sincelejo -Sucre
2021

Secuencias Didácticas para Mejorar la Comprensión de Textos Narrativos en Estudiantes de
Cuarto Grado de la Institución Educativa José Antonio Galán, sede La Quinta

Alix Corrales Castrillo
Sandra Patricia Durango Coneo
Ledis Villalba Vitola

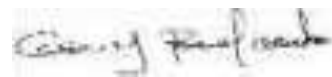
Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de Especialista en Investigación e
Innovación Educativa

Asesora
Gianny Marcela Bernal Oviedo
Magister

Corporación Universitaria del Caribe – CECAR
Escuela de Posgrado y Educación Continua
Facultad de Humanidades y Educación
Especialización en Investigación e Innovación Educativa
Sincelejo -Sucre
2021

Nota de Aceptación

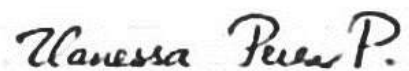
4.0 (APROBADO)



Director



Evaluador 1



Evaluador 2

Dedicatoria

A Jehová por ser la fuente de vida y darme fuerzas para continuar este proceso; a la memoria de mi madre Enriqueta del Carmen Castrillo Corrales, por ser el mejor ejemplo de vida y abrirme el camino para llegar hasta donde estoy el día de hoy; al regalo más grande que Jehová me pudo dar: mi Esposo y mis hijos, por su apoyo, comprensión y sacrificio en estos años de estudios; a mi padre y mis hermanos por su apoyo incondicional; a mis compañeras Ledis y Sandra, pilares fundamentales que ayudaron a hacer realidad este título que con gran esfuerzo hemos conseguido.

Alix Corrales Castrillo

A Dios, por quien vivo y quien me dio la fortaleza para seguir avanzando en medio de tiempos tan difíciles; a mi familia, por la comprensión y la paciencia que me tuvieron, las veces que dispuse del tiempo que les correspondía para dedicarlo a esta hermosa y fructífera experiencia; a mis profesores, los que estuvieron visibles y detrás de bambalinas, a todos sin excepción, porque con sus conocimientos y consejos me motivaron a creer que todo es posible cuando nos lo proponemos y lo hacemos de corazón; a mi institución, por el apoyo brindado, el cual me permitió dar el primer paso y lograr hacer realidad un gran sueño. Por último, a mis apreciadas compañeras de trabajo: Alix y Sandra, a quienes hoy veo como parte de mi familia, quienes fueron fundamentales para que mis ánimos no decayeran en los momentos difíciles que atravesé, maravilloso equipo.

Ledis Villalba Vitola

A Dios, por darme la sabiduría, el tiempo y la disposición para poder alcanzar este sueño; a mi madre por su apoyo incondicional; a la memoria de mi padre por ser mi motivación y soporte espiritual; a mis hijos Camilo y Mali, por su generosidad al regalarme parte de su tiempo; a mis compañeras de grupo por toda su paciencia y dedicación.

Sandra Patricia Durango Coneo.

Agradecimientos

A mis profesores por cada gota de conocimiento que nos brindaron en este proceso; a la universidad por brindarnos la posibilidad de superarnos y ser sede de todo el conocimiento adquirido.

Alix Corrales Castrillo

A Dios, quien hace posible lo imposible, a Él sea la honra y la gloria; a mis amados hijos Sara y Aurelio, quienes, desde su experiencia como estudiantes, me ayudaron a comprender mejor el objeto de esta investigación.

Ledis Villalba Vitola

Mis más grandes agradecimientos a los profesores, por todas sus orientaciones y consejos; al padre de mis hijos, por su apoyo; a mis compañeros, familiares y amigos, que aportaban su granito de arena; a la universidad, por brindarnos la oportunidad de superarnos.

Sandra Patricia Durango Coneo.

Tabla de Contenido

Resumen.....	11
Abstract	12
Introducción	13
1. Planteamiento del Problema.....	15
1.1. Pregunta de Investigación.....	17
2. Justificación.....	18
3. Objetivos	20
3.1. Objetivo General.....	20
3.2. Objetivos Específicos	20
4. Marco Referencial	21
4.1. Antecedentes.....	21
4.1.1. Internacionales.....	21
4.1.2. Nacionales	24
4.1.3. Locales.....	27
4.2. Marco Conceptual.....	29
4.2.1. Comprensión lectora.....	29
4.2.2. Secuencias Didácticas	38
4.3. Marco Teórico.....	39
4.3.1. Aprendizaje Significativo.....	39
4.3.2. Aprendizaje Sociocultural	40
5. Diseño Metodológico	44
5.1. Enfoque y Tipo de Investigación.....	44

5.2. Población y Muestra	45
5.3. Técnicas e Instrumentos.....	46
5.4. Fases.....	47
5.5. Variables	47
5.6. Operacionalización de Variables	48
6. Fase I. Identificar	50
6.1. Procedimiento	50
7. Fase II. Resultados de la prueba diagnóstica	51
8. Fase III. Secuencias didácticas de comprensión de textos narrativos	62
8.1. Presentación.....	62
8.2. Objetivo general.....	63
8.3. Objetivos específicos	63
8.4. Descripción	63
8.5. Metodología.....	64
9. Sesiones de enseñanza y aprendizaje	66
10. Evaluación de la Propuesta de Secuencias Didácticas de Comprensión de Textos Narrativos.....	84
11. Conclusiones y Recomendaciones	87
Referencias Bibliográficas	89
Anexos.....	94

Lista de Tablas

Tabla 1 Operacionalización de las Variables de Investigación	48
Tabla 2. Respuestas de los Estudiantes con Relación a las Habilidades Cognitivas de Comprensión de Texto y sus Componentes	51
Tabla 3 Sesión de enseñanza aprendizaje No. 1	66
Tabla 4 Sesión de enseñanza y aprendizaje No. 2	67
Tabla 5 Sesión de enseñanza y aprendizaje No. 3	69
Tabla 6 Sesión de enseñanza y aprendizaje No. 4	71
Tabla 7 Sesión de enseñanza y aprendizaje No. 5	73
Tabla 8 Sesión de enseñanza y aprendizaje No. 6	75
Tabla 9 Sesión de Enseñanza y Aprendizaje No. 7	76
Tabla 10 Sesión de Enseñanza y Aprendizaje No. 8	79
Tabla 11 Sesión de Enseñanza y Aprendizaje No. 9	80
Tabla 12 Sesión de Enseñanza y Aprendizaje No. 10	81
Tabla 13 Rúbrica de evaluación del desarrollo de los niveles de comprensión de textos narrativos de estudiantes de cuarto grado	85

Lista de Figuras

Figura 1 Fases de la Investigación	47
Figura 2	52
Figura 3 Respuestas de los estudiantes a la evaluación de la habilidad de inferenciación	53
Figura 4 Respuestas de los estudiantes a la evaluación de la inferenciación en su componente de percibir sentimientos	54
Figura 5 Respuestas de los estudiantes a la evaluación de la inferenciación en su componente identificación de causas y consecuencias	55
Figura 6 Respuestas de los estudiantes a la evaluación de la inferenciación en su componente de predicción.....	56
Figura 7 Respuestas de los estudiantes a la evaluación de la inferenciación en su componente de identificación de intenciones y motivaciones	57
Figura 8 Respuestas de los estudiantes a la evaluación de la habilidad de contextualización del concepto	58
Figura 9 Respuestas de los estudiantes a la evaluación de contextualización del concepto en su componente de interpretación de frases o expresiones	59
Figura 10 Respuestas de los estudiantes a la evaluación de contextualización del concepto en su componente de identificación de sustantivos colectivos	60

Lista de Anexos

Anexo 1 Prueba de caracterización del nivel de fluidez lectora de los estudiantes de tercer grado, lectura en voz alta. PTA (2020)	94
Anexo 2 Cuestionario de evaluación de la comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de primaria. Gaytán, Alcaraz, Montesinos y Fernández. (2021)	102

Resumen

El presente estudio tuvo como propósito diseñar una propuesta pedagógica basada en secuencias didácticas para mejorar la comprensión de textos narrativos en los estudiantes de cuarto grado de la Institución Educativa José Antonio Galán, sede La Quinta. Este documento informa sobre los procesos desarrollados y los resultados arrojados por la investigación, a través de una descripción de la metodología, estrategias, técnicas, instrumentos y procedimientos utilizados. El enfoque es cuantitativo, estudio preexperimental y diseño preprueba posprueba con un solo grupo; se aplicó una prueba diagnóstica a 18 estudiantes, para evaluar la comprensión de textos narrativos en las habilidades de identificación de ideas principales, inferenciación y contextualización del concepto; para ello se utilizó el Cuestionario de evaluación de la comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de primaria, de Gaytán, Alcaraz, Montesinos y Fernández (2021). La variable independiente fue las secuencias didácticas y la variable dependiente, la comprensión de textos narrativos; la tabulación y análisis de los datos se hizo con el software Microsoft Office Excel 2013. Los resultados mostraron que los estudiantes en la identificación de ideas principales presentaron un 50% de aciertos, en la inferenciación un 56%, mientras tanto, en la contextualización del concepto un 57% de acierto; en el aspecto global de las tres habilidades evaluadas los niños presentaron un 53% de aciertos, por lo tanto, la mitad de los niños estudiados tienen dificultades en el desarrollo de su comprensión de textos narrativos. Para mejorar estos bajos desempeños de los estudiantes se presentó una propuesta con 10 secuencias didácticas de comprensión de textos narrativos, los efectos de ésta en la variable dependiente se sugieren evaluar con la Rúbrica de evaluación del desarrollo de los niveles de comprensión de textos narrativos de estudiantes de cuarto grado, instrumento diseñado por la unidad investigativa. Se concluye que el diseño de secuencias didácticas tiene aportes significativos para la consecución de los resultados esperados en la intervención de procesos de desarrollo de comprensión de textos, siendo una herramienta de fácil elaboración, comprensible para los estudiantes y facilita su seguimiento y evaluación.

Palabras clave: Comprensión, narración, secuencias didácticas, niveles.

Abstract

The purpose of this study was to design a pedagogical proposal based on didactic sequences to improve the comprehension of narrative texts in fourth grade students of the José Antonio Galán Educational Institution, La Quinta Campus. This document reports on the processes developed and the results of the research, through a description of the methodology, strategies, techniques, instruments, and procedures used. The approach is quantitative, pre-experimental study and a pre-test post-test design with a single group; where a diagnostic test was applied to 18 students, to evaluate the comprehension of narrative texts in the skills of identification of main ideas, inferencing and contextualization of the concept; for this purpose, the Questionnaire for the evaluation of reading comprehension in third grade elementary school students, by Gaytán, Alcaraz, Montesinos and Fernández (2021) was used. The independent variable was the didactic sequences and the dependent variable, comprehension of narrative texts; the tabulation and analysis of the data was done with Microsoft Office Excel 2013 Software. The results showed that students in the identification of main ideas presented 50% of correct answers, in inferencing 56%, while in the contextualization of the concept 57% of correct answers; in the global aspect of the three skills evaluated the children presented 53% of correct answers, therefore, half of the children studied have difficulties in the development of their comprehension of narrative texts. In order to improve these low performances of the students, a proposal was presented with 10 didactic sequences for the comprehension of narrative texts; the effects of this on the dependent variable are suggested to be evaluated with the Rubric for the evaluation of the development of the comprehension levels of narrative texts of fourth grade students, an instrument designed by the research unit. It is concluded that the design of didactic sequences has significant contributions for the achievement of the expected results in the intervention of text comprehension development processes, being a tool of easy elaboration, understandable for the students and facilitates its follow-up and evaluation.

Keywords: Comprehension, narration, didactic sequences, levels.

Introducción

Las secuencias didácticas han presentado en las últimas tres décadas una acogida muy alta en el desarrollo de trabajos investigativos donde se aborden los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en el aula, esto obedece en gran medida a su flexibilidad, pertinencia y fácil dominio en la realización de estos tipos de proceso, sobre todo si se realizan con niños de educación inicial y primaria.

Para Camps et al. (2003), las secuencias didácticas son una unidad de enseñanza dirigida a los procesos de lectura, producción y composición de textos, planificada y organizada de acuerdo a un propósito de aprendizaje; está estructurada en forma de proyecto con objetivos de enseñanza y aprendizaje, cuenta con un tiempo de desarrollo, parte de una situación discursiva relacionada con el contexto, y una evaluación; además de esto, esta herramienta pedagógica se puede implementar en tres fases: preparación, producción y evaluación.

Paralelo a lo anterior, tenemos que la comprensión lectora es un macroproceso que implica la puesta en marcha de una serie de habilidades de pensamiento, el manejo de diferentes tipos de textos, el desarrollo de diferentes niveles de comprensión de lectura y la utilización de una gama de estrategias acordes con su aprendizaje; todos estos aspectos se deben dominar para el desarrollo óptimo de una buena comprensión lectora.

Para Botero (2008) es una reconstrucción de significados, por lo tanto, cuando la persona lee, intercambia los significados de las palabras, derivando esto en proceso activo y complejo, sin embargo, para la comprensión, el lector debe tomar mano de su conocimiento previo relacionados con el tema del texto, posteriormente debe interpretarlo, seguidamente debe realizar inferencias para poder llegar a la comprensión de la lectura. En este macroproceso están implícitos otros procesos de orden menor como: la decodificación de las palabras, la automatización en el reconocimiento, vocabulario, el manejo de conceptos, atención y la memoria.

Por su parte Novoa, Cancino, Flores, Gamboa y Venturo (2018) señalan la comprensión de textos narrativos como un proceso inmerso en el macroproceso antes mencionado y agregan que este proceso se desarrolla cuando el lector interioriza y entiende globalmente desde sus generalidades los componentes textuales, inferenciales y críticos en una narración. En la puesta en escena de este proceso, el leyente debe activar sus saberes previos, luego de esto, el aprendiz va construyendo representaciones acerca de su realidad, la sociedad y su cultura, organizando de esta forma los esquemas de conocimiento y dándoles una determinada elaboración y un conjunto de significados.

A partir de los aportes teórico conceptuales anteriores se ha realizado esta investigación, la que refiere al diseño de una propuesta pedagógica basada en secuencias didácticas para mejorar la comprensión de textos narrativos en los estudiantes del cuarto grado de la Institución Educativa José Antonio Galán, Sede la Quinta. Para su realización se usó enfoque cuantitativo y un tipo de estudio preexperimental, con un diseño preprueba posprueba con un solo grupo; en donde la variable independiente fue las secuencias didácticas y la variable dependiente, la comprensión de textos narrativos; se aplicó una prueba diagnóstica a 18 estudiantes de cuarto grado, para evaluar la comprensión de textos narrativos en las habilidades de identificación de ideas principales, inferenciación y contextualización de concepto; para ello se utilizó el Cuestionario de evaluación de la comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de primaria (Gaytán, Alcaraz, Montesinos y Fernández, 2021).

La estructura organizativa del documento es la siguiente: los primeros apartados describen la problemática, los referentes y la metodología, la fase I detalla el diagnóstico realizado en los estudiantes, la fase II obedece a los resultados, su análisis e interpretación, la fase III describe al detalle la propuesta de secuencias didácticas para la comprensión de textos narrativos, sus 10 sesiones de enseñanza y aprendizaje, y el proceso de evaluación de la propuesta.

1. Planteamiento del Problema

Para un mejor entendimiento de los procesos lectores y la situación de la realidad, tanto de Colombia como en el contexto local, es pertinente resaltar que según el informe de resultados para Colombia de la prueba PISA 2018, revelado por el ICFES (2018) la competencia lectora se entiende como “la comprensión, el uso, la evaluación, la reflexión y el involucramiento con los textos, con el fin de alcanzar los objetivos de desarrollar el conocimiento y participar en la sociedad” (p. 9), en el mismo sentido, ICFES (2018) señala que dentro de la competencia lectora evaluada se tienen en cuenta tres sub-escalas cognitivas: comprender, evaluar y reflexionar, y localizar información.

En este orden de ideas, haremos referencia a la sub-escala de comprensión dentro del proceso de lectura, la que en términos de la OCDE (2018) refiere a los procesos mentales que deben hacer los aprendices para representar el significado explícito de los textos, integrar la información y realizar inferencias. Así mismo, el ICFES (2018) señala que, en cuanto a los resultados del país en prueba lectora, Colombia obtuvo 412 puntos, los cuales lo ubican por debajo de los países que no pertenecen a la OCDE y muy lejos de los países que pertenecen a esta entidad, aunque se encuentra por encima de la media de los países de Latinoamérica, la cual está en 408 puntos.

En cuanto al proceso de comprensión, según los resultados de la misma prueba, el país se ubica con 413 puntos, los cuales le permiten estar por encima de la media de Latinoamérica, que está en 408 puntos, pero debajo de la media de los países no OCDE, los que tienen un puntaje de 428 puntos, y muy por debajo de los países asociados a la OCDE, que presentan un puntaje de 487 puntos. Si se tiene en cuenta que, según el informe antes mencionado, la prueba PISA para el año 2018 en Colombia sólo la realizaron estudiantes de la ciudad de Bogotá, que estos estudiantes pertenecían a colegios privados, oficiales urbanos y oficiales rurales, y que de estos, los mejores calificados fueron los estudiantes de colegios privados y los de peores puntajes fueron los colegios oficiales rurales; es pertinente manifestar que los resultados de los demás colegios oficiales del

resto del país serían más bajos, y mucho más bajos, los resultados de las instituciones rurales, como es el caso de nuestra institución objeto de estudio.

El municipio de Cereté se encuentra ubicado en la zona central del departamento de Córdoba y en la región norte de Colombia, también llamada Costa Caribe, este municipio dista a 18 kilómetros de la capital del departamento, Montería. En su organización política y administrativa cuenta con 9 corregimientos, entre los que se encuentra el corregimiento de Rabolargo, lugar geográfico donde se realizará la presente investigación; este corregimiento se encuentra ubicado al oriente del casco urbano del municipio de Cereté, es una comunidad rural con economía agraria y en su mayoría informal.

En este corregimiento se encuentra ubicada la Institución Educativa José Antonio Galán, establecimiento educativo de carácter oficial, la cual está conformada por la sede principal de bachillerato, la sede central de primaria y la sede La Quinta; esta institución tiene una población estudiantil de 1134 estudiantes, todos pertenecientes al estrato 1 rural. En cuanto a sus procesos pedagógicos, este plantel educativo tiene como guía un modelo pedagógico interestructurante, soportado en las teorías del aprendizaje significativo de Ausubel y del aprendizaje histórico cultural de Vygotsky.

En cuanto a la sede La Quinta, está distribuida en cuatro grupos de estudiantes con la modalidad de multigrado: un grupo de transición y primero, un grupo de segundo y tercero, un grupo de cuarto y un grupo de quinto; el grupo de 4º - 01 es el grupo de estudiantes objeto de estudio en esta investigación, conformado por 18 estudiantes con edades entre 9 y 12 años.

En el mismo orden de ideas, los procesos de comprensión lectora de los estudiantes de la Institución Educativa José Antonio Galán, sede La Quinta, no son mejores; según los resultados de la Prueba de caracterización del nivel de fluidez y comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado, del programa PTA (2020), en su primera y segunda aplicación; el 67% de los niños

evaluados presentaron dificultades para: i) extraer la información explícita del texto, ii) hacer inferencias y iii) comprender el contexto comunicativo, la forma y el tipo de texto. Cabe aclarar que esta prueba fue aplicada a los estudiantes objeto de estudio en el mes de febrero de 2020, cuando ellos cursaban grado tercero, bajo la orientación de las asesoras del programa ministerial. Ver el instrumento de la prueba en el Anexo 1.

Sumado a lo antes mencionado, después de realizar una revisión documental en las planeaciones curriculares de la institución, no se encontraron evidencias de incorporación intencionada en los planes curriculares, de secuencias didácticas y menos, de éstas orientadas a la comprensión de textos narrativos.

Esta situación descrita, se convierte en una gran limitante para que los estudiantes de grado cuarto de la Institución Educativa José Antonio Galán, Sede la Quinta, puedan desarrollar óptimamente sus procesos cognitivos de comprensión lectora, tanto para textos narrativos, como para cualquier otro tipo de texto, habilidades éstas fundamentales en los estudiantes, para la consolidación de los procesos de comprensión lectora global y los procesos de producción escrita en momentos posteriores.

1.1 Pregunta de Investigación

¿Cómo el diseño de una propuesta pedagógica basada en secuencias didácticas contribuye a la mejora de la comprensión de textos narrativos en los estudiantes de cuarto grado de la Institución Educativa José Antonio Galán, sede la Quinta?

2. Justificación

La comprensión lectora es un proceso fundamental y pilar de los demás procesos cognitivos, académicos y formativos, en la educación de una persona, en ella están involucradas una serie de habilidades de pensamiento como la clasificación, asociación, interpretación, implicación, explicitación, inferenciación, predicción, análisis, síntesis, evaluación, reflexión, entre otras, las cuales son necesarias desarrollar en los estudiantes a través de estrategias pedagógicas adecuadas para garantizar la adquisición de aprendizajes significativos, duraderos y transferibles en los educandos.

Desde el punto de vista de Botero (2008) la comprensión de textos se refiere a la reconstrucción de significados de forma activa, para ello el sujeto debe utilizar sus conocimientos previos para facilitar la interpretación de la temática del texto, posteriormente realizar inferencias, las cuales le permitan poder comprender el contenido de la lectura. En este macroproceso entran en juego otros procesos de menor jerarquía como lo son: la decodificación de las palabras, la automatización en el reconocimiento, el vocabulario, la conceptualización, la atención y memorización, entre otros,-fundamentales todos en el desarrollo cognitivo de los niños.

Es prudente señalar que, hablar de comprensión de texto, es abarcar un macroproceso bastante amplio en el desarrollo cognitivo, por lo tanto, hay que tener en cuenta que a él están ligados varios aspectos como son: habilidades, niveles, componentes, tipos de texto y estrategias de aprendizaje de la lectura.

Teniendo en cuenta estos aspectos del proceso lector, nuestra unidad investigativa ha decidido limitar el estudio a la comprensión de textos narrativos. Por lo tanto, después de haber evidenciado que en la planeación curricular de la Institución Educativa José Antonio Galán, sede La Quinta, no hay acciones ni estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo de este proceso cognitivo de lectura, y que los resultados de pruebas internas realizadas en el acompañamiento del Programa Todos a Aprender (PTA), corroboran que los estudiantes de grado cuarto de esta sede,

presentan muchas dificultades y bajos niveles de comprensión textual; se hace necesario el diseño de secuencias didácticas para la mejora de la comprensión de textos narrativos en estos estudiantes.

Un estudio de estas características traerá a la institución el beneficio de contar con un conocimiento surgido desde la investigación de la realidad local, de los procesos educativos con los estudiantes, este conocimiento producido desde el contexto propio puede ser incluido en el currículo primaria y posteriormente puede ser generalizado al resto de la institución, fortaleciendo así, los procesos pedagógicos y didácticos institucionales.

Por su parte, desarrollar el proceso de comprensión de textos narrativos en estos estudiantes, fortalecerá en ellos su comprensión lectora global y favorecerá su proceso de escritura textual, además mejorará sus resultados de aprendizaje en todas sus dimensiones curriculares, como en el desarrollo académico de las áreas formativas del plan de estudio. Paralelo a esto, que estos infantes desarrollen mejores procesos de comprensión lectora y por ende sus resultados de aprendizajes educativos, favorecerá a su padres y familia, ya que un mejor desarrollo cognitivo en los niños se refleja en una mejor educación y por ende en seres humanos más competentes al momento de afrontar los retos de una sociedad en constante cambio.

3. Objetivos

3.1 Objetivo General

Diseñar una propuesta pedagógica basada en secuencias didácticas para mejorar la comprensión de textos narrativos en los estudiantes de cuarto grado de la Institución Educativa José Antonio Galán, sede la Quinta.

3.2 Específicos

1. Identificar el nivel de comprensión de textos narrativos que tienen los estudiantes de cuarto grado de la Institución Educativa José Antonio Galán, sede la Quinta.

2. Crear secuencias didácticas para la mejora de los subprocesos de identificación de ideas principales, inferenciación y contextualización del concepto, en los estudiantes de cuarto grado de la Institución Educativa José Antonio Galán, sede la Quinta.

3. Elaborar una rúbrica que evalúe los efectos de la implementación de secuencias didácticas para la mejora de la comprensión de textos narrativos en los estudiantes de cuarto grado de la Institución Educativa José Antonio Galán, sede la Quinta.

4. Marco Referencial

4.1 Antecedentes

En el proceso de recolección y rastreo de la literatura concerniente a la comprensión de textos narrativos y el diseño de secuencias didácticas, se encontraron hallazgos de estudios a nivel internacional, nacional y local, los cuales aportaron y ofrecieron orientaciones fundamentales en lo referente a conceptos, abordajes metodológicos, estrategias, técnicas e instrumentos, análisis de datos y conclusiones. La información recopilada es de valioso aporte al estudio que se está realizando, puesto que marca un derrotero a seguir a partir de la experiencia, la indagación y los resultados obtenidos por quienes investigaron en este campo.

4.1.1 Internacionales

En el ámbito internacional se encontró la investigación realizada por Quincho (2019), la cual tuvo como propósito identificar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes en cuatro dimensiones de la comprensión lectora: literal, inferencial, criterial y crítica; el estudio tuvo un abordaje cuantitativo y un alcance descriptivo simple, con diseño no experimental, en el cual se evaluó con la prueba de comprensión lectora ACL4 de Catalá, Catalá, Molina y Monclús (2001) a 90 estudiantes de cuarto grado de primaria, de una institución educativa del distrito del Callao, Perú, de esta población, 44 sujetos fueron varones y 46 mujeres, con edades entre 9 y 12 años.

La unidad investigativa encontró que los estudiantes mostraron niveles moderadamente bajos en las cuatro dimensiones de la comprensión lectora, evidenciado en la dificultad que presentan los niños en cuanto a: i) comprender la información esencial y explícita del texto; ii) relacionar conceptos, deducir criterios de clasificación, identificar ideas principales y analizar el texto de manera significativa; iii) inferir el significado de palabras desconocidas, determinar causas y efectos, recomponer textos y prever acciones a partir de lo leído; iv) construir juicios propios, generar interpretaciones de la lectura e identificar con la fluidez la intención del autor.

Otro estudio relevante para la investigación en curso es el que adelantó Cuñachi y Leyva (2018) donde se tuvo como propósito establecer la relación entre la comprensión lectora en sus dimensiones literal, inferencial y criterial, y el aprendizaje en comunicación integral, en aprendices de los ciclos inicial e intermedio de primaria. Este estudio se realizó con un enfoque cuantitativo y un diseño correlacional-transversal, en el cual, usando la técnica de escala Likert, se aplicaron dos cuestionarios, uno de comprensión lectora y otro aprendizaje en el área de comunicación Integral, a 90 estudiantes de primaria de dos instituciones educativas del distrito de Chaclacayo en Perú.

Las autoras concluyen que existe una relación directa y significativamente alta entre la comprensión lectora literal, inferencial y criterial y el aprendizaje en el área de Comunicación integral en los estudiantes, por lo tanto, si los niveles de comprensión lectora de los aprendices son altos, no sólo favorece el aprendizaje en esta área, sino que pueden favorecerlo en las demás áreas del currículo escolar.

