

**Secuencia didáctica para mejorar la comprensión lectora en grado séptimo a  
través de lecturas vernáculas.**

**Karen Giselle Clavijo Acosta**

**Asesora: Gloria Janneth Orjuela Sánchez**

**Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación**

**Especialización en Pedagogía**

**Bogotá, D.C.**

**2025**

## Tabla de Contenido

Índice de tablas .....	3
INTRODUCCIÓN.....	4
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	6
2. JUSTIFICACIÓN.....	9
3. OBJETIVOS.....	13
3.1 Objetivo general .....	13
3.2 Objetivos específicos .....	13
4. ANTECEDENTES.....	14
4.1 Lectura vernácula, recreativa y multimodal .....	14
4.2 Secuencias didácticas para la comprensión lectora .....	17
5. MARCO METODOLÓGICO .....	20
5.1. Investigación Basada en Diseño .....	20
5.2 Reflexión.....	22
5.3 Formulación .....	23
5.4 Implementación.....	24
5.5 Evaluación .....	26
6. MARCO CONCEPTUAL .....	28
6.1. Didáctica del lenguaje .....	28
6.2 Secuencia Didáctica.....	31
6.3 Comprensión Lectora.....	33
Nivel literal .....	35
Nivel inferencial.....	36
Nivel crítico .....	36
6.4 Lecturas Vernáculas .....	36
7. DESARROLLO DE LA PROPUESTA .....	39
7.1 Prueba Inicial .....	40
7.2 Secuencia Didáctica.....	42
8. EVALUACIÓN FINAL.....	53
9. CONCLUSIONES .....	56
9.1. Recomendaciones .....	60
10. ANEXOS.....	61
10.1 Prueba inicial .....	61
10.2 Matriz prueba inicial .....	64
10.3 Análisis datos cuantitativos matriz inicial .....	64
10.4. Prueba final.....	65
10.5 Matriz final.....	67

10.6 Análisis datos cuantitativos matriz final .....	67
11. MATERIAL COMPLEMENTARIO .....	69
12. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	69

### Índice de tablas

Tabla 1: Primera sesión secuencia didáctica. Introducción al diálogo. <i>Fuente:</i> Elaboración propia – Adaptación propuesta de Díaz Barriga	44
Tabla 2: Segunda sesión secuencia didáctica. Construcción de diálogos. <i>Fuente:</i> Elaboración propia – Adaptación propuesta de Díaz Barriga	45
Tabla 3: Tercera sesión secuencia didáctica. Poesía e identidad territorial. <i>Fuente:</i> Elaboración propia – Adaptación propuesta de Díaz Barriga	47
Tabla 4: Cuarta sesión secuencia didáctica. Interpretación de hablas diversas. <i>Fuente:</i> Elaboración propia – Adaptación propuesta de Díaz Barriga	49
Tabla 5: Quinta sesión secuencia didáctica. Interpretación de texto a memes. <i>Fuente:</i> Elaboración propia – Adaptación propuesta de Díaz Barriga	50
Tabla 6: Sexta sesión secuencia didáctica. Comprensión lectora de chats. <i>Fuente:</i> Elaboración propia – Adaptación propuesta de Díaz Barriga	52

## INTRODUCCIÓN

Los espacios de formación de los estudiantes no se limitan a un aula ni a los contenidos propuestos por la academia. La formación también se da en la calle, en la casa, en las conversaciones, en las redes sociales y en el silencio. Este trabajo parte de creer que los procesos de aprendizaje deben reconocer esos otros espacios desde los cuales los estudiantes, sobre todo en la etapa de la adolescencia, es esencial salir del currículo para poder encontrarse con ellos.

Hoy, la educación formal atraviesa un momento de transformación. Los avances tecnológicos, el acceso a múltiples plataformas digitales y la creciente presencia de medios visuales y auditivos han cambiado profundamente las formas de leer, escribir, hablar, acceder e interpretar el mundo. Sin embargo, esta transformación no ha sido equitativa. A pesar de las intenciones institucionales, los retos siguen siendo evidentes: la formación docente en nuevas tecnologías, la escasez de infraestructura, la ausencia de recursos actualizados, la dificultad de acceso en sectores vulnerables y las limitaciones para implementar estrategias didácticas mediadas por tecnología afectan el trabajo en muchas escuelas del país.

En áreas como tecnología e informática, esta situación es crítica porque los recursos son una condición básica para su funcionamiento. En asignaturas como lengua castellana, la dificultad se manifiesta en la falta de materiales de lectura impresos y la imposibilidad de acceder a otros formatos como libros digitales, audiolibros o tabletas.

Aun así, es precisamente en lengua castellana en donde urge abrir las puertas a nuevas formas de comunicación, interpretación y producción de sentido que usan los jóvenes, no como una concesión superficial, sino como una manera legítima de reconocer su formación cultural, social y emocional. La academia tiene el deber de formar en competencias básicas de lectura, escritura y comprensión, pero también el compromiso de incluir el habla, los gestos, los lenguajes digitales y las prácticas cotidianas como parte del proceso formativo. Ignorar esto sería desconocer la riqueza de lo que los estudiantes ya saben, leen y expresan fuera del aula.

En este sentido, el uso de lecturas vernáculas—entendidas como prácticas de lectura y escritura que emergen de la vida diaria, la cultura popular y los entornos sociales inmediatos—permite hacer de la clase de lengua un espacio cercano para que los estudiantes se sientan convocados no solo a aprender, sino a reconocerse. Incluir textos como chats, memes, canciones, poesía urbana o fragmentos audiovisuales es una forma de decirles que la lectura también habla como ellos, que hay personajes que viven en sus barrios, poesía en las esquinas que recorren todos los días. Así, la lectura deja de ser un acto distante o impuesto, y se convierte en una manera de comprender el mundo, de interpretarlo, de ampliarlo.

Además, la propuesta se sustenta en una mirada horizontal del saber, en la que se busca que el docente no sea visto como el poseedor del conocimiento y que quiera depositarlo sin más en los estudiantes, sino que se construye en diálogo. Los estudiantes también leen el mundo, lo explican a su manera y enseñan con sus experiencias. La escuela debe ser un espacio donde todos los saberes tienen lugar, en el que la lectura no es solo una tarea, sino una forma de estar en el mundo.

Desde estas reflexiones nace esta propuesta de secuencia didáctica: una herramienta para fortalecer la comprensión lectora inferencial a partir de formatos y textos cercanos a los estudiantes, sin dejar de lado los textos literarios establecidos en el currículo, sino reinterpretándolos desde una mirada actual, creativa y crítica. El objetivo no es que los estudiantes simplemente entiendan lo que leen, sino que puedan leer lo que no está dicho, cuestionar lo que se da por hecho, y reconocer que la lectura es también una forma de poder, de identidad y de pertenencia.

## 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La comprensión lectora es una competencia cognitiva que, según Jiménez (2014, p 71), permite captar de manera objetiva lo que un autor ha querido transmitir a través de un texto escrito. Monroy y Gómez (2009, p 37) agregan que se trata del entendimiento de textos leídos por una persona, permitiéndole reflexionar, indagar, analizar, relacionar e interpretar lo leído con su conocimiento previo.

Esta competencia, como plantea Cárdenas et al. (2020, pp 51-52), se estudia en tres niveles de complejidad distintos: el nivel literal, que permite obtener información explícita del texto; el nivel inferencial, que implica extraer información a partir de relaciones e interpretaciones realizadas por el lector; y el nivel crítico, en el que el lector emite una opinión fundamentada sobre la lectura.

La posición de Colombia a nivel mundial en el desarrollo de la comprensión lectora es preocupante. Los resultados de la prueba PISA (MEN, 2023) evidencian una disminución de 14 puntos en comparación con 2018, alcanzando una media de 476, los más bajos en la historia del país. Asimismo, los resultados de las pruebas Saber

de séptimo grado realizadas por el ICFES (2024) muestran un promedio de 374 puntos en instituciones de nivel socioeconómico 1 y 392 puntos en instituciones oficiales, en una escala total de 500 puntos posibles.

Para esta investigación, los sujetos de estudio son los estudiantes de séptimo grado del Colegio Fabio Lozano Simonelli, quienes presentan dificultades para interpretar textos, especialmente cuando la información no está explícitamente proporcionada. Además, tienen problemas para redactar textos con la profundidad y extensión requeridas. La falta de atención sostenida, el desinterés por la lectura autónoma y la dependencia de formatos digitales han agravado esta problemática. Como señala Pérez Amaya (2023, p 4) la comprensión lectora está influida por múltiples factores, entre ellos la edad de los jóvenes, quienes buscan constantemente nuevas motivaciones y están altamente influenciados por el uso de dispositivos móviles. Esto no solo fragmenta su atención, sino que también transforma su manera de interactuar con los textos escritos, un desafío que los docentes deben abordar estratégicamente para potenciar los aprendizajes.

Lo anterior indica la necesidad de fortalecer las estrategias utilizadas para fomentar la lectoescritura en adolescentes y promover el pensamiento crítico lo que, a su vez, permitiría mejorar los puntajes en las pruebas mencionadas.

Esta falta de habilidades en la lectura inferencial es preocupante, especialmente considerando que en los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2006, p 36) establecen que al terminar séptimo grado los estudiantes deben comprender e interpretar diversos tipos de textos, establecer sus relaciones internas y clasificarlos dentro de una

tipología textual. De este modo, deben desarrollar la capacidad crítica y creativa mediante el uso de estrategias como la formulación de hipótesis y la interpretación de obras literarias.

En el contexto específico del colegio donde se aplicará la secuencia didáctica, no se cuenta con un espacio propio para su implementación, por lo que se realizará dentro de la clase de español y proyecto lector. Sin embargo, estas clases están sujetas a la malla curricular y al calendario académico, lo que podría limitar el tiempo disponible para su aplicación y evaluación.

Aunque el uso de medios tecnológicos es una de las metas del proyecto, se reconoce que no todos los estudiantes tienen acceso a estos recursos, como celulares, tabletas o conexión a internet. Además, es necesario considerar factores contextuales como la falta de motivación hacia los textos literarios y la dispersión de la atención de los estudiantes, consecuencia de la hiperconectividad propia de la era digital. En instituciones oficiales, suele haber pocas oportunidades para integrar otros modos de lectura que los jóvenes consumen en su cotidianidad, como redes sociales, canciones y videos.

Por ello, el objetivo de este proyecto es el diseño y aplicación de una secuencia didáctica que no solo desarrolle la comprensión inferencial en los estudiantes, sino que también incorpore estrategias que consideren sus hábitos de consumo digital y su resistencia a la lectura tradicional. Esto permitirá que la intervención sea más efectiva y pertinente dentro del contexto escolar.

## 2. JUSTIFICACIÓN

Desde el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, en el Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad (2021, p 11), se han implementado prácticas de lectura no sólo como parte de la formación académica básica de los estudiantes, sino también como un derecho y una forma de participación ciudadana y cultural, a través de estrategias como *Leer es mi cuento*. Este programa reconoce que cada persona tiene distintas lecturas, determinadas por su contexto social, conocimientos previos e intereses.

En concordancia con esta iniciativa, el Colegio Distrital Fabio Lozano Simonelli ha incorporado este proyecto dentro de sus estrategias académicas para fomentar el hábito lector en los estudiantes. Como parte de este compromiso, se han desarrollado planes como *quince minutos de lectura autónoma*, en el que participa toda la comunidad educativa, incluidos docentes, directivos y trabajadores.

En la actualidad, el modo de leer ha experimentado transformaciones significativas debido al impacto de la tecnología, las redes sociales y los videos cortos. La inmediatez de la información digital, el uso de plataformas que priorizan la rapidez sobre la profundidad y la tendencia a reducir el lenguaje en conversaciones a través de chats han modificado los hábitos lectores. Esta evolución plantea un desafío: si bien facilita el acceso a contenido de manera rápida, también puede limitar la capacidad de conectar con textos más complejos y culturalmente relevantes.

Desde hace años, la formación escolar se percibe como útil principalmente para obtener altos puntajes en pruebas estandarizadas, lo que ha reducido su atractivo

para los estudiantes, quienes muchas veces no ven en ella una utilidad real para sus planes de vida, que suelen ser alternativos a los modelos tradicionales.

La promoción de la lectura se ha centrado en textos académicos con un lenguaje distante, complejo y denso para las nuevas generaciones, que están acostumbradas a acceder a la información de manera más rápida y ligera. Esto hace necesaria la implementación de nuevas prácticas pedagógicas que permitan desarrollar procesos de comprensión lectora en adolescentes, utilizando estrategias que acerquen a los estudiantes a textos y archivos literarios alineados con sus intereses.

Adoptar las lecturas vernáculas puede ser una estrategia efectiva para motivar a los estudiantes, fortalecer su comprensión lectora y facilitar el acceso a textos más complejos. Como señala Gómez (2017, p 26), los estudiantes desarrollan un estilo propio de lectura, determinado por su atención, memoria y uso de los sentidos, además de ajustar sus tiempos de lectura según el interés que les susciten ciertos textos. En este sentido, las prácticas vernáculas reflejan sus preferencias y contextos de lectura, convirtiéndose en una clave para entender sus dinámicas lectoras.

A través de esta propuesta, se busca fortalecer las habilidades de lectura inferencial mediante el uso de formatos y medios relevantes para los estudiantes, como WhatsApp, videos cortos, rap, poemas urbanos y cuentos breves. Estos materiales, alineados con sus intereses y hábitos cotidianos, permiten que los estudiantes reflexionen y analicen temas de forma contextualizada, desarrollando así su

capacidad para leer más allá de lo explícito y comprender las complejidades de un texto.

En Colombia, la aplicación de lecturas vernáculas en el contexto escolar es una práctica reciente y poco explorada como estrategia didáctica para mejorar la comprensión lectora. Algunas iniciativas han integrado elementos como canciones y memes para conectar el aprendizaje con el entorno de los estudiantes, especialmente en secundaria. También se han explorado recursos digitales multimodales, que han demostrado su potencial para motivar y enriquecer las habilidades lectoras mediante elementos visuales y dinámicos.

