

Secuencia didáctica para el desarrollo de la comprensi3n lectora

HOP Volumen 20 #1 enero - junio

A didactic sequence to develop the reading skills



Erika Correa Ospina
Isabel Cristina MartĆnez Farfán



hop20



IBEROAMERICANA
CORPORACI3N UNIVERSITARIA

**HORIZONTES
PEDAG3GICOS**

ISSN-I: 0123-8264 | e-ISSN: 2500-705X

Publicaci3n Semestral

ID: 0123-8264.hop.20105

Title: A didactic sequence to develop the reading skills

Título: Secuencia didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora

Alt Title / Título alternativo:

[en]: A didactic sequence to develop the reading skills

[es]: Secuencia didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora

Author (s) / Autor (es):

Correa Ospina, & Martínez Farfán

Keywords / Palabras Clave:

[en]: reading competencies; fable; didactic sequence

[es]: competencias lectoras; fábula; secuencia didáctica

Proyecto / Project:

Secuencia didáctica para desarrollar la competencia lectora en estudiantes del grado tercero de educación básica primaria a través de textos narrativos con características de fábula

Submitted: 2017-08-08

Accepted: 2018-06-30

Resumen

Para determinar un conjunto de estrategias y actividades en una secuencia didáctica encaminadas a desarrollar competencias lectoras para superar los desempeños insuficientes de un grupo de estudiantes de una institución educativa del municipio de San Vicente del Caguán (Caquetá, Col) se desarrolló una intervención pedagógica desde un enfoque cualitativo descriptivo bajo la metodología de investigación-acción. Esta se basó en cuatro estrategias (interpretar, organizar, valorar y memorizar) y el uso de las fábulas; contó con un ciclo definido de actividades articuladas que permiten el desarrollo de las seis grandes dimensiones de formación en lenguaje propuestas por el MinEducación para Educación Básica y que tiene en cuenta los componentes transversales evaluados en las Pruebas Saber 3 (sintáctico, semántico y pragmático).

Abstract

For defining a set of strategies and activities into a didactic sequence aimed to the developing of reading skills to overcome the insufficient performance of a group of students from an educational institution in the municipality of San Vicente del Caguán (Caquetá, Colombia) a pedagogical intervention was developed from a qualitative-descriptive approach under the action-research methodology. This was based on four strategies (interpreting, organizing, evaluating and memorizing) and the use of fables; It had a defined cycle of articulated activities that allow the development of the six large dimensions of language training proposed by the MinEducation for Basic Education and that covers the transversal components evaluated in the Saber 3 Tests (syntactic, semantic and pragmatic).

Citar como:

Correa Ospina, E., & Martínez Farfán, I. C. (2018). Secuencia didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora. *Horizontes Pedagógicos issn-I:0123-8264*, 21 (2), 37-46.

Obtenido de: <https://revistas.iberoamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/1242>

Erika **Correa Ospina**

Source | Filiación:

Corporación Universitaria Iberoamericana

BIO:

Licenciante en Pedagogía Infantil

City | Ciudad:

San Vicente del Caguán [co]

e-mail:

ospina.19942402@gmail.com

Lic Isabel Cristina **Martínez Farfán**, MA

Source | Filiación:

Corporación Universitaria Iberoamericana

BIO:

Docente investigadora

Integrante Gieep, Grupo de Investigación en Educación y Escenarios

de Construcción Pedagógica

Corporación Universitaria Iberoamericana

Asesora de la investigación

City | Ciudad:

Bogotá DC [co]

e-mail:

isabel.martinez@ibero.edu.co

Secuencia didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora

A didactic sequence to develop the reading skills

Erika **Correa Ospina**

Isabel Cristina **Martínez Farfán**

El avance de las TIC y la globalización del conocimiento nos enfrentan a grandes cantidades de información escrita. El pedagogo infantil y todos los docentes deben asumir el reto de desarrollar competencias lectoras necesarias para un siglo XXI donde es importante cuestionarse sobre la lectura y el lector contemporáneo en escenarios digitales (Ballester & Ibarra, 2016), además que se ha comprobado que los sistemas tutores inteligentes *“han identificado los impactos que han generado en el contexto educativo, creando una forma rápida e interactiva de transmitir información y conocimiento a estudiantes con diversos tipos y estilos de aprendizaje”* (Durango Hernández & Pascuas Rengifo, 2015, pág. 113).

Dentro de los retos que enfrentan las instituciones educativas del siglo XXI *“uno de los mayores problemas que tienen las escuelas es encontrar métodos que ayuden a sus alumnos a mejorar su aprendizaje y rendimiento académico”* (Galindo & Martínez, 2014, pág. 11) y dentro de este aprendizaje y desempeño académico *“la adquisición de la lectura es un paso muy importante en el desarrollo de un niño”* (Dehaene, 2014, pág. 15). Así, la comprensión lectora se hace la base del éxito académico del estudiante, sus oportunidades educativas, de trabajo e inserción social. (Treviño, y otros, 2007, pág. 38).

Este estudio emerge en San Vicente del Caguán, un municipio del Departamento del Caquetá, al suroccidente de Colombia, donde luego de la aplicación de las *Pruebas Saber* para grado tercero del año 2015, se inició una amplia reflexión en el área de lenguaje -donde se evalúan las competencias lectora y escritora-, particularmente en la jornada de la tarde y en una ventana de observación de dos años, pues a pesar de una mejora de los puntajes, el equipo directivo y docente expresó su preocupación por el rendimiento en esta área fundamental del desempeño académico teniendo en cuenta que la competencia lectora es pilar fundamental para el desarrollo de todas las áreas curriculares.

La práctica pedagógica, es el escenario perfecto en el cual confluye el saber disciplinar del profesor, sus estrategias didácticas, las relaciones de poder en las interacciones con los distintos actores educativos y el querer o ideales que enmarcan su labor. Al conjugarse estos elementos, se produce el acto mediante el cual se educa.

(Burgos & Cifuentes, 2015, pág. 119)

Así el escenario, desde la reflexión, el rol de la práctica y el papel narrativo de la fábula en el aprendizaje, surge como pregunta problema para la investigación: **¿Cómo estructurar una secuencia didáctica a partir de textos narrativos con características de fábula para el desarrollo de la competencia lectora en estudiantes de grado tercero de educación básica primaria?**

Competencia lectora

La competencia lectora se entiende como *“la capacidad de un individuo para comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos con el propósito de alcanzar sus objetivos personales, desarrollar su conocimiento y sus capacidades, y participar en la sociedad”* (OCDE, 2000-2006, pág. 7) además *“la competencia lectora está unida al aprendizaje escolar y disfruta de un reconocimiento como herramienta para la mejora de un pensamiento crítico”*. (Dezcallar Sáenz, Clariana, Cladellas, Badia, & Gotzens, 2014, pág. 108). Leer *“es esencialmente, un acto comprensivo e interpretativo, que le permite al lector construir sus propias opiniones a partir de la lectura”* (Cardona Torres & Londoño Vásquez, 2017, pág. 377), además cuando los educandos leen con fruición, se experimenta un **proceso estético** que le da valor al escrito que se lee (Valdés, 2013).