Otro aporte significativo como antecedente nos lo ofrece el estudio de Villanueva (2018), en el que se diseñó e implementó la estrategia “Creando historias” en unas secuencias didácticas de tres sesiones, para favorecer la comprensión lectora en alumnos de cuarto grado. Esta investigación tuvo un enfoque cualitativo y un diseño de investigación-acción, en ella participaron 31 estudiantes del grupo 4° C de una escuela primaria de San Luis Potosí, México. El estudio se realizó teniendo en cuenta tres momentos: i) primero se hizo un diagnóstico de la comprensión lectora a través de la prueba diagnóstica PLANEA, en cinco unidades de análisis: contenido y estructura, comprensión global, evaluación crítica del texto, extracción de información e interpretación, y una encuesta para identificar las prácticas y preferencias lectoras; ii) después se aplicaron las estrategias para favorecer la comprensión lectora en los niños; iii) por último se realizó el análisis sobre las mejoras ocasionadas por las estrategias en el nivel de comprensión lectora dentro del grupo.

Los investigadores encontraron que, por medio de la coevaluación realizada en la secuencia didáctica, se identificó el interés que se generó en los niños por conocer muchos más sobre las lecturas y producciones textuales; sumado a esto, los autores manifiestan que en las instituciones educativas es fundamental que los infantes tengan contacto con una gran variedad de textos que satisfagan sus intereses, ya que esto contribuirá en su iniciación en el hábito lector y mejorará sus procesos de comprensión lectora.

Siguiendo con este rastreo, se encontró el estudio realizado por Gottheil et al. (2019), que tuvo como propósito analizar la eficacia del programa de intervención para la mejora de la comprensión lectora “Lee Comprensivamente” sobre la lectura, en el que se tuvo en cuenta las variables de: vocabulario, producción de inferencias, monitoreo de la comprensión y la comprensión de la estructura textual; en dos géneros textuales: narrativos y expositivos. La investigación fue realizada con un enfoque cuantitativo y un diseño correlacional; donde se les aplicó 16 unidades de trabajo en 30 sesiones, una por semana, a 102 niños de cuarto grado de primaria de dos colegios de la localidad de San Isidro, provincia de Buenos Aires, y uno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina; los infantes tenían edades entre 9 y 10, 54 eran niños y 48 niñas. Los instrumentos utilizados para la recolección de los datos fueron: la prueba de Vocabulario del WISC IV (Wechsler, 2010; adaptación argentina: Taborda y cols., 2010); La prueba TECLE (Test de Eficacia Lectora), (Marín y Carrillo, 1999; adaptación argentina: Ferreres et al., 2011); el test LEE (Test de Lectura y Escritura en Español, Defior et al., 2006); y La prueba CLP (Test de Comprensión Lectora Progresiva, Alliende, Condemartín y Milicic, 1991).

La unidad investigativa concluye que los resultados hallados después de la intervención corroboran que los estudiantes mostraron mejoras significativas en las cuatro variables estudiadas, permitiéndoles mejorar su comprensión lectora y desarrollar su capacidad de autonomía; sumado a esto, los autores afirman que el programa Lee Comprensivamente desarrolla el aprendizaje de la comprensión lectora en cualquier población infantil académica similar.

4.1.2 Nacionales

En el contexto nacional, se hizo un rastreo entre los estudios que tratan sobre la temática que comprende la investigación que se lleva en curso, encontrando trabajos muy pertinentes y que sirven de guía y soporte para este proceso investigativo.

Un estudio relevante es el realizado por Correa y Zambrano (2020) donde se tuvo como propósito diseñar una estrategia pedagógica para afianzar los procesos de lectura en estudiantes de grado cuarto; la investigación tuvo una aproximación con un enfoque cuantitativo descriptivo y se aplicó a una población de 98 estudiantes de los cursos cuarto A, B y C del colegio Alexander Fleming, sede B, jornada mañana en la localidad Rafael Uribe (18) de Bogotá; la muestra representativa fue de 22 estudiantes, 11 niños y 11 niñas, estudiantes que presentaban problemas de comprensión lectora y bajo rendimiento escolar. En el estudio se utilizó la Prueba psicopedagógica Prolec-R: (Evaluación de los procesos lectores-revisado) de Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas (2007).

Las autoras concluyen que es necesario generar en el aula estrategias didácticas novedosas e innovadoras y proyectos que favorezcan la comprensión lectora de manera transversal, atendiendo a los gustos e intereses de los niños, con el fin de fomentar en ellos la motivación hacia la lectura; además reiteran que la intervención con secuencias didácticas permite abordar y mejorar de forma precisa y objetivamente, muchas dificultades que presentan los estudiantes en el proceso de comprensión lectora, así como también, favorece el trabajo colaborativo y la práctica de valores en el aula.

En el proceso de rastreo realizado, se encontró también el estudio de Camacho y Pinzón (2016), que tuvo como propósito diseñar una estrategia didáctica llamada “El crucero de los sueños literarios”, para el fortalecimiento del proceso lector en estudiantes de grado quinto; la investigación en mención fue realizada a partir de un enfoque cualitativo y un tipo de estudio descriptivo. La población objeto de estudio fue de 175 estudiantes de quinto grado de básica

primaria del Instituto Técnico La Cumbre del municipio de Floridablanca, departamento de Santander; se tomó una muestra intencionada de 35 estudiantes, correspondiente al 20% de la población, con edades entre los 10 y 14 años. Para la recolección de la información se utilizó una entrevista a docentes, una encuesta a los estudiantes, una guía de observación directa a los estudiantes, un análisis documental del ISCE (Índice Sintético de la Calidad Educativa) como instrumentos de medición resumido y confiable de la calidad educativa, y un grupo focal a los directivos docentes de la institución.

Las investigadoras manifiestan que es necesario desarrollar en las instituciones estrategias didácticas innovadoras en el aula y para su realización en casa, que sean motivantes hacia la lectura, para que los estudiantes puedan potenciar la comprensión lectora; agregan también que la estrategia diseñada promueve la libre expresión, la lectura espontánea y la conversación literaria sobre los textos trabajados.

De igual forma que los anteriores, son relevantes los aportes de la investigación llevada a cabo por Ariza, Gómez y Molina (2016) en el cual se planeó y ejecutó una secuencia didáctica como propuesta de intervención en estudiantes de grado tercero con dificultades en la producción textual. Este estudio se realizó con enfoque mixto y un tipo de estudio evaluativo, en el que la población estudiada fue de 31 estudiantes de grado tercero, 15 niñas y 16 niños, con edades entre 7 a 11 años, pertenecientes al Colegio Villemar El Carmen I.E.D., sede “C”, en la ciudad de Bogotá. Para la recolección de los datos se utilizó una Historia de desarrollo, una Entrevista dirigida o semiestructurada a docente, una Batería de evaluación de los procesos de escritura PROESC y el Test de análisis de lectoescritura TALE.

Las autoras concluyen que la secuencia didáctica como propuesta de intervención fue significativamente positiva en todos los aspectos y niveles intervenidos, además afirman que los niños que fueron estudiados, porque tenían problemas de lectura y escritura, mejoraron en relación a esa problemática, como también en los aspectos académicos, personal y familiar.

Otro estudio significativamente aportante es el adelantado por Ariza, Silva y Zipa (2020), cuyo propósito fue favorecer los procesos de comprensión lectora y producción textual, a través del uso de los textos narrativos como recurso didáctico; esta investigación se enmarcó bajo el paradigma cualitativo, con un tipo de estudio descriptivo y un diseño investigación acción; la población participante fue de 34 estudiantes, 20 niños y 14 niñas, con edades entre 9 y 11 años, pertenecientes al grado tercero de la Institución Educativa Distrital Jairo Aníbal Niño, de Bogotá; estos infantes recibieron y diligenciaron tres encuestas elaboradas en Google forms, las cuales fueron enviadas a ellos por la red social WhatsApp, los anterior se debió a la situación ocasionada por la pandemia COVID-19.

Las investigadoras encontraron que implementar secuencias didácticas donde se promueva el uso de textos narrativos, favorece el desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes, proceso que debe ser acompañado por los docentes y padres de familia, para la consolidación del proceso de comprensión.

De igual forma, son valiosos los aportes de la investigación hecha por Murcia, Torres y Velasco (2018), la cual tuvo como propósito intervenir los procesos de comprensión lectora en el nivel literal, a través de la implementación de una secuencia didáctica, en estudiantes de grado tercero. Este estudio se realizó bajo el paradigma Histórico-hermenéutico, con un enfoque cualitativo, un alcance descriptivo y un diseño de investigación acción; para el proceso de intervención se realizaron 15 secuencias didácticas y una prueba de caracterización del nivel de fluidez y comprensión lectora, éstas fueron dirigidas a una población de ocho 8 estudiantes de grado tercero, 3 niñas y 5 niños, con edades entre 7 y 9 años, quienes pertenecen a un aula multigrado, la cual comparten con 7 compañeros de grado cuarto y 10 de grado quinto, en la Institución Educativa Departamental Integrada de Sutatausa, sede Novoa.

La unidad investigativa informa que hubo una mejora significativa en el desarrollo de la comprensión lectora literal en los estudiantes; a su vez, la intervención con la secuencia didáctica tuvo un impacto positivo en el primer nivel de lectura de los estudiantes, porque su diseño se hizo

atendiendo los intereses de estos y las condiciones del contexto, y agregando una diversidad de textos y actividades lúdicas que dinamizaron su implementación.

4.1.3 Locales

En lo concerniente al espacio geográfico local, se hicieron interesantes hallazgos de gran aporte a la investigación en curso, en ese sentido se destaca el estudio adelantado por García y Ochoa (2021) cuyo propósito fue fomentar el interés y gusto por la lectura, para el desarrollo de habilidades de lecturas y producción de textos literarios en los estudiantes de grado tercero, a través de una cartilla didáctica. Esta investigación se realizó a partir de un enfoque cualitativo y un tipo de estudio fenomenológico; la población y muestra fueron 30 estudiantes de grado 3° A, con edades entre 7 y 9 años, pertenecientes a la Institución Educativa El Sabanal, zona rural del municipio de Montería. La recolección de la información se hizo por medio de la observación participante estructurada y la entrevista no estructurada.

Las autoras concluyen que la cartilla didáctica favoreció la motivación, el interés hacia la lectura y la escritura creativa y reflexiva de los niños estudiados, además, contribuyó positivamente con el hábito lector de los niños, estimulando el desarrollo de la comprensión, el análisis y la reflexión crítica.

En la indagación realizada en el contexto local, también se encontró el estudio desarrollado por Vega (2018), cuyo propósito fue identificar los niveles metacognitivos, de comprensión y fluidez lectora, y diseñar estrategias metacognitivas en la enseñanza de las ciencias naturales enfocadas en la comprensión de textos en estudiantes de grado quinto. La investigación fue realizada a partir del paradigma positivista, con un enfoque cuantitativo y un tipo de estudio observacional ex post facto; la población estudiada estuvo conformada por 16 estudiantes grado quinto de la Institución Educativa la Ye, sede Salitral, zona rural del municipio de Sahagún, Córdoba. Los datos de la investigación fueron recopilados por medio de: observaciones directas,

test metacognitivo, prueba de caracterización de nivel de fluidez y comprensión lectora y unos talleres.

Las conclusiones arrojadas por la autora señalan que hay una diferencia significativa entre los resultados de inicio de la aplicación de los talleres de comprensión de textos y los resultados finales, los estudiantes pasaron de emitir respuestas cerradas, cortas y poco creativas, a plantear soluciones y contrastaciones de lo cotidiano y lo estudiado.

Continuando con el recorrido dentro de la bibliografía local se encontró la investigación realizada por Campo, Ríos y Romero (2016), la que tuvo como intención determinar el estado de la lectoescritura de estudiante de tercer grado. Para ello, se llevó a cabo un acercamiento de carácter cuantitativo, con un tipo de estudio descriptivo comparativo; la población estuvo conformada por 160 estudiantes de tercer grado de Educación Básica Primaria de la Institución Educativa San José de Sincelejo, Sucre. Para la obtención de los datos se utilizó una entrevista y los test estandarizados PROESC y PROLEC.

Las conclusiones expresadas por el grupo investigador señalan que los estudiantes presentan problemas de lectura y escritura, caracterizados por lectura vacilante y un nivel de comprensión literal e inferencial bajo, por lo tanto, resaltan la importancia de desarrollar programas o secuencias didácticas de afianzamiento de la lectoescritura y promoción de hábitos de lectura, para mejorar el rendimiento escolar de los infantes.

Otro estudio que aporta a la investigación en curso es el realizado por Hoyos (2019), que tuvo como propósito desarrollar estrategias didácticas de lectura literaria, lúdicas y reflexivas, para el fortalecimiento de los procesos de lectura y pensamiento crítico en estudiantes de grado octavo. Este estudio se abordó bajo un enfoque cualitativo y un diseño de investigación-acción-participación; la población participante fueron 36 estudiantes, 17 niños y 19 niñas, pertenecientes al grado 8°2 de la jornada de la mañana de la Institución Educativa San José del municipio de

Montería. La información fue recolectada por medio de un diario de campo, el cuestionario “Tú y la lectura” para evaluar la comprensión lectora y pensamiento crítico, y un taller de comprensión lectora para evaluar los niveles de lectura crítica.

La autora concluye que, como resultado de las estrategias aplicadas en el proceso, los estudiantes desarrollaron un interés notorio por la lectura y mejoraron significativamente los niveles de comprensión lectora.

4.2 Marco Conceptual

4.2.1 Comprensión lectora

El macroproceso de comprensión lectora implica la puesta en marcha de una serie de habilidades de pensamiento, el manejo de diferentes tipos de textos, el desarrollo de diferentes niveles de comprensión de lectura y la utilización de una gama de estrategias acordes su aprendizaje; todos estos aspectos se deben dominar para el desarrollo óptimo de una buena comprensión lectora.

Con la intención de tener un mejor entendimiento de lo que implica este macroproceso, se hará un recorrido por los aspectos más relevantes de éste, en cuanto a su fundamentación conceptual, características, habilidades, tipologías y niveles.

En este orden de ideas, al hablar del concepto relacionado con el macroproceso de comprensión lectora, hay que tener en cuenta los aportes de autores que han desarrollado conocimiento alrededor de él. Es así como (Botero, 2008) manifiesta que es una reconstrucción de significados, por lo tanto, cuando la persona lee, intercambia los significados de las palabras, derivando esto en proceso activo y complejo, sin embargo, para la comprensión, el lector debe tomar mano de su conocimiento previo relacionados con el tema del texto, posteriormente debe

interpretarlo, seguidamente debe realizar inferencias para poder llegar a la comprensión de la lectura. En este macroproceso están implícitos otros procesos de orden menor como: la decodificación de las palabras, la automatización en el reconocimiento, vocabulario, el manejo de conceptos, atención y la memoria.

Para Caballero y Ruiz (2019) la comprensión lectora es un proceso de pensamiento que se desarrolla a partir de los aportes del contenido textual y articulando con el conocimiento previo del lector, por lo tanto, el sujeto que lee es el artífice de la construcción y/o reconstrucción del significado planteado por el autor. Entonces se puede decir que, de la coexistencia e interacción de estos procesos realizados por el lector versus el texto, en un contexto específico, se produce la comprensión lectora.

Además de lo anterior, estas autoras agregan que para que se produzca la comprensión, se requiere que el lector se proponga comprender el texto, posea las competencias pragmáticas necesarias, domine unos contenidos básicos en la temática relacionada, identifique el mensaje que el autor ha dejado, utilice las estrategias de aprendizaje adecuadas para ello, integre lo entendido en sus procesos cognoscitivos y diferencie el contenido del texto y los aprendizajes de su desarrollo cognitivo y modelo culturales.

De igual forma Díaz (2020) refiere que es la capacidad para entender lo leído y demanda del aprendiz la decodificación del texto escrito, conectando lo leído con sus saberes previos y pensando de manera profunda en lo que leyó; cabe resaltar que este proceso implica habilidades de pensamiento como: entender el significado de los términos del texto, extraer conclusiones de la lectura, combinar la lectura con procesos de razonamiento y pensamiento, predecir, analizar, generar preguntas a partir del texto, construir imágenes mentales y resumir.

La autora también manifiesta que este macroproceso de pensamiento, además de fortalecer los resultados de aprendizaje de los educandos, favorece la observación, la atención y la

concentración, fomenta en ellos la curiosidad intelectual y científica, desarrolla la emisión de juicios, la capacidad analítica, el pensamiento crítico y la creatividad. Por tal razón, la comprensión lectora es una capacidad que deben desarrollar todos los estudiantes para su formación personal y profesional, es por ello que su adquisición debe realizarse en las etapas de educación inicial y primaria, ya que de ella depende enormemente el aprendizaje significativo.

4.2.1.1 Niveles de Comprensión de Lectura.

Cuando leemos un texto, en nuestra mente se ponen en marcha una serie de habilidades para la adquisición del aprendizaje de maneras diferentes, algunas habilidades de comprensión están encaminadas a extraer la información evidente que nos sirve para identificar aspectos básicos de la lectura, otras están dirigidas a identificar aspectos del texto más profundos, los cuales hay que desentrañarlos para encontrar el significado o propósito del documento. Es aquí donde entran en escena dentro del proceso de comprensión, una serie de niveles que indican que tan superficial o profundo se adquiere la comprensión de lo leído.

Para el MEN (2015) estos niveles de comprensión son tres: nivel de lectura literal, nivel de lectura inferencial y nivel de lectura crítica intertextual. Estos tres niveles no tienen una separación en tiempos específicos de la lectura, por lo tanto, se pueden articular y entrelazar unos con otros, para que cada uno cumpla con la función cognitiva que le corresponde.

4.2.1.1.1 Nivel de Lectura Literal.

La lectura literal se caracteriza por ser un proceso de comprensión inicial, donde se realizan subprocesos de decodificación básica de la información, se identifican las ideas principales, los detalles y las secuencias de los acontecimientos; posteriormente en el procesamiento de la información textual, se despliegan otros subprocesos cognitivos como la interpretación, la cual demanda un despliegue de conocimientos previos.

4.2.1.1.2 Nivel de Lectura Inferencial.

En el nivel de lectura inferencial, a partir de la comprensión de lo literal, el texto exige al lector ir más allá de lo que se expresa con las palabras de la lectura; es aquí donde los procesos implícitos tienen su haber, estos exigen del leyente habilidades mentales como la inducción, deducción, identificación de emociones y sentires, la predicción, la contextualización de conceptos y términos, entre otras, utilizando en gran medida los saberes previos y el contexto cultural y social.

4.2.1.1.3 Nivel de Lectura Crítica Intertextual.

En este nivel de lectura el lector utiliza lo comprendido en el nivel literal y en la lectura inferencial, para desarrollar valoración que demandan tomar posiciones críticas, manifestar opiniones y juzgar al texto, relacionándolo con otros textos o con situaciones o aspectos de la cultura, la vida cotidiana, la historia, la sociedad o cualquier aspecto dentro del contexto.

4.2.1.2 Habilidades de Comprensión Lectora.

Dentro de los subprocesos cognitivos que se realizan y desarrollan en el macroproceso de comprensión lectora, hay una serie de habilidades cognitivas que interactúan para darle consecución y poder desarrollar un aprendizaje profundo y perdurable de la misma; la concepción de estas habilidades difiere en algunos aspectos de acuerdo con algunos autores o modelos de aprendizaje o comprensión. Por tal razón, para tener una idea más clara sobre ellas, se tendrá en cuenta la aceptación más generalizada sobre cuáles son las habilidades cognitivas involucradas en la comprensión lectora.

Atendiendo lo antes mencionado, en la literatura que trata sobre este campo se identifican una serie de habilidades de comprensión que interactúan en el proceso de lectura, de este conglomerado, a continuación, se describen algunas de ellas.

4.2.1.2.1 Identificar.

En los postulados de Solé (2004) se entiende como la habilidad de reconocer la noción, concepto, criterio o característica de un tema específico, para ello, es necesario que el aprendiz comprenda las nociones iniciales de lo tratado en el texto y posteriormente pueda aplicarlas y reconocerlas en otras temáticas. En el desarrollo de esta habilidad hay unos componentes que los estudiantes deben aprender a resolver para su adquisición, esto so a su haber: identificación del tema central, ideas principales, ideas secundarias, intención del autor y las informaciones complementarias.

4.2.1.2.2 Anticipar.

Para Solé, (2004) esta habilidad se refiere a la potestad que tiene el sujeto lector de adelantarse a la realización de un suceso dentro de la lectura, o hacer que ocurra mentalmente alguna situación dentro del desarrollo del texto, antes del tiempo regular. En este sentido, los estudiantes pueden anticipar aspectos como: el contenido del texto, los asuntos discrepantes de la lectura, la trama del texto, las relaciones entre causa y efecto, entre otros.

4.2.1.2.3 Inferir.

Según aportes de Gaitan, Alcaraz, Montesinos y Fernández (2021), en esta habilidad el lector, utilizando sus conocimientos previos, va haciendo un engranaje entre éstos y la nueva información de la lectura para comprender aspectos, situaciones, hechos o acciones, que no están textualmente en la lectura, pero se encuentran de manera implícita en ella; esto le permite generar hipótesis, conclusiones y predicciones del desarrollo del texto. En el aprendizaje de esta habilidad, se deben tener en cuenta elementos como: percibir sentimientos y emociones, identificar causas y consecuencias, predecir e identificar intenciones y motivaciones.

4.2.1.2.4 Contextualizar el Concepto.

Gaitan *et al.* (2021) manifiestan que, cuando el estudiante en lectura identifica nuevas palabras e ideas, necesita echar mano de lo aprendido de su contexto para poder discernir esta nueva y compleja información, es así como la comprensión de estos nuevos términos se va construyendo; durante este proceso, el lector debe ser capaz de identificar los nuevos vocablos, para su interpretación y posterior comprensión. Los componentes más relevantes involucrados en el desarrollo de esta habilidad son: la interpretación del significado de frases o expresiones y la identificación de sustantivos colectivos.

4.2.1.2.5 Enjuiciar.

En palabras de Solé (2004), esta habilidad está directamente relacionada con nivel de comprensión crítica intertextual, consiste en realizar un cuestionamiento o enjuiciamiento a los contenidos e ideas plasmadas en el texto y por ende a su autor. Es aquí donde se enjuicia o cuestiona la validez de la información del texto, la coherencia interna y externa del documento y la consistencia del argumento del autor.

4.2.1.3 Tipología de los Textos.

En cuanto a la clasificación de los textos o su taxonomía, hay diversos puntos de vista dentro de la comunidad académica, la mayoría de los postulados sobre tipología textual se basan en modelos estructurados a partir de rasgos característicos comunes dentro de los textos. Entre todos estos modelos de tipología textual, se destaca por su aceptación y difusión, el modelo de Werlich (1979), este lingüista plantea una clasificación textual basada en cinco tipos de textos a partir de su foco contextual y directamente relacionados con la estructura cognitiva del ser humano; la tipología que propone este autor es la siguiente.

4.2.1.3.1 Texto Narrativo.

Este tipo de texto se asocia con la percepción de los sucesos y los cambios en el tiempo, por tal motivo, las narraciones escritas tienen como propósito principal la transmisión de acontecimientos anecdóticos o hechos vividos. En este tipo de texto se encuentran: los cuentos, fábulas, leyendas, mitos, novelas, crónicas, entre otros.

4.2.1.3.2 Texto Descriptivo.

Esta clase de texto se encuentra relacionado con la percepción de los acontecimientos y cambios en el espacio, por lo tanto, su finalidad principal es la de describir sucesos, procesos, actividades, elementos, componentes, lugares, personas, entre otros. En esta tipología se identifican los folletos, las declaraciones, los informes y otros más.

4.2.1.3.3 Texto Expositivo.

En cuanto a los textos expositivos, se relacionan con el análisis y la síntesis de ideas y representaciones conceptuales de los autores, en ellos se conjugan una serie de habilidades cognitivas como la clasificación, interpretación, análisis, síntesis, explicación y la explicitación. Entre los textos más representativos de esta tipología se encuentran las definiciones, los ensayos, las columnas, entre otros.

4.2.1.3.4 Texto Argumentativo.

Estos tipos de textos corresponden al proceso de relación entre las ideas del autor y los conceptos o ideas de otras personas; la argumentación se manifiesta entonces, cuando el escribiente o hablante expresa una opinión, planteamiento o postulado, refuta un argumento ajeno o expresa dudas o cuestionamientos sobre un tema en particular. Entre los textos más comunes de esta clasificación se encuentran los comentarios, tratados científicos, las tesis y varios más.

4.2.1.3.5 Texto Instructivo.

Por su parte, los textos instructivos están relacionados con las indicaciones de proceso, procedimientos o acciones de forma secuencial y la previsión de sucesos anómalos o erróneos en el futuro. Estos tipos de textos aconsejan, proponen, advierten u obligan al lector a que adopte una conducta específica ante un hecho o en un momento determinado. Entre los textos más generalizados de esta clase se encuentran los manuales de instrucciones, los reglamentos y las leyes.

4.2.1.4 Comprensión de Textos Narrativos.

La comprensión textual es un macroproceso que varía de acuerdo las necesidades que exijan las tareas cognitivas que contienen los textos, para dar solución a estas demandas, los lectores tienen que activar diferentes acciones o estrategias, ya sean cognitivas o metacognitivas, para dar solución a la necesidad de la lectura, obedeciendo al tipo de texto al que se enfrentan.

Siguiendo las líneas anteriores, al focalizarse en la comprensión de textos narrativos, Novoa, Cancino, Flores, Gamboa y Venturo (2018) señalan que este proceso se desarrolla cuando el lector interioriza y entiende globalmente desde sus generalidades los componentes textuales, inferenciales y críticos en una narración. En la puesta en escena de este proceso, el leyente debe activar sus saberes previos, luego de esto, el aprendiz va construyendo representaciones acerca de su realidad, la sociedad y su cultura, organizando de esta forma los esquemas de conocimiento y dándoles una determinada elaboración y un conjunto de significados.

Enfatizando en que la presente investigación tiene como tema estudio la comprensión de textos narrativos, es necesario comprender los aspectos conceptuales y clasificatorios de esta tipología de textos.

Atendiendo los conceptos de Málaga y Mendoza (2013), los textos narrativos son entendidos como un documento donde se organiza el discurso y se representa el mundo de una forma fantástica o real, en secuencias temporales conectadas causalmente. Las narraciones son la manera más común y cotidiana de organizar y transmitir las experiencias humanas, a través de las cuales damos a conocer a nuestros semejantes los sucesos de nuestra vida diaria, es por ello que con éstas podemos narrar el presente y el pasado de una forma sencilla, de comprender, de analizar y de producir.

4.2.1.4.1 Componentes Estructurales de los Textos Narrativos.

Las narraciones tienen una estructura propia y de larga data que las caracteriza (inicio, desarrollo, clímax y desenlace), aunque ha habido otras propuestas más contemporáneas que amplían y profundizan estos elementos. Los postulados en este sentido pueden ser variados, pero en su mayoría confluyen en muchos elementos; por lo tanto, se tomarán los aspectos o elementos más comunes en las propuestas teóricas más aceptadas.

Según Málaga y Mendoza (2013) Los textos narrativos tienen como punto de concordancia los siguientes rasgos: i) refiere actividades de personas a las que se subordinan todas las descripciones de circunstancias, objetos o sucesos; ii) el emisor resalta los hechos o acciones que él cree interesantes; y iii) hay un predominio de las terceras y primeras personas en los tiempos de la narración.

Por su parte, en cuanto a los elementos constitutivos de la narración, ella está conformada por el argumento, los personajes, el narrador, el narrador Omnisciente, el narrador Observador, el narrador Protagonista, el narrador Testigo, el narrador en segunda persona, el narrador múltiple, el tiempo y el espacio.