Además, se plantea como propósito contrarrestar la dispersión de la atención y la hiperconectividad, entendida como la situación actual del ser humano, quien vive permanentemente conectado a la información a través de diferentes dispositivos como la radio, la televisión, internet y el teléfono celular (Ramírez y Garzón, 2023, p 27). Esta realidad incide directamente en el proceso de comprensión de textos complejos y representa un desafío para la educación.

El aprendizaje no puede desligarse del contexto sociocultural de los estudiantes. Es fundamental abrir espacios para sus comprensiones e interpretaciones de la realidad, ya que estas forman parte de los niveles de comprensión lectora. En este sentido, la secuencia didáctica no se plantea como un camino rígido, sino como una invitación a la flexibilidad y la adaptación constante.

Este proyecto busca evidenciar que los estudiantes no son ajenos a la lectura, sino que la practican de formas distintas. También pretende demostrar que la lectura los

rodea, habla como ellos, se mueve en su mismo barrio y no está fuera de su alcance. Así, la propuesta no solo redescubre la lectura en sus formas más cotidianas, sino que también la resignifica. Si los estudiantes leen su entorno—su barrio, sus conversaciones, sus redes—, el desafío no es imponerles textos ajenos, sino invitarlos a habitar los que ya reconocen. De esta manera, la lectura deja de ser un ejercicio impuesto y se convierte en una herramienta de sentido, un espacio de resistencia y pertenencia que conecta su vida diaria con la posibilidad de imaginar y transformar.

La pertinencia del proyecto radica en su enfoque innovador, al reconocer el potencial didáctico de prácticas de lectura alternativas que no suelen tener cabida en la educación formal. Con esta propuesta, se busca empoderar a los estudiantes para que comprendan mejor los textos literarios y fortalezcan sus capacidades comunicativas y analíticas. Al validar los saberes que emergen de sus propias experiencias de lectura, el proyecto amplía el concepto tradicional del texto y fomenta una relación más significativa y crítica con el acto de leer.

### 3. OBJETIVOS

#### 3.1 Objetivo general

1. Analizar el progreso de la comprensión lectora en los estudiantes de séptimo grado del Colegio Fabio Lozano Simonelli, a través de la aplicación de una secuencia didáctica.

### 3.2 Objetivos específicos

1. Identificar las dificultades lectoras previas en la capacidad inferencial en la comprensión lectora mediante un diagnóstico inicial en los estudiantes de séptimo grado del colegio Fabio Lozano Simonelli.
2. Diseñar e implementar una secuencia didáctica que integre lecturas vernáculas y recursos digitales en los estudiantes de séptimo grado del colegio Fabio Lozano Simonelli.
3. Evaluar los resultados de la implementación de una secuencia didáctica que integre lecturas vernáculas y recursos digitales mediante pruebas diagnósticas que evalúen las competencias de comprensión lectora en un nivel inferencial en los estudiantes de séptimo grado del colegio Fabio Lozano Simonelli.

## 4. ANTECEDENTES

Para el propósito de este trabajo, se hizo una revisión de ocho proyectos investigativos que desarrollaron propuestas didácticas para la comprensión lectora, publicadas entre el 2015 y el 2023.

Estos trabajos se dividen en dos estrategias didácticas que se utilizan para mejorar la comprensión lectora.

### 4.1 Lectura vernácula, recreativa y multimodal

El primer grupo incluye investigaciones que implementan el uso de lecturas vernáculas o recreativas, considerando la lectura como una práctica social a la que los estudiantes acceden en su vida cotidiana a través de redes sociales, videos, canciones, chats y publicaciones. Estas investigaciones utilizan estos formatos en el aula para fortalecer la comprensión lectora, reconociendo el valor de conectar con los intereses y medios de comunicación que los estudiantes ya utilizan.

A continuación, se hace una breve descripción de estos:

Polo, M. (2023), en su trabajo de investigación *Detrás de las líneas. Una secuencia didáctica para la comprensión de textos argumentativos, tipo artículo de opinión, con estudiantes del grado noveno de la I.E. San Antonio de Padua de Támesis, Antioquia*, plantea la lectura desde el enfoque sociocultural. Tiene como objetivo principal mejorar la comprensión lectora a través de textos argumentativos, específicamente artículos de opinión, en estudiantes de noveno grado de la

Institución Educativa San Antonio de Padua en Támesis, Antioquia. Esta secuencia didáctica, que incluye instrumentos de evaluación inicial, intermedia y final, busca fortalecer en los estudiantes habilidades de interpretación y análisis crítico, integrando sus prácticas lectoras cotidianas, como canciones y memes en el aula, para conectar el aprendizaje con su realidad.

El enfoque evaluativo propuesto por Polo aporta a este proyecto una estructura metodológica para medir el impacto de la secuencia didáctica en la comprensión inferencial de los estudiantes. La incorporación de evaluaciones en distintos momentos del proceso no solo permite evidenciar avances en el desarrollo de estrategias lectoras, sino que también brinda insumos para ajustar y fortalecer la propuesta en función de las necesidades y particularidades del grupo. De este modo, se reconoce la evaluación no como un punto de llegada, sino como una herramienta dinámica que acompaña el aprendizaje y permite resignificar las prácticas lectoras en el aula.

Ramírez, I (2022) en su trabajo de maestría *La lectura como práctica social y comunicativa*, aplica una secuencia didáctica a estudiantes del grado quinto de la Institución Santa Teresita del Municipio de Chimichagua, Cesar, con el fin de fortalecer el proceso lector de los estudiantes, tomando en cuenta las experiencias cotidianas de los estudiantes, permitiéndoles relacionar sus realidades diarias con la práctica lectora.

Esta integración de la vida y contexto de los estudiantes a las actividades de lectura fomenta una experiencia educativa más significativa y enriquecedora, logrando que los estudiantes comprendan y aprecien la lectura en un marco más amplio que el

académico. Para la presente investigación, resulta fundamental considerar este enfoque, ya que evidencia la importancia de conectar los textos con los intereses y vivencias del estudiantado. Además, refuerza la idea de que la lectura no debe verse como un ejercicio aislado, sino como una práctica dinámica y contextualizada que permite a los estudiantes interpretar su entorno y construir sentido desde sus propias experiencias.

Galindo, A (2021), en su artículo investigativo *Ser, tener y leer. La identidad lectora y el capital lector: ¿son elementos clave en la configuración de las prácticas lectoras vernáculas de un adolescente de secundaria?*, realiza un estudio en el que explora la identidad lectora, el capital lector y la práctica vernácula de un estudiante de secundaria. Este estudio exploratorio es relevante en el ámbito educativo ya que ofrece una comprensión de las lecturas que los adolescentes realizan fuera del contexto escolar, dividiéndolas en tres tipos: lectura cotidiana, lectura dominante - asociada a la escuela y normas formales- y lectura vernácula -informal, libre y ligada a los intereses personales-.

Este análisis es crucial, ya que reconoce que los adolescentes desarrollan sus hábitos lectores en un contexto social particular y con fines específicos, lo cual desafía los métodos de enseñanza tradicional que suelen centrarse únicamente en prácticas lectoras académicas.

Gómez, M (2017) en su investigación *El comportamiento lector en textos multimodales digitales en la básica primaria*, propone una didáctica innovadora centrada en el uso de textos multimodales digitales para promover la comprensión lectora a nivel crítico en estudiantes de tercer grado. Esta investigación es pertinente

en el contexto educativo actual, pues aborda la creciente influencia de las tecnologías digitales y su potencial para motivar a los estudiantes y ampliar sus habilidades lectoras.

Al incluir en la lectura aspectos visuales y de movimiento, los estudiantes se involucraron de manera crítica y autónoma, reconociendo en las lecturas digitales no solo una actividad escolar, sino un reflejo de sus intereses y del contexto en el que viven. Este acercamiento resultó en un incremento en su atención y retención durante las actividades lectoras, adaptándose a sus preferencias y a los tiempos que naturalmente dedican a la lectura en función de sus intereses.

#### 4.2 Secuencias didácticas para la comprensión lectora

El segundo grupo de antecedentes revisados abarca una variedad de estrategias adicionales para fomentar la comprensión lectora, tales como el uso de literatura ficcional, cine, retroalimentación, lectura guiada, oralidad, cuentos y el juego. Estos estudios identifican dificultades en los estudiantes al momento de acceder a la lectura y de interpretar la información. Mediante la implementación de estas estrategias, se lograron mejorar significativamente los niveles de comprensión lectora.

Estas son:

*La retroalimentación formativa: estrategia para fortalecer la comprensión lectora* (2022), realizada por los investigadores Beltrán, N y Herrera, L, en esta se plantean que los estudiantes colombianos evidencian bajos resultados de comprensión lectora en las pruebas estandarizadas internacionales (PISA) como en las pruebas

nacionales (SABER). Plantean una estrategia para mejorar la comprensión lectora, aplicando la retroalimentación formativa, enfocándose en ofrecer a los estudiantes comentarios constructivos y guías que les permitan identificar sus errores y mejorar en el proceso de comprensión de textos, a través de herramientas digitales como lo es el Moodle. Esta intervención busca no solo mejorar el rendimiento en pruebas de comprensión lectora, sino también fomentar en los estudiantes una lectura más reflexiva y crítica.

Por su parte, Mendoza, V y Caicedo, L (2017) *Secuencia didáctica para el fortalecimiento de la comprensión de lectura literal, inferencial y crítica de los estudiantes de 5 grado del Colegio Tirso de Molina*, son dos investigadoras que se plantean una secuencia didáctica para el fortalecimiento de la comprensión lectora, aplicada a estudiantes de quinto grado. En esta, se señala que la comprensión lectora en Colombia ha sido estudiada ampliamente, tanto por el MEN como por otros actores, haciendo esfuerzos por mejorar el nivel en los estudiantes, sin tener resultados significativos, pues esto se evidencia en las pruebas estandarizadas. Además de esto, señalan la falta de interés por acceder a la lectura, ya sea libre o guiada, y cómo los estudiantes permanecen en un nivel de comprensión lectora literal.

Desarrollan una serie de talleres, en los que trabajan cuentos, canciones y textos publicitarios, para promover la lectura, accediendo a temas actuales y de interés para los estudiantes.

Caicedo, M y Ayala, H (2018), en su trabajo *Secuencia didáctica para promover la comprensión lectora en estudiantes de grado noveno de la Institución Alfonso López*

*Pumarejo del Municipio de Jamundí*, promueven el juego para desarrollar la comprensión lectora, para que el estudiante sea un sujeto participativo dentro de su proceso de aprendizaje y dinamizar el trabajo en aula. Se implementan foros, picnics literarios, creación de museos, juegos de roles, sopas de letras, crucigramas, a partir de la lectura del Diario de Ana Frank. De este antecedente se toma la manera de planear la secuencia didáctica, haciendo uso de diferentes formatos y actividades lúdicas como instrumentos para promover la comprensión lectora en los estudiantes.

Ordoñez, A, et al (2017) desarrollan una *Estrategia didáctica para solventar carencia en comprensión lectora de los estudiantes del grado 6-3 del Colegio San Felipe Neri, del municipio de San Juan de Pasto*. Con esta, identificaron los distintos factores — sociales, ambientales, familiares, económicos— que afectan la comprensión lectora a los estudiantes y realizaron una cartilla para trabajar los tres niveles de comprensión lectora —literal, inferencial y crítico. — Implementaron cuentos cortos que pudieran interesar a los estudiantes y ejercicios para cada nivel de comprensión lectora. Se les brindaba a los estudiantes un cuento y unas preguntas para que reflexionaran acerca de lo leído, y luego, se debatía acerca de lo respondido.

Estos trabajos de investigación comparten la preocupación por la falta de herramientas efectivas para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes. A través de diversas estrategias, buscan facilitar el acceso a la lectura, fomentar el interés autónomo, incentivar la imaginación y mejorar tanto la interpretación de información como la capacidad de análisis en otras asignaturas. Además, se espera

que estas mejoras se reflejen en los resultados de las pruebas estandarizadas que deben presentar los estudiantes.

## 5. MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se expone la metodología que sustenta el presente trabajo de grado. En primer lugar, se introduce la perspectiva metodológica que sirve de guía, posteriormente se detallan las fases de reflexión, formulación, implementación y evaluación.

La metodología que enmarca este trabajo permitió llevar a la práctica estrategias para fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes. En el camino, fue posible ajustarlas, ampliarlas y detenerse en aquello que requería más tiempo o acompañamiento, porque la experiencia en el aula nunca es fija ni uniforme. Por eso, más que aplicar un modelo cerrado, esta metodología acompañó un proceso vivo, en el que se buscaron estrategias de acuerdo con la disposición de los estudiantes, sus necesidades y los matices que aporta el contexto educativo real.

### 5.1. Investigación Basada en Diseño

La investigación desarrollada en este trabajo se enmarca en el enfoque de la Investigación Basada en el Diseño (IBD), entendida como un método de innovación educativa que permite ajustar, adaptar y reelaborar las propuestas pedagógicas según las necesidades reales del aula y el contexto en que se aplican. En este sentido, Enríquez y Hernández (2022, p. 153) señalan que la IBD, introducida por Anne Brown en 1992, surge precisamente con la intención de responder a los desafíos de la investigación educativa, proponiendo diseños flexibles y sensibles a

la diversidad de situaciones que atraviesan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, es definida por Candela (2023, p. 131) como un paradigma alternativo que surge simultáneamente con el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), incorporadas como herramientas socio-cognitivas, las cuales median la enseñanza y el aprendizaje de contenidos específicos.

