

Propuesta para mejoramiento de los componentes pragmático, semántico y sintáctico de la competencia lectora en los estudiantes de los grados 3º, 4º y 5 del Colegio Llano de Palmas, sede I Carpinteros, a través de técnicas de aprendizaje cooperativo mediadas por guías de aprendizaje y llamadas telefónicas grupales

Orlando Martínez Chimachana

Trabajo de grado para optar el título de Magister en Educación

Director

Alan Amador Díaz Rueda



Universidad Autónoma de Bucaramanga

Facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes

Maestría en Educación

Bucaramanga

2021

Dedicatoria

Esta investigación va dedicada a los niños, niñas y padres de familia de la comunidad educativa Colegio Llano de Palmas sede I Carpinteros, quienes a pesar de las dificultades presentadas por la pandemia, la falta de conectividad y recursos tecnológicos, mantuvieron su interés y motivación por el trabajo académico y el desarrollo de este proyecto.

Asimismo, dedico este trabajo a mis compañeros docentes rurales, que han tenido que reinventarse durante esta coyuntura para brindar una educación de calidad a pesar de las dificultades del contexto.

Agradecimientos

Agradezco a Dios por darme la oportunidad de enfrentar esta experiencia transformadora y guiar el proceso, a mi esposa e hijos por ser el motivo para avanzar cada día y crecer profesional y personalmente.

Al profesor Allan Amador Díaz Rueda por guiarme en este proceso y por sus aportes significativos en el desarrollo de este proyecto.

A la Institución educativa Colegio Llano de Palmas y a la Universidad Autónoma de Bucaramanga, las cuales fueron claves para el diseño e implementación de la investigación.

Resumen

Esta investigación se centró en determinar los elementos esenciales de una propuesta para el mejoramiento de los componentes pragmático, semántico y sintáctico de la competencia lectora en los estudiantes de los grados 3, 4 y 5 del colegio Llano de Palmas, sede Carpinteros I, en el marco del trabajo a distancia causado por el COVID -19 , implementando una propuesta de intervención a través de técnicas de aprendizaje cooperativo mediadas por guías de aprendizaje y llamadas telefónicas grupales. Se trabajó bajo un enfoque cualitativo y la metodología de investigación acción. Como resultado se observó el fortalecimiento de la competencia lectora en cada uno de los componentes, se evidenció que las técnicas simples de aprendizaje cooperativo, las guías de aprendizaje y el apoyo pedagógico son elementos que se interrelacionan entre sí para facilitar los procesos de comprensión en medio del trabajo a distancia por la pandemia por Covid 19.

Palabras clave: Componente pragmático, componente semántico, componente sintáctico, competencia lectora, Aprendizaje Cooperativo, Guías de Aprendizaje, Apoyo pedagógico.

Abstract

This research focused on determining the essential elements of a proposal for the improvement of the pragmatic, semantic and syntactic components of the reading competence in the third, fourth, and fifth graders of Llano de Palmas School, headquarters Carpinteros I, in the frameworks of distance learning caused by COVID – 19, implementing an intervention proposal through cooperative learning techniques by learning worksheets and group phone calls. It was developed under a qualitative approach and the action research methodology. As a result, the strengthening of the reading competence in each one the of components was evident as well as the simple techniques of cooperative learning; the learning worksheets and the pedagogical support are interrelated elements that facilitate the comprehension processes during the distance learning due to the COVID – 19 pandemic.

Key words: Pragmatic component, semantic component, syntactic component, reading competence, cooperative learning, group telephone calls, learning worksheets, pedagogical support.

Contenido

	Pág.
1. Planteamiento del Problema	15
1.1 Descripción del Problema	15
1.2 Pregunta de Investigación	21
1.3 Preguntas Subordinadas	21
2. Objetivos	23
2.1 Objetivo General	23
2.2 Objetivos Específicos	23
2.3 Supuestos Cualitativos	24
2.4 Justificación	25
3. Marco Teórico	28
3.1 Antecedentes	28
3.1.1 Internacionales	29
3.1.2 Nacionales	32
3.1.3 Locales	39
3.2 Marco Teórico	43
3.2.1 Teorías del Aprendizaje	43
3.2.1.1 Constructivismo dialéctico o social	46
3.2.1.2 Inteligencias Múltiples	49
3.2.2 Modelo pedagógico Dialógico social	52
3.2.3 El Aprendizaje Cooperativo y la diversidad en el aula Multigrado	54

3.2.4 Características y ventajas del aprendizaje Cooperativo	57
3.2.5 Técnicas de Aprendizaje Cooperativo	63
3.2.5.1 Técnicas simples de aprendizaje Cooperativo	63
3.2.6 La lectura como experiencia (el acto de leer)	66
3.2.7 Competencia Comunicativa Lectora	67
3.2.8 La comprensión Lectora	71
3.2.9 Niveles de comprensión de lectura	72
3.2.10 Estrategias que acompañan al proceso de Lectura	74
3.2.10.1 Estrategias previas de lectura	75
3.2.10.2 Estrategias durante la Lectura	76
3.2.10.3 Estrategias después la Lectura	78
3.2.11 Componentes del Lenguaje	81
3.2.11.1 Guía de aprendizaje	83
3.2.11.2 Características de la guía de aprendizaje	84
3.3 Marco Legal	86
4. Metodología	89
4.1 Paradigma	89
4.2 Diseño y método de investigación	90
4.3 Fases del Diseño de Investigación	92
4.4 Población y muestra	97
4.5 Contextualización de la Población	97
4.6 Instrumentos para la recolección de datos	100
4.6.1 Técnicas de recolección de la información	101

4.6.2 Instrumentos de recolección de información	102
4.6.3 Validez de los instrumentos.	103
4.6.4 Análisis de datos	103
4.7 Propuesta de intervención “ Implementación del trabajo Cooperativo a través de llamadas telefónicas grupales, mediado por guías de trabajo con el fin de fortalecer la Competencia Lectora en los estudiantes de los grados 3°,4° y 5° del Collano sede I Carpinteros”.	109
4.7.1 Justificación	110
4.7.2 Metodología	111
4.7.3 Intencionalidades Formativas	114
4.7.3.1 Objetivo General	114
4.7.3.2 Estándares	114
4.7.3.3 Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)	115
4.7.4 Paso 1: Entrega de los instructivos y guías de trabajo:	115
4.7.5 Paso 2: Desarrollo de las sesiones	116
4.7.6 Paso 3: Cierre y Evaluación	117
5. Análisis y Resultados	119
5.1 Análisis de los datos aquí quede	119
5.2 Resultados	125
5.2.1 Resultados prueba diagnóstica	125
5.2.1.1 Competencia Lectora	126
5.2.1.1.1 Resultados por Componentes	126
5.2.1.1.2 Resultados por estudiantes	128
5.2.1.2 Observación general de la prueba	129

5.2.2 Resultados de la sesión 1	131
5.2.2.1 Categoría 1: Competencia Lectora	132
5.2.2.2 Observación general de la competencia lectora	133
5.2.2.3 Categoría 2: Aprendizaje cooperativo	134
5.2.2.4 Observación general de la categoría	135
5.2.2.5 Observación general de la categoría	136
5.2.2.6 Observación general de la sesión 1	137
5.2.3 Resultados de la sesión 2	137
5.2.3.1 Observación general de la competencia lectora	139
5.2.3.2 Observación general de la categoría	140
5.2.3.3 Observación de la categoría	142
5.2.3.4 Observaciones generales de la sesión 2	142
5.2.4 Resultados de la sesión 3	143
5.2.4.1 Observación general de la competencia lectora	145
5.2.4.2 Observación general de la categoría	146
5.2.4.3 Observación general de la categoría	148
5.2.4.4 Observación general de la sesión 3	148
5.2.5 Resultados sesión 4	150
5.2.5.1 Observación general de la competencia lectora	151
5.2.5.2 Observación general de la categoría	153
5.2.5.3 Observación general de la categoría	154
5.2.5.4 Observación general de la sesión 4	155
5.2.6 Resultados sesión 5	156

5.2.6.1 Observación general de la competencia lectora	158
5.2.6.2 Observación general de la categoría	160
5.2.6.3 Observación general de la categoría	161
5.2.6.4 Observación general de la sesión 5	161
5.2.7 Resultados de la sesión 6	163
5.2.7.1 Observación general de la competencia lectora	164
5.2.7.2 Categoría 2: Aprendizaje cooperativo	165
5.2.7.3 Observación general de la categoría	166
5.2.7.4 Observación general de la categoría	167
5.2.7.5 Observación general de la sesión 6	168
5.2.8 Resultados de la prueba final	169
5.2.8.1 Resultados por componentes	169
5.2.8.2 Resultados por estudiantes	172
5.2.8.3 Observación general de la propuesta y resultados generales	174
6. Conclusiones y Recomendaciones	178
Referencias Bibliográficas	183
Apéndices	190

Lista de Tablas

	Pág.
Tabla 1. Resumen resultados pruebas saber Competencia Comunicativa Lectora:	16
Tabla 2. Normas del trabajo en grupo	62
Tabla 3. Estrategias clasificadas para antes, durante y después del proceso de comprensión lectora	74
Tabla 4. Componentes evaluados por grados y aprendizajes según el ICFES:	82
Tabla 5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	100
Tabla 6. Subcategorías de Competencia Lectora	105
Tabla 7. Subcategorías de aprendizaje cooperativo	107
Tabla 8. Subcategorías Apoyo Pedagógico	108
Tabla 9. Cronograma de aplicación	117
Tabla 10. Muestra de la Matriz de análisis por categorías. (Apéndice I)	124
Tabla 11. Categoría 1: Competencia Lectora	132
Tabla 12. Categoría 2: Aprendizaje cooperativo	134
Tabla 13. Observación general de la categoría	136
Tabla 14. Categoría 1: Competencia lectora	138
Tabla 15. Categoría 2: Aprendizaje cooperativo	140
Tabla 16. Categoría 3: Apoyo pedagógico	141
Tabla 17. Categoría 1: Competencia lectora	144
Tabla 18. Categoría 2: Aprendizaje cooperativo	146
Tabla 19. Categoría 3: Apoyo pedagógico	147
Tabla 20. Categoría 1: Competencia Lectora	150
Tabla 21. Categoría 2: Aprendizaje cooperativo	152

Tabla 22. Categoría 3: Apoyo pedagógico	154
Tabla 23. Categoría 2: Competencia Lectora	157
Tabla 24. Componente pragmático	158
Tabla 25. Categoría 2: Aprendizaje Cooperativo	159
Tabla 26. Categoría 3: Apoyo pedagógico	160
Tabla 27. Categoría 1: Competencia Lectora	163
Tabla 28. Categoría 2: Aprendizaje Cooperativo	165
Tabla 29. Categoría 3: Apoyo pedagógico	166
Tabla 30. Resultados por estudiantes	172

Lista de Figuras

	Pág.
Figura 1. Elementos de la propuesta	113
Figura 2. Categorías	122
Figura 3. Matriz de análisis.	125
Figura 4. Relación Aprendizaje Colaborativo, Competencia Lectora y Apoyos Pedagógicos	156

Lista de Apéndices

	Pág.
Apéndice A. Instrumento para evaluar los componentes de la competencia lectora	190
Apéndice B. Cuestionario de hábitos y gusto de lectura	199
Apéndice C. Guías de aprendizaje	204
Apéndice D. Diario de Campo	252
Apéndice E. Plan de equipo	253
Apéndice F. Observación del funcionamiento de la estrategia de aprendizaje cooperativo	254
Apéndice G. Instrumento final	255
Apéndice H. Consentimiento del Rector	265
Apéndice I. Consentimiento padres de familia	266
Apéndice J. Matriz de Análisis	268
Apéndice K. Matriz Diagnostica	274
Apéndice L. Instructivo padres de familia.....	275
Apéndice M. Instructivo estudiantes.....	277

Introducción

La presente investigación se desarrolló en el Colegio Llano de Palmas sede I Carpinteros, población rural ubicada en el municipio de Rionegro, Santander, esta población es de estrato 1, nivel académico de la población en su mayoría es básica primaria, la base de la economía es la agricultura. El trabajo se realizó con 9 estudiantes de los grados tercero cuarto y quinto, niños que oscilan entre los 8 y 11 años, se tomaron estos, pues los resultados tomados como base del problema por el ICFES (2018) corresponden a estos ciclos, además la organización de los estándares facilitó el trabajo cooperativo para estos niveles.

Teniendo las características personales y socio-culturales de los estudiantes del sector rural, se entiende que la educación es un proceso que se construye facilitando la interacción entre el estudiante y su entorno. En este sentido, Según García, Traver y Candela (2019), “el proceso educativo tiene su origen en un proceso de interacción constante entre el sujeto y los otros, produciéndose cambios progresivos del modo como el individuo percibe su entorno y se relaciona con él” (p. 11).

Inicialmente, se identificó tanto en las pruebas externas como internas que los estudiantes de los grados tercero, cuarto y quinto del Colegio Llano de Palmas sede I Carpinteros presentan dificultades en los componentes de la competencia lectora, es por ello que la investigación pretendió determinar los elementos esenciales de una propuesta para el mejoramiento de los componentes pragmático, semántico y sintáctico de la competencia lectora en los estudiantes de los grados 3, 4 y 5 del colegio Llano de Palmas, sede Carpinteros I, en el marco del trabajo a distancia causado por el COVID -19.

La investigación se desarrolló bajo el paradigma sociocrítico, el enfoque cualitativo y la metodología de investigación acción, se partió del análisis de las pruebas y el instrumento diseñado

para evaluar la competencia lectora, a partir de esta se creó la propuesta de intervención en la cual se implementaron seis sesiones de aprendizaje cooperativo a través de llamadas grupales para dar respuesta al trabajo en casa a raíz de la emergencia sanitaria por Covid 19.

Este informe de trabajo de grado, se presenta en cinco capítulos que permiten abordar de manera amplia la temática a tratar, en el capítulo uno se describe el problema, mostrando los antecedentes de la investigación, los objetivos y los supuestos cualitativos, además se explica porque es importante trabajar la competencia lectora a través de la estrategia de aprendizaje cooperativo, empleando las llamadas grupales y la guía de aprendizaje como apoyo pedagógico en medio de la coyuntura actual. En el capítulo dos se presenta el sustento teórico, partiendo de las teorías base de la investigación, el constructivismo dialéctico social, las inteligencias múltiples y el modelo pedagógico dialógico social; así mismo se expone el constructo de aprendizaje cooperativo, guía de aprendizaje y la competencia lectora, haciendo hincapié en los elementos abordados en la propuesta.

Seguidamente en el capítulo tres se da a conocer el paradigma y la metodología de investigación, se describe el contexto educativo y familiar, así como la población y muestra. Luego, se enumeran los instrumentos y técnicas usadas para la recolección de la información, se presenta una descripción del análisis de datos a través de matrices de análisis y se da a conocer la propuesta de intervención basada en el aprendizaje cooperativo.

En el capítulo cuatro se dan a conocer los resultados presentados sistemáticamente, se inicia con el análisis del instrumento uno donde se especifican las fortalezas y debilidades en la competencia lectora por cada estudiante y componente evaluado, asimismo, se presentan los hallazgos de cada una de las sesiones aplicadas por componentes, dando una observación general

por cada categoría y sesión. Este apartado se cierra presentando el análisis del instrumento final en el cual se evidencian los avances de los estudiantes.

Finalmente, en el capítulo cinco se exponen las conclusiones de cada uno de los objetivos planteados, haciendo énfasis en lo más importante del proceso, los elementos que favorecieron el desarrollo de la propuesta y aquellas dificultades que se presentaron. Para finalizar, se dan las recomendaciones a nivel práctico y teórico para otros trabajos de este nivel que se puedan aplicar en contextos rurales.

1. Planteamiento del Problema

En el presente capítulo se describe el problema que presentaban los estudiantes de 3°,4° y 5° del Colegio Llano de Palmas sede I Carpinteros del Municipio de Rionegro, Santander, en los componentes pragmático, semántico y sintáctico, descritos por el ICFES 2018 y corroborados por la prueba de lectura aplicada para el presente trabajo, asimismo, se plantean los objetivos de investigación y los supuestos cualitativos que guían la misma. De igual manera, se expone el alcance que tiene trabajar la competencia lectora desde los componentes, asimismo, se resalta la importancia de implementar una estrategia que acerque a los estudiantes a su docente y compañeros, en medio de la coyuntura actual por covid 19.

Esta dificultad ha sido recurrente en los últimos años en los estudiantes de la Institución Educativa como se puede evidenciar en la tabla de análisis de los resultados de las pruebas saber, problemática que incide en todas las áreas básicas del conocimiento, además afecta la autoestima, y motivación del estudiante para querer aprender, como también su desempeño social y familiar por la dificultad para expresar de forma clara sus sentimientos, pensamientos y emociones.

1.1 Descripción del Problema

La comprensión de lectura es muy importante para el desarrollo del aprendizaje, ya que constituye la base fundamental del crecimiento intelectual del estudiante. Según Solé (2012), “Comprender implica conocer y saber utilizar de manera autónoma un conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas que permiten procesar los textos de manera diversa, en función de los objetivos que orientan la actividad de lector” (p.49). Sin embargo, la investigación sobre los procesos de lectura y comprensión en básica primaria, señalan que las prácticas de aula se enfocan en la comprensión superficial de los textos, donde no se entrena a los estudiantes para enfrentar este proceso a través de estrategias adecuadas, acorde a la edad y el contexto.

Esta falencia se ve reflejada en los resultados de las pruebas externas e internas en diferentes niveles y grados de enseñanza. Con respecto a la prueba PISA se mantiene una brecha entre Colombia y el promedio de países que pertenecen a la OCDE, pues se desmejoró en los resultados de ciencia y lectura. Para el 2015, Colombia obtuvo 425 puntos en la prueba de lectura; sin embargo, en la edición del 2018 se evidenció un retroceso al obtener solo 412 puntos.

De acuerdo con este análisis, en Colombia, el 50 % de los estudiantes alcanzaron al menos el nivel 2 de competencia en lectura (de 408 a 480 puntos). Aquellos que quedaron en este nivel como mínimo están en capacidad de identificar la idea principal en un texto de extensión moderada y de encontrar información basada en criterios explícitos. Sin embargo, solo un 1 por ciento de los estudiantes se ubicaron como los de mejor rendimiento en lectura, es decir, alcanzaron el Nivel 5 o 6 en la prueba. En estos niveles, los estudiantes pueden comprender textos largos, manejar conceptos abstractos o contradictorios y establecer distinciones entre hechos y opiniones. (Ocde, 2018).

De igual forma, los resultados del informe del cuatrienio por Colegio, en el cual se comparan los aprendizajes de una misma competencia y se reconoce el comportamiento de un mismo aprendizaje durante los últimos cuatro años (ICFES, 2018), muestran que los estudiantes de 3° y 5° del Colegio Llano de Palmas presentaban dificultades en la competencia comunicativa lectora como se muestra en la tabla:

Tabla 1.

Resumen resultados pruebas saber Competencia Comunicativa Lectora:

Competencia	Porcentaje de respuestas incorrectas				Diferencia con Colombia				Diferencia con ETC			
	2014	2015	2016	2017	2014	2015	2016	2017	2014	2015	2016	2017
Comunicativa (Lectora)	36.6	44.6	31.5	55.2	5.8	-2.0	5.2	-3.0	4.4	-3.3	5.7	-3.4

Nota: Tomado de ICFES (2018).

La tabla muestra que, durante los cuatro años evaluados, los estudiantes obtuvieron un promedio alto de respuestas incorrectas con respecto al mismo colegio, llegando en el 2017 a equivocarse en más de la mitad de las preguntas. Igualmente, se evidencia que en los años 2015 y 2017 obtuvieron un porcentaje de respuestas incorrectas mayor que el país y el ente territorial, lo que quiere decir que se ubicaron en los niveles de desempeño insuficiente y mínimo, siendo esta una constante durante los años analizados.

Esta problemática se evidencia en el componente pragmático, pues al estudiante en el proceso de lectura se le dificultaba comprender que todo texto se encuentra enmarcado en un escenario que brinda información explícita y un conjunto de elementos implícitos entorno a interlocutores, como sus intenciones, características, roles, estados de ánimo y conocimientos previos (ICFES, 2018, p.20). Es decir, los educandos presentaban dificultad para reconocer elementos implícitos de las situaciones comunicativas del texto, pues no reconocían su propósito y la intención del autor, no preveían el propósito o las intenciones que debe cumplir, atendiendo a las necesidades de la producción textual en un contexto comunicativo particular y tenían confusión al caracterizar los roles y estados de los participantes en situaciones de comunicación que configura el texto.

De igual manera, en el componente sintáctico, los estudiantes mostraban dificultad para comprender que cada texto tiene un esquema básico que organiza la información; asimismo, les costaba trabajo ubicar el texto dentro de una tipología o un género específico. En este sentido, no planteaban hipótesis antes y durante la lectura puesto que no reconocían el tipo de información que quedaba por procesar en un escrito.

En el componente semántico, también tenían dificultades para recuperar la información implícita y explícita en el contenido del texto y comparar textos de diferentes formatos y finalidades que den cuenta de sus relaciones de contenido. “Es decir, los estudiantes al leer un texto tienen problemas para establecer relaciones entre el contenido y lo que saben acerca de un determinado tema, así como realizar inferencias, sacar conclusiones y asumir posiciones argumentadas frente a los mismos.” (ICFES, 2018, p.26).

Estas dificultades pueden tener su base en la falta de estrategias activas que potencien en los estudiantes este proceso, pues el Colegio actualmente se encuentra en la reestructuración de su Proyecto Educativo Institucional y no se cuenta con un modelo pedagógico y unas metodologías claras que orienten la práctica pedagógica, por ende, cada docente aplica metodologías de acuerdo con su formación y experiencia; además, no se dan espacios de interacción y reflexión que permitan la unificar criterios que faciliten el abordaje de los procesos de lectura desde cada una de sus funciones y no sólo desde una postura netamente académica. Según Isaza,B, y Castaño,A (2010):

Para rescatar la lectura como experiencia en el campo de la educación es necesario dignificarla, devolverle su sentido y su importancia. Esto quiere decir, abrirle campo y espacio al interior de las dinámicas que se configuran en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. (p.40)

A falta de estas dinámicas, se notaba la ausencia de proyectos que incentiven la lectura desde las experiencias, gustos y necesidades de los educandos, debido a que en la institución las actividades de lectura son de carácter individual, que desconocen el carácter social de la lectura.

Además de esto, al ser escuelas rurales los docentes atienden en una misma aula los estudiantes de preescolar a quinto simultáneamente, orientando todos los procesos y respondiendo a la diversidad de edades, necesidades educativas y capacidades. Dicha tarea requiere adecuación del currículo, asunción de un modelo cooperativo y cambios metodológicos para que los educandos alcancen las competencias requeridas para cada ciclo, pues se han evidenciado resultados desfavorables en las pruebas saber.

Si bien en este lugar de interacción se dan espacios para leer en todas las áreas, algunas veces estas lecturas se dan sin un propósito, además a los estudiantes no se les ha ejercitado en estrategias cognitivas y metacognitivas para antes, durante y después de la lectura; por ejemplo, hacer predicciones, utilizar estrategias de apoyo al repaso, identificar la idea principal y elaborar resúmenes. En muchas ocasiones el desconocimiento de cómo se dan los procesos cognitivos que intervienen en el proceso lector, así como la puesta en práctica de rutinas escolares tradicionales, han originado que en la enseñanza de la comprensión lectora se hayan dado errores que generan dificultades en el aprendizaje de los estudiantes (Solé, 2004).

Para indagar sobre la incidencia del contexto familiar en el problema, se realizó un cuestionario a los 9 estudiantes y 9 padres de familia de la muestra, con el fin de conocer aspectos como: hábitos de lectura familiares y personales, gustos y preferencias a la hora de leer, herramientas para acceder a libros y actividades preferidas por los estudiantes (Apéndice B). Al analizar los resultados, se pudo evidenciar que los padres y cuidadores no tienen hábitos de lectura personales ni familiares, pues el 77.7% de los educandos manifestaron que sus padres no leen, ni

tampoco sacan tiempo para compartir la lectura con ellos. De igual manera, el 33.3 % de ellos manifiestan que no leen en casa y el 66.6% restante sólo lo hacen media hora al día cuando tienen que realizar labores académicas, pues dan prioridad a otras actividades, cómo jugar fútbol o mirar televisión.

Al indagar sobre quiénes motivan a los niños y niñas hacia la lectura, el 66.6% manifestó que el profesor y el 33.3% restante que los padres de familia. Igualmente, el 100% de estudiantes dijo que no tiene herramientas tecnológicas para acceder a la lectura y sólo el 22.2% tienen algunos libros como cuentos cortos y la Biblia. Este fenómeno muestra la importancia de impulsar desde el aula de clase el gusto por la lectura, pues en casa es difícil por el contexto rural y, como se mencionó anteriormente, por la falta de recursos tecnológicos y físicos para fomentar estas prácticas desde el hogar.

Además de las consideraciones anteriores, la pandemia por coronavirus (COVID-19) ha generado una crisis sin precedentes en todos los ámbitos. Esta situación afectó severamente al sector rural, donde no se cuenta con tecnología; ya que de una forma intempestiva y drástica, se dio un giro abrupto de la presencialidad a una educación remota, para lo cual las instituciones educativas no estaban preparadas, de ahí la necesidad en el presente proyecto de encontrar los instrumentos y estrategias adecuadas y disponibles en el momento y contexto, para buscar dar respuesta oportuna a esta inesperada situación.

En la esfera de la educación, esta emergencia ha dado lugar al cierre masivo de las actividades presenciales de instituciones educativas en más de 190 países con el fin de evitar la propagación del virus y mitigar su impacto (UNESCO, 2020). En Colombia se han suspendido las

clases presenciales en todos los niveles, y se ha adoptado la modalidad de aprendizaje a distancia, mediante la utilización de una diversidad de formatos y plataformas (con o sin uso de tecnología).

Según la UNESCO (2020), América Latina y el Caribe están desigualmente preparados para enfrentar esta crisis aprovechando la digitalización. Aunque la región ha avanzado de manera significativa en la reducción de las brechas de acceso al mundo digital en los últimos años, particularmente gracias a la masificación de la conectividad móvil, aún persiste una desigualdad considerable en el acceso efectivo al mundo digital, lo que tiene profundas implicaciones en las oportunidades y la participación de las nuevas generaciones (CEPAL, 2019; Truco y Palma, 2020). En 2018, según el promedio de 14 países de América Latina, alrededor de un 42% de las personas que viven en áreas urbanas tenían acceso a Internet en el hogar, en comparación con un 14% de aquellas que viven en áreas rurales (CEPAL, 2019).

Con respecto a las consideraciones anteriores, en el contexto rural en el que [se](#) encuentra la Institución Educativa y en específico la sede I Carpinteros, las nueve familias de los estudiantes de la muestra no cuentan con acceso a internet, ni tienen dispositivos electrónicos inteligentes para tener encuentros sincrónicos por medio de plataformas educativas. Todos contaban con teléfonos de baja gama, sólo para recibir llamadas telefónicas, en algunos casos particulares, ni siquiera con señal. Esta situación especial y particular exigió dar respuesta oportuna e inmediata, ya que como en los demás campos de la sociedad, se tenía que seguir adelante, echando mano de los recursos más adecuados y disponibles del momento.

Es por ello, que además de responder a la problemática base de esta investigación, la propuesta debía ajustarse a las condiciones socioeconómicas recién descritas para asegurar que todos los estudiantes del grupo de estudio pudieran participar en el presente trabajo.

Otro aspecto relevante tuvo que ver con que las prácticas de aula debían favorecer el proceso de comprensión de lectura desde una perspectiva de liberación, pues, por medio de la educación, los sujetos están llamados a transitar de ser oprimidos a ser libres, para lo cual la lectura es imprescindible, pues, por medio de ella se aprende y se comprenden de manera crítica los textos, los contextos y las realidades (Leyva, 2009). Es así como la lectura se convierte en una herramienta de transformación del sujeto en su saber y en su ser que le facilita comprender y aportar en su crecimiento personal y social.

A partir de las anteriores consideraciones, se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

1.2 Pregunta de Investigación

¿Cómo mejorar los componentes pragmático, semántico y sintáctico de la competencia lectora en los estudiantes de los grados 3°, 4° y 5° del Colegio Llano de palmas, sede I Carpinteros, en el marco del trabajo a distancia causado por (COVID-19)?

1.3 Preguntas Subordinadas

¿Cuáles son las dificultades y fortalezas de los estudiantes de los grados 3°, 4° y 5° del Colegio Llano de palmas sede I Carpinteros en términos de los componentes pragmático, semántico y sintáctico de la competencia lectora?

¿Cuál es la estrategia didáctica más pertinente para que los estudiantes de los grados 3°, 4° y 5° del Colegio Llano de Palmas, Sede I Carpinteros superen sus dificultades y potencien sus fortalezas en los componentes pragmático, semántico y sintáctico de la competencia lectora, en el marco del trabajo a distancia por la pandemia de enfermedad por coronavirus (COVID-19)?

¿Cuál es la incidencia de esa estrategia didáctica en el mejoramiento de los componentes pragmático, semántico y sintáctico de la competencia lectora de los estudiantes de los grados 3°, 4° y 5° del Colegio Llano de Palmas sede I Carpinteros?

2. Objetivos

2.1 Objetivo General

Determinar los elementos esenciales de una propuesta para el mejoramiento de los componentes pragmático, semántico y sintáctico de la competencia lectora en los estudiantes de los grados 3, 4 y 5 del colegio Llano de Palmas, sede Carpinteros I, en el marco del trabajo a distancia causado por el COVID -19.

2.2 Objetivos Específicos

Identificar las fortalezas y debilidades de los estudiantes de 3, 4 y 5 del colegio Llano de palmas sede I carpinteros en los componentes pragmático, semántico y sintáctico de la competencia lectora.

Implementar el desarrollo de una intervención didáctica, basada en el aprendizaje cooperativo, que afiance los componentes pragmático, semántico y sintáctico de la competencia lectora de los estudiantes de 3, 4 y 5 de del Colegio Llano de Palmas, sede I Carpinteros.

Analizar la incidencia de la intervención didáctica en el afianzamiento de los componentes semántico, sintáctico y pragmático de la competencia lectora de los estudiantes de los grados 3, 4 y 5 del colegio Llano de palmas, sede I Carpinteros.

2.3 Supuestos Cualitativos

Los estudiantes de básica primaria de las escuelas rurales multigrado desarrollan mejor los procesos de comprensión de lectura cuando trabajan cooperativamente con compañeros de

diferentes grados, edades y niveles de lectura. Según Pujolas, P, Riera, G, Pedragosa, O, Soldevila, J. (2005):

La cooperación, la ayuda mutua, si se dan de forma correcta, nos permiten alcanzar cotas más altas en el aprendizaje. Como los alpinistas, los alumnos alcanzan más fácilmente las cimas más altas cuando lo hacen formando parte de un equipo cooperativo (p.4).

Como lo afirman Johnson y otros autores (1999), la implementación del aprendizaje cooperativo en aulas multigrado favorece la práctica educativa y permite al docente diseñar experiencias de aprendizaje significativo para atender a los estudiantes desde sus edades, grados y particularidades, lo cual conlleva a un mejor rendimiento académico y al fortalecimiento de la competencia lectora. Así mismo, siguiendo a Johnson y otros autores (1999):

El aprendizaje cooperativo le permite al docente alcanzar varias metas importantes, le ayuda a elevar el rendimiento de los estudiantes, a establecer relaciones positivas entre ellos, le proporciona oportunidades para lograr experiencias que permitan un desarrollo saludable a nivel social, psicológico y cognitivo (p. 4).

Asimismo, el aprendizaje cooperativo facilita el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas que favorecen los procesos de lectura y comprensión en los estudiantes, pues, en los planes de equipo y la revisión del funcionamiento de los mismos, los aprendices deben reflexionar sobre su trabajo y la participación de cada miembro para hacer acciones de mejora y avances en el proceso (Johnson et al., 1999).

2.4 Justificación

Si bien la escuela ha transformado sus prácticas para dar respuesta a las necesidades y diversidad de los educandos, se ha quedado corta en cuanto a la implementación de actividades

activas y coherentes que permitan trabajar asertivamente la competencia comunicativa lectora, lo cual es un desafío para educadores de todos los grados y niveles. Como lo plantea Colomer (1997), “La lectura sigue siendo un instrumento imprescindible para incorporarse al diálogo permanente de los individuos con su cultura” (p.11). Por ello se hace indispensable desarrollar este proceso desde todas las áreas del conocimiento, brindando oportunidades a los educandos de leer textos con significado aterrizados al contexto emocional, social y a su desarrollo cognitivo.

El fortalecimiento de la comprensión lectora desde la básica primaria permite a los estudiantes desempeñarse adecuadamente en el ámbito educativo. Según G., Castillo P., & Morales (2007), “es una actividad de comprensión y producción de sentido; no es un simple trabajo de decodificación sino un proceso de interrogación, participación y actualización por parte de un receptor activo que la reconoce como un proceso de cooperación textual” (p.28). Partiendo de lo anterior, es indispensable trabajar esta competencia porque en todos los ámbitos de la vida social se hace necesario interpretar el contexto para proceder adecuadamente.

Asimismo, el fortalecimiento de la comprensión lectora es la base fundamental para todos los procesos de enseñanza aprendizaje. Si un educando comprende lo que lee, puede desempeñarse adecuadamente en el entorno escolar y social. La buena lectura también ayuda a desarrollar competencias básicas en todos los ámbitos, que le facilitarán un mejor desenvolvimiento en su vida diaria. Además, leer bien da la posibilidad de conocer, explorar, analizar y proponer nuevas ideas que correspondan a la realidad, es decir, desarrollar un pensamiento crítico que le permita solucionar problemas en su entorno o tener una postura clara frente a fenómenos sociales propios de su comunidad.

Para lo anterior, es importante tener en cuenta los conocimientos y procesos implicados en el acto de leer. Es decir, desarrollar conocimientos sobre la lengua, pero también tener en cuenta

la dimensión afectiva para estimular una buena actitud hacia la lectura (Colomer, 1997). Es claro que sin emoción y motivación no hay aprendizaje; es por ello relevante generar experiencias de bienestar y goce de la lectura desde edades tempranas, mediante espacios exploratorios de la misma que involucren interactuar con otras personas y producir diversos tipos de textos.

En este sentido, el presente trabajo se enfoca en trabajar los componentes pragmático, sintáctico y semántico, en estudiantes de tercero a quinto de la sede I Carpinteros del Colegio Llano de Palmas, siendo coherentes en la forma como el ICFES evalúa la competencia lectora, desde básica primaria, pues en los antecedentes nacionales encontrados sobre esta problemática registran el trabajo desde un sólo componente, o enfocados a los niveles de lectura. Según el ICFES (2014):

En términos generales, la prueba de lectura les propone a los estudiantes una reflexión en torno a qué dice el texto (contenidos -conceptuales e ideológicos-); cómo lo dice (organización); para qué lo dice y por qué lo dice (pragmática); cuándo lo dice y quién lo dice. (P.17)

Es así, como este trabajo aporta a los docentes de básica primaria del sector rural, elementos prácticos para el fortalecimiento de la competencia lectora desde los componentes, direccionados a mejorar tanto las pruebas internas como externas, los cuales se ven plasmados en el diseño y desarrollo de las guías de trabajo y las sesiones a través de llamadas grupales en las cuales se emplean estrategias de lecturas, técnicas simples de aprendizaje cooperativo, roles y responsabilidades individuales de los estudiantes, además de rubricas de valoración individual y grupal.

Es así como las técnicas de aprendizaje cooperativo se convierten en una herramienta fundamental para fortalecer este proceso. Según Johnson y otros autores (1999):

El aprendizaje cooperativo le permite al docente alcanzar varias metas importantes, le ayuda a elevar el rendimiento de los estudiantes, a establecer relaciones positivas entre ellos, les proporciona oportunidades para lograr experiencias que permitan un desarrollo saludable a nivel social, psicológico y cognitivo. (p. 4)

Además, esta estrategia le facilita al docente ser mediador del aprendizaje, guiando al educando en la creación de su lenguaje escrito y permitiéndole adentrarse en una lectura según el propósito de la misma, proporcionándole la información para transformarla en conocimiento (Freire, 1991). En otras palabras, es necesario que el estudiante aprenda a leer para aprender, para pensar y para disfrutar (Solé, 2012). Lo cual es posible a través de metodologías activas y vivenciales, como el aprendizaje cooperativo, que despierten y ejerciten la curiosidad de los estudiantes.

También, la emergencia por Covid 19 ha incidido en los procesos educativos del país, afectando directamente a los estudiantes de la Sede I Carpinteros, pues al problema ya expuesto anteriormente se le suman otros factores que dificultan el proceso académico, como es la falta de herramientas tecnológicas, conectividad para continuar las actividades desde casa y la falta de formación de los padres para apoyarles, es por ello que la aplicación de la propuesta de trabajo cooperativo a través de llamadas telefónicas grupales facilitan la continuidad del proceso, permitiendo la proximidad entre los estudiantes y el docente, así como permite fortalecer los procesos de lectura y comprensión, competencia que brinda bases sólidas para que los educandos puedan responder adecuadamente en el desarrollo de retos y demás actividades que deben realizar desde casa.

En este sentido, para que el aislamiento social y el cambio de modalidad a una educación remota no afecten significativamente el proceso académico y emocional de los estudiantes se hace

necesario generar espacios de diálogo e interacción. Es por ello que la mediación del docente a través de las llamadas telefónicas grupales son apoyos pedagógicos que estimulan no solo la lectura y el intercambio de ideas, sino la motivación que se hace indispensable para evitar la deserción y el fracaso escolar.

En conclusión, el aprendizaje cooperativo a través de las llamadas telefónicas grupales y el desarrollo de guías de aprendizaje, responden a la necesidad actual de seguir brindando una educación de calidad en las zonas rurales en medio de la coyuntura generada por el Covid 19, pues no se trata de sólo entregar guía para que los estudiantes desarrollen desde casa, sino de brindar un verdadero acompañamiento que facilite el aprendizaje, la colaboración, la ayuda mutua, la participación de todos los educandos y la continuidad de la formación académica.

Además, la propuesta de intervención enfocada en el fortalecimiento de los componentes de la competencia lectora desde el trabajo en equipos heterogéneos trasciende de la vida estudiantil a las relaciones sociales y a un mejor desenvolvimiento en todas las áreas de la vida.

En síntesis, en este capítulo se han expuesto los factores que inciden en la dificultad de la competencia lectora desde los tres componentes; pragmático, semántico, sintáctico, en los estudiantes de tercero a quinto de la sede I Carpinteros, asimismo se dan a conocer los elementos de una propuesta que pueden favorecer esta competencia en medio del trabajo a distancia por la coyuntura actual.

3. Marco referencial

En el presente capítulo se dan a conocer los antecedentes de la investigación a nivel internacional, nacional y regional, enfocados en el fortalecimiento de la competencia lectora, en sectores rurales, resaltando aquellos que emplearon la estrategia de aprendizaje cooperativo como estrategia para la solución de la problemática. Asimismo, se exponen las teorías del aprendizaje social, constructivismo dialectico social y las inteligencias múltiples, así como el modelo pedagógico social y como se desarrolla en la propuesta. Seguidamente, se presenta el aprendizaje cooperativo con cada una de sus características y ventajas, además las técnicas utilizadas en la propuesta. De igual manera, se desarrolla la teoría sobre la competencia comunicativa lectora desde el mismo acto de leer hasta los niveles y estrategias pertinentes para fortalecer este proceso. Para finalizar, en el marco legal se retoman los referentes nacionales que se consideran dentro del estudio y aquellos que fueron adoptados en medio del trabajo a distancia por la pandemia covid 19.

3.1 Antecedentes

En este apartado se presentan las investigaciones que permitieron estudiar los antecedentes del problema. Es importante resaltar que se abordan trabajos investigativos realizados en básica primaria y Escuela Nueva, con respecto a la competencia comunicativa lectora y estrategias para el fortalecimiento de la misma, resaltando aquellas que utilizaron el aprendizaje Cooperativo. De esta manera, se seleccionaron tres estudios internacionales, cuatro nacionales y tres locales tomando las publicaciones desde el año 2010 en adelante, lo cual permitió conocer las investigaciones más recientes y pertinentes para el presente trabajo.

3.1.1 Internacionales

Al realizar la revisión bibliográfica se encontraron investigaciones sobre el fortalecimiento de la competencia lectora en básica primaria a través de programas de intervención basados en estrategias activas y vivenciales que propenden por formar estudiantes con espíritu crítico. En primer lugar, la tesis realizada por Pernía, H., Méndez, G., (2017) titulada *Estrategias de comprensión lectora: experiencia en Educación primaria*, en la cual los investigadores se propusieron promocionar la lectura en niños de la Escuela Bolivariana Los Aceites de la parroquia Santa Bárbara del estado de Barinas, Venezuela. Para ello diagnosticaron el uso de estrategias de lectura que utilizaban los niños de dicha escuela, seguidamente diseñaron y aplicaron un programa de promoción de lectura centrado en la predicción y la inferencia como estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora; finalmente, valoraron el impacto de la aplicación del programa. La metodología utilizada fue de carácter cualitativo bajo el método de investigación acción, se utilizó la observación como técnica de recolección de datos, como instrumentos una lista de cotejos y las notas de campo.

Por medio de las estrategias se logró que los niños diseñaran imágenes mentales para elaborar predicciones a partir de la lectura de títulos, se evidenció que estas estrategias de lectura implican no solo comprender los propósitos implícitos o explícitos de la lectura, sino también activar y aportar los conocimientos previos del contenido. Asimismo, se determinó que el total de los estudiantes elaboraban inferencias a partir de sus conocimientos previos, por ende, expresaban sus opiniones en relación con el contenido del texto.

Este trabajo aportó a la presente investigación estrategias de predicción e inferencias, es decir, la proposición de hipótesis sobre lo que va a encontrarse en el texto que serán usadas en el

desarrollo de las sesiones de aprendizaje cooperativo, donde cada equipo antes de iniciar la lectura formuló sus predicciones de acuerdo con el título de los textos y las imágenes que estos tengan.

De igual forma se analizó la propuesta denominada *Tutoría entre iguales y comprensión lectora: ¿un tándem eficaz? Los efectos de la tutoría entre iguales sobre la comprensión lectora*, realizada por Coli y Gilbert (2016) en la Universidad Autónoma de Barcelona, España, la cual se desarrolló en el marco del programa educativo *Leamos en pareja*, cuyo principal objetivo fue el desarrollo de la comprensión lectora a través de la tutoría entre iguales, en 24 sesiones de media hora durante 12 semanas, tomando como muestra 577 estudiantes (8-12 años) de educación primaria y 20 maestros de 10 centros representativos en cuanto a titularidad (públicos/privados) y zona (urbana/rural).

Esta estrategia aprendizaje cooperativo se basó en la creación de parejas de alumnado con una relación asimétrica, es decir, de diferentes ritmos de aprendizaje, fortalezas y dificultades, ellos compartieron un mismo objetivo, en este caso la mejora de la competencia lectora, a través de una estructura de trabajo planificada por el profesorado, donde se ejecutaron actividades para los tres momentos de la lectura. Un primer momento denominado “el antes”, en el que se realizó una motivación a la lectura; un segundo momento denominado “el durante” en el que se realizaron dos lecturas del texto: una lectura conjunta (permite leer sin interrupciones) y un tercer momento llamado “el después” de la lectura, en el cual se ejecutaban las actividades relacionadas con dar respuesta a diversas preguntas de comprensión relativas al texto.

Es este aspecto relevante para la presente investigación, pues da a conocer la forma de aplicar las técnicas de aprendizaje cooperativo que podrían ser aplicadas con los estudiantes de 3°,4° y 5° del Colegio Llano de Palmas, sede I Carpinteros, pues para algunas de las sesiones se trabajaron equipos conformados por parejas heterogéneas con diferente nivel de interpretación de

lectura para que se dé interdependencia positiva y apoyo mutuo. De ese antecedente se toman como referencia algunas de las actividades utilizadas para la fase de intervención del presente proyecto. De manera puntual estas fueron: antes de la lectura (activación de la motivación y saberes previos, exploración del texto y planteamiento de hipótesis y predicciones); durante la lectura (lectura conjunta y mediación del profesor); y después de la lectura (chequeo de hipótesis y predicciones, reconocimiento de ideas principales y resolución de dudas).

Asimismo, este estudio combinó un diseño cuasi experimental con pretest y post-test, con una aproximación cualitativa, para identificar los cambios producidos y las actuaciones responsables de dichos cambios. Los resultados indicaron avances significativos en la comprensión lectora, puesto que las situaciones de intercambio comunicativo en las que los alumnos pusieron en juego estrategias de pensamiento complejo y la elaboración de respuestas conjuntas a las preguntas de comprensión planteadas, parecen ser las responsables del mayor grado de desarrollo de la comprensión lectora.

Siguiendo este eje temático, se encontró la tesis Titulada *Influencia del programa Mis lecturas preferidas” en el desarrollo del nivel de comprensión lectora de los estudiantes del 2do grado de educación primaria de la institución educativa n° 71011 “San Luis Gonzaga” Ayaviri, de Perú*. Esta fue realizada por Subia, Mendoza, y Rivera (2012) y tuvo como propósito principal dar a conocer cuáles son los efectos de influencia del Programa *Mis lecturas preferidas* en el desarrollo del nivel de comprensión lectora de los estudiantes del 2do Grado de educación Primaria, con un diseño de investigación experimental con un “Pre Test y Post Test” con dos grupos (experimental y control).

Este programa consistió en aplicar un conjunto de actividades formuladas con la finalidad de incentivar y desarrollar capacidades de comprensión lectora en los estudiantes a través de la

lectura por placer y se desarrolló a través de 10 sesiones de aprendizaje. Cada una contó con sus instrumentos de evaluación, donde se midió el logro de los niveles de comprensión lectora en lo literal, inferencial y crítico. Los resultados fueron satisfactorios, porque al aplicar el post-test se estableció una mejora en la competencia comunicativa lectora; además se despertó el gusto por la lectura, pues luego de la experiencia los educandos manifestaron leer por iniciativa propia. Así pues, de esta investigación se rescata la importancia de dar la oportunidad a los educandos de escoger las lecturas a trabajar en cada una de las sesiones de aprendizaje cooperativo, igualmente la eficacia de aplicar instrumentos de evaluación en cada una las actividades a trabajar. En la presente investigación se dio la oportunidad a los educandos de escoger los tipos de textos de su preferencia para el trabajo: asimismo, se utilizaron rubricas plasmadas al final de cada guía que permitió evaluar el avance tanto de la competencia lector como el empleo del aprendizaje cooperativo.

3.1.2 Nacionales

Al hacer la revisión de los antecedentes a nivel nacional se evidenció el interés de los docentes y de los establecimientos educativos por buscar estrategias adecuadas para el fortalecimiento de la competencia lectora, pues los resultados de las pruebas externas muestran dificultad en este proceso, lo que es una constante en muchos establecimientos públicos y privados del país. Se ve la necesidad de darle sentido a la lectura, y de aplicar estrategias cognitivas y metacognitivas desde la básica primaria que creen lectores más críticos y capaces de desenvolverse adecuadamente en el contexto. Con base en lo anterior, se resalta el uso de la estrategia de aprendizaje cooperativo como una propuesta para dar respuesta a esta necesidad.

En primer lugar se encontró la investigación titulada *La evaluación de la competencia lectora a través del aprendizaje cooperativo en niños de quinto de primaria de la escuela Manuel Antonio Bonilla en el Espinal (Tolima)*, realizada por Lasso (2018) para optar por el título de Magíster en Educación, la cual tuvo como objetivo general determinar la incidencia del aprendizaje cooperativo como estrategia para la evaluación de las competencias lectoras en el área de lenguaje de los estudiantes que participaron en el estudio. La propuesta se realizó a partir del enfoque cualitativo y utilizó instrumentos y técnicas tomadas del programa *Todos a aprender* del Ministerio de Educación Nacional para recolectar la información mediante el análisis documental, la observación participante, la aplicación de pruebas de caracterización de fluidez y comprensión de lectura antes y después de la aplicación de la estrategia.

A través del aprendizaje cooperativo se buscó la caracterización de velocidad, fluidez y comprensión de lectura mediante la intervención en el aula. En primera medida se diseñaron y aplicaron actividades como: talleres de comprensión de lectura grupal e individual, tipo pruebas Saber, círculos de lectura como elementos de seguimiento y evaluación, a partir de los cuales se configuró la implementación de la estrategia, a partir de técnicas como: *El rompecabezas*, en la cual cada estudiante obtiene una parte de la información y la complementa con la de los demás miembros; *Aprendiendo Juntos*, técnica conformada con 4 o 5 estudiantes, utilizada para la solución de problemas y aprendizaje de conceptos con ejercicios que fomentan la creatividad, siguiendo algunas pautas que giraron en torno a la evaluación formativa de las competencias de lectura de cada estudiante.

Desde el aprendizaje cooperativo se pretendió no solo reforzar las habilidades lectoras, sino fortalecer la evaluación formativa a partir del uso de rúbricas que aportarán a los estudiantes el

monitoreo de sus aprendizajes gracias al trabajo con pares, mediante las interacciones en el aula como estrategia para la construcción del conocimiento.

Es así como las categorías elegidas para el análisis de los datos fueron la evaluación formativa, el aprendizaje cooperativo y las competencias lectoras, a partir de lo cual se determinó que la incidencia del aprendizaje cooperativo como estrategia para la evaluación de las competencias lectoras en el área de lenguaje muestra un avance positivo, puesto que los estudiantes aprendieron de sus pares académicos, construyendo conjuntamente el conocimiento y generando mejores niveles de comprensión de lo leído.

De modo general, dicha propuesta aportó a este trabajo datos relevantes sobre la conformación de los equipos de base heterogéneos para el desarrollo de la propuesta de intervención y la distribución de las normas y roles para el buen funcionamiento de la misma. Asimismo, la importancia de realizar una evaluación formativa en cada uno de los equipos durante cada actividad implementada.

De igual modo, se tomó la investigación realizada por Barreto, Leguizamón y Torres (2015) titulada *La comprensión lectora a través de las guías de aprendizaje en la Escuela Nueva*, quienes basaron su experiencia en los resultados de las pruebas saber aplicadas a los estudiantes de las sedes de Villanueva y La Libertad de la Institución Educativa Técnica Antonio Nariño del Municipio de San Eduardo, de los grados 3° y 5°.

En la fase inicial del estudio se encontró que el desempeño de los estudiantes en cuanto a comprensión lectora era bajo. Por ejemplo, en el grado 5° sólo el 48 % de los aprendices mostraron buenos procesos de comprensión explícita del contenido de los textos y en los componentes: sintáctico, semántico y pragmático. A partir de esta problemática, los autores diseñaron una acción didáctica para complementar las guías de aprendizaje y así mejorar la comprensión lectora.

En función de este objetivo, la investigación se desarrolló en el paradigma cualitativo, ya que se centró en la reflexión de la práctica educativa. La propuesta consistió en la aplicación de la acción didáctica *Transformando el texto*, donde se complementaron las guías de aprendizaje de Escuela Nueva con otros textos. Para la recolección de datos se utilizaron: un formato de evaluación de competencias lectoras, el control de progreso, cuaderno de creaciones y una comparación del diagnóstico obtenido en las actividades de las guías de aprendizaje y el desempeño de la prueba.

Como resultado de esa investigación se resalta que el maestro en Escuela Nueva desempeña un rol importante en el momento de orientar a los educandos en las actividades pedagógicas, donde la motivación, apropiación y reflexión en el aula de clase son fundamentales en el proceso de aprendizaje. Al hacer el análisis en cuanto a las estrategias que se venían aplicando, los autores concluyeron que estas son poco adecuadas en el contexto socio- cultural e intereses de los estudiantes. Igualmente reconocieron la importancia y la necesidad de trabajar la lectura en diversos momentos organizados con sentido e interés del lector, dándole la oportunidad de comparar su contexto local con el global, mediante estrategias innovadoras como el aprendizaje cooperativo.

Este trabajo confirma la importancia que tiene el docente como mediador de los procesos académicos en el trabajo con estudiantes multigrado. En este sentido, ratifica que es necesario promover el aprendizaje cooperativo en escuela nueva como una estrategia que facilita la atención a la diversidad, favorece la participación de todos los estudiantes, estimula la ayuda mutua y la creación de nuevos conocimientos en todas las áreas mejorando la capacidad de aprender de todos los estudiantes.

También se toma como referente la tesis denominada *Aprendizaje cooperativo como estrategia para mejorar los niveles de comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de básica primaria*, realizada por Guzmán y Sequeda (2019) para optar por el título de Magíster en Educación de la Universidad de la Costa, en la cual se estableció como objetivo general establecer el efecto de la estrategia del Aprendizaje Cooperativo en los niveles de Comprensión Lectora en estudiantes de quinto grado de básica primaria de la Institución Educativa Distrital Centro Comunitario de Educación Básica y Media # 187- Cívico 7 de abril.

El enfoque que se usó para el desarrollo de la investigación fue cuantitativo de tipo cuasi experimental de alcance descriptivo. Para recolectar la información se usó un cuestionario en forma de test de selección múltiple que abordó los tres niveles de la comprensión lectora, cuya construcción se sustentó teniendo en cuenta los parámetros de los Estándares básicos de competencias lectoras, los DBA y las pruebas SABER 5° aplicadas por el ICFES.

Durante la intervención, inicialmente se hizo una actividad para sensibilizar a los estudiantes con el fin de potenciar el aprendizaje a través de las actividades cooperativas para lograr la corresponsabilidad; luego, se ejecutaron ocho sesiones de aprendizaje cooperativo con propósitos de lectura diferentes, en las cuales se registraban las observaciones de cada uno de los grupos y se realizaba la evaluación de la misma.

De este proceso, se destacó la motivación de los estudiantes, pues para ellos esta estrategia les permitió interactuar con sus pares para llegar a un conocimiento, dentro de un clima de aula seguro promoviendo el autoconcepto y la autoestima. Durante las actividades, los estudiantes, además de mejorar sus relaciones interpersonales, demostraron mayor fluidez en la lectura oral y la comprensión de los textos durante los espacios que se tuvieron para la socialización. Cabe anotar

que todos los estudiantes tuvieron participación en todas las actividades, inicialmente con algo de dificultad, pero a medida que tenían mayor práctica, se sentían más seguros.

De ese trabajo se toman como aportes los ejemplos sobre la conformación de los equipos cooperativos, la distribución de roles y la forma de presentar el trabajo final, a través de la exposición del portavoz y la presentación del producto requerido en cada sesión. Además, se tomaron referentes en cuanto al tipo de lectura para la construcción de la prueba de comprensión basada en los referentes del Ministerio de Educación Nacional.

Por último, se toma la investigación realizada por Celis y León (2016) titulada *Aprendizaje cooperativo, y diseño universal del aprendizaje como facilitadores de la educación inclusiva de la Universidad de la Sabana*, realizada con el fin de optar el título de Magíster en Educación. Esta propuesta giró en torno a determinar la incidencia de la estrategia Aprendizaje Cooperativo y Diseño Universal del Aprendizaje en los procesos de educación inclusiva de poblaciones diversas en la escuela, a través de tres experiencias en colegios oficiales de Bogotá.