4.2.1.4.2 Clases de Textos Narrativos.

Para Málaga y Mendoza (2013) los textos narrativos más aceptados son: i) la novela, narración en prosa de considerable extensión, que tiene como propósito generar un placer estético al leyente a través de la descripción de sucesos de interés; ii) el cuento, es una narración breve, mucho más corta que la novela, con un contenido ficticio y sencillo, con pocos personajes y una temática única y definida; iii) la leyenda, en un corto relato fantástico a partir de la tradición oral e histórica, donde se narran hechos asignándoles un carácter de verdad, con un lugar y un tiempo precisos y reales; y iv) la fábula, corta narración en la cual los personajes son animales o plantas personificados con un valor simbólico y tiene una intención de enseñanza.

4.2.2 Secuencias Didácticas

Dentro de las herramientas pedagógicas más utilizadas para desarrollar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en el aula, se encuentran las secuencias didácticas. Para Camps et al. (2003), las secuencias didácticas son una unidad de enseñanza dirigida a los procesos de lectura, producción y composición de textos, planificada y organizada de acuerdo con un propósito de aprendizaje; está estructurada en forma de proyecto con objetivos de enseñanza y aprendizaje, cuenta con un tiempo de desarrollo, parte de una situación discursiva relacionada con el contexto, y cuenta con una evaluación.

Para estos autores, las secuencias didácticas se pueden implementar en tres fases: preparación, producción y evaluación. En la fase de preparación se formula el proyecto, los objetivos, la estructura, su intencionalidad, se describen los conocimientos esperados y los indicadores de evaluación; en la fase de producción se procede con los estudiantes a la realización de las actividades de producción lectora o escritora; y en la fase de la evaluación, a partir de lo establecido en los objetivos, los indicadores y los criterios de evaluación, se evalúa formativamente y con la participación activa de los estudiantes, los avances y aspectos a mejorar en sus aprendizajes.

4.3 Marco Teórico

En cuanto a las teorías de aprendizaje afianzadas en el campo de la psicología y la educación, la presente investigación tomará como referentes teóricos a la teoría de aprendizaje significativo de Ausubel y la teoría de aprendizaje sociocultural de Vygotsky.

4.3.1 Aprendizaje Significativo

La teoría del aprendizaje significativo construida por David Ausubel, es considerada como una teoría psicológica del aprendizaje en el aula, la cual pretende estudiar los procesos que posibilitan la adquisición y la retención de los grandes cuerpos de significado que se enseñan en la escuela; centra su atención en los procesos educativos áulicos de aprendizaje estudiantil, su naturaleza, condiciones necesarias, resultados y su evaluación.

Para Ausubel, Novak y Hanesian (1973) el aprendizaje significativo consiste en “conocer y explicar las condiciones y propiedades del aprendizaje, que se pueden relacionar con formas efectivas y eficaces de provocar de manera deliberada cambios cognitivos estables, susceptibles de dotar de significado individual y social”. Por lo tanto, no se debe obviar la complejidad y la significatividad del aprendizaje verbal y simbólico; para la consecución de dicha significatividad, hay que contar con los elementos y factores que intervienen en ella y que se pueden utilizar para conseguirla.

Desde el punto de vista de Ausubel *et al.* (1973), el conocimiento simbólico, conceptual, proposicional o un modelo mental, necesariamente relevante para el nuevo aprendizaje, es denominado, subsunsores o ideas ancla.

Entonces un subsunsores es un conocimiento específico, presente en la estructura cognitiva del niño, que le permite atribuirle significado a un nuevo conocimiento que llega a él, sea enseñado

o descubierto; entre el subsunor y el nuevo conocimiento debe existir una interacción que no debe ser literal ni arbitraria.

Según Moreira (2012), el aprendizaje significativo es la asimilación obliteradora, que, como condición natural del mismo, consiste en el olvido parcial (no total) de los subsunores de la estructura cognitiva, es una pérdida de discriminabilidad, de diferenciación de significados; sin embargo, dichos subsunores pueden ser reaprendidos si el sujeto vuelve a estudiar temáticas que los incorporen. Si la condición de olvido total aparece, podría decirse que el aprendizaje fue mecánico y no significativo.

Para Moreira (2012) se conoce como aprendizaje significativo superordenado, al aprendizaje en el que un nuevo concepto o proposición más amplia, pasa a subordinar conocimientos previos en la estructura cognitiva, organizándose jerárquicamente en ella; en este momento, conceptos y proposiciones que venían siendo significativos, quedan subordinados o subsumidos bajo ideas más abstractas, generales e inclusiva. Este tipo de aprendizaje significativo es menos común.

Además de este aprendizaje, existe el aprendizaje significativo subordinado, en este tipo de aprendizaje, el nuevo conocimiento adquiere significado cuando se ancla interactivamente con un conocimiento (subsunor) previo, específicamente relevante; este tipo de aprendizaje es el más común. Paralelo a estos dos tipos de aprendizaje, existe otro tipo que no es subordinado ni supraordenado con relación a otros conceptos o ideas de la estructura cognitiva, el cual es denominado aprendizaje significativo combinatorio.

4.3.2 Aprendizaje Sociocultural

A diferencia de la teoría evolutiva de Piaget, donde el aprendizaje es concebido como una construcción individual, para Lev Vygotsky, son los adultos quienes propician el aprendizaje y el

desarrollo de los niños de una manera intencional y sistemática, a través de acciones significativas e interesantes y ayudándoles a dominar esas actividades. Este Psicólogo enfatizó en la importancia que tiene la sociedad y la cultura en el desarrollo cognitivo de los niños, su teoría suele conocerse como perspectiva sociocultural.

Atendiendo los aportes de Ormrod (2005) encontramos que, para Vygotsky los procesos de pensamiento tienen sus raíces en las interacciones sociales, conversaciones, argumentos, juegos, entre otros, que se establecen entre los niños y otras personas; cuando los niños dialogan con los demás sobre situaciones de la vida cotidiana, incorporan progresivamente a su pensamiento la interpretación que los demás tienen del mundo a través del lenguaje; empiezan a dar uso a las palabras, conceptos, símbolos y otras representaciones de su cultura, las que son distinguidas como herramientas cognitivas; este proceso en el cual las actividades sociales son interiorizadas y convertidas en actividades mentales, es conocido como internalización. Estos procesos mentales no siempre se originan por las interacciones entre niños y adultos, puesto que ellos también pueden derivar de las interacciones que los niños establecen con otros niños.

Otro aporte de Ormrod (2005) a la teoría de Vygotsky es la diferenciación entre el pensamiento y el lenguaje en los niños menores de dos años; en estos años de vida el pensamiento se produce de manera independiente del lenguaje, luego de la aparición del lenguaje, se utiliza esencialmente como medio de comunicación y no tanto como un mecanismo del pensamiento. Luego de esta edad el pensamiento y el lenguaje comienzan a entrelazarse; los niños empiezan a expresar su pensamiento cuando hablan y a pensar con palabras; en este momento los niños empiezan a hablar para ellos mismos, lo que se conoce como habla privada; esta habla evoluciona a un habla interna, donde los niños hablan consigo mismo, aunque ahora lo hacen mentalmente y no en voz alta. El habla privada y el habla interna son casos específicos de procesos de interiorización; los niños ahora son capaces de dirigirse a sí mismos y van reemplazando las instrucciones que antes recibían de las personas que había a su alrededor.

Las interacciones informales son una manera habitual en la que los adultos transmiten la forma culturalmente apropiada de interpretar determinadas situaciones; pero Vygotsky (1988) destaca la importancia de la educación formal, enseñada por maestros, con utilización de la terminología necesaria en las diversas disciplinas académicas. Según él, en su teoría se identifican dos tipos de capacidades que los niños manifiestan en un momento específico de su desarrollo; estos es, el nivel actual de desarrollo, este nivel marca capacidad máxima que tiene el niño para realizar una tarea de manera independiente y sin ayuda; sumado a esto está el nivel potencial de desarrollo, que es aquel tope superior de una tarea que el niño pueden realizar con la orientación de una persona competente; según esto, para identificar el verdadero nivel de desarrollo cognitivo de un niño, se debe evaluar sus capacidades de resolución, de manera individual y bajo orientación adecuada.

Probablemente el aporte más significativo de esta teoría es la ZDP o (zona de desarrollo próximo), la cual es el pilar de sus postulados; para este autor es:

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Vygotsky, 1988, pp. 48-56)

Esta zona de desarrollo próximo incluye las capacidades de aprendizaje y de resolución de problemas que están a punto de empezar a desarrollarse en el niño; la ZDP de un niño va cambiando con su edad, cuando logra superar retos impuestos por las tareas que enfrenta, llegan nuevos retos que demandan nuevas capacidades de resolución; por lo tanto, los retos encontrados en la vida, más que el éxito fácil, son los que posibilitan el desarrollo cognitivo. La ayuda y estructuración sistemática que los adultos y otros compañeros más competentes proporcionan a los niños, que les permiten realizar tareas que se encuentran dentro de su zona de desarrollo próximo, es denominada andamiaje; cuando los niños son cada vez más capaces de realizar las tareas, dicho

andamiaje va desapareciendo progresivamente, hasta que los niños realizan por sí mismos las tareas.

5. Diseño Metodológico

5.1 Enfoque y Tipo de Investigación

El enfoque metodológico con el que se realizará esta investigación es de corte cuantitativo, en el que Hernández, Fernández y Baptista (2014) establecen que “utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin establecer pautas de comportamiento y probar teorías” (p. 4). Es por ello que en este estudio se pretende utilizar datos cuantitativos derivados de las pruebas diagnósticas y el diseño de secuencias didácticas que permitan medir su efecto sobre la comprensión de textos narrativos de los estudiantes, dando con esto respuestas a la pregunta de investigación.

En cuanto al tipo de investigación, se llevará a cabo un estudio de tipo Preexperimental con un diseño preprueba posprueba con un solo grupo, el que en palabras de Hernández *et al.* (2014) “a un grupo se le aplica una prueba previa al estímulo o tratamiento, después se le administra el tratamiento y finalmente se le aplica una prueba posterior al estímulo” (p. 141). En estos estudios se parte de un punto de referencia inicial para identificar el estado o nivel que tenía el grupo en su variable dependiente antes del estímulo, para nuestro caso, esta variable es la comprensión de textos narrativos. Posteriormente se diseñará la herramienta de intervención con la variable independiente, en este caso, las secuencias didácticas, luego de esto, se elaborará la rúbrica que evalúe los efectos de la implementación de secuencias didácticas para la mejora de la comprensión de textos narrativos, siendo necesario aplicar una prueba posterior para establecer el nuevo estado de la variable dependiente, por la intervención de la variable independiente. Cabe aclarar que, por las características propias del grupo objeto de estudio y del contexto de la sede donde está ubicado, no hay la posibilidad de tener un grupo de comparación con las mismas características, por lo tanto, este diseño con un solo grupo se ajusta muy bien a las particularidades de la realidad estudiada.

Por lo anterior, la unidad investigativa se propone diseñar secuencias didácticas y rúbrica de evaluación de estas, cuya implementación permita evaluar los efectos en la mejora de las habilidades cognitivas de identificación de ideas principales, inferenciación y contextualización del concepto, de los estudiantes de grado cuarto de la Institución Educativa José Antonio Galán, sede la Quinta.

5.2 Población y Muestra

La población objeto de estudio de una investigación es concebida por Hernández *et al.* (2014) como los individuos, sujetos u objetos con características comunes, de donde se recolecta la información o datos investigativos necesarios para ser estudiados. En referencia a lo dicho, a continuación, se hace una descripción de la población estudiada en la presente investigación.

La Institución Educativa José Antonio Galán, sede La Quinta, del corregimiento Rabolargo, perteneciente al municipio de Cereté, departamento de Córdoba, cuenta con un total de 1134 estudiantes matriculados en el año lectivo 2021, de los cuales, 338 pertenecen al nivel de básica primaria, de estos, 82 niños hacen parte de la Sede la Quinta, la cual está ubicada en la vereda el Carmen, estos infantes están distribuidos en cuatro grupos bajo la modalidad educativa de multigrados así: 1 grupo de transición y primero, 1 grupo de segundo y tercero, 1 grupo de cuarto y 1 grupo de quinto; el grupo cuarto cuenta con 18 estudiantes, entre ellos hay 10 niños y 8 niñas y tienen edades entre 9 y 12 años. Estos últimos son la población objeto de estudio de esta investigación y representan la unidad de análisis.

De acuerdo con Monje (2011) la muestra es un grupo de objetos o sujetos que representan una población en relación con sus características estudiadas. Por lo anterior, para el estudio que se está adelantando, debido a que la población es poco numerosa, la muestra está constituida por la totalidad de la población, es decir, los 18 estudiantes de grado cuarto. Para la escogencia de la muestra se tomó el grupo intacto de 4° - 01, a partir de la matrícula institucional para el año lectivo 2021.

5.3 Técnicas e Instrumentos

Las técnicas de investigación se refieren a los procesos realizados en donde se utilizan instrumentos de investigación para la recolección de los datos, los mismos que posteriormente se someterán a análisis para interpretar los resultados.

Para la presente investigación se utilizarán los siguientes instrumentos para recolectar los datos:

Instrumento N° 1. Cuestionario de evaluación de la comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de primaria, de Gaytán, Alcaraz, Montesinos y Fernández (2021), cabe aclarar que el instrumento completo está diseñado y validado para evaluar la comprensión lectora global, pero para efectos de cumplir con el propósito de este estudio, se tomó de él únicamente los componentes que evalúan la comprensión de textos narrativos y las habilidades cognitivas inmersas en este proceso, como lo son: identificación de ideas principales, inferenciación y contextualización del concepto.

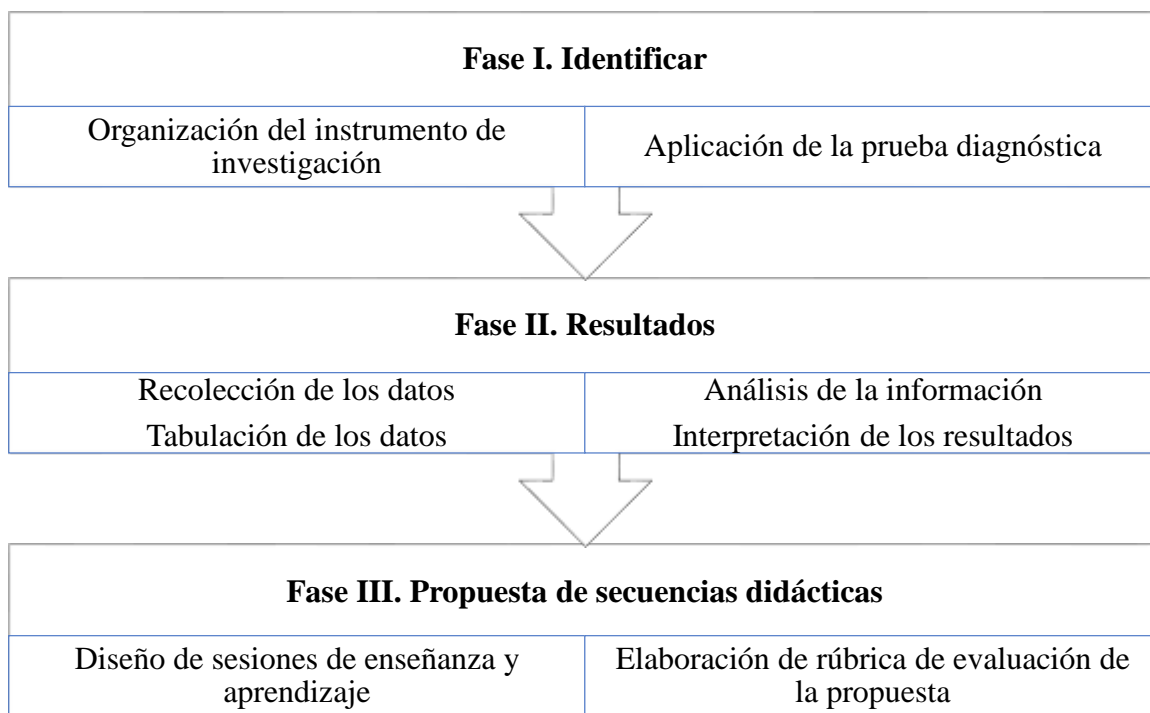
Siendo así, el instrumento consta de 3 cuentos y 14 preguntas de selección múltiple con única respuesta, con cuatro ítems cada una. Este cuestionario se aplicará a la muestra investigativa, para diagnosticar el nivel de las habilidades cognitivas antes mencionadas y así poder establecer el nivel de comprensión de textos narrativos de los estudiantes. Ver Anexo 2.

5.4 Fases

Para el desarrollo de esta investigación se tendrán en cuenta las fases contempladas en la figura 1.

Figura 1

Fases de la Investigación



5.5 Variables

Para el presente estudio se tendrán en cuenta dos variables investigativas: las secuencias didácticas, que corresponde a la variable independiente y la comprensión de textos narrativos, correspondiente a la variable dependiente; este proceso es relacionado con más precisión en la tabla 1.

5.6 Operacionalización de Variables

Tabla 1

Operacionalización de las Variables de Investigación

Variables	Concepto	Componentes	Indicadores
Variable independiente Secuencias didácticas	Es una unidad de enseñanza dirigida a los procesos de lectura, producción y composición de textos, planificada y organizada de acuerdo con un propósito de aprendizaje; está estructurada en forma de proyecto con objetivos de enseñanza y aprendizaje, cuenta con un tiempo de desarrollo, parte de una situación discursiva relacionada con el contexto, y cuenta con una evaluación. Camps <i>et al.</i> (2003)	Secuencias de identificación de ideas principales	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar el inicio, desarrollo, final, de una narración. • Identificar personajes principales y secundarios de una narración. • Identificar el tema principal y los temas complementarios de una narración. • Reconocer el mensaje de enseñanza o moraleja de una narración.
		Secuencias de inferenciación	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar las intenciones, motivaciones, ideas u opiniones de un personaje en una narración. • Percibir los sentimientos, ideas u opiniones de los personajes de una narración. • Identificar las causas o consecuencias de las acciones que suceden en una narración. • Predecir o anticipar los sucesos que acontecerán en la narración.
		Secuencias de contextualización del concepto	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar el significado de palabras nuevas a partir conocimientos previos y el contexto de la narración. • Interpretar el significado de una frase o expresión de acuerdo con lo que se dice en una narración. • Identificar el significado de sustantivos colectivos en una narración.
Variable dependiente Comprensión de textos narrativos	Es el proceso mental, intencionado de construcción de significados, en donde el lector asocia sus conocimientos previos para	Nivel literal	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce las frases y las palabras clave dentro del texto • Identifica el tema principal o la idea más importante de un párrafo o del texto. • Identifica el orden de las acciones que suceden en el texto • Identifica situaciones, tiempos y lugares descritos en el texto.

<p>aprender las ideas principales de una narración, por lo tanto, es un proceso de interacción con el texto. Arboleda (2004)</p>	<p>Nivel inferencial</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica razones explícitas de sucesos narrados en el texto • Identifica las intenciones, motivaciones, ideas u opiniones de un personaje en una narración. • Percibe los sentimientos, ideas u opiniones de los personajes de una narración. • Identifica las causas o consecuencias de las acciones que suceden en una narración. • Predice o anticipa los sucesos que acontecerán en la narración. • Interpreta expresiones figurativas, para encontrar el significado literal de la narración.
	<p>Nivel crítico</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Entienda las diferencias entre hechos reales e imaginarios dentro de la narración. • Emita juicios sobre las implicaciones y consecuencias no establecidas por el autor en el texto. • Emita juicios sobre la veracidad de las fuentes utilizadas por del autor, su credibilidad y competencia. • Emita juicios sobre las acciones de los personajes, a partir de sus códigos morales y sistema de valores.

6. Fase I. Identificar

Para poder tener un conocimiento detallado y específico sobre el nivel de las habilidades cognitivas de comprensión de textos narrativos que poseen los estudiantes de grado cuarto de la Institución Educativa José Antonio Galán, sede La Quinta, la unidad investigativa llevó a cabo la aplicación de una prueba diagnóstica que ofreciera luces a esa problemática; este procedimiento se detallará en el siguiente apartado.

6.1 Procedimiento

Para la realización de la prueba diagnóstica se utilizó el Cuestionario de evaluación de la comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de primaria, de Gaytán, Alcaraz, Montesinos y Fernández (2021), que evalúa la comprensión lectora global en las habilidades de identificación de ideas principales, inferenciación y contextualización de concepto; los tipos de textos que contiene son: narrativos, informativos e interpretativos, y consta de 30 ítems. Para cumplir con el propósito de la investigación, se tomó del cuestionario solamente los textos narrativos y sus respectivos ítems de evaluación, quedando así una prueba de tres textos y 14 ítems, evaluando las mismas habilidades ya mencionadas. Para más información del cuestionario, ver el Anexo 2.

Teniendo en cuenta que existe en el país una emergencia sanitaria por causa de la pandemia Covid-19 y que los planteles educativos se encuentran realizando sus procesos de enseñanza y aprendizaje con trabajo en casa, para la aplicación de la prueba la unidad investigativa, con la autorización de las directivas de la institución, se comunicó vía telefónica con cada uno de los acudientes de los estudiantes del grupo para que asistieran al colegio en grupos de 6 estudiantes con sus padres para dos actividades, firmar un consentimiento informado y posteriormente realizar la prueba diagnóstica de forma presencial; esta prueba se realizó con los niños en grupos de 6 estudiantes en tres jornadas diferentes, para cumplir con todos los protocolos de bioseguridad. Los resultados derivados de la aplicación de la prueba diagnóstica son detallados en el apartado sucesivo.

7. Fase II. Resultados de la prueba diagnóstica

Con la aplicación de la prueba diagnóstica a los 18 estudiantes objeto de estudio, los resultados generales obtenidos son presentados en la tabla 2 y posteriormente son analizados con sus gráficos correspondientes.

Tabla 2.

Respuestas de los Estudiantes con Relación a las Habilidades Cognitivas de Comprensión de Texto y sus Componentes

Habilidades	Componentes	Preguntas	Correcta	Total	A	B	C	D	%
Ideas principales	Identificar la moraleja	Pregunta 1	D	18	28%	22%	0%	50%	100%
Ideas principales	Identificar la moraleja	Pregunta 7	C	18	0%	50%	44%	6%	100%
Inferenciación	Percibir sentimientos	Pregunta 2	C	18	0%	0%	56%	44%	100%
Inferenciación	Percibir sentimientos	Pregunta 13	B	18	0%	50%	28%	22%	100%
Inferenciación	Identificar causas y consecuencias	Pregunta 3	D	18	0%	0%	44%	56%	100%
Inferenciación	Predecir	Pregunta 6	A	18	56%	0%	44%	0%	100%
Inferenciación	Predecir	Pregunta 10	D	18	22%	0%	22%	56%	100%
Inferenciación	Identificar intenciones y motivaciones	Pregunta 8	C	18	44%	0%	56%	0%	100%
Inferenciación	Identificar intenciones y motivaciones	Pregunta 12	A	18	67%	0%	33%	0%	100%
Contextualización del concepto	Interpretar frases o expresiones	Pregunta 4	D	18	44%	0%	0%	56%	100%
Contextualización del concepto	Interpretar frases o expresiones	Pregunta 9	D	18	28%	0%	17%	56%	100%
Contextualización del concepto	Identificar sustantivos colectivos	Pregunta 5	C	18	0%	33%	56%	11%	100%
Contextualización del concepto	Identificar sustantivos colectivos	Pregunta 11	B	18	0%	50%	39%	11%	100%
Contextualización del concepto	Identificar sustantivos colectivos	Pregunta 14	B	18	0%	67%	0%	33%	100%

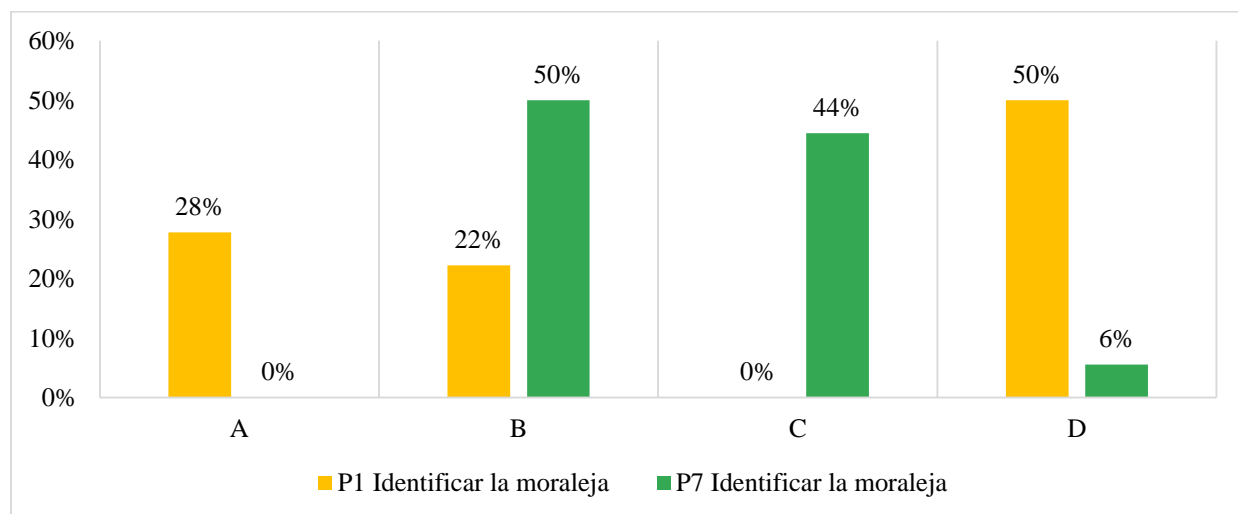
A partir de los datos arrojados por la prueba, que se encuentran reflejados en la tabla 2, se puede evidenciar que en cuanto a las habilidades cognitivas de comprensión de textos narrativos de los aprendices; las respuestas de los ítems que evalúan la identificación de ideas principales presentaron un porcentaje menor de aciertos que las otras dos habilidades, con un puntaje del 50%, por su parte las respuestas a las preguntas que evaluaban la inferenciación estuvieron por el orden del 56%, mientras tanto, los respuestas a los parámetros que evaluaban la contextualización del concepto fueron un poco mejor, con un 57% de acierto.

Teniendo en cuenta que los datos muestran que las respuestas de los estudiantes a los ítems que evalúan las tres habilidades corresponden al 53% de aciertos, se puede decir que aproximadamente la mitad de los niños estudiados tienen dificultades en el desarrollo de su comprensión de textos narrativos y es de suponer que de la comprensión lectora global.

A continuación, se muestran los resultados de la prueba por cada una de las habilidades cognitivas de comprensión de textos y sus componentes.