Leer es una actividad compleja para entender e interpretar textos escritos, con diferentes intenciones y objetivos, para lo que se necesita recurrir al conocimiento del mundo y a los conocimientos textuales y dominar las habilidades de descodificación y las estrategias para procesar activamente el sentido y los significados del texto.

(Llamazares Prieto, Ríos García, & Buisán Serradell, 2013, pág. 309)

La competencia comunicativa – lectora *“explora la forma como los estudiantes leen e interpretan diferentes tipos de textos”* (Icfes, 2016, pág. 21). En otras palabras *“la competencia lectora es la habilidad de un ser humano de usar su comprensión lectora de forma útil en la sociedad que le rodea”* (Jiménez Pérez, 2014, pág. 71). Es importante resaltar que, al desarrollar la competencia lectora, también se desarrolla la competencia comunicativa y escritora, debido a los conocimientos que se adquieren al leer, se despierta la curiosidad, la creatividad e imaginación del lector.

Si nuestros niños dejan de leer, o nunca han tenido ese hábito, si no llegan a interesarles los cuentos, será en definitiva porque nosotros, la comunidad en la que han nacido, ha dejado de ser visitada por los sueños, y hace tiempo que no tiene gran cosa que contar, ni de sí misma ni del mundo que la rodea. No les culpemos por ello, preguntémonos nosotros, como el gigante del cuento, dónde se oculta nuestro corazón y qué ha sido de los sueños y los anhelos que una vez lo poblaron.

(Martín Garzo, 2001)

“Uno se hace lector como consecuencia de azares y determinaciones personales, pero también como resultado de largos procesos educativos” (Mata Anaya, 2004, pág. 134), todo influye para que

alguien se convierta en lector, requiere de **estímulos externos** (Acea Menendez & Molina Hernández, 2014), es el estímulo externo el que propicia que la lectura se pueda convertir en un **viaje de aventuras** (Urbina Santafé, 2013).

Es así como *“la lectura cobra gran importancia porque en ella se asientan las bases de la enseñanza, se adquieren conocimientos que facilitan conocer todos los objetos de la naturaleza, es el eje central del proceso educativo”* (Domínguez Domínguez, Torres Ávila, Rodríguez Delgado, & Ruiz Ávila, 2015, pág. 95), porque *“hablar de leer y escribir en la escuela supone una reflexión pedagógica y didáctica que retoma la conceptualización o teoría y se presencia en la realidad”* (Gonzalez Urueña, Paloma Barrera, & Tapiero García, 2013, pág. 60), por eso, *“comprender un texto es un proceso mental de construcción de significados que posibilitan la articulación de los conocimientos previos con las ideas expresadas en el texto mismo”* (Fonseca, y otros, 2014, pág. 41) y *“el acto de leer debe ser entendido como la capacidad que tienen los sujetos para comunicarse e intercambiar información con su comunidad”* (Gallego Betancur & Hoyos Flórez, 2016, pág. 255).

Se definen 3 tipos de comprensión, la superficial (texto base), es donde el lector entiende lo que dice el texto empleando solo los conocimientos previos, la profunda (modelo situacional) es donde el lector integra los conocimientos previos con la información contenida en el texto y la crítica (o reflexiva) que es manifestada cuando el lector evalúa la autenticidad o validez de la fuente, relacionándola con otras fuentes y los conocimientos previos (Sánchez Miguel & García Rodicio, 2014). Así, *“para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado”*. (Cassany, 2006)

Narrativa de fábula

Hay que tener en cuenta que leer *“abre nuevos horizontes, nos da la pauta de vivir mejor y hacer las cosas de diferente manera ya que representa un acercamiento al conocimiento del entorno cultural”* (Espinosa Carrasco & Saucedo Fernández, 2017, pág. 8) pero además del acercamiento al entorno facilita la aceptación (Guerrero Carrascal, 2014) caracterizándose por un importante valor pedagógico (Ferreira Santos, 2015).

La fábula es un estilo literario clásico y fantástico, que hace parte del género narrativo, caracterizado por la enseñanza moral a través de valores universales, considerados importantes para la sociedad de cada momento o generación, porque siempre están actuales. Las fábulas se caracterizan por ser breves, por su ritmo narrativo y por la didáctica de sus historias reflejadas en la moraleja o alegorías.

En este sentido, Pereira (2005) destaca del autor francés **La Fontaine**: *“Las fábulas son un cuadro en el que cada uno de nosotros se encuentra descrito”* (pág. 24). Es así como las narrativas con características de fábula reúnen en sí varias condiciones que facilitan su utilización en el aula, entre ellas la denominada **economía expresiva** (Calvino, 1980) relatando lo esencial.

“Los géneros breves -sean considerados literarios o no-, tienden a conservar más su estructura” (Sandoval Godínez, 2006, pág. 58). La fábula es uno de los géneros literarios cortos que no ha presentado grandes transformaciones conservando sus propiedades críticas y didácticas que no siempre son explícitas, la fábula se ciñe estrictamente a dos elementos que son: su brevedad narrativa y su conclusión en una sentencia o moraleja.