Por su parte, el profesor Jenaro Guisasola (2024, P.2801-2) señala que la IBD parte de reconocer que el aprendizaje ocurre en contextos específicos y por tanto los diseños para el aprendizaje deben estar contextualizados. Esta metodología ayuda a crear herramientas didácticas que facilitan la conexión teorías del diseño y la práctica en el aula y según Guisasola se desarrolla en cuatro fases: primero, **reflexionar** un problema de aprendizaje en el aula que necesite atención; segundo, **diseñar** una solución utilizando herramientas didácticas o pedagógicas basadas en investigaciones previas que ayuden a resolver ese problema; tercero, **implementar** la estrategia creada en el aula para observar su impacto en el aprendizaje de los estudiantes; y, finalmente, **evaluar** las herramientas utilizadas, lo cual debe hacerse durante su aplicación como al finalizar, para reflexionar sobre los resultados obtenidos y revisar qué fue útil y qué podría mejorarse para favorecer el aprendizaje de los estudiantes. (Cobb et al. 2003, citado en Guisasola, 2024, p. 2801-2).

Este enfoque considera que la investigación en educación implica intervenir, diseñar, experimentar y reflexionar en contextos reales con el objetivo de generar, evaluar y ajustar prácticas educativas. Así, este trabajo presenta, a través de las fases propuestas por la Investigación Basada en Diseño (IBD), cómo se desarrolló

la propuesta, cómo se aplicó en el aula y cómo se evaluaron sus resultados, en línea con los criterios propios de la metodología.

## 5.2 Reflexión

En el caso específico de los estudiantes de séptimo, se han identificado dificultades significativas en los procesos de comprensión lectora, concentración y afinidad hacia las lecturas propuestas. La aplicación de actividades iniciales y observaciones de aula evidenciaron que algunos estudiantes presentan vacíos teóricos derivados de trayectorias escolares interrumpidas o de falencias académicas acumuladas. Estas dificultades se expresan en una limitada identificación de las ideas principales, un predominio de la comprensión literal y una baja disposición para participar en actividades de lectura y análisis textual.

También se constató que las lecturas en formatos tradicionales —como los libros impresos o los textos literarios extensos—no resultan estimulantes para los estudiantes, quienes las consideran desconectadas de sus intereses y vivencias diarias. Además, se debe señalar que el acceso a los materiales de lectura no siempre está garantizado: no todos los estudiantes tienen la posibilidad de adquirir libros, y la institución no cuenta con los suficientes recursos, como ejemplares de libros para todos los estudiantes o computadores o tablets para su uso frecuente.

Ante este panorama, se decidió considerar una alternativa que facilitara la incorporación de la lectura en la vida diaria de los estudiantes, utilizando formatos y lenguajes característicos de su entorno social y cultural. Así, se tomó la decisión de trabajar con lecturas vernáculas, entendidas como expresiones textuales propias de

la cultura popular contemporánea— como chats, memes, canciones, letras de rap y publicaciones en redes sociales—que constituyeron un medio más accesible y relevante para los estudiantes.

Este tipo de textos permite resignificar el acto de leer, asociándolo con los intereses, expresiones y modos de comunicación característicos de los adolescentes, facilitando que el ejercicio de lectura y comprensión se convierta en una experiencia accesible, activa y reflexiva.

De este modo, la fase de reflexión no solo ayudó a identificar las limitaciones estructurales y pedagógicas del contexto, sino que sustentó la relevancia del diseño didáctico propuesto en esta investigación.

### 5.3 Formulación

La segunda fase correspondió a la formulación de la propuesta didáctica, desarrollada luego de una evaluación inicial para determinar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes. Los resultados evidenciaron que gran parte del grupo se encontraba en un nivel literal básico, con limitaciones para realizar lecturas interpretativas o para establecer relaciones entre el texto y su contexto sociocultural.

El diseño de la secuencia didáctica tuvo como eje la lectura vernácula, entendida como un medio para vincular la escuela con los lenguajes propios del entorno juvenil, reconociendo que los estudiantes ya leen y producen significados a través de estos formatos en su vida diaria. De esta manera, se buscó integrar las prácticas comunicativas reales con los objetivos de aprendizaje escolar, permitiendo que los

estudiantes establecieran conexiones entre lo que leen fuera del aula y las estrategias de comprensión que se trabajan dentro de ella.

En esta etapa, la planificación incluyó la selección de los textos, la definición de los objetivos de aprendizaje, la elaboración de guías y materiales, así como la determinación de criterios de evaluación coherentes con los niveles de lectura propuestos. o pedagógico y la práctica docente, en consonancia con los principios de la IBD.

#### 5.4 Implementación

Este momento permitió poner en práctica la secuencia diseñada, observar su funcionamiento, recoger evidencias y realizar los ajustes necesarios para optimizar el proceso.

La implementación estuvo sujeta a modificaciones derivadas del cronograma escolar y de situaciones logísticas propias del contexto educativo. En algunas sesiones fue necesario reforzar contenidos o extender actividades para asegurar la comprensión de los estudiantes, mientras que en otras se realizaron ajustes en el orden o la duración de las tareas planeadas. Estos cambios no representaron un obstáculo, sino una oportunidad para adaptar la secuencia didáctica a las condiciones reales del aula, manteniendo la coherencia con los objetivos de aprendizaje propuestos.

Durante esta fase, el aula funcionó como un laboratorio pedagógico en acción, en el que se experimentó con distintos tipos de lecturas vernáculas y se observaron las

reacciones de los estudiantes frente a los materiales. La metodología de la Investigación Basada en Diseño permitió que la evaluación fuera simultánea al proceso de implementación, ya que cada sesión ofrecía insumos para reflexionar sobre la pertinencia de las estrategias, el nivel de participación del grupo y las mejoras necesarias.

Los formatos seleccionados —videos cortos, canciones, memes y chats— se convirtieron en un medio para desarrollar las habilidades de comprensión desde lo cercano y lo cotidiano. Los estudiantes se mostraron más dispuestos a leer, debatir y reinterpretar los mensajes, reconociendo en estos textos un reflejo de su propia cultura. Así, la lectura dejó de percibirse como una tarea impuesta y comenzó a vivirse como una actividad compartida y significativa.

A lo largo de las sesiones se registraron observaciones de aula, se recolectaron producciones escritas y orales, y se aplicaron instrumentos de seguimiento que permitieron evidenciar el avance en los niveles de comprensión. La retroalimentación constante fue un componente esencial: las observaciones derivadas de la práctica orientaron pequeñas modificaciones en las actividades, asegurando que cada estudiante pudiera avanzar desde su propio punto de partida.

De este modo, la fase de implementación no solo permitió poner a prueba el diseño inicial, sino también reevaluar y ajustar continuamente la secuencia didáctica, fortaleciendo el vínculo entre teoría y práctica. La experiencia reafirmó el valor de las lecturas vernáculas como mediadoras del aprendizaje, y confirmó la eficacia de la IBD como estrategia para repensar la enseñanza de la lectura desde la experimentación, la reflexión y la acción.

## 5.5 Evaluación

La cuarta fase correspondió a la evaluación de la propuesta didáctica, concebida no como un cierre definitivo del proceso, sino como una etapa de análisis y retroalimentación constante, coherente con la naturaleza iterativa de la IBD. En esta fase, se buscó valorar tanto la eficacia de la secuencia didáctica en el fortalecimiento de la comprensión lectora como la pertinencia de los formatos vernáculos empleados para motivar la lectura y el análisis textual.

Para la recolección de información se utilizaron instrumentos cualitativos y cuantitativos, entre ellos:

- - Producciones escritas y orales a través de las cuales se analizaron los progresos en los niveles literal, inferencial y crítico de comprensión.
- - Rúbricas de evaluación diseñadas específicamente para valorar la comprensión lectora y el nivel de interpretación alcanzado en las distintas etapas del proceso.
- - Comparación de resultados entre la prueba inicial y la evaluación final, lo que permitió observar de manera objetiva el avance de los estudiantes en la identificación de ideas, la elaboración de inferencias y la formulación de juicios críticos sobre los textos.

El análisis de estos instrumentos permitió evidenciar mejoras significativas en el interés por la lectura, la participación y la capacidad de interpretación de los estudiantes. Si bien persisten algunas dificultades en la formulación de inferencias complejas o en la argumentación crítica, se constató un avance en la comprensión

inferencial de textos breves, en la conexión con experiencias personales y en la construcción de sentido a partir de los formatos vernáculos.

Además, la evaluación sirvió como espacio de reflexión docente, en el que se revisaron las estrategias implementadas y se identificaron aspectos susceptibles de mejora. Algunos ajustes sugeridos incluyen la necesidad de ampliar el tiempo dedicado a ciertas actividades, reforzar el trabajo colaborativo y mantener la integración de lenguajes digitales como parte de las estrategias de lectura.

De esta manera, la fase de evaluación no se limitó a medir resultados, sino que alimentó nuevamente el ciclo de diseño, reafirmando el carácter dinámico y flexible de la propuesta.

Este proceso confirmó que la Investigación Basada en Diseño no solo permite innovar en el aula, sino también aprender desde la práctica, transformando tanto la enseñanza como la comprensión que los estudiantes construyen sobre la lectura y su propio aprendizaje.

## 6. MARCO CONCEPTUAL

En este capítulo se expone la base teórica que da sentido al trabajo propuesto, definiendo y exponiendo el por qué es importante comprender este sustento para la investigación. La exposición de estos conceptos no tiene como fin únicamente un ejercicio formal, sino que responde a la necesidad de identificar las perspectivas desde las cuales se entiende la enseñanza de la lengua y el lugar que ocupa la lectura dentro de la experiencia educativa. Reconocer estos fundamentos permite comprender cómo se construyen las prácticas en el aula, por qué se eligen

determinadas estrategias didácticas y de qué manera estas se articulan con las necesidades, intereses y realidades de los estudiantes.

### 6.1. Didáctica del lenguaje

Alicia De Camilloni, en *El saber didáctico* (2007), señala que la didáctica puede comprenderse en dos dimensiones. Por un lado, la didáctica general, entendida como la disciplina que estudia la acción pedagógica y reflexiona sobre las formas de enseñar en términos amplios. Esta ofrece marcos, principios y categorías para analizar la enseñanza y orientar la práctica docente. Por otro lado, se encuentran las didácticas específicas, que se ocupan de estudiar la enseñanza en contextos concretos: cada nivel educativo, cada área del conocimiento, cada grupo de estudiantes y cada institución.

Es decir, mientras la didáctica general brinda criterios generales sobre cómo enseñar, las didácticas específicas los adaptan en situaciones reales, considerando las singularidades de cada disciplina y los distintos contextos de aprendizaje.

En concordancia, la licenciada e investigadora de la didáctica de la lengua, Anna Camps (1993, p. 215) define la didáctica como una disciplina que surge de la práctica docente y tiene como propósito volver a ella para transformarla. En el caso puntual de la didáctica lengua, la autora afirma que, se debe reconocer que enseñar no es una acción aislada, sino que está atravesada por creencias sociales sobre lo que significa “saber” el idioma y usarlo en la vida cotidiana. Por ello, debe considerar tanto las interacciones que se dan en el aula como las representaciones culturales que la sociedad atribuye al aprendizaje de la lengua.

La enseñanza de la lengua ha acompañado la historia misma de la escritura; desde el surgimiento de los alfabetos, la humanidad se ha visto en la necesidad de enseñar cómo leer y cómo producir textos. Sin embargo, la forma de concebir esa enseñanza ha cambiado conforme han cambiado las ideas sobre qué es el lenguaje y para qué sirve. Durante distintos momentos, la didáctica de la lengua se centró, por ejemplo, en la corrección formal, la gramática normativa, la fonética, la ortografía o el estudio histórico y literario de los textos como objetos aislados.

A partir del siglo XX, especialmente con el desarrollo de la lingüística y las ciencias del lenguaje, se introducen nuevas maneras de comprender la lengua como actividad discursiva y social. Camps señala que este período marca la emergencia de conceptos como discurso, texto, enunciación, coherencia y cohesión, derivados de corrientes como la pragmática, la lingüística del texto y el análisis del discurso.

En esta misma línea, Bronckart (1985, citado por Camps, p. 212) sostiene que la enseñanza de la lengua debe ir más allá del análisis sintáctico de la frase y considerar la lengua en uso, es decir, como un acto de comunicación situado, en el que entran en juego el contexto, la intención, los interlocutores y los géneros discursivos. Desde esta perspectiva, el texto o discurso, y no la oración aislada, es la unidad central del aprendizaje.

Por otro lado, en las últimas décadas surgieron enfoques basados en la psicología cognitiva, especialmente en el campo de la comprensión lectora (Solé, 1987; Colomer y Camps, 1991). Estos estudios permitieron describir los procesos mentales del lector experto y proponer estrategias para enseñarlas a estudiantes.

Sin embargo, como advierte Camps, este enfoque resulta insuficiente cuando se toma de manera aislada, pues no logra explicar completamente cómo se construye significado en situaciones reales de lectura y escritura dentro del aula. Aquí aparece la necesidad de considerar la dimensión social y cultural de los actos de lectura.

En consecuencia, la educación lingüística contemporánea reconoce la plurifuncionalidad del lenguaje: la lengua funciona como medio de comunicación, como herramienta de pensamiento, como construcción cultural y como objeto de reflexión metalingüística (Camps, *ibidem*). Por ello, enseñar lengua implica partir del lenguaje que los estudiantes ya usan, de sus interacciones cotidianas y de los textos reales que circulan en sus vidas.

Esto tiene especial relevancia en el caso de los estudiantes de educación básica y media, para quienes puede resultar poco significativo estudiar la historia de la literatura o memorizar categorías formales desconectadas de su experiencia. En cambio, se vuelve más valioso leer su entorno, interpretar situaciones, comprender discursos y desarrollar pensamiento crítico sobre la realidad que habitan. Así, el objetivo no es únicamente que “lean correctamente”, sino que construyan sentido, formulen posiciones y reconozcan la lectura como práctica viva y social.