Figura 2

Respuestas de los Estudiantes a la Evaluación de la Habilidad de Identificación de Ideas Principales

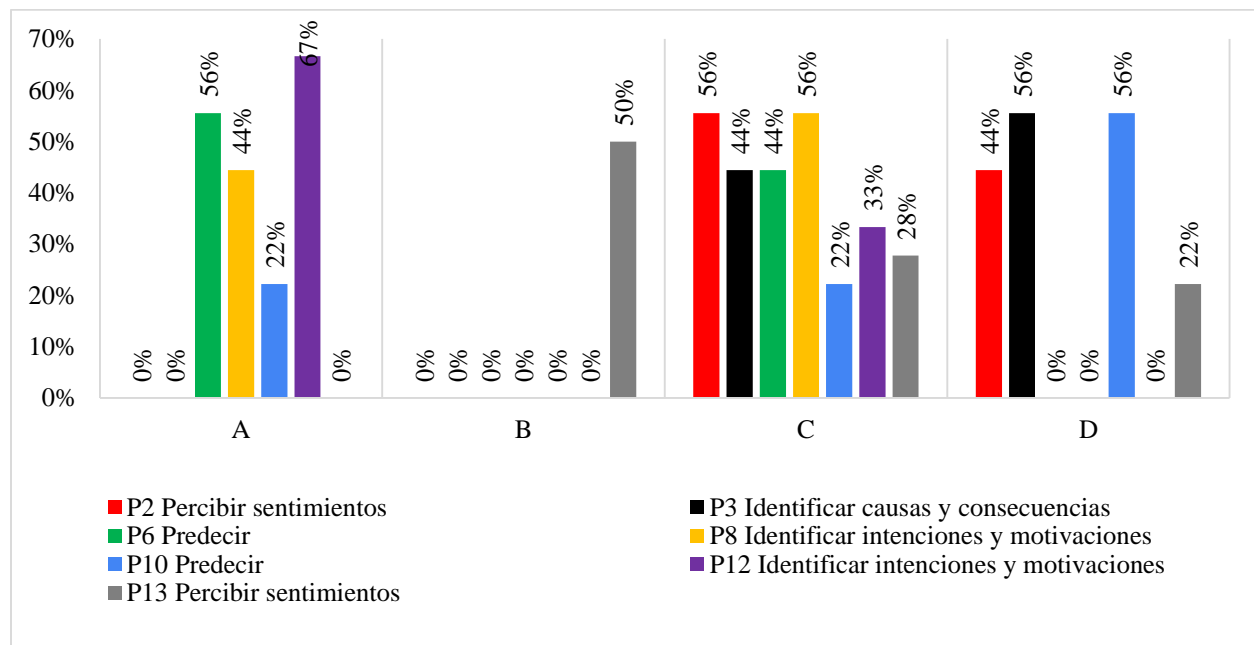


En la evaluación a la primera habilidad cognitiva de la comprensión de texto, en este caso, la identificación de ideas principales, se les preguntó a los niños por el mensaje, la enseñanza o moraleja que dejaba el cuento; el interrogante se planteó por medio de dos preguntas en dos cuentos diferentes.

Teniendo en cuenta que las respuestas correctas para las preguntas evaluadoras 1 y 7 eran las opciones D y C, respectivamente; se puede observar en el Figura 2 que tan solo el 50% de los niños respondió correctamente a P 1, mientras tanto, sólo el 44% de los infantes dio una respuesta positiva a P 7. Esta información demuestra el grado de dificultad que tiene más de la mitad de los estudiantes para identificar la enseñanza o mensaje principal que plantea un autor en un texto narrativo, habilidad específicamente necesaria para el desarrollo del proceso de comprensión.

Figura 3

Respuestas de los estudiantes a la evaluación de la habilidad de inferenciación



En el Figura 3 se muestran los resultados de las respuestas dadas por los estudiantes a las preguntas que evaluaban la habilidad de inferenciación, desde sus componentes de: percepción de sentimientos, identificación de causas y consecuencias, predicción, e identificación de intenciones

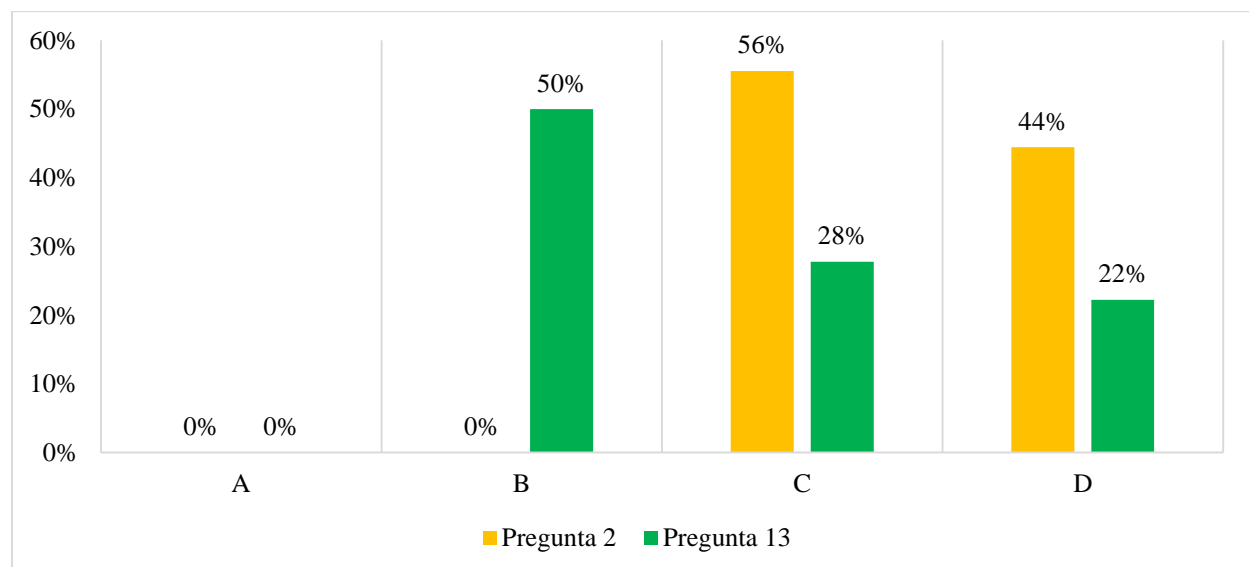
y motivaciones. Esta habilidad se evaluó por medio de 7 preguntas, en donde se interrogó a los infantes sobre aspectos emocionales que manifiestan los personajes de las narraciones, pero que no están explícitos en los textos.

Los datos muestran que, de los cuatro componentes de la habilidad evaluados en los aprendices, los resultados más bajos se presentaron en la percepción de sentimientos, con un 53% de respuestas acertadas; por su parte, en la predicción y la identificación de causas y consecuencias, las respuestas muestran resultados iguales, con un 56% de aciertos; mientras que en la identificación de intenciones y emociones fue donde los niños mostraron mejores puntajes, con un 61% de respuestas correctas.

En los gráficos que siguen se muestran los resultados de la evaluación por cada uno de los componentes de la habilidad cognitiva de inferenciación.

Figura 4

Respuestas de los estudiantes a la evaluación de la inferenciación en su componente de percibir sentimientos



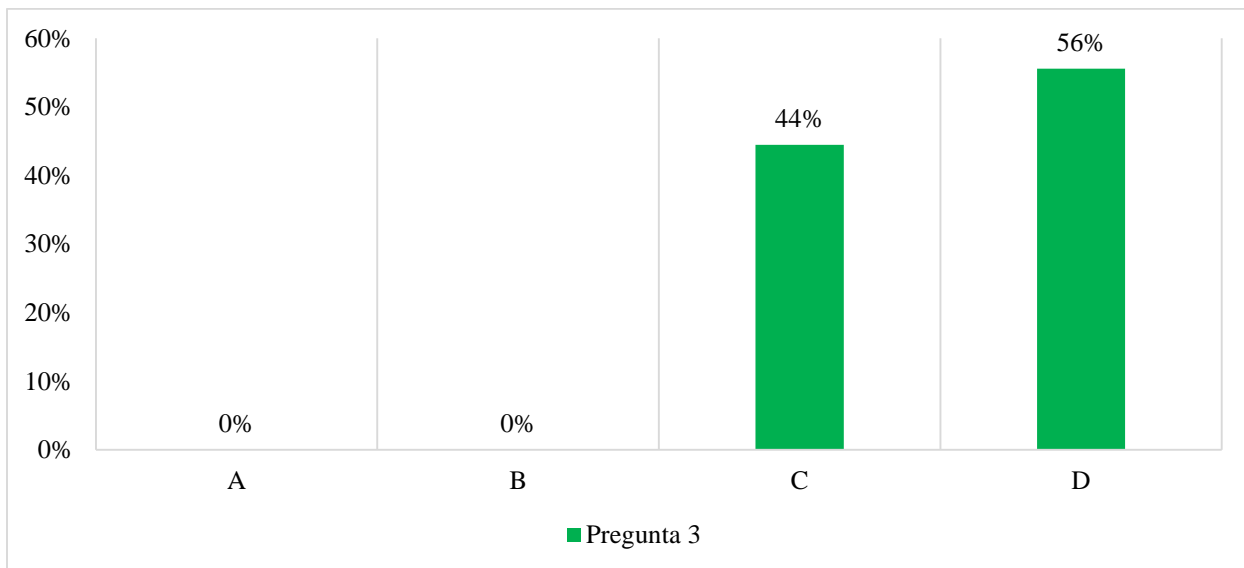
En la evaluación correspondiente a la percepción de sentimientos, ideas u opiniones que expresan de forma implícita los personajes de los cuentos estudiados, a los niños se les interrogó para verificar si identificaban correctamente el aspecto emocional del sentir de los demás, en este caso, lo que sentían los personajes de la narración.

Los datos mostrados en el Figura 4 corroboran que las respuestas a P 2 reflejan un 56% de aciertos, mientras que las respuestas a P 13 llegan al 50% de efectividad; a partir de esto se puede decir que los niños tuvieron dificultades significativas en este componente, puesto que prácticamente la mitad de ellos erró en la prueba, siendo este un resultado desfavorable al grupo.

Cabe señalar que este componente de percepción de sentimientos fue en el que los niños mostraron resultados más bajos en la evaluación de la inferenciación.

Figura 5

Respuestas de los estudiantes a la evaluación de la inferenciación en su componente identificación de causas y consecuencias

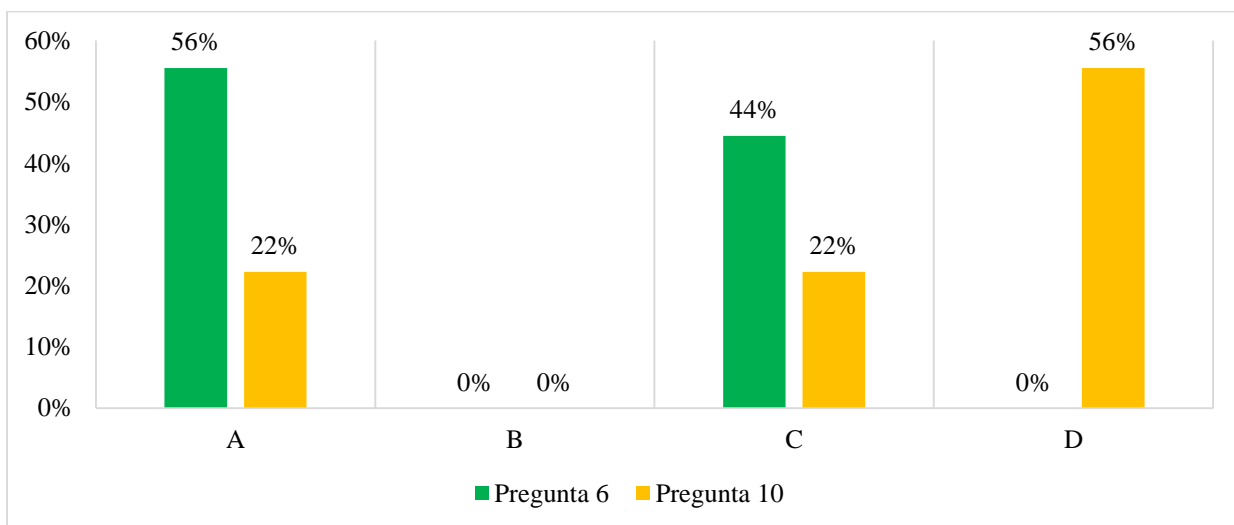


Paralelo a esto, en la evaluación de la identificación de causas y consecuencias, a los niños se les preguntó sobre los efectos que derivarían de las acciones de los personajes del cuento, suceso que debían identificar de forma implícita en el texto.

En el Figura 5 se puede observar que este componente se evaluó con P 3, y los datos derivados mostraron que las respuestas de los infantes tuvieron un 56% de aciertos, ya que la opción correcta era C. Pese a que la muestra presentó mejores resultados en este componente que en el anterior, sigue siendo un resultado significativamente deficiente, ya que uno de cada dos estudiantes no es capaz de realizar este proceso lector, evidencia de que aún no lo ha desarrollado.

Figura 6

Respuestas de los estudiantes a la evaluación de la inferenciación en su componente de predicción



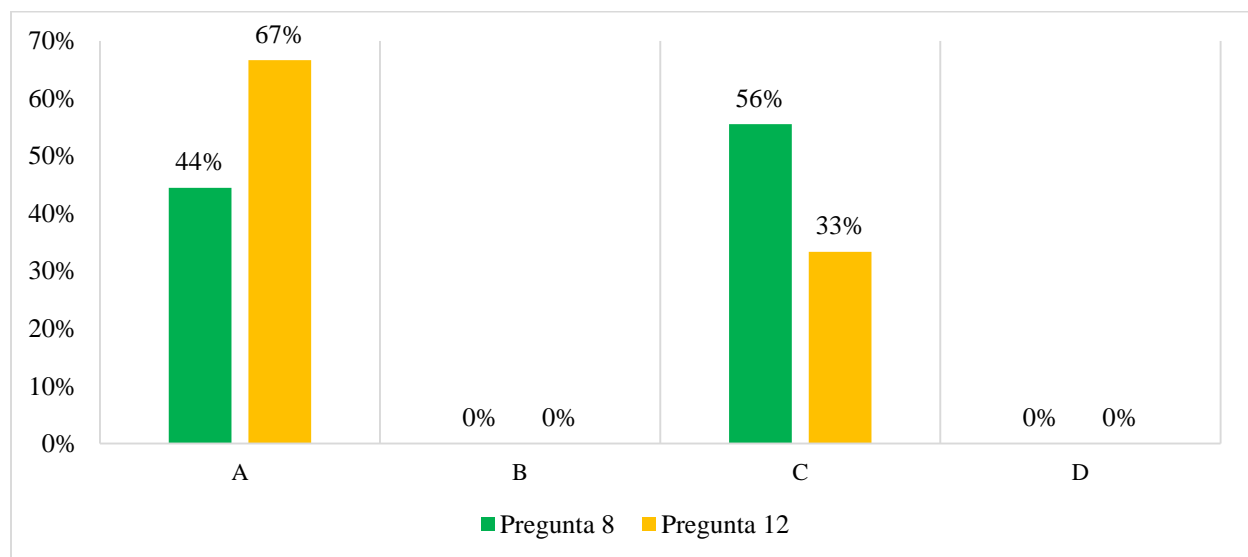
En el mismo orden de ideas, al evaluar el componente de predicción, los estudiantes debían anticiparse a sucesos futuros en la narración cuya existencia no se encontraba literalmente en el texto, este aspecto o dimensión representa un conocimiento esencial en la habilidad de inferenciar, ya que se enlaza y articula con los otros componentes evaluados.

Para evaluar este componente se utilizaron las P 6 y P 10, donde la respuesta correcta de P 6 era A y de P 10 era D; las respuestas de los estudiantes, presentadas en el Figura 6, muestran que en ambas preguntas los niños respondieron con un 56% de efectividad, resultado este igual que el anterior componente evaluado, pero sigue siendo desfavorable al proceso formativo de los estudiantes.

Esto refleja una dificultad marcada en el grupo de estudiantes objeto de estudio, ya que, si la mitad de ellos no es capaz de predecir situaciones o sucesos que acontecerán en una narración, tampoco serán capaces de realizar otras acciones cognitivas más complejas y relacionadas con ella.

Figura 7

Respuestas de los estudiantes a la evaluación de la inferenciación en su componente de identificación de intenciones y motivaciones



La identificación de intenciones y motivaciones corresponde al último componente de la inferenciación evaluado en la prueba, en ella los estudiantes debían descubrir las actitudes implícitas de los personajes y qué los motivaba a realizar dicha acción; este componente también

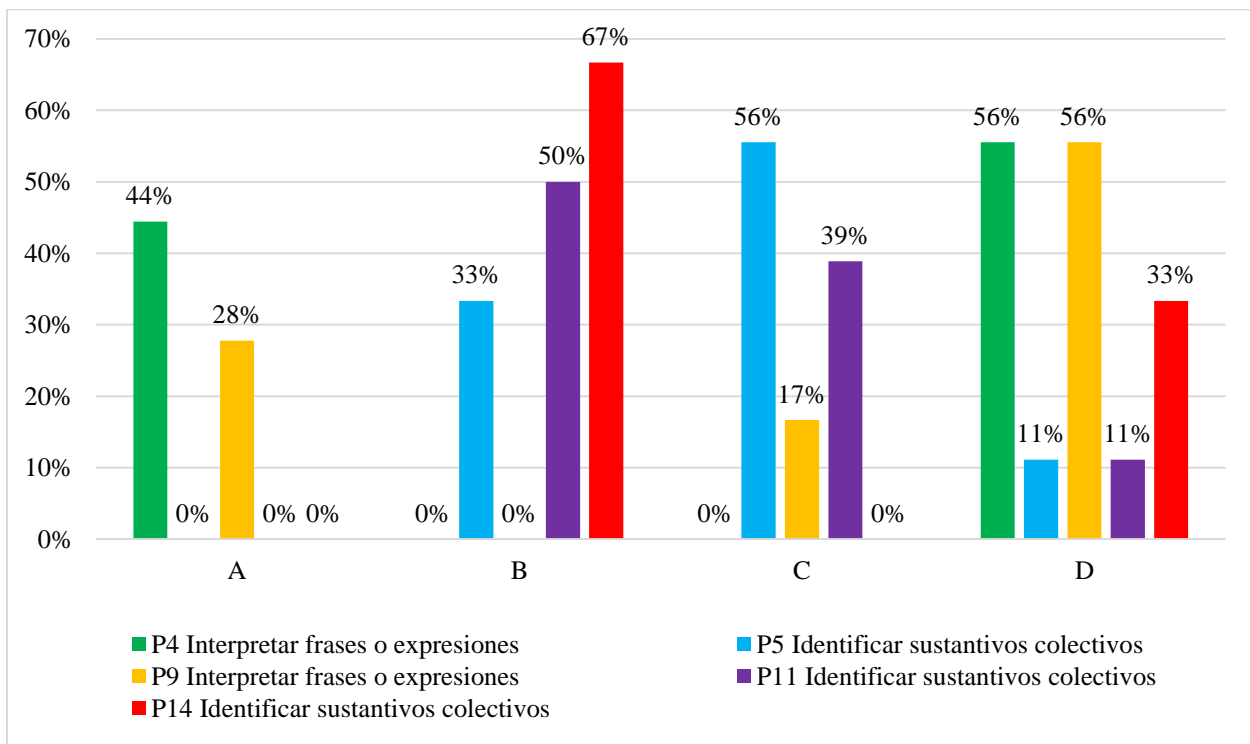
evaluó las creencias que podían tener los personajes y las contrastó con las creencias que tienen los niños formados a partir de sus códigos morales, éticos, religiosos y sociales.

En el Figura 7 se puede observar que este componente se evaluó a partir de las P 8 y P 12, en las cuales, las opciones correctas eran C y A respectivamente; siendo así, los datos indican que los niños respondieron con un 61% de acierto a las dos preguntas, mostrando una leve mejoría en este componente.

En las respuestas a las preguntas que evaluaban este componente, los estudiantes mostraron los mejores resultados de toda la prueba, siendo la pregunta 12 la de mayor acierto por los niños, con un 67% de respuestas correctas.

Figura 8

Repuestas de los estudiantes a la evaluación de la habilidad de contextualización del concepto



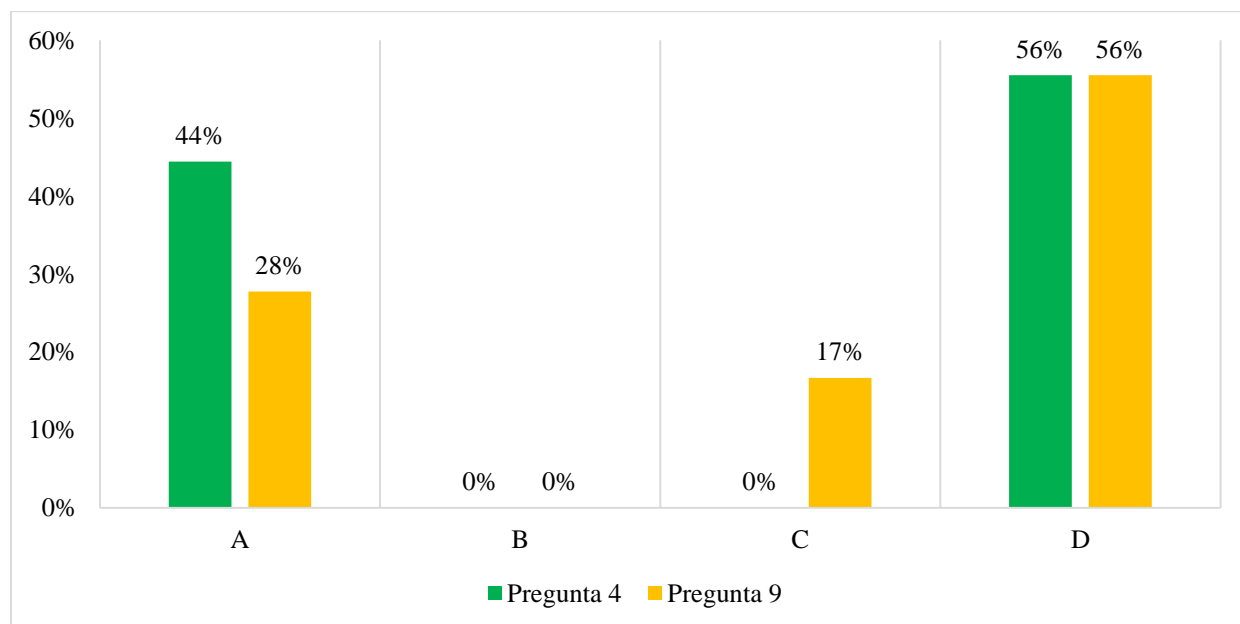
La parte de la prueba que correspondió a la habilidad cognitiva de contextualización del concepto evaluó el componente de interpretación del significado que tiene una frase o expresión en el texto, así como la identificación de sustantivos colectivos que se encontraban en los cuentos.

Desde el aspecto general de la habilidad cognitiva, los resultados que se representan en el Figura 8 evidencian que los estudiantes respondieron de forma acertada, prácticamente en la misma proporción a la evaluación de los dos componentes, 56% para la identificación de frases y expresiones, y 57% para la identificación de sustantivos colectivos; en este sentido, aunque en la valoración del segundo componente hay una leve mejoría, no es significativa con relación al primero y tampoco con relación a los pertenecientes a la inferenciación.

Los resultados individuales de cada uno de los componentes de la habilidad son analizados en los gráficos siguientes.

Figura 9

Repuestas de los estudiantes a la evaluación de contextualización del concepto en su componente de interpretación de frases o expresiones

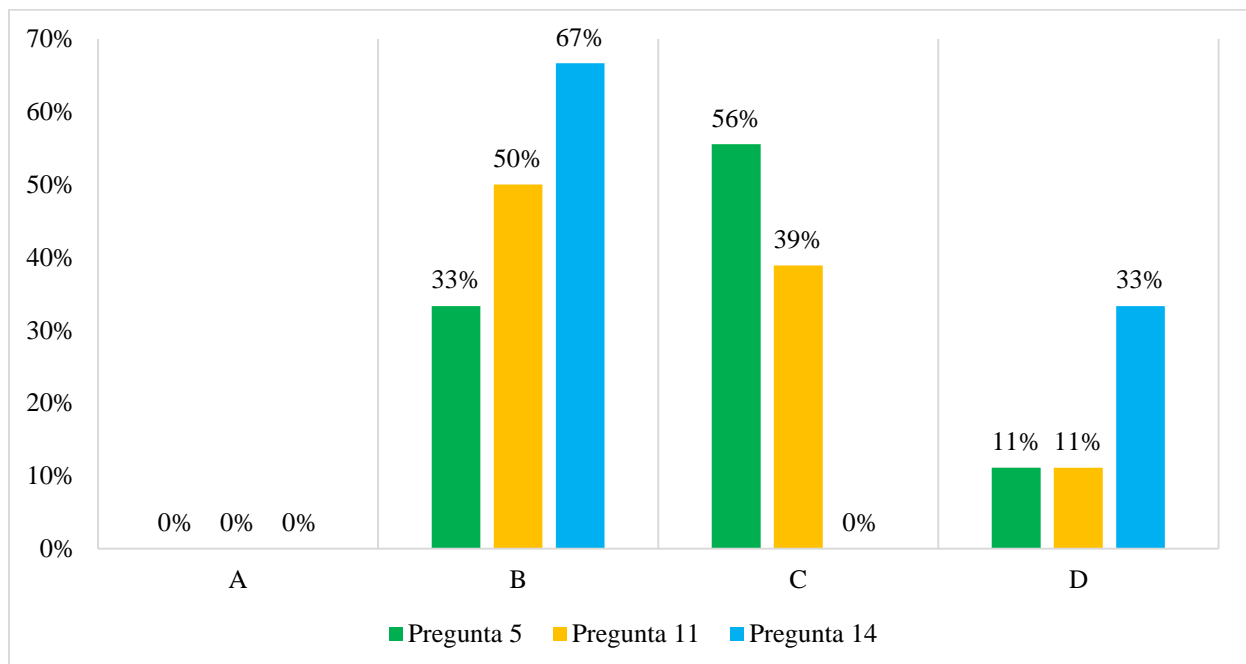


En la evaluación de la interpretación de frases o expresiones, los infantes estudiados debían encontrar el significado correcto de los términos, exclamaciones o dichos que se encontraban en el texto, de acuerdo con su contexto narrativo.

En el proceso evaluativo de esta dimensión o componente se aplicó la P 4 y P 9, las cuales tenían la opción D como respuesta correcta. Los datos recolectados muestran que las respuestas de los estudiantes a ambas preguntas fueron 56% acertadas, situación que ratifica que el desarrollo de las habilidades cognitivas de los individuos objeto de estudio, es bastante equilibrado y no hay muchas diferencias entre un componente y otro de la misma habilidad, como tampoco entre componentes de distintas habilidades.

Figura 10

Respuestas de los estudiantes a la evaluación de contextualización del concepto en su componente de identificación de sustantivos colectivos



Los sustantivos colectivos son el último componente de las habilidades de comprensión evaluados en la prueba; ellos obedecen a las palabras en singular que representan pluralidad, ejemplo: camada, manada, rebaño, tribu, entre otras. A sabiendas de esto, a los estudiantes se les evaluó para que identificaran el significado de estos sustantivos, de acuerdo con el contexto que se desarrollaba en los cuentos.

El Figura 10 muestra los resultados de las respuestas a las P 5, P 11 y P 14, con las cuales se valoró este componente; estas preguntas tenían como opciones de respuestas correctas a C, B y B, respectivamente. En los datos se evidencia que los mejores resultados de los estudiantes se presentaron en la P 14, con un 67% de aciertos, seguidos por la P 5 con un 56% de aciertos, y por último en la P 11 obtuvieron un 50% de aciertos. En cuanto a los aciertos globales del componente, la información indica que el 57% de los niños respondieron de forma positiva a las preguntas evaluativas del componente.

8. Fase III. Secuencias didácticas de comprensión de textos narrativos

8.1 Presentación

Para contribuir en la mejora significativa de la comprensión de textos narrativos de los estudiantes de cuarto grado de la Institución Educativa José Antonio Galán, sede la Quinta, se realizó el diseño de unas secuencias didácticas como estrategia pedagógica para solucionar las dificultades que tienen estos infantes en el proceso cognitivo.