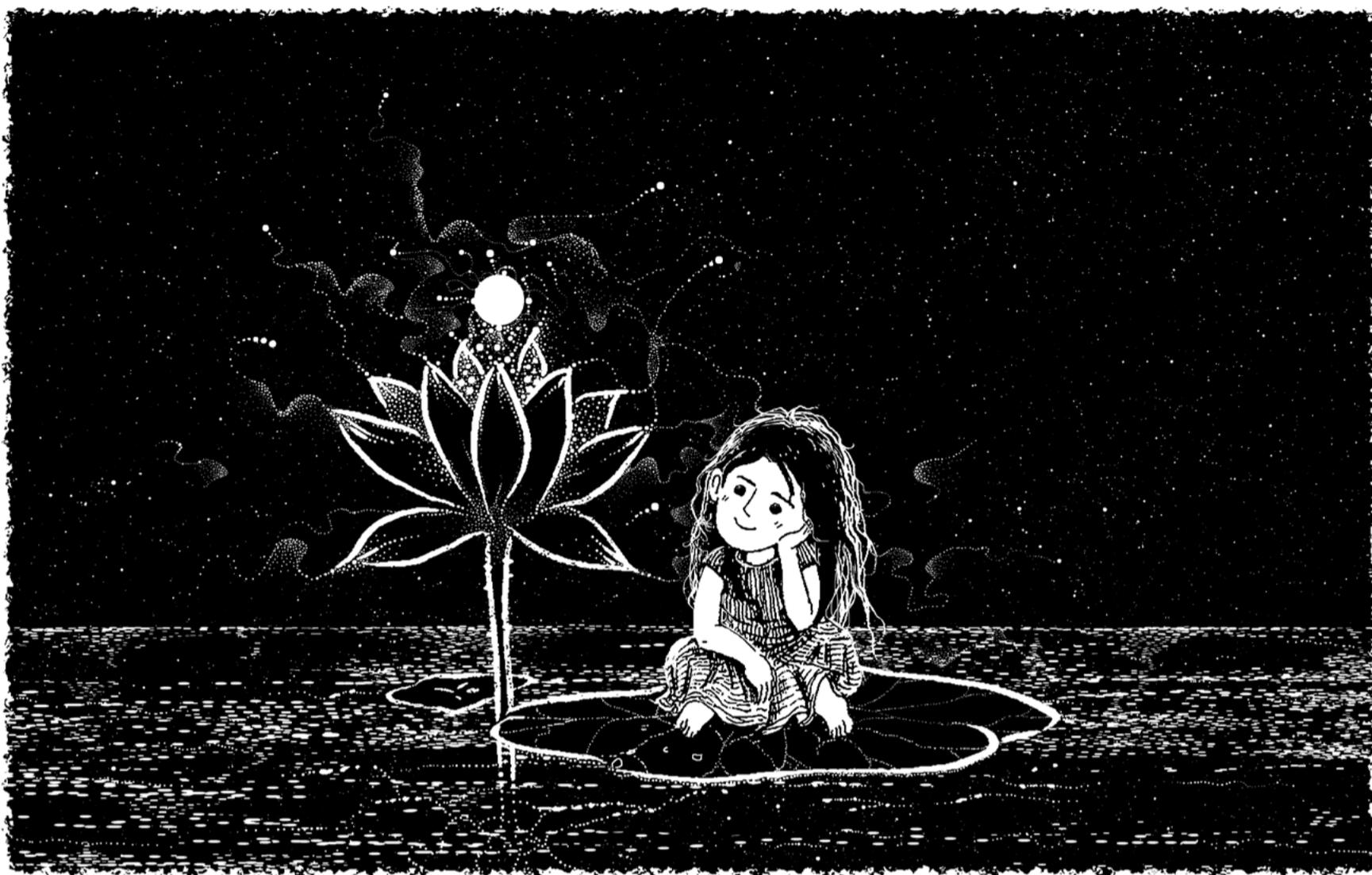


Ilustración de ST.Woody (愚木混株)

Secuencias didácticas en el desarrollo de la competencia lectora

Las secuencias didácticas se definen como “*un conjunto articulado de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos*” (Tobón Tobón, Pimienta Prieto, & García Fraile, 2010, pág. 20). La secuencia didáctica organiza el trabajo alrededor de temáticas o grupo de temas con un objetivo específico disciplinar (Pérez Abril, Roa Casas, Villegas Mendoza, & Vargas González, 2013).

Las secuencias didácticas dentro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lectura y la escritura también se pueden definir según Dolz (1994) de la siguiente manera:

Consisten en pequeños ciclos de enseñanza y de aprendizaje formados por conjuntos de actividades articuladas y orientadas a una finalidad, es decir, a la producción de un texto oral o escrito. Pretenden articular de forma explícita los objetivos, los contenidos y las actividades en un proyecto de trabajo o de producción verbal. Se proponen unos objetivos limitados y compartidos por los alumnos, y las actividades metalingüísticas y metadiscursivas que se presentan en estas secuencias están minuciosamente planificadas y adaptadas a cada situación educativa.

(Dolz, 1994); citado por (Ballesteros Gómez, Castellà Lidon, Cros Alavedra, Grau Tarruell, & Palou Sangrà, 2005, pág. 119).

Metodología

El enfoque de investigación es de tipo *cualitativo* y se eligió la *investigación acción* como la ruta metodológica donde “*el problema surge a partir de la realidad que se desea investigar*” (Cerdeja Gutierrez, 1991, pág. 100). Se establecieron las siguientes técnicas de recolección y análisis de la información: una entrevista a profundidad con la docente directora de grupo, planes de sesiones, fichas individuales de observación, una matriz comparativa y análisis documental de trabajos de los estudiantes. Se utilizó la técnica de *pre-test pos-test* con el fin de verificar los avances en los desempeños de la competencia lectora en los niños de la población muestra.

Población

La población muestra se compuso por **10** estudiantes: **5** niños y **5** niñas que comprendían las edades de 8 a 10 años quienes viven en condiciones económicas vulnerables, debido a que la mayoría de las familias son desplazadas, madres cabeza de familia, entre otros factores socioeconómicos (estas familias se encuentran en estrato 1 y 2 e incluidos en el Sisben¹).

El periodo de la intervención duró 4 meses y se llevó a cabo por medio de 10 sesiones. Se llevó un diario de campo con el fin de realizar el registro de cada sesión. En una última sesión 11 se socializaron los resultados de la intervención con la docente directora y los estudiantes.

1 **Sisben:** Sistema de Selección de Beneficiarios para programas sociales.

Fases de ejecución

Para la realización del proyecto de investigación se establecieron tres fases, a saber:

Planeación de la secuencia

A partir del sustento teórico y específicamente de la propuesta de 4 estrategias básicas, se atendieron las recomendaciones de Moreno Bayona (2005); estas se articularon con las categorías que evalúa las Pruebas PISA: “acceder y obtener, integrar e interpretar y reflexionar y valorar” (OCDE, 2013, págs. 55-61), al igual que los desempeños especificados en los **Estándares Básicos de Competencias** -propuestos por el MinEducación (2006), Ministerio de Educación Nacional, en el área-, y los componentes que evalúa el Icfes (2016): *semántico, sintáctico y pragmático*; y atendiendo los **DBA, Derechos Básicos del Aprendizaje** (MinEducación, 2016).

Se elaboraron los planes de las **10** sesiones, se realizó la elección de las fábulas a trabajar, se preparó el material a utilizar para las dinámicas motivadoras. Se estructuraron las fichas individuales de observación y la matriz de comparación de los desempeños.

Fase de intervención

A partir de la secuencia establecida en los planes de sesión. Se llevó a cabo en 10 sesiones de dos horas cada una. Al inicio de esta fase se realizó la entrevista con la docente directora de grupo. Durante esta fase se llevó un diario de campo y se recolectaron los productos de los niños: escritos y evaluaciones escritas. La intervención duró 4 meses durante el segundo semestre del año 2016. En una última sesión 11 se socializaron los resultados de la intervención con la docente directora y los estudiantes.

Recolección y análisis de los datos

A partir de las fichas de registro individual y la matriz de comparación de desempeños. Para cada sesión se estructuró un *Plan de Sesión*, este se organizó de acuerdo a tres ejes: las estrategias lectoras, las actividades de aprendizaje y las estrategias de evaluación. En el Anexo 1 (al final) se presenta un ejemplo de *Plan de Sesión*.

Análisis y resultados

El análisis de las fichas de observación realizadas en la sesión 1, 5 y 10, permite establecer que los estudiantes lograron avances en cuanto a los desempeños propuestos. Estos se pueden apreciar en la tablas y gráfica de la página siguiente.

La Tabla 1 condensa el registro de las sesiones en relación a los desempeños de los estudiantes en los tres momentos determinados en los encuentros 1, 5 y 10.

En el primer encuentro (verde) se evidencia que desempeños como: seguir órdenes y aplicar instrucciones, resumir y diferenciar lo falso y lo real de lo imaginario, son desempeños deseables que están presentes en los estudiantes de la muestra. Así mismo se evidencia la ausencia de 9 desempeños deseables especialmente: el determinar el emisor, el destinatario y la finalidad del texto; ordenar y clasificar frases que pertenezcan a temas distintos, hacer esquemas que condensen el contenido del texto. El estudiante que inicia con menores desempeños (8) evidencia **3/21**, mientras que el que tiene el nivel más alto (1) demuestra **11/21** desempeños.