La propuesta pedagógica de intervención se basó en la articulación de dos estrategias de Enseñanza: Aprendizaje Cooperativo y Diseño Universal del Aprendizaje, con el fin de disminuir las barreras para el aprendizaje y la participación de los estudiantes y fortalecer los procesos de inclusión de los mismos. Es por esto que se optó por intervenir las aulas de cuatro instituciones educativas a partir de un núcleo temático que permitiera dinamizar los contenidos curriculares de las áreas y asignaturas que orientan las docentes y servir de puente con las dos estrategias en mención. Para llevar a cabo esta propuesta se plantearon escenarios de intervención en los cuales se desarrollaron Competencias Básicas, en el área de Lenguaje y se trabajó la Comprensión Lectora desde las áreas de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Inglés, Artes y Ética.

En ese estudio, las interacciones desarrolladas al interior del aula se constituyeron en la principal fuente de información. Estas se recolectaban a través de diferentes herramientas: cuestionario general de percepción de procesos inclusivos y estrategias de enseñanza y aprendizaje; herramienta de valoración pedagógica específica, y diarios de campo. Así mismo, se usaron otros instrumentos como: planeaciones, rúbricas y una guía de procesamiento del trabajo en grupos cooperativos, los cuales permitieron hacer seguimiento a los aspectos fundamentales en cada sesión.

Respecto al primer momento de la intervención, se realizaron talleres de sensibilización que se planearon con el objetivo de introducir a los estudiantes en las tres categorías de esta investigación (Educación Inclusiva, Estrategias de Enseñanza - Aprendizaje y componente Específico). Dichos talleres se desarrollaron antes de iniciar la implementación; sin embargo, durante la misma se hizo necesario aplicar otros talleres o realizar diálogos reflexivos en los cuales algunos educandos expresaron su punto de vista frente al proceso.

Como resultado, se evidenció que los niños obtuvieron avances en los tres niveles de comprensión lectora. El de mayor desempeño fue el literal, seguido en menor proporción del inferencial y el metacognitivo. Se toma como aportes para la presente investigación una matriz de planeación de las sesiones con el fin de registrar aspectos relevantes para el análisis de los datos (objetivo de la sesión, objetivo de participación, fluidez, comprensión lectora, entre otras). Asimismo, esta investigación fue referente conceptual muy importante para el abordaje del aprendizaje cooperativo porque presenta un concepto claro y amplio que tiene en cuenta la diversidad en el aula.

3.1.3 Locales

En este ámbito se tuvieron en cuenta dos investigaciones desarrolladas en Escuela Nueva en municipios del departamento de Santander, enfocadas en buscar estrategias para mejorar la competencia lectoría en básica primaria, en las cuáles se resaltó la necesidad de emplear estrategias metacognitivas para favorecer el proceso de comprensión de lectura.

Inicialmente se encontró la tesis, *La enseñanza de la habilidad de regulación de la lectura para fortalecer la competencia lectora, en los niveles literal e inferencial, en estudiantes de Escuela Nueva de la Institución Educativa Pozo Nutrias dos, sede B –Guayaquil*, realizada por Cáceres (2017) para optar por el título de Magíster en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander. Este trabajo tuvo como objetivo general determinar de qué manera la enseñanza de la habilidad de regulación en la lectura contribuye al mejoramiento de la competencia lectora, en los niveles literal e inferencial, en los estudiantes de Escuela Nueva “Institución Educativa Pozo Nutrias Dos” Sede B –Guayaquil- del Municipio de San Vicente de Chucuri, Santander.

Este estudio se realizó desde un enfoque cualitativo, el diseño metodológico que sustentó la propuesta fue el modelo de investigación acción y la población en la cual se ejecutó fue de 10 estudiantes desde preescolar a quinto de una escuela multigrado. Para la recolección de la información en la etapa exploratoria, en la cual se identificaron las dificultades de los estudiantes en cuanto a la comprensión lectora, se usó la técnica de análisis documental empleando como instrumento una guía taller. Seguidamente, en la etapa de implementación de la propuesta, se aplicó una secuencia didáctica para el desarrollo de habilidad de regulación de la lectura, en la cual se usó el taller investigativo; por último, en la etapa de control, se evaluó la incidencia de la propuesta de enseñanza de habilidades de regulación para el fortalecimiento de la competencia lectora.

En este trabajo se constató que enseñar a los niños a regular su proceso de comprensión a través de actividades como resumir, clarificar y predecir la lectura permite que el mismo estudiante detecte posibles dificultades que pueden ser solucionadas haciendo una relectura o con el apoyo de un compañero. Se expone que el proceso de regulación de la lectura de manera grupal favorece la comprensión de los estudiantes que tiene mayores dificultades y de quienes están iniciando a familiarizarse con la lectura, en la medida en que se organice el trabajo grupal, de acuerdo con las diferentes habilidades de los estudiantes.

De otra parte, preparar sesiones de clase bajo un mismo eje temático para todos los grados de primaria es un reto que el maestro rural debe asumir para que el proceso de enseñanza sea efectivo. Así podrá disminuir la brecha entre los conocimientos de los estudiantes rurales y urbanos. Por ende, se hace necesario planear teniendo en cuenta objetivos según el grado y la edad, de tal manera que el trabajo multigrado no se convierta en problema para el docente, sino en una valiosa oportunidad para la enseñanza y el aprendizaje.

De este trabajo se retomó la importancia de seguir un eje temático en el proceso de intervención, lo cual favorece el trabajo en los estudiantes de tercero, cuarto y quinto, de la escuela multigrado; además, se identificó la importancia de ejercitar la habilidad de regulación para fortalecer la comprensión de textos, lo cual se retomará en cada una de las sesiones de aprendizaje cooperativo.

Siguiendo este eje temático, se estudió el trabajo de grado titulado *El taller pedagógico: una estrategia innovadora para el fortalecimiento de la comprensión lectora literal*, elaborado por Jiménez y Sierra (2018). Esta propuesta buscó mejorar la comprensión lectora de tipo literal, utilizando como estrategia el diseño y aplicación de talleres pedagógicos en estudiantes de grado 5° de una Institución Educativa Pública. El enfoque de la investigación fue de tipo cualitativo, con

un modelo de investigación acción y para la recolección de los datos se utilizaron los resultados de la prueba SABER, una prueba diagnóstica inicial, las observaciones registradas en el diario pedagógico, la aplicación de los talleres pedagógicos y los resultados de una prueba final.

Ese trabajo se realizó en cuatro fases. Comenzó con la planificación, para lo cual se tuvieron en cuenta los resultados de la Pruebas Saber y una prueba diagnóstica aplicada a los educandos del grado 5°; seguidamente, se aplicaron seis talleres pedagógicos, cada uno con propósitos de lectura diferente. Así mismo, en esta fase, se hizo la recolección de información para analizar tres categorías iniciales (estrategia para la comprensión lectora, tipología textual y comprensión lectora) y una categoría emergente (estrategias para la decodificación textual).

Fue así como se evidenció que el nivel literal, no por ser el nivel inicial es el más sencillo o fácil de alcanzar; este no debe darse por adquirido y demanda que los estudiantes tengan un mayor conocimiento de los dos subniveles (básico o primario o avanzado o secundario) en los cuales se encuentra dividida la lectura literal a pesar de que se trabajan fuertemente en los primeros años de escolaridad. Sin embargo, dicha intervención reveló que, aunque en este nivel los resultados no fueron tan desfavorables, aún persistían falencias y dificultades en el reconocimiento de ideas principales y secundarias, hechos, épocas, lugares, personajes y tiempo, rasgos de los personajes y relaciones causa- efecto que se debían trabajar.

Teniendo en cuenta lo anterior, la presente investigación profundizó en algunas de las sesiones en el nivel literal, pues los niños deben desarrollar este para tener así mejoras en el proceso lector. En el mismo sentido, se retomó la importancia de aplicar la autoevaluación en cada una las sesiones pues estas generan en los estudiantes autonomía y control de sus habilidades y debilidades, es decir, los ayuda a tener conciencia del trabajo realizado y de los alcances logrados.

Para finalizar el apartado, se retoma la investigación titulada *Estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la comprensión lectora en los estudiantes de 5ºB sede C del Colegio Integrado Madre de la Esperanza del municipio de Sabana de Torres*, realizada por María Nelly Tavera Tavera en el año 2016, con el fin de optar por el título de magister en Educación. Este trabajo tuvo como objetivo general Fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado, mediante la aplicación de unidades didácticas de lectura basadas en cuentos. El desarrollo del proceso se desarrolló la investigación acción.

Para el alcance del objetivo, la investigadora aplicó cinco unidades didácticas que contenían actividades de inicio (presentación del tema, dinámica, exploración de presaberes); de desarrollo (lectura del cuento, construcción de sentido, comprensión literal, inferencial y crítica; y de finalización (producción textual, gráfica, evaluación de aprendizajes, compromisos) con el propósito de que los estudiantes pudieran formar un gusto por la lectura y por ende mejorar la comprensión lectora.

Se obtuvieron resultados satisfactorios en cuanto a la disposición y motivación por este ambiente de aprendizaje. Se resalta el fortalecimiento en los procesos lectores de los estudiantes ya que enriquecieron su vocabulario, mejoraron la dicción y pronunciación, Asimismo, se incentivó la producción escrita generando hábitos de lectura en espacios de tiempos cotidianos, descansos, y fines de semana.

En conclusión, las cinco unidades didácticas seleccionadas y aplicadas a los estudiantes mostraron diversidad en las actividades que se pueden desarrollar para fortalecer las competencias lectoras puesto que apuntan al desarrollo de procesos de pensamiento guiados desde la lectura tanto en voz alta como silenciosa tal como: completar información, crear, seleccionar, proponer, argumentar entre otros.

Para la presente investigación se retomaron algunos planteamientos de las actividades para el desarrollo de las sesiones de aprendizaje cooperativo en cuanto a la estructuración de las actividades de motivación estructuración y evaluación.

En conclusión, los trabajos analizados en este apartado dan cuenta de la importancia de fortalecer la competencia lectora como base del proceso académico y eje transformador del ser humano. Del mismo modo, se demuestra que tanto a nivel nacional como internacional se ha utilizado el aprendizaje cooperativo como estrategia dinámica y activa para mejorar la lectura involucrando al estudiante como eje central del proceso en la elección de los textos y las actividades a realizar como la planeación, ejecución y evaluación. También se resalta la importancia de usar instrumentos de evaluación como rejillas y rúbricas en cada una de las sesiones. Es necesario recalcar que no se encontraron trabajos en los cuales se usarán las técnicas de lápices al centro, lectura compartida y lectura en parejas las cuales serán empleadas en el presente trabajo.

3.2 Marco Teórico

3.2.1 Teorías del Aprendizaje

El aprendizaje se define como un proceso que reúne las experiencias e influencias personales y ambientales para adquirir, enriquecer o modificar conocimientos, habilidades, valores, actitudes, comportamiento y visión del mundo (Romero, 2017). En este sentido, las teorías del aprendizaje desarrollan hipótesis que explican cómo se lleva este proceso.

En el presente apartado se abordan las teorías del aprendizaje social, el constructivismo dialéctico social y las inteligencias múltiples que aportan bases para el fortalecimiento de la competencia comunicativa lectora en los estudiantes de 3°, 4° y 5° de una escuela multigrado; pues

estas se fundamentan en la construcción del aprendizaje teniendo en cuenta el contexto social, las experiencias previas de los estudiantes, la interacción, la participación y el intercambio de ideas, elementos que son abordados en la propuesta de intervención.

Aprendizaje Social

Esta teoría sugiere que las personas aprenden en un contexto social, y que el aprendizaje se facilita a través de conceptos tales como el modelado, el aprendizaje por observación y la imitación. A través de esta teoría, Bandura (1986) propuso el llamado “determinismo recíproco” que sostiene que el comportamiento, medio ambiente y cualidades individuales de una persona, influyen recíprocamente unos a otros. En su desarrollo, afirma también que los niños aprenden de la observación de otros, así como del comportamiento del “modelo”, los cuales son procesos que implican la atención, retención, reproducción y motivación (Romero, 2017).

La teoría cognoscitiva tiene sus bases en la interacción recíproca de personas, comportamientos y ambientes. Según esta postura, la gente no es impulsada por fuerzas internas, ni es controlada o moldeada automáticamente por estímulos externos. El funcionamiento humano se explica en términos de un modelo de reciprocidad triádica en el que la conducta, los factores personales cognoscitivos y de otra clase, así como los acontecimientos del entorno son determinantes que interactúan unos con otros (Bandura, 1986, p. 18).

En este sentido, “el aprendizaje es una actividad de procesamiento de información en la que los datos acerca de la estructura de la conducta y de los acontecimientos del entorno se transforman en representaciones simbólicas que sirven como lineamientos para la acción” (Bandura, 1986, p. 51). El aprendizaje ocurre en acto, es decir, consiste en aprender de las

consecuencias de las acciones propias. Las conductas que dan resultados exitosos se retienen; las que llevan a fracaso se perfeccionan o se descartan.

Igualmente, el aprendizaje humano ocurre de manera vicaria, en otras palabras, sin ejecución abierta del que aprende. Las fuentes comunes de aprendizaje vicario son observar o escuchar a modelos en personas o símbolos no humanos. Las fuentes vicarias aceleran el aprendizaje más de lo que sería posible si hubiera que ejecutar toda conducta para adquirirla. También evitan que la gente experimente consecuencias negativas. Según Schunk (1997): “Por lo general, las habilidades complejas se aprenden por acción y observación; los individuos observan a los modelos y luego las ensayan.” (p.109).

Según esta corriente, observar los modelos no garantiza el aprendizaje ni la capacidad para exhibir más tarde las conductas, sino que cumple funciones de información y motivación: comunica la probabilidad de las consecuencias de los actos y modifica el grado de motivación de los observadores para actuar del mismo modo. Los factores que influyen en el aprendizaje y el desempeño son: el estadio de desarrollo del aprendiz, el prestigio y la competencia de los modelos, así como las consecuencias vicarias, las metas, las expectativas y la autoeficacia.

Es así, como el fortalecimiento de la competencia lectora, en los niños y niñas del sector rural requiere constante interacción e intercambio de experiencias entre los diferentes grados y niveles. De esta manera, el educando confronta su punto de vista e ideas del texto con los aportes de sus compañeros, lo cual le permite interpretar mejor el texto leído. De igual manera, al observar y tener referentes de lectura de estudiantes de grados mayores y de mejor nivel de la lectura estimula tanto la motivación, como los procesos cognitivos.

3.2.1.1 Constructivismo dialéctico o social

Las propuestas constructivistas en las prácticas educativas interpretan el aprendizaje de distintas formas. Algunas orientaciones destacan la importancia de un entorno rico y estimulante de la actividad exploradora de los educandos, mediante el planteamiento y solución de problemas; otras, por su parte, entienden el aprendizaje como la construcción de formas viables de interpretación del mundo a partir de la interacción social y educativa a través de la participación en los espacios académicos. Solé y Coll (1995) señalan que el constructivismo no es, en sentido estricto, una teoría sino más bien un movimiento, una corriente o mejor aún un marco explicativo que, partiendo de la consideración social y socializadora de la educación escolar, integra aportaciones diversas cuyo denominador común lo constituye un acuerdo en torno a los principios constructivistas.

Por ser una corriente que se nutre de varias teorías, han surgido varios enfoques, que se inclinan por una u otra de las teorías que alimenta el constructivismo. En este sentido, Moshman (1982) clasificó las aproximaciones constructivistas en tres enfoques: el endógeno, el exógeno y el dialéctico en el cual el conocimiento se desarrolla a través de la interacción de factores internos (cognoscitivos) y externos (entorno biológico y sociocultural).

En este sentido, el constructivismo dialéctico o social postula que aprender es un proceso social, por lo cual se necesita de un entorno cultural para que haya construcción de aprendizajes. También requiere de la interacción con otros y con el contexto; además de tener un conocimiento previo para que se pueda articular con el nuevo aprendizaje y de esta manera haya un aprendizaje significativo. A propósito de esto, Gonzáles (2012) afirma:

El constructivismo social sostiene que la persona puede sentir, imaginar, recordar o construir un nuevo conocimiento si tiene un precedente cognitivo donde se ancle. Por ello,

el conocimiento previo es determinante para adquirir cualquier aprendizaje. El docente desarrolla el papel de mediador. Su tarea principal será la de desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes a partir de las que cada educando tiene almacenadas y ayudarlo para que logre conectarlos con los nuevos aprendizajes. El mediador facilita la construcción colaborativa de conocimientos y valores socialmente respaldados. (p.23)

Según lo anterior, el aprendizaje se da por el intercambio de experiencias y por las relaciones que se establecen entre diferentes miembros del proceso de aprendizaje. Sin embargo, en este enfoque es claro el papel del docente pues tiene el reto de guiar al educando para que logre avanzar con el apoyo de la interrelación social y la ayuda necesaria hacia nuevas zonas de desarrollo próximo. Siguiendo esta idea, se expone en el constructivismo social la importancia que tiene la mediación para que el educando construya su aprendizaje. En palabras de González (2012):

Quando se asume la mediación como una herramienta para desarrollar aprendizajes, el docente pone todo su empeño en hacer pensar a los educandos. Se deja de lado el protagonismo del docente en el aula, entendido como la única fuente del saber. (p.24)

Es decir, los mediadores utilizan toda clase de recursos en las clases para establecer puentes entre los educandos y el nuevo conocimiento. Según Ronal (2004), entre los recursos que se pueden utilizar para tal fin se encuentran: el planteamiento de metas para encontrarle sentido al proceso, la utilización de organizadores previos, pues permite que el contenido sea más asequible y familiar. Adicionalmente recomienda las ilustraciones, los ejemplos, las analogías y el empleo didáctico de materiales de apoyo como películas, canciones e instrumentos y los mapas conceptuales que facilitan la organización de la información de manera resumida.

Otro postulado de este enfoque es la importancia que tiene el contexto en la construcción de aprendizajes, pues en este se da la interacción de la persona con su ambiente y el entorno donde

se da el proceso. Para Vygotsky, la ley fundamental de adquisición del conocimiento comienza en el intercambio social, es decir, comienza siendo interpersonal (social) y termina siendo intrapersonal (individuo). Esto significa que la base del conocimiento que cada niña o niño tiene guardado en sus estructuras mentales se ha ido enriqueciendo por todas las relaciones sociales con su familia, amigos, vecinos y esta información será usada para ampliar sus conocimientos.

En cuanto a la aplicación práctica del constructivismo social en el proceso de lectura en los estudiantes de escuela multigrado es esencial la activación de los conocimientos previos, pues la comprensión y el aprendizaje se facilitan cuando se puede asociar la información previa de los esquemas del lector con la información nueva del texto; proceso que se realizó para la presente propuesta dentro de los equipos base mediante la exploración y la motivación plasmada en las guías de aprendizaje, en las cuales, se enfatizó en una pre-lectura del texto mediante la exploración del documento, la realización de hipótesis y preguntas orientadoras.

Seguidamente, durante la lectura se generaron predicciones basadas en la parte del texto leído, se formularon preguntas relacionadas con el contenido del texto que serán contestadas teniendo en cuenta los aportes de cada uno de los miembros del equipo y sus experiencias personales, dando énfasis en la influencia del contexto en la construcción de significados y aprendizajes.

Después de la lectura, para comprobar la comprensión del texto, se realizaron resúmenes, esquemas para organizar las ideas, la solución de preguntas acordes con el contenido y exposiciones por cada uno de los equipos base; actividades que se plantean para que cada miembro del equipo participe de acuerdo con sus capacidades, de esta manera el docente puede verificar si los estudiantes comprendieron el texto leído, o al menos, qué tanto lo comprendieron, teniendo en cuenta sus aportes y la entrega del producto final.

En conclusión, no es posible para una persona aprender sin estar íntimamente conectada con el contexto en que vive, lo cual demuestra que la apropiación del conocimiento es una construcción individual y social a partir de la interacción con el medio. En el aula, el conocimiento se construye a partir de la interacción entre estudiantes, profesores-estudiantes y la realidad (Grajeda, 2001). Cualquier proceso de aprendizaje debe estar muy ligado a la vida de la persona, a su contexto para que tenga un sentido, para que le sea significativo. En este sentido el proceso deja de ser lineal de docente a educando, se diversifica, enriqueciéndose por la variedad de fuentes de información y las interrelaciones con otras personas.

Es así como en la presente propuesta, el contexto rural, las relaciones sociales entre estudiantes de diferentes grados y edades y la mediación del docente en las sesiones de aprendizaje cooperativo son aspectos relevantes que se tienen en cuenta para el desarrollo de la propuesta, desde las lecturas a implementar hasta el desarrollo de las técnicas en el cual priman las relaciones interpersonales, la ayuda mutua y el aprender del y con la ayuda del otro.

3.2.1.2 Inteligencias Múltiples

Hasta 1983, los postulados aseguraban que el aprendizaje es un proceso humano universal que todos los individuos experimentan de acuerdo con los mismos principios; incluso, se podía medir a través del Test de Inteligencias o Coeficiente Intelectual, desconociendo otras dimensiones del ser humano y la capacidad para desenvolverse exitosamente en diversos ámbitos de la vida.

Howard Gardner elaboró la teoría de las inteligencias múltiples la cual sostiene que la comprensión de la inteligencia no está dominada por una sola capacidad general. Una inteligencia, implica la habilidad necesaria para resolver un problema o para elaborar productos que son importantes en un contexto cultural Gardner (1995). Es decir, el nivel de inteligencia de cada

persona se compone de numerosas y distintas “inteligencias”. Estas inteligencias incluyen: lógico-matemática, lingüística, espacial, musical, cinético-corporal, interpersonal e intrapersonal. Aunque su trabajo es considerado especulativo por algunos sectores académicos, la teoría de Gardner es apreciada por los profesores que han encontrado en ella una visión más amplia de su marco conceptual, llevándolos más allá de los límites tradicionales de cualificación, plan de estudios y pruebas.

Esta teoría afirma que todos los seres humanos poseen las ocho inteligencias, estas funcionan de forma única en cada persona y se pueden desarrollar hasta alcanzar un nivel adecuado de competencia. Gardner sugiere que potencialmente todas las personas tienen la capacidad de desarrollar las ocho inteligencias hasta un nivel razonable de rendimiento si reciben el apoyo, el enriquecimiento y la formación adecuada. A continuación, se describen cada una de ellas tomadas de Armstrong (2017).

Inteligencia Lingüística: es la capacidad de utilizar las palabras de manera eficaz, ya sea oralmente o por escrito. Esta inteligencia incluye la capacidad de manejar la sintaxis o la estructura del lenguaje, la fonología o los sonidos del lenguaje, la semántica o los significados de las palabras, y las dimensiones pragmáticas o usos prácticos del lenguaje.

Inteligencia Lógico- matemática: es la capacidad de utilizar los números con eficacia y de razonar bien. Esta inteligencia incluye la sensibilidad a patrones y relaciones lógicas, afirmaciones y proposiciones, funciones y otras abstracciones relacionadas.

Inteligencia espacial: capacidad de percibir el mundo viso-espacial de manera precisa y de llevar a cabo transformaciones basadas en esas percepciones. Esta inteligencia implica sensibilidad al color, las líneas, la forma, el espacio y las relaciones entre estos elementos. Incluye

la capacidad de visualizar, de representar gráficamente ideas visuales o espaciales, y de orientarse correctamente en una matriz espacial.

Inteligencia cinético-corporal: dominio del propio cuerpo para expresar ideas y sentimientos. Facilidad para utilizar las manos en la creación o transformación de objetos. Esta inteligencia incluye habilidades físicas específicas, como la coordinación, el equilibrio, la destreza, la fuerza, la flexibilidad y la velocidad, además de capacidades propioceptivas y táctiles.

Inteligencia musical: capacidad de percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales. Esta inteligencia incluye la sensibilidad al ritmo, el tono o la melodía, y al timbre o color de una pieza musical.

Inteligencia Interpersonal: capacidad de percibir y distinguir los estados anímicos, las intenciones, las motivaciones y los sentimientos de otras personas. Puede incluir la sensibilidad hacia las expresiones faciales, voces y gestos; la capacidad de distinguir entre numerosos tipos de señales interpersonales, la de responder con eficacia y de modo pragmático a esas señales.

Inteligencia intrapersonal: Se refiere al autoconocimiento y capacidad para actuar según ese conocimiento. Esta inteligencia incluye una imagen precisa de uno mismo, la conciencia de los estados de ánimo, intenciones, motivaciones, temperamentos y deseos interiores, y la capacidad de autodisciplina, auto comprensión y autoestima.

Inteligencia naturalista: facultad de reconocer y clasificar las numerosas especies de flora y fauna del entorno. También incluye la sensibilidad hacia otros fenómenos naturales y, en el caso de los individuos criados en un entorno urbano, la capacidad de distinguir formas inanimadas.

Teniendo en cuenta estos postulados, para el fortalecimiento de la comprensión lectora se tiene en cuenta que los equipos sean conformados heterogéneamente no sólo en edades y grados sino teniendo en cuenta las inteligencias, es decir, que en cada uno de los equipos queden

estudiantes con inteligencia lingüística, pues esto facilita la comunicación asertiva, el intercambio de ideas acerca del contenido de los textos leídos; igualmente, los niños y niñas con esta capacidad se les hace más fácil desarrollar aplicar estrategias de lectura y ayudar a sus compañeros de equipo mejorar sus procesos de comprensión.

En este sentido, la inteligencia interpersonal es muy importante pues el factor afectivo es primordial en el proceso de lectura, los estudiantes con esta capacidad pueden entender los estados de ánimo de sus compañeros de equipo y responder adecuadamente ante estos, es decir pueden ayudar y motivar a los miembros del equipo que tiene más dificultades en este aspecto o que se les dificulta atender o motivarse en las sesiones. Asimismo, la inteligencia intrapersonal se pone en marcha al cumplir con cada una de las funciones y roles dentro de los equipos, al tener la capacidad de auto gestionarse para apoyar al equipo en el logro del propósito.

Cada una de estas inteligencias tiene implicaciones cognitivas que abarcan la resolución de problemas y la creación de un producto final cuya importancia está demarcada por la cultura, de acuerdo con esto, se debe construir un sistema educativo que eduque para la comprensión.

3.2.2 Modelo pedagógico Dialógico social

La escuela debe saber claramente cuál es el tipo de hombre y de sociedad que quiere formar para lo cual debe comprender al individuo desde sus particularidades y desde su integralidad. Es así como, retomando los postulados de Zubiría (2006), “los modelos pedagógicos les asignan así funciones distintas a la educación porque parten de concepciones diferentes del ser humano y del tipo de hombre y sociedad que quiere contribuir y formar” (p.39). Es decir, el educando debe encontrar en la institución un espacio donde pueda desarrollarse integralmente como persona, encontrando sus talentos y superando sus debilidades.

De esta manera, toda propuesta pedagógica debe definir los propósitos para las dimensiones cognitivas, afectivas y motoras; haciendo hincapié en que no todas las personas se desenvuelven asertivamente en los tres ámbitos, pero no obviando que estos se relacionan entre sí. Según Zubiria (2006): “El fin último de la educación no puede estar centrado en el conocimiento y en el aprendizaje, cobran en ello vigencia la reflexión y el debate impulsado en las últimas décadas.” (p.45). De esta manera, adoptar un modelo dialogante exige transformar los principios pedagógicos, las relaciones entre el docente y el estudiante y las estrategias metodológicas usadas al interior de las Instituciones Educativas.

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, el modelo pedagógico dialógico social busca el desarrollo y no simplemente el aprendizaje, es decir, pretende garantizar que los educandos alcancen mayores niveles de pensamiento, afecto y acción. En palabras de Zubiria (2006) “La escuela, en consecuencia, debería adecuarse al nivel de desarrollo de sus estudiantes y los programas educativos; adaptarse a las capacidades psicológicas de sus alumnos” (p.6). Es decir, todo acto educativo debe ser acorde al desarrollo de los educandos y a las condiciones culturales, sociales, individuales y contextuales.

Los propósitos de la escuela según este modelo están enfocados en desarrollar competencias en el individuo que les permitan realizar su proyecto de vida personal desde las dimensiones cognitivas, socio afectivas y prácticas, para lo cual se debe fortalecer la comprensión y el análisis al igual que los sentimientos y las actitudes, vinculando las prácticas valorativas y actitudinales de los sujetos.

Ahora bien, la tesis de un modelo pedagógico dialogante aplicado a la lectura nos debe conducir a reconocer el papel activo que cumple el lector en todo proceso de lectura (Zubiría, 2006). Pues en este proceso participan tanto el texto escrito como los conocimientos, los conceptos

y las actitudes que posee el lector, aspectos que permiten orientar la atención y la voluntad hacia el texto; conocer y comprender los términos, los contextos sociales y culturales en los que están escritos.

Partiendo del mismo concepto, se pretendió mejorar los componentes semántico, sintáctico y pragmático de la competencia lectora en los estudiantes de 3°, 4° y 5° de la escuela multigrado a través del diálogo, es decir, del intercambio de ideas, perspectivas y puntos de vista de los participantes, lo que posibilitó interpretar los textos teniendo en cuenta diferentes perspectivas basadas en las experiencias personales y la construcción social. Asimismo, se tuvo en cuenta en el desarrollo en cada sesión no sólo propósitos curriculares enfocados al proceso lector, sino también actitudinales y afectivos encaminados al desarrollo de habilidades sociales en el cumplimiento de normas y roles dentro de cada uno de los equipos base que participaban de la dinámica del trabajo cooperativo.

3.2.3 El Aprendizaje Cooperativo y la diversidad en el aula Multigrado

En la actualidad es necesario fomentar prácticas en el aula que favorezcan el aprendizaje significativo y el fortalecimiento de la competencia comunicativa lectora, teniendo en cuenta que el proceso de enseñanza aprendizaje implica interacciones muy complejas que se dan en el espacio escolar. Estas involucran aspectos emocionales, comunicativos, sociales y contextuales; de manera que el papel del docente es ser un mediador que favorece la participación de todos los sujetos involucrados en el entorno de aprendizaje y el alcance de las metas propuestas.

Aunque no se puede negar las características individuales de los educandos y que todos no aprenden de la misma forma ni al mismo ritmo, es necesario que las estrategias utilizadas permitan el alcance de las competencias propuestas, para lo cual se debe tener en cuenta que, según Díaz y

Hernández (2004), “El estudiante no construye el conocimiento en solitario, sino gracias a la mediación de los otros y en un momento y contexto cultural particular” (p.3). Es así que el aprendizaje cooperativo es una estrategia que responde a los lineamientos descritos en líneas anteriores.

Esta estrategia consiste en querer aprender, trabajando juntos y participando en el proceso para alcanzar una meta común. Así lo afirman Johnson, Johnson y Holubec (1999), cuando señalan que: “El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los otros” (p.14). Esto permite cambiar las dinámicas del aula de clase, pues en el aprendizaje cooperativo los estudiantes tienen metas compartidas, trabajan para maximizar sus procesos y las competencias sociales se ponen en práctica, generando el intercambio de ideas, el control de impulsos, la diversidad y el diálogo.

Es así como en la escuela multigrado el empleo de distintas técnicas cooperativas permite la conformación de grupos heterogéneos en edades, grados, capacidades y diferentes niveles de lectura, es decir, se trabaja el alcance de competencias básicas desde un enfoque inclusivo que responda a la diversidad en el aula. En palabras de Pujolás (2012), “Algunas competencias básicas no pueden desarrollarse propiamente en una estructura individualista o competitiva de la actividad de los alumnos en el aula” (p.92). Gracias a esta idea es posible afirmar que las técnicas cooperativas pueden ser útiles en el fortalecimiento de la competencia lectora, en tanto que los educandos necesitan expresar argumentos y sentimientos, contraponer ideas, aceptar otros puntos de vista para llegar a construir, entre todos, un pensamiento crítico. En este sentido, Boix (2011) afirma que:

De poco sirven prácticas pedagógicas basadas en currículos cerrados, poco flexibles, con una organización de trabajo individualista, con metodología didáctica basada en la repetición, de libros de texto muy alejados de las realidades e intereses de los alumnos rurales, centrados en el curso como unidad básica de aprendizaje, y de espaldas a la realidad socio-cultural del territorio inmediato (p.17).

Según las consideraciones anteriores, el aprendizaje cooperativo es una herramienta clave para atender la diversidad del alumnado en el aula, pues facilita estructurar las actividades formativas del currículo de manera que se propicie la interacción entre los estudiantes y el profesor (Pujolás, 2012). Además, facilita el trabajo del docente multigrado al permitirle diseñar sus prácticas educativas según las necesidades de todos los educandos, aprovechando la diversidad como una oportunidad de enriquecimiento y estableciendo vínculos de colaboración entre los estudiantes de todos los grados, así como estudiantes de diferentes niveles de aprendizaje.

Al respecto, Johnson y otros autores (1999) explican que:

El aprendizaje cooperativo le permite al docente alcanzar varias metas importantes, le ayuda a elevar el rendimiento de los estudiantes, a establecer relaciones positivas entre ellos, le proporciona oportunidades para lograr experiencias que permitan un desarrollo saludable a nivel social, psicológico y cognitivo (p. 4).

Con base en lo anterior, las características de esta estrategia posibilitan al docente atender la diversidad dentro del aula, pues permite a cada educando alcanzar las competencias en la interacción con sus pares, el cumplimiento de normas y la apropiación de roles. Como sostiene Santos (citado por Boix, 2011), “en el aula multigrado, más allá de los objetivos para cada grado, el alumnado puede avanzar en la adquisición de contenidos según sus intereses y motivaciones y con diferentes niveles de profundidad curricular” (p.19). En este orden de ideas, las dinámicas

dentro del aula multigrado deben ser conocidas y entendidas por el docente, para que de esta manera las metodologías implementadas se enfoquen en respetar las condiciones particulares de cada educando bajo la cooperación, la ayuda mutua, el compañerismo y el respeto por su entorno y su cultura. Asimismo, según Ovejero (1993):

La intervención cooperativa mejora la motivación intrínseca, la autoestima y el funcionamiento de las capacidades intelectuales, aumentando particularmente las capacidades críticas y la calidad del procesamiento cognitivo de la información, lo cual se refleja, en una sustancial mejora del rendimiento académico. (p.373)

En conclusión, al implementar esta estrategia, el maestro puede contextualizar el currículo a la ruralidad para aprovechar las capacidades de sus estudiantes, estimular la interacción social y la superación de las dificultades académicas, minimizando las barreras para el aprendizaje y la exclusión que se dan dentro de las mismas dinámicas de aula.

3.2.4 Características y ventajas del aprendizaje Cooperativo

La estructura de aprendizaje cooperativo permite al docente y a los estudiantes organizar de forma más dinámica los procesos académicos y sociales que se desarrollan dentro del aula, teniendo en cuenta los propósitos que se quieren alcanzar en cada una de las sesiones. Es indispensable tener en cuenta las características de esta estrategia para que no se tome con un simple “trabajo en equipo” y favorezca la motivación, la disposición hacia el aprendizaje y las relaciones interpersonales. Johnson y otros autores (1999) destacan las siguientes características:

El fomento de la interacción: maximiza las oportunidades de comunicación entre los miembros y se realiza la contribución individual de cada uno. Se da cuando los estudiantes

estimulan y favorecen los esfuerzos del otro para realizar actividades y alcanzar los objetivos propuestos.

La responsabilidad individual: es fundamental en el aprendizaje cooperativo pues para alcanzar el logro cada estudiante tiene una tarea para aportar dentro del grupo. Esta característica favorece la identificación de capacidades y la valoración de resultados individuales y grupales.

Las habilidades sociales: son necesarias para el buen funcionamiento y armonía del grupo, en lo referente al aprendizaje y también vinculadas a las relaciones entre los miembros. Los roles que cada persona vaya ejerciendo en el equipo (líder, organizador, animador, portavoz, entre otros), su aceptación o no por parte del resto de compañeros, la gestión que hagan de los posibles conflictos que surjan y el ambiente general que existe en el grupo son aspectos que los estudiantes tienen que aprender a manejar como equipo.

La interdependencia positiva: hace que los estudiantes se vinculen de tal manera que todos deben participar para lograr la meta o el objetivo en común, a través de esta interdependencia se crea una identidad y un reconocimiento por parte de todos los miembros, de modo que haya un grado de motivación e implicación en el que se reconozca el trabajo mutuo, se dividan estratégicamente los recursos y se asuman roles complementarios para el desempeño de cada actividad. Es decir, el estudiante se siente parte activa del proceso y asume que solamente tendrá éxito cuando sus compañeros también lo tengan y viceversa.

De las características mencionadas anteriormente se infiere que al interior de los equipos cooperativos de base se establece una verdadera interacción entre los educandos, pues se dan procesos de comunicación asertiva donde se expresan y aceptan, pensamientos, sentimientos y reacciones. Es así como este proceso aporta en la construcción de conocimientos y el alcance de

competencias. Según García, Traver y Candela (2019), “La interacción es fundamental para el desarrollo del individuo, para su socialización y para el aprendizaje de los roles sociales”. (p. 20)

En esta interacción mutua, el docente juega un papel muy importante, pues debe supervisar la actividad, servir de mediador para que se cumplan las condiciones del trabajo en equipo, estableciendo buenos canales de comunicación donde cada educando aporte desde su rol y se apropie de las normas. De acuerdo con lo planteado por Johnson y otros autores (1999):

El rol del docente, cuando emplea el aprendizaje cooperativo, es multifacético. Deberá tomar una serie de decisiones antes de abordar la enseñanza, explicarles a los alumnos la tarea de aprendizaje y los procedimientos de cooperación, supervisar el trabajo de los equipos, evaluar el nivel de aprendizaje de los alumnos y alentarlos a determinar con qué eficacia están funcionando sus grupos de aprendizaje. (p. 4)

Adicional a lo anterior, en el aula multigrado, el docente debe conocer las características personales que cada educando, reconociendo sus estilos (visual, auditivo, kinestésico, lógico, social, lingüístico) y ritmos de aprendizaje, así como sus capacidades, talentos y dificultades en pro de conformar grupos heterogéneos es decir con niños de diferentes edades, talentos, estilos y capacidades, en el cual se valoren los aportes de cada miembro y todos puedan participar en pro de mejorar los procesos de lectura y comprensión.

Estos grupos pueden ser: informales, formales y grupos de base.

Grupos Informales: según Johnson y otros autores (1999), estos grupos operan por poco tiempo durante la clase, en un ejercicio corto se organizan para integrar lo aprendido. El docente puede utilizarlos durante una actividad de enseñanza directa para centrar la atención de los estudiantes en el material en cuestión, para promover un clima propicio al aprendizaje, para crear

expectativas acerca del contenido de la clase, para asegurarse de que los alumnos procesen cognitivamente el material que se les está enseñando y para dar cierre a una clase.

Grupos formales: estos funcionan durante un período que va de una hora a varias semanas de clase en estos grupos, los estudiantes trabajan juntos para lograr objetivos comunes, asegurándose de que ellos mismos y sus compañeros de grupo completen la tarea de aprendizaje asignada. Cualquier tarea, de cualquier materia y dentro de cualquier programa de estudios, puede organizarse en forma cooperativa.

Según Salmerón (2010), en los grupos formales el docente da a los estudiantes indicaciones y objetivos claros, les proporciona el material necesario, organiza el aula, asigna roles específicos, explica, observa el funcionamiento del grupo e interviene en él cuando considera necesario, promueve las habilidades de cooperación y proporciona ayuda en el aprendizaje académico. Al finalizar, evalúa la cantidad y calidad del proceso de aprendizaje y permite una reflexión al interior del grupo.

Grupos base: son de funcionamiento a largo tiempo, se consolidan con un vínculo de mayor apoyo e interdependencia entre los integrantes, como lo afirma Johnson y otros autores (1999): “grupos con miembros permanentes, cuyo principal objetivo es posibilitar que sus integrantes se brinden unos a otros el apoyo, la ayuda, el aliento y el respaldo que cada uno de ellos necesita para tener un buen rendimiento escolar” (p. 6).

La conformación de estos grupos para el desarrollo de los procesos de aprendizaje tiene como ventajas un rendimiento académico más elevado, mayor motivación, más tiempo para la ejecución de las actividades, relaciones más solidarias, valoración de la diversidad y fortalecimiento de la autoestima de los participantes, dando como resultado una verdadera comunidad de aprendizaje.

Otra característica imprescindible es que la composición de los equipos sea heterogénea (género, etnia, intereses, capacidades, motivación, rendimiento...). En cierto modo, cada equipo debe reproducir las características del grupo clase. En cuanto a la capacidad y rendimiento, se procura que un alumno tenga un rendimiento-capacidad alto, dos alumnos, uno mediano, y otro alumno, uno más bajo.

Para la implementación del presente trabajo se conformaron equipos de base heterogéneos de tercero, cuarto y quinto. Fueron organizados teniendo en cuenta edades, grado, género, nivel de comprensión de lectura y la empatía que haya entre los miembros para trabajar cooperativamente. A propósito de la conformación de los equipos, se toma la afirmación de (García y otros autores, 2019) “la heterogeneidad del grupo constituye la garantía para que se puedan generar conflictos o controversias, elemento clave para provocar la madurez de sus miembros, desde el punto de vista del desarrollo de la tolerancia y del espíritu crítico” (p. 43).

De esta manera, la conformación de los grupos no se hace en función a la relación de amistad que tengan entre ellos, sino a las características de la actividad y de la búsqueda de la mayor heterogeneidad posible. Por otro lado, dentro de cada uno de los grupos debe existir una serie de normas que se deben aplicar para el éxito del grupo y el logro de la participación de todos los miembros, en el siguiente cuadro se presentan según Pujolás (2004, p. 120).

Tabla 2.

Normas del trabajo en grupo

Normas que se pueden aplicar en el trabajo en grupo
Compartirlo todo.
Trabajar en silencio y, cuando sea necesario, hablar en voz baja.
Pedir la palabra antes de hablar.
Aceptar las decisiones de la mayoría.
Ayudar a los compañeros.
Pedir ayuda cuando se necesite.
No rechazar la ayuda de un compañero.
Hacer el trabajo que me corresponde.
Participar en todos los trabajos y actividades del equipo.

Tomado de pujolás (2004)

Es importante el cumplimiento de las normas dentro de cada una de las sesiones para que se logre alcanzar los propósitos académicos y actitudinales, estas deben ser entrenadas con anterioridad a la propuesta para que los estudiantes se apropien de ellas. En este orden de ideas, para asegurar que todos los educandos participen de una forma activa y equitativa, se asignan diferentes roles que van cambiando en cada sesión. Dicha acción favorece las conductas sociales, la motivación y el rendimiento académico, en el caso puntual del presente proyecto, se busca que los estudiantes fortalezcan su comprensión lectora.

Los cargos que se pueden ejercer para el trabajo en cooperativo y que se emplearon para el diseño e implementación de la propuesta son:

El líder. Es responsable de organizar el trabajo del grupo, animar a los miembros a avanzar, controlar el tono de voz, procurar que no se pierda el tiempo, revisar las tareas del equipo y determinar quién se hace cargo de las tareas de algún miembro que no asista.

El secretario. Es el responsable de asegurar la entrega de las tareas en el tiempo acordado, recordar a cada uno sus funciones y los compromisos adquiridos, así como los objetivos del equipo.

El responsable del material. Tiene la función de distribuir el material dentro del equipo, asegurar que todos aporten, que todo esté ordenado y que se guarde el material creado o recopilado.

El portavoz. Representa al equipo ante la clase y el profesor, expone los trabajos y tareas del grupo y manifiesta las fortalezas y dificultades del equipo (Pujolás, 2004).

3.2.5 Técnicas de Aprendizaje Cooperativo

3.2.5.1 Técnicas simples de aprendizaje Cooperativo

Existen técnicas cooperativas simples que se pueden llevar a cabo a lo largo de una sesión de clase o parte de ella, son fáciles de aprender y de aplicar, a través de estas los educandos interactúan, desarrollan competencias, comparten información, intercambian opiniones y llegan a acuerdos. Estas estructuras se han revelado muy eficaces a la hora de asegurar el trabajo cooperativo en equipo dentro del aula. En esta investigación se abordarán la lectura compartida y lápices al centro pues a partir de la literatura y el enfoque que tienen permiten trabajar el fortalecimiento de la competencia lectora en estudiantes de aulas multigrado a través de las llamadas grupales. Según Pujolás (2009):

Estas estructuras facilitan la transformación de actividades fundamentalmente individuales en las cuales no hay ningún tipo de interacción entre los alumnos, en actividades grupales, realizadas en equipos reducidos para fomentar y aprovechar al máximo la interacción entre los estudiantes en la realización de las actividades (p.18).

A continuación, se abordan cuatro técnicas simples que fueron implementadas en el desarrollo de la propuesta tomadas de Pujolás (2009):

Lectura Compartida: tiene como objetivo ejercitar la puesta en marcha de estrategias de comprensión de textos, compartir información, llegar a acuerdos y respetar las opiniones de sus compañeros. Se trata de una estructura muy adecuada para fomentar la escucha activa. Un miembro del equipo lee una parte del texto, los demás deben estar muy atentos, puesto que el que viene a continuación, deberá explicar lo que este acaba de leer y los otros dos deben decir si es correcto o no, si están o no de acuerdo con lo que ha dicho el segundo. El estudiante que viene a continuación leerá seguidamente el segundo párrafo, y el siguiente deberá hacer un resumen del mismo, mientras

que los otros dos deberán decir si el resumen es correcto o no, y así sucesivamente, hasta que se haya leído todo el texto.

Lápices al centro: esta técnica se usa para resolver problemas, repasar lo aprendido, debatir argumentos, compartir y consensuar opiniones, promueve la participación de todos los miembros. El docente da a cada equipo una hoja con tantas preguntas o ejercicios sobre el tema como miembros tiene el equipo de base, cada estudiante debe hacerse cargo de una pregunta o ejercicio y leerla en voz alta, entre todos hablan decidiendo cuál es la respuesta correcta, los lápices de todos se ponen en el centro de la mesa para indicar que en aquellos momentos solo se puede hablar y escuchar y no se puede escribir; cuando todos tienen claro lo que hay que hacer o responder en aquel ejercicio, cada uno toma su lápiz y escribe o hace en su cuaderno el ejercicio en cuestión. En este momento, no se puede hablar, solo escribir.

Folio Giratorio: esta técnica se puede usar para activar saberes previos, generar ideas nuevas a partir de otras y para evaluar la comprensión de un contenido. El maestro asigna una tarea a los equipos de base y un miembro del equipo empieza a escribir su parte o su aporte en un folio, a continuación, lo pasa al compañero de al lado siguiendo la dirección de las agujas del reloj para que escriba su parte de la tarea en el folio, y así sucesivamente hasta que todos los miembros del equipo han participado en la resolución de la tarea. Todo el equipo es responsable del producto final.

Mapa conceptual a cuatro bandas: al acabar un tema, como síntesis final cada equipo puede elaborar un mapa conceptual o un esquema que resuma todo lo que se ha trabajado en clase sobre el tema en cuestión. El docente guiará a los estudiantes a la hora de decidir entre todos qué apartados deberán incluirse en el mapa o esquema. Dentro de cada equipo de base se repartirán las distintas partes del mapa o esquema entre los componentes del equipo, de modo que cada

estudiante deberá desarrollar la parte que le ha tocado. Después pondrán en común la parte que ha preparado cada uno, repasarán la coherencia del mapa o del esquema que resulte y, si es necesario, lo retocarán antes de darlo por bueno y hacer una copia para cada uno, que le servirá como material de estudio.

Estas técnicas simples favorecen los procesos de lectura y comprensión pues en el empleo de cada una de ellas se diseñan estrategias de lectura para antes, durante y después de la misma, las cuales pueden ser abordadas por los miembros de los equipos base de acuerdo con su rol y el propósito de la actividad.

Las técnicas simples mencionadas en este apartado se utilizaron en las sesiones con el propósito de fortalecer la competencia lectora, estas fueron trabajadas en el desarrollo de guías de aprendizaje empleadas en escuela nueva. Igualmente se llevaron los planes de equipo en el cual se registran metas del equipo por un periodo determinado, asimismo se hizo constar el cargo que ejercerá cada uno en el desarrollo de las actividades y los compromisos personales para que cada equipo funcione.

En conclusión, este apartado muestra un recorrido desde las teorías del aprendizaje hasta las técnicas simples de aprendizaje cooperativo que serán implementadas en la propuesta de intervención, se evidencia la importancia que tiene el fortalecimiento de la competencia lectora desde los primeros años de básica primaria utilizando estrategias acordes a las edades, estilos y ritmos de aprendizaje, sin desconocer el contexto y diversidad que se ve en el aula multigrado, brindando oportunidades de participación mediante el aprendizaje cooperativo, dando relevancia a la interacción social y a la ayuda mutua como motor para superar las dificultades y alcanzar las metas propuestas.

3.2.6 La lectura como experiencia (el acto de leer)

Las definiciones de lectura y competencia lectora han cambiado con el tiempo para reflejar los cambios en la sociedad, la economía, la cultura y la tecnología. La lectura ya no se considera una habilidad adquirida solo en la infancia, durante los primeros años de escolaridad. En cambio, es vista como un conjunto de conocimientos, habilidades y estrategias en expansión que los individuos desarrollan a lo largo de la vida en diversos contextos, a través de la interacción con sus pares y la comunidad en general (ICFES, 2017, p.14)

Es decir, leer es un proceso complejo que va más allá del acto de decodificación y comprensión literal de los textos, es una actividad de comprensión, participación e interacción entre el texto, el contexto y el sujeto que tiene unos saberes previos y que relaciona la lectura con su propia experiencia. Es así como en esta investigación se le da énfasis al acto de leer como un proceso de crecimiento personal y de construcción de significados que le facilitan al educando ver y entender el mundo que vive, en n este sentido

leer no se reduce a la asimilación de información, es una construcción de significados que implica comprender, extraer conclusiones que no son explícitas en el texto, establecer relaciones con los conocimientos previos y con otros textos, y en esa medida, un buen lector estará en condiciones de seleccionar textos, filtrar información y asumir una postura frente a lo que lee.” (Pérez y Roa, 2010, p. 38).

Según las consideraciones anteriores, las prácticas pedagógicas que se priorizan en el aula deben dar cuenta de la complejidad de variables que intervienen en la lectura, según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1998) “La lectura es un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector” (p. 27). Por ende, los docentes deben diseñar situaciones de lectura en las cuales los niños vivan experiencias de participación y de éxito, de lo contrario se

continuará formando estudiantes decodificadores que no logran alcanzar mejores niveles de lectura durante su proceso académico.

Para que la lectura sea una actividad placentera y motivante para los estudiantes del contexto rural, es necesario el empleo de textos contextualizados adecuados a la edad e intereses de los estudiantes, que se relacionen con su entorno inmediato al mismo tiempo que amplían su visión del mundo. Es primordial que el docente sea un agente motivador y mediador en este proceso, pues en casa, según datos recolectados en el sondeo sobre gustos y condiciones lectores aplicado a los estudiantes se encontró que no se dan estos espacios, ni la importancia que requiere este proceso para la vida académica y el futuro personal y profesional de los niños y las niñas.

3.2.7 Competencia Comunicativa Lectora

Cuando se habla de competencia se refiere a la capacidad que tiene un sujeto de saber hacer en un contexto determinado, es decir, poner en práctica aquello que ha aprendido con eficacia en la resolución de problemas o en la realización de una tarea. “En el contexto educativo, significa tener la capacidad para aprender, identificar situaciones problemáticas, usar lo que se sabe para resolverlas y continuar aprendiendo. Las competencias se desarrollan durante toda la vida” (MEN, Altablero, 2007).

Con base en ello, el sistema educativo debe brindar las bases y herramientas necesarias para que los educandos alcancen las competencias necesarias para desarrollarse adecuadamente en todos los ámbitos de la vida, de acuerdo con el contexto, las necesidades y las expectativas de ellos mismos.

Siguiendo esta idea, la competencia comunicativa es la capacidad que tiene un hablante real para utilizar la lengua de manera apropiada según las circunstancias, es decir es una habilidad específica que debe desarrollar cualquier persona que lee (Jiménez, 2004). Al trabajar esta competencia el estudiante podrá desempeñarse adecuadamente en el ámbito educativo y social, pues tendrá la capacidad de comunicarse asertivamente, ya sea de manera oral o escrita.

Según Fernández Herrero (2010), la competencia comunicativa se desarrolla acorde a un contexto y realidad sociocultural con capacidad de adaptarse a otras situaciones, ya que la manera de reaccionar o manifestar sus sentimientos, pensamientos y emociones puede variar. En concordancia con estos planteamientos, Martínez (2006) afirma que “esta depende de la cooperación de todos los participantes involucrados, por esto es una construcción dinámica e interpersonal que sólo puede ser encaminada través de la actuación de dos o más sujetos en el proceso de negociación de significados” (p.19).

Por otro lado, para Hymes (1972) la competencia comunicativa presenta cuatro dimensiones: el grado en que algo resulta formalmente posible (gramaticalidad), el grado en que algo resulta factible, el grado en que algo resulta apropiado y el grado en que algo se da en la realidad; asimismo, afirma que la competencia es el conocimiento subyacente general y la habilidad para el uso de la lengua que posee el hablante-oyente. Según este autor, los hablantes consideran factores que intervienen en la comunicación cuando usan la lengua. Estos factores incluyen las características de los interlocutores o las relaciones que nos unen al interlocutor. Dependiendo de las distintas situaciones, los hablantes pueden utilizar diferentes registros.

De acuerdo con las consideraciones anteriores, es importante trabajar los procesos de comunicación en el aula mediante metodologías vivenciales que fomenten el trabajo en equipo, la cooperación, el diálogo continuo entre los estudiantes, el maestro y el mismo texto, pues no se

puede concebir el desarrollo de la competencia comunicativa únicamente desde la individualidad, se deben tener en cuenta los aspectos sociales y culturales, y las relaciones sociales que se establecen en el entorno y dentro del aula de clases.

En este sentido, García (2015) afirma que “la competencia comunicativa es la interacción de capacidades (cognitiva, motriz, interactiva y afectiva) para usar la lengua en la situación y el contexto comunicativo real” (p.35). El desarrollo de esta competencia se inicia con el nacimiento y continúa durante toda la vida, siendo en la infancia donde se consiguen mayores avances, lo cual da a entender la importancia del contexto, el ambiente escolar y la mediación que se haga en el aula de clases para favorecer su alcance.

La competencia lectora es según PIRLS (como se citó en García, 2015) “es la habilidad para comprender el significado del texto y utilizar formas lingüísticas requeridas por la sociedad para comunicarse con propiedad” (p.44). Según este postulado, el sujeto lee para adquirir conocimientos y participar en la sociedad, en la vida cotidiana o para el disfrute personal.

Desde otra perspectiva, PISA (como se citó en García, 2015) entiende la competencia lectora como “la capacidad para comprender, analizar y utilizar textos escritos con el fin de alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades de participación en la sociedad” (p.44). Es decir, para lograr un buen nivel en esta competencia no basta con identificar bien las letras del alfabeto o reconocer palabras escritas, se debe dar un proceso de construcción y exploración del significado del texto leído.

En este sentido, el comité de las pruebas PISA (2018) puntualiza que “La competencia lectora es la comprensión, el uso, la evaluación, la reflexión y el compromiso con los textos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar en la sociedad”. (P.16). En este término se da una construcción, más amplia del término dando a

entender que incluye un gran rango de habilidades cognitivas y lingüísticas de la decodificación hasta la integración del significado con el conocimiento del mundo.

Se insertó el término “evaluación” en el último concepto de competencia lectora, para incluir la noción de que la actividad lectora está, a menudo, dirigida a un propósito, y el lector tiene que tomar en consideración factores como la veracidad de los argumentos en el texto, el punto de vista del autor y la relevancia de un texto para los propósitos del lector.