Esta estrategia se diseñó teniendo en cuenta los resultados arrojados por el Cuestionario de evaluación de la comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de primaria, de Gaytán, Alcaraz, Montesinos y Fernández (2021), el cual fue aplicado en los niños en la prueba diagnóstica; y atendiendo los lineamientos emanados por el Ministerio de Educación Nacional en sus Derechos Básicos de Aprendizaje. Teniendo en cuenta lo anterior, se toma la decisión de trabajar el desarrollo de las habilidades cognitivas de identificación de ideas principales, inferenciación y contextualización del concepto con la utilización de cuentos, fábulas y leyendas, acordes para el desarrollo cognoscitivo y cognitivo de los estudiantes.

La elección de las secuencias didácticas como estrategia pedagógica obedeció a su estructuración, flexibilidad y efectividad en la intervención de los procesos lectores y escritores de los estudiantes.

En cuanto a la organización estructural de esta estrategia pedagógica, ella cuenta con una presentación, objetivos, descripción, metodología y el formato de las 10 sesiones de intervención.

8.2 Objetivo general

Favorecer la mejora de los niveles de comprensión de textos narrativos de los estudiantes *del cuarto grado de la Institución Educativa José Antonio Galán, sede la Quinta.*

8.3 Objetivos específicos

1. Implementar secuencias didácticas para el desarrollo de la identificación de ideas principales en un texto narrativo, con los estudiantes de cuarto grado.

2. Implementar secuencias didácticas para el desarrollo de la inferenciación en un texto narrativo, con los estudiantes de cuarto grado.

3. Implementar secuencias didácticas para el desarrollo de la contextualización del concepto en un texto narrativo, con los estudiantes de cuarto grado.

4. Evaluar los efectos ocasionados por las secuencias didácticas en las habilidades de comprensión de textos narrativos de los estudiantes de cuarto grado.

8.4 Descripción

La estrategia pedagógica de secuencias didácticas propone realizar sesiones de enseñanza y aprendizaje con los 18 estudiantes de grado cuarto, donde se trabaje con los niños el desarrollo de las habilidades de: i) identificación de ideas principales y sus componentes de identificación de los personajes y la moraleja; ii) inferenciación y sus componentes de percibir sentimientos y emociones, identificación de causas y consecuencias, predecir e identificación de intenciones y motivaciones; y iii) contextualización del concepto y sus componentes de interpretación de frases o expresiones e identificación de sustantivos colectivos.

Las secuencias didácticas cuentan con 10 sesiones de enseñanza y aprendizaje en las cuales se mediará con los estudiantes los procesos cognitivos proposicionales, procedimentales y funcionales del macroproceso de comprensión textual.

Para el desarrollo de la habilidad de identificación de ideas principales, las secuencias contemplan dos sesiones pedagógicas; para los procesos de enseñanza y aprendizaje de la habilidad de inferenciación se utilizarán seis sesiones, y dos sesiones más para el desarrollo de la contextualización del concepto.

Para el proceso de evaluación de las secuencias didácticas se propone una rúbrica de evaluación de los niveles de comprensión de textos narrativos, durante y después de cada una de las sesiones pedagógicas.

Con el diseño de esta estrategia pedagógica se espera mejorar los resultados de aprendizaje de los niños estudiados, puesto que al tener ellos un mayor desarrollo en su proceso de comprensión textual, reflejaran este aprendizaje en todas las áreas de su currículo escolar.

Cabe aclarar que, antes de la implementación de las secuencias didácticas se recomienda una sesión de socialización con los estudiantes donde se explicará explique detalladamente todos los aspectos de la intervención, tales como: actividades, estrategias utilizadas, procesos intervenidos, tiempos de las sesiones, evaluación, recursos utilizados, responsables y beneficios.

8.5 Metodología

El procedimiento metodológico propuesto en las secuencias didácticas tendrá como fundamento teórico conceptual, la construcción de significados a partir del aprendizaje significativo, donde el acompañamiento del docente, articulado con la motivación hacia el

aprendizaje del estudiante, generen nuevos aprendizajes con una significación y resignificación acorde con sus contextos.

9. Sesiones de enseñanza y aprendizaje

Tabla 3

Sesión de enseñanza aprendizaje No. 1

Sesión No. 1	
Identifico las ideas principales	
Tiempo	2 horas
Objetivo	Identificar las clases de personajes, el tiempo, el espacio, el tema principal y la enseñanza de la narración
Derecho Básico de Aprendizaje	Comprende el contenido e información de los textos que lee, utilizando estrategias para la adquisición del aprendizaje que le facilitan el proceso de comprensión e interpretación textual.
Indicadores de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Identifica los personajes principales y secundarios, el tiempo y el espacio en el texto narrativo. ➤ Reconoce el tema principal, los temas secundarios y la moraleja en la lectura del texto narrativo. ➤ Participa activamente durante el proceso de desarrollo de la habilidad de identificación de ideas principales.
Aprendizajes esperados	Al terminar las sesiones de enseñanza y aprendizaje correspondientes al desarrollo de la habilidad de identificación de ideas principales, se espera que los estudiantes sean capaces de identificar los personajes principales, secundarios, el tiempo, el espacio, el tema principal, los temas secundarios y la moraleja, en la lectura de un texto narrativo.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lápiz ➤ Guía de la secuencia didáctica ➤ Computador portátil ➤ Video beam ➤ Conectividad a internet.
Actividades	<p>Primer momento: se realiza el proceso de orientación con los estuantes sobre los aspectos conceptuales y las acciones a seguir para identificar los personajes, tiempo, espacio, temas y moraleja, en un texto narrativo.</p> <p>Segundo momento: Se les presenta a los niños el texto titulado “Aventemos al chancho” para su respectiva lectura comprensiva; luego de haber realizado el proceso de lectura, los estudiantes darán respuesta a los interrogantes que se presentan al final del texto.</p> <p>Tercer momento: Luego de haber realizado el proceso de lectura y dar respuesta a los interrogantes, con la participación activa de todos los estudiantes se realiza la evaluación de la sesión (autoevaluación y coevaluación) con la utilización de la rúbrica evaluativa.</p>
Aventemos al chancho	
<p>Esto pasó en la Edad Media, aquella época remota en la que no había televisión. La ciudad francesa de Carcassonne estaba en peligro. El ejército enemigo llevaba varios meses tratando de invadir.</p> <p>En ese tiempo, las ciudades estaban protegidas por murallas de piedra. Ante el peligro de una invasión, las puertas de la ciudad se cerraban y entonces nadie podía entrar, pero tampoco salir.</p> <p>- ¡Ojalá llegue pronto nuestro ejército a salvarnos! -lloraban los hambrientos carcasionos, encerrados en su propia ciudad. No sabían cuánto tiempo más podrían resistir, pues luego de tantos meses no les quedaban municiones ni comida.</p> <p>Afuera de la ciudad, el ejército invasor seguía arrojando flechas encendidas. Las flechas subían por el aire cruzaban las murallas y luego caían sobre algún techo, que rápidamente empezaba a arder en llamas. Luego los carcasionos iban corriendo, echaban agua y apagaban el fuego.</p>	

- Nos estamos quedando sin flechas... -se lamentaban los soldados invasores. Además, ya empezaban a cansarse de acechar la ciudad. ¡Qué resistencia la de sus enemigos! Obviamente, ellos no sabían que los carcasianos estaban pensando en rendirse.

Y así habría sido de no aparecer un héroe, mejor dicho, una heroína. Una mujer a quien la posteridad daría el nombre de La Dama de Carcas (en francés suena más bonito). Esta mujer, créelo, tenía a su cuidado el último chanco asado de la ciudad.

-¡No nos rendiremos! -gritó la mujer. Y entonces hizo algo arriesgado: subió hasta lo alto de una muralla cargando su chanco. Ya no había municiones en la ciudad, pero a ella le quedaba esa última arma. Cuando estuvo bien arriba, la mujer aventó el chanco asado contra el ejército invasor. El pobre animal (que ya estaba en el cielo de los chancos) cayó y le dio en la cabeza a un soldado.

- ¡Les queda tanta comida que la usan como arma contra nosotros! -gritaron los demás soldados, que se fueron de allí. ¡Era inútil tratar de invadir la ciudad! ¡Los carcasianos no saldrían nunca!

Así fue como los carcasianos, cansados y hambrientos, demostraron su fortaleza. Cuando los soldados enemigos se fueron, recogieron el chanco y... Bueno, tú ya sabes. **(Fichas para imprimir, 2021)**

- Leyenda francesa-

Interrogantes.

1. ¿Quién era el personaje principal en el relato?
2. ¿Quiénes eran los personajes secundarios en la narración?
3. ¿Cuándo ocurrieron los hechos del relato?
4. ¿Dónde ocurrieron los hechos del relato?
5. ¿Cuál es el tema principal del texto?
6. ¿Cuales son los temas secundarios de la narración?
7. ¿Cuál es la moraleja del relato?

Evaluación	<p>Durante la sesión de enseñanza y aprendizaje: se valora la motivación hacia el aprendizaje de la actividad pedagógica y la participación de los estudiantes en el desarrollo de la sesión.</p> <p>Después de la sesión de enseñanza y aprendizaje: utilizando la rúbrica evaluativa se valora a través de la autoevaluación, la coevaluación y la mediación evaluativa del docente, los resultados de aprendizaje adquiridos por los estudiantes durante el desarrollo de la sesión pedagógica.</p>
-------------------	--

Tabla 4

Sesión de enseñanza y aprendizaje No. 2

Sesión No. 2	
Identifico las ideas principales	
Tiempo	2 horas
Objetivo	Identificar las clases de personajes, el tiempo, el espacio, el tema principal y la enseñanza de la narración.
Derecho Básico de aprendizaje	Comprende el contenido e información de los textos que lee, utilizando estrategias para la adquisición del aprendizaje que le facilitan el proceso de comprensión e interpretación textual.
Indicadores de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Identifica los personajes principales y secundarios, el tiempo y el espacio en el texto narrativo. ➤ Reconoce el tema principal, los temas secundarios y la moraleja en la lectura del texto narrativo. ➤ Participa activamente durante el proceso de desarrollo de la habilidad de identificación de ideas principales.
Aprendizajes esperados	Al terminar las sesiones de enseñanza y aprendizaje correspondientes al desarrollo de la habilidad de identificación de ideas principales, se espera que los estudiantes sean capaces de

	<p>identificar los personajes principales, secundarios, el tiempo, el espacio, el tema principal, los temas secundarios y la moraleja, en la lectura de un texto narrativo.</p>
<p>Recursos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lápiz ➤ Guía de la secuencia didáctica ➤ Computador portátil ➤ Video beam ➤ Conectividad a internet.
<p>Actividades</p>	<p>Primer momento: se realiza el proceso de orientación con los estuantes sobre los aspectos conceptuales y las acciones a seguir para identificar los personajes, tiempo, espacio, temas y moraleja, en un texto narrativo.</p> <p>Segundo momento: Se les presenta a los niños el texto titulado “El cuento de la naturaleza” para su respectiva lectura comprensiva; luego de haber realizado el proceso de lectura, los estudiantes darán respuesta a los interrogantes que se presentan al final del texto.</p> <p>Tercer momento: Luego de haber realizado el proceso de lectura y dar respuesta a los interrogantes, con la participación de todos los estudiantes se realiza la evaluación de la sesión (autoevaluación y coevaluación) con la utilización de la rúbrica evaluativa.</p>
<p>El cuento de la naturaleza</p>	
<p>Cada noche, antes de ir a dormir, todos los elementos de la naturaleza se juntaban para contar lo que les había ocurrido durante el día. Por muchos años el árbol de roble había presidido dicha reunión y con mucha justicia coordinaba el orden en que debía hablar cada uno o hacía los comentarios respecto a lo que les había pasado durante el día, tratando siempre de ayudar a los demás cuando se hallaban en algún apuro, como cuando un sapo se rompió una pata y los otros animalitos le llevaban alimentos, o cuando una planta de tomates estaba muy lejos del agua y el señor río hizo un riachuelo para llegar hasta ella.</p> <p>Y así cada noche, antes de terminar la reunión, el viejo roble incentivaba a sus amigos para cantar y alabar a Dios por haberlos creado. Entonces, todos cantaban llenos de entusiasmo.</p> <p>Los árboles, arbustos y plantas, levantaban muy alto sus ramas, el viento silbaba moviendo las ramas de los árboles y las aves volaban haciendo rondas y piruetas en el aire; los grillos frotaban armoniosamente sus patitas y las mariposas formaban un hermoso manto de colores que ondeaban al son del bello canto. Los ríos y el mar cantaban con ellos, contagiando su alegría a las nubes y a las estrellas.</p> <p>Dios, recibía con mucho agrado estas manifestaciones de cariño y se sentía muy feliz cada noche al escuchar el canto de la naturaleza.</p> <p>Pero, sucedió que un día llegaron al bosque unos leñadores y buscando un árbol fuerte, talaron al viejo roble; en su lugar, sembraron un pequeño roblecito porque ellos sabían lo importante que es mantener nuestros bosques y florestas, pero esa misma noche, cuando los elementos de la naturaleza se juntaron a contar sus experiencias, el viejo roble ya no estaba.</p> <p>Entonces, una mariposa que tenía hermosas alas dijo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como ya no está el roble, seré yo quien presida la reunión- - ¡Eso sí que no! - contestó una tortuga- yo soy la más vieja de todos y es a mí a quien corresponde presidir la reunión- - De ninguna manera- refutó el roblecito que habían sembrado en la mañana los leñadores - a mí me han puesto en el lugar del viejo roble, y soy yo quien debe ocupar su cargo- <p>Y así, uno por uno, todos se sentían en el derecho de presidir la reunión.</p> <p>Muy pronto comenzaron los pleitos, las quejas y los malentendidos, la reunión en vez de ser agradable, se había convertido en un campo de batalla, y tanto peleaban que siempre terminaban disgustados y se olvidaron por completo de alabar a Dios.</p> <p>Así pasaban los días y las noches y muchos de ellos decidieron no asistir más a la reunión y poco a poco esta hermosa costumbre se perdió.</p> <p>Dios estaba muy triste porque extrañaba el cariño de la naturaleza, el canto de las aves, el croar de los sapos, la dulce melodía de los animales y plantas al juntarse con el canto de los mares, los ríos y el viento.</p> <p>Entonces, una noche muy oscura, una vicuña subió a lo alto de la puna y llamando a todos los elementos de la naturaleza les dijo:</p>	

- Los pleitos y el afán de poder no nos han conducido a nada bueno, creo que debemos cantar todos juntos y luego, si me lo permiten, haremos una votación para elegir un nuevo presidente.
Y así, todos comenzaron a cantar alabando a Dios y sus corazones sintieron nuevamente la fuerza del amor y la unión y cuando terminaron de cantar la vicuña dijo:
- Ahora quiero saber quiénes quisieran presidir la reunión-
La mariposa, muy arrepentida dijo- yo causé todo este problema, creo que no merezco ser la presidenta.
Entonces la vicuña, preguntó a la tortuga- Y tú, tortuga, por ser la mayor de todos ¿quieres ser la presidenta?
- No, no- contestó ella- en realidad yo soy muy vieja y estoy muy cansada, creo que debería ser alguien más joven- contestó.
La vicuña nuevamente tomó la palabra y se dirigió al joven roblecito:
- ¿Crees que tú deberías ser el presidente?
- No, yo soy muy joven y no tengo experiencia- contestó
Entonces, un monito que estaba muy atento a todo lo que sucedía, opinó diciendo:
- Queridos amigos, ya que la vicuña ha sido quien nos ha hecho ver el gran error que estábamos cometiendo, creo que es ella quien debe presidir de hoy en adelante nuestras reuniones.
Entonces, todos aplaudieron muy fuerte demostrando de esta manera su conformidad y desde ese día la vicuña fue nombrada presidente y todo volvió a la normalidad y hasta el día de hoy, si tú vas al campo, a la playa o a la montaña, en el silencio de la noche podrás escuchar el dulce canto de la naturaleza alabando a Dios. **(Fichas para imprimir, 2021)**

Interrogantes.

1. ¿Quién era el personaje principal en el relato?
2. ¿Quiénes eran los personajes secundarios en la narración?
3. ¿Cuándo ocurrieron los hechos del relato?
4. ¿Dónde ocurrieron los hechos del relato?
5. ¿Cuál es el tema principal del texto?
6. ¿Cuales son los temas secundarios de la narración?
7. ¿Cuál es la moraleja del relato?

Evaluación	<p>Durante la sesión de enseñanza y aprendizaje: se valora la motivación hacia el aprendizaje de la actividad pedagógica y la participación activa de los estudiantes en el desarrollo de la sesión.</p> <p>Después de la sesión de enseñanza y aprendizaje: utilizando la rúbrica evaluativa se valora a través de la autoevaluación, la coevaluación y la mediación evaluativa del docente, los resultados de aprendizaje adquiridos por los estudiantes durante el desarrollo de la sesión pedagógica.</p>
-------------------	---

Tabla 5

Sesión de enseñanza y aprendizaje No. 3

Sesión No. 3	
Desarrollando inferencias	
Tiempo	2 horas
Objetivo	Realizar los procesos cognitivos de percepción de sentimientos y emociones e identificación de causas y consecuencias, en la lectura de textos narrativos.
Derecho Básico de aprendizaje	Comprende el contenido e información de los textos que lee, utilizando estrategias para la adquisición del aprendizaje que le facilitan el proceso de comprensión e interpretación textual.
Indicadores de aprendizaje	➤ Percibe los sentimientos y emociones de los personajes en la lectura de un texto narrativo.

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Identifica las causas y las consecuencias de las acciones o decisiones de los personajes de un texto narrativo. ➤ Participa activamente en el proceso de desarrollo de la inferenciación.
Aprendizajes esperados	<p>Al terminar las sesiones de enseñanza y aprendizaje correspondientes al desarrollo de la habilidad de inferenciación, se espera que los estudiantes sean capaces de percibir los sentimientos y las emociones de los personajes; identificar las causas y las consecuencias de las acciones de los personajes; predecir eventos futuros; e identificar las intenciones y motivaciones de los personajes, en la lectura de un texto narrativo.</p>
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lápiz ➤ Guía de la secuencia didáctica ➤ Computador portátil ➤ Video beam ➤ Conectividad a internet.
Actividades	<p>Primer momento: se realiza el proceso de orientación con los estuantes sobre los aspectos conceptuales y las acciones a seguir para la percepción de los sentimientos y emociones e identificación de causas y consecuencias de los personajes en un texto narrativo.</p> <p>Segundo momento: Se les presenta a los niños el texto titulado “Había una vez un rey” para su respectiva lectura comprensiva; luego de haber realizado el proceso de lectura, los estudiantes darán respuesta a los interrogantes que se presentan al final del texto.</p> <p>Tercer momento: Luego de haber realizado el proceso de lectura y dar respuesta a los interrogantes, con la participación activa de todos los estudiantes se realiza la evaluación de la sesión (autoevaluación y coevaluación) con la utilización de la rúbrica evaluativa.</p>
Había una vez un rey	
<p>Hubo una vez un rey de un país que vivía en tinieblas. No había estrellas. Ni Luna. Ni Sol. Ni siquiera esa amorosa lumbre que consiguen los hombres con sus manos. La causa de aquella oscuridad era la eterna pesadumbre del rey. Porque era un rey triste y descontento de todo. Muy cerca al reino discurría un claro y límpido arroyuelo. Las aguas eran como el cristal: dejaban ver el fondo de sí mismas. Había piedrecillas azules y helechos multicolores. Y allí iban los hombres en busca de transparencia. Muchas cosas poseían el rey triste. No castillo, residencias. No vasallos, seguidores. No extensiones de tierra, sí edificios gigantes. No rebaños, sí comercios. Porque era un monarca coronado de bienes. Sin embargo, el rey no era feliz. Le faltaba lo esencial. La ilusión y la alegría. Tan grande era su tristeza que había sumido al reino en la más negra oscuridad. Ni los sabios, ni los magos lograban desterrar la niebla de aquel lúgubre país. Muy cerca del arroyo habitaba un pastor. No poseía bienes, no riquezas, pero amigo del tiempo y de las cosas. Era un pequeño monarca de la felicidad. Un día inesperado el rey salió de su palacio. Con séquito imperial, con antorchas de luz y fuegos fatuos. Se llegaron muy cerca al arroyuelo y el rey logró verse en el agua. Pudo observar el fondo transparente del río. Vio helechos, piedrecillas azules, pececitos brillantes. Descubrió de repente el valor de la luz. Vio su rostro sombrío y taciturno. Percibió al final el contraste entre la oscuridad y la luz y comprendió, de pronto, la razón de sus penas y la causa de la noche sobre la población. El egoísmo, dijo, tiene formas oscuras. Pablo, el pastor feliz, acertó a pasar por aquel sitio. Al ver al rey entendió a la niebla y se puso a cantar: “Quien quiera luz, que entregue el corazón a sus hermanos. Quien busque el día, que le dé siempre forma a la esperanza. Quien quiera ser feliz, que se asome al arroyuelo de la vida. Y se ubique en el fondo, compartiéndolo todo con los hombres”. El rey ya no es más rey. La ciudad ha retornado a la luz. Y los días y las noches se suceden y hay muchos hombres cantándole a la vida. (Fichas para imprimir, 2021)</p>	
Carlota Flores de Naveda	

Interrogantes.	
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Por qué el rey se sentía triste? 2. ¿Qué sintió el pastor al ver al rey en el arroyuelo? 3. ¿Qué sentían los habitantes de aquel país en tinieblas? 4. ¿Por qué el pastor tenía tanta felicidad? 5. ¿Qué hubiese pasado si el rey fuera una persona triste? 6. ¿De qué forma afecto a los habitantes del país la tristeza del rey? 	
Evaluación	<p>Durante la sesión de enseñanza y aprendizaje: se valora la motivación hacia el aprendizaje de la actividad pedagógica y la participación activa de los estudiantes en el desarrollo de la sesión.</p> <p>Después de la sesión de enseñanza y aprendizaje: utilizando la rúbrica evaluativa se valora a través de la autoevaluación, la coevaluación y la mediación evaluativa del docente, los resultados de aprendizaje adquiridos por los estudiantes durante el desarrollo de la sesión pedagógica.</p>

Tabla 6

Sesión de enseñanza y aprendizaje No. 4

Sesión No. 4	
Desarrollando inferencias	
Tiempo	2 horas
Objetivo	Realizar los procesos cognitivos de percepción de sentimientos y emociones e identificación de causas y consecuencias, en la lectura de textos narrativos.
Derecho Básico de aprendizaje	Comprende el contenido e información de los textos que lee, utilizando estrategias para la adquisición del aprendizaje que le facilitan el proceso de comprensión e interpretación textual.
Indicadores de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Percibe los sentimientos y emociones de los personajes en la lectura de un texto narrativo. ➤ Identifica las causas y las consecuencias de las acciones o decisiones de los personajes de un texto narrativo. ➤ Participa activamente en el proceso de desarrollo de la inferenciación.
Aprendizajes esperados	Al terminar las sesiones de enseñanza y aprendizaje correspondientes al desarrollo de la habilidad de inferenciación, se espera que los estudiantes sean capaces de percibir los sentimientos y las emociones de los personajes; identificar las causas y las consecuencias de las acciones de los personajes; predecir eventos futuros; e identificar las intenciones y motivaciones de los personajes, en la lectura de un texto narrativo.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lápiz ➤ Guía de la secuencia didáctica ➤ Computador portátil ➤ Video beam ➤ Conectividad a internet.
Actividades	<p>Primer momento: se realiza el proceso de orientación con los estuantes sobre los aspectos conceptuales y las acciones a seguir para la percepción de los sentimientos y emociones e identificación de causas y consecuencias de los personajes en un texto narrativo.</p> <p>Segundo momento: Se les presenta a los niños el texto titulado “La buena pulga y el mal rey” para su respectiva lectura comprensiva; luego de haber realizado el proceso de lectura, los estudiantes darán respuesta a los interrogantes que se presentan al final del texto.</p>

Tercer momento: Luego de haber realizado el proceso de lectura y dar respuesta a los interrogantes, con la participación activa de todos los estudiantes se realiza la evaluación de la sesión (autoevaluación y coevaluación) con la utilización de la rúbrica evaluativa.

La buena pulga y el mal rey

Había una vez un rey malo que molestaba mucho a sus súbditos; pero éstos no podían destronarle porque era extremadamente rico y tenía un gran ejército para su defensa.

Cada mañana se levantaba de peor humor del que había demostrado en la noche precedente, hasta que llegó esto a oídos de una pulga muy amable y de muy buenos sentimientos. No son así todas las pulgas; pero aquella había sido muy bien educada, por lo que solo picaba a la gente cuando tenía mucha hambre y, aun entonces, ponía cuidado en no hacer daño.

- Es difícil hacer entrar a este rey en razón - se dijo la pulga -. Con todo, lo intentaré.

Aquella noche, cuando el rey empezaba a conciliar tranquilamente el sueño, sintió algo como la picadura de un alfiler.

- ¡Oh!, ¿qué es esto? - gruñó el rey.

- Una pulga que se propone corregirte.

- ¿Una pulga? Lo veremos. Aguarda un poco.

Y levantándose furioso de la cama, el rey sacudió sábanas y mantas, pero sin poder encontrar la pulga, por la sencilla razón de que esta se había ocultado en la barba del monarca.

Pensando haberla ahuyentado espantada, el iracundo rey volvió a acostarse; mas así que reclinó la cabeza en la almohada, la pulga dio un salto y le picó de nuevo.

- ¿Y te atreves a picarme otra vez, abominable insecto? - exclamó-. Apenas montas más que un granito de arena, y atacas a los más poderosos de la Tierra.

La pulga, sin molestarse siquiera en contestar, continuó picando.

En toda la noche no pudo el rey cerrar los ojos, y al día siguiente se levantó con un humor de mil diablos. Mandó hacer una limpieza extraordinaria, y veinte sabios, armados con potentísimos microscopios, examinaron cuidadosamente la alcoba y cuanto en ella se encontraba. Pero no dieron con la pulga, porque se había escondido debajo de la solapa del vestido que el rey llevaba puesto. Aquella noche el monarca, necesitado de descanso, se acostó muy temprano.

- ¿Qué es esto? - gritó al sentir una furiosa picadura.

- La pulga.

- ¿Qué quieres?

- Que me obedezcas y hagas feliz a tu pueblo.

- ¿Dónde están mis soldados? ¿Dónde mis generales, mis ministros? - gritó el rey -. ¡Qué vengan inmediatamente!

Todos penetraron como un torbellino en el aposento real. Hicieron pedazos la cama, desgarraron el papel de las paredes y arrancaron el pavimento y, a todo esto, la pulga tan bonitamente en la cabellera del rey. Dirigióse éste a otro aposento, en el cual trató de dormir; pero la pulga pegó otro salto, empezó a picarle y no le dejó descansar en toda la noche. Al otro día, el rey, furioso, hizo pregonar un bando contra las pulgas en el cual mandaba a su pueblo exterminarlas a todas con la mayor presteza posible. Pero él no pudo escapar del diminuto insecto, que le atacaba incesantemente. Su mismo cuerpo quedó amoratado y negro de los pescozones, cachetes y golpes que se propinó él mismo en los vanos esfuerzos que hizo para aplastar a su implacable enemiga. A fuerza de pasar las noches sin dormir, se puso flaco y pálido, y seguramente se habría muerto, si al fin no se hubiera decidido a obedecer a la pulga.