Tabla 1 Desempeños que realizaron los estudiantes

EL	Estudiante	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Interpretación	Averigua qué dice el título	1	1	3	2	1	1	1	2	1	3
	Determina el emisor, el destinatario y la finalidad del texto	3	2	2	0	3	2	2	0	2	3
	Explora el mensaje	1	3	2	2	2	2	3	2	3	2
	Asocia ideas con los párrafos del texto	1	1	0	1	0	3	1	0	1	2
	Ordena y clasifica frases que pertenezcan a temas distintos	0	0	0	0	0	3	3	0	2	0
	Se forma una opinión	1	1	2	2	3	3	1	2	1	3
	Capta el sentido de un párrafo	2	2	2	3	3	2	2	2	3	2
	Predice lo que sucederá	1	2	1	1	1	1	1	2	3	1
	Extrae conclusiones	1	1	3	1	1	2	2	3	1	2
	Elige un título para cada párrafo	2	2	3	2	2	3	2	3	2	2
Organización	Establece consecuencias	1	3	1	2	2	3	1	3	1	2
	Sigue órdenes y aplica instrucciones	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Hace esquemas	2	2	2	3	3	0	2	0	2	0
	Completa estructuras	2	2	2	3	2	2	2	3	2	2
	Resume	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Memoria	Recuerda Palabras claves o fundamentales	2	2	2	2	3	3	2	0	2	0
	Recuerda datos que permiten responder preguntas	1	2	1	3	3	3	1	2	1	2
Valoración	Selecciona la mejor frase y la mejor respuesta	2	2	0	0	3	2	3	0	2	0
	Separa y clasifica ideas/hechos	2	2	2	2	2	3	2	2	3	3
	Busca datos	2	2	3	3	2	2	3	2	2	3
	Diferencia lo verdadero de lo falso y lo real de lo imaginario	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Notas: EL: Estrategias Lectoras | 0: No evidencia desarrollo; 1: Evidenciado en el encuentro N°1; 2: Evidenciado en el encuentro N°5; 3: Evidenciado en el encuentro N°10 | Datos: Autores; Elaboración: HOP

El quinto encuentro (destacado en azul en Tabla 1) muestra que luego de las primeras cuatro sesiones se empieza a evidenciar el desarrollo de nuevos desempeños. El estudiante que ha adquirido la mayor cantidad de nuevos desempeños (2) logra **11** nuevos (**18/21**), mientras que el que menos evoluciona (5) logra **6** (**12/21**), son **3** estudiantes (5, 6 y 10) quienes tienen el menor avance (**12/21**) y el desempeño más alto (1) demuestra **19/21** desempeños.

Asimismo, el décimo encuentro (destacado en amarillo) arrojó los siguientes resultados: Hay dos estudiantes (7 y 9) que evidencian el logro de los 21 desempeños (**21/21**), también se evidenció que casi todos los estudiantes no alcanzan los desempeños deseados (destacado en rojo en Tabla 1) por lo menos uno (1, 2 y 6) es decir (**20/21**), mientras que el estudiante con menores avances (8) solo alcanza **15/21** desempeños, sin embargo **12** de estas nuevas habilidades son obtenidas en la intervención (3, 4, 7, 8 y 9); el siguiente de bajos avances (**17/21**) alcanza **13** nuevos desempeños. El estudiante que evidenció los mejores desempeños en otros momentos (1), solo logró culminar **20/21**.

7/21 de los desempeños presentan dificultades, la más evidente está en *Ordenar y clasificar frases que pertenezcan a temas distintos* (**70%**), seguido por *seleccionar la mejor frase y la mejor respuesta* (**40%**), habilidades de asociar o esquematizar (**30%**) y determinar partes del mensaje o palabras clave (**20%**). Esto se detalla o aprecia mejor en el Gráfico 1.

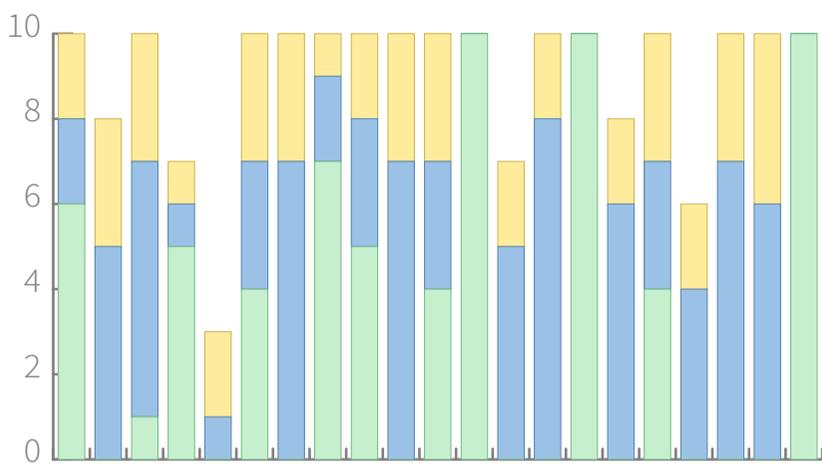


Gráfico 1 Muestreo de los desempeños y su evolución por sesión

Nota: De las competencias lectoras planteadas para la intervención *-El niño/estudiante cuenta que-*: **1:** Averigua qué dice el título; **2:** Busca datos; **3:** Diferencia lo verdadero de lo falso y lo real de lo imaginario; **4:** Selecciona la mejor frase y la mejor respuesta; **5:** Separa y clasifica ideas/hechos; **6:** Recuerda datos que permiten responder preguntas; **7:** Recuerda Palabras claves o fundamentales; **8:** Resume; **9:** Completa estructuras; **10:** Hace esquemas; **11:** Establece consecuencias; **12:** Sigue órdenes y aplica instrucciones; **13:** Elige un título para cada párrafo; **14:** Extrae conclusiones; **15:** Capta el sentido de un párrafo; **16:** Predice lo que sucederá; **17:** Determina el emisor, el destinatario y la finalidad del texto; **18:** Se forma una opinión; **19:** Ordena y clasifica frases que pertenezcan a temas distintos; **20:** Explora el mensaje; **21:** Asocia ideas con los párrafos del texto | Datos: Autores; Elaboración: HOP

El Gráfico 1 en el eje **x** representa los 21 desempeños de las competencias lectoras planteadas para la intervención, mientras que en el eje **y** lo correlaciona con la muestra de población. Se han expresado a modo de columnas apiladas para poder visualizar el grado de incremento en el avance de los desempeños. Se pudo establecer que al finalizar la intervención los estudiantes del grupo logran utilizar de acuerdo con el contexto, un vocabulario más adecuado para expresar sus ideas, realizan inferencias y relaciones coherentes sobre el contenido de una lectura a partir de la información que se brinda en el texto, exponen y defienden sus ideas en función de la situación comunicativa, planean sus escritos a partir de tres elementos: propósito comunicativo, mensaje y destinatario y determinan el tema y el posible lector del texto.

Discusión y conclusiones

Responder la pregunta de investigación: ¿Cómo estructurar una secuencia didáctica a partir de textos narrativos con características

de fábula para el desarrollo de la competencia lectora en estudiantes de grado tercero de educación básica primaria?, requirió de una organización a partir de 4 estrategias: interpretar, organizar, valorar y memorizar, articuladas con los estándares de competencias del MinEduación, las categorías de las pruebas PISA y los componentes propuestos por el Icfes.