## 6.2 Secuencia Didáctica

La didáctica es un elemento fundamental en la enseñanza, ya que considera la participación activa de los sujetos, sus conocimientos previos, su contexto social y sus intereses. A través de ella, los estudiantes dejan de ser receptores pasivos y se convierten en protagonistas de su propio proceso de aprendizaje. En este sentido,

una secuencia didáctica permite estructurar dicho proceso de manera progresiva y significativa, asegurando que cada actividad tenga un propósito claro y alineado con las necesidades de los estudiantes.

Según el doctor en pedagogía mexicano Ángel Díaz Barriga (2013, p1), una secuencia didáctica es “una organización de las actividades de aprendizaje que se realizarán con los alumnos y para los alumnos, con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo”. Su objetivo es lograr que el estudiante participe en actividades con sentido, de modo que pueda explicar y relacionar los conocimientos adquiridos.

Desde esta perspectiva, la secuencia didáctica no solo organiza la enseñanza, sino que también fomenta la motivación y el compromiso de ambas partes: docentes y estudiantes. Camargo et al. (2008, citado en Polo Méndez, 2023, p. 121) la conciben como una herramienta que facilita la planificación de clases continuas y estructuradas, evitando la monotonía y asegurando la continuidad del aprendizaje mediante sesiones con cortes estratégicos.

Asimismo, Pérez y Rincón (2009, p 19) destacan la dimensión interactiva de la secuencia didáctica al definirla como “una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar un aprendizaje” Es decir, no se trata solo de un conjunto de actividades aisladas, sino de un proceso en el que la interacción entre los participantes resulta clave para la construcción del conocimiento.

La organización de una secuencia didáctica no es arbitraria; por el contrario, sigue una estructura que permite orientar el proceso de enseñanza de manera coherente y efectiva. Para que realmente favorezca el aprendizaje, debe contar con momentos claramente definidos que guíen tanto al docente como a los estudiantes a lo largo del proceso. En este sentido, Feo (2010, p 235) señala que “la secuencia didáctica posee cuatro momentos esenciales: el inicio, el desarrollo, el cierre y la evaluación. Todos ellos integrados de una manera lógica y sistemática que permite al profesor generar un clima lógico de clase que promueva en el estudiante un aprendizaje significativo.” Esto significa que cada fase cumple una función específica: el inicio prepara a los estudiantes y les brinda un propósito claro; el desarrollo los sumerge en la exploración y construcción del conocimiento; el cierre permite consolidar lo aprendido, y la evaluación, presente en todo el proceso, ofrece retroalimentación para ajustar la enseñanza y mejorar el aprendizaje.

Bajo esta lógica, la secuencia didáctica no solo organiza la enseñanza, sino que también garantiza que el proceso sea progresivo y estructurado. Su carácter flexible permite adaptarla a las necesidades del grupo, asegurando que el aprendizaje no sea una mera acumulación de información, sino una experiencia significativa y aplicable a diferentes contextos.

Las estrategias didácticas juegan un papel esencial dentro de este proceso, ya que no sólo estructuran la enseñanza, sino que también permiten la construcción del aprendizaje desde distintas dimensiones. Como señala Feo (2010, p 221), “las estrategias didácticas están conformadas por los procesos afectivos, cognitivos y procedimentales que permiten construir el aprendizaje por parte del estudiante y

llevar a cabo la instrucción por parte del docente.” Esto implica que el aprendizaje no es un proceso puramente mecánico, sino que involucra tanto las emociones como la forma en que los estudiantes comprenden y aplican el conocimiento.

En este proyecto de investigación se plantea la implementación de una secuencia didáctica, ya que se busca involucrar a los estudiantes activamente y reconocer la enseñanza como un proceso bidireccional. Para lograrlo, es esencial considerar sus intereses y conocimientos previos, diseñar actividades significativas y garantizar una evaluación constante del proceso. De esta manera, se fortalece la motivación de ambas partes y se genera un aprendizaje más profundo y duradero.

### 6.3 Comprensión Lectora

La comprensión lectora no es un proceso mecánico ni uniforme; implica una construcción activa del significado en la que intervienen el lector, el texto y su realidad. Díaz-Barriga y Hernández (2001, p. 275) señalan que “la comprensión de textos es una actividad constructiva compleja de carácter estratégico, que implica las interacciones características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado”. Es decir, leer no es sólo decodificar símbolos, sino interpretar, relacionar y construir sentido a partir de la información disponible.

En este proceso, es importante reconocer que la lectura no es una actividad fija ni uniforme, sino que está influenciada por la percepción y las elecciones personales de cada lector. Mientras algunos la asocian con un ejercicio académico, serio y estructurado, otros la experimentan de forma más libre y cotidiana a través de fan fics, novelas ligeras, memes o producciones audiovisuales. Estas distintas maneras

de leer responden no solo a los formatos, sino también a la intención con la que se accede a un texto y al significado que cada lector le atribuye.

Cassany (2006, p 23) lo expresa con claridad al afirmar que “leer es un verbo transitivo y no existe una actividad neutra o abstracta de lectura, sino múltiples, versátiles y dinámicas maneras de acercarse a comprender cada género discursivo, en cada disciplina del saber y en cada comunidad humana”. No leemos igual un poema que un contrato, una noticia que un meme. Cada tipo de texto exige una aproximación distinta, determinada por nuestras experiencias previas, conocimientos y el propósito con el que nos acercamos a él.

Para comprender un texto, es necesario activar distintos procesos cognitivos. Cassany (2006, p 21) explica que “para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado, etc.” Entonces la lectura es un ejercicio de construcción, donde el lector no solo recibe información, sino que la procesa, la cuestiona y le da un sentido propio.

Por su parte, Cervantes *et al.* (2017, p. 77) plantean que los niveles de comprensión lectora corresponden al grado en que el lector es capaz de obtener, procesar, valorar y utilizar la información de un texto, lo cual se relaciona con la forma en que interpreta y transforma dicha información. En ese sentido, los autores distinguen tres niveles fundamentales de comprensión lectora: el nivel literal, el nivel inferencial y el nivel crítico; cada uno con alcances y subprocesos asociados.

## Nivel literal

Este nivel se refiere a la capacidad del lector para identificar la información que se encuentra explícitamente expresada en el texto. Implica reconocer palabras clave, frases, personajes, lugares, hechos y la secuencia en que ocurren. Los autores señalan que este nivel puede comprender dos subniveles:

- Lectura literal primaria: el lector identifica la estructura básica del texto y reconoce ideas principales y secundarias sin interpretar más allá de lo dicho.
- Lectura literal en profundidad: el lector logra una comprensión global, estableciendo relaciones entre las ideas explícitas, reconociendo el tema central y comprendiendo cómo se organiza la información.

## Nivel inferencial

Este nivel se caracteriza por la capacidad del lector para leer entre líneas y construir significados que no están expresados directamente. Requiere relacionar la información del texto con conocimientos previos, formular hipótesis, deducir implicaciones y prever posibles continuaciones o desenlaces. Entre las operaciones que se desarrollan en este nivel se encuentran: inferir detalles no expresados, deducir ideas principales implícitas, establecer relaciones de causa y efecto no señaladas directamente, interpretar lenguaje figurado y predecir eventos posibles. Este nivel demanda un mayor grado de abstracción y favorece la integración de información nueva con saberes ya existentes.

## Nivel crítico

En este nivel, el lector evalúa el contenido del texto y emite juicios argumentados sobre lo que lee. La comprensión crítica implica contrastar la información con otras fuentes, analizar su pertinencia, veracidad y coherencia, así como confrontarla con el propio sistema de valores y conocimientos. Este nivel permite determinar si lo planteado en el texto es aceptable, cuestionable o rechazable, fundamentando la posición adoptada. Incluye juicios sobre la realidad o fantasía de los hechos narrados, la validez de la información, su adecuación con el contexto y la relevancia para el lector.

### 6.4 Lecturas Vernáculas

Las lecturas vernáculas, definidas por Gonzáles (2015, p.13) como “toda aquella producción autorregulada, de elección personal, suscrita al ámbito privado, que se aprende informalmente, generalmente despreciada y criticada socialmente por mantenerse al margen de los contextos formales, generalmente vinculadas con la identidad y la afectividad”, abarcan todas aquellas formas de lectura que surgen de manera espontánea en la vida cotidiana, al margen de los espacios académicos tradicionales. Estas incluyen mensajes de chat, poesía informal, subtítulos de películas, diarios personales o cualquier otro tipo de lectura vinculada con la identidad y las emociones del lector.

Lejos de ser prácticas irrelevantes, estas formas de lectura cumplen funciones esenciales en la vida diaria, como la comunicación, el entretenimiento y la organización personal. Adaptarlas al aula permite demostrar que los estudiantes, de

manera cotidiana y sin ser plenamente conscientes, están leyendo, interpretando, deduciendo y desarrollando habilidades de pensamiento crítico.

González (2015, p.14) destaca que “la práctica letrada vernácula puede abrirnos posibilidades de trabajo a los profesores de Lengua, ya que ofrecen condiciones de motivación superiores a las ya conocidas en las prácticas académicas. Podría ser un buen punto de partida para trabajar la escritura teniendo en cuenta el contexto, aficiones y motivaciones del propio aprendiz”. Esto sugiere que incorporar estrategias didácticas basadas en estas prácticas puede fortalecer el vínculo entre los estudiantes y la lectura, empoderándolos en su proceso académico y ampliando su capacidad de análisis y producción textual.

Barton y Hamilton (citados por Galindo, 2023), establecen que las lecturas vernáculas corresponde a seis áreas: Organización de la vida — para ordenar aspectos del día a día, como las agendas—; comunicación personal — para comunicarse con amigos o familiares a través de cartas, mensajes o similares—; ocio privado — realizadas por placer o entretenimiento—; documentación de la vida —para recordar acontecimientos pasados de sus vidas—; creación de sentido — para resolver problemas de la vida cotidiana de diversa índole—; y participación social — efectuadas en la vida social con amigos, vecinos y otros.—

Cassany (2009, p11) señala que las prácticas letradas vernáculas pueden ofrecer condiciones de aprendizaje más motivadoras para algunos jóvenes, en contraste con las prácticas curriculares tradicionales, donde suelen experimentar dificultades. Trabajar con formatos cercanos a su entorno cotidiano permite aprovechar sus

dinámicas digitales y sociales para fortalecer la comprensión lectora y la producción escrita de manera significativa y contextual.

Si los estudiantes pueden analizar, cuestionar y construir sentido a partir de las lecturas que ya forman parte de su día a día, entonces es posible guiarlos hacia una comprensión más profunda y crítica. Incluir las lecturas vernáculas en el aula no significa restar importancia a las lecturas académicas, sino reconocer que los estudiantes ya leen e interpretan el mundo a través de otros formatos más cercanos a su realidad. Aprovechar estas prácticas permite ampliar la idea de qué significa leer y escribir generando un aprendizaje más dinámico y significativo, donde la motivación juega un papel clave. De este modo, se fortalece su relación con la lectura y la escritura, brindándoles herramientas para enfrentar distintos contextos con mayor autonomía y pensamiento crítico.

## 7. DESARROLLO DE LA PROPUESTA

El Colegio Fabio Lozano Simonelli, se encuentra en Usme, localidad 5 de Bogotá. Es una institución educativa distrital a la que asisten estudiantes provenientes principalmente de los barrios La Fiscala, El Danubio y La Paz, sectores caracterizados por pertenecer a los estratos 1 y 2. La mayoría de las familias se dedica a actividades del sector informal y presentan estructuras familiares diversas: en varios casos, los hogares están conformados por madres cabeza de familia o por padres separados. Debido a las extensas jornadas laborales de los cuidadores, algunos estudiantes permanecen al cuidado de otros familiares, como abuelos o hermanos mayores. Esta realidad social influye en los procesos de

acompañamiento académico y emocional, y se convierte en un factor importante a considerar en el desarrollo de la secuencia didáctica.

La secuencia se aplicó en el grado 704, conformado por 35 estudiantes con edades entre los 11 y 16 años, debido a la presencia de algunos casos de extraedad. El grupo presenta niveles diversos de desempeño académico y ritmos de aprendizaje. Se ha identificado la posibilidad de que algunos estudiantes presenten dificultades específicas de aprendizaje, aunque aún no se cuenta con diagnósticos formales. Asimismo, se evidencian vacíos en el dominio de competencias básicas en lectura y escritura, ya que varios de los estudiantes no contaron con docente de español durante gran parte del año escolar anterior.

La elección de este grupo y contexto responde a la necesidad de fortalecer la comprensión lectora, en especial la inferencial, a través de estrategias cercanas a los intereses, lenguajes y experiencias cotidianas de los estudiantes.

### 7.1 Prueba Inicial

Se diseñó y aplicó una prueba de comprensión lectora para estudiantes de séptimo grado, estructurada en dos partes. El primer punto consistió en la lectura que debían hacer llamada El nuevo reloj Rolando, la cual se realizó de forma grupal, en voz alta y guiada. Luego debían responder preguntas de comprensión lectora. De la pregunta dos a la cinco fueron de opción múltiple con única respuesta, centradas en evaluar la comprensión literal. Por su parte, las preguntas de la seis a la diez se formularon como preguntas abiertas, con el propósito de valorar las inferencias y las ideas que pudieran tener a partir de la lectura.

La aplicación de esta prueba permite observar que los niveles de comprensión lectora no deben entenderse como escalones que se suben y se superan, sino como procesos de pensamiento que pueden mezclarse. En la práctica, es posible que un mismo estudiante comprenda literalmente algunas partes del texto y que pueda hacer inferencias.

La prueba fue aplicada a 33 estudiantes. De estos, el 97% (32 estudiantes) tuvieron una comprensión literal en las preguntas dos y tres de la prueba, un 85% comprendieron la pregunta cuatro y un 58% la pregunta cinco. Esto muestra que, en nivel general, el grupo tiene un gran porcentaje de comprensión literal.