- Me entrego - dijo con tono lastimero el gran monarca, cuando la pulga volvió a morderle-. Haré cuanto tú quieras. ¿Qué ocurre?

- Haz de hacer feliz a tu pueblo - dijo la pulga.

- ¿Qué he de hacer para conseguirlo? - preguntó el rey.

- Marcharte inmediatamente de este país.

- ¿Puedo llevarme conmigo siquiera una parte de mis tesoros?

- No - exclamó la pulga.

Pero no queriendo ser demasiado severa, la pulga permitió al malvado rey llenarse los bolsillos de oro antes de marcharse. Entonces el pueblo se constituyó en república, se gobernó a sí mismo y llegó a ser verdaderamente feliz. (Fichas para imprimir, 2021)

Víctor Hugo.

Interrogantes.

1. ¿Por qué la pulga era buena y amable con las personas?
2. ¿Por qué el rey se sentía poderoso?
3. ¿Qué sintieron los habitantes del país con la partida del rey?
4. ¿Qué le produjo a la pulga haber recibido una buena educación?
5. ¿Por qué los habitantes del país decidieron gobernarse ellos mismos y no eligieron otro rey?
6. ¿Cuándo un país está gobernado por personas buenas y justas, cómo es la vida de sus habitantes?

Evaluación	<p>Durante la sesión de enseñanza y aprendizaje: se valora la motivación hacia el aprendizaje de la actividad pedagógica y la participación activa de los estudiantes en el desarrollo de la sesión.</p> <p>Después de la sesión de enseñanza y aprendizaje: utilizando la rúbrica evaluativa se valora a través de la autoevaluación, la coevaluación y la mediación evaluativa del docente, los resultados de aprendizaje adquiridos por los estudiantes durante el desarrollo de la sesión pedagógica.</p>
-------------------	---

Tabla 7

Sesión de enseñanza y aprendizaje No. 5

Sesión No. 5	
Desarrollando inferencias	
Tiempo	2 horas
Objetivo	Realizar los procesos cognitivos de percepción de sentimientos y emociones e identificación de causas y consecuencias, en la lectura de textos narrativos.
Derecho Básico de aprendizaje	Comprende el contenido e información de los textos que lee, utilizando estrategias para la adquisición del aprendizaje que le facilitan el proceso de comprensión e interpretación textual.
Indicadores de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Percibe los sentimientos y emociones de los personajes en la lectura de un texto narrativo. ➤ Identifica las causas y las consecuencias de las acciones o decisiones de los personajes de un texto narrativo. ➤ Participa activamente en el proceso de desarrollo de la inferenciación.
Aprendizajes esperados	Al terminar las sesiones de enseñanza y aprendizaje correspondientes al desarrollo de la habilidad de inferenciación, se espera que los estudiantes sean capaces de percibir los sentimientos y las emociones de los personajes; identificar las causas y las consecuencias de las acciones de los personajes; predecir eventos futuros; e identificar las intenciones y motivaciones de los personajes, en la lectura de un texto narrativo.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lápiz ➤ Guía de la secuencia didáctica ➤ Computador portátil ➤ Video beam ➤ Conectividad a internet.
Actividades	Primer momento: se realiza el proceso de orientación con los estuantes sobre los aspectos conceptuales y las acciones a seguir para la percepción de los sentimientos y emociones e identificación de causas y consecuencias de los personajes en un texto narrativo.

	<p>Segundo momento: Se les presenta a los niños el texto titulado “La hormiga y el grano de trigo” para su respectiva lectura comprensiva; luego de haber realizado el proceso de lectura, los estudiantes darán respuesta a los interrogantes que se presentan al final del texto.</p> <p>Tercer momento: Luego de haber realizado el proceso de lectura y dar respuesta a los interrogantes, con la participación de todos los estudiantes se realiza la evaluación de la sesión (autoevaluación y coevaluación) con la utilización de la rúbrica evaluativa.</p>
<p>La hormiga y el grano de trigo</p>	
<p>Una hormiga se encontró un grano de trigo en un campo recién segado. Diligente y heroica como todas las hormigas, se lo echó al hombro y cargó con él, a pesar de que la triplicaba en tamaño. Al cabo de un rato, la hormiga empezó a tambalearse por el peso. Y entonces, el grano de trigo aprovechó para hablarle.</p> <p>- ¿Por qué no me dejas aquí? Soy mucho más grande que tú y no puedes cargarme.</p> <p>- Si te dejo aquí, llegaré sin provisiones al hormiguero. Debes saber que somos muchas y necesitamos cantidades enormes de alimento. Todas debemos llevar lo que podamos.</p> <p>- Pero yo no estoy hecho para ser comido. Soy una semilla y mi destino es crecer como planta. Puedo ser más útil para el hormiguero si me dejas aquí.</p> <p>- Lo siento, pero no puedo hacer eso. Estoy muy retrasada y también cansada. Mis compañeras me están esperando y no quiero tener problemas de ninguna clase -contestó la hormiga con impaciencia.</p> <p>- Te propongo un trato- le dijo el grano de trigo en tono jovial- Presta atención y verás que es una excelente propuesta.</p> <p>- ¿De qué se trata? -preguntó la hormiga, dejando al grano de trigo en el suelo y deteniéndose para descansar un poco.</p> <p>- Si me dejas aquí, en este surco, y permites que la lluvia me integre a la tierra, en la próxima cosecha tus compañeras podrán venir y encontrar cien granos de trigo como yo.</p> <p>La hormiga meditó un buen rato antes de contestar.</p> <p>- Está bien -dijo finalmente-. Sería injusta contigo, si no te diera la oportunidad de demostrarme de cuánto eres capaz. Solo me gustaría saber cómo lo harás.</p> <p>- Es un misterio -respondió con solemnidad el grano de trigo.</p> <p>- El misterio de la vida.</p> <p>Cuando llegó el tiempo de la nueva cosecha, la hormiga y sus compañeras volvieron al sitio donde había sido planteada la semilla de trigo y comprobaron con júbilo que esta había cumplido su promesa. (Fichas para imprimir, 2021)</p> <p style="text-align: right;">Leonardo da Vinci</p>	
<p>Interrogantes.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Por qué la hormiga se sentía obligada a llevar el grano de trigo al hormiguero? 2. ¿Qué sintió el grano de trigo cuando la hormiga lo dejó donde él se lo pidió? 3. ¿Cómo sintieron las hormigas al año siguiente cuando volvieron a lugar donde había quedado el grano de trigo? 4. ¿Por qué el grano de trigo no quería ser llevado al hormiguero? 5. ¿Qué hubiera sucedido si la hormiga no le hubiera aceptado la propuesta al grano de trigo? 6. ¿Cuáles son los resultados de sembrar en la vida diaria? 	
<p>Evaluación</p>	<p>Durante la sesión de enseñanza y aprendizaje: se valora la motivación hacia el aprendizaje de la actividad pedagógica y la participación activa de los estudiantes en el desarrollo de la sesión.</p> <p>Después de la sesión de enseñanza y aprendizaje: utilizando la rúbrica evaluativa se valora a través de la autoevaluación, la coevaluación y la mediación evaluativa del docente, los resultados de aprendizaje adquiridos por los estudiantes durante el desarrollo de la sesión pedagógica.</p>

Tabla 8

Sesión de enseñanza y aprendizaje No. 6

Sesión No. 6	
Desarrollando inferencias	
Tiempo	2 horas
Objetivo	Realizar los procesos cognitivos de predicción e identificación de intenciones y motivaciones, en la lectura de textos narrativos.
Derecho Básico de aprendizaje	Comprende el contenido e información de los textos que lee, utilizando estrategias para la adquisición del aprendizaje que le facilitan el proceso de comprensión e interpretación textual.
Indicadores de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Predice acontecimientos o sucesos futuros en la lectura de un texto narrativo. ➤ Identifica las intenciones y motivaciones de las acciones o decisiones de los personajes de un texto narrativo. ➤ Participa activamente en el proceso de desarrollo de la inferenciación.
Aprendizajes esperados	Al terminar las sesiones de enseñanza y aprendizaje correspondientes al desarrollo de la habilidad de inferenciación, se espera que los estudiantes sean capaces de percibir los sentimientos y las emociones de los personajes; identificar las causas y las consecuencias de las acciones de los personajes; predecir eventos futuros; e identificar las intenciones y motivaciones de los personajes, en la lectura de un texto narrativo.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lápiz ➤ Guía de la secuencia didáctica ➤ Computador portátil ➤ Video beam ➤ Conectividad a internet.
Actividades	<p>Primer momento: se realiza el proceso de orientación con los estuantes sobre los aspectos conceptuales y las acciones a seguir para la predicción e identificación de intenciones y motivaciones de los personajes en un texto narrativo.</p> <p>Segundo momento: Se les presenta a los niños el texto titulado “La señorita Fabiola” para su respectiva lectura comprensiva; luego de haber realizado el proceso de lectura, los estudiantes darán respuesta a los interrogantes que se presentan al final del texto.</p> <p>Tercer momento: Luego de haber realizado el proceso de lectura y dar respuesta a los interrogantes, con la participación activa de todos los estudiantes se realiza la evaluación de la sesión (autoevaluación y coevaluación) con la utilización de la rúbrica evaluativa.</p>
La señorita Fabiola	
<p>Yo aprendí el abecedario en casa, con mamá, en una cartilla a cuadrados rojos y verdes, pero quien realmente me enseñó a leer y escribir fue la señorita Fabiola, la primera maestra que tuve cuando entré al colegio. Es por ello que la tengo tan presente y que me animo a contar algo de su vida, su triste, oscura y abnegada vida, tan parecida a tantas otras vidas de las que nada sabemos.</p> <p>Aparte de ser nuestra maestra en el colegio, era amiga de la casa, pues vivíamos en Miraflores, en calles contiguas. Como la escuela que frecuentábamos se encontraba en Lima, mis padres le pidieron que nos acompañara en el viaje, que entonces era complicado, ya que había que tomar ómnibus y luego tranvía. Todas las mañanas venía a buscarnos y partíamos cogidos de su mano. Gracias a este servicio que nos prestaba, mis padres le tenían mucho aprecio y una o dos veces al mes la invitaban a tomar el té.</p> <p>Pasado un tiempo, la señorita Fabiola se mudó a Lima con su mamá y su hermana mayor, a un departamento que estaba muy cerca del colegio. Por nuestra parte, fuimos matriculados en un colegio de Miraflores. Así, Fabiola dejó de ser nuestra maestra y nuestra vecina, pero nuestro contacto con ella se mantuvo.</p> <p>Una noche la invitamos a cenar. Como el ómnibus se detenía a varias cuadras de la casa me encargaron que fuera a buscarla al paradero. Yo fui con mi bicicleta con la intención de acompañarla lentamente. Pero cuando la señorita Fabiola descendió del ómnibus la vi tan chiquita que le propuse llevarla sentada en el travesaño de mi vehículo.</p>	

Ella aceptó, pues las calles eran sombrías y no había testigos. Ella se acomodó en el fierro y emprendí el viaje rumbo a casa.

Antes de llegar había que dar una curva cerrada. Tal vez el piso estaba húmedo o calculé mal la velocidad, pero lo cierto es que la bicicleta patinó y los dos nos fuimos de cabeza a una acequia de agua fangosa.

Cuando llegamos a casa, mis padres se pusieron furiosos y me enviaron esa noche a comer a la cocina.

Volví a ver a Fabiola solo una vez, muchísimos años más tarde. De su cartera extrajo uno de mis libros y me lo mostró, diciendo que lo había leído de principio a fin -estaba en realidad subrayado en muchas partes- añadiendo que estaba feliz de que uno de sus viejos alumnos fuera escritor. Me pidió, como es natural, que le pusiera una dedicatoria. Traté de inventar algo simpático y original, pero sólo se me ocurrió: "A Fabiola, mi maestra, quien me enseñó a escribir". Y tuve la impresión de que nunca había dicho nada más cierto. **(Fichas para imprimir, 2021)**

Julio Ramón Ribeyro
(adaptación)

Interrogantes.

1. ¿Qué hubiera pasado si el niño del relato hubiera tenido una maestra diferente?
2. ¿Por qué la maestra Fabiola guardaba el libro que escribió su estudiante?
3. ¿Qué hubiera sucedido si el niño no se accidenta con la maestra en la bicicleta?
4. ¿Qué motivó al niño a convertirse en escritor?
5. ¿Cuándo el escritor puso la dedicatoria "A Fabiola, mi maestra, quien me enseñó a escribir", ¿con que intensidad lo hizo?
6. ¿Por qué nos debemos motivar mucho hacia la lectura y la escritura?

Evaluación	<p>Durante la sesión de enseñanza y aprendizaje: se valora la motivación hacia el aprendizaje de la actividad pedagógica y la participación activa de los estudiantes en el desarrollo de la sesión.</p> <p>Después de la sesión de enseñanza y aprendizaje: utilizando la rúbrica evaluativa se valora a través de la autoevaluación, la coevaluación y la mediación evaluativa del docente, los resultados de aprendizaje adquiridos por los estudiantes durante el desarrollo de la sesión pedagógica.</p>
-------------------	---

Tabla 9

Sesión de Enseñanza y Aprendizaje No. 7

Sesión No. 7	
Desarrollando inferencias	
Tiempo	2 horas
Objetivo	Realizar los procesos cognitivos de predicción e identificación de intenciones y motivaciones, en la lectura de textos narrativos.
Derecho Básico de aprendizaje	Comprende el contenido e información de los textos que lee, utilizando estrategias para la adquisición del aprendizaje que le facilitan el proceso de comprensión e interpretación textual.
Indicadores de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Predice acontecimientos o sucesos futuros en la lectura de un texto narrativo. ➤ Identifica las intenciones y motivaciones de las acciones o decisiones de los personajes de un texto narrativo. ➤ Participa activamente en el proceso de desarrollo de la inferenciación.
Aprendizajes esperados	Al terminar las sesiones de enseñanza y aprendizaje correspondientes al desarrollo de la habilidad de inferenciación, se espera que los estudiantes sean capaces de percibir los sentimientos y las emociones de los personajes; identificar las causas y las consecuencias de las acciones de los personajes; predecir eventos futuros; e identificar las intenciones y motivaciones de los personajes, en la lectura de un texto narrativo.

Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lápiz ➤ Guía de la secuencia didáctica ➤ Computador portátil ➤ Video beam ➤ Conectividad a internet.
Actividades	<p>Primer momento: se realiza el proceso de orientación con los estuantes sobre los aspectos conceptuales y las acciones a seguir para la predicción e identificación de intenciones y motivaciones de los personajes en un texto narrativo.</p> <p>Segundo momento: Se les presenta a los niños el texto titulado “Paco Yunque” para su respectiva lectura comprensiva; luego de haber realizado el proceso de lectura, los estudiantes darán respuesta a los interrogantes que se presentan al final del texto.</p> <p>Tercer momento: Luego de haber realizado el proceso de lectura y dar respuesta a los interrogantes, con la participación activa de todos los estudiantes se realiza la evaluación de la sesión (autoevaluación y coevaluación) con la utilización de la rúbrica evaluativa.</p>
Paco Yunque	
<p>Cuando Paco Yunque y su madre llegaron a la puerta del colegio, los niños estaban jugando en el patio. La madre lo dejó y se fue. Paco, paso a paso, fue adelantándose al centro del patio, con su libro, su cuaderno y su lápiz. Paco tenía miedo porque era la primera vez que iba a un colegio y nunca había visto a tantos niños juntos. También estaba atolondrado porque en el campo nunca oyó sonar tantas voces de personas a la vez. En el campo hablaba primero uno, después otro y después otro. Eso ya no era voz de personas, sino ruido. Y ahora sí que esto del colegio era una bulla fuerte, de muchos. Se sentía asordado. En ese momento sonó la campana y todos entraron a los salones de clase.</p> <p>Paco, sin soltar sus cosas, se había quedado parado en medio del salón, entre las primeras carpetas de los alumnos y el pupitre del profesor. Ahí solo, parado en el colegio. Quería llorar. El profesor lo llevó a una de las carpetas delanteras junto a un niño de su mismo tamaño. El profesor le preguntó:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo se llama usted? - Paco - respondió bajito con voz temblorosa. - ¿Y su apellido? Diga usted su nombre completo. - Paco Yunque - Muy bien. <p>Su compañero de carpeta le dijo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pon tus cosas, como yo, en la carpeta. <p>Paco Yunque seguía muy aturdido y no le hizo caso. Su compañero le quitó entonces sus libros y los puso en la carpeta. Después le dijo alegremente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Yo también me llamo Paco. Paco Fariña. No tengas pena. Vamos a jugar con mi tablero. Tiene torres negras. Me lo ha comprado mi tía Susana. ¿Dónde está tu familia? <p>Paco Yunque no respondió nada. Este otro Paco le molestaba. Como este eran seguramente todos los demás niños: habladores, contentos y no les daba miedo el colegio. ¿Por qué eran así? Y él, Paco Yunque, ¿por qué tenía tanto miedo? Miraba a hurtadillas al profesor, al pupitre, al muro que había detrás del profesor y al techo.</p> <p>¡Qué cosa extraña era estar en el colegio! Paco Yunque empezaba a volver un poco de su aturdimiento. Pensó en su casa y en su mamá.</p> <p>Le preguntó a Paco Fariña:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿A qué hora nos iremos a nuestras casas? - A las once. ¿Dónde está tu casa? - Por allá. - ¿Está lejos? <p>Paco Yunque no sabía en qué calle estaba su casa, porque acababan de traerlo del campo y no conocía la ciudad. Sonaron unos pasos de carreta en el patio, apareció en la puerta del salón Humberto, el hijo del señor Dorian Grieve, un inglés, patrón de los Yunque, gerente de los ferrocarriles, de la "Peruvian Corporation" y alcalde del pueblo. Precisamente a Paco le habían hecho venir del campo para que acompañase al colegio a Humberto y para que jugara con él, pues ambos tenían la misma edad.</p>	

El profesor al ver a Humberto Grieve, le dijo:
- ¿Otra vez tarde?
Humberto, con gran desenfado, respondió:
- Me he quedado dormido.
- Que sea la última vez. Pase a sentarse.
Humberto Grieve buscó con la mirada dónde estaba Paco Yunque.
Al dar con él, se le acercó y le dijo imperiosamente:
- Ven a mi carpeta conmigo.
Paco Fariña le dijo a Humberto Grieve:
- No. El profesor lo ha puesto aquí.
- ¿Y a ti qué te importa? - le respondió Grieve, violentamente, arrastrando a Yunque por su brazo hasta su carpeta.
- ¡Señor! - gritó Fariña -. Grieve se está llevando a Paco Yunque a su carpeta.
El profesor cesó de escribir y preguntó con voz enérgica:
- ¡Silencio! ¿Qué pasa ahí?
Fariña volvió a decir:
- Grieve se ha llevado a su carpeta a Paco Yunque.
Humberto Grieve, instalado ya en su carpeta con Paco Yunque, le dijo al profesor:
- Sí, señor. Porque Paco Yunque es mi muchacho. Por eso.
El profesor sabía esto perfectamente y le dijo a Humberto Grieve:
- Muy bien. Pero yo lo he colocado con Paco Fariña, para que atienda mejor las explicaciones. Déjelo que vuelva a su sitio.
Todos los alumnos miraban en silencio al profesor, a Humberto Grieve y a Paco Yunque: Fariña fue y tomó a Paco Yunque por la mano y quiso volverlo a traer a su carpeta, pero Grieve tomó a Paco Yunque por el otro brazo y no lo dejó moverse.
El profesor le dijo otra vez a Grieve:
- ¡Grieve! ¿Qué es esto?
Humberto Grieve, colorado de cólera dijo:
- No, señor. Yo quiero que Yunque se quede conmigo.
- Déjelo, le he dicho.
- No, señor.
El profesor estaba indignado y repetía amenazador.
- ¡Grieve! ¡Grieve!
Humberto Grieve sujetaba fuertemente por el brazo a Paco Yunque, el cual estaba aturdido y se dejaba jalar como un trapo por Fariña y por Grieve. Paco Yunque tenía ahora más miedo a Humberto Grieve que al profesor, que a todos los demás niños y que al colegio entero.
El profesor se acercó a Paco Yunque y, tomándolo por el brazo, lo condujo a la carpeta de Fariña. Grieve se puso a llorar, pateando furiosamente en su banco. **(Fichas para imprimir, 2021)**

César Vallejo. "Paco Yunque" (Adaptación)

Interrogantes.

1. ¿Qué pasará con paco Yunque si no controla su miedo a las cosas nueva?
2. ¿Si Paco Yunque no le tuviera miedo a Humberto, que sucedería?
3. ¿Qué hubiera hecho Paco Fariña si el profesor no hubiera devuelto a Paco Yunque a su pupitre?
4. ¿Cuál era la intención de Humberto al llevarse a Paco yunque a su pupitre?
5. ¿Por qué el profesor dejo a Paco Yunque con Paco Fariña?
6. ¿Por qué Paco Fariña quería que el profesor dejara a Paco Yunque con él?

Evaluación

Durante la sesión de enseñanza y aprendizaje: se valora la motivación hacia el aprendizaje de la actividad pedagógica y la participación activa de los estudiantes en el desarrollo de la sesión.

Después de la sesión de enseñanza y aprendizaje: utilizando la rúbrica evaluativa se valora a través de la autoevaluación, la coevaluación y la mediación evaluativa del docente, los resultados de aprendizaje adquiridos por los estudiantes durante el desarrollo de la sesión pedagógica.

Tabla 10

Sesión de Enseñanza y Aprendizaje No. 8

Sesión No. 8	
Desarrollando inferencias	
Tiempo	2 horas
Objetivo	Realizar los procesos cognitivos de predicción e identificación de intenciones y motivaciones, en la lectura de textos narrativos.
Derecho Básico de aprendizaje	Comprende el contenido e información de los textos que lee, utilizando estrategias para la adquisición del aprendizaje que le facilitan el proceso de comprensión e interpretación textual.
Indicadores de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Predice acontecimientos o sucesos futuros en la lectura de un texto narrativo. ➤ Identifica las intenciones y motivaciones de las acciones o decisiones de los personajes de un texto narrativo. ➤ Participa activamente en el proceso de desarrollo de la inferenciación.
Aprendizajes esperados	Al terminar las sesiones de enseñanza y aprendizaje correspondientes al desarrollo de la habilidad de inferenciación, se espera que los estudiantes sean capaces de percibir los sentimientos y las emociones de los personajes; identificar las causas y las consecuencias de las acciones de los personajes; predecir eventos futuros; e identificar las intenciones y motivaciones de los personajes, en la lectura de un texto narrativo.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lápiz ➤ Guía de la secuencia didáctica ➤ Computador portátil ➤ Video beam ➤ Conectividad a internet.
Actividades	<p>Primer momento: se realiza el proceso de orientación con los estuantes sobre los aspectos conceptuales y las acciones a seguir para la predicción e identificación de intenciones y motivaciones de los personajes en un texto narrativo.</p> <p>Segundo momento: Se les presenta a los niños el texto titulado “Sabi: la hormiga que quería ser escritora” para su respectiva lectura comprensiva; luego de haber realizado el proceso de lectura, los estudiantes darán respuesta a los interrogantes que se presentan al final del texto.</p> <p>Tercer momento: Luego de haber realizado el proceso de lectura y dar respuesta a los interrogantes, con la participación activa de todos los estudiantes se realiza la evaluación de la sesión (autoevaluación y coevaluación) con la utilización de la rúbrica evaluativa.</p>
Sabi: la hormiga que quería ser escritora	
<p>Sabi era una hormiguita que quería ser escritora para poder trabajar en un periódico.</p> <p>Una anciana hormiga le aconsejó:</p> <p>- Si logras quitar esa gran roca del camino, podrás encontrar debajo el tesoro de los grandes escritores. Toma estos cuatros bolsitas mágicas para que las utilices en caso de apuro.</p> <p>- La primera -le dijo- contiene Rocíos de ingenio; la segunda, Rocíos de Fuerza; la tercera, Rocíos de Integridad y la cuarta, rocíos de Experiencia.</p> <p>La hormiga intentó mover la roca, pero una culebra se lo impidió.</p> <p>- ¡Quítate de la roca! ¡Quiero ser escritora! - gritó la hormiguita, mientras la culebra bostezaba adormilada. Recordando sus bolsitas, Sabi abrió la primera, la bebió y con gran astucia, picó la cola de la culebra, la cual huyó como un rayo.</p> <p>La hormiguita, entonces, intentó empujar la roca, pero en esta ya se había posado un gavián. - ¡Gavián, sal de la roca! - gritó, sin lograr espantar al pajarraco.</p> <p>Sabi recordó nuevamente las bolsitas y bebió el Rocío de la Fuerza. De pronto, transformada, la hormiga se posó en uno de los oídos del gavián, gritándole que se fuera. El acobardado gavián alzó vuelo para no volver más.</p>	

Otra vez, la hormiga intentó mover la roca, pero ahora se había trepado un alacrán. Sabi sacó su tercera bolsita y le mojó los ojos al bicho, el cual, asustado, huyó por la maleza.
Por fin, la hormiga se vio sola ante la roca. Un amable grillo la contemplaba.
Sacó Sabi su cuarta bolsa e ¡increíblemente! empujó la roca y encontró debajo el gran tesoro: ¡una gran biblioteca con hermosos libros! - ¡Ahora sí seré escritora! - gritó feliz dirigiéndose a la anciana hormiga - Le agradezco por sus cuatro bolsitas mágicas...
- ¡Nada de eso, Sabi, Sólo tenían agua! Todo lo lograste gracias a tu esfuerzo y a tu coraje. **(Fichas para imprimir, 2021)**

Interrogantes.

1. ¿Qué hubiera sucedido si la anciana no le entrega las cuatro bolsitas mágicas a Sabi?
2. ¿Si Sabi hubiera sabido que las bolsitas sólo contenían agua sin magia, que hubiera hecho?
3. ¿Qué hubiera sucedido con Sabi si la anciana no le dice la verdad después de mover la roca?
4. ¿Con que intención engaño la anciana a Sabi?
5. ¿Por qué Sabi quería ser escritora?
6. ¿Por qué Sabi acepto una tarea tan grande como lo era mover la roca?

Evaluación	<p>Durante la sesión de enseñanza y aprendizaje: se valora la motivación hacia el aprendizaje de la actividad pedagógica y la participación activa de los estudiantes en el desarrollo de la sesión.</p> <p>Después de la sesión de enseñanza y aprendizaje: utilizando la rúbrica evaluativa se valora a través de la autoevaluación, la coevaluación y la mediación evaluativa del docente, los resultados de aprendizaje adquiridos por los estudiantes durante el desarrollo de la sesión pedagógica.</p>
-------------------	---

Tabla 11

Sesión de Enseñanza y Aprendizaje No. 9

Sesión No. 9	
Contextualizando el concepto	
Tiempo	2 horas
Objetivo	Realizar los procesos cognitivos de interpretación de frases y expresiones e identificación de sustantivos colectivos, en la lectura de textos narrativos.
Derecho Básico de aprendizaje	Comprende el contenido e información de los textos que lee, utilizando estrategias para la adquisición del aprendizaje que le facilitan el proceso de comprensión e interpretación textual.
Indicadores de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Interpreta las frases y expresiones poco conocidas, en la lectura de un texto narrativo. ➤ Identifica los sustantivos colectivos que se presentan en la lectura de un texto narrativo. ➤ Participa activamente en el proceso de desarrollo de la contextualización del concepto.
Aprendizajes esperados	Al terminar las sesiones de enseñanza y aprendizaje correspondientes al desarrollo de la habilidad de contextualización del concepto, se espera que los estudiantes sean capaces de interpretar las frases y expresiones poco conocidas, e identificar los sustantivos colectivos, que se encuentran en la lectura de un texto narrativo.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lápiz ➤ Guía de la secuencia didáctica ➤ Computador portátil ➤ Video beam ➤ Conectividad a internet.