Cada estrategia contó con actividades, desempeños y tasación a partir de preguntas evaluadoras. Se utilizaron **21** desempeños como indicadores de la competencia que permitieron identificar la comprensión de los textos trabajados en cada sesión, expresados en la Tabla 1 y el Gráfico 1).

La secuencia

Al pie de página, se representa la secuencia didáctica estructurada durante la intervención.

El lado izquierdo del esquema presenta lo operacional de la secuencia en una propuesta de cómo se pueden organizar las sesiones iniciando el proceso con un diagnóstico inicial y concluyendo con un diagnóstico final. En total las 10 sesiones realizadas.

El lado derecho del esquema presenta lo conceptual de la secuencia en una propuesta que parte de los componentes sintáctico, pragmático y semántico que se concretan en unas estrategias específicas para el logro de las metas para el área del lenguaje. En ella se puede observar como a partir de las cuatro estrategias de lectura (interpretar, valorar, organizar y memorizar) se da cuenta de los componentes semántico, sintáctico y pragmático a través de unas actividades de aprendizaje y unas estrategias de evaluación aplicadas durante 10 sesiones con el fin de lograr las metas trazadas por el MinEduación en el área de lenguaje.

La secuencia didáctica propuesta permite el desarrollo de las seis grandes dimensiones de formación en lenguaje en educación básica que se establecen desde el **MinEduación** en los aspectos de la comunicación porque los niños a partir de las estrategias usadas son capaces de producir y comprender significados, son capaces de transmitir de información, cuentan con formas de representación de la realidad, expresan sus sentimientos, se cuestionan sobre la importancia de ser ciudadanos responsables y reflexionan sobre los valores y moralejas contenidas en los textos trabajados.

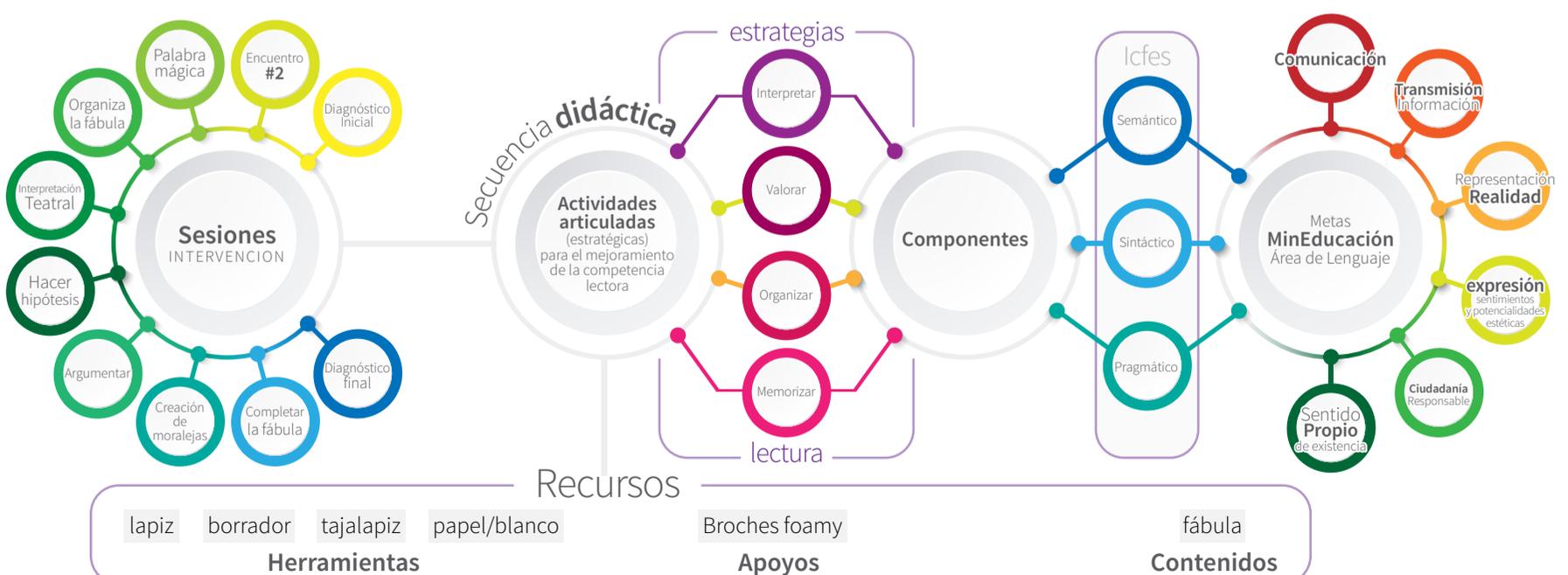


Gráfico 2 Estructura general de la secuencia didáctica utilizada en la intervención

Para la evaluación de las competencias comunicativas **-lectora y escritora-** las *Pruebas Saber 3* consideran tres componentes transversales: el sintáctico, el semántico y el pragmático. Se puede identificar que estos tres componentes se encuentran presentes en la secuencia didáctica planteada debido a que en lo semántico la secuencia permite recuperar información explícita e implícita contenida en el texto, desde el componente sintáctico la secuencia permite identificar la estructura explícita e implícita del texto y desde el componente pragmático la secuencia permite el reconocer y analizar información sobre los propósitos del texto.

La fábula es un recurso importante por su brevedad narrativa, su economía expresiva, porque hace expresión de lo esencial, porque tiene implícitas críticas y posturas que permiten la reflexión ética. Las narrativas en forma de fábula interesan a los niños y los motivan, tiene valores universales y se pueden adaptar a las nuevas generaciones. El uso de fábulas tradicionales es importante porque el niño puede confrontar formas de narrar antiguas con nuevas y permite la interdisciplinariedad.

La secuencia didáctica planteada *-en forma de ciclo-* permite unos procesos de mejoramiento que se pueden designar en unos planes individuales para cada uno de los estudiantes del grupo muestra. A partir de la secuencia desarrollada y los resultados es posible elaborar planes de mejoramiento por estudiante donde se hagan las recomendaciones en cuanto a los desempeños en los que se requiere trabajar más extensamente.

“Puede inferirse que a medida que los niños aumentan sus experiencias de aprendizaje en relación a un tema de indagación puede ampliar sus escritos, en tanto ha logrado mayores comprensiones y aprendizajes significativos, lo que le permite expresarlo más fácilmente.”

(Cabarcas Puello, 2016, pág. 37).

A partir del muestreo de los resultados de cada sesión se pudo establecer que la implementación de la estrategia permitió incrementar la capacidad de los niños del grupo muestra para comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos. Fue posible explorar la forma como los estudiantes leen e interpretan los textos escritos con características de fábula siguiendo los lineamientos para la aplicación de las *Pruebas Saber 3*.

La secuencia propuesta a partir de la investigación permite desarrollar tres tipos de comprensión: la superficial (texto base), es donde el niño entiende lo que dice el texto empleando solo los conocimientos previos, la profunda (modelo situacional) es donde el estudiante integra los conocimientos previos con la información contenida en el texto y la crítica (o reflexiva) que es manifestada cuando el lector evalúa la autenticidad o validez de la fuente, relacionándola con otras fuentes y los conocimientos previos.