Asimismo, el término “Reflexión” enfatiza que la lectura es interactiva: los lectores se basan en sus propios pensamientos y experiencias al relacionarse con un texto. Cada acto de lectura requiere cierto nivel de reflexión, revisión y relación de la información del texto con la información extratextual (PISA,2018).

Esta definición equivale a afirmar que la competencia lectora permite cumplir con las aspiraciones personales, a nivel académico, como aquellas menos definidas e inmediatas que enriquecen y extienden la vida personal y la educación permanente. El estudiante que alcanza esta competencia tiene bases sólidas para la participación plena en la vida cultural, comunitaria, política y económica de la sociedad contemporánea.

De esta manera, la competencia lectora para la presente propuesta se basa en tres ejes fundamentales, propuestos por (Solé, 2012) aprender a leer, leer para aprender y aprender a disfrutar de la lectura haciendo de ella esa acompañante discreta y agradable. Para lo cual se hacen procesos de mediación, basados en la interacción, estudiante/ texto; estudiante/estudiante y estudiante/ entorno a través de técnicas de aprendizaje cooperativo en las cuales se le da amplia participación al estudiante, usando textos contextualizados y basados en sus intereses.

3.2.8 La comprensión Lectora

La comprensión de textos está presente en los escenarios de todos los niveles educativos y se le considera una actividad crucial para el aprendizaje escolar, dado que una gran cantidad de información que los alumnos adquieren, discuten y utilizan en las aulas surge a partir de los textos escritos. Durante mucho tiempo, sin embargo, esta actividad fue descuidada por centrarse demasiado en la enseñanza de habilidades simples de decodificación y automatización de la lectura (Díaz y Hernández, 2004, p.274).

De acuerdo con las consideraciones anteriores, el docente al planear y ejecutar su práctica pedagógica es el encargado de establecer el puente para que los estudiantes pasen de ser lectores alfabetizados a lectores críticos que no sólo decodifiquen la información, sino que la usen en su diario vivir en los diferentes contextos. Para esto, se requiere realizar un proceso de operaciones mentales, como analizar, inferir y emitir una apreciación crítica sobre la información del texto (Solé, 2004). Este proceso se empieza a construir desde edades muy tempranas en la participación de los niños en actividades cotidianas, vinculadas al uso funcional y al disfrute de la lectura, en situaciones que empiecen a generar lazos emocionales entre la lectura y el lector debutante.

En este sentido, para el ICFES (2018), “La competencia lectora es la comprensión, el uso, la evaluación, la reflexión y el compromiso con los textos con el fin de alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento, el potencial personal, y participar en la sociedad.” (p 15). Es decir, una persona competente en lectura valora y la usa para una variedad de propósitos, por lo tanto, la escuela debe cultivar en los educandos desde la básica primaria el compromiso por la lectura, despertar la motivación y el interés por la misma, enfrentándolos a diferentes prácticas,

pues un estudiante que no lee y no disfruta este proceso, difícilmente va a llegar a alcanzar niveles altos de comprensión.

Asimismo, en palabras de Moreno (2015), “se entiende la comprensión lectora como un proceso estratégico en el cual el lector debe cooperar con el texto leído a fin de lograr una representación coherente.” (p.7). Es decir, la comprensión es un proceso interactivo en el cual el lector ha de construir una representación organizada y coherente del contenido del texto, relacionando la información nueva con los conocimientos previos.

3.2.9 Niveles de comprensión de lectura

La comprensión de un texto implica una adecuada interacción entre el texto y el lector, teniendo en cuenta el conocimiento previo, el dominio de los micro procesos y procesos inferenciales, la capacidad de entender globalmente el texto, interpretarlo más allá de los elementos explícitos y finalmente dar el punto de vista creando nuevos conceptos y significados. En otras palabras, cuando un educando se enfrenta a un texto, puede recuperar la información de manera diferente, extraer la más evidente para identificar elementos básicos o identificando intenciones y otros elementos implícitos del texto.

De acuerdo con los criterios de evaluación colombianos, existen tres niveles por los que debe pasar un lector para comprender los textos entendiendo que uno no es mejor que el otro, porque cumplen funciones diferentes. A continuación, se presenta cada uno:

Nivel literal: en este nivel, el lector, como su nombre lo indica, extrae información literal -explícita del texto, sin darle valor interpretativo. “El lector realiza operaciones mentales que le permiten acceder a la información que aparentemente da a entender el autor con la secuencia del

texto escrito” (Niño Rojas, 2009, p. 136). Se privilegia la función denotativa del lenguaje y descifrar los signos. Este es un nivel de lectura inicial que hace decodificación básica de la información. Una vez se hace este tipo de recuperación de información, se pasa a otras formas de interpretación que exigen desplegar presaberes, hipótesis y valoraciones. (MEN, 2015).

Nivel inferencial: en este nivel, la comprensión es más profunda, pues, el lector se esfuerza por llevar a cabo una interpretación global del texto leído, haciendo un proceso de inferencias más allá de la información que está explícita. Se trata entonces de develar la información implícita, es un nivel de lectura que exige hacer hipótesis y desentrañar intenciones en los textos, más allá de lo que las palabras expresan. Aquí se hacen deducciones y se interpreta haciendo uso de varios elementos del contexto, de la cultura y de los presaberes. (MEN, 2015).

Nivel crítico-intertextual: en este nivel, el lector lleva de un ámbito a otro las relaciones extraídas en la lectura. Así mismo, el lector “precisa interpretar las temáticas del escrito, establecer relaciones analógicas de diferente índole, y emitir juicios de valor acerca de lo leído” (Kabalen, citado por Pérez Grajales, 2006, p. 77). Este es un nivel de valoración que exige tomar posición crítica y poner al texto en relación con otros textos u otras situaciones y contextos.

Con base en lo anterior, se hace necesario favorecer prácticas mediadoras en el aula que permitan el alcance de los tres niveles de lectura, pues sí los educandos pueden comprender un texto, no sólo mejorarán en los resultados de las pruebas, sino también enriquecerán su desempeño académico y social. Según Solé (2012) “comprender implica conocer y saber utilizar de manera autónoma un conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas que permiten procesar los textos de manera diversa, en función de los objetivos que orientan la actividad de lector” (p.43).

3.2.10 Estrategias que acompañan al proceso de Lectura

El lector que intenta comprender un texto y que desea “leer para aprender” debe planear el uso de distintos procedimientos estratégicos, los cuales también deben ponerse en marcha y supervisarse de manera continua, en función de un determinado propósito o demanda contextual planteada de antemano (Solé, 1992). A continuación, se mencionan algunas estrategias cognitivas y metacognitivas que sirven como punto de partida para que los estudiantes aborden los textos adecuadamente.

Tabla 3.

Estrategias clasificadas para antes, durante y después del proceso de comprensión lectora

Antes de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Establecimiento del propósito ▶ Planeación de la actuación 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Activación del conocimiento previo ▶ Elaboración de predicciones ▶ Elaboración de preguntas
Durante la lectura	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Monitoreo o supervisión 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Determinación de partes relevantes del texto ▶ Estrategias de apoyo al repaso (subrayar, tomar notas, relectura parcial o global del texto)
Después de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Identificación de la idea principal ▶ Elaboración del resumen ▶ Formulación y contestación de preguntas

Tomado de. (Díaz y Hernández, 2004, p.245).

3.2.10.1 Estrategias previas de lectura

Estas estrategias son aquellas que se plantean antes de leer y se relacionan con los propósitos de lectura y las actividades de planificación para abordar el proceso de lectura:

✓ **Establecer el propósito de la lectura.** Cuando se propone una actividad de lectura, siempre debe existir una intención clara, por ello, es fundamental establecer un propósito que

determine la forma en la que el educando abordará el texto. Aunque la mayoría de las actividades de lectura que se llevan a cabo en el contexto escolar son propuestas por el profesor o por los propios textos, se deben dar a conocer a los educandos los propósitos mencionados, dándoles participación en el proceso, pues esto mejora la motivación hacia la lectura (Díaz y Hernández, 2004).

En la presente propuesta estos propósitos estuvieron enmarcados en la parte introductoria de la guía, al iniciar cada llamada grupal se leían y explicaban aclarando dudas y verificando la claridad de los mismos.

✓ **Planificación.** Consiste en elaborar un plan para leer el texto seleccionando con algunas estrategias pertinentes para tal fin y teniendo en cuenta las variables metacognitivas de personas, tareas y objetivos. Estas pueden ser utilizadas antes de iniciar la lectura usando el conocimiento previo para darle significado al texto, elaborando predicciones acerca de lo que tratará y planteando preguntas relevantes. Según Díaz y Hernández (2004):

Estas pueden realizarse con cierta facilidad a partir de una aproximación inicial al texto, ya sea leyendo el título, explorando el índice de contenido, revisando someramente los subtítulos o las ilustraciones contenidas, atendiendo a las pistas de la superestructura (palabras clave), o bien, gracias a los comentarios hechos en forma intencional por el profesor (p.289).

En la planeación e implementación de la propuesta esta fue una estrategia que se empleó en todas las sesiones, pues en la parte inicial de la guía correspondiente a “Motivación y exploración” se plantearon actividades para elaborar predicciones y evidenciar el conocimiento previo respecto al tema y al contenido de la lectura.

3.2.10.2 Estrategias durante la Lectura

Todas las estrategias mencionadas en esta sección están involucradas en la interacción directa del lector con el texto. Además, son fundamentales para la ejecución del micro y macroprocesos de lectura, son tomadas de los postulados de Díaz y Hernández (2004):

✓ **Supervisión:** una de las actividades autorreguladoras más relevantes que ocurre durante la lectura es la de monitoreo o supervisión del proceso. Es ejecutada en función del propósito y del plan previamente establecido y tiene que ver con la consecuencia del proceso de comprensión, la intensificación del proceso, la identificación y resolución de distintos problemas que vayan apareciendo durante el mismo. En el desarrollo de las sesiones se realizaba constante supervisión de la misma, aclarando dudas entre los miembros del equipo y con la orientación del docente.

✓ **Inferencias:** elaborar inferencias basadas en el conocimiento previo parece ser una actividad consustancial al acto de comprensión lectora; las inferencias constituyen el núcleo de la comprensión. Esta actividad elaborativa consiste en emplear activamente el conocimiento previo para dar contexto y profundidad a la interpretación construida sobre el texto. Se ha demostrado que la capacidad de elaborar inferencias de tipo simple en la comprensión es posible desde edades muy tempranas, por ejemplo, en segundo grado con textos narrativos. Sin embargo, también se ha puesto al descubierto que los pequeños no siempre lo hacen en forma eficaz y automática (Dole y cols, 1991). Con la mediación del docente los estudiantes realizaban inferencias del contenido de los textos abordados.

✓ **Estrategia estructural:** el uso deliberado del conocimiento de las superestructuras textuales por parte de los lectores cuando leen ha sido denominado por Meyer (1984) como la “estrategia estructural”, la cual consiste en aplicar los “esquemas de las superestructuras”

pertinentes a los textos que se intentan comprender. Dicha aplicación solo es posible toda vez que los lectores han logrado internalizarlas previamente.

El conocimiento esquemático sobre las estructuras textuales se adquiere en forma progresiva, en la medida en que los educandos se van aproximando a distintos tipos de textos. Debido a su importante presencia en distintos contextos culturales, las estructuras narrativas son las que se adquieren más fácilmente y a edades más tempranas.

✓ **Subrayado:** la actividad de subrayar consiste en resaltar por medio de un remarcado o trazo conceptos, enunciados o párrafos de un texto que se consideran importantes. Dicha actividad siempre tiene que realizarse bajo el influjo de un propósito de lectura, dependiendo de determinadas condiciones y de los tipos de texto a los que se enfrente el lector. En el momento de estructuración de algunas de las guías se utilizó esta estrategia para que los secretarios de cada equipo identificaran, por ejemplo, palabras e ideas importantes en el texto, las cuales eran socializadas con todo el equipo de trabajo.

✓ **Tomar notas durante la lectura:** las notas escritas pueden organizarse en forma secuencial discursiva, como sería por medio de un resumen acumulativo, o bien, en forma visoespacial por medio de cuadros sinópticos, organizadores gráficos (comparativos, causa-consecuencia, secuencia temporal, etcétera) o mapas conceptuales. Para la toma de notas de los textos es importante ser sensible a las palabras clave o marcadores encontrados en el texto, los cuales nos indican su superestructura retórica. Algunas recomendaciones adicionales son: a) es mejor enseñar a los alumnos a tomar notas con paráfrasis que de tipo literal, b) tomar notas se presenta más cuando se trata de textos con información compleja y extensos; y c) se debe cuidar la adecuación de las notas con el texto y con el propósito de lectura para que tenga resultados positivos.

Esta estrategia fue usada por los secretarios de los equipos. Según los propósitos de cada sesión, se pedía tomar nota de algunos aspectos del texto, los cuales eran socializados y debatidos con todos los miembros.

3.2.10.3 Estrategias después la Lectura

Después de la lectura es necesario realizar la evaluación para valorar si los estudiantes han comprendido o no el texto. A continuación, se describen las estrategias empleadas en la propuesta tomadas de Díaz y Hernández (2004):

Identificación de la idea principal

La idea o ideas principales que son también parte de la macroestructura, se refieren a la identificación o construcción del enunciado o enunciados de mayor relevancia que el autor utiliza o sugiere para explicar el tema. Así, la idea principal se podría identificar al contestar la pregunta: “¿Cuál es la idea más importante que el autor utiliza (o sugiere) para explicar el tema?”.

La identificación de la idea principal precisa de la realización de varias actividades involucradas: a) construir una representación global del texto (implica el tema); b) hacer juicios sobre la importancia de la información y eliminar la información trivial, secundaria y redundante; y c) hacer un análisis reflexivo sobre el peso específico de aquellas ideas que se consideraron relevantes y seleccionar una o varias. En ocasiones, la idea principal se encuentra de forma explícita en el texto, en otros casos no aparece explícitamente en el texto y se requiere reconstruirla.

El resumen

El resumen bien elaborado constituye una estrategia potente porque su construcción permite un aprendizaje más significativo del texto, puesto que se profundiza y reflexiona de forma consciente sobre la macroestructura (tema e ideas principales) y la superestructura del texto;

además de usar de forma activa los conocimientos previos cuando se re-escribe – con el vocabulario personal, aquello que el autor expresa.

El resumen es “un discurso con respecto a la macroestructura de otro discurso” (Van Dijk y Kinstch, 1983). Un buen resumen debe hacerse después de realizada una lectura completa (o dos) del texto, y haberlo comprendido, preferentemente después de que se hayan efectuado algunas estrategias tales como subrayados o toma de notas para identificar las ideas principales, el tema, etcétera.

Es importante resaltar que algunas de las estrategias de lectura mencionadas anteriormente fueron utilizadas en la implementación de la propuesta de intervención basada en el aprendizaje cooperativo, con el fin de fortalecer los niveles de comprensión lectora, para lo cual se tiene en cuenta que la enseñanza de estas estrategias de aprendizaje varía en función de los Estadios de desarrollo. Según Gutiérrez y Salmerón (2012), “Estos (los estadios de desarrollo) han jugado un papel relevante a la hora de contemplar la posibilidad de enseñar estrategias de aprendizaje y qué estrategias son factibles de ser enseñadas en estudiantes de grados educativos elementales”. (p.9) Si bien, hay que matizar que no se puede enseñar cualquier estrategia, estas deben atender a un plan temporal, organizado y sistemático que respete las capacidades y necesidades de los escolares.

Según las bases anteriores, para utilizar las estrategias adecuadas según la edad y el desarrollo cognitivo de los estudiantes, se tiene en cuenta la clasificación de estrategias para la comprensión:

Enseñar estrategias como la activación del conocimiento previo y tener una visión general del texto; b) durante la lectura, utilizar estrategias de monitoreo tales como identificar términos o conceptos confusos, hacer preguntas que mejoren los procesos inferenciales mientras se lee, tales como ¿Por qué? ¿En qué sentido? o ¿Qué sentido tiene esto?; además, reflexionar sobre los

elementos textuales; c) y en la evaluación, reflexionar sobre la perspectiva del autor al evaluar el texto Barton y Swayer (cómo se citó en Gutiérrez y Salmerón 2012).

En los últimos grados de primaria, se proponen las siguientes estrategias: a) en la planificación, incluye estrategias de relación entre texto y texto, y entre el texto y el lector; b) durante la lectura, estrategias de monitoreo dirigidas a detectar cuando se produce una falla de comprensión; estrategias de resumen sobre eventos o conceptos claves en el texto; y detectar información relevante del texto; c) y por último, en la fase de evaluación, anticipar el uso del conocimiento, o dicho de otro modo, entender cómo el conocimiento puede ser usado en tareas futuras similares; y evaluar el texto, en aspectos tales como la utilidad de la información en el futuro.

Cabe aclarar que la jerarquía no implica que la enseñanza de dichas estrategias respete el orden expuesto, depende de las diferentes necesidades de los educandos y se pueden trabajar una o varias estrategias a la vez.

Estas estrategias para después de la lectura fueron de gran relevancia en cada una de las sesiones, pues en el momento de “práctica” de la guía se emplearon teniendo en cuenta los propósitos de lectura de cada sesión y siempre enfocadas en el intercambio de ideas entre los miembros de los equipos.

3.2.11 Componentes del Lenguaje

Para terminar este apartado, es necesario revisar las dimensiones que estructuran los sistemas de signos. Uno de los primeros que identificó y definió las grandes dimensiones que los conforman fue Charles Morris (1994); este autor describió las siguientes dimensiones: a)

semántica (el significado como representación mental), b) sintáctica (relación formal entre los signos que conforman un código) y pragmática (reglas y condiciones bajo las cuales se emplea un código).

A continuación, se especifica cada uno de los componentes:

- **Componente semántico:** la semántica es la ciencia que se ocupa de la relación existente entre los signos y los objetos que representan, es decir, con los objetos que pueden denotar o que, de hecho, denotan. En términos generales, la semántica estudia el significado, sentido e interpretación de los signos lingüísticos como símbolos, palabras, expresiones o representaciones formales. Ullmann (como se citó en MEN, 2017).

- **Componente Sintáctico:** según el ICFES (2018) este “Se relaciona con la organización del texto en términos de su coherencia y cohesión. Este componente indaga cómo se dice” (p.18). En el ámbito de la escuela, una sintaxis del texto posibilita el entendimiento de la información que circula en los diferentes discursos y el análisis del uso del lenguaje en la sociedad, es decir, en situaciones comunicativas concretas, lo que permite un estudio integral del discurso.

- **Componente pragmático:** según el ICFES (2018), "este componente tiene que ver con el para qué se dice, en función de la situación comunicativa” (p.18). Es decir, la pragmática tiene que ver con la intención o propósito comunicativo en un contexto determinado.

En este orden de ideas, las pruebas saber de 3° y 5° en el área de lenguaje evalúan la forma como los estudiantes leen e interpretan diferentes tipos de textos según ICFES (2018):

se espera que los estudiantes puedan comprender tanto la información explícita como la implícita en los textos, establecer relaciones entre sus contenidos y lo que saben acerca de un determinado tema; así como realizar inferencias, sacar conclusiones y asumir posiciones argumentadas frente a los mismos” (p.18).

En estos procesos se evalúan las tres dimensiones mencionadas anteriormente, las cuales se relacionan en el siguiente cuadro, donde muestra el componente por grados y aprendizajes evaluados en cada uno:

Tabla 4.

Componentes evaluados por grados y aprendizajes según el ICFES:

Componentes	Tercero	Quinto
Semántico	<ul style="list-style-type: none"> ● Compara textos de diferentes formato y finalidad para dar cuenta de sus relaciones de contenido. ● Comprende los mecanismos de uso y control que permiten regular el desarrollo de un tema en un texto, Dada la situación de comunicación particular. ● Selecciona líneas de consulta atendiendo a las características del tema y el propósito del escrito. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Recupera información implícita en el contenido del texto ● Relaciona textos y moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos. ● Prevé temas, contenidos, ideas o enunciados, para producir textos que respondan a diversas necesidades comunicativas.
Pragmático	<ul style="list-style-type: none"> ● Evalúa la información explícita o implícita de la situación de comunicación. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Prevé el propósito o las intenciones que debe cumplir un texto, atendiendo a las necesidades de la producción textual en un contexto comunicativo particular.
Sintáctico	<ul style="list-style-type: none"> ● Identifica la estructura explícita del texto. ● Prevé el plan textual. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Identifica información de la estructura explícita del texto. ● Da cuenta de los mecanismos de uso y control de la lengua y de la gramática textual que permiten regular la coherencia y cohesión del texto, en una situación de comunicación particular.

Fuente: (Elaboración propia)

3.2.11.1 Guía de aprendizaje

Retomando las palabras de Romero y Crisol (2012) “la guía es una herramienta de trabajo que permite un aprendizaje más reflexivo y menos memorístico, activo en todo el proceso y

dirigido a fomentar el aprender a aprender” (p.11). En el marco del trabajo a distancia por la pandemia, es un recurso que permite continuar con el proceso académico, hacer seguimiento a los aprendizajes de los estudiantes, además facilita en cada uno de sus momentos plantear estrategias de lectura para antes durante y después de la misma.

En este sentido, la guía es un recurso que cumple el papel de orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela multigrado, en ella se orienta a los estudiantes para que comprendan los objetivos de aprendizaje y realicen tareas bien dirigidas. Es un recurso de apoyo y mantiene una interacción constante con el estudiante por medio de una narrativa motivadora sincrónica o asincrónica, retroalimentando durante todo el proceso, realizando evaluación formativa y proporcionando al final una reflexión de tipo metacognitivo claves en el proceso de enseñanza a distancia o no presencial (Secretaría de Educación de Santander, 2020).

La presente investigación está diseñada para fortalecer la competencia lectora y gestionar las interacciones entre los estudiantes de cada equipo mediante el uso de recursos para la educación no presencial.

La guía cumple con un rol de facilitador de la comprensión del objetivo de aprendizaje, dado que es mediadora en la construcción del conocimiento y, por ende, orienta el trabajo que deben desarrollar los estudiantes. En este sentido, según SES (2020), la Guía de aprendizaje:

- Presenta el objetivo de aprendizaje y activa los conocimientos previos relevantes.
- Moviliza el objetivo de aprendizaje en articulación con las tareas.
- Cumple con la flexibilidad de poder ser adoptada en todos los grados de educación, vinculando diferentes áreas, en todas las modalidades y metodologías institucionales.
- La dinámica de clase cooperativa mediante las llamadas telefónicas es guiada por la misma guía de aprendizaje, pues en ella se dan las pautas según la técnica y los roles.

Las guías pueden desarrollarse individualmente o en equipo, para la presente propuesta fueron diseñadas para el trabajo en equipos cooperativos a través de llamadas grupales y con la mediación del docente. Según García y Rodríguez (2008) “la actividad en grupo produce beneficios, además de la superación del individualismo insolidario” (p. 112). Según las consideraciones anteriores la resolución de las guías de forma grupal permite una mayor capacidad de almacenamiento de información, es decir, al ser más personas y al poseer cada uno una estructura cognitiva, mayor es la acumulación de información, así como una mayor energía, es decir a mayor número de componentes, mayor energía y mayor efecto motivador (Saénz, 1999).

3.2.11.2 Características de la guía de aprendizaje

La guía de aprendizaje tiene una estructura clara que responde a todos los momentos pedagógicos pertinentes y en coherencia con el aprendizaje a distancia que exige la actual contingencia. Se adapta a la ausencia de servicios virtuales del contexto y al trabajo cooperativo mediado por las llamadas telefónicas. La guía está estructurada así:

Datos Generales: contiene los datos generales de la Institución y del estudiante. Además, presenta los objetivos de la guía.

Introducción: sirve como motivación, en ella se relacionan los recursos a utilizar, la técnica de aprendizaje cooperativo y la distribución de los roles.

¿Qué vamos a aprender? Momento de exploración: motiva a los estudiantes hacia un nuevo aprendizaje, reconociendo sus saberes previos y la importancia y necesidad de dicho aprendizaje.

Lo que estamos aprendiendo. Momento de estructuración: en la cual se presenta la lectura a trabajar y las indicaciones para abordarla desde la técnica. En esta se plantean estrategias

para emplear durante la lectura, como determinación de partes relevantes del texto y estrategias de apoyo al repaso (subrayar, tomar notas, relectura parcial o global del texto), que serán desarrolladas de acuerdo con el rol y la función de cada miembro de los equipos.

Comprendemos el texto. Momento de práctica y ejecución: En este momento los estudiantes deberán desarrollar actividades prácticas que responderán al propósito de lectura y que abarcan los tres componentes (pragmático, semántico y sintáctico) se utilizan estrategias para después de la lectura.

¿Cómo sé que aprendí? Momento de transferencia:

Aquí se busca verificar si se logró la meta de aprendizaje, valorando los saberes construidos y las habilidades; se recogen evidencias.

¿Qué aprendí? Momento de valoración (autoevaluación mediante rúbrica-Evaluación del trabajo cooperativo, rúbrica plan de equipo.)

La evaluación de los aprendizajes se hizo durante el desarrollo de toda la guía al hacer un seguimiento a los avances y participación de cada uno de los estudiantes. Específicamente hay dos momentos de la guía que responden a la evaluación:

¿Cómo sé que comprendí?, en el cual se realizaron dos o tres preguntas o actividades muy concretas apuntando a los objetivos propuestos.

La retroalimentación de los aprendizajes se hace durante el desarrollo de toda la sesión con los aportes de cada uno de los integrantes de los equipos y del profesor, al aclarar dudas y hacer el acompañamiento durante todo el proceso.

Para cerrar este apartado, se hace énfasis en la importancia de favorecer prácticas educativas que abarquen los tres componentes de lectura desde los primeros años de básica primaria, sin desconocer el contexto y el nivel de desarrollo cognitivo de los educandos según la

edad y el grado. Para esto es relevante que el educando sea el protagonista del espacio escolar, en el cual pueda ejercer diversos roles, intercambiar opiniones con sus pares, y que estas sean tenidas en cuenta.

3.3 Marco Legal

En este apartado se exponen los referentes legales en cuanto al desarrollo de competencias lectoras en básica primaria, a partir de Ley General de Educación, los Lineamientos curriculares y los Estándares Básicos de Lengua Castellana. Se toman como referencia igualmente Las mallas de aprendizaje de lenguaje y los Derechos básicos de Aprendizaje.

Ley 115. Ley General de Educación (1994). En ella se exponen las acciones dirigidas a una formación integral del individuo atendiendo aspectos biológicos, sociales, culturales y cognitivos. Para llevar a cabo estos fines se hace énfasis en los procesos de comunicación e interacción dentro y fuera de la escuela. Asimismo, estipula los objetivos generales para la educación. Dichos objetivos buscan el desarrollo de habilidades comunicativas haciendo énfasis en la lectura, la comprensión, la escritura, el habla, la escucha y la expresión (MEN, 1994: Art. 20, lit. b).

Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana (1998). En este documento se plantea ideas básicas que sirven de referentes para el desarrollo curricular en cuanto a lengua Castellana y Literatura. Este documento señala caminos posibles en el campo de la pedagogía del lenguaje, y se enmarca en las orientaciones establecidas en la Ley General de Educación de 1994 y en el decreto 1860, en lo referente a nociones como currículo y evaluación.

Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje. Los estándares son unos referentes que permiten evaluar los niveles de desarrollo de las competencias alcanzadas por los estudiantes durante de su vida escolar. En estos se definen tres campos fundamentales en la formación en

Lenguaje para la Educación Básica y Media: La pedagogía de la lengua Castellana, la literatura y de otros sistemas simbólicos. De acuerdo con estos referentes los estándares han sido definidos por grupos de grados a partir de la producción textual, la comprensión e interpretación textual, la literatura, los medios de comunicación otros sistemas simbólicos y la ética de la comunicación.

Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) (2016). Presentan un grupo de aprendizajes estructurados por grados, es decir, la conjunción de conocimientos, prácticas sociales y personales que favorecen transformaciones cognitivas y cualitativas de las relaciones del individuo consigo mismo, con los demás, y con el entorno (físico, cultural y social). Estas pueden organizar el desarrollo progresivo de algunos conocimientos y prácticas a lo largo de los grados.

Los DBA están compuestos por un enunciado en el cual se referencia el aprendizaje estructurado para el área, las evidencias que expresan indicios claves mostrando a los maestros si se está alcanzando el aprendizaje expresado en el enunciado y un ejemplo que complementa las evidencias de aprendizaje.

Mallas de Aprendizaje de Lenguaje. (2016) En este documento se retomamos los aprendizajes estructurados definidos en los DBA y se ponen en diálogo con la organización epistemológica y pedagógica de cada área definida en los Lineamientos y los Estándares, así como con una serie de cuestiones didácticas útiles para su implementación en el aula. Específicamente en Lenguaje estos tienen en cuenta experiencia lingüística y comunicativa que los niños han adquirido en su entorno familiar y social. Los contenidos expresados en las mallas se relacionan con las prácticas educativas que tienen como finalidad potencializar la facultad del lenguaje y estructurar el uso de la lengua y de los sistemas de representación no verbales en contextos comunicativos, expresivos y cognitivos.

Resolución 385 del 12 de marzo de 2020: Para la implementación de la propuesta se tiene en cuenta La declaratoria de emergencia sanitaria realizada por la Presidencia de la República y el Ministerio de Salud y Protección Social a través de la, responde al compromiso del gobierno nacional de proteger y cuidar la vida de todos los ciudadanos ante la propagación del Coronavirus 2019 (COVID -19).

Directiva N.11 del Ministerio de Educación Nacional. En la cual se dan las Orientaciones para la prestación del servicio educativo en el marco de la emergencia sanitaria por el COVID-19. En este documento se especifican las directrices para que las instituciones educativas en el marco de su autonomía institucional y con el apoyo de las secretarías de educación, en cuanto al diseño de guías de aprendizaje, plataformas, materiales de apoyo y actividades que posibilitan a los estudiantes seguir avanzando en sus procesos de aprendizaje de acuerdo con las condiciones, contextos, situaciones particulares de las comunidades educativas y recursos educativos disponibles.

En síntesis, el presente ejercicio investigativo basa su experiencia en el fortalecimiento de la competencia lectora desde sus componentes, teniendo en cuenta las principales teorías que establecen aprendizaje como proceso de interrelación del educando con su entorno social, familiar y escolar. En este sentido, se hace énfasis en el trabajo cooperativo como una estrategia que motiva a los estudiantes y da prioridad a las relaciones interpersonales para el alcance de metas y la superación de dificultades, asimismo se describe la guía de aprendizaje como un recurso práctico que permite continuar el trabajo a distancia e integra las estrategias de lectura, las técnicas simples y las rubricas de evaluación.

4. Metodología

Este capítulo presenta de manera detallada el procedimiento que se siguió a lo largo de la investigación, se explica por qué el trabajo adopta el paradigma socio-crítico, el enfoque cualitativo, el método de investigación acción desde sus autores y a nivel práctico. De igual manera, se explican las fases a seguir en el proceso dando a conocer la población y muestra, especificando las características del Colegio Llano de Palmas Sede I Carpinteros. También se describen las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de la información y se especifican las etapas de la propuesta de intervención.

4.1 Paradigma

Un paradigma engloba un sistema de creencias sobre la realidad, la visión del mundo, el lugar que el individuo ocupa en él y las diversas relaciones que esa postura permitiría con lo que se considera existente (Flores, 2004). De esta manera, el presente trabajo se orientó bajo el paradigma sociocrítico, pues permitió la participación, intervención y la colaboración de todos los participantes: docente investigador, padres de familia y estudiantes, en la reflexión de los procesos y fenómenos que se dieron durante el proceso de investigación, desde el diagnóstico inicial, la propuesta de intervención en la cual se tuvieron en cuenta, sus perspectivas intereses y necesidades hasta la fase de evaluación.

Según Alvarado y García (2008), “La finalidad del paradigma socio crítico es la transformación de la estructura de las relaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por éstas, partiendo de la acción reflexión de los integrantes de la comunidad” (p.3). Es así, como desde esta mirada se identificó y analizó la dificultad que presentaban los estudiantes

en cuanto a los componentes semántico, sintáctico y pragmático de la competencia lectora, problemática que ha sido continúa en la institución educativa durante los últimos años, incidiendo en el rendimiento académico de los estudiantes, a partir de la reflexión entre teoría y práctica, se diseñó una propuesta que contienen una serie de elementos ajustados y contextualizados con el fin de determinar cómo inciden en el problema en mención.

4.2 Diseño y método de investigación

El enfoque bajo el cual se desarrolló la investigación es cualitativo, este permite, según Hernández, R, Fernández, C., y Batista. (2010), “Describir, comprender e interpretar los fenómenos, a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes.” (p.11). Es decir, este enfoque facilitó establecer relaciones entre los estudiantes de la sede I Carpinteros y su entorno, reflexionar sobre cómo influye la estrategia de aprendizaje cooperativo en el mejoramiento de los componentes pragmático, semántico y sintáctico de la competencia lectora y las dinámicas que se dan en los equipos de base, los cuales fueron conformados por estudiantes de los distintos grados de la muestra, teniendo en cuenta necesidades, capacidades y niveles de lectura.

Asimismo, este enfoque se caracteriza por ser abierto, flexible, se construye durante el proceso, es adecuado en el contexto educativo, pues los participantes en este caso los estudiantes son fuentes internas de datos. En este sentido, el investigador también es un participante, como afirma Hernández y otros autores (2010), “El investigador involucra en el análisis sus propios antecedentes y experiencias, así como la relación que tuvo con los participantes del estudio” (p.14). Es decir, para en el presente trabajo, el docente investigador hace parte del grupo participante siendo mediador de las actividades a través de las llamadas grupales y el desarrollo de las sesiones,

asimismo es observador activo del proceso lo que permite recoger datos analizarlos para hacer ajustes durante el proceso.

En el mismo sentido, partiendo de la pregunta de investigación, ¿Cómo mejorar los componentes pragmático, semántico y sintáctico de la competencia lectora en los estudiantes de los grados 3°, 4° y 5° del Colegio Llano de palmas, sede I Carpinteros, en el marco del trabajo a distancia causado por la pandemia de enfermedad por coronavirus (COVID-19)? se direcciona la investigación bajo este enfoque; ya que siguiendo a Hernández y otros autores (2014): “se orienta a aprender de experiencias y puntos de vista de los individuos, valorar procesos y generar teorías fundamentales de las perspectivas de los participantes” (p.361).

Siguiendo esta idea, se desarrolló el proyecto bajo la metodología de investigación acción, pues, según Tamayo y Tamayo (2002), “este tipo de investigación intenta resolver preguntas que se derivan en forma implícita o explícita de un análisis de la realidad de las comunidades y de la experiencia práctica acumulada del investigador” (p.61). Así pues, el método buscó generar cambios en el proceso de indagación e intervención durante la propuesta, lo cual permitió a través del proceso de investigación generar transformaciones en el contexto escolar, en las dinámicas de clase y en el fortalecimiento de las competencias básicas de los estudiantes de los grados 3°,4° y 5° del Colegio Llano de Palmas sede I, Carpinteros.

Del mismo modo, Álvarez Gayou (2003) menciona que “el propósito de la investigación-acción es resolver problemas cotidianos e inmediatos; ha tratado de hacer comprensible el mundo social y busca mejorar la calidad de vida de las personas” (p. 80). En este caso, a través de la aplicación de técnicas de aprendizaje cooperativo mediadas por llamadas grupales y guías de aprendizaje, se buscó fortalecer los componentes semántico, sintáctico y pragmático de la

competencia lectora en los estudiantes de 3°,4°y 5°; además, atender a los estudiantes en medio del asilamiento y el trabajo a distancia causado por la pandemia.

En este sentido, al desarrollar este método se construye el conocimiento vinculado a un ambiente o entorno específico por medio de la práctica, implica la colaboración de los participantes en la detección del problema y en la implementación de los resultados. Es así como el desarrollo de esta propuesta se centró en el aprendizaje de los estudiantes, partiendo de las debilidades y necesidades evidenciadas en los instrumentos, pero también de sus expectativas y preferencias para diseñar e implementar la propuesta de intervención a través del Aprendizaje Cooperativo.

4.3 Fases del Diseño de Investigación

Para llevar a cabo el proceso de investigación acción se desarrollan fases esenciales según Stringer (citado por Hernández et, al, 2010). Primero, observar para construir un bosquejo del problema y recolectar datos; seguidamente pensar, analizar e interpretar y, por último, actuar para resolver el problema e implementar mejoras, las cuales se dan de manera cíclica, una y otra vez, hasta que el problema es resuelto, el cambio se logra o la mejora se introduce satisfactoriamente. Siguiendo estos parámetros, a continuación, se especifican cada una de las fases del proceso de investigación acción que se implementaron para dar respuesta a la pregunta problema:

Fase 1: Detección del problema de investigación (Diagnóstico). Retomando los planteamientos de Hernández y otros autores (2014):

Para plantear el problema es necesario conocer a fondo su naturaleza mediante una inmersión en el contexto o ambiente, cuyo propósito es entender qué eventos ocurren y

cómo suceden, lograr claridad sobre el problema y las personas que se vinculan a este (p.511).

Para conocer a profundidad el problema, se inició con el análisis de los resultados de las pruebas Saber de lenguaje en los grados tercero y quinto correspondientes al cuatrienio (2014 al 2017), seguidamente se aplicó el Instrumento 1 (*ver apéndice A*) para evaluar los componentes de la competencia lectora en los estudiantes de 3°,4° y 5°. Los escolares también diligenciaron el instrumento 2 (*ver apéndice B*) para que el investigador pudiera conocer los hábitos y gustos de lectura de los estudiantes. Gracias a los resultados de esos cuestionarios se evidenció el problema en la competencia lectora en cada uno de los componentes; además, se hizo explícita la necesidad de emplear una estrategia activa y vivencial que favoreciera el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes en medio del trabajo a distancia por la pandemia Covid 19.

Fase 2: Formulación de un plan de intervención. (Diseño) En esta fase se plantearon los objetivos, acciones, recursos y programación de tiempos. A partir de los datos recolectados en la fase 1 se diseñó un plan de intervención para fortalecer los componentes semántico, sintáctico y pragmático de la competencia lectora, implementando dos técnicas de aprendizaje cooperativo (lectura compartida y lápices al centro), que impulsó la participación de todos los estudiantes y la superación de las dificultades identificadas a través de la responsabilidad individual, la interdependencia positiva y el desarrollo de habilidades sociales. Para tal fin, se adoptaron los aportes de García, Traver, y Candela (2019) para quienes “la interacción social es el proceso por el cual se influyen recíprocamente las personas mediante el intercambio mutuo de pensamientos, sentimientos y reacciones, influyendo en el desarrollo del individuo la socialización y el aprendizaje de roles sociales” (p.11)

Para el diseño de la intervención se tomaron como referentes los estándares básicos de lengua castellana, las mallas de aprendizaje y los derechos básicos correspondientes a los grados tercero, cuarto y quinto. De otra parte, el investigador decidió usar cuentos y fábulas en las sesiones, porque el 90% de los estudiantes eligieron estos géneros textuales como sus favoritos, según los resultados del instrumento para conocer los gustos de lectura. La propuesta se implementó en un término de seis semanas, una sesión por semana con una duración de 60 minutos cada una.

Inicialmente se tenía planteado desarrollar la intervención en el aula, pero a raíz de la emergencia por Covid 19, se reestructuró para aplicar en el marco del trabajo a distancia; para esto se diseñaron seis guías de trabajo, las cuales tenían inmersas las características y las técnicas de aprendizaje cooperativo y las estrategias de lectura para antes, durante y después. (*Apéndice C*).

Cabe anotar que, el aprendizaje cooperativo tiene una organización clara y estructurada para lo cual se deben seleccionar los materiales y objetivos didácticos de cada sesión pues, según Johnson y otros autores (1999), “Toda clase cooperativa tiene objetivos conceptuales, que determinan los contenidos que van a aprender los estudiantes y también actitudinales, que establecen las conductas interpersonales y grupales que aprenderán para cooperar eficazmente unos con otros” (p.13).

En el caso particular de este trabajo, las actividades fueron dirigidas a la lectura de cuentos y fábulas, encaminadas a fortalecer los componentes pragmático, semántico y sintáctico de la comunicativa lectora. De igual modo, los asuntos actitudinales fueron orientados al desarrollo de habilidades sociales (escucha, expresión de ideas, aceptación de las diferencias, responsabilidad, cooperación, entre otras). Cada sesión abordó otras áreas de acuerdo con las temáticas que se

manejaron en las lecturas, asimismo se trabajaron las competencias ciudadanas en todas las actividades, al estar estas estrechamente relacionadas con el aprendizaje cooperativo.

Siguiendo esta estructura, se tuvieron en cuenta los elementos y condiciones fundamentales de los equipos cooperativos: grupos heterogéneos en capacidades, fortalezas y necesidades; interdependencia positiva de finalidades por la recompensa y la celebración de tareas en la cual se establezca interacción estimulante; recursos que brinden igualdad de oportunidades y roles que generen compromiso individual y responsabilidad social (Pujolás, 2004). En este sentido, los equipos cooperativos fueron conformados por estudiantes de distintos grados, diferentes niveles académicos y habilidades sociales para trabajar adecuadamente y ejercer roles variados, según la técnica usada y el propósito de la actividad.

Fase 3: Implementar el plan o programa (Aplicación). Según Hernández y otros autores (2014), “Durante este ciclo el investigador recolecta continuamente datos para evaluar cada tarea realizada y el desarrollo de la implementación (monitorea los avances, documenta los procesos, identifica fortalezas, debilidades y retroalimenta a los participantes)” (p.514). En el desarrollo de cada una de las sesiones se registraron las observaciones realizadas por el docente sobre el trabajo en equipo, la participación de todos, el cumplimiento de las normas, roles y el alcance de los objetivos con respecto al fortalecimiento de los componentes, a través del instrumento 3: diario de campo (*ver apéndice d*).

Igualmente, se conformaron equipos de base para el desarrollo de la intervención de la siguiente forma:

- Tres equipos de tres estudiantes cada uno.
- La conformación de los equipos se hizo teniendo en cuenta las preferencias de los estudiantes, necesidades académicas, género y grado, es decir que, cada equipo quedara

conformado heterogéneamente de tal manera que hubiera responsabilidad individual y ayuda mutua.

- En cada una de las sesiones y dependiendo del propósito se asignaron diferentes roles (líder, secretario y portavoz) que fueron cambiando en cada sesión de acuerdo con las preferencias y capacidades de los estudiantes.

- Se utilizaron guías de aprendizaje las cuales se diseñaron para el trabajo cooperativo, tuvieron en cuenta la técnica que era utilizada en cada sesión y los propósitos de lectura. Estas fueron diseñadas con una estructura clara que respondió a la construcción de un aprendizaje significativo, pues se inició con la **exploración** en la cual se motivó a los estudiantes a la lectura y al tema de la misma, además, se trabajaron los presaberes. El siguiente momento es la **estructuración** en la cual se presentaba la lectura que los estudiantes trabajaban y las indicaciones para abordarla desde la técnica. El siguiente momento correspondió a la **ejecución y práctica**, es decir, los estudiantes tuvieron que desarrollar actividades prácticas y variadas en los equipos cooperativos respondiendo a los diferentes niveles y componentes de la lectura. Para finalizar, se presentaba la **evaluación**, y la valoración del trabajo en equipo y del desarrollo de la guía.

Cada equipo al final de cada sesión, en el momento de valoración de la guía de aprendizaje (*ver apéndice E*), evaluaron su desempeño en cuanto al cumplimiento de las normas y roles, el apoyo mutuo y la entrega del producto final, además en él se fijaban objetivos comunes para mejorar sus propias producciones, el funcionamiento de su equipo, o ambas cosas a la vez. Este instrumento se evidenció en el momento de la valoración de la guía, al finalizar cada sesión se realizaba un intercambio de ideas sobre el trabajo desarrollado para registrar cada uno de los aspectos de la rúbrica.

Igualmente se aplicó en instrumento “Observación del funcionamiento de la estrategia de aprendizaje cooperativo” (Apéndice F). Este instrumento fue utilizado para que el docente evaluara y registrara los aspectos importantes de la estrategia.

Además de la información recogida en el plan de equipo y en la rúbrica de observación de la estrategia se utilizó el diario de campo en el cual el maestro investigador registraba aspectos relevantes de la intervención (funcionamiento de cada una de las técnicas, desarrollo de las actividades, cumplimiento de propósitos académicos con respecto a la comprensión lectora, y a los propósitos disciplinarios). Con la información recolectada se evaluaba la implementación del plan y se iban haciendo ajustes sobre la marcha.

Fase 4: Evaluación de los resultados. Una vez aplicada la estrategia en el tiempo establecido, se hizo la evaluación de la incidencia de la misma en el mejoramiento de los componentes de la competencia lectora para lo cual se aplicó nuevamente un instrumento de evaluación con pruebas tipo saber basado en los estándares básicos de competencias (Apéndice G); de igual manera, se hizo la evaluación del funcionamiento de la estrategia a través del análisis del diario de Campo y de los planes de equipo aplicados durante la intervención.

4.4 Población y muestra

Según Morales, citado en Arias (1999), “la población o universo se refiere al conjunto para el cual serán válidas las conclusiones que se obtengan: a los elementos o unidades (personas, instituciones o cosas) involucradas en la investigación” (p.22). En este sentido, la población correspondió a nueve escuelas rurales multigrado que pertenecen al Colegio Llano de Palmas, para un total de 90 estudiantes de los grados tercero, cuarto y quinto, con un promedio de diez niños y niñas por grupo. Se espera que los resultados obtenidos sean implementados en cada una de estas sedes.

Morales, citado en Arias (1999), también afirma que “la muestra es un subconjunto representativo de un universo o población” (p.22). Para el presente trabajo constó de nueve estudiantes de la Sede I, Escuela Rural Carpinteros, de los cuales dos son de tercero, cuatro de cuarto y tres de quinto, los cuales fueron escogidos, porque por la situación de pandemia y la limitación en los recursos era difícil atenderlos a todos, asimismo, la focalización del problema se hizo en estos grupos, además los estándares están divididos por grupos de grados de tercero a quinto lo que facilita el trabajo cooperativo.

4.5 Contextualización de la Población

El Colegio Llano de Palmas se encuentra ubicado en el corregimiento que lleva el mismo nombre en el municipio de Rionegro, Santander. De acuerdo con lo planteado en el Proyecto Educativo Institucional, en el 2010, la institución fue fundada según ordenanza No. 0322 del 16 de agosto de 1994 y posteriormente su aprobación según Decreto No. 0317 del 07 de octubre de 1994, iniciando labores académicas con el grado sexto, gracias a la participación de la comunidad. Así mismo, con la resolución No. 0590 de noviembre 1 de 1998, se constituye en un establecimiento con el nivel de Educación básica. Otro momento importante de resaltar es la creación de la media vocacional mediante la resolución No. 16164 de octubre 24 de 2000.

Al crearse la ley 715 de 2001 se reorganizan las escuelas y colegios de tal manera que se garantice el acceso y la continuidad de los estudiantes.

Es así, como se anexan a la Institución las siguientes sedes: Sede B escuela rural Vegas, sede C escuela rural La Honda, sede D escuela rural Delicias, sede E escuela rural El Diamante, sede F escuela rural Popas, sede G escuela rural El Tambor, sede H escuela rural La Convención, sede I escuela rural Carpinteros y sede J escuela rural San José de Arévalo, según resolución No.

07192 del 22 de agosto de 2003. Posteriormente se anexa la sede K escuela rural Alto de Pérez con la resolución No. 6815 del 03 de junio de 2005.

El 30 de septiembre de 2005, se concede la Resolución No. 0012573 donde se adjudica la licencia de carácter oficial para expedir certificados y diplomas con título de bachiller académico con profundización en educación ambiental.

La institución es de carácter público; atiende niños, niñas y jóvenes en los niveles preescolares, básicos y media. Tiene como misión formar ciudadanos con espíritu investigativo e innovador, emprendedores, comprometidos con la paz, la diversidad, el medio natural, cultural y tecnológico, como una oportunidad para el desarrollo social, económico y sostenible de la región. Su visión al 2025 es ser una institución incluyente, articulada con programas de educación superior, que formará jóvenes con énfasis en educación ambiental, respetuosos, responsables, con sentido de pertenencia y generadores de cambio en su entorno.

La Institución impulsa la formación de investigadores que respondan a procesos sistemáticos, a las necesidades de formular proyectos, ejecutarlos, evaluarlos y generar conocimiento; igualmente abre espacios de comunicación para la toma de decisiones.

El presente trabajo fue realizado en la Sede I, escuela Rural Carpinteros que se encuentra ubicada en la vereda Carpinteros a 8 kms de la sede principal y a 15 de la cabecera municipal; su acceso es por carretera destapada. La sede cuenta con planta física propia, está conformada por dos aulas de clase, una batería sanitaria, restaurante escolar, zona de recreación y dotación de material audiovisual.

Esta sede cuenta con algunos recursos didácticos, como cartillas de Escuela Nueva, libros de cuentos, enciclopedias y juegos como rompecabezas, lotería y dominó. También hay implementos deportivos: balones, conos, aros y lazos para desarrollar actividades fuera del aula de

clase. En cuanto a los recursos tecnológicos, actualmente hay 5 portátiles y un video beam. No se cuenta con servicio de internet.

Teniendo en cuenta la descripción del contexto y la coyuntura actual por la pandemia, las técnicas de aprendizaje cooperativo mediadas por guías de aprendizaje y llamadas grupales, fueron adecuadas para aplicar en el aula multigrado, pues permitieron atender la diversidad, sin desconocer las diferencias de grados, edades y necesidades educativas de los estudiantes; a la vez que facilitaron trabajar la competencia lectora a través de los procesos de mediación de los compañeros y el docente, donde el que tenía menos posibilidades o más dificultades en esta área fue ayudado por quien tenía un mejor desempeño.

Antes de aplicar la propuesta se dio a conocer a los padres de familia el trabajo a desarrollar, los cuales firmaron los consentimientos informados para que los niños y las niñas participaran en la implementación de la intervención y fueran grabados durante las llamadas telefónicas (Apéndice H).

4.6 Instrumentos para la recolección de datos

En esta sección se especifican las técnicas y los instrumentos que se utilizaron para obtener la información, así como el procedimiento para la aplicación de los mismos. Con el fin de adentrarse, darle sentido y recolectar la información relevante para la solución del problema planteado, en el presente estudio se consideró importante el uso de las técnicas e instrumentos que se relacionan a continuación:

Tabla 5.*Técnicas e instrumentos de recolección de datos*

Fase	Objetivo	Técnica	Instrumento
Diagnóstica	Identificar las dificultades y fortalezas en las competencias lectoras de los estudiantes de los grados 3°,4° y 5° del Colegio Llano de palmas sede I Carpinteros	Análisis documental Cuestionarios	<ul style="list-style-type: none"> ● Resultados de las pruebas saber de Lenguaje saber tercero y quinto correspondientes al cuatrienio (2014 al 2017) ● Prueba de Lectura: Evaluar los componentes de la competencia lectora. ● Cuestionario de Hábitos y gustos de lectura.
Implementación	Implementar una propuesta de intervención basada en las técnicas de aprendizaje cooperativo mediadas por llamadas grupales y guías de aprendizaje, para fortalecer la competencia lectora en los estudiantes de 3 °,4 ° y 5 ° del Colegio Llano de Palmas sede I Carpinteros.	Observación participante	<ul style="list-style-type: none"> ● Diario de Campo ● Rúbrica (Plan de equipo) ● Rúbrica: Observación del funcionamiento de la estrategia ● Guía de aprendizaje
Evaluación	Analizar la incidencia de la intervención realizada para el mejoramiento de la competencia lectora de los estudiantes de los grados 3°,4° y 5° del Colegio Llano de palmas sede I Carpinteros	Cuestionarios Análisis Documental	<ul style="list-style-type: none"> ● Prueba de Lectura: Evaluar los componentes de la competencia lectora ● Productos cada sesión. ● Prueba final: para evaluar la incidencia de la estrategia

4.6.1 Técnicas de recolección de la información

A continuación, se describen las técnicas utilizadas en el proceso de recolección de la información

Análisis documental: es una fuente muy valiosa para la recolección de datos, pues según Hernández y otros autores (2010), “Le sirven al investigador para conocer los antecedentes de un ambiente, las experiencias, vivencias o situaciones y su funcionamiento cotidiano” (p.433). En este sentido, para esta propuesta se analizaron los informes de los resultados de las pruebas saber

que fueron una fuente confiable de datos sobre el rendimiento de los estudiantes del colegio en cada uno de los componentes de la competencia comunicativa lectora.

Observación Participante: facilita al investigador comprender los procesos vinculados al fenómeno estudiado, Hernández et al. (2014) afirman que “un buen observador cualitativo necesita saber escuchar y utilizar todos los sentidos, poner atención a los detalles, poseer habilidades para descifrar y comprender conductas, ser reflexivo y flexible para cambiar el centro de atención, si es necesario” (p.403). De esta manera, el docente investigador debe ser sensible a cada uno de los acontecimientos dentro de las dinámicas de aula, para captar datos relevantes del propósito de la investigación. Además, debe tener la capacidad de visualizar las características del estudiante durante la aplicación de la estrategia de aprendizaje cooperativo.

Por lo tanto, para efectos de este proyecto el investigador ejerce un papel activo dentro del proceso, es decir, el rol de observador participante ya le permite vincularse con la situación que observa, se compromete con algunas actividades del grupo, pero no comparte en su totalidad las metas y actividades de este (Álvarez-Gayou, 2003).

4.6.2 Instrumentos de recolección de información

Prueba de Lectura (Apéndice A). Instrumento diseñado para el presente estudio, en el cual se evaluaron los componentes de la competencia lectora, para el cual se tomaron como referencia los estándares básicos de lengua castellana y los aprendizajes evaluados por el ICFES en cada uno de los componentes. Esta prueba constó de 13 preguntas tipo prueba saber, en la cual se emplearon textos adecuados para la edad y el contexto rural de los estudiantes.

Cuestionario de Hábitos y gustos de lectura (Apéndice B). Este instrumento se diseñó con el fin de conocer aspectos de los estudiantes como: hábitos de lectura familiares y personales,

gustos y preferencias a la hora de leer, herramientas para acceder a libros y actividades preferidas por los estudiantes. Constó de 16 ítems de preguntas cerradas con varias opciones de respuesta.

Diario de Campo (Apéndice D). Según Hernández, et, al. (2010) “Permite al investigador registrar sus anotaciones, reflexiones, puntos de vista, conclusiones preliminares, hipótesis iniciales, dudas e inquietudes” (424). En este instrumento se registraron los objetivos de cada sesión de aprendizaje cooperativo, la técnica empleada, los relatos de la observación, las interpretaciones del investigador y las conclusiones.

Plan de equipo (Apéndice E). Rúbrica empleada dentro de cada uno de los equipos base, tomada de Pujolás (2014), en la cual los estudiantes registraron sus nombres, responsabilidades, objetivos y compromisos personales y grupales. Este instrumento fue incluido en la guía de aprendizaje en el momento de valoración.