Actividades	<p>Primer momento: se realiza el proceso de orientación con los estuantes sobre los aspectos conceptuales y las acciones a seguir para la interpretación de frases y expresiones y la identificación de sustantivos colectivos, en la lectura de un texto narrativo.</p> <p>Segundo momento: Se les presenta a los niños el texto titulado “El enanito minero” para su respectiva lectura comprensiva; luego de haber realizado el proceso de lectura, los estudiantes darán respuesta a los interrogantes que se presentan al final del texto.</p> <p>Tercer momento: Luego de haber realizado el proceso de lectura y dar respuesta a los interrogantes, con la participación activa de todos los estudiantes se realiza la evaluación de la sesión (autoevaluación y coevaluación) con la utilización de la rúbrica evaluativa.</p>
El enanito minero	
<p>En las serranías de Morococha, en el departamento de Junín, hay tesoros escondidos en lo profundo de los cerros, esperando que un hombre de buena fe los extraiga, así como lo hicieron nuestros antepasados los incas. En la actualidad los encargados de esta labor son los mineros, quienes manejan una creencia: todos saben algo sobre el Muqui, pero nunca lo han visto.</p> <p>Se dice que es un enanito dueño de las minas, y recorre los socavones meciendo en su mano una lámpara; se abriga con un ponchito de vicuña y tiene en la cabeza dos cuernos. Muqui conoce a la gente de buena fe y es a ellas a quienes se les presenta para confiarles el lugar donde excavar y encontrar oro, esto a cambio de que le dejen la mitad de lo encontrado. No hay minero en Morococha que no sueñe con encontrarse con el Muqui, esperando a que le indique el lugar donde está el mineral, y así, poco a poco, con paciencia y manos diestras, poder extraer para el Perú aquellos pedazos de riquezas escondidas en los cerros. (Fichas para imprimir, 2021)</p> <p style="text-align: right;">comunidadandina.org/loda/docs/F-CA-0001.pdf</p>	
Interrogantes.	
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué significado tiene en la lectura la expresión “hombres de buena fe”? 2. ¿Qué quieren decir en el párrafo dos del texto cuando utilizan la palabra “creencia”? 3. ¿A qué se refieren en el tercer párrafo con la palabra “socavones”? 4. ¿A qué se refieren en el final del tercer párrafo con la palabra “mineral”? 5. ¿Qué significado tiene la frase “manos diestras” en el tercer párrafo? 	
Evaluación	<p>Durante la sesión de enseñanza y aprendizaje: se valora la motivación hacia el aprendizaje de la actividad pedagógica y la participación activa de los estudiantes en el desarrollo de la sesión.</p> <p>Después de la sesión de enseñanza y aprendizaje: utilizando la rúbrica evaluativa se valora a través de la autoevaluación, la coevaluación y la mediación evaluativa del docente, los resultados de aprendizaje adquiridos por los estudiantes durante el desarrollo de la sesión pedagógica.</p>

Tabla 12

Sesión de Enseñanza y Aprendizaje No. 10

Sesión No. 10	
Contextualizando el concepto	
Tiempo	2 horas
Objetivo	Realizar los procesos cognitivos de interpretación de frases y expresiones e identificación de sustantivos colectivos, en la lectura de textos narrativos.

Derecho Básico de aprendizaje	Comprende el contenido e información de los textos que lee, utilizando estrategias para la adquisición del aprendizaje que le facilitan el proceso de comprensión e interpretación textual.
Indicadores de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Interpreta las frases y expresiones poco conocidas, en la lectura de un texto narrativo. ➤ Identifica los sustantivos colectivos que se presentan en la lectura de un texto narrativo. ➤ Participa activamente en el proceso de desarrollo de la contextualización del concepto.
Aprendizajes esperados	Al terminar las sesiones de enseñanza y aprendizaje correspondientes al desarrollo de la habilidad de contextualización del concepto, se espera que los estudiantes sean capaces de interpretar las frases y expresiones poco conocidas, e identificar los sustantivos colectivos, que se encuentran en la lectura de un texto narrativo.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lápiz ➤ Guía de la secuencia didáctica ➤ Computador portátil ➤ Video beam ➤ Conectividad a internet.
Actividades	<p>Primer momento: se realiza el proceso de orientación con los estuantes sobre los aspectos conceptuales y las acciones a seguir para la interpretación de frases y expresiones y la identificación de sustantivos colectivos, en la lectura de un texto narrativo.</p> <p>Segundo momento: Se les presenta a los niños el texto titulado “Zacarías” para su respectiva lectura comprensiva; luego de haber realizado el proceso de lectura, los estudiantes darán respuesta a los interrogantes que se presentan al final del texto.</p> <p>Tercer momento: Luego de haber realizado el proceso de lectura y dar respuesta a los interrogantes, con la participación activa de todos los estudiantes se realiza la evaluación de la sesión (autoevaluación y coevaluación) con la utilización de la rúbrica evaluativa.</p>
Zacarías	
<p>Para trabajar un pedazo de tierra en el valle, había que visitar la laguna y recibir su mensaje. Al pequeño Zacarías le daba mucho miedo no poder cumplir el pedido de la laguna encantada y se acercó a ella lleno de temor. Iba descalzo; por la mañana se había peinado con mucho cuidado para estar más presentable.</p> <p>-Señora Laguna -llamó-, yo soy Zacarías Rojas y vengo a pedirle permiso para poder sembrar mi propio campo. Con mi padre he aprendido a esperar a que maduren las semillas, a regar y alimentar mi sembrío y también sé cosechar. Ya he crecido como para poder sembrar solo. ¿Usted qué dice? ¿Tengo permiso para empezar ahora que viene el tiempo bueno?</p> <p>La laguna de aguas quietas y verdes, con voz muy suave y respetuosa, le contestó:</p> <p>-Pequeño Zacarías, tú sabes que yo me alegro cuando alguien del pueblo viene a pedirme trabajo. Yo mantengo mis aguas quietas, no me precipito sobre los hombres buenos y también doy consejo y esperanza a los que me visitan. A ti quiero darte lo que pides: la tierra para que la hagas fecunda; pero primero deberás recorrer todos los sembríos del valle y conversar con sus sembradores. Visitarás los pueblos y aprenderás de sus habitantes. A tu vuelta veremos si estás listo para cumplir tus deseos.</p> <p>Zacarías quiso preguntar mucho más a la laguna: cuánto tiempo duraría su viaje, de dónde sacaría alimento, qué debería hacer para que los campesinos le hicieran caso... Pero la laguna permaneció tercamente silenciosa, sin dar ninguna otra señal.</p> <p>Zacarías miró entonces los nevados, tomó fuerzas de las alturas y bajó al valle.</p> <p>A cada campesino, Zacarías preguntó detalles de sus cultivos, viendo que todos tenían una forma especial de amar a la tierra, de arrancarle sus frutos, de sentirla amiga y madre.</p> <p>Los campesinos contaron historias y leyendas que asustaban y entretenían a Zacarías: hombres que se convertían en piedra o espantapájaros que cantaban por las noches con los búhos. Vivió Zacarías la cosecha del trigo, fiesta con música de arpas, chicha generosa y juegos en las huertas de manzanos y melocotones.</p> <p>Encontró en su aventura ríos de agua transparente en las que volaban las truchas, las piedras eran labradas y los sapos y luciérnagas estaban siempre despiertos. Por las tardes, la caída del sol, tan triste, tan humilde, llenaba su corazón y lo empujaba a seguir su marcha.</p>	

Apisonó la tierra, preparó los surcos, ayudó a rezar oraciones al mismo Dios Taita todopoderoso que daba música y hermosura a los campos. La luna y las estrellas lo mantenían despierto.
Se alimentó de leche de cabra, jugueteó con las ovejas crespas que se dejaban perseguir y acariciar, saboreó gallinas cocidas bajo tierra, distintas salsas picantes, cuyes y cabritos con ají, y muchas papas tiernas.
Caminó hasta caer rendido. Sus pies, cuarteados por la cal y el polvo, seguían tercos buscando caminos para llegar a los pueblos. En las ferias vio la venta de caballos, de ponchos y vasijas.
Allí los hombres se amaban y se fiaban.
Bailó en las ceremonias sobre pisos de tierra húmeda; sentía la alegría de la vida, los huainos sonaban alegres, a ratos tristes, tristísimos, las quenás lloraban.
Los vientos le enseñaron sus cantos, las lluvias lo empaparon, los cerros y las piedras le susurraron.
A veces sintió frío y miedo, le invitaron panes recién horneados y humeantes, se revolcó en sembríos de alfalfa.
Sintió que ya debía volver y regresó valle arriba en busca de los nevados y la laguna encantada. Esta vez Zacarías no temblaba. Agradeciendo por el encargo que había recibido se quedó paradito, esperando las palabras de la laguna, que sonreía satisfecha.
-Ha sido un largo viaje, pequeño Zacarías -dijo la laguna-. Anda pues, saluda a tus padres, duerme con los tuyos esta noche, reconoce a tus animales, mira otra vez tu campo. Pon tus manos en tu tierra, te la has ganado. Pon tu corazón en ella, pon todo lo que has visto. Cuídala. Te está esperando. **(Fichas para imprimir, 2021)**

Cecilia de Roggero

Interrogantes.

1. ¿Qué significado tiene en la lectura la expresión “sembrío”?
2. ¿Qué quieren decir en el párrafo tres del texto cuando utilizan la palabra “fecunda”?
3. ¿A qué se refieren en el octavo párrafo con la palabra “apisonó”?
4. ¿A qué se refieren en octavo párrafo con la palabra “taita”?
5. ¿Qué significado tienen en el párrafo 12 las palabras “huainos y quenás”?

Evaluación

Durante la sesión de enseñanza y aprendizaje: se valora la motivación hacia el aprendizaje de la actividad pedagógica y la participación activa de los estudiantes en el desarrollo de la sesión.
Después de la sesión de enseñanza y aprendizaje: utilizando la rúbrica evaluativa se valora a través de la autoevaluación, la coevaluación y la mediación evaluativa del docente, los resultados de aprendizaje adquiridos por los estudiantes durante el desarrollo de la sesión pedagógica.

10. Evaluación de la Propuesta de Secuencias Didácticas de Comprensión de Textos Narrativos

La evaluación de los resultados arrojados por la aplicación de las secuencias didácticas se propone realizarlo de dos formas:

El primer proceso de evaluación tiene un propósito formativo y está dirigido a la mejora en el desarrollo de la comprensión de textos de los niños; se realizará con la participación activa de ellos de forma autoevaluativa y coevaluativa, después de terminado el desarrollo de cada sesión de enseñanza y aprendizaje; en este momento, los estudiantes individualmente evalúan sus aprendizajes adquiridos en la sesión (autoevaluación); luego, con los demás estudiantes se socializan los avances y dificultades en la adquisición de los aprendizajes y se hacen correctivos y retroalimentación del proceso (coevaluación).

El segundo proceso de evaluación tiene el propósito de medir el desarrollo de los niveles de comprensión de textos narrativos de los estudiantes, para determinar los efectos de la intervención con la propuesta de secuencias didácticas, en comparación con los resultados de la prueba diagnóstica que se realizó a los niños inicialmente. Esta medición se realizará terminada la intervención con las 10 sesiones de enseñanza y aprendizaje, y comprende la posprueba, donde a los estudiantes se les presentará un texto narrativo que consta de tres cuentos y 14 preguntas, que evaluarán las habilidades de comprensión trabajadas: identificación de ideas principales, inferenciación y contextualización del concepto, posteriormente el evaluador (docente o investigador) aplicará la rúbrica evaluativa a la prueba realizada por cada estudiante para determinar su nivel de comprensión de texto narrativo. Este proceso se llevará a cabo en una sesión posterior a las de la intervención y en un único momento.

Para el proceso de evaluación de las secuencias didácticas se propone el instrumento Rúbrica de evaluación del desarrollo de los niveles de comprensión de textos narrativos de estudiantes de cuarto grado, instrumento diseñado por la unidad investigativa, ver Tabla 13.

Tabla 13

Rúbrica de evaluación del desarrollo de los niveles de comprensión de textos narrativos de estudiantes de cuarto grado

Niveles de comprensión de lectura.	Indicadores de aprendizaje del nivel literal	Aciertos		Escala valorativa			
		Sí	No	Alto	Medio	Básico	Bajo
				7-8 Sí	5-6 Sí	4 Sí	1-3 Sí
Nivel literal	1. Identifica el tema principal el texto.						
	2. Identifica los temas secundarios en el texto.						
	3. Reconoce el personaje principal en la narración.						
	4. Reconoce los personajes secundarios en la narración.						
	5. Identifica el tiempo en que transcurre la narración.						
	6. Identifica el espacio donde transcurre la narración.						
	7. Identifica la moraleja en el texto narrativo.						
	8. Identifica sustantivos colectivos evaluados en la lectura.						
Valoración del nivel literal							
Nivel inferencial	Indicadores de aprendizaje del nivel inferencial	Aciertos		Alto	Medio	Básico	Bajo
		Sí	No	5 Sí	4 Sí	3 Sí	1-2 Sí
	1. Reconoce las intenciones, motivaciones, ideas u opiniones de un personaje en la narración.						
	2. Percibe los sentimientos, ideas u opiniones de los personajes en la narración.						
	3. Reconoce las causas o consecuencias de las acciones de los personajes en la narración.						
	4. Predice o anticipar sucesos que acontecerán en la narración.						
5. Interpreta expresiones figurativas, para encontrar el significado literal de la narración.							
Valoración del nivel inferencial							
Nivel crítico intertextual	Indicadores de aprendizaje del nivel crítico intertextual	Aciertos		Alto	Medio	Básico	Bajo
		Sí	No	4 Sí	3 Sí	2 Sí	1 Sí
	1. Diferencia los hechos reales de los imaginarios dentro de la narración.						
	2. Emite juicios sobre las implicaciones y consecuencias no establecidas por el autor en el texto.						
	3. Emite juicios sobre la veracidad de las fuentes utilizadas por el autor, su credibilidad y competencia.						
4. Emite juicios sobre las acciones de los personajes, a partir de sus códigos morales y sistema de valores.							

Valoración del nivel crítico intertextual			
Valoración final			

11. Conclusiones y Recomendaciones

Después de la realización del proceso documental, la fase de identificación, la fase de resultados, la propuesta de secuencias didácticas y del proceso de evaluación, en este estudio, la unidad investigativa ha llegado a las siguientes conclusiones.

La prueba diagnóstica demuestra que los estudiantes tienen un nivel medio bajo en el desarrollo de sus habilidades de comprensión: identificación de ideas principales, inferenciación y contextualización del concepto, lo que sugiere que estos niños presentan dificultades pronunciadas para comprender de una forma adecuada un texto narrativo.

En cuanto al desarrollo de las tres habilidades, los niños tienen más dificultades con la identificación de ideas principales que, con la inferenciación, situación contradictoria con los resultados de los antecedentes investigativos y con los postulados conceptuales de los niveles de comprensión lectora, donde se establece que la primera habilidad está relacionada con el nivel literal y la segunda con el nivel inferencial, de mayor complejidad.

El diseño de secuencias didácticas tiene aportes significativos para la consecución de los resultados esperados en la intervención de procesos de desarrollo de comprensión de textos, ya sea a nivel investigativo o pedagógico, por ser una herramienta de fácil elaboración, muy comprensible por parte de los estudiantes y permitir hacer un seguimiento y evaluación muy detallado de la intervención.

La rúbrica, como instrumento de evaluación de los procesos de intervención, es una herramienta muy completa, pues permite hacer una retroalimentación del aprendizaje por parte de los estudiantes en la autoevaluación y la coevaluación, además, es adecuada para los procesos de medición del nivel de habilidades de comprensión de textos narrativos, según se evidencia en la diseñada por la unidad investigativa.

En estudios posteriores donde se investigue la comprensión de textos, se recomienda utilizar las secuencias didácticas para su proceso de intervención, y la rúbrica como herramienta de evaluación y medición de los efectos de la intervención.

Además de lo anterior, se espera que los resultados encontrados en este estudio sirvan de guía para otras investigaciones, en cuanto a sus aportes conceptuales, metodológicos y procedimentales, así como el diseño de las herramientas para intervención y evaluación de los hallazgos derivados de ella; además, es fundamental que otras investigaciones profundicen en aspectos tratados en ésta, a los que no se le pudieron dar respuestas y soluciones.

Referencias Bibliográficas

- Arboleda, J. (2004). *Estrategias para la comprensión significativa* (1a. ed.). Magisterio.
- Ariza, A., Gómez, D., y Molina, L. (2016). *La Secuencia Didáctica Un camino para la intervención de las dificultades en la producción de textos narrativos* [Tesis de maestría. Universidad Cooperativa de Colombia]. <http://hdl.handle.net/20.500.12494/33871>.
- Ariza, M., Silva, E., y Zipa, Y. (2020). *El texto narrativo como recurso didáctico y pedagógico para fortalecer el proceso de comprensión lectora y producción textual, en niños del grado tercero en la Institución Educativa Distrital Jairo Aníbal Niño, en Bogotá, D.C.* [Tesis de maestría. Universidad Cooperativa de Colombia]. <http://hdl.handle.net/20.500.12494/20523>
- Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H. (1968). *Educational Psychology* (6ta ed.) Holt, Rinehart y Winston.
- Botero, L. (2008). *Enseñando a leer: Teoría, práctica e intervención*. Norma.
- Caballero, N., & Ruiz, S. (2019). *Estrategia didáctica para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes del grado sexto* [Tesis de maestría. Universidad Cooperativa de Colombia]. <http://hdl.handle.net/20.500.12494/13948>
- Camacho, G., y Pinzón, L. (2016). *Estrategia didáctica para el fortalecimiento del proceso lector en estudiantes de quinto de primaria* [Tesis de maestría. Universidad Cooperativa de Colombia]. <http://hdl.handle.net/20.500.12494/391>
- Campo, S., Ríos, C., y Romero, M. (2016). *Caracterización del estado de la lectoescritura en los estudiantes de tercer grado de la Institución Educativa San José del municipio de Sincelejo*

2015 [Tesis de grado. Universidad de Sucre]
<https://repositorio.unisucre.edu.co/bitstream/handle/001/584/T372.41%20C198.pdf;jsessionid=E9020DE3628A7666074DB0FE006007E6?sequence=1>

Camps, A., Colomer, T., Cotteron, J., Dolz, J., Farrera, N., Fort, R., Zayas, F. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (1a. ed.). Graó.

Correa, O., y Zambrano, F. (2020). *Diseño de un programa de secuencias didácticas para la comprensión lectora a través del uso de la fábula* [Tesis de maestría. Universidad Cooperativa de Colombia]. <http://hdl.handle.net/20.500.12494/16832>

Cuñachi, G., y Leyva, G. (2018). *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 grado. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/1335>

Díaz, M. (2020). *Propuesta didáctica para ejercitar los procesos lectores en los estudiantes del grado tercero del Colegio Sierra Morena Sede D, jornada tarde* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Cooperativa de Colombia. <http://hdl.handle.net/20.500.12494/33352>

Fichas para imprimir. (17 de septiembre de 2021). *Fichas para Cuarto de Primaria*. <https://fichasparaimprimir.com/>

Gaitán, L., Alcaraz, P., Montesinos, O., y Fernández, J. (enero 2021). Construcción y validación de un instrumento para evaluar la comprensión global lectora en estudiantes de educación primaria. *Innova Educación*, 3(1). <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.01.003>

García, W., y Ochoa, N. (2021). *Aportes de una Cartilla Didáctica Recreadora de la Literatura Infantil para el Aprendizaje de la Lectoescritura en los Estudiantes de la Institución Educativa El Sabanal* [Tesis de grano no publicada]. Universidad de Córdoba. <https://repositorio.unicordoba.edu.co/handle/ucordoba/4115>

Gottheil, B., Brenlla, M., Barreyro, J., Pueyrredón, D., Aldrey, A., Buonsanti, L., Molina, S. (abril 2019). Eficacia del programa “Lee Comprensivamente” para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de Educación Primaria. *Revista de Psicología y Educación - Journal of Psychology and Education*, 14(2). <http://dx.doi.org/10.23923/rpye2019.01.175>

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.

Hoyos, M. (2019). *Estrategias lúdicas y reflexivas de lectura literaria para fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes del grado 8º2 de la Institución Educativa San José, Montería – Córdoba* [Tesis de grado no publicada. Universidad de Córdoba]. <https://repositorio.unicordoba.edu.co/handle/ucordoba/2620>

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (03 de septiembre de 2020). *Informe nacional de resultados para Colombia-PISA 2018* [Archivo PDF]. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1529295/Informe%20nacional%20de%20resultados%20PISA%202018.pdf>

Málaga, K., & Mendoza, Y. (2013). *Aplicación de macrorreglas para mejorar los niveles de comprensión de textos narrativos en estudiantes del 2º grado de la I.E.S. Comercial N° 45 “Emilio Romero Padilla”- Puno en el año 2011* [Tesis de grado no publicada. Universidad Nacional del Altiplano]. <http://repositorio.unap.edu.pe/handle/UNAP/8320>

- Ministerio de Educación Nacional (18 de septiembre de 2020). *Los niveles de lectura, Leer es mi cuento* [Archivo PDF]. <https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/leeresmicuento/2%20Guias%20niveles%20de%20lectura.pdf>
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Universidad Surcolombiana.
- Moreira, M. (marzo 2012). ¿Al final, qué es aprendizaje significativo? *Revista Qurrriculum* (25). <http://hdl.handle.net/10183/96956>
- Murcia, S., Torres, A., & Velasco, M. (2018). *La comprensión lectora en el nivel literal, en estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa Departamental Integrada de Sutatausa sede Novoa* [Tesis de maestría no publicada. Universidad Cooperativa de Colombia]. <http://hdl.handle.net/20.500.12494/6553>
- Novoa, P., Cancino, R., Flores, W., Gamboa, J., & Venturo, C. (septiembre 2018). El Mapa Mental Armónico en la comprensión de textos narrativos en estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones* 6(2). <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.243>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (03 de agosto de 2020). *PISA 2018 Draft analytical Frameworks* [Archivo PDF]. <https://www.oecd.org/pisa/data/PISA-2018-draft-frameworks.pdf>.
- Ormrod, J. (2005). *Aprendizaje humano*. Pearsons, Prentice Hal.
- Palacio, A., Reina, C., y Ruiz, O. (2018). *Desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de grado 5° en la Institución Educativa El Bosque* [Tesis de grado no publicada]. Universidad Cooperativa de Colombia. <http://hdl.handle.net/20.500.12494/33968>

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (17 de septiembre de 2020). *Prueba de caracterización del nivel de fluidez y comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado, lectura en voz alta, primera aplicación* [Archivo PDF]. http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/fluidez_y_comprension_lectora.pdf

Quincho, D. (2019). *Niveles de comprensión lectora en alumnos del cuarto grado de primaria de una institución educativa de Callao* [Tesis de maestría no publicada. Universidad San Ignacio de Loyola]. <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/USIL/8698>

Solé, I. (2004). *Estrategias de Lectura*. Graó.

Vega, A. (2018). *Estudio de metacognición en niños y la comprensión de textos científicos para el aprendizaje de las ciencias naturales* [Tesis de grado no publicada. Universidad de Córdoba]. <https://repositorio.unicordoba.edu.co/handle/ucordoba/900>

Villanueva, C. (marzo 2018). El proceso de comprensión lectora en cuarto grado de primaria. *Educando para educar* (35). <https://beceneslp.edu.mx/ojs2/index.php/epe/article/view/31/31>

Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.

Werlich, E. (1979). *Typologie der texte, heidelberg* (2a. ed.). Quelle & Meyer.

Anexos

Anexo 1

Prueba de caracterización del nivel de fluidez lectora de los estudiantes de tercer grado, lectura en voz alta. PTA (2020)

Instrucciones generales para el (la) docente o evaluador:

Trabaje en forma individual con cada estudiante (quien también se denominará lector). Recuerde que el ambiente debe ser tranquilo y amable, lejos del ruido y de situaciones que desvíen al lector de su tarea.

Tenga un cronómetro listo y en buen funcionamiento.

Para iniciar el ejercicio, usted debe entregarle al evaluando el protocolo del lector (el texto que el estudiante va a leer), el cual debe tener diligenciado el nombre completo del estudiante, el curso, el año escolar, la hora y la fecha del ejercicio.

Entregue el protocolo al lector y explíquele que leerá un texto. Debe haber una ficha de registro por cada estudiante. (Los textos deben estar escritos en letra grande y a espacio 1,5)

Indíquele al estudiante el momento en el que debe iniciar la lectura: **“lee en voz alta, lo mejor que puedas” --inicia ya-- y active el cronometro.**

El cronómetro se debe activar una vez el estudiante inicie el proceso de lectura.

Se espera que el evaluando lea de 85 a 89 palabras por minuto, de ahí que usted como evaluador debe estar muy atento a marcar en la ficha de registro cuántas palabras alcanzó a leer el estudiante en un minuto y señalar los rasgos que caracterizan la calidad de la lectura.

Al cumplirse el minuto, tome el registro, pero no desactive el cronómetro, deje que el evaluando continúe leyendo el texto hasta terminar. En este caso, el texto tiene 102 palabras; es probable que, para leerlo en su totalidad, el evaluado requiera de más de un minuto para leerlo todo. Ahora bien, si el lector lee o hace el ejercicio más rápido, termina el texto antes del minuto, usted debe detener el cronómetro y registrar el tiempo transcurrido en la casilla correspondiente. Recuerde que el estudiante debe leer todo el texto.

Mientras el estudiante lee, usted no solo debe estar atento al número de palabras por minuto, sino también registrar los rasgos de calidad. Esta información la debe consignar en las 6 columnas dispuestas para cada rasgo en la ficha de observación del docente.

Para medir la calidad de la lectura, usted debe ir marcando la manera como el estudiante va tejiendo las palabras o realizando el proceso lector. Usted debe anotar las omisiones, cambios de palabra, las palabras mal pronunciadas, las anomalías de acento, las faltas de pausas, y si hace o no autocorrección.

Utilice las fichas para calificar la velocidad y la calidad de la lectura en voz alta.

Si él o la estudiante queda en los niveles lento o muy lento en velocidad, es probable que también quede en las categorías de lectura A o B de rasgos de calidad.

Glosario

Velocidad de lectura: ¿Cuántas palabras lee el estudiante por minuto?

Calidad de la lectura: ¿El estudiante lee con fluidez, hace inflexión de voz, parafrasea las unidades de sentido, hace pausas y utiliza entonación?

Primera aplicación

Para entregar estudiante (lector)

Protocolo del lector

Nombre del estudiante: _____

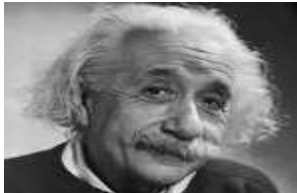
Grado escolar: _____

Institución educativa: _____

Día ____ Mes _____ Año _____

Hora de inicio _____ Hora de terminación _____

Texto



Hola, me llamo Albert Einstein

En Italia transcurrió una de las épocas más felices de mi vida. Pavía, cerca de Milán, era un lugar precioso con una gran plaza y muchos palacios medievales. Estaba junto al Ticino, un río tranquilo y navegable. Aquí, mi padre y mi tío habían construido una nueva central de energía eléctrica. También seguía estudiando matemáticas por mi cuenta, reflexionaba y me hacía preguntas sobre cosas que me inquietaban, como, no sé, por ejemplo, qué pasaría si uno pudiera cabalgar sobre un rayo de luz o viajar a la velocidad de la luz, y cuestiones por el estilo.