La lectura adquiere una importancia fundamental en los escenarios educativos y para crear el hábito de la lectura solo hay una manera de hacerlo: involucrándonos con la lectura (Viñas, 2015) y logrando una madurez lectora (Fernandez, 2012), esto se evidenció en los encuentros y la puesta en práctica de las diferentes sesiones de la secuencia didáctica. Aunque hubo una gran mejora con la implementación de las sesiones es importante seguir trabajando con estrategias que ayuden al educando en el desarrollo de la comprensión lectora.

Debido a que es una herramienta lingüística del pensamiento la cual determina el desarrollo cognitivo de los educandos para lograr un **aprendizaje significativo** (Rojas Cáceres & Cruzata Martínez, 2016), debe generar un *punteo de comunicación* entre el lector y el texto (García Perera & Monzón Segura, 2012), para ello es importante que los niños empiecen con lecturas que les despierte la curiosidad, esto con el fin de que puedan disfrutar el momento de aprendizaje en ese momento de lectura y depende también de los hábitos de los propios docentes (Dávalos Romo, Rentería Conseción, Navarrete Sánchez, & Farfán García, 2015), ya que los docentes

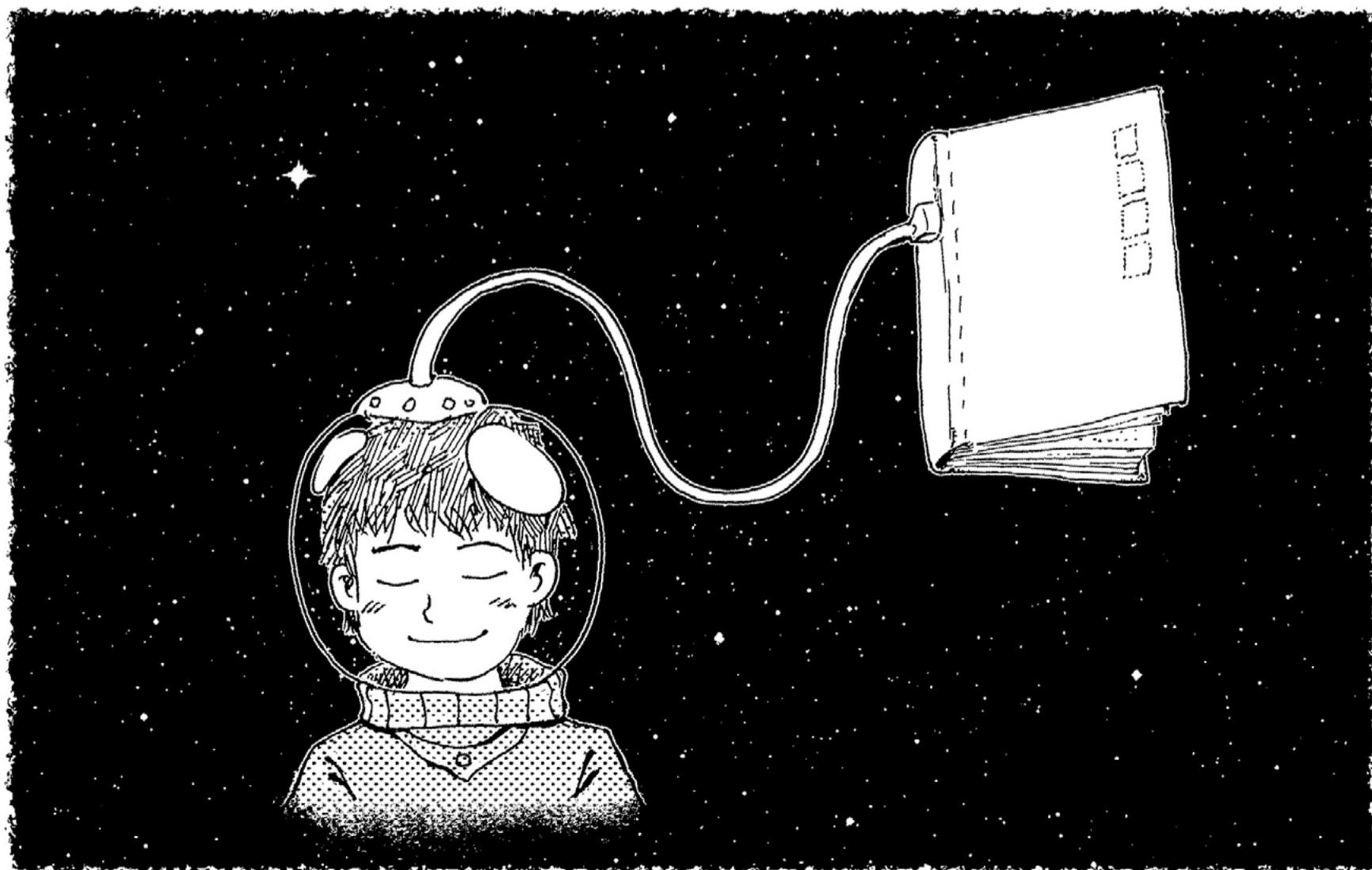


Ilustración de ST.Woody (愚木混株)

que poseen el hábito de la lectura y lo hacen frecuentemente, tienen mayores probabilidades de adoptar prácticas profesionales de tipo comprensivas; es decir, son capaces de llevar a sus alumnos a niveles profundos de comprensión de los textos, si un docente no influye de manera positiva como ejemplo de lector e interprete, no puede obligar al niño a hacer algo que no desea realizar.

“El acto de leer, supone formar lectores con alta competencia en cuanto a la comprensión” (Gallego Betancur & Hoyos Flórez, 2016, pág. 13), por ello es importante **“involucrar a los padres de familia”** (Recalde España & Londoño Vásquez, 2015). Debido a que la lectura es uno de los aprendizajes fundamentales en el desarrollo del pensamiento de los niños, los padres son una parte necesaria en la educación de los educandos ya que son la principal fuente en la difusión de hábitos, debido a que el ejemplo empieza desde casa, porque **“la idea de comunidad de aprendizaje es entender otra forma de materializar el concepto de aprendizaje en la escuela”** (Calle Álvarez, 2015).