Rúbrica: Observación del funcionamiento de la estrategia de aprendizaje cooperativo (Apéndice F). Este instrumento fue diseñado para evaluar y registrar aspectos importantes de la estrategia como: el cumplimiento de las condiciones para el éxito del trabajo en grupo, las normas y los roles de cada integrante; el análisis de este permitió evaluar cómo funcionó la estrategia de aprendizaje cooperativo. Consta de 16 ítems, que agrupan las condiciones para el trabajo en equipo, las normas y los roles. Estos indicadores fueron observados en cada equipo de base y durante las sesiones aplicadas, se calificaron bajo la frecuencia de: siempre, casi siempre, algunas veces y nunca. Seguidamente se registraron anotaciones interpretativas que brindaron elementos de importancia para su posterior análisis.

4.6.3 Validez de los instrumentos

Para que los instrumentos empleados en la recolección de datos tengan validez y confiabilidad, es decir, que respondan verdaderamente a las variables que se estudian, se realiza una validez por experto, la cual expone Hernández et al., (2014) como el “grado en que un instrumento realmente mide la variable de interés, de acuerdo con expertos en el tema” (p. 204). Los instrumentos para evaluar la competencia lectora, los hábitos y gustos de lectura fueron validados por docentes especialistas, teniendo en cuenta su formación profesional en este campo; los instrumentos del funcionamiento de la estrategia y el plan de equipo se tomaron de los referentes conceptuales planteados por Pujolás (2004) como resultado de estudios realizados sobre este tema.

El instrumento de diario de campo tiene su validez a partir de la estructura de la investigación acción como una herramienta que le permite al docente registrar todo lo que observa durante el proceso, además los instrumentos fueron validados por un experto que para efectos de esta investigación fue el director del proyecto.

4.6.4 Análisis de datos

Siguiendo las características de la investigación acción, en el presente estudio el análisis de los datos ocurrió prácticamente en paralelo a la recolección de los mismos, con el fin de estructurarlos, organizándolos en categorías y subcategorías. El procedimiento utilizado para tal fin parte de la teoría fundamentada lo cual significa que la teoría va emergiendo fundamentada en los datos (Hernández et al., 2014).

Para obtener la información se analizaron los registros obtenidos en la prueba de competencia lectora y en el cuestionario de hábitos y preferencias de lectura, de estos datos se

establecieron las dificultades de los educandos en cada uno de los componentes de lectura y aquellas situaciones que repercuten directamente en la problemática.

Seguidamente, durante la implementación de la propuesta, se procedió a analizar la estrategia teniendo en cuenta el esquema de observación del funcionamiento, el plan de equipo, el diario de campo y el desarrollo de la guía; paralelamente se iban haciendo cambios y ajustes según la información analizada.

Asimismo, según Hernández et al, (2014) “se codifican los datos para tener una descripción más completa de éstos, se resumen, se elimina la información irrelevante, también se realizan análisis cuantitativos elementales; finalmente, se trata de generar un mayor entendimiento del material analizado” (p.448). A partir de esto, de la teoría revisada y sustentada fueron surgiendo categorías y subcategorías de acuerdo con los ejes temáticos planteados en la investigación.

La primera categoría, denominada *competencia comunicativa lectora*, incluyó las subcategorías de *componentes y estrategias de lectura*; mientras que la segunda fue *aprendizaje cooperativo* y comprendió las subcategorías *características y técnicas simples de aprendizaje cooperativo*. Estas fueron categorías iniciales, a medida que se avanzó en la investigación surgió la categoría emergente, *apoyo pedagógico* integrada por las subcategorías *guía de aprendizaje y llamada telefónica grupal*.

Para finalizar se analizaron los datos recolectados en cada uno de los instrumentos para verificar cómo incidió la estrategia en el fortalecimiento de la competencia comunicativa lectora, se revisaron las anotaciones realizadas en el diario de campo, el trabajo desarrollado por los niños y los desempeños en la prueba final, diseñada para evaluar el avance en cada uno de los componentes. Por último, se comparó con la prueba inicial, para generar resultados y conclusiones.

Categoría 1: Competencia Lectora

La Competencia Lectora es “La capacidad individual para comprender, utilizar y analizar textos escritos con el fin de lograr sus objetivos personales, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar plenamente en la sociedad” (OCDE, 2009). Por ello, se analizó esta competencia desde cada uno de sus niveles y componentes, y se exploró sobre las estrategias de lectura y su incidencia en el fortalecimiento de la misma.

Tabla 6.

Subcategorías de Competencia Lectora

Subcategoría	Definición	Ítems	Análisis
Componentes de lectura	Son las dimensiones que estructuran los sistemas de signos. El ICFES evalúa tres dimensiones: a) semántica (el Significado como representación mental), b) sintáctica (relación formal entre los signos que conforman un código) c. pragmática (reglas y condiciones bajo las cuales se emplea un código).	<p>Semántico</p> <p>¿Los estudiantes recuperan información explícita del contenido del texto?</p> <p>¿Los estudiantes recuperan información implícita del contenido del texto?</p> <p>¿Los estudiantes comparan textos de diferentes formatos y finalidades para establecer relaciones de contenido?</p> <p>¿Los estudiantes relacionan textos y movilizan saberes previos?</p> <p>Sintáctico</p> <p>¿Los estudiantes identifican la estructura implícita del texto?</p> <p>¿Los estudiantes identifican información de la estructura explícita del texto?</p> <p>¿Los estudiantes comprenden mecanismos para regular el desarrollo de un tema en un texto, dada la situación de comunicación?</p> <p>¿Los estudiantes reconocen la función de las distintas categorías gramaticales?</p> <p>¿Los estudiantes reconocen diferentes tipos de textos para analizar su contenido, estructura, organización y elementos?</p> <p>Pragmático</p> <p>¿Los estudiantes reconocen elementos implícitos de la situación comunicativa del texto?</p> <p>¿Los estudiantes comprenden el propósito de los textos que lee y la intención de sus autores?</p>	<p>Analizar el desempeño de los estudiantes en cada</p> <p>Analizar el desempeño, uno de los componentes de lectura, antes, durante y después de aplicar la propuesta de intervención.</p>

		<p>¿Los estudiantes evalúan información explícita o implícita de la situación de comunicación?</p> <p>¿Los estudiantes deducen intenciones y propósitos en los textos que leen?</p>	
Estrategias Lectura	<p>Son aquellos recursos que están involucrados en la interacción directa del lector con el texto. Son fundamentales para la ejecución del micro y macroprocesos de lectura. (Díaz y Hernández,2004)</p>	<p>¿Cómo incide el empleo de las estrategias de lectura antes, durante y después de la misma, en el fortalecimiento de la competencia lectora?</p> <p>Antes de la lectura:</p> <p>¿Los estudiantes establecen y comprenden el propósito de la lectura?</p> <p>¿Los estudiantes elaboran preguntas y predicciones del contenido de los textos?</p> <p>Durante la lectura:</p> <p>¿Los estudiantes utilizan estrategias de apoyo (subrayar, tomar notas, relectura parcial o global del texto) durante la lectura de textos?</p> <p>¿Cómo se utilizan las estrategias de lectura en los equipos base?</p> <p>¿Los estudiantes de cada equipo determinan partes relevantes del texto leído?</p> <p>Después de la lectura:</p> <p>¿Cada equipo de base elabora resúmenes de los textos leídos?</p> <p>¿Los estudiantes identifican ideas principales y secundarias del texto leído?</p>	<p>Analizar las estrategias usadas durante la implementación de las técnicas de aprendizaje cooperativo y cómo inciden estas en el fortalecimiento de la competencia lectora.</p>

Categoría 2: Aprendizaje cooperativo

Según Pujolás (2003):

El aprendizaje cooperativo es el uso didáctico de equipos reducidos de estudiantes, generalmente de composición heterogénea en rendimiento y capacidad, aunque ocasionalmente pueden ser más homogéneos, utilizando una estructura de la actividad tal que asegure al máximo la participación equitativa y potencie la interacción simultánea entre ellos (p.19).

Atendiendo a las características y a las técnicas empleadas en este trabajo surgieron las siguientes subcategorías.

Tabla 7.*Subcategorías de aprendizaje cooperativo*

Subcategoría	Definición	Ítems	Análisis
Características de aprendizaje cooperativo.	El aprendizaje cooperativo se fundamenta en una disposición organizada de los grupos, en la cual se privilegia el poder motivacional de las Relaciones interpersonales y la participación de todos los educandos.	<p>¿Existe una comunicación asertiva entre los miembros del equipo?</p> <p>¿Cada estudiante cumple con su responsabilidad individual?</p> <p>¿Se ejercen los roles adecuadamente?</p> <p>¿Se cumplen las normas establecidas dentro de cada equipo?</p> <p>¿Todos participan para lograr la meta propuesta?</p> <p>¿Se aceptan las diferencias y los puntos de vista de todos los miembros?</p> <p>¿Se reconoce y valora el trabajo de cada miembro del equipo?</p>	Establecer cómo es la dinámica de cada uno de los equipos de base, durante las llamadas telefónicas y cuales características del aprendizaje cooperativo favorece la competencia lectora.
Técnicas de aprendizaje cooperativo	Estas estructuras facilitan la transformación de actividades fundamentalmente individuales en las cuales no hay ningún tipo de interacción entre los alumnos, en actividades grupales, realizadas en equipos reducidos para fomentar y aprovechar al máximo la interacción entre los estudiantes en la realización de las actividades. (Pujolás, 2009)	<p>¿Cómo funcionan cada una de las técnicas empleadas (lectura compartida, lápices al centro, folio giratorio, mapa conceptual a cuatro bandas) en las dinámicas del aula multigrada?</p> <p>¿Cuál de estas técnicas es más apropiada para trabajar los procesos de comprensión lectora en los estudiantes de aula multigrado?</p> <p>¿De qué manera las técnicas simples de aprendizaje cooperativo motivan a los estudiantes hacia la lectura y comprensión de textos?</p>	Explorar cuáles de las técnicas simples de aprendizaje cooperativo utilizadas, favorecen los procesos de comprensión de lectura en los estudiantes de aulas multigrado.

(Elaboración propia)

Categoría 3 Apoyo pedagógico

“El apoyo pedagógico es definido como la ayuda que se le presta a un alumno concreto para solucionar una problemática, necesitando así de la prevención, intervención o asesoramiento”

(Gobierno de Canarias, 2018). Para el presente trabajo se tienen en cuenta la guía de aprendizaje y la llamada grupal como subcategorías.

Tabla 8.

Subcategorías Apoyo Pedagógico

Subcategoría	Definición	Ítems	Análisis
Guía de aprendizaje	Según Romero y Crisol (2012) la guía es una herramienta de trabajo que permite un aprendizaje más reflexivo y menos memorístico, activo en todo el proceso y dirigido a fomentar el aprender a aprender.	¿De qué forma el diseño estructura de la guía contribuye al fortalecimiento de la competencia lectora?	Establecer cómo el diseño y la estructura de la guía favorece la competencia lectora en los estudiantes.
Llamada telefónica grupal	Llamada en conferencia: Este servicio permite incluir una tercera llamada a una conexión ya establecida. Las llamadas en conferencia pueden ser con números locales, así como de larga distancia. (claro, 2021)	¿Cómo influye la llamada telefónica y la mediación del docente en la comprensión lectora?	Establecer cómo influye la llamada telefónica y la mediación del docente en el fortalecimiento de la competencia lectora.

4.7 Propuesta de intervención Implementación del trabajo Cooperativo a través de llamadas telefónicas grupales, mediado por guías de trabajo con el fin de fortalecer los Componentes de la Competencia Lectora, en los estudiantes de los grados 3°,4° y 5° del Collano sede I Carpinteros

La propuesta de intervención consistió en aplicar seis sesiones de aprendizaje cooperativo mediadas por guías de aprendizaje y llamadas grupales, con el fin de establecer elementos para el mejoramiento de la competencia lectora desde los componentes, en los estudiantes de los grados

3°,4° y 5° del Collano sede I Carpinteros. Aplicar esta propuesta en medio del trabajo a distancia por la pandemia significó un reto grande para el investigador; primero, por el cambio de modalidad de trabajo y por la falta de conectividad y elementos electrónicos de gama alta en cada uno de los hogares para realizar encuentros sincrónicos con los estudiantes. Esta situación llevó a hacer un análisis del contexto familiar y social de los estudiantes para utilizar las mejores estrategias y recursos pertinentes, encontrando que todos los estudiantes tenían señal para recibir llamadas telefónicas, de esta manera se pudo aplicar la propuesta.

4.7.1 Justificación

El desarrollo de la competencia lectora es un proceso en el cual intervienen factores, cognitivos, sociales y afectivos, siendo la motivación un factor determinante en este proceso; es por ello que al enfrentar a un estudiante con una lectura esta debe ser de su agrado personal y de acuerdo a sus intereses y desarrollo.

Asimismo, se debe dotar a los estudiantes de estrategias de lectura que durante todo el proceso les permitan entender un texto y abordarlo teniendo en cuenta el propósito y el tipo de texto. Según Díaz y Hernández (2004), “se ha demostrado que los principales atributos que debe poseer un buen lector son: el uso activo del conocimiento previo pertinente y la capacidad de seleccionar y emplear de manera flexible y autorregulada estrategias de lectura pertinentes” (p.275). Estas habilidades permiten a los lectores competentes adaptarse con facilidad a una variedad de condiciones de estudio y tipos de lecturas y se deben trabajar desde la básica primaria a través de estrategias vivenciales y activas.

Por lo tanto, la propuesta planteada tuvo como fin el fortalecimiento de esta competencia a través de técnicas de aprendizaje cooperativo mediadas por llamadas grupales y guías de aprendizaje, pues está demostrado que los estudiantes aprenden más, les agrada más la escuela, establecen mejores relaciones con los demás, aumentan la autoestima y la posibilidad de superar sus debilidades cuando trabajan en grupos cooperativos. (Díaz y Hernández, 2004, p. 101).

Asimismo, cada miembro del equipo resulta ser muy importante para lograr la meta propuesta, por ello la participación de todos hace que se afecte positivamente y se estimule el desarrollo de los procesos de comunicación y el desarrollo de la competencia lectora, incluyendo a todos los estudiantes, pues se tienen en cuenta las capacidades de cada uno a la hora de ejercer los roles y las funciones.

En cada una de las sesiones a través de la llamada telefónica se buscó que hubiera una verdadera interacción e intercambio de ideas acerca del texto leído, de los propósitos de lectura y de las actividades que debían desarrollar para alcanzarlos, además que los estudiantes se animaran y se ayudaran mutuamente en las dificultades presentadas. En este sentido el maestro ejerció el rol de mediador entre las actividades propuestas y los contenidos y propósitos que debían ser alcanzados.

Desde esta perspectiva, se aplicaron dos técnicas simples de aprendizaje cooperativo (Lápices al centro y lectura compartida), las cuales se enfocaron al fortalecimiento de la lectura y los procesos de comprensión. Durante las seis sesiones planteadas se agruparon los estudiantes de 3°,4° y 5° en equipos cooperativos de base, lo que facilitó el trabajo del docente multigrado y le permitió responder a las diferencias de edades y particularidades de los estudiantes.

En este sentido, retomando los planteamientos de Díaz y Hernández (2004) “debe reconocerse que el contexto desempeña un papel determinante en la naturaleza y calidad con que

se conduce el lector frente a situaciones de comprensión de la información escrita” (p.276). Por ello, las fábulas y los cuentos abordados en la propuesta respondieron a las preferencias de lectura de los estudiantes y su contexto rural.

4.7.2 Procedimiento

Para el diseño de la propuesta se tuvieron en cuenta los instrumentos aplicados a los estudiantes de los grados 3°,4° y 5° del Colegio Llano de Palmas sede I Carpinteros. Inicialmente, se tomaron los resultados de la prueba de lectura, la cual mostró las falencias de los estudiantes en cada uno de los componentes, pues no pasaban de un nivel literal, lo que concordó con el análisis que se hizo al informe del cuatrienio por Colegio (ICFES, 2018). Por ello, cada una de las actividades planteadas apuntaban a fortalecer esta competencia.

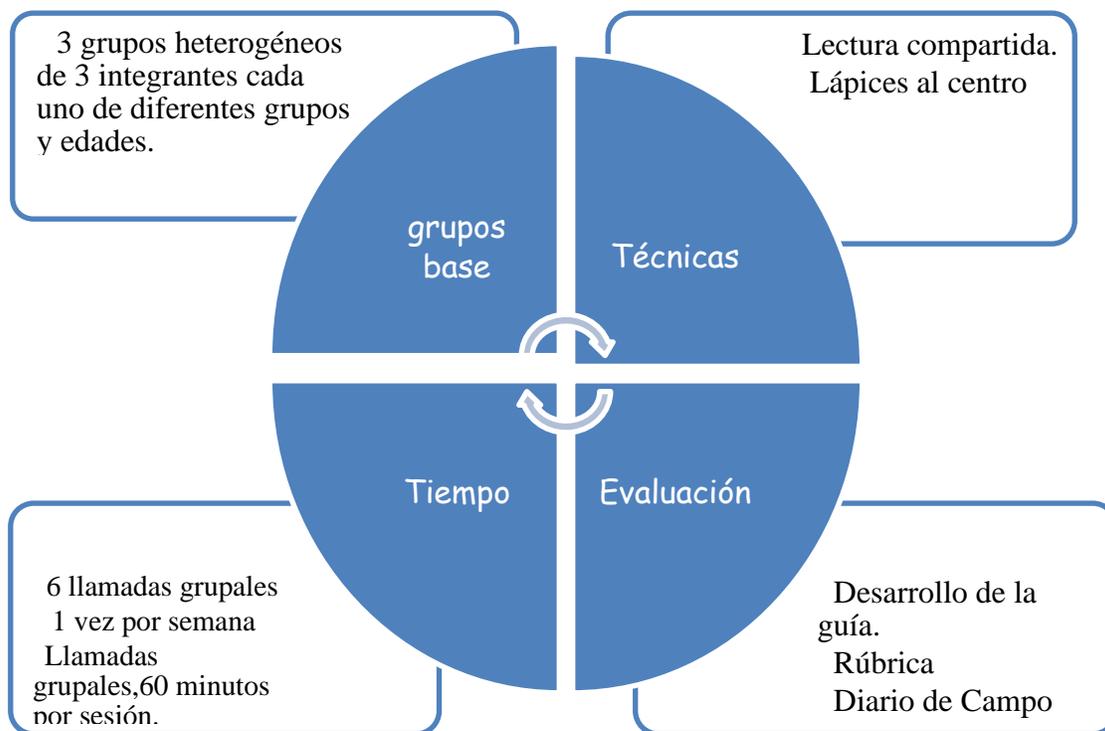
Seguidamente, al estudiar la prueba de hábitos y gustos de lectura donde se evidenció que los textos preferidos por los estudiantes son los cuentos y fábulas, los cuales fueron abordados en las sesiones trabajadas, teniendo en cuenta que la motivación y los intereses de los estudiantes a la hora de leer son fundamentales para que haya un proceso exitoso.

Asimismo, al indagar en esta prueba sobre las preferencias de trabajo de los estudiantes, la mayoría de ellos coincidieron en que les gusta el trabajo en equipo, aquellas actividades en las cuales pueden compartir e intercambiar ideas con sus pares, por ende, la metodología que se utilizó para la propuesta tuvo como base el aprendizaje cooperativo. A través de esta estrategia se da un elevado grado de igualdad, en el cual hay una simetría en los roles y funciones desempeñados por los participantes en una actividad grupal, además promueve la planificación, la discusión conjunta, se favorece el intercambio de roles y hay una división del trabajo entre los miembros (Díaz y Hernández, 2004).

Para la implementación se establecieron tres grupos base, es decir con miembros permanentes que entablan relaciones responsables y duraderas, con tres miembros cada uno, conformados por estudiantes de los grados, 3°,4° y 5°, que trabajaron juntos durante las sesiones planteadas. Se buscó que los integrantes se apoyaran, y se dieran el aliento y el respaldo que cada uno de ellos necesitaba para tener un buen rendimiento.

Figura 1.

Elementos de la propuesta



Elaboración propia

Al inicio de la implementación se establecieron junto con los participantes, las normas que se tendrían en cuenta en todas las sesiones y se dieron a conocer los roles (secretario, líder y portavoz) con cada una de sus funciones, los cuales fueron cambiando en cada actividad para que todos puedan ejercer cada uno de ellos.

Las técnicas simples “lápices al centro”, y “lectura compartida” fueron fáciles de aprender y aplicar por los estudiantes en las llamadas grupales. Además, al ser entendidas y aplicadas correctamente por los estudiantes, favorecen la solución de problemas, manejo de controversias y el logro de las metas propuestas.

Asimismo, la base principal para el diseño y la ejecución de la propuesta se fundamentó en los estándares básicos de lengua castellana y los desempeños básicos de aprendizaje (DBA) correspondientes a los grados 3°,4 y 5°; cada sesión tenía un propósito de lectura y uno actitudinal, que fueron evaluados durante cada una de las sesiones por el docente mediante la observación y el registro en las rubricas establecidas sobre el funcionamiento de la estrategia al igual que los productos finales.

4.7.3 Intencionalidades Formativas

4.7.3.1 Objetivo general

Fortalecer los componentes de la competencia comunicativa lectora, utilizando técnicas de aprendizaje cooperativo, lápices al centro y lectura compartida, mediadas por llamadas telefónicas grupales y guías de aprendizaje, en los estudiantes de 3°,4° y 5° del Colegio Llano de Palmas sede I Carpinteros.

4.7.3 2 Estándares

- ✓ Identifico la intención comunicativa de cada uno de los textos leídos.
- ✓ Elaboro resúmenes y esquemas que dan cuenta del sentido de un texto.
- ✓ Leo diferentes clases de textos: manuales, tarjetas, afiches, cartas, periódicos, etc.

- ✓ Identifico el propósito comunicativo y la idea global de un texto.
- ✓ Reconozco la función social de los diversos tipos de textos que leo.
- ✓ Identifico la silueta o el formato de los textos que leo.
- ✓ Comparo textos de acuerdo con sus formatos, temáticas y funciones.
- ✓ Elaboro hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura.

4.7.3.3 Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)

- ✓ Lee en voz alta, con fluidez, respetando la pronunciación de las palabras y la entonación.
- ✓ Realiza un esquema para organizar la información que presenta un texto.
- ✓ Identifica el propósito informativo, recreativo o de opinión de los textos que lee.
- ✓ Comprende un texto leído.
- ✓ Realiza inferencias y relaciones sobre el contenido de una lectura a partir de la información que brinda el texto.
- ✓ Identifica la intención comunicativa de los textos con los que interactúa a partir del análisis de su contenido y estructura.
- ✓ Organiza la información que encuentra en los textos que lee, utilizando técnicas para el procesamiento de la información que le facilitan el proceso de comprensión e interpretación textual.

A continuación, se relacionan los pasos que se siguieron en la implementación de la propuesta:

4.7.4 Paso 1: Entrega de los instructivos y guías de trabajo:

Envío de guías e instrucciones: para la entrega del material se tuvo en cuenta el cronograma institucional y la forma de entrega que se implementó desde que inició el trabajo a distancia, el cual consistió en citar a los padres de familia a la sede educativa, en una hora estipulada, cada tres semanas, para hacer la entrega de las guías de trabajo y recibir el material desarrollado por los estudiantes. Asimismo, se entregaron los instructivos para padres (*apéndice J*) y estudiantes, (*apéndice I*) en los cuales se registraron elementos y aspectos para tener en cuenta para el desarrollo de las sesiones.

- **Comunicación con los padres para resolver dudas sobre la dinámica de trabajo:** antes de iniciar las sesiones se realizaron asesorías telefónicas a padres para retroalimentar las instrucciones dadas en físico y aclarar dudas.

- **Llamada grupal para leer el instructivo y aclarar dudas:** Se hizo una sesión de llamada grupal con los estudiantes que conformaron cada equipo base para que reconocieran sus compañeros de trabajo y entre todos leyeran las orientaciones (objetivos, roles, normas, funciones y estructura de la guía), de esta manera cuando se inició el desarrollo de las guías ya estaban familiarizados y tenían clara la dinámica del trabajo.

Para la implementación se establecieron tres grupos de base heterogéneos, es decir, conformados por miembros de diferentes edades, grados y niveles de lectura. Estos equipos estaban conformados por tres estudiantes cada uno y se buscaba que los integrantes se brindaran el apoyo, la ayuda, el aliento y el respaldo que cada uno de ellos necesitaban para tener un buen rendimiento.

4.7.5 Pasó 2: Desarrollo de las sesiones

- **Llamadas grupales para desarrollar las guías en equipos cooperativos:**

Se desarrollaron seis guías de trabajo en total. Se aplicó una guía semanal en la fecha y hora enviada en el cronograma a los padres de familia, con el fin que estuvieran dispuestos para recibir la llamada. El tiempo para el desarrollo de cada guía fue de 60 minutos aproximadamente.

Se aplicaron las tres primeras guías, se recogieron para hacer el respectivo análisis de los avances en competencia lectora y del trabajo cooperativo a través de las llamadas telefónicas y la mediación del docente. Seguidamente, se diseñaron y aplicaron tres guías con base en los resultados del análisis de las primeras sesiones.

Tabla 9.

Cronograma de aplicación

Sesión	Fecha	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Inicio/Lectura Instructivo	21/ 09/20	8am	9:30am	11am
Sesión 1	25/09/20	8am	9:30am	11am
Sesión 2	29/09/20	8am	9:30 am	11 am
Sesión 3	05/09/20	8am	9:30 am	11 am
Sesión 4	15/10/20	8am	9:30am	11am
Sesión 5	20/10/20	8am	9:30 am	11am
Sesión 6	26 /10/20	8am	9:30am	11am
Aplicación/prueba final	30 /10/20			

Diseño de la Guía de aprendizaje

La guía de aprendizaje tiene una estructura clara que responde a todos los momentos pedagógicos pertinentes y en coherencia con el aprendizaje a distancia que exige la actual contingencia. Se adapta a la ausencia de servicios virtuales del contexto y al trabajo cooperativo mediado por las llamadas telefónicas (Apéndice c). Fueron diseñadas para registrar inicialmente los datos generales de la institución, del estudiante y los propósitos de la sesión, tanto a nivel de

lectura como a nivel actitudinal. Del mismo modo, el nombre del equipo de base escogido por cada uno de los grupos y la distribución de roles en cada uno de los encuentros. Cada una de las guías tiene cuatro momentos (exploración, estructuración, aplicación y evaluación) que evidencian los momentos de lectura, las técnicas y características del aprendizaje cooperativo y la evaluación del proceso.

4.7.6 Paso 3: Cierre y Evaluación

El avance de cada estudiante se determinó durante el desarrollo de cada sesión, pues cada uno tenía a cargo algunas actividades las cuales mostraban sus progresos y debilidades en los componentes, además al revisar cada guía se pudo evidenciar tanto el avance individual como grupal.

Para finalizar, se hizo nuevamente una prueba para evaluar la competencia comunicativa lectora en los estudiantes de 3°,4° y 5°, esta se aplicó individualmente teniendo en cuenta los tiempos y la forma de aplicación de la primera prueba, es decir, individualmente, sin ayuda y en un máximo de una hora para su desarrollo. El resultado de la prueba permitió valorar los avances después del desarrollo de las sesiones. Finalmente, se mostraron los resultados de la implementación tanto a padres como a estudiantes a través de un informe final.

En suma, en el presente trabajo, se describió el procedimiento que se siguió para recolectar la información, se especificaron las categorías establecidas para dar a conocer los resultados y se describió el diseño, los elementos y pasos que se tuvieron en cuenta para la intervención didáctica. Se resaltó la importancia de diseñar e implementar una propuesta contextualizada al sector rural

que además de responder a la problemática planteada para la presente investigación, fuera apropiada para trabajar a distancia en medio del aislamiento por la emergencia sanitaria.

5. Análisis y Resultados

En este capítulo, se especifica cuál fue el proceso para analizar los datos arrojados en cada uno de los instrumentos durante el proceso, se presentan los resultados dando respuesta a los cada uno de los objetivos. Inicialmente se muestran las dificultades y fortalezas que los estudiantes obtuvieron en la prueba diagnóstica, agrupados por estudiante y por componente, para dar mayor claridad del problema mencionado; seguidamente, se da un informe detallado de cada sesión por categorías (aprendizaje cooperativo, competencia lectora y apoyo pedagógico) y al finalizar se hace una observación general de cada una de ellas. Seguidamente se muestran los resultados de la prueba final con el fin de verificar si los elementos de la propuesta mejoraron los componentes de la competencia lectora. Para tal fin, se muestra un cuadro comparativo entre las dos pruebas.

5.1 Análisis de los datos

El análisis de los datos es sistemático y debe tener una secuencia y un orden. Krueger (como se citó en Álvarez, 2003) plantea una serie de pasos: se inició recolectando la información para continuar con la organización y manejo de esta a través de registros, cuadernos de notas, entre otros, seguido de la codificación de la información, para finalizar si es el caso con la verificación participante.

Siguiendo este proceso para convertir los datos en información y dar respuesta a la pregunta problema: ¿Cómo mejorar los componentes pragmático, semántico y sintáctico de la competencia lectora en los estudiantes de los grados 3º, 4º y 5º del Colegio Llano de palmas, sede I Carpinteros, en el marco del trabajo a distancia causado por la pandemia de enfermedad por coronavirus (COVID-19)?, se siguieron algunos pasos teniendo en cuenta que se comenzó bajo un plan para ejecutar el trabajo cooperativo de forma presencial, pero durante el desarrollo de la

investigación se hicieron modificaciones basadas en la emergencia por Covid 19 y los resultados arrojados en cada una de las sesiones de trabajo.

Se inició el proceso con la recolección de la información a través del *Instrumento para evaluar los componentes de la competencia lectora* y el *Instrumento Cuestionario de hábitos y gusto de lectura*, los cuales fueron validados por el asesor del presente trabajo quien es experto en el tema. Estos arrojaron datos importantes sobre las dificultades de los estudiantes en los componentes semánticos, pragmático y sintáctico y dieron a conocer información sobre los hábitos de lectura familiares y personales, gustos y preferencias a la hora de leer, herramientas para acceder a libros y actividades preferidas por los estudiantes. Estos aspectos fueron tenidos en cuenta en el diseño e implementación de la propuesta de intervención.

Seguidamente, se procedió a implementar y analizar la propuesta de intervención basada en el aprendizaje cooperativo, la cual sufrió modificaciones; pues inicialmente se pensó para ser aplicada presencialmente, lo que no fue posible por la emergencia actual surgida por el Covid 19, pues a raíz de esta coyuntura el trabajo académico se llevó a cabo a distancia por medio de guías de trabajo y llamadas a los estudiantes, debido a que los estudiantes se encontraban en una zona rural donde la comunidad no cuenta con los equipos tecnológicos ni la conexión a internet para realizar encuentros virtuales.

De acuerdo con las consideraciones anteriores, se diseñó la propuesta basada en el aprendizaje cooperativo a través de las llamadas grupales mediadas por guías de trabajo, las cuales se elaboraron con un diseño que responde a la técnica implementada y a las estrategias de lectura para antes durante y después de la misma. En el primer bloque se aplicaron tres sesiones las cuáles fueron analizadas para hacer revisión y ajustes al diseño de la guía y al desarrollo de las sesiones, las cuales consistieron en modificar los tiempos, reforzar aspectos de cada uno de los componentes

pragmático, sintáctico y semántico y emplear otro tipo de actividades que favorecieran el diálogo y las interacciones entre los miembros de cada equipo base.

Las seis sesiones fueron analizadas teniendo en cuenta el *instrumento diario de campo*, las *guías de trabajo dentro de las cuáles van las rubricas de autoevaluación y el plan de equipo*, *asimismo los registros de las llamadas grupales*. Al finalizar se aplicó un *instrumento para evaluar la competencia lectora* y evidenciar los resultados después de aplicar la propuesta de intervención, esta prueba al igual que las sesiones, fue resuelta desde casa por cada uno de los estudiantes siguiendo indicaciones dadas previamente a los padres de familia.

El análisis implica utilizar diversos métodos para verificar los resultados o bien contar con la opinión de uno o más investigadores en la interpretación de tales resultados (Álvarez-Gayou 2003). Es decir, que la triangulación ayuda a dar profundidad a la investigación y se logra al entrar en la interpretación de los datos de tal manera que se pueda dar solución al problema de investigación. En este caso, la triangulación contrasta la revisión de la teoría, los resultados obtenidos en cada uno de los instrumentos y la voz del investigador. PISA (como se citó en García, 2015).

El procedimiento de los datos se analizó teniendo en cuenta lo que plantea Murillo (como se citó en Schettini y Cortazzo, 2015) al afirmar que:

La teoría surge de la interacción con los datos aportados por el trabajo de terreno. En este contexto, el análisis cualitativo de los datos es el proceso de interpretación, llevado a cabo con el propósito de descubrir conceptos y relaciones y de organizarlos en esquemas teóricos explicativos (p.34).

Estos análisis se realizaron recopilando y transcribiendo las guías de trabajo desarrolladas y los audios de las sesiones, seguidamente a través de la codificación simple se encontraron evidencias de cada una de las categorías iniciales, competencia lectora y aprendizaje cooperativo y se evidenció otra categoría que se denominó apoyo pedagógico.

Figura 2.

Categorías



Elaboración propia

La categoría inicial competencia lectora surgió de la problemática detectada en los resultados de las pruebas externas e internas de la institución y de la revisión de las teorías estándar (Solé 2004), (MEN, 2015) (Díaz y Hernández, 2004) (ICFES, 2018); asimismo la categoría aprendizaje cooperativo emergió de la encuesta aplicada a los estudiantes en la cual manifestaron que les gustaba más el trabajo en equipo que el trabajo individual. Además, se pudo evidenciar que es una estrategia que permite poner en acción las capacidades y habilidades de los estudiantes independientemente de la edad y el grado en el que se encuentren; a la vez que facilita la expresión

de ideas, sentimiento y pensamientos sobre los textos leídos, facultad que enriquece los procesos de comprensión de lectura.

Categorías Iniciales

Categoría 1 Competencia lectora: Subcategorías

- Componentes de lectura: semántico, pragmático y sintáctico.
- Estrategias de lectura: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura.

Categoría 2 Aprendizaje cooperativo: Subcategorías

- Características del aprendizaje cooperativo.
- Técnicas simples de aprendizaje cooperativo.

La categoría emergente “apoyo pedagógico” surgió durante el proceso, se evidenció en cada una de las sesiones que la orientación y motivación constante del docente durante la llamada telefónica grupal fue indispensable para que el aprendizaje cooperativo se aplicara teniendo en cuenta sus características: responsabilidad individual e interdependencia positiva y para que el proceso fuese exitoso. Otro elemento importante dentro de la propuesta fue la guía de trabajo, un elemento mediador establecido para desarrollar cada una de las sesiones, permitiendo a través de su diseño aplicar las técnicas de aprendizaje cooperativo (lápices al centro y lectura compartida); asimismo, facilitó abordar cada una de las estrategias de lectura en los momentos de la guía que responden a un aprendizaje significativo.

En este sentido, la guía es un recurso de apoyo y mantiene una interacción constante con el estudiante por medio de una narrativa motivadora sincrónica o asincrónica, retroalimentando durante todo el proceso, facilita la evaluación formativa y brinda al final una reflexión de tipo metacognitivo, claves en el proceso de enseñanza a distancia o no presencial.

Categoría emergente

Categoría 3 Apoyo pedagógico. Subcategorías

- *Guía de trabajo*
- *Llamada telefónica (Orientación del docente)*

Las evidencias correspondientes a cada categoría fueron registradas en tres matrices de análisis, una para la prueba diagnóstica en la que se registró el desempeño de cada estudiante, seis adicionales (una para cada sesión de intervención), en las cuales se registraron los avances y dificultades de cada equipo de trabajo durante las seis sesiones. Allí se registraron aspectos de cada categoría distribuidos por subcategorías y las observaciones generales de la sesión; también se diseñó una matriz para registrar los resultados de la prueba final.

Tabla 10.

Muestra de la Matriz de análisis por categorías. (Apéndice I)

Guía 2: Sesión 2					
	C.L Semantico	C.L. Sintactico	C. L Prágmatico	C.L.Pragmatico	C.L Estrategias
preguntas con base a los objetivos de la guía	¿Los estudiantes interpretan el sentido global del texto?	¿ Los estudiantes establecen relaciones entre diferentes elementos del texto?	¿Los estudiantes reconocen el tema principal o el propósito del autor.?	¿Los estudiantes elaboran preguntas y predicciones del contenido de los textos?	¿Los estudiantes utilizan estrategias de lectura: antes, durante y después?
Equipo 1	Dificultad para sacar la idea principal del texto. E3" El abuelo Daniel le conto algo gracioso que en un lejano país vivian dos amigos"E3" El abuelo Daniel le conto algo gracioso que en un lejano país vivian dos amigos".	Los estudiantes establecen relaciones entre la estructura del texto y afirmaciones: ejem E1" En el nudo Siró viajó a la ciudad y entregó la carta a Orlando"	fueron conscientes del proposito de comprender los textos.Los niños confunden el tema principal con el titulo o con algunos acontecimientos explicitos del cuento.Los identificaron con la orientación del docente	Loa niños hablan sobre los diferentes tipos de textos y la importancia de comprenderlos. E2" comprender los textos es importante para ser alguien en la vida"	Hacen predicciones sobre el tipo de text: E3" Es texto narrativo porque nos cuenta una historia"

Elaboración propia

A partir de estos análisis se presentan los resultados por categorías iniciando con la prueba que se diseñó como diagnóstico para evaluar la competencia lectora, los hallazgos en cada una de

las sesiones desarrolladas, hasta los resultados de la prueba final para verificar el resultado de la propuesta diseñada.

5.2 Resultados

En este apartado se presentan los resultados encontrados en el proceso de investigación para dar respuesta a la pregunta problema ¿Cómo mejorar los componentes pragmático, semántico y sintáctico de la competencia lectora en los estudiantes de los grados 3°, 4° y 5° del Colegio Llano de palmas, sede I Carpinteros, en el marco del trabajo a distancia causado por la pandemia de enfermedad por coronavirus (COVID-19)?, mostrando los datos obtenidos al hacer el análisis en las matrices a partir de cada uno de los instrumentos y de la reflexión teórica.

5.2.1 Resultados prueba diagnóstica

A continuación, se registran los resultados de la prueba diagnóstica para dar respuesta al primer objetivo específico: Identificar las fortalezas y debilidades de los estudiantes de 3, 4 y 5 del colegio Llano de palmas sede I carpinteros en los componentes pragmático, semántico y sintáctico de la competencia lectora. Los datos arrojados en la prueba diagnóstica fueron registrados en una matriz de análisis en la que se plasmaron los resultados por estudiante y por pregunta. (Apéndice J)

Figura 3.

Matriz de análisis.

	Silueta o formato de textos				Propósito comunicativo e idea global				Resúmenes y esquemas del sentido del texto				Leo diferentes clases de textos			
	PREGUNTA 1				PREGUNTA 2				PREGUNTA 3				PREGUNTA 4			
	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D
Estudiante 1	X					X					X					
Estudiante 2	X					X						X				
Estudiante 3	X					X						X		X		

Elaboración propia.

5.2.1.1 Competencia Lectora

5.2.1.1.1 Resultados por Componentes

A partir del análisis de los datos de la prueba inicial aplicada a 9 estudiantes, la cual constó de 13 preguntas, se pudo hacer un diagnóstico, el cual se presenta agrupando las preguntas que corresponden a cada componente para dar muestra de las dificultades y fortalezas.

- **Componente Sintáctico:**

Pregunta 1. De los nueve 9 estudiantes de la muestra, 3 identificaban la silueta o formato de los textos, y 6 no lo hacían, lo que quiere decir que a nivel sintáctico el 66.6% de los integrantes del grupo de estudio presentaban problemas para identificar información de la estructura explícita del texto.

Pregunta 7. De los 9 estudiantes de la muestra, 2 seleccionaron la respuesta correcta, es decir el 77.7% de los estudiantes presentaron dificultades para reconocer la silueta o formato de los textos.

Pregunta 11. De los 9 estudiantes de la muestra, ninguno identificó la respuesta correcta, lo que indica que el 100% de los estudiantes en el componente sintáctico presentaron dificultades para identificar la silueta o formato del texto.

- **Componente semántico**

Pregunta 4: Esta pregunta tuvo como propósito que los estudiantes lean e identifiquen tipos de textos. De los 9 estudiantes de la muestra, 4 señalaron la respuesta correcta, los 2 restantes no lo hicieron, lo cual indica que el 77.7% de los estudiantes presentaron dificultad en este componente.

Pregunta 8. Esta pregunta tuvo como objetivo que los estudiantes elaboraran hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura. De los 9 estudiantes que tomaron la prueba, 3 seleccionaron la respuesta correcta. Es decir que el 66.6 % de los estudiantes presentaron dificultad en este aspecto.

Pregunta 9. En esta pregunta se buscaba que los estudiantes compararan textos de diferentes formato y finalidad para dar cuenta de sus relaciones de contenido, 2 de ellos seleccionaron la respuesta correcta y 7 no lo hicieron; lo cual quiere decir que el 77.7 % presentaron dificultad en este componente.

Pregunta 10. Esta pregunta tuvo la intención de reconocer si los estudiantes elaboraban hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura. De los 9 estudiantes, 3 seleccionaron la respuesta correcta y 6 no lo hicieron. Esto indica que el 66.6 % de ellos presentaron dificultad en este componente.

Pregunta 13. Esta pregunta buscaba que los estudiantes compararan textos de diferentes formato y finalidad para dar cuenta de sus relaciones de contenido. De los 9 estudiantes de la

muestra, 1 señaló la respuesta correcta, mientras que los 8 restantes no lo hicieron, es decir, el 88.8% presentaron dificultades en este ítem.

- **Componente pragmático:**

Pregunta 2. Esta pregunta tuvo como propósito que los estudiantes identificaran cuál es la idea global y el propósito comunicativo de los textos. De los 9 estudiantes, 3 identificaron la respuesta correcta y 6 no lo hicieron, es decir el 66.6 % de los estudiantes presentaron dificultades en este aspecto.

Pregunta 3: Esta pregunta tuvo como propósito que los estudiantes identificaran el propósito comunicativo y la idea global de un texto, de los 9 estudiantes de la muestra 2 seleccionaron la respuesta correcta, lo cual indica que el 77.7% presentaron dificultades en este componente.

Pregunta 5: Esta pregunta tuvo como objetivo que los estudiantes identificaran el propósito comunicativo o idea global del texto. De los 9 estudiantes de la muestra, sólo 1 marcó la respuesta correcta y los 8 restantes no lo hicieron, es decir, el 88.8 % de los estudiantes presentaron dificultades en este componente.

Pregunta 6. El propósito de esta pregunta fue que los estudiantes reconocieran la función social de los textos que leen. De los 9 estudiantes de la muestra, sólo dos seleccionaron la respuesta correcta. Los 7 restantes no lo hicieron, lo que indica que el 77.7% de los estudiantes presentaron dificultades en este ítem.

Pregunta 12. Esta pregunta tuvo como objetivo que los estudiantes reconocieran la función social de los diversos tipos de textos. De los 9 estudiantes de la muestra 2 identificaron la respuesta correcta y 7 no lo hicieron. Esto indica que 77.7 % de los estudiantes presentaron dificultades para reconocer la función social de los textos que leen.

5.2.1.1.2 Resultados por estudiantes

- El estudiante **E1** respondió adecuadamente 2 de las 13 preguntas planteadas, lo que corresponde al 15.38 % identificando dificultades en los tres componentes evaluados. Acertó al hacer resúmenes y esquemas del sentido del texto y al reconocer la función social de los mismos.
- El estudiante **E2** respondió adecuadamente 2 de las 13 preguntas planteadas, es decir el 15.38 %, las cuales corresponden a elaborar hipótesis del sentido global del texto y a identificar la función social de los mismos.
- El estudiante **E3** sólo respondió bien la pregunta 7 que corresponde al 7.69 % de las preguntas de la prueba, en la cual tenía que identificar la silueta del texto leído; lo que indica que tiene dificultad en los tres componentes evaluados.
- El estudiante **E4** sólo respondió bien la pregunta 3 que corresponde al 7.69 %, lo cual indica que el estudiante hace resúmenes y esquemas de los textos que lee, pero tiene inconvenientes en todos los componentes.
- El estudiante **E5** respondió bien dos de las preguntas planteadas, lo que corresponde al 7.69 % de la prueba. De allí se infiere que reconoce la silueta del texto y elabora las hipótesis del mismo.
- El estudiante **E6** respondió adecuadamente 7 de las 13 preguntas, lo que corresponde al 53,83%. Esto indica que tiene algunas fortalezas en cada uno de los componentes en cuanto a identificar el propósito comunicativo global de diferentes tipos textos y a reconocer siluetas o formatos de los mismos.
- El estudiante **E7** seleccionó 5 respuestas correctas, lo que corresponde al 38,45% de la prueba, estas corresponden a leer identificar el propósito comunicativo global de diferentes tipos textos y a reconocer siluetas o formatos de los mismos.

- El estudiante *E8* seleccionó correctamente 3 de las 13 preguntas planteadas en la prueba que corresponde al 23,07%. Únicamente reconoció el propósito comunicativo y la idea global de los textos.
- El estudiante *E9* seleccionó 5 respuestas correctas, lo que corresponde al 38,45% de la prueba. Estas se refieren a leer diferentes clases de textos y a elaborar hipótesis del sentido global de los mismos.

5.2.1.2 Observación general de la prueba

Los resultados de la prueba inicial mostraron que los estudiantes presentaban dificultades en cada uno de los componentes evaluados. Se estableció que tienen problemas en el *componente sintáctico*, pues al presentarles diferentes tipos de textos (cuento, afiche, poema) se les dificultó comprender que estos tienen diferentes formas de organizar la información, es decir, “durante la lectura, el estudiante no comprende que cada texto tiene un esquema básico que organiza la información, es decir, un andamiaje reconocible que establece las partes en que se organiza su contenido” (ICFES.p.21).

Asimismo, en cuanto a la elaboración de hipótesis acerca del sentido global de los textos, se infiere que los educandos presentaron inconvenientes en el *componente semántico* en cuanto a recuperar la información implícita del texto. Esto indica que no habían alcanzado un nivel de lectura inferencial pues este permite que los estudiantes produzcan hipótesis y o conclusiones, que identifiquen el tipo de texto y su intención comunicativa, lo que permite una comprensión global del texto.

Además, presentaron dificultades para identificar relaciones de contenido en dos textos, es decir los estudiantes no reconocían que dos textos con estructuras e intenciones comunicativas

diferentes como el cuento y el afiche pueden tratar un mismo tema. De igual forma, Se estableció que los educandos tenían problemas en el *componente pragmático* para comprender que los textos responden a propósitos comunicativos diversos. Es decir, tenían confusión para establecer si un determinado texto argumenta, describe, explica o narra una historia.

La dificultad en este componente se mostró al no reconocer los elementos implícitos de la situación comunicativa del texto. En este caso los estudiantes presentaron problemas para identificar intenciones, propósitos y perspectivas del texto, es decir, no habían alcanzado un nivel inferencial de lectura pues en este la comprensión es más profunda, debido a que el lector se esfuerza por llevar a cabo una interpretación global del texto leído, a partir de hacer un proceso de inferencias más allá de la información que está explícita (Kabalen, citado por Pérez Grajales, 2006, p. 77)

En conclusión, a partir de los resultados de la prueba se diseñó e implementó una propuesta de intervención basada en el aprendizaje cooperativo que buscaba facilitar la comprensión de los textos desde cada uno de los componentes, pues está demostrado que los estudiantes aprenden más, les agrada más la escuela, establecen mejores relaciones con los demás, aumentan la autoestima y la posibilidad de superar sus debilidades cuando trabajan en grupos cooperativos (Díaz y Hernández, 2004, p. 101).

Para dar respuesta al segundo objetivo, examinar el desarrollo de una intervención didáctica, basada en el aprendizaje cooperativo, que afiance los componentes pragmático, semántico y sintáctico de la competencia lectora de los estudiantes de 3, 4 y 5 de del Colegio Llano de Palmas, sede I Carpinteros, se hizo el análisis de cada sesión registrando en una matriz los aspectos de las categorías según los objetivos propuestos en cada una de ellas, los cuales fueron tomados del diario de campo, los registros en audios de las llamadas y las guías.

En la matriz se plasmaron los avances de cada equipo con respecto a cada uno de los componentes trabajados, el funcionamiento de la estrategia de aprendizaje cooperativo en sus características y en la técnica empleada, la incidencia de la llamada telefónica y el acompañamiento docente en el proceso. También se hizo un comentario general de cada categoría y de la sesión. A continuación, se dan a conocer los resultados de la propuesta de intervención a partir de cada una de las categorías:

5.2.2 Resultados de la sesión 1

En esta primera sesión se abarcaron los tres componentes y tenía como propósitos a nivel semántico que los estudiantes recuperaran información explícita del contenido de los textos. A nivel sintáctico, los escolares debían identificar la estructura implícita y, a nivel pragmático, se esperaba que ellos comprendieran el propósito del texto leído. A propósito del aspecto actitudinal se pretendía que los estudiantes colaboraran en el logro de las metas propuestas y en el cumplimiento de las normas. Se desarrolló la guía a través de la llamada grupal utilizando la técnica de lectura compartida. En la evaluación se plantearon preguntas de selección múltiple y rúbricas para verificar el trabajo individual y en equipo.

5.2.2.1 Categoría 1: Competencia Lectora

Tabla 11.

Categoría 1: Competencia Lectora

Categoría 1: competencia lectora		
Subcategoría: componente sintáctico		
Hallazgo	Evidencia	Fuente
Los estudiantes tienen dificultades para reconstruir la secuencia de acciones importantes de un texto.	En la actividad de organización de ideas de la guía sólo X estudiantes lograron ordenar los hechos del cuento de manera correcta.	Respuestas de los estudiantes en la guía número uno.
Los estudiantes exhiben poca fluidez y mal uso de los signos de puntuación cuando leen en voz alta.	Sobre el desempeño del estudiante 1 durante la lectura en voz alta, el investigador registró lo siguiente:	Anotaciones en el diario de campo del docente.

	<i>“E1: Lee con dificultad, repite palabras y no aplica los signos de puntuación”</i>	
Los estudiantes tienen complicaciones para identificar la estructura implícita de un texto.	En la pregunta “¿cuál es el nudo de la historia?”, los estudiantes dieron respuestas como: <i>E9</i> “ <i>andar dormidos</i> ” o <i>E7</i> “ <i>la leche, el queso, las monedas</i> ”.	Respuestas de los estudiantes en la guía número uno.

Categoría 1: competencia lectora
Subcategoría: componente semántico

Hallazgo	Evidencia	Fuente
Los estudiantes recuperan información explícita del contenido del texto	Hablan sobre elementos del cuento: personajes, lugares, tiempo, los identifican con facilidad. <i>E3</i> “ <i>los personajes del cuento son el chico afortunado, la mamá, el gigante</i> ” <i>E8</i> “ <i>Los lugares son la granja, el puente, la casa</i> ”.	(Tomado de registros de audio)
	A través de preguntas orientadoras el grupo reconoce información explícita del texto: A la pregunta cuales son los personajes del cuento. <i>E8</i> dice “ <i>Los personajes del cuento son: la mamá, Juan, el alcalde, la hija del alcalde</i> ”.	(Tomado de registros de audio)

Categoría 1: competencia lectora
Subcategoría: componente pragmático

Hallazgo	Evidencia	Fuente
Los estudiantes tienen dificultad para comprender el propósito, la intención del autor y el tema del cuento	A la pregunta cuál es la intención del autor <i>E2</i> dice “ <i>La intención es informar sobre un acontecimiento o explicar lo que le sucedió al chico</i> ”.	(Tomado de diario de campo)
	<i>E9</i> “ <i>Es dar a conocer lo que pasó a los personajes</i> ”	
	Confunden el tema con el título y otros elementos del cuento: <i>E6</i> “ <i>el tema del cuento es un chico afortunado</i> ”. <i>E4</i> “ <i>El tema del cuento es Juan era un chico muy atolondrado</i> ”.	(Tomado de registro de audios).
Los estudiantes elaboran preguntas y predicciones creativas del contenido de los textos, haciendo relaciones con acontecimientos de la vida diaria.	<i>E4</i> “ <i>Creo que el niño era distraído y perdía todo, mi hermano pierde los útiles escolares en la escuela</i> ” <i>E7</i> “ <i>Por distraído partí un cartón de huevos</i> ”	(Tomado registro de audios).

Categoría 1: competencia lectora
Subcategoría: estrategias de lectura

Hallazgo	Evidencia	Fuente
Los estudiantes presentan dificultades para elaborar resúmenes del texto leído; por lo tanto, se ayudan mutuamente.	Al elaborar el resumen <i>E3</i> “ <i>Empieza a hablar del cuento, pero sólo dice la parte inicial: “que Juan era atolondrado y trabajaba en una granja</i> ”	(Tomado del registro de audio)

Cuando un compañero tiene dificultad para resumir su parte, otro le ayuda y complementa la idea. <i>E9 Le complementa la idea a E7.</i> , Fue necesario hacer relectura de un fragmento del texto.	<i>(Tomado del registro de audios)</i>
--	--

5.2.2.2 Observación general de la competencia lectora

- Con la correcta orientación por parte del docente y el empleo de estrategias de lectura (hacer predicciones, resúmenes y responder preguntas) los estudiantes pueden comprender los textos. Siguiendo las palabras de Solé (1992), el lector que intenta comprender un texto y que desea “leer para aprender” debe planear el uso de distintos procedimientos estratégicos, los cuales también deben ponerse en marcha y supervisarse de manera continua, en función de un determinado propósito o demanda contextual planteada de antemano. Es así como, a través de las actividades planteadas en la guía de trabajo y con la constante orientación del docente, los estudiantes hicieron predicciones creativas, relacionando el texto con acontecimientos de la vida diaria. Un ejemplo puede notarse al responder si en alguna situación ellos han cometido errores por estar distraídos a lo que **EI** afirmó “*Por distraído partí un cartón de huevos*”. (Tomado del registro de audio).

Por otro lado, se detectó que era importante que los estudiantes mejoraran la fluidez de lectura para favorecer la comprensión. Se hizo necesario seguir trabajando sobre los elementos implícitos tanto a nivel sintáctico como pragmático; pues se identificaron dificultades al establecer el propósito del autor y el tema del cuento; así como para identificar la estructura implícita de los documentos leídos. Por otra parte, los escolares mostraron fortalezas al hacer predicciones e identificar elementos explícitos del texto. Con base en lo anterior se determinó que en las siguientes sesiones se debía trabajar la fluidez en la lectura y los aspectos en los cuales tuvieron dificultades, a través de diversas estrategias de lectura y de las técnicas planteadas para la intervención.

5.2.2.3 Categoría 2: Aprendizaje cooperativo

Tabla 12.