(Tomado y adaptado de: Cugota, Luis y Roldán, Gustavo (2008). *Me llamo... Albert Einstein*. Bogotá: Norma).

Para el (la) docente evaluador

Ficha de observación de la velocidad y la calidad de la lectura

Nombre de estudiante: _____

Grado escolar: _____

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 estudiante 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	Cambios de palabras	Palabras mal pronunciadas	Anomalías de acento	Faltas de	Hace o no autocorrección
--	---------------------------	------------------	----------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------	---------------------------------

Hola, me llamo Albert Einstein	5						
En Italia transcurrió una de las épocas más felices de mi vida.	12						
Pavía, cerca de Milán, era un lugar precioso con una gran plaza y muchos palacios medievales.	16						
Estaba junto al Ticino, un río tranquilo y navegable.	9						
Aquí, mi padre y mi tío habían construido una nueva central de energía eléctrica.	14						
También seguía estudiando matemáticas por mi cuenta, reflexionaba y me hacía preguntas sobre cosas que me inquietaban,	17						
Como, no sé, por ejemplo,	5						
Qué pasaría si uno pudiera cabalgar sobre un rayo de luz	11						
O viajar a la velocidad de la luz, y cuestiones por el estilo.	13						
Total:	102						
Observaciones adicionales:							

Velocidad:

Número de palabras leídas al cumplir el minuto _____

Tiempo que le tomó leer todo el texto: _____

Ficha de calificación de lo observado

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 luchando con palabras que deben ser familiares, corta las unidades de sentido largas (palabras y oraciones) y prima el silabeo.	A
El (la) estudiante lee sin pausas ni entonación; lee las oraciones de un texto, palabra por palabra, sin respetar las unidades de sentido.	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 y entonación.	C
El (la) estudiante lee de forma continua, hace pausas y presenta inflexiones de voz adecuadas al contenido; respeta las unidades de sentido y la puntuación; se perciben menos errores de pronunciación.	D

Si el (la) estudiante presenta categorías de calidad mixtas, deje la que predomina y acate la instrucción anterior, según el caso.

Diseñado por: ICFES - Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación

Proyectó publicación: Paola García

Revisó: equipo misional Programa Todos a Aprender

Viviana Cortés, asesora de lenguaje área de calidad, Ministerio de Educación Nacional

Mónica Ramírez Peñuela

Segunda aplicación

Instrucciones generales para el (la) docente o evaluador:

Trabaje en forma individual con cada estudiante (quien también se denominará lector). Recuerde que el ambiente debe ser tranquilo y amable, lejos del ruido y de situaciones que desvíen al lector de su tarea.

Tenga un cronómetro listo y en buen funcionamiento.

Para iniciar el ejercicio, usted debe entregarle al estudiante el protocolo del lector (el texto que va a leer), el cual debe tener diligenciado el nombre completo del estudiante, el curso, el año escolar, la hora y la fecha del ejercicio.

Explíquelo que leerá un texto. Debe haber una ficha de registro por cada estudiante. (Los textos deben estar escritos en letra grande y a doble espacio).

Indíquelo al estudiante el momento en el que debe iniciar la lectura: **“lee en voz alta, lo mejor que puedas, inicia ya”** y active el cronómetro.

El cronómetro se debe activar una vez el estudiante inicie el proceso de lectura.

Se espera que el estudiante lea de 85 a 89 palabras por minuto, de ahí que usted como evaluador debe estar muy atento a marcar en la ficha de registro cuántas palabras alcanzó a leer el estudiante en un minuto y señalar los rasgos que caracterizan la calidad de la lectura.

Al cumplirse el minuto, tome el registro, pero no desactive el cronómetro, deje que el estudiante continúe leyendo el texto hasta que se cumplan 5 minutos y detenga el cronómetro.

En este caso, el texto tiene 127 palabras; es probable que, para leerlo en su totalidad, el evaluado requiera de más de un minuto. Ahora bien, si el lector lee o hace el ejercicio más rápido, termina el texto antes del minuto, usted debe detener el cronómetro y registrar en la ficha de información el tiempo transcurrido en la casilla correspondiente.

Mientras el estudiante lee, usted no solo debe estar atento al número de palabras por minuto, sino también a registrar los rasgos de calidad. Esta información la debe consignar en las 5 columnas dispuestas para cada rasgo en la ficha de observación.

Para medir la calidad de la lectura, usted debe ir marcando la manera como el estudiante va tejiendo las palabras o realizando el proceso lector. Usted debe anotar las omisiones de letras, cambios de palabra, las anomalías de acento, las faltas de pausas, y si hace o no autocorrección.

Al finalizar la lectura, lleve a cabo la prueba de comprensión lectora que hace parte de esta caracterización.

Utilice las fichas y la plantilla para calificar la velocidad, la calidad de la lectura en voz alta y la comprensión.

Glosario

Velocidad de lectura: ¿cuántas palabras lee el estudiante por minuto?

Calidad de la lectura: ¿el estudiante lee con fluidez, hace pausas y utiliza entonación?

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: _____

Naves espaciales



Una nave espacial es un vehículo diseñado para funcionar fuera de la superficie terrestre, en el espacio exterior. Las naves espaciales son usadas para distintas investigaciones; pueden ser tripuladas o robóticas.

Las naves tripuladas transportan personas y son conducidas por astronautas, quienes se mantienen en contacto con la Tierra. Desde la cabina, los astronautas manejan varias de las funciones de la nave espacial. En cambio, las naves robóticas no tienen tripulación y son manejadas por controles remotos desde la tierra. Un ejemplo de estas naves son los satélites artificiales.

Cada una de las naves espaciales ha dejado nuestro planeta para recorrer y conocer distintos rincones del Sistema Solar, lo que nos permite ampliar nuestro conocimiento sobre las características y el origen de este sistema planetario.

Texto tomado y adaptado de: Lenguaje *Entre textos 3º grado*. Ministerio de Educación Nacional.

Para el (la) docente evaluador(a)

Ficha de observación de la velocidad y la calidad de la lectura

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 letras	Cambios de palabras	Anomalías de acento*	Faltas de pausas**	Hace o no auto-entonación
Naves espaciales	2					
Una nave espacial es un vehículo diseñado para funcionar fuera de la superficie terrestre, en el espacio exterior.	18					
Las naves espaciales son usadas para distintas investigaciones; pueden ser tripuladas o robóticas.	13					
Las naves tripuladas transportan personas y son conducidas por astronautas, quienes se mantienen en contacto con la Tierra.	18					
Desde la cabina, los astronautas manejan varias de las funciones de la nave espacial.	14					
En cambio, las naves robóticas no tienen tripulación y son manejadas por controles remotos desde la tierra. Un ejemplo de estas naves son los satélites artificiales.	26					
Cada una de las naves espaciales ha dejado nuestro planeta para recorrer y conocer distintos rincones del Sistema Solar,	19					
Lo que nos permite ampliar nuestro conocimiento sobre las características y el origen de este sistema planetario.	17					
Total	127					

***Anomalías de acento:** el estudiante pone acento en la sílaba que no corresponde. Ejemplo: funcionar, el estudiante lee funcionar” con el acento en la O.

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

Registro de velocidad:

Número de palabras leídas al cumplir el minuto _____

Número de palabras mal leídas _____

Tiempo que le tomó leer todo el texto: _____

Después de leer el texto responda las siguientes preguntas

<p>1. Ubican información puntual del texto</p> <p>Según el texto, una nave espacial es:</p> <p>A. Un medio de transporte que lleva robots a la Tierra. B. Un vehículo diseñado para funcionar en el espacio exterior. C. Una máquina que ayuda a las personas a recorrer el Sistema Solar. D. Un artefacto que sirve para conocer el origen del planeta.</p>	<p>2. Ubican información puntual del texto.</p> <p>De acuerdo con el texto se puede afirmar que un astronauta es alguien que:</p> <p>A. Conduce una nave espacial. B. Diseña y construye naves espaciales. C. Maneja naves a control remoto. D. Explora otros planetas del Sistema Solar.</p>
<p>3. Relacionan información para hacer inferencias de lo leído.</p> <p>En el texto, la palabra “tripulación” se refiere a:</p> <p>A. Una clase de nave que es conducida a control remoto. B. El equipo de expertos que guía a los astronautas. C. El grupo de personas que viaja en una nave espacial. D. Una serie de naves que funcionan como satélites.</p>	<p>4. Relacionan información para hacer inferencias de lo leído.</p> <p>En el primer párrafo del texto predomina una:</p> <p>A. Comparación. B. Definición. C. Enumeración. D. Descripción.</p>
<p>5. Evalúan y reflexionan acerca del contenido y la forma del texto.</p> <p>En el texto se sugiere que las naves espaciales han servido principalmente para:</p> <p>A. Recoger evidencias de investigaciones sobre el sistema planetario. B. Transportar grupos de pasajeros que viajan al espacio exterior. C. Ampliar el conocimiento que tiene la humanidad sobre el universo. D. Explorar otros planetas y satélites del Sistema Solar.</p>	<p>6. Evalúan y reflexionan acerca del contenido y la forma del texto.</p> <p>El texto anterior tiene el propósito de:</p> <p>A. Informar sobre hallazgos recientes en el Sistema Solar. B. Narrar la historia de los viajes al espacio exterior. C. Opinar sobre la importancia de invertir en naves espaciales. D. Explicar qué es una nave espacial y para qué sirve.</p>

Para el (la) docente evaluador

Ficha de calificación de lo observado

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; respeta 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.

Para el (la) docente evaluador

Ficha de observación y registro del dominio de la comprensión

Segunda aplicación

Claves
1. (b) – 2. (a) – 3. (c) – 4. (b) – 5. (c) – 6. (d)
Si el estudiante responde adecuadamente las dos primeras preguntas, el estudiante puede extraer información explícita de un texto. De no ser así, realice actividades con sus estudiantes en las que plantee preguntas de comprensión de lectura donde indague por: qué, cómo, dónde, cuándo, por qué. Si el estudiante responde la tercera y la cuarta pregunta adecuadamente, el estudiante puede extraer información implícita de un texto. En caso contrario, realice actividades en las que plantee preguntas de comprensión de lectura donde relacione diferentes partes del texto para deducir información. Por ejemplo: el título y el texto, las imágenes con el texto, un párrafo con otro, varias oraciones de un mismo párrafo, etc. Si el estudiante presenta dificultades al responder las preguntas cinco y seis, es importante trabajar actividades donde se indague por el contexto comunicativo del texto. Por ejemplo: quién lo escribe, para quién, con qué intención fue escrito, etc. también valdría la pena llevar al aula y mostrar a los estudiantes diversos tipos de texto: narrativos (el cuento), descriptivos (el retrato escrito), instructivos (la receta), argumentativos (la opinión), informativos (la noticia), etc.

Diseñado por: ICFES - Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.

Adaptación para la aplicación del 2018 a cargo del Ministerio de Educación Nacional.

Revisó: Equipo misional Programa Todos a Aprender.

Viviana Cortés, asesora de lenguaje área de calidad, Ministerio de Educación Nacional

Oscar David Ramírez, asesor de lenguaje Programa Todos a Aprender.

Anexo 2

Cuestionario de evaluación de la comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de primaria. Gaytán, Alcaraz, Montesinos y Fernández. (2021)

Propósito: Evaluar la comprensión de textos narrativos de estudiantes de tercer grado de primaria en tres factores: ideas principales, inferencias y contextualización del concepto.

Instrucciones: Apreciado estudiante, las respuestas dadas al siguiente cuestionario no tiene significado de buenas o malas y no tienen ningún valor como nota en ningún áreas del grado, por lo tanto, le agradecemos responder las preguntas de acuerdo a como las comprenda.

Lea con atención los cuentos que se encuentran en el cuestionario y responda cada una de las preguntas que corresponden a cada cuento, para responder las preguntas marque con una X una de las cuatro opciones que tiene cada pregunta: A), B), C), D), debe marcar una sola de estas cuatro opciones

La Tuza Comelona

Ésta era una tuza que siempre andaba corriendo entre la hierba. Salía de su madriguera cuando el Sol empezaba a caer y regresaba bien comida antes de la media noche. El día lo pasaba durmiendo o haciendo arreglos en su casa. Una vez salió a buscar granos para comer tan pronto como se ocultó el Sol. Iba como con mucha prisa. Se metió al cañaveral, picando aquí y allá, guiada por los bigotes de su picudo hocico. Empezaba a entristecerse pues no encontraba nada que valiera la pena, cuando topó con un montón de frijoles. ¡Qué delicia! A pesar de la oscuridad, se sabía que eran unos buenos frijoles, grandes, completos y redonditos. Lo que la tuza no sabía es que eran los frijoles de Priciliano.

¿Y quién es Priciliano? Priciliano es un ratón que conocía el camino al granero de don Lino. Desde hacía varios días, iba y venía cargando en cada viaje dos tres, cuatro, cinco frijoles. Como la distancia de su madriguera al granero era muy larga, Priciliano buscó un escondite a la mitad del camino. Ese lugar fue... Sí: ahí donde los encontró la tuza. Feliz, la tuza Mariquita —que así se llamaba— empezó a roer un frijol. Entonces escuchó un ruidito entre la hierba. Paró las orejas, movió el hocico y abrió los ojos lo más grandes que pudo... El sonido había desaparecido. Comprendiendo que era mejor ir a su madriguera, tomó cuantos frijoles alcanzó a abrazar y corrió hacia su casa. Ah, pero en el camino fue dejando un rastro, pues había tomado en sus patas más semillas de las que podía llevarse.

Priciliano estaba en su casa sin imaginar que Mariquita se estaba llevando sus frijoles. En realidad, estaba durmiendo la siesta. Fue su esposa, Bernardita, quien lo despertó para que fuera por los frijoles. —Despierta, Priciliano, despierta. Al rato los pequeños tendrán hambre, ve por los frijoles. —Voy y vengo. Regresaré en un dos por tres.

Bernardita, que estaba bañando a su camada, respondió. —Así lo espero, porque los pequeños quieren que les acabes de contar el cuento del niño comelón. Y aquí va Priciliano deslizándose en la oscuridad. “¡Madre mía!”, exclamó el ratón. “Alguien ha robado casi todos mis frijoles”. El pobre de Priciliano pensó en sus hambrientas crías y sintió que se desmayaba. Pero no desmayó: el ratoncillo sacó fuerzas y comenzó a pensar. En eso estaba cuando descubrió el caminito de frijoles. —¡Ajá! —exclamó el ratoncillo. Así que el ladrón me lleva a su guarida y es... ¡Mariquita!

Pensando en el apetito de sus crías y en el trabajo que le había dado ir y venir del granero, llegó hasta la puerta, oculta con hierbitas y tocó la puerta que parecía que la tiraba. —¡Mariquita! Devuélveme mis frijoles, ladrona. Nadie respondió a su reclamo. Esperó un poco y volvió a tocar, ahora con más fuerza, pero igualmente le respondió el silencio. Por fin se animó a empujar la puerta. Ahí adentro, la pobre Mariquita se encontraba aplastada por el montón de frijoles que se le había venido encima. Trabajosamente la jaló Priciliano para ponerla a salvo. Mariquita apenas si se atrevía a ver al ratoncillo, avergonzada de su mala acción. —Eso y más te mereces por robar mis granos. Espero que hayas aprendido la lección. Esa noche Priciliano hizo varios viajes para sacar todos sus frijoles de la madriguera. Cuando terminó, contó a sus hijos el cuento de la tuza comelona.

Pregunta	Sub-constructo	Contenido curricular	Propósito	Respuesta correcta
1	Ideas principales (Resumen)	Cuento e historieta: apreciación literaria, título, personajes, inicio, desarrollo, final, enseñanza o moraleja	Reconocer el mensaje de un cuento o una enseñanza que se obtenga de éste	D

1. ¿Cuál es el mensaje del cuento?

- A) Que no hay que tener miedo - 2
- B) Que no hay que comer mucho - 1
- C) Que en la oscuridad no hay peligro – 0
- D) Que una mala acción tiene su castigo -3

Pregunta	Sub-constructo	Contenido curricular	Propósito	Respuesta correcta
2	Inferencias (Percepción)	Estrategias de lectura: activación de conocimientos previos, predicción, anticipación, muestreo e inferencias para la interpretación del significado global y específico	Identificar los sentimientos, ideas u opiniones de los personajes de un cuento.	C

2. ¿Qué sentimiento tiene la tuza cuando la pone a salvo Priciliano?

- A) Se siente enojada porque el ratoncillo entró a su casa. - 1
- B) Se siente molesta porque el ratoncillo la llamó ladrona. - 2
- C) Se siente apenada por haber tomado lo que era del ratón - 3
- D) Se siente triste por haber creído que el ratón era su amigo. – 0

Pregunta	Sub-constructo	Contenido curricular	Propósito	Respuesta correcta
3	Inferencias (Causa/ Consecuencia)	Estrategias de lectura: activación de conocimientos previos, predicción, anticipación, muestreo e inferencias para la interpretación del significado global y específico	Identificar, en un cuento, las causas o consecuencias de una acción.	D

3. Como relata el cuento, la tuza sale a buscar de comer en la noche porque

- A) no había podido salir esa mañana. - 2
- B) sabía que había comida escondida. - 0
- C) no quería que la descubriera alguien. - 1
- D) durante el día duerme o hace su limpieza. – 3

Pregunta	Sub-constructo	Contenido curricular	Propósito	Respuesta correcta
4	Guessing (Registro)	Interpretación de expresiones idiomáticas, variantes dialectales, palabras de origen indígena y metáforas.	Interpretar el significado de una frase o expresión de acuerdo con lo que se dice en un cuento.	D

4. A qué se refiere el ratón cuando exclama “¡Madre mía!”, al darse cuenta que le robaron todos los frijoles.

- A) ¡Lo sabía! - 1
- B) ¡Viva, viva! - 0
- C) ¿Es en serio? - 2
- D) ¡No puede ser! – 3

Pregunta	Sub-constructo	Contenido curricular	Propósito	Respuesta correcta
5	Guessing (Información semántica)	Conocimiento y uso de sustantivos colectivos.	Identificar el significado de sustantivos colectivos	C

5. Lee otra vez la siguiente parte del cuento. Fíjate que hay una palabra remarcada. Bernardita, que estaba bañando a su **camada**, respondió.

- ¿A qué se refiere la palabra camada?
- A) A las patas de la ratoncita - 0
 - B) A la cama donde duerme - 2
 - C) A todas las pequeñas crías de la ratona - 3
 - D) Al esposo de la ratoncita – 1

Pregunta	Sub-constructo	Contenido curricular	Propósito	Respuesta correcta
6	Inferencias (Predicción)	Cuento e historieta: apreciación literaria, título, personajes, inicio, desarrollo, final, enseñanza o moraleja	Predecir	A

6. ¿Qué hubiera pasado si Priciliano no llega a la guarida de Mariquita?

- A) Mariquita pudo morir aplastada - 3
- B) El ratón hubiera hecho fiesta - 0
- C) Los hijos de Priciliano no hubieran comido - 2
- D) La esposa del ratón estaría enojada – 1

Abú, el sultán y su caballo

Había una vez, en un lejano país, un sultán llamado Harún, que tenía un caballo favorito. Éste era sin duda el más veloz de Bagdad y el sultán lo amaba tanto que había jurado cortar la cabeza a quien le diera la mala noticia, si el caballo llegaba a morir.

Y sucedió que una mañana el caballo enfermó y murió sin nadie que pudiera impedirlo. Todos estaban tristes. Por supuesto, nadie quería darle la noticia al sultán puesto que todos amaban su cabeza. Entonces, Abú, que era un joven muy listo dijo:

—No se preocupen, yo le daré la noticia al sultán y no me cortará ni siquiera un cabello.

Abú se rasgó la ropa, se despeinó, se frotó la cara con tierra y se fue a ver al sultán.

—¿De dónde vienes con esa facha?

Le preguntó el sultán a Abú.

—Majestad, yo sabía que tu nombre era venerado por todo tu pueblo y, como quise comprobarlo por mí mismo, vengo de hacer un viaje por todo el reino. Dondequiera, hasta el más pequeño de los pueblos, cada hombre habla de tu poder, de tu grandeza, de tu generosidad. Todos elevan sus oraciones al cielo rogando por ti, mi señor —le contestó el joven.

—¿De veras? ¡Oh, estoy encantado! —dijo Harún halagado y feliz.

—Verdaderamente, hombres, mujeres y niños oran con sus **palmas** hacia el cielo para que estés bien de salud; los árboles elevan sus ramas y las flores están unidas en la misma oración con sus pétalos mirando al cielo.

—¡Qué maravilla! ¡Tus palabras me hacen muy feliz!

—Es la verdad, queridísimo señor, todos los animales alzan sus patas al aire para orar por ti y alabarte. Fíjate, ¡hasta tu caballo eleva sus cuatro patas al aire, implorando las bendiciones del cielo para ti!

Al oír estas palabras, el semblante del sultán cambió de expresión y con voz ronca preguntó:

—¿Mi caballo con las patas al aire

—Entonces, ¡está muerto!

Abú contestó:

—¡Tú lo has dicho! Nadie te ha dado la noticia. ¡Tú solo la descubriste! ¡Te suplico que lo reconozcas, mi rey!

Aunque conmovido por la muerte del caballo, el sultán no pudo menos que soltar la carcajada por la forma tan ingeniosa en que Abú le había dado la mala nueva, y no solamente no le cortó la cabeza, sino que le obsequió además mil monedas de oro.

Pregunta	Sub-constructo	Contenido curricular	Propósito	Respuesta correcta
7	Ideas principales (Propósito)	Estrategias de lectura: activación de conocimientos previos, predicción, anticipación, muestreo e inferencias para la interpretación del significado global y específico	Identificar las intenciones, motivaciones, ideas u opiniones de un personaje en un cuento	C

7. ¿Cuál es la moraleja de la historia?

- A) Debes lucir fachoso para dar las noticias - 0
- B) Cuando eres astuto puedes dar hasta las malas noticias - 3
- C) No se deben tomar decisiones cuando estás enojado - 2
- D) Cuando muere un caballo todos están tristes – 1

Pregunta	Sub-constructo	Contenido curricular	Propósito	Respuesta correcta
8	Inferencia (Causa/ Consecuencia)	Estrategias de lectura: activación de conocimientos previos, predicción, anticipación, muestreo e inferencias para la interpretación del significado global y específico	Identificar las intenciones, motivaciones, ideas u opiniones de un personaje en un cuento	C

8. El sultán juró cortarle la cabeza a quien le dijera que su caballo había muerto porque

- A) Sus órdenes se cumplían - 2
- B) Era feliz en su reinado - 1
- C) Amaba mucho a su caballo - 3
- D) Se carcajeaba con Abú – 0

Pregunta	Sub-constructo	Contenido curricular	Propósito	Respuesta correcta
9	Guessing (Información semántica)	Interpretación de expresiones idiomáticas, variantes dialectales, palabras de origen indígena y metáforas.	Interpretar el significado de una frase o expresión de acuerdo con lo que se dice en un cuento.	D

9 ¿Cuál es el significado de la palabra resaltada en negritas en el párrafo 9?

- A) Palmeras - 2
- B) Pinos - 1
- C) Cabezas - 0
- D) Manos – 3

Pregunta	Sub-constructo	Contenido curricular	Propósito	Respuesta correcta
10	Inferencia (Predicción)	Conocimiento y uso de sustantivos	Predecir	D

10. ¿Qué podría haber pasado si al Rey le hubiera parecido molesta la explicación que Abú le dio?

- A) El Rey hubiera lastimado a Abú - 2
- B) El Rey se hubiera reído - 0
- C) El Rey se hubiera puesto a llorar - 1
- D) El Rey hubiera mandado cortar la cabeza de Abú – 3

Pregunta	Sub-constructo	Contenido curricular	Propósito	Respuesta correcta
11	Guessing (Registro)	Conocimiento y uso de sustantivos	Identificar el significado de sustantivos colectivos	B

11. ¿A qué se refiere la expresión: ¡Oh, estoy encantado! ¿Qué dijo el Rey?

- A) Que está embrujado - 0
- B) Que se encuentra muy feliz - 3
- C) Que está sorprendido - 2
- D) Que está conforme - 1

Rino

Había una vez un rinoceronte vanidoso llamado Rino, que cuando veía su reflejo en el agua decía: “Si mis cuernos fueran más largos, yo sería perfecto”.

Una mañana corría tan rápido como podía por la pradera, cuando inesperadamente, vio un árbol muy extraño. Como no tenía buenos frenos, no pudo detenerse y se estrelló contra él.

El árbol extraño se puso de pie y resultó ser un ciervo que estaba echado. Rino primero se disculpó y después exclamó asombrado: “¡Qué hermosos cuernos tienes!”.

A Rino se le ocurrió una mala idea:

“Vamos a nadar” —le dijo al ciervo—. “Hace mucho calor”.

El ciervo se quitó los cuernos, los puso en la orilla del río y se metió a nadar. Rino se quitó los suyos, se puso los del ciervo y se alejó corriendo a toda prisa.

Rino no había llegado lejos, muy contento con sus nuevos cuernos, cuando vio a una hermosa rinocerontita.

Rino se enamoró de ella inmediatamente, pero a ella le daba risa lo extraño que se veía con los cuernos del ciervo.

En ese momento apareció el ciervo con los cuernos de Rino, y al verse con la rinocerontita se enamoraron. Se casaron y vivieron muy felices para siempre.

¡Pobre Rino!

Pregunta	Sub-constructo	Contenido curricular	Propósito	Respuesta correcta
12	Inferencias (Causa/ Consecuencia)	Estrategias de lectura: activación de conocimientos previos, predicción, anticipación, muestreo e inferencias para la interpretación del significado global y específico	Identificar las intenciones, motivaciones, ideas u opiniones de un personaje en un cuento.	A

12. Rino cambió sus cuernos por los del ciervo porque

- A) creía que se vería mejor con los cuernos más largos - 3
- B) pensaba que así la rinocerontita se enamoraría de él - 2
- C) podría nadar mejor en el agua - 0
- D) sería más veloz al correr - 1

Pregunta	Sub-constructo	Contenido curricular	Propósito	Respuesta correcta
13	Inferencias (Percepción)	Estrategias de lectura: activación de conocimientos previos, predicción, anticipación, muestreo e inferencias para la interpretación del significado global y específico	Identificar los sentimientos, ideas u opiniones de los personajes de un cuento	B

13. ¿Cómo se sintió Rino cuando engañó al ciervo y cambió sus cuernos por los de éste?

- A) Asustado - 0
- B) Contento - 3
- C) Satisfecho - 2
- D) Nervioso - 1

Pregunta	Sub-constructo	Contenido curricular	Propósito	Respuesta correcta
14	Guessing 13	Conocimiento y uso de sustantivos colectivos	Identificar el significado de sustantivos colectivos	B

14. Lee el comentario que escribió un niño acerca de lo que más le gustó del cuento “Rino”: “Se me hizo simpática la aventura de este grupo de animales, y la lección que se llevó Rino”.

¿A quién se refiere con la palabra grupo?

- A) A los cuernos de Rino y a los cuernos del ciervo - 1
- B) A Rino, al ciervo y a la rinocerontita - 3
- C) Al árbol extraño y al ciervo - 0
- D) A Rino y a la rinocerontita - 2