Referencias

- Acea Menendez, L. V., & Molina Hernández, M. E. (2014). Formar hábitos lectores a través de la animación de la lectura. *Educación y Sociedad*, 12(4), 27-38. Obtenido de AECL <https://bit.ly/2NkaaNC>
- Ballester, J., & Ibarra, N. (Diciembre de 2016). La educación lectora, literaria y el libro en la era digital. *Revista Chilena de literatura*(94), 147 - 171. Obtenido de <http://www.scielo.cl/pdf/rchilite/n94/art08.pdf>
- Ballesteros Gómez, C., Castellà Lidon, J. M., Cros Alavedra, A., Grau Tarruell, M., & Palou Sangrà, J. (2005). *El discurso oral formal: Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. (1 illustrated ed., Vol. Biblioteca de textos 216). (M. Vilà i Santasusana, Ed., & S. Esquerdo Todó, Trad.) Barcelona [es]: Graó.
- Burgos Calderón, D. B., & Cifuentes Garzón, J. E. (2015). La práctica pedagógica investigativa: entre saberes, querer y poderes. (C. A. Arias Castilla, Ed.) *Horizontes Pedagógicos*, 17(2), 118-127. Obtenido de <http://revistas.iberamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/821/773>
- Cabarcas Puello, A. I. (2016). El papel de la escritura para aprender. (C. A. Arias Castilla, Ed.) *Horizontes Pedagógicos*, 18(2), 32-38. Obtenido de <http://revistas.iberamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/1028>
- Calle Álvarez, G. Y. (2015). Revisión teórica y empírica sobre las comunidades virtuales de aprendizaje (CVA). (C. A. Arias Castilla, Ed.) *Horizontes Pedagógicos*, 17(1), 82-93. Obtenido de <http://revistas.iberamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/680>
- Calvino, I. (1980). *De Fábula [Sulla fiaba]* (1 illustrated translated [es:2014] ed., Vol. 1). (C. Palma, & C. Gardini, Trans.) Madrid [es]: Siruela [2014].
- Cardona Torres, P. A., & Londoño Vásquez, D. A. (2017). El sentido de la lectura crítica en contexto. *Katharsis*(22), 375-401. Obtenido de <http://revistas.ieu.edu.co/index.php/katharsis/article/view/835>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea* (1 illustrated ed., Vol. 341 Argumentos). Barcelona [es]: Anagrama.
- Cerda Gutierrez, H. (1991). *Los elementos de la investigación: Como reconocerlos, diseñarlos y construirlos* (reprint [2001] ed., Vol. Investigar). Bogotá DC [co]: El Búho.
- Dávalos Romo, M. T., Rentería Conseción, J., Navarrete Sánchez, E., & Farfán García, M. d. (2015). Hábitos lectores de docentes y su posible influencia en los procesos de comprensión lectora de los alumnos de Educación Primaria. *Revista Internacional de Evaluación y Medición de la Calidad Educativa*, 2(1), 44-56. Obtenido de <http://journals.epistemopolis.org/index.php/calidadeducativa/article/view/990>
- Dehaene, S. (2014). *El cerebro Lector – últimas noticias de las neurociencias sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia*. (M. J. D'Alessio, Trad.) Argentina: Siglo XXI. Obtenido de http://bibliocentral.uncoma.edu.ar/sites/default/files/dehaene_el_cerebro_lector.pdf
- Dezcallar Sáenz, T., Clariana, M., Cladellas, R., Badía, M., & Gotzens, C. (2014). La lectura por placer: su incidencia en el rendimiento académico, las horas de televisión y las horas de videojuegos. *Ocnos*(12), 107-116. DOI:[10.18239/ocnos.2014.12.05](https://doi.org/10.18239/ocnos.2014.12.05)
- Dolz, J. (1994). Seqüències didàctiques i ensenyament de la llengua: Mès enllà dels projectes de lectura i d'escriptura. *Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*(2), 21-34.
- Domínguez Domínguez, I., Torres Ávila, Y., Rodríguez Delgado, L., & Ruiz Ávila, M. M. (2015). Importancia de la lectura y la formación del hábito de leer en la formación inicial. *Estudios del desarrollo social: Cuba y América Latina*, 3(1), 94-102. Obtenido de <https://bit.ly/2NkdjwU>; <http://www.revflacso.uh.cu/index.php/EDS/article/view/80>; <http://ojs.uh.cu/DesarrolloSocial/index.php/EDS/article/view/80>
- Durango Hernández, J. A., & Pascuas Rengifo, Y. S. (2015). Los sistemas tutores inteligentes y su aplicabilidad en la educación. (C. A. Arias Castilla, Ed.) *Horizontes Pedagógicos*, 17(2), 104-116. Obtenido de <http://revistas.iberamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/826/771>
- Espinosa Carrasco, M. E., & Saucedo Fernández, M. (2017). La lectura en el crecimiento de un país. *CTES Revista electrónica sobre tecnología, educación y sociedad*, 4(7), 1-14 [a31]. Obtenido de <http://www.ctes.org.mx/index.php/ctes/article/view/641/703>
- Fernandez, M. L. (2012). Comprensión lectora: Cómo se resignifican los textos según la evolución de los lectores. *VIII Congreso Internacional Orbis Tertius de Teoría y Crítica Literaria* (pág. [14]). La Plata [ar]: Universidad Nacional de La Plata - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria, La Plata. Obtenido de <https://www.aacademica.org/000-088/186.pdf>
- Ferreira Santos, M. H. (2015). El valor pedagógico de las fábulas en la formación moral de la infancia. En N. Padros, E. Colleldemont, & J. Soler (Ed.), *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación*. 1/2, págs. 334-345. Vic [es]: Universitat de Vic; Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5204907>
- Fonseca, L., Pujals, M., Lasala, E., Iagomarsino, I., Migliardo, G., Aldrey, A., . . . Barreyro, J. P. (2014). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños de escuelas de distintos sectores socioeconómicos. *Neuropsicología Latinoamericana (SLAN)*, 6(1), 41-50. Obtenido de http://www.neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/article/view/151
- Galindo, J., & Martínez, I. (Diciembre de 2014). Fortaleciendo la motivación mediante estrategias de comprensión lectora en estudiantes de educación primaria. *Innovare*, 3(2), 11 - 25. Obtenido de <http://lamjol.info/index.php/INNOVARE/article/viewFile/2305/2089>
- Gallego Betancur, M. T., & Hoyos Flórez, A. M. (2016). La biblioteca y los procesos de comprensión lectora de las infancias. *Infancias Imágenes*, 15(2), 253-261. DOI:[10.14483/udistrital.jour.infimg.2016.2.a06](https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2016.2.a06)
- García Perera, G., & Monzón Segura, J. (2012). La comprensión lectora como pilar esencial para el aprendizaje del alumnado en todas las áreas curriculares. *Tamadaba*(13), 1-3. Obtenido de <https://bit.ly/2H1HHEB>
- Gonzalez Urueña, E. Y., Paloma Barrera, N. A., & Tapiero García, M. (2013). Consideraciones para un diseño didáctico con todos en las áreas de lenguaje y matemáticas. (C. A. Arias Castilla, Ed.) *Horizontes Pedagógicos*, 15(1), 58-68. Obtenido de <http://revistas.iberamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/405/370>

Guerrero Carrascal, M. (2014). *La Fábula: una propuesta para el fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes del ciclo dos de básica primaria de la institución educativa Gabriel García Márquez*. Facultad de Educación. Ibagué [co]: Universidad del Tolima. Obtenido de <http://repository.ut.edu.co/handle/001/1385>

Icfes. (Agosto de 2016). *Saber 3º Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal*. Oficina Gestión de Proyectos de Investigación; Área de Leguaje; Área de Matemáticas. Bogotá DC [co]: Icfes, Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. Obtenido de Instituto Colombiano para la evaluación (ICFES): <https://goo.gl/EoC6x4>

Jiménez Pérez, E. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones Sobre Lectura, ISL*(1), 65-74. Obtenido de <http://www.comprensionlectora.es/revistaisl/index.php/revistaisl/article/view/17/19>

Llamazares Prieto, M. T., Ríos García, I., & Buisán Serradell, C. (2013). Aprender a comprender: actividades y estrategias de comprensión lectora en las aulas. *Revista española de pedagogía*, 71(255), 309-326. Obtenido de <https://revistadepedagogia.org/lxxi/no-255/aprender-a-comprender-actividades-y-estrategias-de-comprension-lectora-en-las-aulas/101400010328/>

Martín Garzo, G. (2001). *El hilo azul* (1 illustrated ed.). Madrid [es]: Aguilar.