Categoría 2: Aprendizaje cooperativo

Categoría 2: Aprendizaje Cooperativo		
Subcategoría: Características		
	Evidencia	Fuente
Hallazgos En cuanto a las normas, los niños no piden la palabra antes de hablar, interrumpiendo a sus compañeros.	<i>E5 estaba hablando sobre los personajes del cuento y E4 lo interrumpió completándole la frase. E9 Estaba leyendo y E8 le interrumpió la lectura sin antes pedir la palabra.</i>	<i>(Tomado del diario de campo).</i>
Es importante la constante orientación y motivación del docente para que se ejerzan los roles adecuadamente.	Profesor <i>“El lee la parte del cuento que te correspondió” “El portavoz favor resumir el texto con sus propias palabras”</i>	<i>(Tomado del registro de audios)</i>
Categoría 2: Aprendizaje Cooperativo		
Subcategoría: Técnicas		
	Evidencia	Fuente
Hallazgo La técnica de lectura compartida fue empleada correctamente, los niños se escuchan motivados y atentos para leer y resumir las partes del cuento y las preguntas establecidas en cada momento de la guía	<i>Mientras E4 leía la primera parte del texto E5 Y E6 estuvieron callados. E9” Trato de resumir la parte del texto leído por E8.”</i>	<i>(Tomado del registro de audio).</i>

5.2.2.4 Observación general de la categoría

En la primera sesión se mostró un poco de temor a la hora de escoger y ejercer el rol correspondiente. Según Pujolás (2004):

No es fácil conseguir que los alumnos practiquen con espontaneidad y de forma automatizada las tareas asignadas al cargo que ejercen en un momento determinado. La forma de introducirlos es mostrar –y demostrar-, con la práctica, que el ejercicio responsable de estas tareas beneficia al equipo porque posibilita un mejor funcionamiento del mismo. (p.8)

Por ello, se hace importante en las próximas sesiones seguir motivando a los estudiantes en el ejercicio activo de los roles y las responsabilidades individuales en pro de todo el equipo y el cumplimiento de los objetivos propuestos.

En este mismo sentido, se pudo identificar que el empleo de la técnica de lectura compartida favorece el proceso de comprensión de los estudiantes, independientemente de su grado, pues genera espacios de participación, diálogo y retroalimentación al hacer los resúmenes de los apartados leídos, comentar y llegar a acuerdos sobre las respuestas a las preguntas planteadas. La técnica de lectura compartida fue empleada adecuadamente, un estudiante lee una parte del texto y el otro resume y así sucesivamente hasta terminar la lectura, en este sentido, E1 lee la parte 1, E3 resume lo que su compañero leyó, E2 lee la segunda parte y E1 resume. (Tomado del diario de campo).

La rúbrica de trabajo en equipo permitió que los estudiantes reconocieran aspectos mejorar como: practicar la lectura y usar bien los signos de puntuación; por ejemplo: E7 “lo que debemos mejorar es lectura y aplicar mejor los signos de puntuación”.

Tabla 13.

Observación general de la categoría

Categoría 3: Apoyo pedagógico		
Subcategoría: Guía de aprendizaje		
Hallazgo	Evidencia	Fuente
El diseño y estructura de la guía contribuyen al fortalecimiento de la competencia lectora pues desde el momento de exploración y motivación se usan estrategias para antes de la lectura como la exploración de los saberes previos, conectando el tema con acontecimientos de la vida diaria.	A la pregunta por qué es importante comprender los textos: <i>E4" es importante leer y comprender los textos para poder comunicarme con mi familia y amigos y para tener un buen trabajo"</i> Teniendo en cuenta el título" Un chico afortunado" ¿Cómo le iba al protagonista? E8 "Le iba muy bien en la vida porque ganada mucho dinero y tenía una burra"	(Tomado de registro de audios).
Categoría 3: Apoyo pedagógico		
Subcategoría: Llamada telefónica: Orientación del docente		
Hallazgo	Evidencia	Fuente
La llamada telefónica grupal es una buena estrategia para trabajar cooperativamente siempre y cuando esté la orientación y mediación del docente durante todo el proceso, pues al dejar a los niños solos por momentos la dinámica no es la misma.	Hay momentos de silencio en el cual no participan los estudiantes, por lo cual el docente debe incentivar la participación. <i>Profesor "E5 cuéntanos con tus propias palabras lo que leyó el E6".</i>	(Tomado del diario de campo).

Profesor: “*El líder por favor distribuya los turnos de la lectura*”.

5.2.2.5 Observación general de la categoría

La estructura y la extensión de la guía fue adecuada porque promovió el aprendizaje constructivista y social pues desde el momento de exploración y motivación hasta la evaluación se da relevancia a la voz de los estudiantes y al conocimiento previo, para relacionarlo con la lectura y las experiencias de los otros compañeros de equipo. En palabras de Gonzáles (2012): “El constructivismo social sostiene que la persona puede sentir, imaginar, recordar o construir un nuevo conocimiento si tiene un precedente cognitivo donde se ancle. Por ello el conocimiento previo es determinante para adquirir cualquier aprendizaje.” (p.23).

Por otro lado, en algunos momentos hubo interferencia por ruidos en las casas de los niños. El tiempo estipulado no fue adecuado. Todos los estudiantes participaron en las lecturas, resúmenes y se ayudaron mutuamente para dar respuesta a la evaluación. En la rúbrica del trabajo en equipo en los ítems ¿qué estamos haciendo bien?, los estudiantes respondieron que ayudarse mutuamente y trabajar en equipo como lo manifestó: E6 al asegurar "nosotros trabajamos en equipo" (*Tomado de la guía de trabajo*).

5.2.2.6 Observación general de la sesión 1

Se desarrolló la sesión exitosamente en los tres equipos base, esto se evidenció en que la temática del cuento fue adecuada pues se relacionaba con el contexto rural de los niños. Así lo evidenció el Estudiante 9 al afirmar: “me gustan los personajes del cuento y todo lo que pasó Juan, aquí también tenemos animales”. (*Tomado del diario de campo*). Es decir, cuando los estudiantes tienen la posibilidad de analizar los textos, participar activamente en el proceso desde la selección, se convierten en una fuente importante de motivación que activa sus procesos mentales y los involucra emocionalmente con la temática, en pro de cumplir los objetivos propuestos.

Las estrategias utilizadas para la comprensión desde los presaberes, la lectura y la práctica respondieron a los propósitos de la guía. También se identificó que la mediación y constante motivación del docente es indispensable en la llamada telefónica para que los niños se mantengan atentos y participen en las actividades, como lo asegura González (2012): “La o el docente desarrolla el papel de mediador. Su tarea principal será la de desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes a partir de las que cada educando tiene almacenadas y ayudarlo para que logre conectarlos con los nuevos aprendizajes.” (p.23).

El docente en el aula juega un papel fundamental en el desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes, lo que fue interrumpido por el cambio de modalidad de trabajo causada por la pandemia, para lo cual, la llamada telefónica grupal logró de alguna forma minimizar este impacto, permitiendo un acercamiento con el estudiante, de tal forma que no se diera un rompimiento total del vínculo con sus compañeros de aula y docente.

Los miembros del equipo trabajaron la técnica adecuadamente, siempre con la orientación e intervención del docente. Profesor: indica a los estudiantes el turno de la lectura “Ahora E7 que le corresponde resume lo que leyó el compañero”. (Tomado del registro de audio).

En conclusión, en la sesión uno, los estudiantes avanzaron en el componente pragmático pues lograron hacer predicciones del contenido de los textos, se deben plantear estrategias para que identifiquen elementos implícitos tanto a nivel sintáctico como pragmático pues se identificaron dificultades al establecer el propósito del autor y el tema del cuento; así como para identificar la estructura implícita del texto. Se hace necesario trabajar los tres componentes a la par desde los primeros años de la básica primaria, aprovechando la edad y la motivación de los estudiantes para que vayan apropiando de estrategias que les permitan integrar los saberes y mejorar la competencia. Pues antes de la aplicación de la propuesta en estos grupos de trabajo, se abordaba

la lectura aisladamente, trabajando los componentes por separado e implementando estructuras de trabajos individualistas y tradicionales.

5.2.3 Resultados de la sesión 2

En esta sesión se plantearon tres objetivos de competencia lectora. A nivel sintáctico, establecer relaciones entre diferentes aspectos del texto; a nivel pragmático, reconocer el tema principal o el propósito de autor; y, a nivel semántico, interpretar el sentido global del texto. En el área actitudinal se busca que los estudiantes colaboren activamente en el logro de metas comunes y reconozcan la importancia que tienen las normas para lograr los propósitos. La guía está diseñada para que en su implementación los estudiantes empleen la técnica de lectura compartida a partir de un cuento acorde con las edades y al contexto rural.

Tabla 14.

Categoría 1: Competencia lectora

Categoría 1: Competencia lectora		
Subcategoría: Componente sintáctico		
Hallazgo	Evidencia	Fuente
Los estudiantes establecen relaciones entre aspectos del texto mediante el diálogo y la mediación del docente.	<i>E1" En el nudo, Siro viajó a la ciudad y entregó la carta a Orlando"</i> <i>E5 "Orlando y Luis descubrieron que el mensajero se había comido un coco y una piña porque leyeron las cartas."</i>	<i>(Tomado de la guía de trabajo número 2).</i>
Los estudiantes identifican elementos del texto y los relacionan entre sí.	<i>E8: " A siro lo descubrieron porque no sabe leer".</i> <i>E2 "El lugar en el que se desarrolla el cuento es un país muy lejano"</i>	<i>(Tomado del registro de audio).</i>
Categoría 1: Competencia lectora		
Subcategoría: Componente semántico		
Hallazgo	Evidencia	Fuente
Al interpretar el sentido global del texto los estudiantes de los tres equipos tienen dificultades puesto que se confunden para sacar la idea principal y el tema, el docente orienta sobre este aspecto.	<i>Al responder sobre la idea principal dicen E3" El abuelo Daniel le contó algo gracioso que en un lejano país Vivian dos amigos", E7" Los dos amigos".</i>	<i>(Tomado del registro de audio).</i>
Categoría 1: Competencia lectora		
Subcategoría: Componente pragmático		

Hallazgo	Evidencia	Fuente
Se evidencia confusión entre el tema principal y el título.	A la pregunta el tema del cuento leído es E5 " <i>Los amigos inseparables</i> " E6 "El recadero que no sabía leer"	(Tomado del registro de audio).
Los estudiantes elaboran preguntas y predicciones partir del título.	E6 " <i>El texto habla de dos amigos que no se separaban nunca, para donde iba el uno iba el otro</i> ". E9 " <i>Inseparables quiere decir que estaban juntos siempre, de pronto Vivian en el mismo lugar</i> ".	(Tomado del diario de campo).

Categoría 1: Competencia lectora
Subcategoría: Estrategias de lectura

Hallazgo	Evidencia	Fuente
Los estudiantes de los tres equipos utilizan estrategias de lectura para favorecer la comprensión.	Los estudiantes hacen predicciones sobre el tipo de texto E3" <i>El texto narrativo porque nos cuenta una historia</i> ". E1 " <i>El texto es narrativo porque tiene personajes y un inicio, nudo y desenlace</i> ". Los estudiantes utilizan la estrategia de resumen durante y después de la lectura a través de la lectura compartida, lo que ayuda a comprender el texto. El estudiante E4 Resume lo que lee el estudiante E2. E7 " <i>La parte leída por E8 es el inicio en él se muestran los personajes y lugares del cuento</i> ".	(Tomado del registro de audio). (Tomado del diario de campo).

5.2.3.1 Observación general de la competencia lectora

En esta sesión nuevamente se identificaron fortalezas y dificultades en cada uno de los componentes, fue necesario seguir enfrentando a los estudiantes a tareas de lectura en donde se aplicaron estrategias para antes durante y después del acto lector. Así mismo, que se den espacios de interacción e intercambio de ideas con sus compañeros de equipo, la guía y la ayuda del docente. Estas estrategias pueden servir de punto de partida para abordar los textos, además, siguiendo a Wasik y Tunner (1991), no se trata de que el estudiante solo posea un amplio repertorio de estrategias, sino que sepa utilizarlas eficazmente, de acuerdo con un propósito y situación determinados.

- **Fortalezas:** A los estudiantes se les facilitó elaborar preguntas y hacer predicciones del contenido del texto, asimismo establecer relaciones entre elementos y situaciones que se

presentan en la lectura. Los equipos base respondieron a preguntas planteadas en el momento de exploración de la guía, al leer el título del texto “Los dos amigos” se hace la pregunta ¿Cuál creen que es el tema del texto?, E6 afirma " El texto habla de dos amigos que no se separaban nunca, para donde iba el uno iba el otro" y E9 opina " Es narrativo porque el parecer es un cuento". (Tomado del registro de audio).

Debilidades: Persistieron en la dificultad para reconocer el tema principal y el propósito del autor. Al preguntar ¿qué plantea el autor en el texto?, E3 afirma: " El abuelo Daniel le contó algo gracioso que en un lejano país vivían dos amigos". (Tomado del registro de audio).

Tabla 15.

Categoría 2: Aprendizaje cooperativo

Categoría 2: Aprendizaje cooperativo		
Subcategoría: Características		
Hallazgo	Evidencia	Fuente
Los estudiantes ejercieron los roles de mejor forma dentro de cada uno de los equipos base.	El secretario subrayó las palabras desconocidas y las dio a conocer: <i>E1" las palabras que subrayé son recadero, goloso, exclamó".</i> <i>El portavoz resumió con alguna dificultad el cuento, para ello los otros compañeros le colaboraron E5 " El cuento trata de dos amigos que viven lejos y..." los estudiantes E4 Y E6 complementan la idea.</i> Todos participan durante la sesión, hablan y comparten ideas. A través del diálogo participativo los estudiantes aclararon dudas, y llegaron a acuerdos sobre algunas preguntas. <i>E7" aclara que Orlando y Luis supieron que el recadero se había comido los cocos y las piñas porque sabía leer".</i>	<i>(Tomado del diario de campo).</i> <i>(Tomado del registro de audio).</i>
Categoría 2: Competencia lectora		
Subcategoría: Componente sintáctico		
Hallazgo	Evidencia	Fuente
La técnica de lectura compartida favorece la interacción de los estudiantes y estimula la comunicación al contraponer ideas y puntos de vista, independientemente del grado y la edad de los estudiantes.	<i>E5"el tema del texto es dos amigos inseparables" mientras que E4 afirma que "dos amigos que viven lejos el uno del otro".</i> <i>E7 "Una persona que no sabe leer no puede comprar, ni trabajar". E9 "No puede pasar el año".</i>	<i>(Tomado del diario de campo).</i>

5.2.3.2 Observación general de la categoría

Al ejercer diferentes roles, los estudiantes se mantienen motivados, atentos y participativos, pues esta responsabilidad individual les hace conscientes que tienen que cumplir con las actividades para alcanzar los objetivos propuestos. Por ejemplo, “El estudiante 8 fue el líder y distribuyó los turnos de la lectura y las actividades a desarrollar, el secretario subrayó las palabras desconocidas y las dio a conocer y el estudiante 1 manifestó" las palabras que subraye son recadero, goloso, exclamó" (Tomado de la guía de trabajo).

En este sentido, se cumplen las características del aprendizaje cooperativo, según Díaz y Hernández (2004) “el equipo trabaja hasta que todos los miembros del grupo hayan entendido y completado la actividad con éxito de tal forma que la responsabilidad y el compromiso con la tarea son compartidos” (p.119). Al llenar la rúbrica de trabajo, los estudiantes fueron conscientes de la importancia del trabajo en equipo. Una ilustración de esto se pudo apreciar en el siguiente fragmento tomado de la guía de trabajo desarrollada por los estudiantes: El "Lo que estamos haciendo bien es que todos cumplimos con el rol que nos correspondió y participamos leyendo todos”.

Tabla 16.

Categoría 3: Apoyo pedagógico

Categoría 3: Apoyo pedagógico		
Subcategoría: Guía de aprendizaje		
Hallazgo	Evidencia	Fuente
La guía de aprendizaje ayudó a gestionar las interacciones entre los miembros del equipo y el docente pues las actividades basadas en el aprendizaje cooperativo así lo permitieron.	Entre todos llenaron la rúbrica de plan de equipo. <i>E2 " estamos compartiendo ideas y aprendiendo a trabajar en equipo". E 9 "para mejorar debemos hablar más entre nosotros</i> En el momento de exploración y motivación de la guía también se dan a conocer los objetivos de comprensión y de trabajo en equipo, el profesor lee y explica los objetivos que están al inicio de la guía, lo cual focaliza a los estudiantes en las actividades a realizar y los hace conscientes de hacia dónde van dirigidas las tareas propuestas en la guía y el trabajo en equipo. <i>E3 "Profe lo que debemos es identificar la idea principal del texto" E9" ayudarnos unos a otros para lograr desarrollar toda la guía".</i>	(Tomado de la guía de trabajo). (Tomado del diario de campo)

Categoría 3: Apoyo pedagógico		
Subcategoría: Llamada telefónica, orientación del docente.		
Hallazgo	Evidencia	Fuente
Para que los miembros del equipo participaran activamente es importante la constante motivación del docente, a través de intervenciones cortas, palabras de motivación y explicaciones en aspectos que los estudiantes presentan dificultades.	<p><i>Profesor “Leamos bien las opciones: la carta que escribió Orlando debe tener la cantidad de cocos correcta”.</i></p> <p><i>Profesor “Todos podemos participar y desarrollar las actividades, E3, lee nuevamente el texto”.</i></p>	<i>(Tomado del registro de audios).</i>

5.2.3.3 Observación de la categoría

Según el programa *Todos a aprender* del MEN (2020) “La guía es un recurso de apoyo que mantiene una interacción constante dentro del equipo base y con el docente orientador del proceso.” (p.2). Presenta una narrativa motivadora que permite la retroalimentación constante facilita el proceso de evaluación y coevaluación a través de la rúbrica, propiciando una reflexión de tipo metacognitivo. Al diligenciar la rúbrica del plan de equipo los estudiantes expresaron su valoración del trabajo realizando. Un ejemplo de esto se puede ver en el siguiente ejemplo tomado de la guía de trabajo, E8 dice " Lo que debemos mejorar es analizar mejor el texto y leer también". (Tomado de la guía de trabajo).

En esta sesión fue importante de la mediación y orientación del docente, para que los estudiantes se mantuvieran atentos y participaran en todas las actividades, pues en ocasiones que no participaban y se quedaban callados, el docente motivó para que lo hicieran. Este aspecto se evidencia en toda la sesión. En relación con esto, Gonzales (2012) explica que “En el constructivismo social es claro el papel del docente y el mayor reto está en que logre que el educando logre avanzar con el apoyo de la interrelación social y la ayuda necesaria hacia nuevas zonas de desarrollo próximas, ampliando cada vez más su zona de desarrollo” (p.23).

5.2.3.4 Observaciones generales de la sesión 2

Los estudiantes establecieron relaciones entre aspectos del texto mediante el diálogo y la mediación del docente, sin embargo, mostraron dificultades para interpretar el sentido global del texto, asimismo se mostró confusión entre el tema principal y el título; por otro lado, a los estudiantes se les facilita hacer predicciones del contenido del texto. Se resalta la importancia de trabajar los tres componentes de lectura sin generar fragmentación de los mismos, esto contrapone a lo que se encontró en los antecedentes revisados para la presente investigación, en los cuales se enfocan en uno de los niveles, de lectura o se abarca la competencia desde uno de los componentes.

Por otra parte, la sesión en los tres equipos base se desarrolló adecuadamente a pesar de algunos problemas de conexión e interferencias por la señal, para lo cual la guía fue un elemento indispensable que se adoptó nuevamente durante la pandemia, pues, aunque es una estrategia que se debe usar en escuelas multigrado, en la institución educativa no se estaba empleando porque se le daba prioridad a otras metodologías y medios de aprendizaje. Este recurso permitió al docente hacer seguimiento continuo a los procesos de comprensión de los estudiantes ayudándoles a mantener el foco, el hilo conductor de la sesión y reintegrarse con facilidad al desarrollo de la actividad manteniendo la motivación.

Para evitar que la sesión sea muy extensa y los estudiantes se dispersen fue necesario plantear más actividades de intercambio de ideas en las cuales pudieran llegar a comprender aspectos del texto sin tener que escribir mucho.

Otro hallazgo interesante fue que la llamada telefónica grupal es una buena estrategia para el desarrollo de guías sobre comprensión de lectura mediante el trabajo cooperativo, siempre y cuando:

- 1. Los niños tengan el tiempo y el espacio apropiado para desarrollar el trabajo.**

2. Las sesiones no sean mayores a una hora. Si son muy largas, los niños pueden perder la motivación y el interés. Al final de la sesión los niños se escuchan cansados y desatentos. (Tomado del diario de campo).

3. El docente mantenga una comunicación fluida con los estudiantes.

4. Las actividades sean bien dirigidas, claras y de mucho diálogo e intercambio de ideas.

5.2.4 Resultados de la sesión 3

En esta sesión a nivel semántico se estableció como propósito que los estudiantes recuperaran información implícita del texto; a nivel sintáctico, que identificaran la información de la estructura explícita; y, a nivel pragmático, que reconocieran las intenciones y propósitos del texto leído. Asimismo, a nivel actitudinal se esperaba que los estudiantes colaboraran activamente en el logro de metas comunes. Para ello, se empleó la técnica de lectura compartida, abordando un cuento fantástico. En la práctica y en la evaluación se plantearon preguntas abiertas, coloreado, falso y verdadero, y selección múltiple, al final se llenaron las rúbricas de trabajo en equipo y de desempeño individual.

Tabla 17.

Categoría 1: Competencia lectora

Categoría 1: Competencia lectora		
Subcategoría: Componente sintáctico		
Hallazgo	Evidencia	Fuente
Inicialmente se presentaron dificultades para identificar el inicio, el nudo y el desenlace, pues los estudiantes no tienen claro hasta dónde llega cada momento, luego, con el diálogo y la orientación del docente, el secretario subrayó cada momento.	<i>E1" El inicio va hasta que Juan volvió feliz a su casa, el nudo hasta que tomó la gallina y escapó con ella y el desenlace cuando vivieron tranquilos por mucho tiempo".</i> <i>E9 "en el desenlace Juan regresa a casa, se soluciona el problema"</i>	<i>(Tomado de la guía de trabajo 3).</i>
	Después que el secretario subrayó cada momento del cuento, con la mediación del docente sacaron un resumen de cada uno.	<i>(Tomado de la guía de trabajo 3).</i>

<i>E5 " Inicio: Juanito y su mamá vivían en un huerto, ella lo mandó a vender una vaca". Nudo" Juanito hizo un negocio con un hombre y a su mamá no le gustó." Desenlace: "Juanito se llevó la gallina que ponía huevos de oro y vivieron tranquilo por mucho tiempo".</i>
--

Categoría 1: Competencia lectora
Subcategoría: Componente semántico

Hallazgo	Evidencia	Fuente
Los estudiantes recuperan información implícita del contenido del texto	<p>Escribieron características de los personajes del cuento leído.</p> <p><i>E3" Juanito era pequeño e inteligente, el gigante era malo, grande y gruñón".</i></p> <p><i>E9 "Juanito era veloz y desobediente a su madre".</i></p> <p>Los estudiantes identificaron hechos fantásticos de la historia <i>E6 " La gallina no pone huevos de oro, es un hecho fantástico porque no pasa en la realidad".</i></p> <p><i>E7" las habichuelas en realidad no crecen tanto".</i></p>	<p><i>(Tomado de la guía de trabajo 3).</i></p> <p><i>(Tomado de registros de audios).</i></p>

Categoría 1: Competencia lectora
Subcategoría: Componente pragmática

Hallazgo	Evidencia	Fuente
Los estudiantes reconocen intenciones y propósitos del texto leído a través del dialogo y la orientación del docente.	<p><i>E3 " No es informar pues no es una noticia, es un cuento por lo tanto nos narra una historia"</i></p> <p><i>E 4 "el autor nos quiere contar una historia fantástica porque las habichuelas no crecen hasta el cielo"</i></p>	<i>(Tomado de registros de audio).</i>

Categoría 1. Competencia Lectora
Subcategoría: Estrategias de lectura.

Hallazgo	Evidencia	Fuente
Los estudiantes utilizan estrategias de lectura como la activación del conocimiento previo a través del dialogo y, después de la lectura, elaboración de resúmenes, subrayado y formulación y contestación de preguntas.	<p>Los estudiantes hablaron sobre un cultivo que tienen en casa para conectar con el tema de la lectura</p> <p><i>E5 " tenemos yuca, se cortan los palitos, se hace un hueco, se siembra y esperamos 6 meses para dar frutos".</i></p> <p><i>E8 "en mi casa sembramos tenemos muchos cultivos, limón, yuca, naranjas y mandarinas".</i></p> <p>Los estudiantes reúnen cada parte del cuento:</p> <p><i>E9"La madre de Juanito se puso a llorar porque hizo un mal negocio con la vaca y perdieron la oportunidad de hacer dinero".</i></p>	<i>(Tomado del registro de audio).</i>

5.2.4.1 Observación general de la competencia lectora

La comprensión de lectura es un proceso que se enriquece y construye a partir de las actividades planteadas en la guía de trabajo, de las preguntas orientadoras y de la construcción colectiva que hacen los estudiantes a través del diálogo orientados por el docente. A medida que avanzan las sesiones y se entrenan los miembros de cada equipo en las estrategias de lectura se pueden ver avances en cada componente. Con base en lo anterior, se pueden retomar la afirmación de Díaz y Hernández (2004), cuando señalan que en las dinámicas del trabajo cooperativo “El guía retroalimenta continuamente la forma de aplicación de las estrategias y motiva a los demás miembros del grupo para que colaboren en esta dirección” (p313). En esta sesión gracias a la aplicación de diferentes estrategias los tres equipos de estudiantes lograron recuperar la información implícita del contenido del texto al reconocer las características y cualidades de los personajes y al identificar hechos fantásticos siempre con la orientación y guía del docente.

Una ilustración de esto se puede apreciar en el siguiente fragmento tomado del registro de audio desarrollada por los estudiantes en la cual se les pidió a los niños que hablaran de las cualidades de los estudiantes: E3" Juanito era pequeño e inteligente, el gigante era malo, grande y gruñón" E6 " La gallina no pone huevos de oro, es un hecho fantástico porque no pasa en la realidad". (Tomado del registro de audio).

Asimismo, a nivel sintáctico lograron identificar información de la estructura explícita del texto. Un ejemplo de esto se evidencia en el siguiente fragmento en el cual un estudiante plasma en un punto de la guía de trabajo una frase que resume cada momento del cuento. E5 " Inicio: Juanito y su mamá vivían en un huerto, ella lo mandó a vender una vaca". Nudo" Juanito hizo un negocio con un hombre y a su mamá no le gustó". Desenlace: "Juanito se llevó la gallina que ponía huevos de oro y vivieron tranquilo por mucho tiempo". (Tomado de la guía de trabajo).

Tabla 18.*Categoría 2: Aprendizaje cooperativo*

Categoría 2: Aprendizaje cooperativo		
Subcategoría: Características		
Hallazgo	Evidencia	Fuente
Los estudiantes de los tres equipos base colaboran para que se cumplan los propósitos de la sesión, esto se evidencia a lo largo de la misma y en el diligenciamiento de la rúbrica de trabajo en equipo.	<i>E 1 " Profe todos hemos participado y nos ayudamos en lo que no entendemos" E4" Estamos cumpliendo las normas porque pedimos la palabra". E7 "Cada uno cumple con su función, todos leímos". Se nota que los niños cumplen las normas del trabajo en equipo, tienen el material listo, escuchan a sus compañeros y las indicaciones del profesor. Cuando E4 está resumiendo el cuento E5 y E6 lo están escuchando atentamente</i>	<i>(Tomado de la guía de trabajo 3). (Tomado del registro de audio).</i>
Categoría 2: Aprendizaje cooperativo		
Subcategoría: Técnicas		
Hallazgo	Evidencia	Fuente
La técnica de lápices al centro promueve la interacción y el diálogo entre los niños del equipo, pues permanecen atentos a la lectura, al intercambio de ideas, más que a consignar las respuestas.	<i>Los estudiantes E4, E5 Y E6 estuvieron leyendo atentamente, resumiendo y participando del intercambio de ideas, luego respondieron las preguntas en la guía de aprendizaje.</i>	<i>(Tomado del diario de campo).</i>

5.2.4.2 Observación general de la categoría

Según Díaz y Hernández (2004), "El estudiante no construye el conocimiento en solitario, sino gracias a la mediación de los otros y en un momento y contexto cultural particular (p.3). Este postulado se evidenció en la sesión pues los estudiantes de los tres equipos base dialogaron e intercambiaron ideas durante la sesión aclarando ideas, resolviendo preguntas y actividades de la guía, lo cual indica que el aprendizaje cooperativo favorece los procesos de interacción entre los estudiantes y el docente, maximiza la comunicación para solucionar problemas planteados en las guías y otros que surgen durante la sesión.

Por otro lado, es necesario brindar seguridad y buena orientación a los niños para que ejerciten su rol adecuadamente, pues no todos tienen las habilidades para desempeñarlos por la timidez o por dificultad para expresar de ideas y sentimientos; por ejemplo, al ejercer el rol de líder

un ejemplo de esto se evidencia en el registro de audio en el cual E8 se notó un poco temeroso, el profesor tuvo que intervenir en varias ocasiones para orientar la actividad al explicarle lo que debía hacer, Profesor: "E8 Escoja el orden en el cual van a responder las preguntas".

Tabla 19.

Categoría 3: Apoyo pedagógico

Categoría 3: Apoyo pedagógico		
Subcategoría: Guía de aprendizaje		
Hallazgo	Evidencia	Fuente
El contenido de la guía fue adecuado pues la lectura escogida fue acorde al contexto rural, apropiada para la edad, los intereses y los propósitos de lectura; Asimismo, la guía presenta orientaciones claras con un lenguaje apropiado para los estudiantes.	<p>E5 " la lectura fue muy divertida"</p> <p>E6 " el niño vivía en el campo como nosotros, aunque las gallinas no ponen huevos de oro".</p> <p>"Dialoguen y escriban una característica de cada personaje del cuento leído. Identifiquen el personaje principal.</p>	<p>(Tomado del registro de audio).</p> <p>(Tomado de la guía de trabajo)</p>
Categoría 3: Apoyo pedagógico		
Subcategoría: Llamada telefónica, orientación del docente.		
Hallazgo	Evidencia	Fuente
La intervención del docente es importante pues guía el proceso de principio a fin, orientando, motivando, y aclarando dudas de los estudiantes.	<p>Profesor " Leemos nuevamente el texto para identificar cual imagen corresponde al primer párrafo del cuento".</p> <p>Al llenar las rúbricas el docente orienta sobre la importancia de reconocer qué estamos haciendo bien y qué debemos mejorar.</p> <p>E7 " lo que estamos haciendo bien trabajar en equipo, debemos mejorar al identificar el inicio, el nudo y el desenlace".</p> <p>E9 "Lo que debemos mejorar es lectura, a veces no se entiende".</p>	<p>(Tomado del registro de audio).</p> <p>(Tomado de la guía de trabajo 3).</p>

5.2.4.3 Observación general de la categoría

La guía y la orientación del docente a través de la llamada grupal se complementaron entre sí, pues cumplieron el papel de mediadores en la construcción del conocimiento, al guiar claramente el trabajo que debían desarrollar los estudiantes a través de instrucciones precisas y

con lenguaje acorde a la edad y grado de los niños, siguiendo esta idea Alvares (2012) explica que “El mediador facilita la construcción colaborativa de conocimientos y valores socialmente respaldados.” (p.23)

En este sentido, el profesor aclara aspectos a desarrollar; por ejemplo, les dice “Dialoguen y escriban una característica de cada personaje del cuento leído. Identifiquen el personaje principal”. (Guía 3, punto 4). Lo expuesto anteriormente evidencia que la intervención del docente es importante pues guía el proceso de principio a fin, orientando, motivando, y aclarando dudas de los estudiantes. Cuando los niños no entienden las orientaciones dadas en la guía el profesor especifica lo que se debe hacer; por ejemplo: “Leemos nuevamente el texto para identificar cual imagen corresponde al primer párrafo del cuento”.

5.2.4.4 Observación general de la sesión 3

Se presentaron dificultades en los tres equipos base. A nivel sintáctico, para identificar el inicio, el nudo y el desenlace, pues los estudiantes no tienen claro hasta dónde llega cada momento. Por otro lado, se evidenciaron avances a nivel semántico para recuperar información implícita del contenido del texto y, a nivel pragmático, los educandos reconocieron intenciones y propósitos del texto leído gracias al dialogo y la orientación del docente. Los anteriores hallazgos demuestran que los aspectos básicos de la competencia lectora no se deben dar por adquiridos en los grados superiores de la básica primaria, lo cual también corrobora lo encontrado en la prueba diagnóstica y la necesidad de evaluar las estrategias utilizadas para hacer ajustes a los planes de mejoramiento institucional. Asimismo, es necesario reflexionar sobre la flexibilidad de la planificación docente. Por ejemplo, casi siempre se les pide a los maestros que entreguen a sus coordinadores la planificación antes del inicio de clases; sin haber hecho un ejercicio diagnóstico. Así, se hace un

doble trabajo, pues el diseño inicial siempre cambia luego de determinar los niveles de entrada de los estudiantes.

Los niños se notaron motivados y más familiarizados con las llamadas grupales, la elección de los roles y la estructura de la guía. Una ilustración de esto fue que al distribuir los roles el estudiante 4 dijo: "profe, yo quiero ser el líder en esta ocasión para repartir las preguntas" (Tomado del registro de audio). Se refleja la necesidad de delegar responsabilidades en el estudiante, como una formación en la parte social y en la motivación, en cuanto a sentirse importante y parte activa de los procesos, además les ayuda a desarrollar las habilidades sociales escucha, liderazgo, expresar sus ideas libremente, asumir posiciones y responsabilidades en su entorno.

En este sentido, es importante implementar intervenciones didácticas en básica primaria donde se trabaje cooperativamente, fomentando el liderazgo desde la niñez, donde se les dé la oportunidad a los estudiantes de delegar responsabilidades, guiar al equipo de trabajo en el logro de los objetivos propuestos, proponer reglas y animar en momentos de dificultad, pues estas acciones les ayudan a desarrollar habilidades necesarias para el fortalecimiento de situaciones que van más allá del aula, como el ejercicio de la ciudadanía.

Por otra parte, fue importante llevar a los niños mediante la evaluación y el registro de su desempeño en las rúbricas a que reconozcan qué están haciendo bien y qué aspectos deben mejorar. E6 "estamos trabajando en equipo con los compañeros, debemos participar más y compartir ideas". (Tomado de la guía de trabajo).

Teniendo en cuenta la idea anterior, la conciencia y regulación metacognitiva se refieren a la capacidad que tienen las Personas para planificar estrategias y formas de acercamiento a los textos que faciliten su comprensión, y a la capacidad de supervisar y autoevaluar este nivel de tal

manera que, cuando no es adecuado, puedan emprender, continuar o terminar acciones que les permitan mejorar dicha comprensión (Brown, 1980; Hacker, 1998). Es necesario desde el aula enfocar los procesos desde una evaluación formativa, para que los estudiantes desde edades muy tempranas sean conscientes de sus debilidades y fortalezas y a partir de ellas asuman responsabilidades individuales y colectivas. Siguiendo esta idea, cabe destacar que la experiencia ayudó a desmontar varias de las limitantes de la evaluación tradicional: primero que los estudiantes pueden aprender y fortalecer competencias sin una nota de por medio, lo que favorece la motivación hacia el aprendizaje, asimismo, que el trabajo cooperativo facilita el aprendizaje entre compañeros, incluso de grados y edades diferentes, igualmente, que no se debe compartir un espacio físico para que haya interacción y acercamiento emocional entre los pares.

Por otro lado, se desarrollaron todos los momentos de una clase que permitieron la construcción de un aprendizaje significativo, basado en las experiencias y en la construcción colectiva del conocimiento y de la comprensión del texto.

1. **Exploración:** Los estudiantes asignan otro posible nombre para el título del cuento. E 7 " Las aventuras de Juanito y el poder de sus habichuelas". (Tomado de la guía de trabajo).

2. **Estructuración:** El estudiante E8 el líder escogió el estudiante que leyó el texto, el secretario identificó con colores los momentos del cuento y el portavoz resumió el cuento.

3. **Práctica:** A través del diálogo y la escucha activa sacaron el resumen de cada momento de la historia, las características de los personajes y remarcaron falso o verdadero a algunas afirmaciones.

4. **Evaluación:** se desarrollaron preguntas de selección múltiple y al final en la valoración se llenaron las rúbricas de trabajo individual y en equipo.

Para cerrar este apartado, es relevante para el mejoramiento de la competencia lectora desde los componentes, que el recurso utilizado como la guía de trabajo logre integrar los presaberes de los estudiantes tanto individuales como sociales, además que en ella se integren tanto las estrategias para abordar el texto como las técnicas de aprendizaje empeladas. La guía favorece el desarrollo de los desempeños pues les permite a los estudiantes tener una visión global de toda la sesión de clase, desde los objetivos propuestos hasta la evaluación.

5.2.5 Resultados sesión 4

En esta sesión se plantearon objetivos para cada uno de los componentes. A nivel semántico, comparar textos de diferentes formato y finalidad; a nivel sintáctico, ubicar el texto dentro de una tipología o género específico; y, a nivel pragmático, prever el propósito o intenciones que debe cumplir un texto, atendiendo a las necesidades de producción textual; mientras que, en lo concerniente a lo actitudinal, se busca que los estudiantes conozcan y respeten las reglas básicas del diálogo. Para el cumplimiento de estos objetivos se diseñó la guía empleando la técnica de lectura compartida. Se abordaron tres tipos de textos: fábula, afiche y poema; en la práctica y evaluación se plantearon actividades de comparar y completar cuadros, relacionar, colorear y seleccionar la respuesta correcta. Cabe destacar que el docente orientó la actividad para que se produjera diálogo e intercambio de ideas.

Tabla 20.

Categoría 1: Competencia Lectora

Categoría 1: Competencia Lectora		
Subcategoría: Componente sintáctico		
Hallazgo	Evidencia	Fuente
Los estudiantes tienen dificultades para ubicar el texto dentro de una tipología o género específico, sobre todo aquellos que no han sido trabajados constantemente.	Identificaron con facilidad el texto uno pues están más familiarizados con los textos narrativos. <i>E9" El texto uno es una fábula es narrativo".</i>	<i>(Tomado de registro de audio).</i>

	<i>E7" El texto 1 es una fábula porque participan animales"</i>	
	Los textos se les dificultaron un poco más identificar el afiche y el poema. <i>E1 " EL texto 1 es una fábula porque sus personajes son animales"</i>	(Tomado de registro de audio).
	<i>E5 el texto 2 parece una cartelera y el 3 como un cuento sobre Vicente"</i>	

Categoría 1: Competencia Lectora
Subcategoría: Componente semántico

Hallazgo	Evidencia	Fuente
Los estudiantes relacionaron el contenido de los tres textos presentados (fábula, afiche y poema) con facilidad, al relacionar el afiche y el poema con su estructura presentaron dificultades.	Los estudiantes identificaron que en los tres textos el tema es la ayuda. <i>E3 " el tema de la fábula es ser amables y ayudarse, el afiche nos habla de ayudar a los demás y el poema de la ayuda."</i> <i>E5" En los tres textos dice que debemos ayudar a los demás".</i> <i>E9 "El inicio, nudo y desenlace corresponde a la fábula, el título, la imagen y el slogan se une con el poema".</i>	(Tomado de la guía de trabajo 4). (Tomado del registro de audio).

Categoría 1: Competencia lectora
Subcategoría: Componente pragmático

Hallazgo	Evidencia	Fuente
Los estudiantes hablan sobre cuál es el propósito de cada tipo de texto. Se les facilita extraer el propósito de la fábula, pues están más familiarizados con este tipo de texto, en cuanto al afiche y al poema se les dificulta más.	<i>E1" El propósito de la fábula es dejar una enseñanza que se llama moraleja".</i> <i>E2 " El poema nos cuenta una historia".</i> <i>E8" El afiche cuenta sobre la amistad entre los dos animales".</i>	(Tomado del registro de audio).

Categoría 1: Competencia lectora
Subcategoría: Estrategias de lectura

Hallazgo	Evidencia	Fuente
Los niños usan las estrategias planteadas en el texto para antes de la lectura: se exploran los saberes previos, cada miembro del equipo cuenta a sus compañeros que emociones han experimentado al dar y recibir ayuda y las representan con dibujos, hablan con facilidad de sus experiencias personales.	<i>" E1" Yo ayudo a mi hermana a bañarse y a recoger sus juguetes, me siento feliz".</i> <i>E5" A mí me gusta ayudar a mi mamá a hacer oficios, aunque a veces me siento cansado".</i> La elaboración de predicciones y el conectar los textos con las experiencias de los estudiantes les motiva a abordar el texto. <i>E8" Mi mamá me ayuda cuando no entiendo las guías y también lava mi ropa"</i> <i>E9 "yo ayudo a mis amigos prestándoles mis útiles me siento feliz de hacerlo".</i>	(Tomado del registro del audio). (Tomado del registro del audio).

5.2.5.1 Observación general de la competencia lectora

Se considera un acierto abordar los tres componentes durante el desarrollo de la guía desde la exploración hasta la evaluación, pues se trabajaron aspectos que en clases normales no se trabajan porque se le dedica mucho tiempo a afrontar el contenido explícito de los textos. El trabajo de los tres componentes permitió al docente identificar dificultades y fortalezas para generar estrategias de mejora.

Asimismo, es necesario familiarizar a los niños con otros tipos de textos para que den cuenta de sus propósitos y puedan establecer diferencias, pues los textos que circulan en la sociedad son diferentes en cuanto a su contenido y forma de organización, lo que presenta exigencias para comprender la información contenida en ellos. Cada texto se produce en un contexto determinado y con una intención particular. De igual manera, cada texto es leído en contextos específicos y con objetivos determinados (Parodi, 2014). Por eso, en el área de Lenguaje, el trabajo con diferentes tipos de textos es una tarea esencial en las prácticas de lectura que se promueven en el espacio escolar.

En esta sesión se identificaron dificultades al ubicar el texto dentro de una tipología o género específico, por lo tanto, el docente orientó la actividad dando una explicación de las características de cada uno. Los estudiantes hablan de los tipos de textos abordados en los textos, E5” el texto 2 parece una cartelera y el 3 como un cuento sobre Vicente". (Tomado del diario del campo). El docente aclara a qué tipo de texto corresponde cada uno haciendo comparaciones y explicaciones claras.

Tabla 21.

Categoría 2: Aprendizaje cooperativo

Categoría 2: Aprendizaje cooperativo		
Subcategoría: características		
Hallazgo	Evidencia	Fuente

Los estudiantes conocen y respetan las reglas básicas del diálogo, como el uso de la palabra y el respeto por la palabra de la otra persona, dialogan en el transcurso de la sesión, siempre orientados por el docente.	Escuchan activamente y respetan las opiniones de sus compañeros de equipo, lo cual quedó registrado en el plan de equipo <i>E1, E2, E3 " hemos cumplido las normas, nos ayudamos y escuchamos unos a otros"</i> .	<i>(Tomado de la guía de trabajo 4).</i>
	De la misma forma cuando no entienden algo preguntan sin problema. <i>E9 " pregunta cómo hacer el afiche del punto 13 pues no entiende. E8 le explica que se acuerde de una fábula que haya leído de acuerdo con ella lo haga"</i> .	<i>(Tomado del registro de audio).</i>
Categoría 2: Aprendizaje cooperativo		
Subcategoría: Técnicas		
Hallazgo	Evidencia	Fuente
Los estudiantes están familiarizados con la técnica de lectura compartida, el líder estipula los turnos de lectura sin problema. A los niños leen con un poco más de fluidez, pues aplican mejor los signos de puntuación.	<i>El estudiante E4 lee la fábula, E5 lee el afiche, E6 lee el poema. Luego resumen adecuadamente el texto.</i>	<i>(Tomado del diario de campo).</i>

5.2.5.2 Observación general de la categoría

Las técnicas de aprendizaje cooperativo y sus características favorecen el aprendizaje significativo y el fortalecimiento de la competencia lectora, pues facilita las interacciones, el diálogo y la argumentación entre los miembros de cada equipo. Acerca de esto Johnson y Holubec (1999) plantean que:

Algunas importantes actividades cognitivas e interpersonales sólo pueden producirse cuando cada alumno promueve el aprendizaje de los otros, explicando verbalmente cómo resolver problemas, analizar la índole de los conceptos que se están aprendiendo, enseñar lo que uno sabe a sus compañeros y conectar el aprendizaje presente con el pasado. (p.9)

En esta sesión los estudiantes solucionaron preguntas y problemas planteados en la guía ayudándose unos a otros, dialogando, practicando la escucha activa y respetando las opiniones. Lo cual quedó registrado en el plan de equipo, cuando los estudiantes hablaron sobre su desempeño, E1, E2, E3: " Hemos cumplido las normas, nos ayudamos y escuchamos unos a otros". E9

"pregunta cómo hacer el afiche del punto 13 pues no entiende" E8 le explica que se acuerde de una fábula que haya leído de acuerdo con ella lo haga. (Tomado de la guía de trabajo).

Tabla 22.

Categoría 3: Apoyo pedagógico

Categoría 3: Apoyo pedagógico		
Subcategoría: Guía de aprendizaje		
Hallazgo	Evidencia	Fuente
La introducción planteada en la guía es un elemento motivacional que presenta los objetivos de aprendizaje de una manera familiar y animada, en la cual se dan a conocer los recursos a utilizar y la distribución de los roles.	<i>Queridos estudiantes, en esta sesión vamos a desarrollar la guía 4 que trabajaremos con el fin de mejorar la comprensión de lectura, para esto aplicaremos la técnica de lectura compartida e intercambiaremos ideas con nuestros compañeros de equipo.</i>	(Tomado guía Introducción guía 4).
La guía fue diseñada con un lenguaje cotidiano que acerca al estudiante al trabajo presencial y al discurso del docente que promueve un aprendizaje significativo pues va desde la exploración de los pres saberes hasta la evaluación y valoración del trabajo.	<i>Haremos una lectura compartida de los textos; para ello, el líder estipula los turnos de lectura, el secretario estará atento para tomar nota y el portavoz no dirá cuáles son las semejanzas y diferencias entre los textos leídos.</i>	(Tomado guía 4).
Categoría 3 : Apoyo pedagógico		
Subcategoría: Llamada telefónica: Orientación del docente		
Hallazgo	Evidencia	Fuente
La mediación del docente a través de la llamada telefónica es una estrategia apropiada para atender a los niños de las escuelas rurales, que no tienen acceso a internet ni herramientas tecnológicas para tener encuentros sincrónicos, pues se facilita la comunicación generando espacios pedagógicos, socialización e intercambio de ideas.	EL acompañamiento telefónico influye en la comprensión de textos porque el docente guía el proceso, orienta aquellas actividades de comprensión en las que tienen dificultades y lleva a los niños al intercambio de ideas. <i>Profesor "Cada miembro del equipo responde una pregunta, después socializamos las respuestas y dialogamos acerca de ellas".</i> De igual forma, en las actividades que tuvieron dificultades el docente aclara y explica con ejemplos prácticos, al hablar sobre el propósito del autor, el docente les dio algunas opciones para llevarlos a elegir la respuesta correcta. <i>Profesor " será que busca informar, convencer, recrear o entretener. E7 " Cuando leemos un cuento nos entrenemos con la historia".</i>	(Tomado del registro de audio). (Tomado del registro de audio).

5.2.5.3 Observación general de la categoría

La guía de aprendizaje, la llamada telefónica y la orientación constante del docente son tres elementos que se interrelacionan adecuadamente entre sí para abordar la comprensión de lectura.

La llamada telefónica grupal es una buena estrategia para trabajar cooperativamente siempre y

cuando esté la orientación y mediación del docente durante todo el proceso, pues al dejar a los niños solos, la dinámica no es la misma, hay momentos de silencio en el cual no participan, lo cual se evidencia en el fragmento tomado del diario de campo: profesor: Profesor” Los estudiantes están en silencio, el docente debe intervenir y motivar para que intercambien ideas y continúen con el desarrollo del trabajo. “E5 cuéntanos con tus propias palabras lo que leyó el E6”.

5.2.5.4 Observación general de la sesión 4

Se observó que los estudiantes se desarrollaron mejor desde el inicio de la llamada, estuvieron familiarizados con la estructura de la guía y la dinámica del trabajo cooperativo, una evidencia de esta afirmación se ve cuando los estudiantes hablan acerca de la técnica a emplear. E1 “La lectura compartida quiere decir que todos leemos y resumimos el texto” (Tomado del registro de audio). Además, crearon una interdependencia positiva con sus compañeros de equipo pues cada uno cumplió con su rol, son conscientes que para cumplir con los propósitos de la sesión todos deben participar y ayudarse en el desarrollo de las guías.

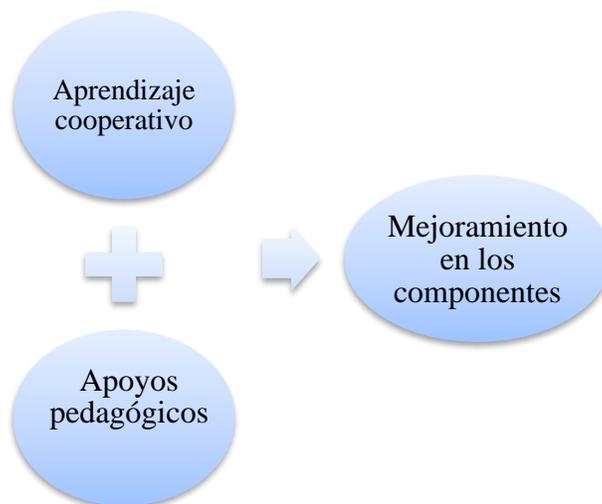
La interdependencia positiva permite que los estudiantes se vinculen de tal manera que todos participan para lograr la meta o el objetivo en común, a través de esta interdependencia se crea una identidad y un reconocimiento por parte de todos los participantes (Johnson et al., 1999). En este sentido se pudo demostrar que a pesar de las circunstancias por la pandemia, se empleó un verdadero aprendizaje cooperativo que cumplió con todas las características y condiciones (responsabilidad individual y colectiva, interdependencia positiva, cumplimiento de normas funciones y roles), sin necesidad de compartir un espacio físico, o contar con plataformas digitales que permitieran este proceso, lo cual fue posible al trabajar equipos de base fijos, dando la posibilidad los estudiantes de hablar, intercambiar ideas y opiniones sobre situaciones y experiencias de su cotidianidad.

En este sentido, se cumplieron los objetivos de la sesión tanto a nivel cognitivo como actitudinal, se abordaron otros tipos de textos desde los tres componentes, lo que facilitó la comprensión de los mismos. Es importante no ser monótono en el uso de los recursos, y actividades para que los niños no estén predispuestos, pues a raíz de esto pueden perder el interés y motivación afectando el logro de los propósitos. Los niños fueron conscientes de sus avances, como se pudo demostrar en los registros de la valoración de la guía de trabajo. E9 " lo que estamos haciendo bien: aprendiendo la diferencia entre textos". (Tomado de la guía de trabajo).

En el siguiente esquema se muestra cómo se relacionan las técnicas y características del aprendizaje cooperativo con los apoyos pedagógicos que se abordaron en la intervención para favorecer la competencia lectora.

Figura 4.

Relación Aprendizaje Colaborativo, Competencia Lectora y Apoyos Pedagógicos



Los elementos usados durante la sesión: la técnica de aprendizaje cooperativo, la llamada telefónica y la guía de aprendizaje se relacionan entre sí contribuyendo al fortalecimiento de los componentes de la competencia lectora en los estudiantes de la sede I Carpinteros, pues facilita

desde el momento de la motivación y exploración hasta la valoración las interacciones y el intercambio de ideas entre los estudiantes y el docente.

5.2.6 Resultados sesión 5

Para esta sesión se plantearon tres objetivos correspondientes a cada componente. En el semántico, ubicar ideas puntuales del texto; a nivel sintáctico, identificar la función de algunos signos de puntuación en la configuración de sentido de un texto; a nivel pragmático, caracterizar los roles y estados de los participantes; y, a nivel actitudinal, se planteó que los estudiantes expresen ideas, sentimientos e intereses y escuchen respetuosamente a sus compañeros de equipo. Para alcanzar los objetivos planteados se usó la técnica de lápices al centro, al inicio se leyeron y explicaron la función de los signos de puntuación. En esta guía se trabajó una fábula que fue caracterizada por cada uno de los participantes de cada equipo, es decir cada participante representó un personaje, en la práctica y evaluación se trabajaron actividades variadas en dónde se estimuló el diálogo y el intercambio de ideas.

Tabla 23.

Categoría 2: Competencia Lectora

Categoría 2: Competencia Lectora		
Subcategoría: Componente sintáctico		
Hallazgo	Evidencia	Fuente
Los estudiantes identifican la función de algunos signos de puntuación en la configuración del sentido de un texto	Inicialmente se recordó la función de algunos signos de puntuación, el profesor dio ejemplos específicos: <i>Profesor "por ejemplo cuando vamos a enumerar la lista de la tienda usamos la coma: papa, arroz, harina. Etc."</i>	<i>(Tomado de registro de audio).</i>
También, los niños establecieron las frases en las que se usan los signos de puntuación	<i>E5 "En la frase ¡qué alegría ser amigo del rey de la selva! se usan los signos de admiración para indicar que el delfín estaba emocionado al ser amigo del león".</i>	
	Los estudiantes dibujaron signos de puntuación de acuerdo con el enunciado. <i>E9 " la coma Indica una breve pausa en la lectura, separa dos o más palabras o frases".</i>	<i>(Tomado del registro de audio).</i>

Categoría 1: Competencia Lectora		
Subcategoría: Componente semántico		
Hallazgo	Evidencia	Fuente
Los estudiantes ubican ideas puntuales del texto al buscar las palabras clave. Igualmente, extrajeron ideas primarias y secundarias del texto:	Las palabras más importantes del texto son: <i>E3</i> “ <i>animales, alianza, consejo, dificultades</i> ”. <i>E8</i> “ <i>las palabras más importantes son Amistad, pacto, consejo, problemas</i> ”. La idea principal del texto es: <i>E3</i> “ <i>El delfín y el león sellaron un pacto de amistad</i> ”. <i>E4</i> “ <i>La idea secundaria es que el león estaba peleando con un toro salvaje y el delfín le aconsejó que hiciera las paces</i> ”.	(Tomado del diario de campo).

Tabla 24.*Componente pragmático*

Categoría 1: Competencia Lectora		
Subcategoría: Componente pragmático		
Hallazgo	Evidencia	Fuente
Los estudiantes representan a cada uno de los personajes de la lectura caracterizando los estados de ánimo y roles, Asimismo, colorearon la emoción que experimenta cada personaje en una situación determinada.	Al dramatizar el texto: <i>El narrador E3 lo hizo tímidamente, el León E1 lo hizo con facilidad y cambió el tono de voz imitando al león el estudiante, E2 represento el Delfín.</i> <i>E6</i> “ <i>El león estaba en problemas pues desde hacía bastante tiempo estaba en guerra con un toro salvaje, siente miedo y preocupación</i> ”.	(Tomado de registro de audio).
		(Tomado de la guía de trabajo 5).

5.2.6.1 Observación general de la competencia lectora

Para que la lectura sea una actividad placentera y motivante para los estudiantes del contexto rural es necesario el empleo de textos contextualizados adecuados a la edad e intereses de los estudiantes, que se relacionen con su entorno inmediato, al mismo tiempo que amplían su visión del mundo; lo que se evidenció con el texto abordado el león y el delfín, pues les permitió representar los personajes y adentrarse en las emociones que pudieron experimentar. La relación entre lector, texto y contexto surge a partir de la naturaleza cognitiva y social de los seres humanos (Parodi, 2014).

Se evidenciaron avances y fortalezas en cada uno de los aspectos trabajados.