Las preguntas de las seis a las nueve buscaban evaluar si los estudiantes hacían inferencias y qué tan lejos eran capaces de llegar con ellas: si se quedaban en lo más básico o si podían avanzar hacia niveles más profundos. Sin embargo, en estas se encuentra que, en la pregunta seis, un 67% de estudiantes responden con información literal, y un 21% realiza inferencias cortas y básicas, solo un 6% logran inferir algo a un nivel intermedio; en la pregunta siete, un 61% alcanza un nivel literal, un 24% un nivel inferencial básico y solo un 3% logra un nivel intermedio. En la pregunta ocho, el nivel de inferencia básico es el mayor porcentaje, siendo de 52% y en la pregunta nueve, se logra un 58% de nivel inferencial básico, mostrando que, en estas últimas dos preguntas, debido a su naturaleza, hay un mayor nivel de inferencia, aunque solo de un 3% a 6% lograron hacer inferencias a nivel intermedio. Ningún estudiante, en ninguna de estas preguntas, desarrolló inferencias a un nivel alto.

En la pregunta diez se les pedía narrar con sus propias ideas, dar rienda suelta a la imaginación y proponer algo propio. Sin embargo, se evidenció una dificultad para asumir una postura creativa ante instrucciones como “narrar”: la mayoría de estudiantes se limitó a resumir lo sucedido o a repetir las ideas del texto base, sin lograr construir una historia propia. Esto revela no solo un predominio de la comprensión literal, sino también una dificultad para encontrar y desarrollar una voz narrativa personal.

Por esta razón, el 100% de los estudiantes aparece con este punto como incorrecto, lo que evidencia una marcada dificultad para crear, imaginar y construir propuestas propias a partir de un texto.

También es importante señalar que algunos estudiantes aún presentan dificultades en aspectos formales de la escritura, como el adecuado uso del renglón, el respeto por los espacios, la organización visual del texto y la legibilidad de la letra. Estas dificultades también se manifiestan en una ortografía deficiente que, en algunos casos, interfiere con la claridad del mensaje.

Además, la experiencia de aplicación mostró que es necesario ser muy explícitos en las instrucciones que se les da a los estudiantes. Durante la evaluación fue necesario explicar en varias ocasiones la estructura y propósito de la prueba. Por ejemplo, se notó que en las preguntas cerradas se debió indicar claramente que debían marcar, resaltar o señalar la opción correcta. En el caso de las preguntas abiertas, debió especificarse desde el inicio que debían responderlas en una hoja aparte con su nombre, lo cual también generó confusión.

Esta prueba inicial no solo permite conocer el punto de partida de cada estudiante, sino que evidencia la necesidad de trabajar de manera progresiva, no desde la idea de escalar niveles, sino desde la potenciación de procesos mentales distintos, que deben articularse entre sí y desarrollarse paralelamente.

## 7.2 Secuencia Didáctica

Una vez obtenidos los datos de la prueba inicial, se diseñó un plan de trabajo que potenciara el nivel de comprensión lectora de un modo cercano y atractivo para los estudiantes. Para ello se organizaron varias sesiones en las que se trabajaron distintos tipos de lectura: cortos animados, canciones, rap, memes, chats de WhatsApp, así como cuentos cortos y fantásticos. La intención fue abrir el horizonte de lo que entendemos por “leer”, mostrando que la lectura no se limita al texto impreso ni a la literalidad, sino que puede hacerse desde formatos más cercanos a la cotidianidad de los estudiantes.

Estos formatos resultan valiosos por dos razones: en primer lugar, muchos de ellos son familiares para los estudiantes, quienes se desenvuelven en medios digitales y en la escena urbana, y reconocen en estas expresiones un lenguaje propio. En segundo lugar, al encontrarse con materiales que les resultan atractivos, aumenta su interés y disposición, pues notan que la lectura también puede ser divertida, desafiante y distinta a la rutina escolar. Así, trabajar con un meme o con un rap les permitió comprender que también allí hay mensajes, símbolos e inferencias posibles, mientras que los cuentos cortos y fantásticos los llevaron a explorar mundos nuevos y a ensayar formas de interpretación más complejas.

En suma, el propósito de este plan fue romper con la idea tradicional de la lectura como un acto rígido y distante, y proponerla más bien como una experiencia dinámica, variada y cercana a su realidad, que pueda motivarlos a pensar, inferir y, poco a poco, a crear.

SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA COMPRENSIÓN DE LECTURA SESIÓN 1: LENGUAJE, LENGUA Y HABLA / INTRODUCCIÓN AL DIÁLOGO
<b>INFORMACIÓN GENERAL</b> Institución: Colegio Fabio Lozano Simonelli Asignatura: español Grado: séptimo Duración de la secuencia: hora y media
<b>OBJETIVOS:</b> Reconocer las diferencias entre lenguaje, lengua y habla a partir de ejemplos cercanos, e identificar las características del diálogo como forma de intercambio comunicativo oral y escrito.
<b>CONTENIDOS:</b> Lenguaje, lengua y habla. Elementos del diálogo oral y escrito. Comprensión inferencial a partir de recursos audiovisuales.
<b>PLANEACIÓN DE LA SECUENCIA</b> <b>INICIO:</b> En la sesión anterior se había dejado como tarea la visualización autónoma del corto animado <i>The Blue Umbrella</i> . En esta sesión se inicia con una explicación conceptual sobre los términos lenguaje, lengua y habla, acompañada de ejemplos contextualizados. Se promueve la participación activa de los estudiantes a través de un ejercicio comparativo en el que se identifique las diferencias en el habla entre personas mayores, habitantes de otras regiones del país y personas de distintos sectores de Bogotá. Luego se introduce el concepto de diálogo, explicando que es una conversación entre dos o más personas para el intercambio de ideas, generalmente de manera ordenada, y que en su forma escrita se representa mediante el uso de guiones.
<b>DESARROLLO:</b> Una vez recordado los hechos del corto animado, se les propone una actividad en la que los estudiantes deben interpretar lo sucedido en <i>The Blue Umbrella</i> y construir los diálogos entre los personajes, teniendo en cuenta las particularidades del habla y los elementos teóricos vistos previamente. Se hace énfasis en la diferencia entre narrar e interpretar desde la voz de los personajes, y se estimula la imaginación a partir de los gestos y acciones observadas en el corto.
<b>CIERRE:</b>

Se resuelven dudas sobre la actividad. Algunos estudiantes comparten oralmente fragmentos de sus textos. Finalmente, se recogen los cuadernos para revisar las producciones y orientar la siguiente sesión.

#### EVALUACIÓN:

Se observa la capacidad para transformar una narración visual en diálogos escritos, el uso adecuado de los guiones y la comprensión de los conceptos abordados. Se registran observaciones individuales para retroalimentación posterior.

#### RECURSOS:

- Cuaderno y esfero
- Acceso previo al corto animado *The Blue Umbrella* (visualizado en casa)
- Pizarra o tablero para sistematizar ideas clave

#### CONCLUSIONES:

En esta primera aproximación se evidenció una tendencia de los estudiantes a resumir el corto en lugar de crear conversaciones. Al preguntar por esta decisión, varios manifestaron que, al no haber diálogos en el video, les resultaba difícil inventarlos.

El hecho de no contar con los recursos para proyectar el corto en clase y dejarlo como tarea autónoma también resultó una limitación: algunos no lo recordaban claramente o no lo habían visto. Esto dificultó el ejercicio creativo y el aprovechamiento pleno de la actividad.

Se plantea por tanto una segunda sesión para reforzar la propuesta y superar estas dificultades.

Tabla 1: Primera sesión secuencia didáctica. Introducción al diálogo. Fuente: Elaboración propia – Adaptación propuesta de Díaz Barriga

## SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA COMPRESIÓN DE LECTURA SESIÓN 2: CONSTRUCCIÓN DE DIÁLOGOS DESDE LO AUDIOVISUAL Y LA CARACTERIZACIÓN

#### INFORMACIÓN GENERAL

Institución: Colegio Fabio Lozano Simonelli

Asignatura: español

Grado: séptimo

Duración de la secuencia: hora y media

**OBJETIVOS:** Fortalecer la comprensión inferencial y la producción escrita mediante la caracterización de personajes y la creación de diálogos, a partir del cortometraje *The Blue Umbrella*.

#### CONTENIDOS:

Tipos de diálogo (directo, indirecto, monólogo).

Estructura y uso de los guiones en el diálogo escrito.

Personificación y caracterización de personajes.

Comprensión audiovisual e interpretación narrativa.

#### PLANEACIÓN DE LA SECUENCIA

##### INICIO:

Se inicia recordando brevemente la actividad de la sesión anterior, resaltando los aprendizajes y dificultades encontradas. Se entrega a los estudiantes una guía de trabajo diseñada para acompañar paso a paso el desarrollo de la

actividad. Se aclara el objetivo de la sesión: lograr interpretar y representar mediante el diálogo los hechos observados en el cortometraje *The Blue Umbrella*.

#### DESARROLLO:

Los estudiantes trabajan con la guía impresa, que incluye tres actividades:

1. Ordenar los sucesos del corto animado, identificando los principales momentos narrativos de forma cronológica.
2. Elaborar un texto descriptivo en el que caractericen a las sombrillas como si fueran personas, incluyendo aspectos como nombre, personalidad, historia y nacionalidad.
3. Escribir un diálogo entre los personajes, aplicando lo aprendido sobre el uso de guiones y las diferencias entre diálogo directo, indirecto y monólogo.

Durante el desarrollo, el docente acompaña el proceso, resuelve dudas y ofrece retroalimentación en tiempo real sobre la escritura de los estudiantes.

#### CIERRE:

Se socializan algunos de los textos producidos, comentando de forma colectiva qué recursos se usaron bien y qué aspectos pueden mejorarse. Se recogen las guías para su revisión individual. Se cierra con una reflexión sobre cómo transformar imágenes en palabras y cómo construir voces propias para los personajes.

#### EVALUACIÓN:

Evaluación cualitativa centrada en tres aspectos:

- Secuenciación correcta de los hechos del corto.
- Nivel de caracterización de los personajes.
- Coherencia y adecuación del diálogo escrito (uso de guiones, turnos, expresividad, relación con el corto).

Se registran observaciones por estudiante para orientar procesos de escritura posteriores.

#### RECURSOS:

- Guía de trabajo impresa.
- Cuaderno y esfero.
- Referencias del corto *The Blue Umbrella*.

#### CONCLUSIONES:

En esta segunda sesión, los estudiantes lograron comprender con mayor claridad la dinámica del ejercicio y aplicaron de manera más precisa los conceptos del diálogo trabajados previamente. Sin embargo, todavía se evidencian producciones limitadas en aspectos de expresividad, coherencia y riqueza lingüística.

La mayoría de los textos elaborados resultaron breves y poco representativos de los hechos narrados en el corto, lo que sugiere que los estudiantes aún presentan dificultades para traducir lo visual a lo verbal, es decir, para convertir las imágenes y gestos observados en construcciones escritas que reflejen de manera más amplia y creativa la historia.

Tabla 2: Segunda sesión secuencia didáctica. Construcción de diálogos. Fuente: Elaboración propia – Adaptación propuesta de Díaz Barriga

SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA COMPRESIÓN DE LECTURA SESIÓN 3: LA POESÍA E IDENTIDAD DEL TERRITORIO
<b>INFORMACIÓN GENERAL</b> Institución: Colegio Fabio Lozano Simonelli Asignatura: español Grado: séptimo Duración de la secuencia: hora y media
<b>OBJETIVOS:</b> Reconocer la poesía como una forma de expresión cercana y significativa, explorando el verso, la estrofa y las rimas, para construir textos poéticos que reflejen la identidad personal y territorial de los estudiantes.
<b>CONTENIDOS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Poesía, verso y estrofa.</li> <li><input type="checkbox"/> Rima consonante y rima asonante.</li> <li><input type="checkbox"/> Análisis de letras de canciones como manifestación poética.</li> <li><input type="checkbox"/> Escritura creativa a partir del reconocimiento del entorno.</li> </ul>
<b>PLANEACIÓN DE LA SECUENCIA</b> <b>INICIO:</b> Se inicia la clase con una breve explicación sobre qué es la poesía, qué la distingue de otros géneros y cómo está presente en formas actuales como el rap y las canciones populares. Se presentan los conceptos de <i>verso</i> , <i>estrofa</i> , <i>rima asonante</i> y <i>rima consonante</i> , con ejemplos extraídos de canciones como “Latinoamérica” de Calle 13 y “Hasta la raíz” de Natalia Lafourcade. Se busca con esto demostrar que la poesía no es solo un texto académico, sino una forma viva, cotidiana y poderosa de expresión.
<b>DESARROLLO:</b> Se realiza una lectura colectiva del poema-rap "Bogotá, mi barrio" del grupo Todo Copas, destacando el ritmo, las rimas y el contenido. En grupos pequeños, los estudiantes identifican palabras que rimen y analizan el mensaje del texto: ¿a quién se dirige?, ¿qué sentimientos o realidades transmite?, ¿cómo representa al barrio y a la ciudad?
<b>CIERRE:</b> Posteriormente, se les solicita escribir dos estrofas de cuatro versos en las que expresen lo que piensan, sienten o viven en su barrio. Se les anima a utilizar figuras como la personificación, metáforas sencillas o juegos con el lenguaje cotidiano. También se promueve el uso de rimas, sin que sea una exigencia absoluta, priorizando la expresión auténtica.
<b>EVALUACIÓN:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Comprensión del concepto de poesía y sus elementos.</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> Capacidad para interpretar y reflexionar sobre el texto trabajado.</li> <li><input type="checkbox"/> Creatividad y coherencia en la producción de estrofas propias.</li> </ul>
<b>RECURSOS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Letra impresa del rap “Bogotá, mi barrio” de Todo Copas</li> <li><input type="checkbox"/> Fragmentos impresos o proyectados de las canciones trabajadas</li> <li><input type="checkbox"/> Cuaderno o hoja para escritura</li> </ul>
<b>CONCLUSIONES:</b>

Durante la sesión se evidenció que los estudiantes reconocen el lenguaje del rap como cercano y propio de su entorno, ligado a su barrio y a su forma cotidiana de expresarse. La propuesta generó entusiasmo desde el inicio: varios estudiantes manifestaron emoción, leyeron el poema-rap más de una vez en voz alta e incluso solicitaron escuchar la canción. Este vínculo afectivo permitió una mayor conexión con el texto y favoreció la comprensión de su ritmo, rima y mensaje.