Mata Anaya, J. (2004). *Cómo mirar a la luna. Confesiones a una maestra sobre la formación del lector*. (2 [2006] ed., Vol. Didáctica de la Lengua y la Literatura; Biblioteca de Textos 205). Barcelona [es]: Graó.

MinEducación. (Mayo de 2006). *Estándares Básicos por Competencias en Lenguaje: Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. MinEducación; Ascofade: Asociación Colombiana de Facultades de Educación, Calidad para EPBM. Bogotá DC [co]: MinEducación, Ministerio de Educación Nacional. Obtenido de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

MinEducación. (2016). *DBAv2, Derechos Básicos del Aprendizaje - Lenguaje*. MinEducación; Udea, Universidad de Antioquia, Calidad para EPBM. Bogotá DC [co]: MinEducación, Ministerio de Educación Nacional. Obtenido de http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje.pdf

Moreno Bayona, V. (2005). Lectores competentes. *Revista de Educación*(Extra 2005: Sociedad lectora y educación), 153-167. Obtenido de http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2005/re2005/re2005_10.html

OCDE. (2000-2006). *El programa PISA de la OCDE, qué es y para qué sirve*. París [fr]: OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Obtenido de <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>

OCDE. (2013). *Marcos y pruebas de evaluación de PISA 2012: Matemáticas, Lectura y Ciencias [PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy]*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (tr.). Madrid [es]: OCDE, Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. Obtenido de <https://bit.ly/1Ql6vYQ>

Pereira, L. (2005). A fábula, um género alegórico de proverbial sabedoria. *Forma breve*, 21-32. Obtenido de <http://revistas.ua.pt/index.php/formabreve/article/view/198/169>

Pérez Abril, M., Roa Casas, C., Villegas Mendoza, L., & Vargas González, Á. (2013). *Escribir las prácticas: Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas*. Bogotá DC [co]: Pontificia Universidad Javeriana.

Recalde España, E., & Londoño Vásquez, C. (2015). La fábula como estrategia didáctica para animar la lectura en los niños y niñas del grado primero de la Institución Educativa Los Pinos, sede Central del Municipio de Florencia, Caquetá. En A. Lafaurie Molina, & V. Narváez Goenaga (Ed.), *I Congreso Internacional Todos Ponemos, Aportes a la construcción social de la infancia* (págs. 172-179 [409]). Barranquilla [co]: Fundación Universidad del Norte. Obtenido de <http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/5707/Libro%20TODOS%20PONEMOS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Rojas Cáceres, M., & Cruzata Martínez, A. (2016). La comprensión lectora en estudiantes de educación primaria en Perú. *Revista de Educación*(9), 337-356. Obtenido de http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/1916/1854

Sánchez Miguel, E., & García Rodicio, H. (2014). Comprensión de textos. conceptos básicos y avances en la investigación actual. (U. Salamanca, Ed.) *Aula*, 20, 83-103. Obtenido de <http://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/12563/12912>

Sandoval Godinez, M. (2006). La actualización de un género La fábula según Augusto Monterroso. *Dialogía. Revista de lingüística, literatura y cultura*, 1, 55-68. Obtenido de <https://www.journals.uio.no/index.php/Dialogia/article/view/4040/3517>

Tobón Tobón, S., Pimienta Prieto, J. H., & García Fraile, J. A. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias* (1 illustrated ed.). (G. C. Morales Veyra, & C. C. Martínez Amigón, Edits.) México [mx]: Pearson Educación de México, SA de CV.

Treviño, E., Pedroza, H., Pérez, G., Ramírez, P., Ramos, G., & Treviño, G. (2007). *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*. México: INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN. Obtenido de http://www.oei.es/historico/docentes/articulos/practicas_docentes_desarrollo_comprension_lectora_primaria_mexico.pdf

Urbina Santafé, M. I. (2013). *Espíritu de los libros* (1 ed., Vol. 97 Un libro por centavos). Bogotá DC [co]: Corporación Cultural Biblioteca Pública Julio Pérez Ferrero[2005 draft]; Universidad Externado de Colombia [2013]. Obtenido de <https://www.uexternado.edu.co/wp-content/uploads/2017/01/97-Urbina.pdf>

Valdés, M. (2013). ¿Leen en forma voluntaria y recreativa los niños que logran un buen nivel de Comprensión Lectora? *OCNOS*(10), 71-198. Obtenido de <https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/330>

Viñas, M. (2015). Hábito lector y promoción de la lectura en las bibliotecas. *Letras*(2), 67-71. Obtenido de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/46598/Documento_completo_.pdf?sequence=1

Anexo Plan de Sesión



IBEROAMERICANA
CORPORACIÓN UNIVERSITARIA

Plan de Sesión

Sesión **4**

Unidad Tema Contenido	Organiza la fábula (memo fichas)		
Objetivo de la sesión	Incentivar la fruición por la lectura a través del juego		
Docente en Formación	Erica Ospina Correa		
Dinámica motivadora	Era una sandía gorda, gorda, gorda		
EL	Actividades		
Interpretar	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Averiguar qué dice el título ➔ Determinar el emisor, el destinatario y la finalidad del texto ➔ Explorar el mensaje ➔ Asociar ideas con los párrafos del texto ➔ Ordenar y clasificar frases que pertenezcan a temas distintos ➔ Formarse una opinión ➔ Captar el sentido de un párrafo ➔ Predecir lo que sucederá ➔ Extraer conclusiones 	<ul style="list-style-type: none"> ¿Cuál crees que es el título de la historia que vamos a buscar? ¿Qué personajes habrá en ella? ¿Qué creen ustedes que dirá el título? ¿Qué pasará en la fábula? ¿Quién creen que escribió la fábula? ¿Para quién el autor escribiría la fábula? ¿Para qué escribió esta fábula el autor? ¿Cuál es el mensaje de la fábula? ¿Qué opinan de lo que acaban de leer? ¿Qué quiere decir el tercer párrafo que leyeron? 	
	Organizar	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Elegir un título para cada párrafo ➔ Establecer consecuencias ➔ Seguir órdenes y aplicar instrucciones ➔ Hacer esquemas ➔ Completar estructuras ➔ Resumir 	<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué título le pondrían al tercer párrafo? ¿La fábula tiene en cuenta el esquema visto? ¿Puedes resumir esta narración de forma breve?
		Memorizar	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Identificar palabras claves o fundamentales ➔ Identificar datos para responder a preguntas
Valorar			<ul style="list-style-type: none"> ➔ Diferenciar lo verdadero de lo falso y lo real de lo imaginario ➔ Separar y clasificar ideas y/o hechos ➔ Buscar datos ➔ Seleccionar la mejor frase y la mejor respuesta
	Bibliografía utilizada	Samaniego. Los dos amigos y el oso . Recuperado de http://www.elhuevodechocolate.com/fabulas/fabula17.htm	
	Recursos utilizados	Memofichas de la fábula, brocheros <i>Foamy</i> , pedazos de papel con las pistas	