A nivel Semántico, Los estudiantes ubican ideas puntuales del texto, buscaron las palabras más importantes del texto; a nivel pragmático, los estudiantes caracterizan los roles y estados de los participantes en situaciones de comunicación que configura el texto representando cada uno de los personajes de la fábula. Y nivel sintáctico, los niños establecieron en que frases se usan los signos de puntuación.

Tabla 25.

Categoría 2: Aprendizaje Cooperativo

Categoría 2: Aprendizaje Cooperativo		
Subcategoría: Características		
Hallazgo	Evidencia	Fuente
Los estudiantes expresan ideas y sentimientos durante la llamada grupal y contraponen ideas. Se ve reflejada la escucha activa y el respeto por la palabra del compañero.	<p><i>E1 " El lugar donde puede suceder la fábula es en la playa porque los delfines viven en el agua".</i></p> <p><i>E3 "No creo, creo que en el mar y en la tierra".</i></p> <p><i>E4 Y E5 Están en silencio mientras E6 da su punto de vista acerca de las emociones de los personajes, luego afirman estar de acuerdo.</i></p> <p>También, expresan sus puntos de vista en la valoración a través de las rúbricas, <i>E9 "lo que estamos haciendo bien es trabajar en equipo y lo que debemos mejorar es practicar más los signos de puntuación".</i></p>	<p><i>(Tomado del registro de audio).</i></p> <p><i>(Tomado del diario de campo).</i></p>
Categoría 2: Aprendizaje Cooperativo		
Subcategoría: Técnicas		
Hallazgo	Evidencia	Fuente
La técnica de lápices al centro facilita la interacción y el dialogo entre los miembros del equipo, los niños dejan sus lápices al centro de la mesa y dialogan sobre la silueta de los animales que aparece en la exploración qué animal es y en donde habita.	<p><i>E1 "Es un delfín habita en el mar, es enorme".</i></p> <p><i>E2 "Es un toro, tiene cuernos y es grande".</i></p> <p>Después de representar la fábula los estudiantes siguen con sus lápices en el centro de la mesa y comentan cómo les pareció la actividad.</p> <p><i>E6" La actividad fue muy divertida me gustaría leerla nuevamente y en esta ocasión ser el León".</i></p>	<p><i>(Tomado de registro de audio).</i></p> <p><i>(Tomado del registro de audio).</i></p>

5.2.6.2 Observación general de la categoría

Los niños tuvieron claridad sobre cómo funciona la técnica de lápices al centro y la aplicaron durante toda la sesión, lo que permitió que la comprensión del texto se diera por el intercambio de ideas y significados entre los miembros del equipo, en este sentido, en el trabajo cooperativo se abandona el individualismo y el aislamiento; sus miembros comparten metas comunes, éxitos y fracasos, establecen tareas para cada uno de sus miembros, toman decisiones colectivas y desempeñan diferentes funciones según sus conocimientos y características individuales (Mujica y Acosta Rodríguez, 2003).

Asimismo, durante la sesión se vio reflejada la escucha activa y el respeto por la palabra del compañero lo cual se puede evidenciar en el siguiente fragmento tomado del diario de campo. E4 Y E5 Están en silencio mientras E6 da su punto de vista acerca de las emociones de los personajes. Luego afirman estar de acuerdo. Es importante gestionar dentro de los equipos de base el cumplimiento de normas, como la escucha activa y el respeto por la palabra del compañero, lo que incide positivamente en el cumplimiento de los objetivos propuestos.

Tabla 26.

Categoría 3: Apoyo pedagógico

Categoría 3: Apoyo pedagógico		
Subcategoría: Guía de aprendizaje		
Hallazgo	Evidencia	Fuente
La estructura de la guía facilita la comprensión de los textos pues fomenta el uso de la palabra y la movilización de saberes previos para desarrollar las actividades, las cuales integran en el contexto en el que se encuentran los estudiantes.	E9 “ <i>la moraleja de la fábula es que los amigos nos dan buenos consejos para salir de las dificultades, yo también tengo amigos y les ayudo</i> ”.	(Tomado del diario del campo).
El momento de exploración motiva a los estudiantes hacia un nuevo aprendizaje reconociendo sus saberes previos y la importancia de la necesidad de dicho aprendizaje. El profesor lee los objetivos y los socializan, luego los estudiantes hablan sobre las siluetas de algunos animales y sus características. Así mismo, hacen predicciones del contenido del texto	E4 “ <i>El lugar donde ocurren los hechos creo que es en el agua y en la tierra porque el delfín no puede salir del agua y el león no puede entrar en el agua</i> ”.	(Tomado del diario del campo).

Las actividades de práctica y evaluación tienen diferentes niveles de complejidad y responden a cada uno de los componentes.

Punto 3: *Dibuja signos de puntuación de acuerdo con el enunciado: Punto 10: La moraleja de la fábula es: Punto 12: Une el animal con la cualidad y el carácter teniendo en cuenta su actuación en la fábula* (Tomado de la guía 5)

Categoría 3: Apoyo pedagógico

Subcategoría: Llamada telefónica, orientación del docente

Hallazgo	Evidencia	Fuente
Se evidencian la importancia que tiene la mediación y orientación del docente para la construcción del aprendizaje sin quitarle el protagonismo a la voz de los estudiantes.	La orientación del docente en la valoración de la actividad es muy importante para que los estudiantes sean conscientes de marcar las rubricas. <i>Profesor: "identifiquemos bien aquellos aspectos en los que debemos mejorar". E2 "debemos identificar y aplicar mejor los signos de puntuación". E4, E5, E6 Dialogan, llegan a cuerdos y construyen las respuestas a las preguntas.</i>	(Tomado de registro de audio).

5.2.6.3 Observación general de la categoría

Es importante que los textos y las actividades abordadas en la guía y los ejemplos dados por el docente orientador se relacionen con el contexto lo cual demuestra que la apropiación del conocimiento es un construcción individual y social a partir de la interacción con el medio momento de exploración motiva a los estudiantes hacia un nuevo aprendizaje reconociendo sus saberes previos y la importancia de la necesidad de dicho aprendizaje.

En este sentido, el profesor leyó los objetivos y los socializó, lo que facilitó que los estudiantes fueran conscientes de los propósitos de la sesión y las actividades a realizar para alcanzarlos, luego hablaron sobre las siluetas de algunos animales del texto leído y sus características, así mismo hicieron predicciones del contenido del texto.

Al contestar la pregunta "según el título y las imágenes que acompañan al texto, ¿en qué lugares se desarrolla la historia?" E4 dice "El lugar donde ocurren los hechos creo que es en el agua y en la tierra porque el delfín no puede salir del agua y el león no puede entrar en el agua". (Tomado del registro de audio). Es importante que las lecturas abordadas por los niños sean

llamativas tanto en su contenido como en su presentación pues las imágenes, títulos y subtítulos resaltados facilitan la formulación de hipótesis y predicciones.

5.2.6.4 Observación general de la sesión 5

La interacción entre estudiantes de diferentes grados y edades junto a la mediación del docente son aspectos relevantes para la comprensión del texto; asimismo juega un papel primordial la forma de abordar las lecturas a través de las técnicas, pues en ellas priman las relaciones interpersonales, la ayuda mutua y el aprender del y con la ayuda del otro.

Por otro lado, los estudiantes elaboraron hipótesis y predicciones sobre el contenido del texto, lo cual se ve reflejado en las respuestas de los estudiantes: teniendo en cuenta el título del texto “El león y el delfín”, qué tipo de texto será, E2 “Fábula porque los personajes son animales que hablan”. E3 “ Es narrativo porque nos cuenta sobre una historia de animales”. (Tomado del diario de campo).

Se nota el avance y el papel activo de los participantes del equipo en todo el proceso de lectura, al ejercer sus roles e intercambio de ideas, de igual forma en el empleo de estrategias como formulación de predicciones, subrayado, toma de notas, identificación de ideas principales y secundarias y elaboración de resúmenes, lo cual facilita la comprensión del texto. Lo cual se evidencia en el fragmento tomado del diario de campo: Los estudiantes dialogaron sobre las palabras e ideas primarias y secundarias del texto, como se ejemplifica en la siguiente expresión E4 “La idea secundaria es que el león estaba peleando con un toro salvaje y el delfín le aconsejó que hiciera las paces”.

De acuerdo con lo anterior, Valls (citado por Solé, 2001) resalta la utilidad de las estrategias para regular la actividad, pues su aplicación permite la ejecución y análisis de determinadas acciones con el propósito de conseguir una meta. Hay que agregar que estas

estrategias no aparecen ni se desarrollan en el lector de forma espontánea, sino que hay que enseñarlas a partir de objetivos concretos y en contextos significativos de lectura. Es por ello que se debe seguir familiarizando a los estudiantes con el uso de estrategias de lectura según el propósito de la misma.

Por otro lado, se ha establecido buena interacción en los equipos base, pues se dan procesos de comunicación asertiva donde se expresan y aceptan pensamientos, y sentimientos, es así como se construye el conocimiento y se alcanzan los objetivos propuestos. Los estudiantes representaron el cuento, cada uno adquirió el rol de un personaje y el narrador, esto los hace conectarse emocionalmente con los personajes del cuento. E8 " El delfín aceptó encantado y el pacto quedó sellado, Sintió alegría emocionado, feliz" (Tomado del diario de campo). Según el ejercicio anterior, se afirma la teórica de Johnson y otros autores (1999) los cuales dicen que el objetivo de estos grupos es posibilitar que sus integrantes se brinden unos a otros el apoyo, la ayuda, el aliento y el respaldo que cada uno de ellos necesita para tener un buen rendimiento escolar.

En este sentido, la conformación de estos equipos fue muy pertinente para lograr afrontar la actual situación de emergencia por la pandemia, pues se logró que los estudiantes trabajaran cooperativamente a pesar de las limitaciones de espacio, los integrantes que conformaron estos equipos base lograron integrarse y adaptarse el uno al otro logrando una comunicación asertiva, a pesar de las diferencias de género, edades, grados y habilidades. Lo cual se dio al integrar e implementar todos los elementos de la propuesta, resaltando en este aspecto, la oportuna orientación del docente al estimular la participación, aprovechando las fortalezas de cada uno y brindando herramientas para superar las dificultades.

5.2.7 Resultados de la sesión 6

En esta guía se plantearon tres objetivos, a nivel semántico, deducir la información que permite caracterizar los personajes según sus acciones, sus palabras o por la manera como otros personajes se relacionan con ellos; a nivel sintáctico, establecer relaciones entre los componentes, la estructura y la organización del texto; y, a nivel pragmático, prever y confirmar el propósito o las intenciones que debe cumplir un texto en un contexto comunicativo particular. Asimismo, se buscó que los estudiantes expresen ideas, sentimientos e intereses y practiquen la escucha respetuosamente. Para el desarrollo de esta sesión se emplearon las dos técnicas (lápices al centro y lectura compartida) para lo cual se abordaron dos fábulas de temática parecidas. En el momento de práctica y evaluación se plantearon actividades de relacionar, completar esquemas, sopa de letras y selección múltiple.

Tabla 27.

Categoría 1: Competencia Lectora

Categoría 1: Competencia Lectora		
Subcategoría: Componente Sintáctico		
Hallazgo	Evidencia	Fuente
Los estudiantes establecen relaciones entre los componentes, la estructura y la organización de los textos.	Al ordenar una frase para que tenga coherencia y la escriben correctamente, E3" <i>El león continuaba lamentando su situación así que decidió que pondría fin a su vida</i> ".	(Tomado de la guía de trabajo 6).
	Los estudiantes de los tres equipos completan el mapa conceptual e identifican adecuadamente su estructura E6" <i>Inicio, nudo y desenlace</i> ". E5" <i>La fábula nos enseña a ser agradecidos con lo que tenemos y a no fijarnos en lo que no somos capaces de hacer</i> ".	(Tomado de la guía de trabajo 6).
	Identifican que la frase organizada E9 " <i>El león continuaba lamentando su situación así que decidió que pondría fin a su vida corresponde al inicio de la fábula</i> ".	(Tomado de la guía de trabajo).
Categoría 1: Competencia Lectora		
Subcategoría: Componente Semántico		
Hallazgo	Evidencia	Fuente
Los estudiantes deducen información que permite caracterizar los personajes según sus acciones, sus palabras o por	E1 " <i>El león estaba temeroso y era inconforme con lo que tenía</i> ".	(Tomado de la guía de trabajo).

la manera como otros personajes se relacionan con ellos por medio del diálogo y de la orientación del docente.	<i>E4" El león es fuerte, problemático, carnívoro, tiene una melena hermosos".</i>	
Categoría 1: Competencia Lectora		
Subcategoría: Componente Pragmático		
Hallazgo	Evidencia	Fuente
A los estudiantes se le facilita identificar quién habla en el texto y unen cada afirmación con el personaje que la dice:	<i>E2" El león dice "¿No sería insensato dejarme morir siendo yo mucho más fuerte y poderoso que el Elefante"?"</i> <i>E1 "el elefante dice "¿Ves ese minúsculo insecto que zumba a mi alrededor?"</i> <i>E7 "el que dice la frase ¿No estas satisfecho con todas las ventajas que te he dado? Es Prometeo".</i>	<i>(Tomado de la guía de trabajo).</i>
Los estudiantes prevén y confirman el propósito o las intenciones que debe cumplir un texto en un contexto comunicativo particular	Teniendo en cuenta el título del texto los niños dijeron <i>E1" que el león estaba inconforme porque no cazaba nada para comer".</i> Después de hacer la lectura y las actividades de práctica se dieron cuenta de que su predicción era incorrecta <i>E1 " El león era inconforme porque tenía miedo a otro animal, no porque tuviera hambre".</i> También, hicieron predicciones sobre el propósito de los textos, <i>E5 "del león inconforme: Narrar una historia, el de la perla y el diamante: enseñarnos sobre piedras preciosas".</i> Después de desarrolladas las actividades evaluaron sus predicciones. <i>E5 " Ambos textos nos dejan una enseñanza y nos divierten".</i>	<i>(Tomado de la guía de trabajo 6).</i> <i>(Tomado del diario de campo)</i>

5.2.7.1 Observación general de la competencia lectora

En esta última sesión se notaron avances en el proceso de comprensión, evidenciados anteriormente en cada uno de los componentes, por lo cual se hace énfasis en la importancia de favorecer prácticas educativas que abarquen los tres componentes de lectura desde los primeros años de básica primaria, sin desconocer el contexto y el nivel de desarrollo cognitivo de los niños según la edad y el grado. Para esto es relevante que el educando sea el protagonista del espacio escolar, en el cual pueda ejercer diversos roles, intercambiar opiniones con sus pares, y que estas sean tenidas en cuenta. En palabras de Díaz y Hernández (2004):

Toda situación de lectura compartida debe ayudar a que los alumnos/lectores se vean a sí mismos como intérpretes, como constructores de significados interesantes, como

exploradores de textos, y no sólo como meros receptores de la información que proviene de estos. Lo importante es que desarrollen su comprensión al grado que puedan conseguir aprendizajes significativos y reflexivos. (p.206)

5.2.7.2 Categoría 2: Aprendizaje cooperativo

Tabla 28.

Categoría 2: Aprendizaje Cooperativo

Categoría 2: Aprendizaje Cooperativo		
Subcategoría: Características		
Hallazgo	Evidencia	Fuente
Los estudiantes expresan ideas y sentimientos e intereses durante la sesión, al cumplir con el rol que le corresponde a cada uno pues tienen los espacios de participación para expresar sus ideas con libertad y respeto tanto de su función como del texto.	<i>E4" el líder estipula los turnos de lectura y resumen del texto". E5 "lee la primera parte, E6 lo resume, yo leo la segunda parte y E4 resume".</i>	<i>(Tomado del diario de campo).</i>
Los estudiantes se notan muy familiarizados con la dinámica del trabajo cooperativo en el cumplimiento de normas y roles y en la función individual para llegar a cumplir los objetivos.	<i>E6: "leamos las preguntas, luego marcamos las respuestas correctas".</i>	<i>(Tomado de diario de campo).</i>
Categoría 2: Aprendizaje Cooperativo		
Subcategoría: Técnica		
Hallazgo	Evidencia	Fuente
Se emplearon las dos técnicas lápices al centro y lectura compartida lo que permitió mayor interacción y el cumplimiento de los objetivos de la sesión, la parte del texto leído	<i>E1, lo resumió E3, El texto leído por E3 fue resumido por E1, después dejaron los lápices en el centro y dialogaron para dar respuestas a las preguntas E8" Resumió con sus propias palabras los textos leídos".</i>	<i>(Tomado del diario de campo).</i>

5.2.7.3 Observación general de la categoría

Se evidenció que los estudiantes intercambiaron ideas, respetaron los argumentos de sus compañeros y ejercieron las funciones de los roles, hubo responsabilidad individual y se estableció

una interdependencia positiva que facilitó el logro de los propósitos de la sesión. Los estudiantes se notaron muy familiarizados con la dinámica del trabajo cooperativo en el cumplimiento de normas y roles y en la función individual para llegar a cumplir los objetivos, lo cual se evidenció en la función que desempeñó el líder, el cual dio instrucciones claras sobre el desarrollo del trabajo. E6: “leamos las preguntas, luego marcamos las respuestas correctas” (Tomado de diario de campo).

Tabla 29.

Categoría 3: Apoyo pedagógico

Categoría 3: Apoyo pedagógico		
Subcategoría: guía de aprendizaje		
Hallazgo	Evidencia	Fuente
La guía presenta orientaciones en cada uno de sus momentos que tienen como fin que los estudiantes fortalezcan el proceso de comprensión.	En el momento de aplicación además de responder o señalar la respuesta correcta se plantea hablar del porqué de esta respuesta. E7 "La respuesta es la A porque el delfín le dio buenos consejos a su amigo el león para que no peleara más con el toro".	(Tomado de registros de audio).
	El momento de valoración genera reflexiones y acciones que permiten a los estudiantes hacer seguimiento continuo a su proceso de aprendizaje tanto individual y grupal E2 "Lo que estamos haciendo bien: trabajando en grupo, respetando las normas y leyendo mejor". E3 "Lo que debemos mejorar utilizar mejor el tiempo y entender las preguntas bien". Al plantear preguntas de diferentes tipos, se motiva a los estudiantes al hablar del por qué se escogió tal o cual respuesta., E9 "Escogimos la respuesta c porque expresa emoción y alegría".	(Tomado de la guía de trabajo). (Tomado del registro de audio).
Categoría 3: Apoyo pedagógico		
Subcategoría: Llamada telefónica: Orientación del docente		
Hallazgo	Evidencia	Fuente
El docente orienta el trabajo sin quitarle el protagonismo a la voz de los estudiantes, es decir aclara dudas, responde preguntas y motiva a la participación dejando que los miembros del equipo lleguen a las respuestas a través del dialogo entre ellos	Profesor " Hablen sobre las palabras relevantes del texto es decir las más importantes, y ¿por qué escogieron esas? ".	(Tomado del registro de audio).

5.2.7.4 Observación general de la categoría

El papel del docente orientador es indispensable en el desarrollo de cada sesión porque con sus orientaciones y constante motivación fomenta la participación de todos los estudiantes, sin

quitarles el protagonismo ni la voz principal a ellos que son el centro del proceso. Con respecto a esto, Díaz y Hernández (2004) afirman:

Las situaciones de aprendizaje y comprensión de lectura deben coadyuvar a que los alumnos / lectores se vean a sí mismos como intérpretes, como constructores de significados interesantes, como exploradores de textos y no solo como meros receptores de información que provienen de estos (p. 306).

En este sentido, el docente sólo aclara dudas, responde preguntas y motiva a la participación, dejando que los miembros del equipo lleguen a las respuestas a través del diálogo entre ellos.

Profesor " Hablen sobre las palabras relevantes del texto es decir las más importantes y ¿por qué escogieron esas?". (Tomado del diario de campo).

La guía presentó orientaciones en cada uno de sus momentos, los cuales facilitaron fortalecimiento de la competencia lectora, en el momento de aplicación además de responder o señalar la respuesta correcta. Los estudiantes hablaron del porqué de sus respuestas, como se ejemplifica en la siguiente afirmación: E7" La respuesta es la A porque el delfín le dio buenos consejos a su amigo el león para que no peleara más con el toro" (Tomado del diario de campo).

5.2.7.5 Observación general de la sesión 6

Los objetivos de la sesión fueron cumplidos, se interrelacionan todos los elementos de la sesión para el mejoramiento de los componentes semántico, sintáctico y pragmático de la competencia lectora, (Estrategias de lectura, características, técnicas, guía de aprendizaje y llamada telefónica), lo cual se pudo evidenciar en la parte de evaluación pues las preguntas y actividades planteadas fueron desarrolladas adecuadamente en cada uno de los equipos base.

Las estrategias planteadas en la guía para antes, durante y después de la lectura facilitaron la comprensión del texto. Esta afirmación se ejemplifica cuando los estudiantes hicieron predicciones del contenido del texto. El “El título del texto es “el león inconforme” porque de pronto él tiene que enfrentarse a alguien y pierde la pelea”, (Tomado del registro de audio), durante el texto, resumieron fragmentos del mimo e hicieron relectura para aclarar mejor la ideas, después del texto, contestaron preguntas, organizaron un mapa conceptual y completaron frases.

En este sentido, según Díaz y Hernández (2004) “para que las actividades comprensión tengan lugar adecuadamente es necesario involucrar de manera conjunta y coordinada las estrategias autorreguladoras y específicas durante todo el proceso”. (p. 285) Se destaca la importancia que tienen las estrategias cognitivas (exploración de los saberes previos la elaboración y confirmación de predicciones del texto, y actividades variadas de comprensión para después de la lectura) y metacognitivas (diligenciamiento de rubricas individuales y de trabajo en equipo) en la comprensión de lectura. Esto se ejemplificó cuando los estudiantes registraron sus apreciaciones en las rúbricas del trabajo en equipo y el desempeño individual E9 manifiesta que “A veces no digo claramente mi pensamientos y sentimientos en el trabajo” (Tomado de a guía de trabajo).

A partir de este último análisis, se puede evidenciar un avance significativo y mayor apropiación de los procesos, tanto en los componentes como en la estrategia, aunque las sesiones aplicadas no fueron las planteadas inicialmente debido a la situación ya conocida por la pandemia, al hacer un comparativo desde la primera actividad se muestra avance desde los cognitivo, lo procedimental y actitudinal. Esta afirmación está estrechamente relacionada con lo que afirma (Romero, 2017) donde dice que el aprendizaje reúne experiencias e influencias personales y ambientales, para adquirir, enriquecer o modificar conocimientos y habilidades.

5.2.8 Resultados de la prueba final

Después de la aplicación de las seis sesiones de aprendizaje cooperativo a través de las llamadas grupales se aplicó una prueba final, para dar respuesta al tercer objetivo específico: Analizar la incidencia de la intervención didáctica en el afianzamiento de los componentes semántico, sintáctico y pragmático de la competencia lectora de los estudiantes de los grados 3, 4 y 5 del colegio Llano de palmas, sede I Carpinteros. En esta prueba se registraron las instrucciones claras para su desarrollo en casa, constaba de trece preguntas de selección múltiple con única respuesta que abarcaron cada uno de los componentes trabajados en la propuesta de intervención, para lo cual se presentan los siguientes resultados por componentes y estudiantes.

5.2.8.1 Resultados por componentes

Los resultados de la prueba final se presentan por componentes, asimismo se presenta un cuadro comparativo de los 9 estudiantes de la muestra entre los resultados de la prueba inicial y la prueba final, lo que permite verificar la eficacia de la propuesta de intervención en la competencia comunicativa lectora de los estudiantes.

- **Componente Sintáctico:**

Pregunta 1. De los 9 estudiantes de la muestra 6 identifican la silueta o formato de los textos, y 3 no lo hicieron, lo cual quiere decir que a nivel sintáctico el 66.6% identificaron la información de la estructura explícita del texto. Lo cual indica que después de la aplicación de la propuesta un porcentaje del 33.3 % mejoró en este componente.

Pregunta 7. De los 9 estudiantes de la muestra, 7 seleccionaron la respuesta correcta, es decir el 77.7% de los estudiantes reconocieron la silueta o formato de los textos, lo cual indica que después de la aplicación de la propuesta un porcentaje del 55.5% mejoró en este ítem.

Pregunta 11. De los 9 estudiantes de la muestra, 6 identificaron la respuesta correcta, lo que indica que el 66.6 % de los estudiantes en el componente sintáctico identificaron la silueta o

formato del texto. Esto muestra que después de la aplicación de la propuesta, un 55.5% de los escolares mejoraron en este componente.

Teniendo en cuenta que el componente sintáctico se relaciona con la organización del texto en términos de su coherencia y cohesión e indaga por el cómo se dice, se puede verificar de acuerdo con el análisis anterior, que los estudiantes lograron tener una visión lógica del texto en cuanto a su organización. Las actividades planteadas en las guías de aprendizaje facilitaron familiarizarse con la estructura de los textos, lo que se evidencia también en el análisis de cada una de las sesiones.

- **Componente semántico**

Pregunta 8. Esta pregunta tenía como propósito que los estudiantes elaboraran hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura. De los 9 estudiantes de la muestra 5 seleccionaron la respuesta correcta. Es decir, el 55.5% de los estudiantes acertaron en este aspecto. Lo cual indica que después de la aplicación de la propuesta un porcentaje del 33.3% de los estudiantes mejoró en este componente.

Pregunta 10. De los 9 estudiantes de la muestra, 5 seleccionaron la respuesta correcta; lo cual indica que el 55,5% de ellos elaborara hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura. Entonces, es posible señalar que un porcentaje del 22,2% de los niños mejoró en este aspecto después de la aplicación de la propuesta.

Pregunta 9. De los 9 estudiantes de la muestra, 3 seleccionaron la respuesta correcta. Eso indica que el 33.3 % de los estudiantes en el componente semántico comparan textos de diferentes formato y finalidad para dar cuenta de sus relaciones de contenido, lo cual sugiere que después de la aplicación de la propuesta un porcentaje del 11.1 % de los estudiantes mejoró en este aspecto después de la aplicación de la propuesta.

Pregunta 13: De los 9 estudiantes de la muestra, 4 señalaron la respuesta correcta, lo que muestra que en el componente semántico 44.4% de los estudiantes compararon textos de diferentes formato y finalidad para dar cuenta de sus relaciones de contenido, lo cual indica que después de la aplicación de la propuesta un porcentaje del 33.3 % de los estudiantes mejoró en este componente.

Pregunta 4: De los 9 estudiantes de la muestra, 7 señalaron la respuesta correcta lo que significa que 77.7% de los estudiantes acertaron en este aspecto, lo cual indica que después de la aplicación de la propuesta un porcentaje del 33.3 % de los estudiantes mejoró en este aspecto.

En cuanto al componente semántico, que hace referencia al sentido del texto, en términos de su significado, es decir indaga por el que se dice, se evidencia que hubo avances en este aspecto, pero no en la forma esperada, lo que demuestra la pertinencia de los elementos de la propuesta, sin embargo, se hace necesario continuarla ya que, cada uno de los partícipes se encuentran en un momento propicio del nivel de desarrollo cognitivo y emocional.

- **Componente pragmático:**

Pregunta 6. De los 9 estudiantes de la muestra, 3 seleccionaron la respuesta correcta, lo que indica que el 33.3 % de los estudiantes presentan dificultades para reconocer la función social de los textos que leen, es decir, después de la aplicación de la propuesta un porcentaje del 11.1 % de los estudiantes mejoró en este aspecto.

Pregunta 12: Esta pregunta tiene el mismo objetivo de la pregunta seis, de los 9 estudiantes de la muestra 4, marcaron la respuesta correcta, es decir, el 44.4 % de los estudiantes reconocieron la función social de los textos que leen, lo cual indica que después de la aplicación de la propuesta un porcentaje del 22.2 % de los estudiantes mejoró en este aspecto.

Pregunta 2: De los 9 estudiantes, 4 identificaron la respuesta correcta, es decir, el 44.4 % identifican cual es la idea global de los textos y el propósito comunicativo, lo cual indica que después de la aplicación de la propuesta un porcentaje del 11.1 % de los estudiantes mejoró en este aspecto.

Pregunta 5: De los 9 estudiantes de la muestra, 6 marcaron la respuesta correcta, es decir, el 66.6% identifican el propósito comunicativo o idea global del texto, lo cual indica que después de la aplicación de la propuesta un porcentaje del 55.5 % de los estudiantes mejoró en este aspecto.

Pregunta 3: De los 9 estudiantes de la muestra, 6 seleccionaron la respuesta correcta lo que significa que el 66.6% identifican el propósito comunicativo y la idea global de un texto. Es decir, después de la aplicación de la propuesta un porcentaje del 44.4% mejoró en este aspecto.

En cuanto al componente pragmático, que tiene que ver con el para qué se dice, en función de la situación de comunicación, se puede deducir que hay mayor grado de complejidad para avanzar en este aspecto, sobre todo se les dificulta a los estudiantes reconocer la función social de los textos que leen, lo que muestra la necesidad de continuar con el proceso, enfrentando a los estudiantes a otros tipos de textos para que tengan mayor bagaje con las clases existentes.

5.2.8.2 Resultados por estudiantes

La siguiente tabla presenta los resultados por estudiantes, mostrando las respuestas correctas en la prueba inicial y la prueba final, asimismo se da a conocer el porcentaje de avance de cada uno después de aplicada la intervención.

Tabla 30.

Resultados por estudiantes

Estudiantes	Prueba inicial	Prueba final	% de avance
E1	2	7	38,50%
E2	2	11	69,21%
E3	1	5	31,76%
E4	1	4	23,07%

E5	2	6	30,76%
E6	7	11	30,76%
E7	5	8	23,07%
E8	3	6	23,07%
E9	5	9	30,76%

- El estudiante *E1* respondió adecuadamente 7 de las 13 preguntas planteadas, de las cuales 4 corresponden al componente pragmático, el estudiante después de la intervención reconoce el formato y la función social de los textos que lee, hace esquemas y resúmenes del sentido del texto; asimismo, logra identificar cual es el propósito comunicativo e idea global de los mismos. Se hace necesario fortalecer los componentes semántico y sintáctico.

- El estudiante *E2* respondió adecuadamente 11 de las 13 preguntas planteadas, identificando avances en aspectos de los tres componentes evaluados con respecto a la prueba inicial; se evidencia identifica que el educando identifica la silueta o formatos de los textos que lee y el propósito comunicativo y la idea global del mismo, igualmente reconoce la función social y elabora hipótesis y predicciones del contenido de los textos.

Lo cual indica que la propuesta de intervención incidió en el fortalecimiento de la competencia lectora en este estudiante, un factor que pudo incidir es la participación de este estudiante durante todo el proceso.

- El estudiante *E3* respondió bien 5 preguntas de las 13 de las preguntas de la prueba, identificando avances principalmente en el componente semántico, pues elabora hipótesis acerca del contenido, de igual forma compara textos de diferentes formatos y finalidad para dar cuenta de sus relaciones de contenido; sin embargo, no se notaron avances significativos en los componentes pragmático y sintáctico, lo cual muestra la necesidad de fortalecer estos dos aspectos de la competencia lectora en este estudiante.

- El estudiante **E4** respondió bien 4 preguntas de las 13 de la prueba, identificando avances sólo en el componente pragmático, pues hace hipótesis acerca del contenido de los textos y elabora resúmenes y esquemas del sentido del mismo; sin embargo, no se evidenciaron avances en los componentes semántico y sintáctico, según las consideraciones anteriores es importante trabajar más sesiones de aprendizaje cooperativo con la mediación de guías de aprendizaje para fortalecer estos aspectos.

- El estudiante **E5** respondió bien 6 preguntas de las 13 de la prueba, identificando avances algunos aspectos de los componentes evaluados, a nivel pragmático identifica el propósito comunicativo y la idea global de un texto, a nivel semántico, elabora hipótesis acerca del sentido global de los mismos y a nivel semántico identifica la silueta o formato de los textos, si bien tuvo más respuestas acertadas que en la prueba inicial, se ve la necesidad de seguir trabajando esta competencia.

- Este estudiante **E6** respondió adecuadamente 11 de las 13 preguntas de la prueba identificando avances en cada uno de los componentes evaluados, resume y hace esquemas del sentido global, asimismo compara textos para dar cuenta de sus relaciones de contenido. También, identifica el propósito comunicativo, la idea global y la función social de los textos y genera hipótesis del contenido e identifica la silueta o le formato. lo cual indica que después de la aplicación de la propuesta fortaleció su competencia lectora pues el progreso con respecto a la prueba inicial fue significativo.

- El estudiante **E7** seleccionó 8 respuestas correctas, identificando avances especialmente en los componentes sintáctico y semántico, pues identifica la silueta o formato de los textos, elabora hipótesis acerca del sentido global de los mismos y compara textos de diferentes formato y finalidad para dar cuenta de sus relaciones de contenido; aunque se refleja progreso con respecto

a la prueba inicial es necesario implantar estrategias para fortalecer más aspectos de la competencia lectora.

- El estudiante **E8** seleccionó correctamente 6 de las 13 preguntas planteadas en la prueba identificando avances a nivel pragmático pues identifica el propósito comunicativo y la idea global de un texto y a nivel semántico reconoce la función social de los textos lee para dar cuenta de sus relaciones de contenido, aunque se nota progreso con respecto a la prueba inicial se hace necesario seguir trabajando esta competencia, pues no hubo avances significativos en el componente sintáctico.
- El estudiante **E9** seleccionó 9 respuestas correctas, identificando avances en cada uno de los componentes evaluados, puesto que identifica la silueta o formato del texto, además a nivel pragmático reconoce el propósito comunicativo, la idea global y la función social de los textos. A nivel semántico resume y hace esquemas del sentido del texto, lo anterior indica que después de la aplicación de la propuesta el estudiante fortaleció su competencia lectora pues el progreso con respecto a la prueba inicial fue significativo.

- **5.2.8.3 Observación general de la propuesta y resultados generales**

A partir del análisis de la prueba inicial en la cual se identificaron problemas en los tres componentes de la competencia lectora en los estudiantes de los grados 3º, 4º y 5 del Colegio Llano de Palmas sede I, se pensó una propuesta de intervención en el aula de clase basada en técnicas de aprendizaje cooperativo.

A raíz de la emergencia por Covid 19 en la que el trabajo se continuó desde casa, se tuvo que replantear la propuesta teniendo en cuenta el contexto rural y la falta de conectividad y aparatos electrónicos en todos los hogares de los estudiantes. Fue así como se planeó y desarrolló la intervención por medio de llamadas telefónicas grupales que permitió aplicar dos técnicas de

aprendizaje cooperativo (lápices al centro y lectura compartida). Sin embargo, por la estructura, dinámica de la técnica de lectura compartida, es más adecuada, pues facilita la interacción, participación y ayuda de todos los estudiantes.

En este sentido, en el instrumento aplicado después de la intervención (Apéndice G) para evaluar la incidencia de la estrategia y la apreciación de los estudiantes y de los padres con respecto al trabajo desarrollado, se hizo la pregunta sobre cuál de la técnica les ayudó a comprender mejor los textos, el 77.7% de los estudiantes manifestaron que lectura compartida, asimismo 88.8% subrayaron que esta técnica es la más adecuada para el desarrollo de las guías a través de las llamadas grupales.

Además de la técnica, la propuesta de intervención se consideró adecuada para el docente investigador, los padres de familia y los estudiantes, porque abarcó varios elementos; primero permitió fortalecer aspectos de los componentes evaluados como se muestra en la tabla anterior, donde todos los estudiantes demostraron avances en la prueba final (ver tabla comparativa prueba inicial, prueba final). Asimismo, tanto los estudiantes como los padres de familia manifestaron que el proceso fue exitoso en este aspecto: A continuación, se presentan algunos fragmentos de las intervenciones de padres (P#) y estudiantes (E#):

P3: “el trabajo cooperativo a través de las llamadas grupales mejoró la comprensión de mi hijo porque ahora analiza un poco más los textos para poder responderlos”

E5: “El trabajo cooperativo a través de las llamadas grupales me ayudó a mejorar la comprensión porque yo aprendo cada día más a entender los textos con ayuda de mis compañeros y profesor”

E9: “El trabajo cooperativo a través de las llamadas grupales sí me ayudó a mejorar la comprensión de lectura porque aprendí a compartir ideas con mis compañeros”.

Lo anterior comprueba que, a pesar de las dificultades presentadas por la pandemia por Covid 19 y las condiciones difíciles del sector rural, la propuesta de intervención incidió positivamente pues permitió una comunicación asertiva entre estudiantes y docentes en cada equipo base. Según Mayordomo y Onrubia (2016):

Los estudiantes aprenden mejor si participan en actividades auténticas y relevantes, si están personalmente implicados con lo que aprenden, y pueden atribuir sentido a aprenderlo; si interactúan con otras personas, estableciendo formas productivas de diálogo y comunicación; si colaboran con otros para contrastar sus ideas y compartir conocimiento; si se benefician de la asistencia de otras personas cuando lo necesitan. (p.9)

Asimismo, dio respuesta al trabajo a distancia ocasionado por la pandemia, permitiendo que tanto estudiantes como padres de familia mantuvieran la motivación y el interés para desarrollar el trabajo desde casa. La motivación evidenció durante todo el proceso y en la prueba final en la que los padres y estudiantes dieron su punto de vista respecto al proceso. De lo anterior se puede inferir que la experiencia de trabajo cooperativo hizo que los estudiantes mantuvieran cierta sensación de proximidad entre estudiantes y docente a pesar de las distancias. En los siguientes fragmentos se toman puntos de vista de los estudiantes tomados de la prueba final.

E6:” Me gustan las llamadas grupales porque puedo escuchar a mis compañeros y profesor y entre todos desarrollamos las guías, así puedo aprender más”.

P1: “el trabajo en equipo desarrollado a través de las llamadas grupales me pareció excelente porque despertaba el interés de mi hijo.”

P3:” Para ellos fue muy importante compartir con los amigos y aportar ideas entre todos para aprender”.

Por otro lado, el proceso fue muy enriquecedor para el docente investigador que favoreció tres aspectos importantes de la práctica educativa:

- *Cómo es concebida y trabajada la competencia lectora:* Antes de desarrollar el proyecto se tenía desconocimiento respecto a los procesos cognitivos y metacognitivos que inciden en la lectura y comprensión de los textos, se trabajaba esta competencia abarcando algunos aspectos muy superficialmente, en ocasiones con textos y actividades poco contextualizados a la edad y necesidades de los estudiantes, asimismo concebía este proceso netamente individual.

Ahora, por el contrario, el docente investigador tiene más bagaje y conocimiento sobre estrategias y actividades que puede implementar en el aula para motivar y trabajar cada uno de los componentes de la lectura desde los grados inferiores; es consciente de la importancia de dotar a los niños de estrategias para afrontar los textos y lo enriquecedor que es tanto para ellos como para él la comunicación asertiva y el trabajo cooperativo.

- *Los imaginarios que se tenían en cuanto al trabajo cooperativo:* antes de conocer a profundidad el aprendizaje cooperativo desde sus técnicas, dinámicas y características, suponía que este consistía sólo en reunir un grupo de estudiantes a trabajar alrededor de una ficha o tema específico. Ahora entiende que para que un equipo sea cooperativo debe cumplir con características y condiciones que así lo permitan; en este sentido, el docente investigador conoce que esta estrategia le facilita el trabajo en el aula multigrado y le permite motivar y despertar el interés por la lectura de sus estudiantes.

En conclusión, en este capítulo se describe el procedimiento que se utilizó para analizar los datos y convertirlos en información, se dieron a conocer los resultados obtenidos durante todo el proceso, presentándolos por objetivos y categorías. En síntesis, es necesario dar continuidad al proyecto, relacionando cada uno de los elementos de la propuesta: las técnicas simples de

aprendizaje cooperativo, las guías de aprendizaje diseñadas con una estructura clara y contextualizada, el apoyo pedagógico del docente y las llamadas telefónicas grupales para los sectores rurales, sin embargo, se hace necesario extender el número de sesiones para obtener mejores resultados.

6. Conclusiones y Recomendaciones

En este capítulo se presentan las conclusiones producto de la investigación, dando respuesta a la pregunta problema ¿Cómo mejorar los componentes pragmático, semántico y sintáctico de la competencia lectora en los estudiantes de los grados 3°, 4° y 5° del Colegio Llano de palmas, sede I Carpinteros, en el marco del trabajo a distancia causado por la pandemia de enfermedad por coronavirus (COVID-19)?, así como las recomendaciones del estudio y las aplicaciones prácticas que se pueden dar en otros contextos y escenarios del aprendizaje con características similares.

En este trabajo se establecieron elementos que fortalecieron aspectos de los componentes de la competencia comunicativa lectora de los estudiantes de los grados 3°, 4° y 5° del Colegio Llano de palmas sede I Carpinteros, mediante la implementación de técnicas de aprendizaje cooperativo. De lo cual se puede concluir que, en una situación de emergencia como la presentada durante el desarrollo del proyecto y en contextos de difícil acceso donde no se cuenta con los recursos físicos y tecnológicos para atender a los estudiantes de forma sincrónica, es pertinente utilizar la estrategia de acuerdo con las posibilidades, donde el docente juega un papel trascendental al poner en juego elementos que aporten a la consecución de los objetivos propuestos.

Los elementos que ayudaron a mejorar los componentes de la competencia comunicativa lectora fueron: la llamada telefónica grupal, el diseño y estructura de la guía que permitió la constante interacción dentro de los equipos base, la oportuna orientación del docente y la características y técnicas del aprendizaje cooperativo, las cuales dieron prioridad a la voz de los estudiantes, elemento que incidió como factor motivacional en este proceso.

Siguiendo esta idea, la llamada telefónica grupal favoreció la comunicación entre todos los miembros partícipes del proyecto, se logró un mayor acercamiento y participación de los padres de familia en las interacciones directas de la clase, en este aspecto, desde su lugar de aislamiento

los niños tuvieron la oportunidad de interrelacionarse activamente con sus pares y docente, dando autonomía y validez a las posturas.

Lo más difícil fue dar respuesta a la problemática detectada en medio de la pandemia por Covid 19, pues la falta de herramientas tecnológicas y conectividad significó un reto mayor dentro de la investigación; sin embargo, las llamadas telefónicas grupales fueron un medio de comunicación oportuno y adecuado que facilitó que todos los estudiantes de la muestra participaran en las actividades, aunque la interferencia en las llamadas por la señal intermitente y otros agentes externos dificultó por momentos el desarrollo de algunas sesiones.

En un inicio, para dar respuesta al primer objetivo específico se identificaron las dificultades que presentaban los estudiantes en la competencia comunicativa lectora a través de un instrumento diseñado para evaluar cada uno de los componentes, lo cual concordó con las falencias detectadas en el análisis realizado en el informe del cuatrienio por Colegio dado a conocer por el ICFES, siendo esta información la base para diseñar e implementar la propuesta de intervención.

Es importante aprovechar los informes dados a conocer por el ICFES, a partir de las pruebas realizadas en los grados tercero y quinto del Colegio, pues al interior de la institución educativa, no se les da la verdadera importancia a los resultados y recursos dados por esta entidad, los cuales apuntan al diseño de estrategias para mejorar las competencias evaluadas, lo que trae como consecuencia que si no se hace un análisis reflexivo y una intervención oportuna, es factible que la problemática continúe y se agudice.

En esta investigación, a partir de la aplicación del instrumento de gustos y expectativas de los estudiantes, se detectó en los escolares la falta de hábitos lectores personales y familiares, la poca disponibilidad de libros y herramientas tecnológicas para acceder a la lectura en casa y la poca motivación de los padres de familia hacia este proceso. Dichas cuestiones inciden

directamente en los bajos niveles de desempeño en los componentes de la competencia lectora de los estudiantes de la muestra.

Siguiendo esta idea, los factores descritos anteriormente, afectan la disposición intrínseca del estudiante hacia la lectura, lo cual incide en los bajos resultados en los componentes de la competencia lectora, es ahí donde el docente juega un papel primordial para cambiar los paradigmas e imaginarios de la comunidad con respecto a este proceso, pues los miembros de la misma no le dan verdadera importancia a esta competencia, al no considerarla primordial para que los estudiantes se desenvuelvan adecuadamente en el contexto y en la vida.

A partir del segundo objetivo específico se examinó el desarrollo de la propuesta de intervención didáctica, basada en el aprendizaje cooperativo, estableciendo que la estrategia mediada por llamadas grupales y guías de aprendizaje es pertinente en medio de la actual situación de pandemia en el sector rural, que no cuenta con elementos tecnológicos ni conectividad, pues, aunque los estudiantes no tuvieron un contacto físico y visual, se pudieron conectar emocional y mentalmente con sus compañeros y docente, se pudo aprovechar las potencialidades de cada uno, en los aportes, al abordar y reflexionar sobre los textos trabajados.

Siguiendo esta idea, se deduce que, aunque las escuelas rurales se rigen por un modelo activo escuela nueva, aún se mantiene la perspectiva individualista de la lectura que ha persistido en el modelo tradicional en Colombia, lo que incide en los bajos resultados, por ello es necesario cambiar este paradigma, sacando mayor provecho de la lectura, proponiendo actividades con objetivos en común, donde se faciliten espacios de debate y trabaja en equipo.

En este sentido, las técnicas de lápices al centro y lectura compartida fueron oportunas para el desarrollo de las sesiones a través de las llamadas grupales, pues fueron fáciles de entender y de aplicar por los estudiantes. Un elemento que favoreció la aplicación fue la estructura que permitió

aplicarlas durante una hora de trabajo para que los estudiantes interactuaran, compartieran información de los textos leídos, solucionaran problemas y llegaran a acuerdos.

Siguiendo esta idea, se deduce que la técnica de lectura compartida fue muy pertinente porque fomentó la escucha activa y facilitó el uso de estrategias de lectura para antes, durante y después, como el resumen, la toma de notas, el subrayado y la relectura de los textos, lo que incidió directamente en el fortalecimiento de los componentes de la competencia lectora.

De la misma forma, la guía de aprendizaje fue un recurso pertinente que, a través de una narrativa motivadora y de la reflexión conjunta, facilitó la comprensión de los textos abordados en cada sesión. También permitió integrar en cada uno de sus momentos, (exploración, estructuración, práctica, valoración) las técnicas a trabajar, los roles y funciones de cada participante, así como las estrategias para antes, durante y después de la lectura y las rejillas de evaluación tanto individual como grupal. Es importante señalar que, en la actual situación generada por la pandemia, se acudió a la guía como un recurso en la educación remota, sin embargo, para que este elemento de los resultados esperados, debe estar acompañado de la constante orientación, acompañamiento y retroalimentación por parte del docente. Es vital que especifique por qué ese diseño de guía favoreció el desarrollo de los componentes de la competencia lectora en contraste con otras maneras de elaborar la guía.

Del mismo modo, los instrumentos de evaluación aplicados, como el plan de equipo y la rúbrica individual, permitieron a los estudiantes hacer un seguimiento al desempeño individual y grupal en cada sesión, registrando aspectos por mejorar y fortalezas, tanto en comprensión de lectura, como a nivel del trabajo en equipo.

El acompañamiento del docente significó un elemento primordial en las actividades, pues su oportuna intervención en cada una de las sesiones permitió liderar el proceso sin restar

importancia a la voz de los estudiantes de cada equipo base. Lo más difícil fue manejar una comunicación asertiva, pues al no tener el control visual del grupo de trabajo se debía dar las instrucciones de una forma clara y detallada para que fueran entendidas por todos los estudiantes, asimismo el docente hizo el seguimiento a los registros de los estudiantes en las guías para verificar si era correcto o no, haciendo correcciones y observaciones generales e individuales. Quedó demostrado que la comunicación asertiva, es decir la expresión de posturas y aceptación de las ideas del otro, la forma en la que se explican y acercan los contenidos y las actividades a los estudiantes, de una forma clara y contextualizada es primordial, además se debe trabajar más la escucha activa en los procesos de comprensión de lectura.

Dado que el trabajo se dio en medio de la pandemia por Covid 19, fue indispensable la participación de los padres de familia, al organizar los tiempos, espacios y materiales para recibir las llamadas en los horarios establecidos, ellos se involucraron pues se sintieron acompañados y respaldados en el trabajo académico en casa, lo cual generó empatía e interés en el desarrollo de las actividades. Además, este proceso permitió acompañar de cerca el proceso de formación académico en casa y motivar a los padres de familia sobre la importancia de la lectura y comprensión para la vida académica y social de los estudiantes.

Para finalizar, en este trabajo se analizó la incidencia de la intervención en la competencia lectora de los estudiantes de los grados 3 °,4 ° y 5 ° del Colegio Llano de Palmas sede I Carpinteros, de lo cual se pudo concluir que:

Al hacer el análisis comparativo de la prueba inicial y la final, se nota que hubo mayor avance en el componente sintáctico, seguido por el semántico y el pragmático en su respectivo orden, se puede aseverar que el proceso fue pertinente, a pesar de las limitaciones por la pandemia, de las pocas sesiones aplicadas y de los recursos limitados tanto físicos como tecnológicos, lo que

demuestra que los elementos empleados respondieron a la problemática planteada, sin embargo, se hace necesario darle continuidad al proceso.

Con base en los resultados y las conclusiones planteadas en la presente investigación, se recomienda:

Se plantea en medio de la pandemia por Covid 19 y futuras coyunturas de este nivel, utilizar las guías de aprendizaje y las llamadas telefónicas grupales en los sectores rurales en donde no hay elementos electrónicos de alta gama ni conectividad, para acompañar y tener un grado de acercamiento y orientación a los procesos académicos de los estudiantes.

Se recomienda a la institución educativa que para tener mayor claridad de la problemática en cuanto a los componentes de la competencia lectora, se apliquen y analicen pruebas internas, siguiendo los referentes dados por el ICFES. Asimismo, que se tengan en cuenta los recursos e informes brindados por esta entidad, para hacer los planes de mejoramiento a nivel pedagógico en cada área.

En este sentido, se recomienda a las instituciones educativas y docentes de básica primaria, que por equipos de trabajo, planes de área y aula de lengua castellana, así como en los proyectos pedagógicos que se diseñen para fortalecer la competencia lectora, se aborden los componentes semántico, sintáctico y pragmático simultáneamente, a través de actividades donde se utilice la estrategia de aprendizaje cooperativo, para dar respuesta a esta dificultad recurrente, y así mejorar en las pruebas internas y externas.

Se sugiere a los docentes que laboran en contextos rurales de familias con bajo nivel académico en donde no se le da la importancia requerida a la lectura, diseñar estrategias activas que involucren al contexto familiar y social en los procesos, desde los primeros años de escolaridad, para que se creen hábitos y el gusto por la lectura; y de esa manera se vayan cambiando

con el tiempo los paradigmas que se tienen con respecto a esta competencia. Asimismo, se puede trabajar el aprendizaje cooperativo con los padres de familia, comprometiéndolos con responsabilidades dentro del proceso para que haya un mayor compromiso y mejores resultados.

Se recomienda en situaciones que ameriten el trabajo remoto, que se transversalicen los contenidos y las estrategias con el desarrollo de competencias emocionales, involucrando el trabajo cooperativo, para que los estudiantes se interrelacionen con sus pares y docentes y los alcances sean maximizados.

Asimismo, se propone a los docentes usar las técnicas simples de aprendizaje cooperativo para trabajar los componentes de la competencia lectora en estudiantes de aula multigrado, esta estrategia facilita el trabajo del educador al atender a todos los grados adecuadamente y responder a las necesidades de aprendizaje de cada uno, también, propicia el intercambio de ideas y la escucha activa, favoreciendo los procesos de lectura. Asimismo, es importante que las técnicas que se utilicen en el aula involucren la participación activa de todos los estudiantes, que haya una articulación dinámica permanente, donde cada estudiante sienta la necesidad de responder recíprocamente, de cumplir su responsabilidad individual y de ayudar al otro.

Se plantea a los docentes de básica primaria de los contextos rurales, que el diseño de las guías de aprendizaje de todas las áreas, sean acordes al contexto, la edad y el grado de los estudiantes, además que involucren estrategias de lectura, con una secuencia didáctica que logre integrar cada uno de los momentos esenciales durante una clase.

Asimismo, en la educación remota el acompañamiento y orientación del docente debe ser permanente en cada momento de la guía, para que el estudiante pueda sacarle el mayor provecho, despejar dudas y encontrarle un mayor sentido, para alcanzar el propósito planteado permitiéndoles

la expresión de ideas y sentimientos, lo cual repercute directamente en la motivación y en la continuidad del proceso académico.

Referencias Bibliográficas

- Altablero. (Marzo - Mayo de 2007). El periódico de un país que educa y que se educa. Recuperado el 9 de marzo de 2017, de Ministerio, de Educación Nacional: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-122046.html>
- Alvarado, L., García. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas”. Revista Universitaria de Educación. Caracas
- Alvarez-Gayou, J. J. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. Mexico: Paidós educador.
- Aponte, L, & Cardona, C. (2009). Educación ambiental y evaluación de la densidad Poblacional para la conservación de los cóndores reintroducidos en el Parque Nacional Natural Los Nevados y su zona amortiguadora (tesis de pregrado). Universidad de Caldas, Manizales, Colombia.
- Arias, G. F. (1999). El Proyecto de investigación guía para su elaboración. Caracas, Venezuela: Episteme.
- Armstrong, T. (2017) Inteligencias múltiples en el aula. Guía práctica para educadores. PAIDOS Educación. España.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Barrero, M., Leguizamón, M, Torres, A. (2015). “La comprensión lectora a través de las guías de aprendizaje en la Escuela Nueva.” Institución Educativa Técnica Antonio Nariño Sedes Villanueva y La Libertad –Boyacá – Colombia
- Barton, J. & Sawyer, D. (2003). Our students are ready for this: Comprehension instruction in the elementary school. *Reading Teacher*, 53, 334-359.
- Bibliotecológica*, 23(47), 161-188.
- Boix, R. (2011). ¿Qué de la escuela Rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Revista de currículum y formación del profesorado*. 15(2),13-23.
- Coli, M.,y Gisbert,D.,(2016) “Tutoría entre iguales y comprensión lectora: ¿un tándem eficaz? Los efectos de la tutoría entre iguales sobre la comprensión lectora” Universidad Autónoma de Barcelona, Catalunya, España.
- Colomer, T. (1997). *La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora*. Barcelona.
- Díaz B., F. y Hernández R., G. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.
- Directiva N.11 del Ministerio de Educación Nacional. (2020).
- https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-398622_recurso_1.pdf
- Fernández Herrero, B. (2010). La competencia comunicativa como base del desarrollo de la competencia social y ciudadana en el aula. *Actualidades investigativas en educación*, 1 – 24.
- ICFES. (2018). *Informe por Colegio del Cuatrenio, Análisis i histórico y Comparativo*. Bogotá.
- Freire, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México, siglo XXI editores.
- G., Castillo P., & Morales (2007). *Estrategias y enseñanza aprendizaje de la lectura*. Grupo de Investigación en Pedagogía, Lenguaje y Comunicación. Vol. 26, 27-38.