Al momento de escribir sus propios versos, la disposición fue positiva, aunque acompañada de ciertas dificultades. Si bien comprendieron el concepto de la rima y mostraron interés en aplicarlo, muchos se encontraron con limitaciones de vocabulario, lo que afectó su confianza y redujo, en algunos casos, el entusiasmo inicial. Varios optaron por bromear o exagerar el uso del lenguaje urbano, recurriendo al trabajo colaborativo para compartir ideas o apoyarse entre compañeros.

Solo algunos estudiantes lograron completar la tarea de manera satisfactoria. Quienes lo hicieron tendieron a imitar el estilo y la estructura de la canción leída en clase. Esto refleja una apropiación inicial del género, aunque también deja en evidencia la necesidad de fortalecer la autonomía creativa y ampliar la riqueza léxica.

En términos generales, la actividad fue valiosa porque permitió acercar la poesía a las formas de expresión más cotidianas de los estudiantes. Sin embargo, se reconoce la importancia de seguir trabajando en tres frentes: el enriquecimiento del vocabulario, la confianza en la escritura y la articulación entre el análisis textual y la producción creativa.

Se plantea la realización de un segundo taller para continuar este proceso.

**Tabla 3:** Tercera sesión secuencia didáctica. Poesía e identidad territorial. *Fuente:* Elaboración propia – Adaptación propuesta de Díaz Barriga

SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA COMPRESIÓN DE LECTURA SESIÓN 4: INTERPRETES DE LA CALLE
<b>INFORMACIÓN GENERAL</b> Institución: Colegio Fabio Lozano Simonelli Asignatura: español Grado: séptimo Duración de la secuencia: hora y media
<b>OBJETIVOS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Identificar expresiones metafóricas, simbólicas del lenguaje popular</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> Interpretar y explicar el contenido implícito del texto para hacerlo comprensible a una persona que no conoce el contexto local.</li> <li><input type="checkbox"/> Desarrollar la capacidad de parafraseo, inferencia y traducción cultural de un texto poético.</li> </ul>
<b>CONTENIDOS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Metáforas y comparaciones.</li> <li><input type="checkbox"/> Parafraseo y contextualización.</li> <li><input type="checkbox"/> Lenguaje vernáculo, lenguaje neutro</li> </ul>
<b>PLANEACIÓN DE LA SECUENCIA</b>

**INICIO:**

Se realiza la lectura de un rap, creado para la clase, llamado “Todo bien es todo bien” y se les plantea un rol de traductores de esta jerga cercana a ellos, retándoles a que la traduzcan a una persona mayor que viene de España para que logre entender que dice la canción.

**DESARROLLO:**

Lectura guiada: Lectura colectiva de la letra. Se subrayan palabras o versos que podrían ser difíciles de comprender fuera del contexto colombiano.

De manera individual, se trabaja cada estrofa del poema. Se discute en grupo el sentido implícito de cada verso, la intención del narrador-cantante y el contexto cultural que lo hace significativo.

**CIERRE:**

Se comparten las lecturas y se hayan puntos en común y distintas formas de interpretar los colombianismos.

**EVALUACIÓN:**

- Participación en la lectura y análisis grupal.
- Capacidad para identificar expresiones culturales y significados implícitos.
- Claridad en la traducción y explicación del contenido.
- Reflexión individual coherente y consciente del proceso de lectura inferencial.

**RECURSOS:**

- Letra impresa del rap “Todo bien es todo bien.”
- Cuadernos y esferos

**CONCLUSIONES:**

En esta sesión se evidenció que los estudiantes se implican con mayor entusiasmo en la lectura cuando se les propone asumir el papel de traductores para alguien ajeno a su contexto. La actividad despertó interés porque no solo los invitaba a leer, sino también a interpretar, explicar y reformular lo que el texto decía. De esta manera, identificaron el lenguaje del barrio como parte de su identidad y reconocieron que muchas de sus expresiones poseen un sentido profundo que no siempre resulta evidente para todos.

Los estudiantes aportaron ideas valiosas, aunque en varias ocasiones se limitaron a transcribir las mismas expresiones sin transformarlas, o bien las tradujeron de un modo erróneo, aunque con su propia interpretación. Por ejemplo, cuando se les pidió traducir la frase “*La señora del quinto piso con el del chuzo*”, algunos asumieron que *chuzo* no se refería a tienda, sino a un puñal, cambiando por completo el sentido de lo que quería expresar la canción. Este tipo de confusiones muestra que, aunque se arriesgan a interpretar, aún necesitan fortalecer la habilidad de situar las palabras en su contexto real para evitar distorsiones del mensaje.

Este ejercicio resultó especialmente valioso porque fortaleció la comprensión inferencial, al situar a los estudiantes en la necesidad de descubrir lo implícito y de hacer visible aquello que el texto solo sugiere. Desde la interpretación de metáforas hasta la exploración del contexto emocional y social, la actividad los

llevó a reflexionar sobre cómo el lenguaje cotidiano también puede convertirse en un espacio de análisis y construcción de sentido.

Tabla 4: Cuarta sesión secuencia didáctica. Interpretación de hablas diversas. Fuente: Elaboración propia – Adaptación propuesta de Díaz Barriga

SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA COMPRENSIÓN DE LECTURA SESIÓN 5: MEMES DE CRÓNICA DE UNA MUERTE ANUNCIADA
<p><b>INFORMACIÓN GENERAL</b>            Institución: Colegio Fabio Lozano Simonelli            Asignatura: español            Grado: séptimo            Duración de la secuencia: nueve horas</p>
<p><b>OBJETIVOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Comprender e interpretar fragmentos narrativos de Crónica de una muerte anunciada.</li> <li><input type="checkbox"/> Producir memes literarios como una forma de lectura crítica, creativa e inferencial.</li> </ul>
<p><b>CONTENIDOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Comprensión inferencial de textos narrativos.</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> El meme como forma vernácula de lectura y expresión.</li> <li><input type="checkbox"/> Adaptación crítica de escenas literarias al lenguaje visual contemporáneo.</li> </ul>
<p><b>PLANEACIÓN DE LA SECUENCIA</b>  <b>INICIO:</b>            En el marco del Plan Lector institucional, estaba previsto trabajar la novela Crónica de una muerte anunciada de Gabriel García Márquez. Por ello, se realizaron varias sesiones de lectura guiada donde se abordó tanto el contenido narrativo como el estilo del autor.            Se inicia la clase preguntando ¿Qué partes les parecieron más curiosas, irónicas o absurdas de la novela?            Se construye colectivamente una lista de situaciones representativas, como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> El inicio que revela el final.</li> <li><input type="checkbox"/> La reconstrucción de los hechos 27 años después.</li> <li><input type="checkbox"/> El conocimiento colectivo del crimen sin intervención.</li> <li><input type="checkbox"/> La pasividad de la autoridad y de los habitantes del pueblo.</li> <li><input type="checkbox"/> La presión del "honor" en la familia Vicario.</li> </ul> <p>Esta actividad permite activar el recuerdo del texto, reconocer su estructura no lineal y reflexionar sobre los elementos implícitos que pueden ser interpretados críticamente desde el humor o la ironía.</p> <p><b>DESARROLLO:</b>            Se propone una actividad que combine lectura crítica, inferencia textual y producción creativa: la elaboración de memes literarios a partir de situaciones tomadas de la novela.            Se explica qué es un meme y cómo este puede ser una forma de expresión crítica y cultural, no solo humorística. Se muestran ejemplos de memes literarios para evidenciar cómo es posible reinterpretar textos clásicos con un lenguaje visual y contemporáneo.</p>

Los estudiantes, de manera individual, hacen sus representaciones contando la historia desde un formato que les es familiar.

**CIERRE:**

Se realiza una socialización voluntaria donde varios estudiantes presentan sus memes y explican:

- Qué parte de la novela representaron.
- Qué mensaje o interpretación quisieron transmitir.
- Qué detalles del texto utilizaron para construir el humor, la crítica o la ironía.

**EVALUACIÓN:**

- Capacidad para identificar situaciones significativas del texto.
- Nivel de inferencia en la interpretación de los hechos.
- Coherencia y creatividad en la elaboración del memé.

**RECURSOS:**

- Cartulinas, colores, lápices.
- Ejemplos de memes literarios.
- Libro *Crónica de una muerte anunciada*.

**CONCLUSIONES:**

Esta sesión mostró que se puede leer críticamente desde el humor, sin perder profundidad. Los estudiantes identificaron momentos absurdos, irónicos o contradictorios y comprendieron que gran parte de la fuerza de la novela está en aquello que no se dice de manera explícita.

La creación de memes los obligó a sintetizar, interpretar y traducir el texto a un lenguaje visual que ellos ya dominan fuera del aula. Hubo risas, interés e incluso sorpresa al descubrir que *Crónica de una muerte anunciada* puede convivir con formatos contemporáneos como los memes.

Eso sí: la participación fue menor de la esperada. Se notó cierta inseguridad frente a una actividad sin “respuestas correctas”, una propuesta abierta a la interpretación y a la mirada personal. Están más acostumbrados a cuestionarios guiados, con límites claros, y todavía les cuesta asumir el rol del lector que interpreta, juega y propone.

El reto es enseñar que leer también es apropiarse del texto, reírse de él, cuestionarlo y volverlo propio.

**Tabla 5: Quinta sesión secuencia didáctica. Interpretación de texto a memes. Fuente: Elaboración propia – Adaptación propuesta de Díaz Barriga**

SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA COMPRENSIÓN DE LECTURA SESIÓN 6: ROMEO Y JULIETA DE LA ERA DIGITAL
<b>INFORMACIÓN GENERAL</b> Institución: Colegio Fabio Lozano Simonelli Asignatura: español Grado: séptimo Duración de la secuencia: hora y media
<b>OBJETIVOS:</b>

<input checked="" type="checkbox"/> Inferir relaciones, emociones, conflictos y contexto a partir de la lectura vernácula de una conversación ficticia en formato de chat.
<b>CONTENIDOS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Lectura inferencial: deducción de significados implícitos.</li> <li><input type="checkbox"/> Lenguaje digital: silencios, emojis, omisiones, tono implícito.</li> <li><input type="checkbox"/> Reescritura creativa y resignificación de textos clásicos</li> </ul>
<b>PLANEACIÓN DE LA SECUENCIA</b> <b>INICIO:</b> Se inicia con una pregunta al grupo: ¿Han malinterpretado alguna vez un mensaje por WhatsApp? ¿Por qué creen que pasa eso? Breve explicación: en las conversaciones digitales los significados se construyen con más que palabras: también influyen los silencios, los emojis, el contexto, la relación entre hablantes. Todo esto implica leer entre líneas. Se presenta la idea de la actividad: Las conversaciones privadas de Simón y Luciana, sus amigos y familiares, en una adaptación realizada de la historia de Romeo y Julieta. <b>DESARROLLO:</b> Se reparte el material de lectura en conversaciones de WhatsApp a cada estudiante, se realiza la lectura por grupos de dos o tres personas, en los que se asigna a un personaje y se hace lectura de los chats de WhatsApp, hilando la historia. Se nota la emoción por la información que leen, dan su opinión de cómo hablan algunos personajes, lo que dicen y cómo se imaginan que pueden ser al usar las formas de hablar que usan. Luego, se les dictan unas preguntas para realizar un taller escrito que aborda aspectos como pensamientos, sentimientos, contexto social y cultural, que no está explícito en las conversaciones. <b>CIERRE:</b> Se realiza un taller individual, en el que cada estudiante responde preguntas abiertas sobre lo leído: <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> El nivel socioeconómico de las familias que intervienen</li> <li><input type="checkbox"/> Cómo caracteriza el lenguaje a los personajes</li> <li><input type="checkbox"/> El conflicto entre las familias</li> <li><input type="checkbox"/> Las emociones que pueden experimentar los personajes</li> <li><input type="checkbox"/> Las relaciones entre los personajes</li> <li><input type="checkbox"/> Caracterización de personajes</li> <li><input type="checkbox"/> Se les pide escribir el final de la historia</li> </ul>
<b>EVALUACIÓN:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Capacidad para inferir el tono, emociones e intenciones de un mensaje.</li> <li><input type="checkbox"/> Coherencia en la representación oral con base en la lectura del chat.</li> <li><input type="checkbox"/> Participación en la discusión y reflexión.</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> Trabajo colaborativo.</li> </ul>
<b>RECURSOS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li><input checked="" type="checkbox"/> Fragmentos de <i>Romeo y Julieta</i> adaptados al formato de WhatsApp.</li> </ul>

□ Guía de análisis para cada pareja.

#### CONCLUSIONES:

Esta sesión se convirtió en una relectura contemporánea de Romeo y Julieta, situada en un universo digital que resultó cercano y reconocible para los estudiantes. Las conversaciones recrearon momentos clave del conflicto: las diferencias sociales entre las familias, los valores enfrentados, las emociones intensas de los protagonistas y el papel de los amigos como observadores —y, a veces, cómplices— de la historia.

Al poner a Simón y Luciana en chats de WhatsApp, el lenguaje cotidiano se volvió la clave para que los estudiantes pudieran leer el subtexto. El formato atrajo su atención porque lo sintieron chismoso, real y propio de su cotidianidad. Esto permitió que lograran inferencias más profundas que en otras actividades: identificaron emociones no dichas, interpretaron silencios y comprendieron el conflicto sin que estuviera explicado de manera directa.