- García, A. y Rodríguez, A. (2008). Las guías de trabajo autónomo en la universidad. En A. Rodríguez, A. Fuentes, M. J. Caurcel Cara y A. Ramos García (Coords.), *Didáctica en el Espacio Europeo de Educación Superior. Guías de trabajo autónomo* (pp. 95-116). Madrid: EOS Universitaria
- García, R., Traver, J., Candela, I., (2019). *Aprendizaje Cooperativo, fundamentos, características y técnicas*. Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación. Madrid. España.
- García, R; Traver, J; Candela, I (2019). “Aprendizaje cooperativo, fundamentos, características y técnicas” Editorial CCS. Madrid.
- Gobierno de Canarias (2018) *Apoyo Pedagógico*. Recuperado de http://www.gobiernodecanarias.org/ceus/necesidadesapoyopedagogico/educativo_neae/
- Gómez Mujica, A. & Acosta Rodríguez, H. (2003). Acerca del trabajo en grupos o equipos. *Acimed: revista cubana de los profesionales de la información y la comunicación en salud*, 11 (6).
- González, A. (2012). *Aplicación de constructivismo social en el Aula*. IDIE. Organización. Guatemala
- Hacker, D. C. (1998). Definitions and empirical foundations. En D. J. Hacker, J. Dunlosky y A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 1-25).
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., y Batista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hymes, D. (1972). «On communicative competence», en J. B. Pride y J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 269-285.
- ICFES. (2017). *Marco de referencia preliminar para competencia lectora. PISA 2018*. Bogotá: ICFES

ICFES. (2018). Interpretación del Informe por Colegio. Bogotá.

Isaza, B. (2010). Herramientas para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Bogotá: SED.

Jiménez, C., Y Sierra, A. (2018) "El taller pedagógico: una estrategia innovadora para el fortalecimiento de la comprensión lectora literal" (tesis de postgrado). Universidad Autónoma de Bucaramanga. Bucaramanga.

Jiménez, V. (2004). Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (escala). (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España. Recuperado de <http://biblioteca.ucm.es/tesis/psi/ucm-t27494.pdf>

Johnson, D.W., Johnson, R.T., y Holubec, E.J. (1999). El Aprendizaje cooperativo en el aula.

Johnson, D.W., Johnson, R.T., y Holubec, E.J. (1999). El Aprendizaje cooperativo en el aula.

Lasso, M. (2018). "La evaluación de la competencia lectora a través del aprendizaje cooperativo en niños de quinto de primaria de la escuela Manuel Antonio Bonilla en el espinal (Tolima)" universidad del Tolima. Facultad de Ciencias de la Educación Maestría en Educación Ibagué – Tolima.

Mapfre, F. (2013). El trabajo cooperativo como metodología para la escuela inclusiva. Madrid: Fundación Mapfre. Obtenido de https://www.fundacionmapfre.org/fundacion/es_es/buscador/resultado.jsp?q=El+trabajo+Cooperativo+como+Metodolog%C3%ADa+para+la+escuela+inclusiva.

Martínez, L. (2006). Comunicación y lenguaje: Competencia Comunicativa: supuestos de los profesores de básica primaria. Universidad del Rosario. Bogotá.

Meyer, R.(1984) "Aids to text comprehension" .Educational Psychologist, 19(1),30-42

Ministerio de Educación Nacional (1998) Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional (2016). Fundamentación de Derechos Básicos de Aprendizaje y Mallas de Aprendizaje del área de Lenguaje. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2016) Derechos básicos de Aprendizaje Lenguaje. Bogotá.

Moreno, E. (2015) Diplomado la lectura en la vida social: Desplegar la mirada hacia los procesos implicados (Módulo dos. Aprender a leer para superar la lectura reproductiva). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.

New Jersey: Lawrence Erlbaun Associates

Niño Rojas, V. (2009). Competencias en la comunicación. Bogotá: ECOE Ediciones.

Ovejero, B. (1993). Aprendizaje cooperativo: una eficaz aportación de la psicología social a la escuela del siglo XXI. *Psicothema*. 5. 373-391.

Parodi, G. (Coord.). (2014). Saber leer. Bogotá: Aguilar.

Pere, P (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio siglo XXI*, 30(1), 89-111 Secretaría de Educación distrital. Bogotá.

Pérez Grajales, H. (2006). Comprensión y producción de textos. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Pérez, M., Roa, C. (2010). Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo.

Pernía, H., & Méndez, G. (2017). Estrategias de comprensión lectora: experiencia en Educación Primaria. (Tesis de postgrado) Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez. Departamento de Pedagogía San Cristóbal, estado Táchira. Venezuela.

Pissa (2018). "Marco de evaluación de la competencia lectora". Ministerio de Educación. PERÚ.

Pujolás, P. (2004). Aprender juntos alumnos diferentes. Barcelona: Octaedro.

Pujolas, P., Riera G., Pedragosa, O., Soldevila, J. (2005). Aprender juntos alumnos diferentes. Facultad de Educación. Laboratorio de Psicopedagogía.

Pujolás,P. (2009) Introducción al aprendizaje cooperativo. Universidad de Vic.

Ramírez Leyva, E. (2009). ¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura? Investigación

Resolución 385 del 12 de marzo de 2020. (2 de marzo del 2020) Ministerio de Salud y protección social. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=119957>

Rodríguez, C., Zea, M. (2016)” Aprendizaje cooperativo y Diseño Universal del Aprendizaje como facilitadores de la educación inclusiva” (tesis de maestría). Universidad de la Sabana. Chía, Colombia.

Romero, A,Crisol, M, (2012) “ Las guías de aprendizaje autónomo como herramienta didáctica de apoyo a la docencia”. Facultad de educación. Escuela Abierta.

Romero, G. (2017). Nueve teorías de aprendizaje más influyentes. UNESCO. Educar21. <S://educar21.com/inicio/2017/09/27/eorias-de-aprendizaje-mas-influyentes/>.

RONCAL, Federico. (2004) Pedagogía del Aprendizaje. Programa Lasallista de Formación Docente Departamento de Educación Distrito de Centroamérica Diplomado en Pedagogía y Calidad Educativa. Guatemala.

Rosa M, Mayordomo; Javier Onrabia (2016) “El aprendizaje cooperativo”. Editorial UOC.

Sáenz Barrio, O. (1999). El trabajo autónomo. En O. Sáenz (Dir.), Didáctica General (pp. 271-308). Madrid: Anaya

Schunk, D. H. (1997). Teorías del Aprendizaje. Pearson. Educación.

Solé, I . (2012). Competencia lectora y aprendizaje. Revista ibero-americana de educación

SOLE, I y C. COLL. (1995) Los profesores y la concepción constructivista. En: El Constructivismo en el Aula, Editorial Grao. Barcelona.

- Solé, I. (2004). Estrategias de la lectura. Barcelona: GRAO.
- Solé, I. (2012). Competencia Lectora y Aprendizaje. REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN, 43-61.
- Subía, L., Mendoza, R., Y Rivera, A., (2012) “Influencia del programa mis lecturas preferidas en el desarrollo del nivel de comprensión lectora de los estudiantes del 2do grado de Educación primaria de la Institución educativa n° 71011 “San Luis Gonzaga” Ayaviri – melgar.” Universidad César Vallejo Programa especial de post grado sector educación Ayaviri – Perú.
- Tamayo y Tamayo, M. (2003). El proceso de la investigación científica incluye evaluación y administración de proyectos de investigación. Mexico: Limusa.
- Van Dijk, T. A. y W. Kintsch (1983). Strategies of discourse comprehension. N. York: Academic Press.

Apéndices

Apéndice A. Instrumento para evaluar los componentes de la competencia lectora

Nombre: _____ Grado: ____ Edad: ____ Fecha: _____

Instrumento para evaluar los componentes de la competencia lectora

(Para el diseño del presente instrumento se toman como referentes los Estándares básicos de Lengua Castellana de tercero a quinto, los aprendizajes evaluados por el ICFES en cada uno de los componentes.)

Objetivo: Caracterizar la competencia comunicativa lectora en estudiantes de los grados 3,4 y 5 del Colegio Llano de Palmas sede I carpinteros.

- **Responde las preguntas 1 a la 3 de acuerdo con el siguiente texto:**

Pit encuentra un perro

Pit es un niño que estudia tercero de primaria. Es de esos niños a los que les gusta jugar todo el tiempo. Él siempre quiso tener un perro, pero su papá no quería darle una mascota. No era que no quisiera; en realidad, no podía.

La mamá de Pit le decía:

— ¿Y qué comería tu perro, si a veces casi ni nos alcanza para comer a nosotros?

—Alguna cosa resultará para darle.

Pit se inventó la historia de que cuando se acostaba, unos hombres pequeñitos venían a su cuarto y no lo dejaban dormir; que la única forma de espantar a los



hombrecitos era teniendo un perro. Pero el papá lo que hizo fue poner junto a la cama de Pit el retrato de un policía.

— Cuando vengan los hombrecitos, el policía se los lleva para la cárcel.

Un día, cuando Pit regresaba de la escuela, un perro callejero, sucio y lanudo, estaba buscando comida en un basurero. Pit le silbó y el perro paró las orejas en señal de atención. El muchacho se puso a jugar con él. Cuando se le hizo tarde y se enrumbo para la casa, el perro lo siguió. Al llegar, el niño siguió con el perro hasta el cuarto. Los ladridos llamaron la atención de la mamá.

—Pero, ¿qué haces? ¿Cómo se te ocurre traer un perro callejero, sucio y con el pelo así de largo?

— Pues ya no es callejero, está en la casa. Dentro de poco no será sucio, pues lo voy a bañar. Y lo del pelo lo solucionamos con unas tijeras.

Por la mañana, cuando el papá entró al cuarto, se puso de mal genio. El perro había roto los pantalones de Pit, de los zapatos ya quedaba poco y las plumas, que antes formaban la almohada, estaban suspendidas en el aire del cuarto.

— Si cuando termine de afeitarme ese perro sigue en esta casa, va a ocurrir una calamidad.

Pero el perro no sabía cuándo alguien termina de afeitarse; de modo que lo único que hizo fue bostezar y salir con Pit para la escuela.

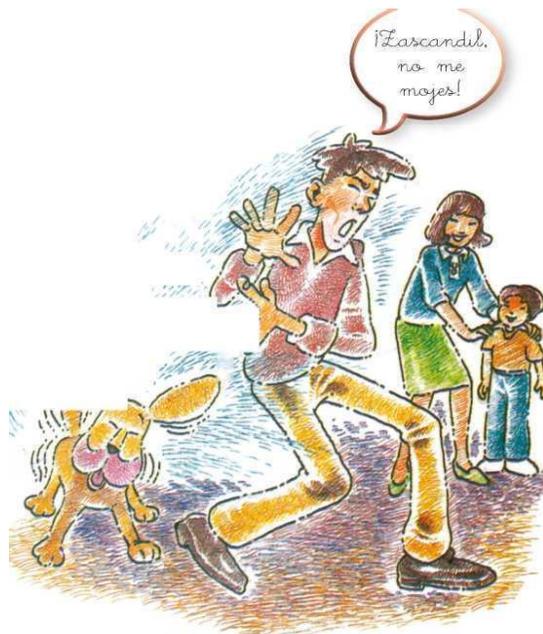
— ¡No lo vuelvas a traer!

Toda la mañana estuvo Pit atendiendo a los números y a las ciencias naturales, pero se distraía pensando en la oportunidad que había perdido de tener un peludo amigo. Cuando salió de la escuela, desde detrás de un montón de pelo le dijeron:

— ¡Guauu!

— "¡Zascandil!" —gritó Pit, y con este nombre quedó bautizado el perro.

Con el tiempo, Zascandil ya no se comía los zapatos; el pelo siguió largo. Ahora, hasta le gusta el baño, pues cuando terminan de enjuagarlo, se sacude por toda la casa y hace gritar a todo el mundo. Hasta el papá de Pit saca a Zascandil algunas veces a pasear. Parece de mal genio cuando lo hace; es para que crean que está bravo porque le desobedecieron, pero en realidad le gusta salir con el perro.



Autor: Herbert Heckmann

Estándar: Comprendo los aspectos formales y conceptuales (en especial: características de las oraciones y formas de relación entre ellas), al interior de cada texto leído.

¿Cuáles son las partes del texto leído?

- a. Título, encabezado, fotografía y desarrollo.
- b. Saludo, desarrollo y despedida.
- c. Inicio, Nudo, Desenlace.
- d. Afirmación y Explicación.

Estándar: Identifico la intención comunicativa de cada uno de los textos leídos.

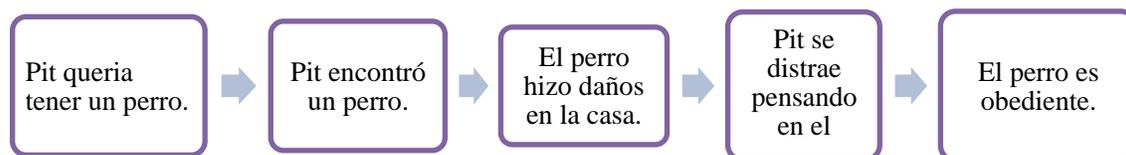
¿Qué hace el texto?

- a. Argumenta una idea.
- b. Describe un hecho.
- c. Explica una actividad.
- d. Narra una historia.

Estándar: Elaboro resúmenes y esquemas que dan cuenta del sentido de un texto.

1. De los siguientes esquemas cuál resume con mayor claridad el texto anterior:

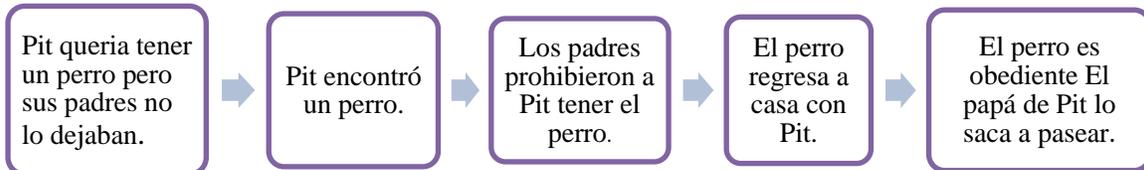
a.



b.



c.



d.



- **Responde las preguntas 4-7 de acuerdo con el siguiente texto:**



Estándar: Leo diferentes clases de textos: manuales, tarjetas, afiches, cartas, periódicos, etc.

2. **El texto anterior es:**
 - a. Un afiche
 - b. Una noticia
 - c. Un poema
 - d. Una carta

Estándar: Identifico el propósito comunicativo y la idea global de un texto.

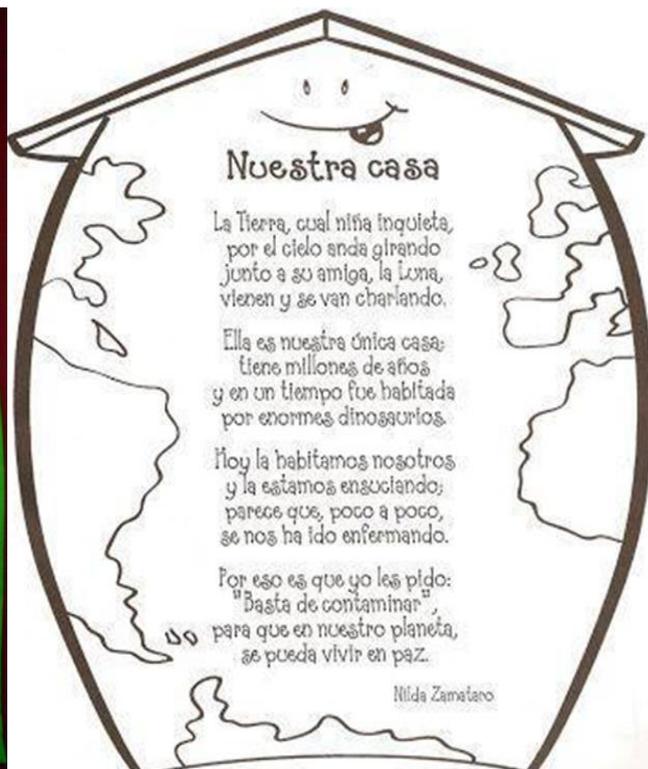
3. **¿Qué hace el texto?**
 - a. Informa en qué lugares se deben bañar las manos.
 - b. Explica cómo bañarse las manos.
 - c. Informa sobre cuándo es importante bañarse las manos.
 - d. Explica sobre la importancia del lavado de manos.

Estándar: Reconozco la función social de los diversos tipos de textos que leo.

4. **¿Para qué utilizarías el texto anterior?**
 - a. Para recomendar un producto de aseo.
 - b. Para enseñar a utilizar el baño.
 - c. Para ayudar a cuidar los parques.
 - d. Para crear hábitos de aseo.

Estándar: Identifico la silueta o el formato de los textos que leo.

5. **Las partes del texto leído son:**
- a. Saludo-desarrollo-despedida. b. Inicio-nudo-desenlace.
 - b. Título-imagen-Slogan. d. Título, encabezado, fotografía y desarrollo.
- **Responde las preguntas 8-12 de acuerdo con los siguientes textos:**



6. **De las lecturas anteriores podemos suponer que:**
- a. El cuidado de la tierra es responsabilidad de todos.
 - b. Si cuidamos el planeta todos podemos vivir en Paz
 - c. La tierra está triste por la contaminación.
 - d. Los dinosaurios desaparecieron por la contaminación.

Comparo textos de acuerdo con sus formatos, temáticas y funciones.

7. **¿En qué se parecen los dos textos?**
- a. En los dos se vende un producto.
 - b. En los dos se habla del cuidado del medio ambiente.
 - c. En los dos se habla de la casa.
 - d. En los dos se cuenta una historia.

Elaboro hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura

8. **Del título del poema se puede afirmar que:**
- a. La Tierra es nuestra casa. b. Debemos limpiar nuestra casa.
 - c. La casa está sucia. d. La Tierra está contaminada.

Estándar: Identifico la silueta o el formato de los textos que leo.

9. **El poema se divide en:**
- a. Cuatro párrafos pequeños, pues son los conjuntos de palabras que conforman un poema.
 - b. Dieciséis versos, que es como se llaman a cada una de las líneas que compone un poema.
 - c. Dos estrofas principales y dos secundarias, pues cada grupo de estrofas trata ideas diferentes.
 - d. Todas las anteriores.

Estándar: Reconozco la función social de los diversos tipos de textos que leo

10. **Si quieres escribir un texto sobre la creación de la tierra, el más adecuado sería:**

- a. Una Noticia b. Unas coplas
- b. Un mito d. Una fábula

- Responde la pregunta 13 de acuerdo con los siguientes textos:

Estándar: Comparo textos de acuerdo con sus formatos, temáticas y funciones.



13. Qué tienen en común la adivinanza y el poema?

- a. El propósito
- b. El autor
- c. El tema
- d. Las palabras

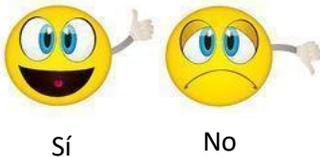
Apéndice B. Cuestionario de hábitos y gusto de lectura

Nombre _____ Grado: _____ Edad: _____ Fecha: _____

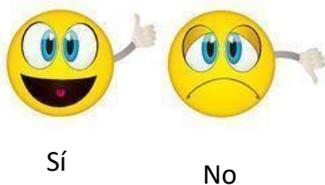
Objetivo: Conocer los hábitos y gustos de lectura de los estudiantes del Colegio Llano de Palmas sede I Carpinteros, para establecer la relación entre estos y los bajos niveles de desempeño en la Competencia Comunicativa Lectora.

Marca con una X, la carita que indique la o las respuestas de tu preferencia. Si la respuesta es Sí marca la carita feliz, si es No la carita triste.

1. ¿Te gusta leer?



2. ¿En tu casa hay libros, revistas u otros textos para leer?

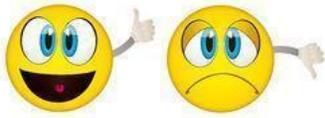


¿Cuáles? _____

3. ¿Cuánto tiempo diario dedicas a la lectura en casa?

A. Media hora B. Una hora C. Más de una hora D. No leo en casa.

¿Por qué?: _____

4. ¿En tu casa cuentan con herramientas tecnológicas para acceder a la lectura?

Sí

No

5. De las siguientes opciones ¿Cuáles tienes en casa?**a.** Tablet**b.** Computadores portátiles**c.** Celular con acceso a internet**d.** Ninguna **6. ¿Tus padres o cuidadores practican la lectura?**

Sí

No

7. ¿Cada cuánto ves a tus padres o cuidadores leyendo?**a.** Todos los días **b.** Una vez a la semana **c.** Una vez al mes **d.** Nunca.

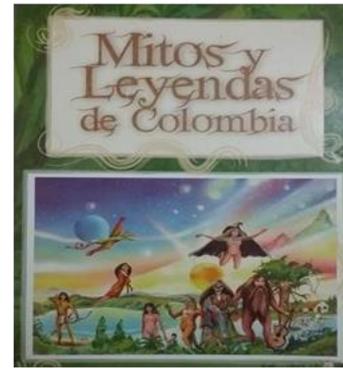
8. Elige la o las alternativas que más te gustan:



A. Cuentos



B. fábulas



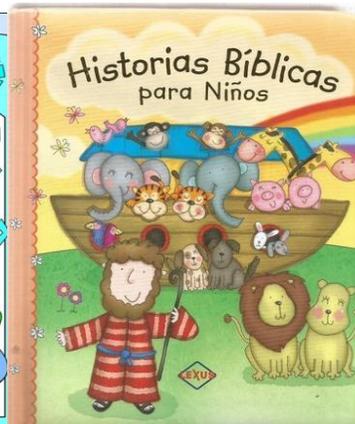
C. Mitos y Leyendas



D. Noticias



E. Poemas



F. Historias Bíblicas



G. Historietas



D. Afiches



E. Canciones y rondas.

9. ¿Quién te motiva a leer?



A. Tus padres



B. Tu profesor(a)



C. Tus amigos **d.** Otros

¿Quiénes?: _____

10. ¿Qué te motiva a leer? ¿Para qué lees?



a. La tarea



b. Aprender



c Divertirse

10. ¿Cuándo escoges un libro o un texto para leer tienes en cuenta?

A. La Cantidad de páginas

B. El título

C. Las imágenes

D. El tamaño de la letra.

11. ¿Crees que es importante leer y comprender un texto?

¿Por qué? _____



Sí

No

11. ¿Te gusta leer sólo o con tus compañeros?



12. ¿Prefieres el trabajo individual o el trabajo en equipo?



¿Por qué?: _____

14. ¿Obtienes mejores resultados cuando trabajas solo o con tus compañeros?



15. ¿Te gusta trabajar con compañeros de otros grados?

Sí No



16. ¿Te gusta ayudar a tus compañeros y recibir ayuda cuando lo necesitas?



SI NO

Apéndice C. Guías de aprendizaje

Guía 1

		COLEGIO LLANO DE PALMAS RIONEGRO - SANTANDER NIT: 804.001.310-1 ICFES 0928581 DANE No. 268615002359 RES. No.12573.SEPT.30-05	
		DOCENTE ELIMINADO PARA EVALUACIÓN	ASIGNATURA: Lenguaje
ESTUDIANTE	GRADO:	Guía 1	FECHA
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> ● Semántico: Recuperar información explícita en el contenido del texto.) ¿qué?, ¿quiénes?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿por qué?, ¿cómo? ● Sintáctico: Identificar la estructura implícita del texto. ● Pragmático: Comprender el propósito del texto leído y la intención del autor ● Colaborar activamente en el logro de metas comunes y reconocer la importancia que tienen las normas para lograr estas metas. 		PERIODO:3

Introducción: Queridos estudiantes, en esta sesión vamos a desarrollar la primera de seis guías que trabajaremos con el fin de mejorar la comprensión de lectura, para esto aplicaremos la técnica de lectura compartida e intercambiaremos ideas con nuestros compañeros de equipo, yo les voy a estar orientando el proceso por medio de una llamada telefónica.

Los materiales que necesitaremos son: La guía de trabajo, lápiz, borrador, colores, sacapuntas.

Antes de iniciar asignaremos los roles y el nombre de nuestro equipo de base:

- 
Líder: _____
- 
Secretario: _____
- 
Portavoz: _____
- 
Nombre del equipo: _____

¿Qué vamos a aprender? leamos los objetivos.

Leemos y comentamos en el equipo sobre las siguientes preguntas, Cada miembro del equipo lee una pregunta y da su Punto de vista.



- Teniendo en cuenta las imágenes que acompañan al texto que leeremos.

¿Cuál será el tema del cuento?

- Teniendo en cuenta el título "Un chico afortunado" ¿Cómo le iba al protagonista? ¿Por qué?:

- En alguna situación has cometido errores por estar distraído ¿cuál?

Al final comparamos la lectura con estas respuestas para confirmar nuestras predicciones acerca del contenido del texto.

Lo que estamos aprendiendo

Haremos una lectura compartida del siguiente texto, para ello el **líder** estipula los turnos de lectura, **el secretario** estará atento para tomar nota y **el**



portavoz estará muy atento para resumirnos con sus propias palabras el texto después de haberlo leído.

Cuando cada niño (a) termine de leer la parte que le corresponde, el siguiente compañero explica con sus propias palabras el párrafo leído y así sucesivamente.

Un chico Afortunado

Estudiante 1

Juan era un chico muy atolondrado. Un día, estuvo trabajando en una granja y ganó una moneda. Como siempre estaba en las nubes, en vez de guardársela, decidió llevarla en la mano y, cuando estaba cruzando un puente, la moneda se le cayó al río.

Al llegar a casa, Juan le contó a su madre lo que le había sucedido.



—No te preocupes —dijo ella—. Pero recuerda que es mejor guardar las cosas en el bolsillo.

Al día siguiente, el chico estuvo cuidando unas vacas y le pagaron con una jarra de leche.

Entonces, recordando las palabras de su madre, se metió la jarra en el bolsillo.

Naturalmente, toda la leche se derramó por el suelo.

Estudiante 2:

De nuevo, Juan llegó a casa sin nada.

—¡Cómo se te ocurre meterte la leche en el bolsillo! —Exclamó su madre—. ¡Tenías que haber traído la jarra en la cabeza!

Días después, Juan trabajó en una quesería y le pagaron con un queso. El muchacho se lo puso en la cabeza. Pero como hacía mucho calor, el queso comenzó a derretirse y a caerle por la cara.

Al verle llegar así, su madre le dijo:

—¡Anda, lávate ahora mismo! ¡Deberías haber metido el queso en un saco y traerlo a la espalda!

¡Pobre muchacho! ¡Estaba visto que nunca acertaba! Otro día, Juan estuvo ayudando a un molinero, quien le regaló un burro como pago por su trabajo. Entonces, el chico buscó un saco vacío, metió en él al burro y salió del molino con la carga a la espalda. Como el burro era muy



grande, la cabeza y la mitad del cuerpo quedaban fuera del saco. Además, como pesaba mucho, Juan tenía que caminar un poco agachado y arrastrando los pies.

Estudiante 3

Dio la casualidad de que, al llegar a un pueblo, el muchacho pasó por delante de la casa del alcalde. Su hija siempre estaba triste y el padre había ofrecido una recompensa a quien hiciese reír a la joven. La muchacha miraba por la ventana en el momento en que Juan pasó por allí. Y fue verlo con el saco y empezó a reír y a reír, sin poder parar.

El alcalde se puso a llorar de alegría. Mientras, la chica seguía desternillándose de risa. Juan no entendía nada y, entre risas y llantos, nadie parecía poder explicárselo.

Por fin, el alcalde se serenó un poco, entregó al muchacho una bolsa de monedas y le dijo:

—Siempre te estaré agradecido.

Juan se fue de allí con una sonrisa de oreja a oreja.

Y esta vez sí consiguió llegar a casa con todo lo que había ganado: un burro en un saco y una gran fortuna en una bolsa.

FICHA TÉCNICA

Fuente: Repositorio

Santillana **Tipo de texto:**

Narrativo **Formato:** Continuo

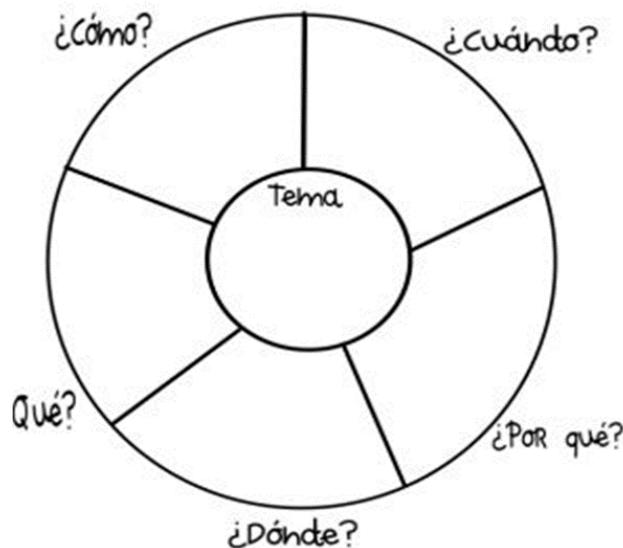
Contexto: Público - Educativo

En este momento el portavoz nos resume el cuento con sus propias palabras.



Comprendamos el texto (práctica)

1. Ahora vamos a comprender la lectura, para esto el líder distribuye a cada miembro del equipo una pregunta para que la lea, el da su respuesta o punto de vista y luego entre todos intercambiamos ideas para saber llegar a un acuerdo sobre la respuesta correcta.



2. Lee los siguientes hechos importantes del cuento, luego enuméralos según el orden en que ocurrieron:

- La hija del alcalde miraba por la ventana en el momento en que Juan pasó por allí.
- Juan estaba trabajando en una granja y ganó una moneda.
- El alcalde entregó unas monedas a Juan.
- Juan estuvo ayudando a un molinero, quien le regaló un burro como pago por su trabajo.
- Consiguió llegar a casa con todo lo que había ganado: un burro en un saco y una gran fortuna en una bolsa.
- Juan consiguió llegar a casa con todo lo que había ganado: un burro en un saco y una gran fortuna en una bolsa.

3. Dialogamos sobre las siguientes preguntas:

- ¿Qué quiere hacer el autor con este texto?
- ¿Para qué lo habrá escrito?
- ¿Cuál es el nudo de la historia? ¿Nos gustó el desenlace?

¿Cómo sé que comprendí? (Evaluación)



C. Cada miembro del equipo responde una pregunta, después socializamos las respuestas y dialogamos acerca de ellas.

Selecciona la respuesta correcta:

1. Juan era un chico muy atolondrado porque:

- a. No le salían buenos trabajos.
- b. Le pagaban mal por los trabajos que hacía.
- c. Perdía los trabajos por despistado.
- d. Perdía las ganancias de los trabajos porque no los guardaba adecuadamente.

2. La intención del autor del texto es:

- a. Argumenta una idea.
- b. Describe un hecho.
- c. Explica una actividad.
- d. Narra una historia.

3. ¿Cuáles son las partes del texto leído?

- a. Título, encabezado, fotografía y desarrollo.
- b. Saludo, desarrollo y despedida.
- c. Inicio, Nudo, Desenlace.

¿Qué aprendí? (Valoración)

Valora tu desempeño individual: Marca con una X, si, no o A veces según corresponda.

Valoro mi desempeño	Si	no	Puedo mejorar
Identifique en el texto elementos explícitos como: personajes, lugares, tiempo.			
Comprendí la intención del autor y el propósito del texto leído.			
Identifique la estructura implícita del texto (Inicio, nudo y desenlace)			
Colaboré activamente en el logro de metas comunes.			

Ahora valoramos el trabajo en equipo**Plan de equipo**

Muy bien  Estamos aprendiendo  Debemos mejorar 

Nombre del equipo	Sesión	Fecha:
¿Cómo lo estamos haciendo?	Muy bien	Estamos aprendiendo
Hemos cumplido las normas		Debemos mejorar
Todos hemos participado		
Hemo utilizado el tiempo adecuadamente		
Cada uno ha cumplido con su rol		
Nos ayudamos los unos a los otros		

¿Qué estamos haciendo bien?

¿En qué debemos mejorar?

Tomado y adaptado de Pujolás. P. (2004)

Guía 2

 COLEGIO LLANO DE PALMAS RIONEGRO - SANTANDER NIT: 804.001.310-1 ICFES 0928581 DANE No. 268615002359 RES. No.12573.SEPT.30-05			
DOCENTE	ELIMINADO PARA EVALUACIÓN	ASIGNATURA: Lenguaje	TIEMPO: 40 minutos
ESTUDIANTE		GRADO:	Guía 2
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> ● Establezco relaciones entre diferentes aspectos del texto de acuerdo a un criterio. ● Reconozco el tema principal o el propósito del autor. (pragmático) ● Interpreto el sentido global del texto. (semántico) ● Colaboro activamente en el logro de metas comunes y reconoce la importancia que tienen las normas para lograr estas metas. 	FECHA	PERIODO:3

Introducción: Queridos estudiantes, en esta sesión vamos a desarrollar la segunda guía con el fin de mejorar la comprensión de lectura, para esto aplicaremos la técnica de lectura compartida e intercambiaremos ideas con nuestros compañeros de equipo, yo les voy a estar orientando el proceso por medio de una llamada telefónica.

Los materiales que necesitaremos son: La guía de trabajo, un diccionario, lápiz, borrador, colores, sacapuntas.

Antes de Iniciar asignaremos los Roles y el nombre de nuestro equipo de base:



Líder: _____

Secretario: _____

Portavoz: _____

Nombre del equipo: _____



¿Qué vamos a aprender? leamos los objetivos.

Leemos y comentamos en el equipo sobre las siguientes preguntas, Cada miembro del equipo lee una pregunta y da su respuesta. El líder da la palabra.

- Al leer el título del texto “Los dos amigos” ¿Cuál creen que es el tema del texto?

- Según el título del texto ¿a qué tipo de texto pertenece?

- ¿Por qué creen ustedes que es importante aprender a leer y comprender los textos?

Lo que estamos aprendiendo



Haremos una lectura compartida del siguiente texto, para ello el **líder** estipula los turnos de lectura, **el secretario** estará atento para subrayar palabras cuyo significado desconozcan y **el portavoz** estará muy atento para resumirnos con sus propias palabras el texto después de haberlo leído.

Cuando cada niño (a) termine de leer la parte que le corresponde, el siguiente compañero explica con sus propias palabras en párrafo leído y así sucesivamente.

Los dos amigos

Estudiante uno:

Hoy el abuelo le contó a Daniel algo muy gracioso:

"En un país lejano vivían dos amigos. Uno de ellos se llamaba Orlando y habitaba en un poblado en el centro del país. El otro se llamaba Luis y vivía en una ciudad cerca de la costa.

Un día, Luis decidió enviar una carta a su amigo y un regalo. Escribió la carta, tomó cuatro hermosas piñas y llamó al muchacho que trabajaba de recadero.

—Siró, ve a la gran ciudad. Pregunta por Orlando y entrégale este sobre y estas piñas.



Estudiante dos

Siró viajó a la ciudad y entregó la carta a Orlando. Este, al leerla, le dijo: —Luis te dio cuatro piñas. Te has comido una en el viaje, ¿eh, goloso?

El muchacho casi se cae del susto.

— ¿Cómo lo sabe, señor?

— Porque me lo ha dicho la carta.

Como Siró no sabía leer, se quedó muy sorprendido.

A la vuelta, Orlando entregó a Siró cinco cocos y una carta para Luis.

Cuando llegó al poblado, el recadero entregó los cocos y la carta a Luis y se le quedó mirando sin pestañear.

Estudiante tres:

— Mira, Siró, al ir llegaste con una piña menos y ahora te has comido uno de los cocos que te dio para mí Orlando.

— ¿Y quién ha dicho eso? — preguntó el recadero con más asombro que la otra vez.

— Esta carta, hombre.

— ¡Imposible! — Exclamó el muchacho—. Es imposible, cuando me comí el coco puse la carta detrás de un tronco y no me pudo ver.

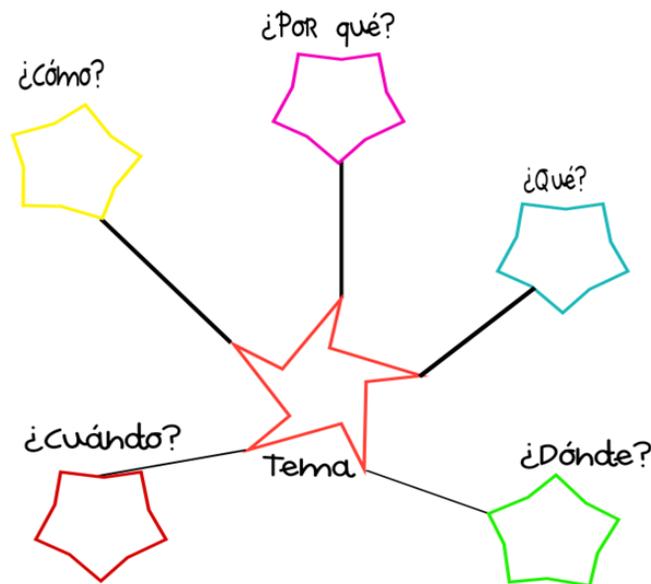


Comprendamos el texto (práctica)

Ahora vamos a comprender la lectura, para esto el líder distribuye a cada miembro del equipo una pregunta para que la lea, el da su respuesta o punto de vista y luego entre todos intercambiamos ideas para saber llegar a un acuerdo sobre la respuesta correcta.

1. Buscamos las palabras desconocidas que subrayó el secretario, compartimos nuestras ideas y las escribimos:
-
-

2. Dialogamos sobre las siguientes preguntas:



3. El portavoz resume con sus propias palabras el texto leído.

4. Colorea el recuadro que contiene la frase verdadera

Orlando vivía en un pueblito al lado del río y Luis vivía en la ciudad.

Luis vivía en una ciudad cerca de la costa y Orlando en un pueblo ubicado en el centro del país.

Luis vivía en una ciudad del centro del país y Orlando vivía cerca al mar.

5. Encierra con el término que puede remplazar la palabra subrayada:

Luis envió una carta y un regalo a su amigo con el muchacho que trabajaba como recadero.

Mensajero Vendedor de frutas obrero tapicero



¿Cómo sé que comprendí? (Evaluación)

1. Colorea el texto de la carta que escribió Orlando.

Querido Luis:

Gracias por tu carta y por las piñas, estaban exquisitas. Te cuento que el mensajero se comió una de las piñas que enviaste. Te envió de regalo cuatro cocos para que los disfrutes. Con aprecio Orlando

Recordado Luis:

Mil gracias por la carta. Te envió con el mensajero cinco cocos para que los compartas con tu familia. Agradezco el regalo de las tres piñas. Abrazos, Orlando.

Amigo Luis:

Gracias por acordarte de mí, espero que estés bien. Te envió cinco piñas para que hagas deliciosos postres. Por otro lado, te cuento que el mensajero se comió uno de los cocos. Abrazo, Orlando.

1. Dialoguen con sus compañeros de equipo sobre las siguientes preguntas: Luego cada uno plasma su respuesta.

- ¿Cómo descubrieron Orlando y Luis que el mensajero se había comido un coco y una piña?

- *i* ¿Por qué razón Siró escondió la carta de Orlando detrás de un tronco?

2. Escribe tres dificultades que puede tener una persona que no sepa leer.



¿Qué aprendí? (Valoración)

Valora tu desempeño individual: Marca con una X, si, no o A veces según corresponda.

Valoro mi desempeño	Si	no	Puedo mejorar
Comprendo la idea principal de texto leído.			
Interpreto el sentido global del texto leído.			
Establezco relaciones entre diferentes aspectos del texto			
Colaboro activamente en el logro de metas comunes.			

Ahora valoramos el trabajo en equipo

Plan de equipo

Muy bien Estamos aprendiendo Debemos mejorar

Nombre del equipo	Sesión	Fecha:
¿Cómo lo estamos haciendo?	Muy bien	Estamos aprendiendo
Hemos cumplido las normas		Debemos mejorar
Todos hemos participado		
Hemo utilizado el tiempo adecuadamente		
Cada uno ha cumplido con su rol		
Nos ayudamos los unos a los otros		
¿Qué estamos haciendo bien?		
¿En qué debemos mejorar?		

Tomado y adaptado de Pujolás. P. (2004)

Guía 3

 <p>COLEGIO LLANO DE PALMAS RIONEGRO - SANTANDER NIT: 804.001.310-1 ICFES 0928581 DANE No. 268615002359 RES. No.12573.SEPT.30-05</p>			
DOCENTE	ELIMINADO PARA EVALUACIÓN	ASIGNATURA: Lenguaje	TIEMPO: 40 minutos
ESTUDIANTE		GRADO:	Guía 3 FECHA
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> ● Semántico: Recupera información implícita en el contenido del texto. (4,6,8) ● Sintáctico: Identifica información de la estructura explícita del texto. (1, 2,3) ● Pragmático: Reconoce intenciones y propósitos del texto leído. (5, 8) 		PERIODO:3

Introducción: Queridos estudiantes, en esta sesión vamos a desarrollar la tercera guía con el fin de mejorar la comprensión de lectura, para esto aplicaremos la técnica de lápices al centro e intercambiaremos ideas con nuestros compañeros de equipo.

Los materiales que necesitaremos son: la guía de trabajo, lápiz, borrador, colores, sacapuntas, diccionario.

Antes de iniciar, asignaremos los roles:



Nombre del equipo: _____



Líder: _____



Secretario: _____



Portavoz: _____

¿Qué vamos a aprender? Leamos los objetivos.



Leemos y comentamos en el equipo sobre las siguientes preguntas. Cada miembro del equipo lee una pregunta y da su punto de vista.

- **Lee el título y observa la imagen que acompaña el texto. Según lo anterior se puede decir que el cuento narra un hecho:**

- a. Real
- b. Fantástico
- c. Cotidiano
- d. Histórico

- **Dialoguemos sobre el significado de las siguientes palabras que encontraremos en el texto. Escribimos sinónimos:**

- a. Huerto: _____
- b. Necesidad: _____
- c. Descolgándose: _____

- **Cuenta a tus compañeros sobre un cultivo que tengas en casa: La forma de siembra, el riego y el tiempo que tarda para dar frutos.**

Al final comparamos la lectura con estas respuestas para confirmar nuestras predicciones acerca del contenido del texto.



Lo que estamos aprendiendo

El líder escoge al estudiante que va a leer el texto, el secretario identifica con diferentes colores el inicio el nudo y el desenlace, al final el portavoz resumen con sus propias palabras el texto leído.



Lápices al centro, es hora de prestar atención a la lectura.

Juanito y las habichuelas mágicas (Adaptación)

Juanito vivía con su madre en un **huerto** medio seco y con una vieja vaca. Un día, la mujer decidió mandar a Juanito a la ciudad, para que allí vendiera la vaca. El niño se puso en camino. Llevaba al animal atado con una cuerda. Se encontró con un hombre extraño y muy pequeñín que llevaba un saquito de habichuelas

Son maravillosas —explicó aquel hombre. Sí te gustan te las daré a cambio de la vaca.

Así lo hizo Juan, y volvió muy contento a su casa. Pero su madre, disgustada con la **necedad** del muchacho, cogió las habichuelas y las arrojó a la calle. Después, se puso a llorar.

Cuando Juan se levantó al día siguiente, su sorpresa fue grande: las habichuelas habían crecido tanto durante la noche, que las ramas se perdían de vista.

Se puso a trepar por la planta y, sube que sube, llegó a un país desconocido. Entró en un castillo y vio a un malvado gigante que tenía una gallina que ponía un huevo de oro cada vez que él se lo



mandaba. Esperó el niño a que el gigante se durmiera. Luego, tomó la gallina y escapó con ella. Llegó a las ramas de las habichuelas, y **descolgándose**, tocó el suelo y entró en la cabaña. La madre se puso muy contenta. Vendieron los huevos de oro y, con su producto, vivieron tranquilos por mucho tiempo.

Cuentos y fábulas de siempre. Bogotá: Norma, 2004

Comprendamos el texto (práctica)



Es hora de dialogar y escuchar. Por lo tanto, seguimos con nuestros lápices en el centro de la mesa.

1. El secretario da a conocer el inicio, el nudo y el desenlace identificado en la lectura. Dialogan si están de acuerdo y escriben una frase que resuma cada momento del cuento.
2. Cada miembro resume un momento, luego de llegar a un acuerdo cogen el lápiz y plasman la respuesta.

- Inicio:

- Nudo:

- Desenlace:

3. Colorea el dibujo que representa el primer párrafo del texto:



4. Dialoguen y escriban una característica de cada personaje del cuento leído. Identifiquen el personaje principal con un color.

● Madre de Juanito: _____

● Juanito:

● Hombre extraño:

● Gigante:

5. Escribe F si es falso, V si es verdadero:

- ❖ El texto leído es un cuento fantástico pues narra hechos que no suceden en la realidad. ____
- ❖ La intención del autor es informar sobre un acontecimiento. _____
- ❖ La afirmación “Sí te gustan te las daré a cambio de la vaca” fue dicha por el hombre extraño. ____
- ❖ Del cuento se puede concluir que Juanito al final del cuento actuó con inteligencia. ____

¿Cómo sé que comprendí? (Evaluación)

Leemos y analizamos las preguntas, luego cada uno marca la respuesta correcta de acuerdo a las ideas presentadas.

Selecciona la respuesta correcta:

6. El hecho fantástico que se presenta en la historia es:

- a. Juanito vivía con su madre en un huerto medio seco y con una vieja vaca.
- b. Juanito volvió muy contento a su casa.
- c. La gallina ponía huevos de oro.
- d. La madre arrojó las habichuelas a la calle.

7. La madre de Juanito se puso a llorar porque:

- a. El niño fue muy inteligente y cambio la vaca por las habichuelas.
- b. Porque vendió la vaca y ella le tenía mucho aprecio.
- c. Porque Juanito hizo un mal negocio con la vaca y perdieron una oportunidad de hacer dinero.
- d. Porque Juanito recibió muy pocas habichuelas.

8. Otro posible título para el texto es:

- a. La gallina de los huevos de oro.
- b. El Gigante y la gallina de oro.
- c. Las aventuras de Juanito y el poder de sus habichuelas.
- d. El cultivo de habichuelas de Juanito.

¿Qué aprendí? (Valoración)



Valora tu desempeño individual: Marca con una X, sí, no o A veces según corresponda.

Valoro mi desempeño	Sí	No	A veces
Identifico las características de los personajes del cuento.			
Comprendo la intención del autor y el propósito del texto leído.			
Identifico la estructura implícita del texto (Inicio, nudo y desenlace)			
Colaboro activamente en el logro de metas comunes.			

Ahora valoramos el trabajo en equipo

Plan de equipo

Sí No A veces

Nombre del equipo	Sesión	Fecha:	
¿Cómo lo estamos haciendo?	Sí	No	A veces
Hemos cumplido las normas			
Todos hemos participado			
Hemos utilizado el tiempo adecuadamente			
Cada uno ha cumplido con su rol			
Nos ayudamos los unos a los otros			
¿Qué estamos haciendo bien?			
¿En qué debemos mejorar?			

Tomado y adaptado de Pujolás. P. (2004)

Guía 4

COLEGIO LLANO DE PALMAS RIONEGRO - SANTANDER			
	DOCENTE	ASIGNATURA: Lenguaje	TIEMPO: 60 minutos
ESTUDIANTE	GRADO:	Guía 4	FECHA
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> ● Semántico: Compara textos de diferente formato y finalidad para dar cuenta de sus relaciones de contenido. (Identifica relaciones de contenido entre dos textos) (3,4,6,7,9 10) ● Sintáctico: Ubica el texto dentro de una tipología o género específico. (,4,6,12,) ● Pragmático: Prevé el propósito o las intenciones que debe cumplir un texto atendiendo a las necesidades de la producción textual en un contexto comunicativo particular. (2, 4,8) ● Conoce y respeta las reglas básicas del diálogo, como el uso de la palabra y el respeto por la palabra de la otra persona. (se evidencia durante toda la sesión). 		PERIODO:3

Introducción

Queridos estudiantes, en esta sesión vamos a desarrollar la guía 4 que trabajaremos con el fin de mejorar la comprensión de lectura, para esto aplicaremos la técnica de lectura compartida e intercambiaremos ideas con nuestros compañeros de equipo.

Los materiales que necesitaremos son: la guía de trabajo, lápiz, borrador, colores, sacapuntas.



Antes de iniciar, asignaremos los roles y escribiremos el nombre de nuestro equipo.

Líder: _____



Secretario: _____

Portavoz: _____



Nombre del equipo: _____

¿Qué vamos a aprender?

1. Leamos los objetivos de la sesión, aclararemos ideas y preguntas.



Exploración y Motivación:

2. Adivina adivinador. Entre todos vamos a dar respuesta a las siguientes adivinanzas:

Zumba que te zumbarás,
Van y vienen sin descanso,
de flor en flor trajinando
y nuestra vida endulzando.

Con blancas plumas,
Soy símbolo de paz
y, desde hace mucho tiempo,
soy mensajera eficaz.

- Hablemos y respondamos las siguientes preguntas:

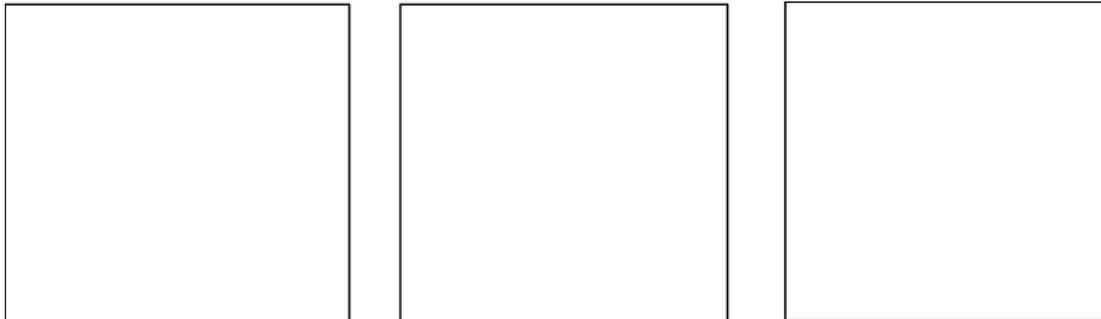
3. Al frente de cada tipo de texto escribe cuál crees que es el propósito:

Fábula: _____

Poema: _____

Afiche: _____

4. Cada miembro del grupo cuenta a sus compañeros una situación en la que haya ayudado a alguien y en la que haya recibido ayuda. Comentamos qué emociones y sentimientos experimentamos.

5. Representamos con dibujos las emociones que genera el dar y recibir ayuda.**Lo que estamos aprendiendo**

Haremos una lectura compartida de los textos; para ello, el **líder** estipula los turnos de lectura, **el secretario** estará atento para tomar nota y **el portavoz** nos dirá cuáles son las semejanzas y diferencias entre los textos que leeremos.

Cuando cada niño (a) termine de leer la parte que le corresponde, el siguiente compañero explica con sus propias palabras el texto leído y así sucesivamente.

Texto 1: Estudiante 1**La Abeja y la Paloma**

Un día caluroso, una paloma se detuvo a descansar sobre la rama de un árbol, junto al cual corría un limpio arroyo. Mientras recobraba el aliento, contemplaba la corriente.

En esto, una abeja se acercó a beber, cayendo al agua empujada por una ráfaga de viento.

Viéndola en apuros, la paloma voló hasta ella y la sacó sujetándola con el pico.

Más tarde, un cazador vio a la paloma y se dispuso a darle muerte de un disparo. Más la abeja, que lo estaba observando todo, acudió en ayuda de su bienhechora. Clavó su aguijón en la mano del hombre haciéndole fallar el disparo, con lo que la blanca paloma pudo ponerse a salvo.

(Rafael Pombo)

Texto 2: Estudiante 2

“Rescatando los valores en mi Colegio”

Texto 3: Estudiante 3

En el recreo

A la hora del **recreo**

Siempre tomo una manzana

María se come un plátano,

y Lucía una naranja.

Vicente nos mira triste,

se ha olvidado el **desayuno**,

y nos pide compartir

un trozo de cada uno.

Se ha acercado Don Ramón
 y le da un melocotón,
 un poco zumo de piña,
 y un sándwich de salchichón.

¡Qué suerte tiene Vicente!
 Se le olvida el desayuno,
 todos le damos un poco
 y come más que ninguno.

Tomado de guiainfantil.com

Comprendamos los textos (práctica)

- A partir de los textos leídos desarrollamos las siguientes actividades:

6. Completa el cuadro

Texto	Tipo de texto	Tema	Propósito
1			
2			
3			

7. Escribe el número del texto al que corresponde cada afirmación.

- Es un texto que sirve para expresar emociones, ideas o pensamientos sobre el mundo que nos rodea. ()
- Es una composición literaria breve en la que los personajes son animales o cosas inanimadas que presentan características humanas. ()

- Es un texto que tiene imágenes e ideas escritas, que se emplea para informar o persuadir a las personas. Usualmente se fija en lugares públicos. ()

8. Colorea la imagen que mejor representa la enseñanza de los textos leídos.



¿Cómo sé que comprendí? (Evaluación) Cada miembro del equipo responde una pregunta, después socializamos las respuestas y dialogamos acerca de ellas.

El estudiante 1 hace un resumen de lo que leyó el compañero para verificar si entendimos la lectura.

9. El tema principal de los textos leídos es:

- El amor entre las personas y los animales.
- El respeto que debe haber entre las personas.
- El cuidado de los animales.
- El brindar y recibir ayuda cuando sea necesario.

¿Por qué escogieron esta respuesta?

10. Relaciona con una flecha la estructura con el texto correspondiente:

- Inicio, Nudo, Desenlace Afiche

- Título, imagen, Slogan Poema
- Verso, rima, estrofa Fábula

11. El afiche se diferencia de la fábula en que:

- a. El tema principal de la fábula es la ayuda mutua y el del afiche no.
- b. El afiche es más corto que la fábula.
- c. El afiche presenta un título, una imagen y un Slogan.
- d. Los personajes son diferentes.

¿Cómo pudieron reconocer la diferencia?

12. Expliquen con sus propias palabras lo que quiere decir la frase “Mas la abeja, que lo estaba observando todo, acudió en ayuda de su bienhechora”

13. A partir de una fábula que hayas leído anteriormente crea un afiche, recuerda su estructura (título, imagen, Slogan), luego explica que elementos usaste, lee el mensaje y describe el dibujo.



¿Qué aprendí? (Valoración)

Valora tu desempeño individual: Marca con una X, sí, no o A veces según corresponda.

Valoro mi desempeño	Sí	No	A veces
Identifico el propósito de cada texto trabajado. (fábula, el afiche y el poema)			
Reconozco las diferencias entre un texto narrativo, informativo y lírico.			
Identifico la estructura de cada texto leído			
Inicio, nudo desenlace			
Título, imagen, slogan			
Verso, estrofa, rima			
Conozco y respeto las reglas básicas del diálogo.			
Expreso ideas, sentimientos e intereses durante la llamada grupal			

Ahora valoramos el trabajo en equipo

Plan de equipo



Nombre del equipo	Sesión	Fecha:	
¿Cómo lo estamos haciendo?	Sí	No	A veces
Hemos cumplido las normas			
Todos hemos participado			
Hemos utilizado el tiempo adecuadamente			
Cada uno ha cumplido con su rol			

Nos ayudamos los unos a los otros

¿Qué estamos haciendo bien?

¿En qué debemos mejorar?