Sin embargo, las respuestas escritas siguen mostrando una limitación: son breves y abarcan lo mínimo. La comprensión está presente, pero cuesta llevarla al papel con mayor amplitud. La tendencia a responder lo justo se mantiene, sobre todo cuando se les pide pensar, imaginar y argumentar sin una guía cerrada. Ese sigue siendo un desafío para fortalecer su autonomía como lectores y escritores.

**Tabla 6:** Sexta sesión secuencia didáctica. Comprensión lectora de chats. *Fuente:* Elaboración propia – Adaptación propuesta de Díaz Barriga

## 8. EVALUACIÓN FINAL

La evaluación final se realizó con el propósito de contrastar los datos y observar si las sesiones implementadas lograron aumentar el nivel de inferencias en los estudiantes. Para ello, se diseñó en equivalencia con la inicial, de modo que los resultados pudieran compararse de manera justa. En esta ocasión, los estudiantes debían leer un cuento corto y fantástico, escrito especialmente para la prueba, y responder un primer bloque de preguntas — de la uno a la cinco— orientadas a evaluar su comprensión literal. El segundo bloque — preguntas seis a diez— buscaba valorar su capacidad de inferencia. Cabe destacar que la pregunta diez pedía narrar una continuación del relato original, con el fin de medir no solo la

comprensión de la lectura, sino también la creatividad y la construcción de ideas propias.

Para poder leer mejor los resultados fue necesario establecer una manera de clasificar las respuestas según el nivel de comprensión que mostraban. Así, cuando un estudiante no entendía la pregunta y respondía algo sin relación, se tomó como incorrecto. Cuando simplemente repetía lo que decía el texto, se consideró literal. Si lograba una interpretación mínima, pero sin ejemplos que la respaldaran, se clasificó como básico. En los casos en que sí interpretaba y además traía evidencia del mismo texto, se ubicó en el nivel intermedio. Finalmente, cuando la interpretación iba más allá, con varios ejemplos o incluso con un análisis simbólico, se reconoció como avanzado.

En este nuevo ejercicio, los resultados del primer bloque evidencian un desempeño más alto y constante en la comprensión literal. En la primera pregunta, el 97% de los estudiantes respondió acertadamente; en la segunda y tercera, el 91%; en la cuarta, que presentó el porcentaje más bajo, el 85%; y en la quinta, el 100% respondió de manera correcta. Estos datos demuestran que, aunque desde la prueba inicial el nivel literal era el más fuerte, tras la secuencia pedagógica este nivel no sólo aumentó, sino que se mantuvo más uniforme, con todos los porcentajes por encima del 85%. Esto contrasta con el resultado más bajo de la prueba inicial en este nivel, que había sido de apenas 58%.

En cuanto al segundo bloque, orientado a la comprensión inferencial, el mayor porcentaje de estudiantes continúa ubicándose en un nivel básico, pero ahora logran formular más inferencias y comienzan a aparecer respuestas en niveles

intermedio e incluso avanzado. En la pregunta seis, por ejemplo, el 65% realizó inferencias básicas, el 15% alcanzó un nivel intermedio y un 3% comenzó a elaborar inferencias avanzadas. Aun así, persiste un 9% que respondió de manera literal y un 6% que presentó respuestas incongruentes con la pregunta.

En la pregunta siete, los porcentajes entre la inferencia básica e intermedia se encuentran bastante cercanos: un 35% alcanzó el nivel básico y un 32% llegó al nivel intermedio. Un 12% respondió de manera literal y un 15% de forma incorrecta. En esta pregunta no se registraron estudiantes que lograran un nivel avanzado.

En la pregunta ocho, se observa un 6% de estudiantes que respondieron de manera literal y otro 6% que dieron respuestas incorrectas. El 47% alcanzó un nivel inferencial básico, mientras que un 35% logró llegar al nivel intermedio. Al igual que en la pregunta anterior, no hubo estudiantes en el nivel avanzado.

En la pregunta nueve, un 24% respondió de manera literal, un 15% de forma incorrecta, un 32% alcanzó un nivel inferencial básico, un 21% llegó al intermedio y un 3% logró formular inferencias de nivel avanzado. Este último dato, aunque minoritario, muestra la aparición de estudiantes que empiezan a atreverse a dar saltos hacia un pensamiento más complejo.

Por último, en la pregunta diez, que evaluaba la capacidad de narrar con sus propias ideas, se evidencia una comprensión clara de la instrucción en la totalidad de los estudiantes. El 65% narró su propia historia con un nivel de creatividad básica y el 26% lo hizo con un nivel intermedio. Aunque ninguno alcanzó un nivel avanzado, el hecho de que la mayoría lograra proponer una narración propia es un aspecto

positivo, especialmente considerando el tiempo reducido que tuvieron para elaborar sus relatos.

## 9. CONCLUSIONES

A la luz de los antecedentes revisados y de los conceptos trabajados a lo largo de este proyecto, la experiencia en el aula permitió confirmar que la lectura se fortalece cuando se reconoce como una práctica situada, viva y profundamente ligada al entorno de los estudiantes. Tal como lo muestran Polo (2023) y Ramírez (2022), cuando la lectura se conecta con los lenguajes que los jóvenes usan en su cotidianidad —las canciones que escuchan, los memes que comparten, los chats que escriben al llegar a casa—, la motivación no tiene que forzarse: aparece de manera natural, porque la actividad tiene sentido.

La propuesta también dialoga con lo planteado por Cassany (2006) y Galindo (2021), quienes señalan que los adolescentes no dejan de leer, sino que lo hacen de otras formas, en otros lugares y con otros propósitos. Esta investigación permitió constatar que los estudiantes ya están interpretando su mundo todos los días: leen miradas, leen calles, leen su contexto. Lo que hace la escuela, entonces, no es “enseñarles a leer”, sino acompañar esas lecturas, nombrarlas, profundizarlas y darles herramientas para pensarlas críticamente.

En cuanto a los tres niveles de comprensión lectora planteados por Cervantes et al. (2017), se evidenció que no se transitan en escalera ni de forma rígida. En las sesiones, lo literal, lo inferencial y lo crítico iban apareciendo de manera simultánea, o a veces de forma inesperada. Un estudiante podía reconocer una idea explícita y,

dos minutos después, hacer una interpretación que venía desde su barrio, su experiencia o su manera de ver el mundo.

Con esta secuencia didáctica se evidencia que los estudiantes sí responden de mejor manera a las lecturas cuando estas se trabajan de forma acompañada, guiada y contextualizada. La lectura no fue una tarea silenciosa e impuesta y se convirtió en un proceso colectivo de interpretación, diálogo y creación. Fue posible reconocer distintas voces narrativas, formatos y tipos de texto, desde lecturas tradicionales como *Crónica de una muerte anunciada*, que fue leída con énfasis en el tono de rumor del pueblo para mantener el interés, hasta formatos visuales como los cortos animados que, sin decir una sola palabra, lograron movilizar la reflexión de los estudiantes. Acceder al rap no solo como música, sino como texto cargado de sentido, como lenguaje cotidiano, fue una puerta de entrada para descubrir que también se lee con los oídos, con el cuerpo, con la memoria del barrio. Los estudiantes se sintieron parte de esas letras, identificaron los lugares y las emociones, y comprendieron que los textos no solo habitan en los libros, sino en las calles, en sus celulares, en su manera de hablar y de habitar el mundo.

Esta experiencia confirmó que hay otras formas de leer historias y comprenderlas, y que están al alcance de su mano —de manera metafórica y literal—, pues hoy tienen más acceso que nunca a sus propias lecturas. Sin embargo, también se notó que el grupo necesita acompañamiento constante para realizar las lecturas, para proponer ideas frente a los textos y para sostener procesos creativos o analíticos más allá de lo mínimo. A pesar de que en general la población cuenta con acceso básico a herramientas tecnológicas, en nuestro colegio no se cuenta con

implementos suficientes que permitan una participación activa, propositiva y democrática. La infraestructura escolar sigue siendo una barrera para consolidar prácticas pedagógicas más inclusivas y dinámicas.

También es evidente que los estudiantes están habituados a un modelo pedagógico de tipo conductista, en el que la calificación —y muchas veces, la mínima para aprobar— sigue siendo la principal motivación. Esto se refleja en propuestas perezosas y análisis mecánicos. En contraste, cuando se les propone escribir, dibujar, leer en voz alta o trabajar en equipo, la participación disminuye aún más, lo cual indica una resistencia hacia lo creativo y cooperativo que debe ser trabajada con cuidado y persistencia.

Durante el acompañamiento, también se notó que necesitan instrucciones claras, precisas, y en muchos casos, reiteradas. La validación por parte del docente sigue siendo un ancla para su seguridad, y ante la corrección o el error, muchos caen en la frustración, convencidos de que no son capaces. Cuando se les ofrece una estructura concreta —como una guía con preguntas, incluso abiertas—, la comprensión mejora. Pero al momento de interpretar oralmente o proponer trabajos creativos u opiniones personales, la participación disminuye, y solo unos pocos se atreven a intentar.

En la evaluación inicial y en la final se observó además que, aunque algunos estudiantes lograban llegar a un nivel inferencial, sus respuestas se tornaban confusas o inconexas, con errores de cohesión, problemas en el uso de la subordinación o con un hilo conductor que se perdía en medio de la redacción. La idea estaba, pero la manera de expresarla no alcanzaba a sostenerse de principio

a fin. Esto muestra que la comprensión y la escritura aún no caminan al mismo ritmo. También se evidenció que ciertos estudiantes presentan dificultades formales al escribir: no logran ubicarse espacialmente en la hoja de trabajo o en el cuaderno, usan el reglón de manera irregular, desordenan los márgenes, y con frecuencia aparecen tachones y manchones. Estos aspectos, aunque parecen pequeños, inciden en la claridad y en la posibilidad de revisar y mejorar el propio texto.

Tampoco se contó con el tiempo suficiente para aplicar la secuencia de manera ideal. Las clases que se pierden, los problemas de convivencia que surgen y deben resolverse, así como la disposición variable tanto de los estudiantes como de la docente, limitaron el desarrollo del proceso. A esto se suma que fue necesario ajustar expectativas frente a los resultados: aunque en términos generales la respuesta fue positiva y se evidenció un avance en la comprensión lectora, la resistencia de los estudiantes sigue siendo fuerte, incluso cuando se les propone una actividad didáctica y cercana a sus intereses. Se hubiera querido lograr más: más sesiones, más ejercicios de lectura vernácula, más tiempo para consolidar procesos. Sin embargo, la falta de recursos, de tiempo y de material disponible hizo más complejo el camino. En muchas ocasiones, el material debió construirse desde cero por parte de la docente-investigadora, lo cual implicó un esfuerzo adicional que, aunque enriquecedor, también muestra las limitaciones estructurales que enfrentan las prácticas pedagógicas innovadoras.

Como docente, a pesar de la motivación y el interés genuino por planear las clases con lecturas vernáculas y acercarlas a sus realidades, la experiencia también mostró que la falta de tiempo, los cronogramas institucionales ajustados y la

carencia de herramientas didácticas y pedagógicas propias, hicieron necesario reforzar algunas sesiones y reformular otras que no pudieron desarrollarse tal como se habían planeado. Esto no solo fue un reto logístico, sino también emocional y profesional, pues exigió repensar constantemente la propuesta y adaptarla a las condiciones reales del aula.

Esta experiencia confirma que los estudiantes sí avanzan cuando se les acerca a lecturas que dialogan con su contexto, sus lenguajes y sus formas de habitar el mundo. La literalidad se consolidó, la inferencia empezó a abrirse camino y la creatividad, aunque tímida, dejó de estar bloqueada. No obstante, la escritura, la cohesión textual, la organización formal del trabajo y la disposición para arriesgarse siguen siendo retos vigentes.

Trabajar desde la Investigación Basada en Diseño permitió entender la secuencia didáctica no como una receta, sino como un proceso que respira, que se ajusta, que se mueve junto con el grupo. Nada estuvo completamente cerrado antes de entrar al aula: cada sesión enseñó algo, cada intento trajo una pista nueva, cada dificultad señaló un camino que había que abrir.

Hubo momentos en los que fue necesario detenerse, dar más tiempo, escuchar lo que no se había dicho. Otros en los que una actividad planeada tuvo que transformarse sobre la marcha porque el grupo necesitaba otra cosa. Esta flexibilidad no fue un error: fue parte esencial del método. La comprensión lectora no se “transmite”, se acompaña. Se construye en diálogo.

La propuesta también mostró que, aunque las lecturas vernáculas despiertan interés y cercanía, desarrollar la inferencia y la argumentación requiere paciencia y constancia. Muchos estudiantes están aún encontrando su voz; otros están aprendiendo a confiar en lo que sienten y piensan. En este proceso, el aula se convirtió en un espacio para ensayar miradas, narraciones y formas de nombrar lo que se vive.

La mayor enseñanza metodológica fue comprender que el aprendizaje ocurre cuando se reconoce la humanidad que habita la clase: el miedo a equivocarse, la emoción por compartir algo propio, la necesidad de ser escuchados. La lectura deja de ser una obligación cuando se vuelve un lugar para encontrarse con lo que uno es.

### 9.1. Recomendaciones

Para que esta secuencia pueda aplicarse de manera más efectiva en el aula, sería importante garantizar el acceso a recursos audiovisuales y tecnológicos que permitan ampliar las posibilidades de lectura. En muchas ocasiones fue necesario llevar las lecturas impresas, porque no se contaba con otra forma de acceder al material. Esto funcionó como alternativa, pero limitó la experiencia. Contar con un video beam, proyectores, tablets, computadores o un espacio amplio para trabajar en grupo facilitaría el uso de otros lenguajes y enriquecería las actividades basadas en lo visual y lo digital, que resultan muy cercanas y motivadoras para los estudiantes.