Tomado y adaptado de Pujolás. P. (2004)

Guía 5

 COLEGIO LLANO DE PALMAS RIONEGRO - SANTANDER NIT: 804.001.310-1 ICFES 0928581 DANE No. 268615002359 RES. No.12573.SEPT.30-05				
DOCENTE	ELIMINADO PARA EVALUACIÓN	ASIGNATURA: Lenguaje	TIEMPO: 50-60 minutos	
ESTUDIANTE		GRADO:3,4,5	Guía 5	FECHA
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> ● Semántico: ubica ideas puntuales del texto. (3,5,6,7,11) Elabora hipótesis de lectura global sobre los textos que lee (1,) <ul style="list-style-type: none"> ● Sintáctico: Identifica la función de algunos signos de puntuación en la configuración del sentido de un texto. (8,13) ● Pragmático: Caracteriza los roles y estados de los participantes en situaciones de comunicación que configura el texto. (2,9,12) ● Expresa ideas, sentimientos e intereses en el salón y escucha respetuosamente los de los demás miembros del grupo. (se evidencia durante toda la sesión) 			PERIODO:3

Introducción:

Queridos estudiantes, en esta sesión vamos a desarrollar la quinta guía con el fin de mejorar la comprensión de lectura, para esto aplicaremos la técnica de lápices al centro e intercambiaremos ideas con nuestros compañeros de equipo.

Los materiales que necesitaremos son: la guía de trabajo, lápiz, borrador, colores, sacapuntas.

Antes de iniciar, asignaremos los roles:



Nombre del equipo: _____

Líder: _____

Secretario: _____

Portavoz: _____

Para Recordar: Lo primero que vamos a hacer es recordar el uso de algunos signos de puntuación para leer el texto teniéndolos en cuenta. El líder estipula quién en qué orden los vamos a leer, los otros prestan atención.



SIGNOS DE EXCLAMACIÓN O DE ADMIRACIÓN

- se escriben al principio y al final de las oraciones exclamativas.

PUNTO

- indica el fin de una oración.
- después de una abreviatura.

PUNTO SEGUIDO

- separa oraciones que pertenecen a un mismo párrafo.

PUNTO APARTE

- separa párrafos.



COMA

- separa elementos de una enumeración.
- encierra aclaraciones.
- indica la elipsis del verbo.
- antes y después de expresiones como: sin embargo, sin duda, no obstante.



SIGNOS DE INTERROGACIÓN

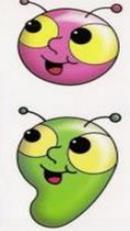
- se escriben al principio y al final de las preguntas.

PUNTOS SUSPENSIVOS

- al final de una oración no terminada.
- al final de una enumeración incompleta.
- para indicar la omisión de un párrafo.

DOS PUNTOS

- señalan expresiones textuales.
- inician una enumeración.
- introducen una ejemplificación o una aclaración.
- en el encabezamiento de una carta o una fórmula de cortesía.
- al desarrollar y explicar un enunciado.



PUNTO Y COMA

- indica una pausa mayor que la coma pero menor que el punto.
- separa elementos de una enumeración que ya tienen coma.
- inicia proposiciones.

Tomado de bloc Jugando y aprendiendo: <https://luisamariaarias.wordpress.com/lengua-espanola/tema-7/signos-de-puntuacion/>



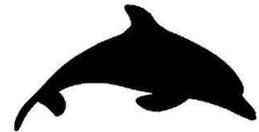
¿Qué vamos a aprender?

Leamos los objetivos de la sesión, aclaramos dudas.

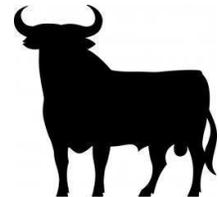
Exploración y Motivación:

1. Observamos atentamente las sombras, comentamos con nuestros compañeros que tipo de objeto o elemento puede ser, sus características, acciones etc. El líder distribuye las preguntas.

- ¿Qué animal es? ¿En dónde habita?



- ¿Qué animal es? ¿Cuáles son sus características?



- ¿Qué animal es? ¿De qué se alimenta?



- Teniendo en cuenta el título del texto “El león y el delfín” ¿qué tipo de texto será?

_____ ¿ Por qué? _____

- ¿En qué lugar crees que sucederán los hechos? _____ Explica tu respuesta.

- ¿Qué problemas enfrentarán los personajes? ¿cómo se abordarán?
-
-

Al final comparamos la lectura con estas respuestas para confirmar nuestras suposiciones acerca del contenido del texto.



Lo que estamos aprendiendo

2. **A actuar:** Cada uno de los integrantes del equipo va a escoger un personaje incluyendo el narrador, para representar el texto, es importante cambiar el tono de la voz de acuerdo con cada personaje y situación.

Personajes: Narrador, León, Delfín.



Lápices al centro, es hora de prestar atención a la lectura.

El León y el Delfín



Narrador: Una vez un león que paseaba por una playa tranquila vio asomar fuera del agua la cabeza de un delfín.

Acordándose de que era el rey de los animales acuáticos lo llamó y le propuso una alianza:

León: Seamos amigos, –Nos conviene –le dijo. Tú eres el rey de los animales marinos y yo de los terrestres.

Delfín: - Está bien, ¡qué alegría ser amigo del rey de la selva! Me parece que podemos ayudarnos cuando estemos en problemas.

Narrador: El delfín aceptó encantado y el pacto quedó sellado. Cierta día el león estaba en problemas pues desde hacía bastante tiempo estaba en guerra con un toro salvaje. Así que fue a buscar a su buen amigo el delfín para que le ayudara a ganar esta pelea.

León: -Amigo mío, ayúdame a destruir al toro, él es muy fuerte y sólo no lograré derrotarlo.

Narrador: El pez trató de salir del agua, pero no pudo.

Delfín: -Amigo, no puedo salir del agua, moriría en unos minutos.

Narrador: El león se puso furioso y lo acusó de traición. Entonces el delfín le dijo:

Delfín – ¡Cálmate! Te propongo que hagas las paces con el toro, es mejor tener muchos amigos en la selva. El toro es fuerte y buen amigo.

(Esopo, Adaptación tomado de Educupeques.com)



Es hora de dialogar y escuchar. Por lo tanto, seguimos con nuestros lápices en el centro de la mesa.

Comentamos: ¿Cómo les pareció la actividad? ¿Les gustaría leerlo nuevamente cambiando de personajes para representarlo?

3. Entre todos dialogamos sobre cuáles son las palabras más importantes, la idea principal y las ideas secundarias de la fábula, el secretario las subraya en el texto.

4. El portavoz resume el texto leído.



Comprendamos el texto (práctica)

Vamos a practicar, cogemos nuestros lápices para desarrollar las siguientes actividades: El líder asigna los turnos de las preguntas.

8. Dibuja el signo de puntuación al que pertenece cada enunciado:

- Sirve para indicar las intervenciones o parlamentos de los personajes:



- Señala el final de un texto escrito.

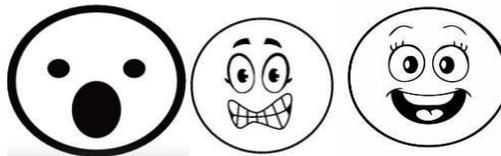


- Indica una breve pausa en la lectura, separa dos o más palabras o frases.



9. Colorea la emoción que estará sintiendo el personaje en cada situación.

- El león estaba en problemas pues desde hacía bastante tiempo estaba en guerra con un toro salvaje.



- El delfín aceptó encantado y el pacto quedó sellado.



¿Cómo sé que comprendí? (Evaluación)



Leemos y analizamos las preguntas, luego cada uno marca la respuesta correcta de

acuerdo a las ideas presentadas.

10. La moraleja de la fábula es:

- a. Los amigos te dan buenos consejos para salir de las dificultades.
- b. Los amigos deben ayudarse en todo, así sus vidas corran peligro.
- c. No existen amigos verdaderos.
- d. Cuida de no hacer amigos de otros lugares.

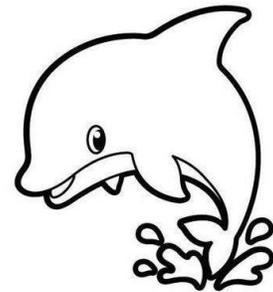
¿Por qué se considera que esa es la respuesta correcta?

11. Subraya la opción que completa cada idea.

- Acordándose de que era el rey de los animales acuáticos lo llamó y le propuso una alianza / y le propuso con negocio.
- El delfín aceptó encantado / aceptó desilusionado y el pacto quedó sellado.
- El león se puso furioso y dejó de ser su amigo/ lo acusó de traición.

12. Une el animal con la cualidad y el carácter teniendo en cuenta su actuación en la fábula y colorea ¿Cómo las identificaste?

Mal amigo
Tranquilo
Se enojaba fácilmente
Pacífico
Prudente



Tranquilo
Se enojaba fácilmente
Vengativo
Inteligente
Problemático



13. En la frase ¡qué alegría ser amigo del rey de la selva! Se usan los signos de admiración para indicar que:

- a. Está hablando el delfín.
- b. Ahí termina la idea.
- c. El delfín estaba emocionado al ser amigo del león.
- d. El delfín tenía un nuevo amigo.

¿Qué aprendí? (Valoración)



Valora tu desempeño individual: Marca con una X, sí, no o A veces según corresponda.

Valoro mi desempeño	Sí	No	A veces
Identifico ideas principales y secundarias en el texto.			
Hago suposiciones sobre los textos que leo.			
Identifico y aplico el uso de algunos signos de puntuación.			
Reconozco las características y roles de los personajes del texto leído.			
Expreso ideas, sentimientos e intereses durante la llamada grupal.			
Escucho respetuosamente las opiniones de los demás miembros del grupo.			

Ahora valoramos el trabajo en equipo

Plan de equipo



Nombre del equipo	Sesión	Fecha:
¿Cómo lo estamos haciendo?	Sí	No A veces
Hemos cumplido las normas		
Todos hemos participado		
Hemos utilizado el tiempo adecuadamente		
Cada uno ha cumplido con su rol		
Nos ayudamos los unos a los otros		

¿Qué estamos haciendo bien?

¿En qué debemos mejorar?

Tomado y adaptado de pujolás. P. (2004)

Guía 6

 <p>COLEGIO LLANO DE PALMAS RIONEGRO - SANTANDER NIT: 804.001.310-1 ICFES 0928581 DANE No. 268615002359 RES. No.12573.SEPT.30-05</p>			
DOCENTE	ASIGNATURA: Lenguaje	TIEMPO: 50-60 minutos	
ESTUDIANTE	GRADO: 3,4,5	Guía 6	FECHA
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> ● Semántico: Deduce información que permite caracterizar los personajes según sus acciones, sus palabras o por la manera como otros personajes se relacionan con ellos (5, 7,4). ● Sintáctico: Establece relaciones entre los componentes, la estructura y la organización del texto (7,9,10,11). ● Pragmático: prevé y confirma el propósito o las intenciones que debe cumplir un texto en un contexto comunicativo particular (1,2,8,12). <p>Identifica quién habla en el texto (6).</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Expresa ideas, sentimientos e intereses en el salón y escucha respetuosamente los de los demás miembros del grupo (Se evidencia durante toda la sesión). 		PERIODO: 3

Introducción:

Queridos estudiantes, en esta sesión vamos a desarrollar la sexta y última guía con el fin de mejorar la comprensión de lectura. Les invito a que practiquemos todo lo aprendido, dialoguemos y compartamos ideas con los miembros del equipo. En esta ocasión trabajaremos las dos técnicas que hemos usado durante todas las sesiones.

Los materiales que necesitaremos son: la guía de trabajo, lápiz, borrador, colores, sacapuntas.



Antes de iniciar, asignaremos los roles:

Nombre del equipo: _____



Líder: _____



Secretario: _____



Portavoz: _____

¿Qué vamos a aprender?



- **Leamos los objetivos de la sesión y aclaremos dudas.**

Exploración Y Motivación



Lápices al centro, es hora de leer y dialogar sobre las siguientes preguntas:

Después cogemos los lápices y contestamos.

- **Un miembro del equipo lee el siguiente párrafo:**

Nadie quería seleccionar a Érica para el equipo de voleibol; sin embargo, la profesora creyó en ella y la invitó a participar. Sus compañeras decían que no podría anotar ni un solo punto. Pero en el partido final, Érica notó la distracción de una jugadora del equipo contrario y marcó el punto que les dio la victoria, tal y como ocurre en la fábula de la liebre y la tortuga.

“Tomado de cápsulas educativas Colombia Aprende, grado tercero”

1. Teniendo en cuenta el título “El león inconforme” ¿De qué tratará esta fábula?

2. ¿Cuál será su propósito?

3. ¿Por qué podremos relacionarla con lo que le pasó a Érica?

- 4. El león y el gallo son personajes de la fábula que leeremos a continuación. Escribe frente a cada uno de su característica más sobresaliente. Expliquen ¿por qué?**



Lo que estamos aprendiendo: Recuerda:

Muchas fábulas empiezan con una situación inicial, luego se plantea un problema, que unas veces tiene solución y otras no. La historia finaliza con una moraleja o enseñanza

Es hora de leer, el líder estipula los turnos para la lectura compartida, recordemos que un compañero resume lo que el otro lee. El secretario subraya los personajes y palabras que los describan.



Texto 1. El león Inconforme

Estudiante 1

Cierta vez, un León no dejaba de quejarse ante Prometeo: "Oh Prometeo, me hiciste muy fuerte y hermoso. Dotado de grandes mandíbulas con buenos colmillos y poderosas garras en mis patas. Soy el más dominante de los animales. Sin embargo, le tengo un gran temor al Gallo.

Prometeo escuchó, y le dijo:

"¿Por qué me acusas tan a la ligera? ¿No estás satisfecho con todas las ventajas que te he dado?

Lo que flaquea es tu espíritu".

El estudiante 3 hace un resumen de lo que leyó el compañero para verificar si entendimos la lectura.

Estudiante 2

El León continuaba lamentando su situación, así que decidió que pondría fin a su vida. Al instante llegó el Elefante, y el León, observó que el Elefante movía constantemente sus orejas, al preguntarle por qué lo hacía, el Elefante respondió:

"¿Ves ese minúsculo insecto que zumba a mi alrededor?, pues, si logra ingresar dentro de mi oído, ¡estoy perdido!".

El León se dijo: "¿No sería insensato dejarme morir siendo yo mucho más fuerte y poderoso que el Elefante, así como, mucho más fuerte y poderoso es el Gallo contra el Mosquito?"

El estudiante 1 hace un resumen de lo que leyó el compañero para verificar si entendimos la lectura.

Estudiante 3

Texto 2 La perla y el diamante



Dijo la perla al diamante:

-Valgo mucho más que tú; de negro carbón naciste, y yo de la mar azul.

Y le contestó el diamante:

-Tu mérito es muy común. ¡Siempre fuiste y serás blanca!, ¡Yo fui negro y Vierto luz!

Moraleja: nunca juzgues a la ligera. Los méritos llegan a superar a la virtud.

Tomado y adaptado de <http://www.ejemplode.com/41-literatura/2137>

El estudiante 2 hace un resumen de lo que leyó el compañero para verificar si entendimos la lectura.



Comprendamos el texto (práctica)

5. Busquemos en la sopa de letras cualidades que caracterizan a uno de los personajes de la fábula, las escribimos y luego formamos una frase que lo describa según el texto leído.

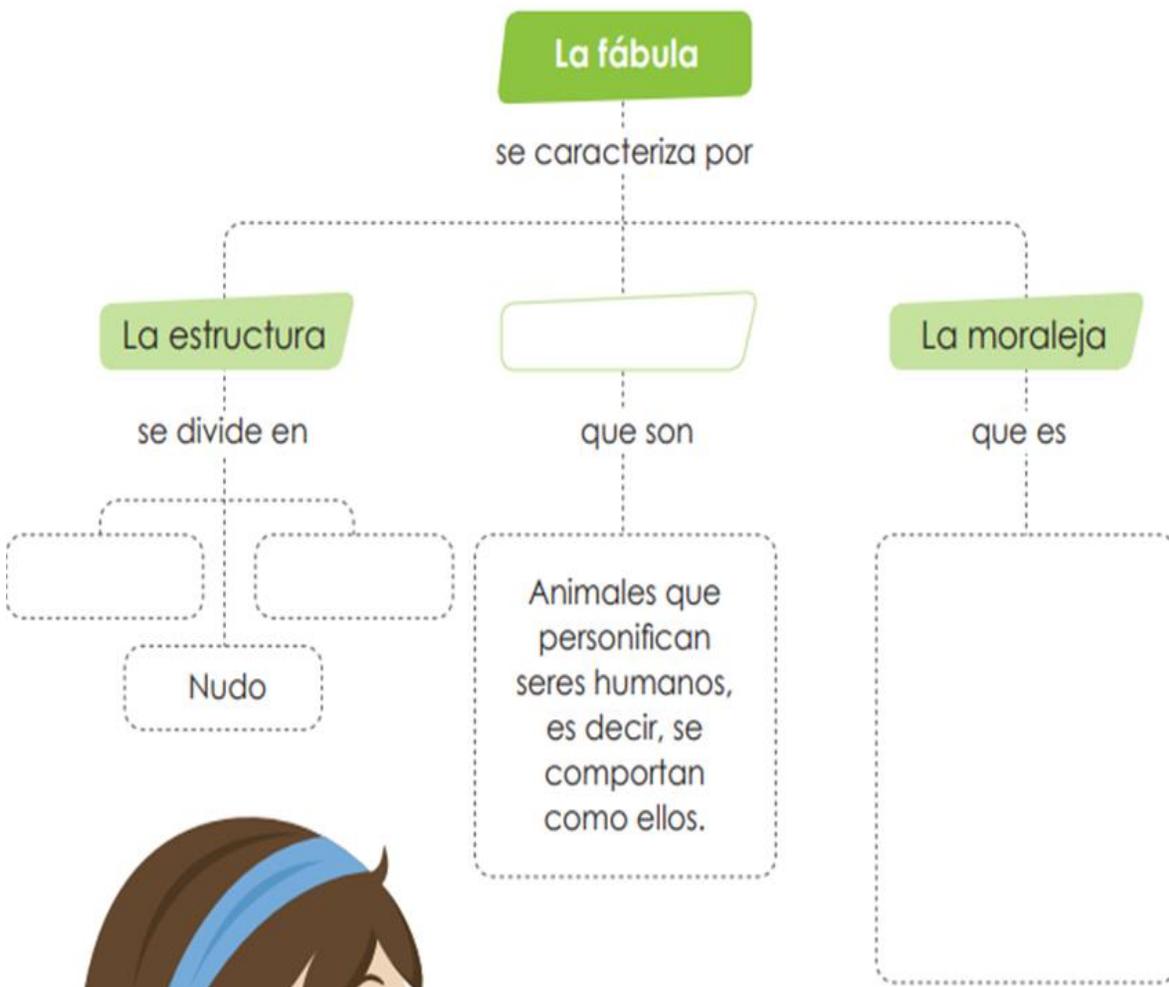
t	t	e	m	e	R	o	s	o	n
f	n	o	r	u	G	e	s	n	i
e	u	s	c	u	I	d	a	r	s
d	s	e	v	y	V	o	s	n	i
h	h	e	r	m	O	s	o	n	t
s	i	b	a	t	L	e	t	a	i
o	b	s	r	a	E	r	c	b	l
m	e	m	r	o	F	o	c	n	i

6. Une cada afirmación con el personaje que la dice:

- ¿No estás satisfecho con todas las ventajas que te he dado?
- "¿Ves ese minúsculo insecto que zumba a mi alrededor?"
- "¿No sería insensato dejarme morir siendo yo ¿Mucho más fuerte y poderoso que el Elefante?"

León
Elefante
Prometeo

7. Completa el mapa conceptual con la información del texto.



Tomado de Cápsulas educativas, Colombia Aprende, grado 3.

¿Cómo sé que comprendí? (Evaluación)

Leemos y analizamos las preguntas, luego cada uno marca la respuesta correcta de acuerdo a las ideas presentadas.

8. Según el texto Prometeo era:

- a. Un amigo del León.
- b. El creador de los animales.
- c. El guardián de los animales.
- d. A quien el león le tenía miedo.

Explicamos por qué escogimos esa respuesta.

9. La enseñanza que nos deja la fábula la perla y el diamante es “Nunca juzgues a la ligera.

Los méritos llegan a superar a la Virtud” quiere decir

- A. Lo que vemos a simple vista es lo más importante.
- B. Algunas personas tienen más valor que otras.
- C. No podemos opinar rápidamente hasta no conocer las cualidades de las personas.
- D. Podemos dar nuestra opinión de las personas por lo que otros dicen de ellas.

¿Por qué escogimos esta respuesta?

10. Juguemos: Entre todos los miembros del equipo organizamos la frase para que tenga coherencia y la escribimos correctamente:

El así León continuaba decidió lamentando su Vida su, que pondría fin a situación que

11. A qué momento de la fábula corresponde la frase anterior:



12. Ahora escribimos cuál es el propósito de cada uno de los textos leídos,

comparamos su respuesta con las predicciones que hicimos al inicio.

¿Qué aprendí? (Valoración)



Valora tu desempeño individual: Marca con una X sí, no o A veces según

corresponda.

Valoro mi desempeño	Sí	No	A veces
Identifico las características de los personajes de la fábula.			
Reconozco hechos que pertenecen a cada uno de los momentos de la fábula (inicio-nudo y desenlace).			
Identifico quién habla en el texto.			
Hago y confirmo predicciones del texto.			
Expreso ideas, sentimientos e intereses durante la llamada grupal			
Escucho respetuosamente las opiniones de los demás miembros del grupo.			

Ahora valoramos el trabajo en equipo**Plan de equipo**

Sí  No  A veces 

Nombre del equipo	Fecha:		
	Sesión	No	A veces
¿Cómo lo estamos haciendo?	Sí	No	A veces
Hemos cumplido las normas			
Todos hemos participado			
Hemos utilizado el tiempo adecuadamente			
Cada uno ha cumplido con su rol			
¿Qué estamos haciendo bien?			
¿En qué debemos mejorar?			

Apéndice D. Diario de Campo

Universidad Autónoma de Bucaramanga
Diario de Campo

Fecha: Lugar: Sesión:

Objetivo de la sesión:

Relato de la observación: Interpretación

Conclusión:

Apéndice E. Plan de equipo

Muy bien  Estamos aprendiendo  Debemos mejorar 

Nombre del equipo	Sesión	Fecha:	
Distribución de Roles			
Propósitos:			
¿Cómo lo estamos haciendo?	Muy bien	Estamos aprendiendo	Debemos mejorar
Hemos cumplido las normas			
Todos hemos participado			
Hemos utilizado el tiempo adecuadamente			
Cada uno ha cumplido con su rol			
Nos ayudamos los unos a los otros			
Hemos entregado el producto final			
¿Qué estamos haciendo bien?			
¿En qué debemos mejorar?			

Apéndice F. Observación del funcionamiento de la estrategia de aprendizaje cooperativo

Fecha:	Lugar:		Equipo de trabajo:		
Ítems	Frecuencia				Anotaciones interpretativas
Condiciones para el éxito del trabajo en equipo	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca	
Planificación del trabajo					
Aceptan indicaciones					
Respeto y apoyo entre los miembros					
Participación de todos los miembros					
Escuchar a todos los miembros del equipo					
Pedir la palabra					
Compartir ideas y recursos					
Normas de trabajo en equipo					
Compartir					
Trabajar en silencio cuando sea necesario					
Aceptar las decisiones de la mayoría					
Solicitar ayuda cuando se requiere					
Recibir la ayuda de un compañero					
Roles dentro del grupo					
Líder					
Secretario					
Responsable del material					
Portavoz					

Apéndice G. Instrumento final

Nombre: _____ Grado: ____ Edad: ____ Fecha: _____

Instrumento final para evaluar los componentes de la competencia lectora después de aplicada la propuesta de intervención

(Para el diseño del presente instrumento se toman como referentes los Estándares básicos de Lengua Castellana de tercero a quinto, los aprendizajes evaluados por el ICFES en cada uno de los componentes.)

Objetivo: Evaluar la competencia comunicativa lectora en estudiantes de los grados 3,4 y 5 de la sede I Carpinteros después de la aplicación de la propuesta.

Instrucciones de aplicación:

1. Recuerda que debes desarrollar la prueba solo, sin ayuda ni orientación de tus padres o cuidadores. Si tienes algún problema para resolver algún punto escribe allí mismo por qué no pudiste contestarlo.
2. Desarrolla la prueba en un lugar tranquilo sin distracciones.
3. El tiempo estipulado es de mínimo 30 minutos, máximo 50 minutos.
4. Al final de la prueba encontraras dos preguntas para ti y dos para tus padres o cuidadores sobre cómo les pareció el trabajo desarrollado, el trabajo en equipo, las llamadas grupales y la estructura de la guía.

- **Lee atentamente el texto.**

La gallina Marcelina

Nuestra amiga la Gallina Marcelina vivía en una granja con sus tres pollitos. En la granja también había un perrito que siempre estaba cansado, una gatita que era muy presumida y un cerdo que era un dormilón.



Un día muy soleado, la mamá les dijo a sus pollitos que fueran a dar un paseo, ya que andar y hacer ejercicio es muy sano.

-¡Mira mamá lo que he encontrado en el suelo! ¿Qué es? -dijo uno de los pollitos

-Eso son granos de trigo -dijo su mamá.

-¿Y qué podríamos hacer con ellos?

-Los granos de trigo se pueden plantar, pero ahora tengo mucho trabajo. Vamos a pedir ayuda a la gata.

Cuando llegaron, la gata estaba lamiéndose las uñas y peinándose.

-Señora gata, ¿podría usted ayudarnos a sembrar el trigo? -dijo Marcelina la gallina.

-Ni hablar -contestó la gata. Podría romperme mis preciosas uñas con la tierra.

La gallinita se puso triste y fue a preguntarle al perrito.

-Señor perro, ¿sería usted tan amable de ayudarnos a plantar el trigo?

-Le ayudaría, pero es que esta mañana he estado cazando y ahora estoy muy cansado y prefiero descansar.

La gallina Marcelina se volvió a poner triste y fue a pedir ayuda al cerdo.

-Señor cerdo, hemos encontrado unos granos de trigo y nos preguntamos si podría ayudarnos a sembrarlos.

Entonces, el cerdo los miró y mientras bostezaba les dijo:

-Esta noche no he dormido mucho y ahora sigo teniendo sueño. Cerró los ojos y se quedó dormido.

La gallinita se alejó de los otros animales muy tristes, ya que ella los había ayudado en muchas otras ocasiones.

Aunque tenía mucho trabajo que hacer, se puso a sembrar los granos de trigo junto a sus hijos, con mucho esfuerzo, pero ilusionada.



Pasó el tiempo y el trigo creció. Entonces, la gallina Marcelina volvió a pedir ayuda a los otros animales de la granja para cortar el trigo, molerlo y después, para hacer pan. Ninguno de los animales le ayudó y tuvo que hacerlo todo ella sola junto a sus pollitos.

Cuando la gallina Marcelina y sus hijos estaban sentados a la mesa y sacaron el pan del horno, este desprendió un olor exquisito. La gata, el perro y el cerdo se acercaron corriendo a la mesa para comer, pero la gallina Marcelina les dijo a todos:

-Este pan es para quien lo ha trabajado, para mis pollitos y para mí. Como vosotros no ayudasteis a trabajar, ahora no probaréis este delicioso pan.

(Miguel Ángel Pacheco), Ediciones SM

Responde los puntos del 1 al 7 de acuerdo con la lectura anterior:

Estándar: Identifico la silueta o el formato de los textos que leo.

1. **¿Cuáles son las partes del texto leído?**
- d. Título, encabezado, fotografía y desarrollo.
- e. Saludo, desarrollo y despedida.
- f. Inicio, Nudo, Desenlace.
- g. Afirmación y Explicación.

Estándar: Identifico la intención comunicativa de cada uno de los textos leídos.

2. **¿Qué hace el texto?**
 - a. Argumenta una idea.
 - b. Describe un hecho.
 - c. Explica una actividad.
 - d. Narra una historia.

Estándar: Elaboro resúmenes y esquemas que dan cuenta del sentido de un texto.**Lee el texto:**

La gallina Marcelina vivía en una granja con sus pollitos y otros animales, un día encontró unos granos de trigo y pidió ayuda a una gata, a un perro y un cerdo para recogerlos, molerlos y hacer el pan. Ninguno quiso ayudarlo, así que ella, junto con sus pollitos se esforzó mucho para hacer estos trabajos. Cuando estuvo el pan listo aquellos animales se acercaron a pedirle, pero ella les dijo: -este pan es sólo para nosotros pues nos esforzamos mucho.

3. **El texto leído corresponde a:**
 - a. La idea principal del texto.
 - b. La idea secundaria del texto.
 - c. El resumen del texto.
 - d. Al inicio del texto.

Estándar: Leo diferentes clases de textos: manuales, tarjetas, afiches, cartas, periódicos,**etc.****4. El texto anterior es:**

- a. Un afiche
- b. Una noticia
- c. Un poema
- d. Una fábula

Estándar: Identifico el propósito comunicativo y la idea global de un texto.**5. El texto leído es una fábula porque:**

- a. Da instrucciones claras de cómo hacer un delicioso pan.
- b. Narra una historia fantástica.
- c. Sus personajes son animales y nos deja una enseñanza.
- d. Sus personajes son animales y está escrita en verso.

Elaboro hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de**lectura****6. De la descripción y las actitudes de la gallina podemos decir que:**

- a. Era muy envidiosa pues no quiso compartir el pan con otros animales.
- b. Era envidiosa pues no podía ver a otros animales descansando.
- c. Era muy trabajadora pues no quiso pedir ayuda de otros animales para hacer el pan.
- d. Era muy trabajadora, pues, aunque los otros animales no le quisieron ayudar ella hizo todo el trabajo

7. Al leer la fábula podemos decir que:

- a. Cuando se trabaja con esfuerzo y dedicación se consiguen las cosas.
- b. Sólo con anhelar las cosas no se obtienen, debemos trabajar duro para conseguirlas.
- c. La pereza no es buena porque nos impide conseguir lo que queremos.
- d. Todas las anteriores.

▪ Responde las preguntas 8 a la 12 de acuerdo con el siguiente texto:

El informador

 **Medioambiente**

Un susto peludo

Un perro recién peinado fue confundido con un cachorro de león.

El perro, llamado Yoda, estaba paseando por las calles de la ciudad de Pamplona, cuando algunos transeúntes entraron en pánico y llamaron a emergencias.

Solo fue un mal susto, pues el perro es una mezcla de labrador y poodle, que paseaba por el barrio después de ir a la peluquería canina. Su dueño, Daniel Cantor, dijo que su mascota siempre es el centro de atención.



Estándar: Reconozco la función social de los diversos tipos de textos que leo.**8. Escribirías una noticia para:**

- a. Contar una anécdota a tus amigos.
- b. Dar a conocer las reglas del fútbol.
- c. Informar como terminó el torneo de fútbol del colegio.
- d. Explicar cómo se hace una arepa con queso.

Estándar: Identifico la silueta o el formato de los textos que leo.**9. Las partes del texto leído son:**

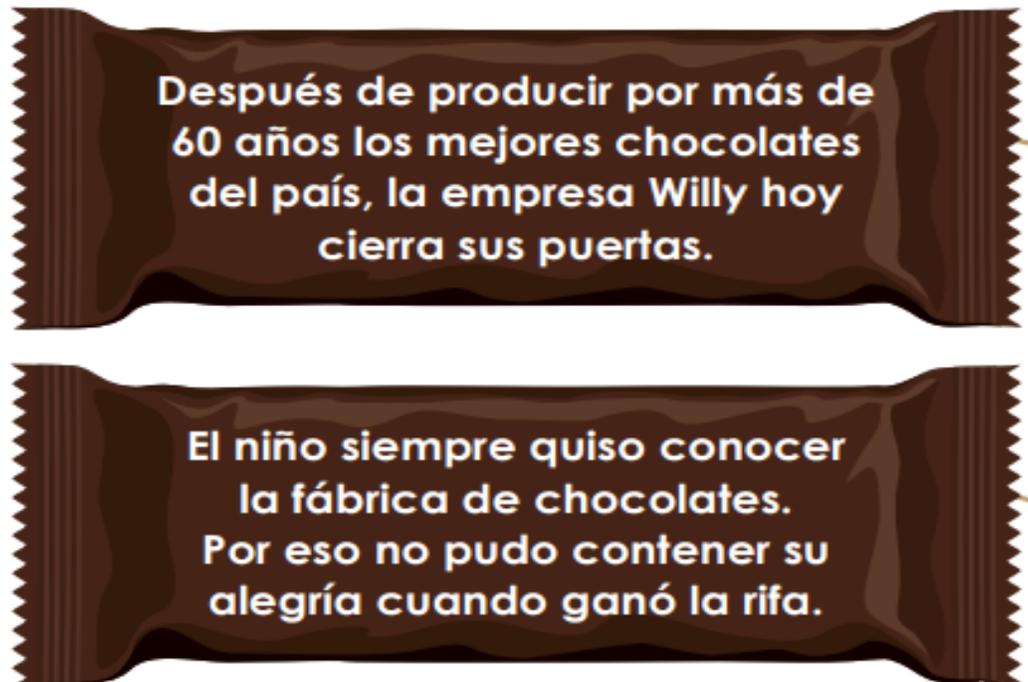
- a. Saludo-desarrollo-despedida.
- b. Inicio-nudo-desenlace.
- c. Título-imagen-Slogan.
- d. Titular-entrada-cuerpo.

Estándar: Leo diferentes clases de textos: manuales, tarjetas, afiches, cartas, periódicos,**etc.****10. El texto anterior es:**

- a. Un afiche
- b. Una noticia
- c. Un poema
- d. Una carta

Estándar: Identifico el propósito comunicativo y la idea global de un texto.**11. ¿Qué hace el texto?**

- a. Narra un cuento sobre un perro y un león.
- b. Explica cómo encontrar un perro perdido.
- c. Informa sobre la confusión entre un perro perdido y un león.
- d. Compara el perro con el león.



Comparo textos de acuerdo con sus formatos, temáticas y funciones.

12. ¿En qué se parecen los dos textos?

- a. Ambos son textos narrativos.
- b. Ambos textos hablan de la fábrica de chocolate.
- c. Tiene los mismos personajes.
- d. No tienen nada en común.

Estándar: Reconozco la función social de los diversos tipos de textos que leo

13. Si quieres escribir un texto para dar a conocer la inauguración de una fábrica de chocolate, el más adecuado sería:

- A. Un cuento
- B. Un poema
- C. Una fábula
- D. Una Noticia.

- **Preguntas para el estudiante**

- **¿cuál técnica de las usadas te ayudó a comprender mejor los textos?**

Lectura compartida Lápicos al centro



- **¿cuál técnica de las usadas te pareció más adecuada para el desarrollo de las guías a través de las llamadas grupales?**

Lectura compartida Lápicos al centro



- **¿Crees que el trabajo cooperativo a través de llamadas grupales te ayudó a mejorar tu comprensión lectora? ¿por qué?**

- **Preguntas para el padre de familia**

- **¿Cómo te pareció el trabajo en equipo desarrollado a través de llamadas grupales para fortalecerla comprensión de lectura?**

- **¿Notaste a su hijo(a) motivado durante el tiempo que duró el desarrollo de las guías a través de las llamadas grupales?**

Si NO ¿Por qué? _____

- **¿Crees que el trabajo cooperativo a través de llamadas grupales ayudó a mejorar la comprensión lectora de tu hijo (a) ¿por qué?**

Apéndice H Consentimiento Rector**COLEGIO LLANO DE PALMAS**

NIT: 804.001.310-1 RES. No. 08190-oct 01/20

ICFES 0928581 DANE No. 268615002359

Rionegro - Santander

El suscrito Rector del Colegio Llano de Palmas Hernán Marín Medina, institución con reconocimiento oficial de la secretaria de Educación Departamental de Santander

HACE CONSTAR

Que el Docente **Orlando Martínez Chimachaná** con cedula de ciudadanía número : 15812810, llevó a cabo su proyecto de investigación titulado, " **Fortalecimiento de la competencia lectora en los estudiantes de los grados 3º, 4º y 5 del Colegio Llano de Palmas, sede I Carpinteros, a través de técnicas de aprendizaje cooperativo mediadas por guías de aprendizaje y llamadas telefónicas grupales**", en la sede I donde labora actualmente, el cual contó con los tiempos y los permisos requeridos para la implementación.

Se expide a solicitud del interesado en el Corregimiento Llano de Palmas a los 15 días del mes de Noviembre del 2020.

Rector


Hernán Marín Medina

c.c. 9193755

Apéndice I**Consentimiento padres de familia****COLEGIO LLANO DE PALMAS**

NIT: 804.001.310-1 RES. No. 08190-oct 01/20

ICFES 0928581 DANE No. 268615002359

Rionegro - Santander

**DOCUMENTO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PARTICIPACIÓN Y
GRABACIÓN DE AUDIOS DE LOS ESTUDIANTES EN EL MARCO DE LA
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN A TRAVÉS DE LLAMADAS GRUPALES
PARA FORTALECER LA COMPETENCIA LECTORA CON LOS
ESTUDIANTES DE 3,4 Y 5 DEL COLEGIO LLANO DE PALMAS SEDE I
CARPINTEROS.**

Mediante el presente documento autorizo al Colegio Llano de Palmas del municipio de Rionegro Santander, para que mi hijo participe en las llamadas grupales y se utilicen los registros de audio en el procesamiento de la información relacionada con actividades académicas y de la investigación que se llevara a cabo en la sede I Carpinteros la cual tiene por título " Fortalecimiento de la competencia lectora en los estudiantes de los grados 3º, 4º y 5 del Colegio Llano de Palmas, sede I Carpinteros, a través de técnicas de aprendizaje cooperativo mediadas por guías de aprendizaje y llamadas telefónicas grupales ."

En constancia firma:

Nombre: ana cleotilde fernandez; CC/CE: 28-335037Firma: ana cleotilde fernandez

Apéndice J. Matriz de Análisis

	CL Semántico	CL Sintáctico	CL Pragmático	CL Pragmático	CL Estrategias	AC Características	AC Técnicas	AP Guía	AP Usado	
	Los estudiantes deducen información que permite caracterizar los personajes según sus...	Los estudiantes establecen relaciones entre los componentes, la estructura y la...	Los estudiantes identifican quién habla en el texto (6)?	Los estudiantes prevén y confirman el propósito de la lectura?	Los estudiantes usan estrategias de lectura antes, durante y después de la lectura?	Pregunta 5 y 6. Los estudiantes expresan ideas, sentimientos e intereses en el salón y...	¿De qué manera las técnicas simples de aprendizaje cooperativo motivan a los estudiantes?	¿De qué forma el diseño estructural de la guía contribuye al fortalecimiento de la comprensión?	¿Cómo interviene la llamada telefónica y la mediación del docente en la comprensión?	Observación de la sesión
Equipo 1	Los estudiantes buscan en la sopa de letras e identifican cualidades que caracterizan a cada uno de los personajes de la fábula y escriben frases que lo describen. E1 "El león estaba temeroso y era inconforme con lo que tenía"	Los miembros del equipo organizan sus una frase para que tengan coherencia y la escriben correctamente. E2 "El león continuaba lamentando su situación así que decidió que pondría fin a su vida"	A los estudiantes se le facilita identificar quien habla en el texto. E2 "El león dice "No sería insensato dejarme morir siendo yo comero" Después de hacer la lectura y las actividades de práctica se dieron exploración las estudiantes hicieron predicciones sobre el propósito de los textos, el de él león inconforme. Narrar una historia. El del perla y el diamante. E5 "Las fábula nos enseña a ser agradecidos con lo que tenemos y a no fijarnos en lo que no somos capaces de hacer."	Los estudiantes expresan sus ideas con libertad y respeto tanto de su función como del texto. E4 el líder espulsa los turnos de lectura y...	Los estudiantes se notan muy familiarizados con la dinámica del trabajo cooperativo en el cumplimiento de normas y roles y en la función individual para llegar a cumplir las preguntas. E6 leamos las preguntas, luego marcamos las respuestas correctas.	Los miembros de este equipo aplicaron las dos técnicas correctamente al leer y resumir los textos, al compartir ideas y puntos de vista sobre los textos leídos. Durante este proceso se aplica mucho la técnica de resúmenes durante y después de la lectura. E8 "Resumir con sus propias palabras los textos leídos"	Los miembros de este equipo aplicaron las dos técnicas correctamente al leer y resumir los textos, al compartir ideas y puntos de vista sobre los textos leídos. Durante este proceso se aplica mucho la técnica de resúmenes durante y después de la lectura. E8 "Resumir con sus propias palabras los textos leídos"	En el momento de la evaluación al plantear preguntas de diferentes tipos, se motiva a los estudiantes al hablar del por qué se escogió tal o cual respuesta. E9 "Escogimos la respuesta porque expresa emoción y alegría."	El docente cumple un papel importante porque guía la llamada telefónica de principio a fin. Desde el saludo hasta el momento de valoración de la actividad sin quitarle el protagonismo al estudiante.	La sesión fue desarrollada satisfactoriamente se destaca la importancia que tienen las estrategias cognitivas (exploración de los saberes previos la elaboración y confirmación de predicciones del texto, y actividades variadas de comprensión para después de la lectura) metacognitivas (diligenciamiento de rubricas individuales y de trabajo en equipo) en la comprensión de lectura. E7 Vloro mi desempeño: E9 A veces no digo claramente mi pensamientos y sentimientos en el trabajo.
Equipo 2	Los estudiantes identifican en la sopa de letras las ciudades del león y escriben una frase que lo describe. E8 El león es fuerte, hermosos, temeroso ruge y cuda"	Los estudiantes identifican que la frase organizada. E9 El león continuaba lamentando su situación así que decidió que pondría fin a su vida" corresponde al inicio de la fábula.	Los miembros del equipo identifican con facilidad quien dice cada afirmación y la relacionan con el personaje. E7 el que dice la frase: "No estás satisfecho con todas las ventajas que te he dado?" es prometido	Los niños hacen predicciones sobre el contenido y el propósito del texto. E9 creo que el texto trata de un león inconforme porque no tenía amigos"	Es importante dotar a los estudiantes de estrategias cognitivas para abordar los textos como la exploración de los saberes previos la elaboración y confirmación de predicciones del texto, y actividades variadas de comprensión para después de la lectura. Los estudiantes se notan muy familiarizados con la dinámica del trabajo cooperativo en el cumplimiento de normas y roles y en la función individual para llegar a cumplir los objetivos. E6 leamos las preguntas, luego marcamos las respuestas correctas.	Los miembros de este equipo aplicaron las dos técnicas correctamente al leer y resumir los textos, al compartir ideas y puntos de vista sobre los textos leídos. Durante este proceso se aplica mucho la técnica de resúmenes durante y después de la lectura. E8 "Resumir con sus propias palabras los textos leídos"	Los miembros de este equipo aplicaron las dos técnicas correctamente al leer y resumir los textos, al compartir ideas y puntos de vista sobre los textos leídos. Durante este proceso se aplica mucho la técnica de resúmenes durante y después de la lectura. E8 "Resumir con sus propias palabras los textos leídos"	En el momento de la evaluación al plantear preguntas de diferentes tipos, se motiva a los estudiantes al hablar del por qué se escogió tal o cual respuesta. E9 "Escogimos la respuesta porque expresa emoción y alegría."	El docente cumple un papel importante porque guía la llamada telefónica de principio a fin. Desde el saludo hasta el momento de valoración de la actividad sin quitarle el protagonismo al estudiante.	La sesión fue desarrollada satisfactoriamente se destaca la importancia que tienen las estrategias cognitivas (exploración de los saberes previos la elaboración y confirmación de predicciones del texto, y actividades variadas de comprensión para después de la lectura) metacognitivas (diligenciamiento de rubricas individuales y de trabajo en equipo) en la comprensión de lectura. E7 Vloro mi desempeño: E9 A veces no digo claramente mi pensamientos y sentimientos en el trabajo.
Equipo 3	Los estudiantes identifican en la sopa de letras las ciudades del león y escriben una frase que lo describe. E8 El león es fuerte, hermosos, temeroso ruge y cuda"	Los estudiantes identifican que la frase organizada. E9 El león continuaba lamentando su situación así que decidió que pondría fin a su vida" corresponde al inicio de la fábula.	Los miembros del equipo identifican con facilidad quien dice cada afirmación y la relacionan con el personaje. E7 el que dice la frase: "No estás satisfecho con todas las ventajas que te he dado?" es prometido	Los niños hacen predicciones sobre el contenido y el propósito del texto. E9 creo que el texto trata de un león inconforme porque no tenía amigos"	Es importante dotar a los estudiantes de estrategias cognitivas para abordar los textos como la exploración de los saberes previos la elaboración y confirmación de predicciones del texto, y actividades variadas de comprensión para después de la lectura. Los estudiantes se notan muy familiarizados con la dinámica del trabajo cooperativo en el cumplimiento de normas y roles y en la función individual para llegar a cumplir los objetivos. E6 leamos las preguntas, luego marcamos las respuestas correctas.	Los miembros de este equipo aplicaron las dos técnicas correctamente al leer y resumir los textos, al compartir ideas y puntos de vista sobre los textos leídos. Durante este proceso se aplica mucho la técnica de resúmenes durante y después de la lectura. E8 "Resumir con sus propias palabras los textos leídos"	Los miembros de este equipo aplicaron las dos técnicas correctamente al leer y resumir los textos, al compartir ideas y puntos de vista sobre los textos leídos. Durante este proceso se aplica mucho la técnica de resúmenes durante y después de la lectura. E8 "Resumir con sus propias palabras los textos leídos"	En el momento de la evaluación al plantear preguntas de diferentes tipos, se motiva a los estudiantes al hablar del por qué se escogió tal o cual respuesta. E9 "Escogimos la respuesta porque expresa emoción y alegría."	El docente cumple un papel importante porque guía la llamada telefónica de principio a fin. Desde el saludo hasta el momento de valoración de la actividad sin quitarle el protagonismo al estudiante.	La sesión fue desarrollada satisfactoriamente se destaca la importancia que tienen las estrategias cognitivas (exploración de los saberes previos la elaboración y confirmación de predicciones del texto, y actividades variadas de comprensión para después de la lectura) metacognitivas (diligenciamiento de rubricas individuales y de trabajo en equipo) en la comprensión de lectura. E7 Vloro mi desempeño: E9 A veces no digo claramente mi pensamientos y sentimientos en el trabajo.

acción por ca

En esta última sesión se notaron avances en el proceso de comprensión, por lo cual se hace énfasis en la importancia de favorecer prácticas educativas que abarquen los tres componentes de lectura desde los primeros años de básica primaria, sin desconocer el contexto y el nivel de desarrollo cognitivo de los educandos según la edad y el grado. Para esto es relevante que el educando sea el protagonista del espacio escolar, en el cual pueda ejercer diversos roles, intercambiar opiniones con sus pares, y que estas sean tendidas en cuenta. **FORTALEZAS Semántico:** Los estudiantes deducen información que permite caracterizar los personajes según sus acciones, sus palabras o por la manera como otros personajes se relacionan con él. Los estudiantes identificaron en la sopa de letras las ciudades del león y escribieron una frase que lo describe. **E1** El león es fuerte, hermosos, temeroso ruge y cuda". **Sintáctico:** Los estudiantes establecen relaciones entre los componentes, la estructura y la organización del texto. Los estudiantes completan el mapa conceptual e identifican adecuadamente su estructura. **E2** Inicio, nudo y desenlace "sus personajes y la moraleja. **E3** La fábula nos enseña a ser agradecidos con lo que tenemos y a no fijarnos en lo que no somos capaces de hacer. **Pragmático:** Los estudiantes se le facilita identificar quien habla en el texto. **E2** "El león dice "No sería insensato dejarme morir siendo yo comero" Después de hacer la lectura y las actividades de práctica se dieron exploración las estudiantes hicieron predicciones sobre el propósito de los textos, el de él león inconforme. Narrar una historia. El del perla y el diamante. **E5** "Las fábula nos enseña a ser agradecidos con lo que tenemos y a no fijarnos en lo que no somos capaces de hacer."

Apéndice L, Instructivo para estudiantes.**COLEGIO LLANO DE PALMAS**

NIT: 804.001.310-1ICFES 0928581DANE No. 268615002359

RES. No.12573.SEPT.30-05

RIONEGRO SANTANDER

Instrucciones para el desarrollo de guías de lenguaje con el fin de mejorar la lectura y comprensión de textos a través de llamadas telefónicas grupales.

Queridos estudiantes: leamos atentamente las siguientes instrucciones para el desarrollo de las guías.

- Con el fin de fortalecer la comprensión de lectura vamos a desarrollar seis (6) guías a través del aprendizaje cooperativo, con el cual ustedes ya están familiarizados, pues en el trabajo presencial lo hemos aplicado, sólo que en esta ocasión lo vamos a hacer a través de llamadas grupales orientadas por el docente.
- Recordemos que en el trabajo cooperativo debemos cumplir algunas normas para que podamos trabajar adecuadamente, nos podamos escuchar, dar opiniones, aprender todos y cumplir los propósitos de cada guía.

Normas para el trabajo cooperativo a través de llamadas grupales

Tengo mi material listo (Guías y útiles escolares).

Escucho atentamente a mis compañeros de equipo y a mi profesor.

Pido la palabra antes de hablar.

Desempeño adecuadamente mi rol dentro del equipo.

Participo activamente cuando me corresponda. (Lecturas, resolución de preguntas, toma de apuntes etc.).

Mantengo un volumen de voz adecuado.

Ayudo a mis compañeros cuando tengan dudas.

Pido ayuda del profesor o mis compañeros de equipo cuando lo necesite.

Mantengo mi atención en el desarrollo de la guía.

Respeto las opiniones de los demás.

Tomado de Pujolás (2004), adaptado para el trabajo a distancia.

- Asimismo, debemos tener en cuenta los roles que vamos a ejercer durante cada sesión y cuál es su función.



Líder: está atento a que se cumplan las normas, los roles y a que todos participen en el transcurso de la sesión.



Portavoz: resume oralmente las actividades o conclusiones al final de la sesión. Representa su equipo ante los otros equipos para dar a conocer las respuestas y conclusiones de las guías trabajadas.



Secretario: registra los resúmenes, diálogos y conclusiones importantes del trabajo, avisa y controla el tiempo estipulado para el desarrollo de cada momento de la guía.

- Las guías tienen unos elementos que nos ayudarán a mejorar nuestros procesos de comprensión de lectura de una forma ordenada y divertida, inicialmente encontrarás los datos generales de la Institución y los tuyos, importante que escribas esta información.

Seguidamente, una introducción en la cual encontraremos los materiales a utilizar, el tiempo estipulado, la técnica de aprendizaje cooperativo a implementar en cada sesión y los criterios de evaluación.

Luego vienen los momentos de la guía; están estructurados de la siguiente manera:



Momento de exploración de los pre-saberes y motivación.



2. Momento de leer y aprender y adquirir nuevos conocimientos.



3. Momento de comprender el texto leído a través de actividades prácticas



4. Momento de verificar si logramos los objetivos de la guía.



5. Valoramos lo aprendido a través de una rúbrica y preguntas.

- Las técnicas que vamos a emplear durante el desarrollo de las guías son:



Lápices al centro: con esta técnica podemos resolver problemas, repasar lo aprendido, compartir ideas y llegar a acuerdos, entre todos los miembros del equipo.

Colocamos nuestros lápices en el centro de la mesa en que estemos trabajando en nuestras casas, lo cual indica que es momento de escuchar y hablar, no se puede escribir en ese momento.

Después de leer el texto, en el momento de práctica, cada miembro del equipo se hace cargo de una pregunta o ejercicio, la lee en voz alta y da su punto de vista o respuesta; luego, entre todos, llegan a acuerdos sobre la respuesta correcta y después toman los lápices y cada uno registra la respuesta en su guía. En este momento sólo se escribe.



Lectura compartida: por medio de esta técnica podemos aplicar estrategias para comprender mejor los textos. Todos vamos a participar en las lecturas.

Un miembro del equipo lee una parte del texto, los demás deben estar muy atentos, puesto que el que viene a continuación deberá explicar lo que este acaba de leer y el otro deben decir si es correcto o no, y así sucesivamente.

- Muchas gracias por la atención y participación, ahora estamos listos para iniciar el desarrollo de las guías con el fin de mejorar nuestros procesos de comprensión de lectura.

Orlando Martínez Chimachaná

Docente

Apéndice M, Instructivo para padres de Familia

COLEGIO LLANO DE PALMAS
NIT: 804.001.310-1ICFES 0928581DANE No. 268615002359

RES. No.12573.SEPT.30-05

RIONEGRO SANTANDER

Instrucciones para el desarrollo de las guías de aprendizaje mediadas por llamadas telefónicas, con el fin fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de 3°,4° y 5° de la sede I Carpinteros.

Padres de familia, Cuidadores o Acudientes, Cordial Saludo:

Lean atentamente las siguientes instrucciones para tener en cuenta a la hora de desarrollar las guías mediadas por las llamadas grupales:

1. En este periodo académico desarrollaremos seis guías con el fin de fortalecer la comprensión de lectura a través del aprendizaje cooperativo, es decir, se trabajará en equipo, cada estudiante colaborará con sus compañeros en el desarrollo de las guías y en el logro de los objetivos propuestos.

Inicialmente se identificó en los estudiantes de 3°,4° y 5° problemas al leer y comprender un texto lo cual dificulta los procesos de aprendizaje en todas las áreas, de esta manera se diseñó una propuesta que consiste en:

- Diseño de guías
 - Desarrollo de seis guías de aprendizaje en grupos de a tres estudiantes, mediadas por llamadas telefónicas.
 - Aplicación de una nueva prueba para identificar los avances en la comprensión de lectura.
 - Informe de resultados.
2. Las guías serán enviadas según el cronograma institucional 3 o 4 días con anterioridad a la aplicación de la primera guía.

3. Para poder alcanzar este trabajo es importante que usted tenga en cuenta el cronograma de llamadas, los días y las horas asignadas para el desarrollo de las guías. Igualmente se estará recordando un día antes el compromiso para verificar disponibilidad de tiempo.

A continuación, se muestra el cronograma con las fechas y hora correspondientes a cada grupo de trabajo.

4. Antes de iniciar el proceso, se hará una llamada a cada padre de familia para dar instrucciones y aclarar dudas sobre el proceso.

5. Sesión	Fecha	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Inicio/Lectura Instructivo	21/ 09/20	8am	9:30am	11am
Sesión 1	25/09/20	8am	9:30am	11am
Sesión 2	29/09/20	8am	9:30 am	11 am
Sesión 3	05/09/20	8am	9:30 am	11 am
Sesión 4	15/10/20	8am	9:30am	11am
Sesión 5	20/10/20	8am	9:30 am	11am
Sesión 6	26 /10/20	8am	9:30am	11am
Aplicación/prueba final	30 /10/20			

6. Antes de recibir la llamada en la hora estipulada tenga en cuenta que:

- Asegúrese de que El niño (a) esté dispuesto(a) en un lugar tranquilo, donde ojalá no haya interrupciones de otras personas y objetos.
- Tenga la guía lista, los útiles escolares necesarios (Lápiz, borrador, sacapuntas, diccionario) y, si es posible, auriculares para que le sea más cómodo el trabajo.
- Confirme que el celular esté cargado y en un lugar donde tenga buena señal, para que no haya interferencias durante la llamada.

- Prográmese con tiempo y disponibilidad para cada sesión. Estas pueden durar 40 minutos o más.
 - Tenga en cuenta que en el desarrollo de las guías el docente será quien oriente el desarrollo del trabajo, por lo tanto, en esta oportunidad usted dejará que el estudiante trabaje sin su colaboración.
7. Si por algún motivo personal o laboral usted no puede facilitarle el celular al niño en el día indicado, le agradezco avisar con anterioridad para fijar una fecha en la cual puedan estar todos los niños del equipo correspondiente.

Muchas gracias por la colaboración y la atención prestada.

Docente: Orlando Martínez Chimachaná

Cel: 3177938234.