Cuando no sea posible acceder a esos recursos, se recomienda aprovechar la voz y la dramatización como estrategias de apoyo. Narrar lo que ocurre en un corto, inventar diálogos o representarlos en voz alta mantiene la atención y permite imaginar en colectivo. También es valioso involucrar a los estudiantes en la construcción del material, invitándolos a llevar memes, letras de canciones, expresiones o mensajes de su vida cotidiana, para que las actividades sean más auténticas y cercanas a su realidad.

Otra recomendación es diseñar rutinas breves que puedan realizarse en 10 o 15 minutos y que no pierdan sentido si la clase se interrumpe o se ve reducida por problemas de convivencia o pérdida de tiempo académico. Subrayar expresiones urbanas en un rap, inventar un meme a partir de una sola frase o reescribir un diálogo en formato WhatsApp son ejemplos de actividades cortas que ayudan a sostener la continuidad del proceso.

Se aconseja también reforzar el trabajo en la escritura formal. Dado que se evidencian dificultades de cohesión, orden y presentación, puede ser útil el uso de plantillas con renglones amplios, cuadros para organizar ideas o listados de conectores que les permitan dar más claridad a sus textos. Estos apoyos ayudan a mejorar la producción escrita y, al mismo tiempo, a que los estudiantes reconozcan herramientas concretas para avanzar en su manera de escribir.

Es recomendable mantener la evaluación con un enfoque formativo. Validar los intentos, reconocer los pequeños logros y mostrar que equivocarse hace parte del aprendizaje anima a los estudiantes a arriesgarse más. El acompañamiento progresivo —empezando con ejemplos claros y consignas guiadas, y soltando poco

a poco la responsabilidad— da seguridad para que los estudiantes se enfrenten a lecturas más abiertas, creativas y críticas, lo cual es la esencia de esta propuesta.

## 10. ANEXOS

### 10.1 Prueba inicial



COLEGIO FABIO LOZANO SIMONELLI I.E.D

“Educación Integral para una Mejor Calidad de Vida”

PRUEBA DIAGNÓSTICA  
GRADO SÉPTIMO

**Nombre:**

**Fecha:**

1. Lee con atención el siguiente texto

#### EL NUEVO RELOJ DE ROLANDO

El día que Rolando cumplió diez años, recibió de su abuelo un reloj de oro. Era redondo, pesado y brillante y Rolando, que podía saber la hora viendo su celular, no lo encontró tan interesante.

- ¡Presta atención, muchacho! Que es tiempo lo que te estoy regalando- Le dijo el abuelo – Y el tiempo siempre será lo más valioso- musitó misterioso antes de salir de casa.

Rolando se frunció de hombros y guardó el reloj en el bolsillo de su pantalón. Luego se colgó su maleta y salió corriendo para la escuela, pues se había retrasado cinco minutos.

Al salir de casa se dio cuenta que empezaba a llover, pero como iba de afán, no se devolvió por una sombrilla y apuró su paso, pasando a don Carlos, su vecino que llegaba del trabajo, que le señaló que llevaba un cordón desamarrado.

Al llegar a la esquina de la tienda de doña Ruth, pisó su cordón y se cayó de rodillas sobre la calle sucia. Conteniendo el llanto, se levantó y se sacudió, tratando de no darle importancia a su caída, aunque algunos vecinos lo miraban.

Cojeando, con la ropa sucia y mojada, llegó al colegio para darse cuenta de que acababan de cerrar la puerta. Se mordió la lengua para no decir groserías y esperó bajo la lluvia a que abrieran de nuevo. Debería ser un delito ir al colegio en su cumpleaños... Había llegado tarde por estar escuchando al abuelo.

Sacó el reloj y arrugó la frente. Ya nadie usaba reloj. Es más, leer la hora le tomaba mucho tiempo. Cuando el palito pequeño estaba en el seis y el grande en el cuatro ¿Qué hora era?

Rolando estaba muy enojado y apretó el puño alrededor de su regalo, oprimiendo el botón de la parte superior del reloj por accidente. Sintió que todo empezaba a moverse muy rápido y cerró los ojos porque se mareó.

Agitado y sintiendo que su corazón palpitaba muy rápido, escuchó a su abuelo otra vez...

- ¡Presta atención, muchacho! - Rolando abrió los ojos, viendo el abuelo, esta vez sonriendo como si compartieran un secreto.

Rolando volvió a mirar el reloj: el palito pequeño estaba en el seis y el grande en el uno. ¡Pero eso no era posible! Miró hacia la calle y todo parecía igual, solo que ahora sus rodillas estaban limpias y su ropa seca. El abuelo tenía razón: había algo especial en ese reloj.

2. ¿Por qué motivo el abuelo le dio un regalo a Rolando?
  - a. Por navidad
  - b. Porque era tradición familiar
  - c. Por su inicio de clases
  - d. Por su cumpleaños
  
3. ¿Qué le regaló el abuelo a Rolando?
  - a. Un celular
  - b. Oro
  - c. Un reloj de oro
  - d. Una reliquia familiar
  
4. ¿Qué pensó Rolando cuando vio el reloj por primera vez?
  - a. Que era aburrido e inútil
  - b. Que el tiempo era importante
  - c. Que debería ser más puntual
  - d. Que quería agradecerle al abuelo
  
5. ¿Qué tipo de texto es *El nuevo reloj de Rolando*?
  - a. Un poema, porque utiliza lenguaje figurado y rima
  - b. Un cuento, porque narra una historia con personajes y hechos ficticios
  - c. Un artículo, porque informa de manera objetiva sobre el tiempo
  - d. Una fábula, porque tiene moraleja
  
6. ¿Por qué crees que para el abuelo era importante regalarle un reloj a Rolando?
7. ¿Cómo se sintió Rolando al llegar al colegio? Justifica tu respuesta

8. ¿Cuál era el verdadero valor del reloj? Justifica tu respuesta
9. ¿Qué crees que nos enseña *El nuevo reloj de Rolando*?
10. Narra qué harías tú con un reloj como el de Rolando

## 10.2 Matriz prueba inicial

ESTUDIANTES	PREGUNTA 2	PREGUNTA 3	PREGUNTA 4	PREGUNTA 5	PREGUNTA 6	PREGUNTA 7	PREGUNTA 8	PREGUNTA 9	PREGUNTA 10
SUJETO 1	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	INCORRECTO	INCORRECTO
SUJETO 2	LITERAL	LITERAL	INCORRECTO	INCORRECTO	INCORRECTO	LITERAL	INFERENCIAL BÁSICO	INFERENCIAL BÁSICO	INCORRECTO
SUJETO 3	LITERAL	LITERAL	LITERAL	INCORRECTO	LITERAL	LITERAL	INFERENCIAL BÁSICO	INFERENCIAL BÁSICO	INCORRECTO
SUJETO 4	LITERAL	LITERAL	INCORRECTO	INCORRECTO	INCORRECTO	INCORRECTO	INCORRECTO	INCORRECTO	INCORRECTO
SUJETO 5	LITERAL	LITERAL	INCORRECTO	INCORRECTO	LITERAL	LITERAL	INCORRECTO	LITERAL	INCORRECTO
SUJETO 6	LITERAL	INCORRECTO	INCORRECTO	INCORRECTO	INFERENCIAL BÁSICO	LITERAL	INFERENCIAL BÁSICO	INCORRECTO	INCORRECTO
SUJETO 7	LITERAL	LITERAL	LITERAL	INCORRECTO	LITERAL	LITERAL	INFERENCIAL BÁSICO	INFERENCIAL BÁSICO	INCORRECTO
SUJETO 8	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	INFERENCIAL BÁSICO	LITERAL	INCORRECTO	INCORRECTO	INCORRECTO
SUJETO 9	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	INFERENCIAL BÁSICO	INCORRECTO
SUJETO 10	LITERAL	LITERAL	LITERAL	INCORRECTO	LITERAL	LITERAL	INCORRECTO	INCORRECTO	INCORRECTO
SUJETO 11	LITERAL	LITERAL	LITERAL	INCORRECTO	INFERENCIAL BÁSICO	LITERAL	INFERENCIAL INTERMEDIO	LITERAL	INCORRECTO
SUJETO 12	LITERAL	LITERAL	INCORRECTO	INCORRECTO	LITERAL	LITERAL	INCORRECTO	INFERENCIAL BÁSICO	INCORRECTO
SUJETO 13	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	INFERENCIAL BÁSICO	INFERENCIAL INTERMEDIO	INFERENCIAL BÁSICO	INFERENCIAL BÁSICO	INCORRECTO
SUJETO 14	LITERAL	LITERAL	LITERAL	INCORRECTO	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	INCORRECTO
SUJETO 15	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	INFERENCIAL BÁSICO	INFERENCIAL BÁSICO	INCORRECTO
SUJETO 16	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	INFERENCIAL BÁSICO	LITERAL	INCORRECTO
SUJETO 17	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	INFERENCIAL BÁSICO	LITERAL	INCORRECTO
SUJETO 18	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	INFERENCIAL BÁSICO	INFERENCIAL BÁSICO	INCORRECTO
SUJETO 19	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	INFERENCIAL BÁSICO	INFERENCIAL BÁSICO	LITERAL	INFERENCIAL BÁSICO	INCORRECTO
SUJETO 20	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	INFERENCIAL BÁSICO	INFERENCIAL BÁSICO	INCORRECTO
SUJETO 21	LITERAL	LITERAL	LITERAL	INCORRECTO	LITERAL	LITERAL	INFERENCIAL BÁSICO	INFERENCIAL BÁSICO	INCORRECTO
SUJETO 22	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	INCORRECTO
SUJETO 23	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	INCORRECTO	INFERENCIAL BÁSICO	INCORRECTO	INCORRECTO
SUJETO 24	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	INCORRECTO
SUJETO 25	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	INCORRECTO	LITERAL	INFERENCIAL BÁSICO	INCORRECTO
SUJETO 26	LITERAL	LITERAL	LITERAL	INCORRECTO	LITERAL	INFERENCIAL BÁSICO	INCORRECTO	INFERENCIAL BÁSICO	INCORRECTO
SUJETO 27	INCORRECTO	LITERAL	LITERAL	INCORRECTO	INFERENCIAL INTERMEDIO	INCORRECTO	INFERENCIAL BÁSICO	INFERENCIAL BÁSICO	INCORRECTO
SUJETO 28	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	INFERENCIAL BÁSICO	INFERENCIAL BÁSICO	LITERAL	INCORRECTO
SUJETO 29	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	INFERENCIAL INTERMEDIO	INFERENCIAL BÁSICO	INFERENCIAL BÁSICO	INFERENCIAL BÁSICO	INCORRECTO
SUJETO 30	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	INFERENCIAL BÁSICO	INFERENCIAL BÁSICO	INCORRECTO
SUJETO 31	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	INFERENCIAL BÁSICO	INFERENCIAL BÁSICO	INFERENCIAL BÁSICO	INCORRECTO	INCORRECTO
SUJETO 32	LITERAL	LITERAL	LITERAL	INCORRECTO	LITERAL	LITERAL	INFERENCIAL BÁSICO	INFERENCIAL BÁSICO	INCORRECTO
SUJETO 33	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	INFERENCIAL BÁSICO	LITERAL	INFERENCIAL BÁSICO	INCORRECTO

## 10.3 Análisis datos cuantitativos matriz inicial

DATOS CUANTITATIVOS PREGUNTA 2-5				
LITERAL	32	32	28	19
INCORRECTO	1	1	5	14

DATOS CUANTITATIVOS PREGUNTA 6-10					
LITERAL	22	20	9	7	0
INCORRECTO	2	4	6	7	33
INFERENCIAL BÁSICO	7	8	17	19	0
INFERENCIAL INTERMEDIO	2	1	1	0	0

PORCENTAJES	PREGUNTA 2	PREGUNTA 3	PREGUNTA 4	PREGUNTA 5
LITERAL	97%	97%	85%	58%
INCORRECTO	3%	3%	15%	42%
PORCENTAJE INFERENCIAL BÁSICO	0%	0%	0%	0%

PORCENTAJES	PREGUNTA 6	PREGUNTA 7	PREGUNTA 8	PREGUNTA 9	PREGUNTA 10
LITERAL	67%	61%	27%	21%	0%
INCORRECTO	6%	12%	18%	21%	100%
PORCENTAJE INFERENCIAL BÁSICO	21%	24%	52%	58%	0%
POCENTAJE INFERENCIAL INTERMEDIO	6%	3%	3%	0%	0%

#### 10.4. Prueba final



COLEGIO FABIO LOZANO SIMONELLI I.E.D

“Educación Integral para una Mejor Calidad de Vida”

EVALUACIÓN COMPRESIÓN LECTORA  
GRADO SÉPTIMO

**Nombre:**

**Fecha:**

#### Lee el siguiente texto con atención.

Oriana tiene de once años y una imaginación tan grande que a veces parece vivir en otro mundo. Su cabello, siempre un poco alborotado como si el viento lo peinara, y sus zapatos distintos —uno azul, otro rojo— son la señal para cualquiera que la conociera: Oriana está soñando despierta otra vez.

A menudo, sus profesores se quejan de que no prestaba atención. Pero no es que no escuche, sino que escucha demasiadas cosas: el rumor de un temblor antes de que suceda, el agua escondida en el viento, o el leve murmullo de una visita que aún no llega. Cuando camina al colegio, siempre termina saltando charcos, esquivando baldosas escupidoras y con las medias completamente húmedas.

Esta mañana, el cielo está de un gris uniforme, pero un pequeño arcoíris tímido se asoma entre los conjuntos. Oriana decide atravesar el bosque para verlo mejor. Allí, junto a un tronco viejo cubierto de musgo, se encuentra con un diminuto duende de sombrero puntiagudo, que parecía muy preocupado.

-Busco mi olla de oro -dijo él, señalando el arcoíris- pero no logro encontrarla.

Oriana sonrió entusiasmada de aventura y no dudó en ayudarlo. Juntos esquivaron raíces gigantes que parecían moverse como serpientes, cruzaron un arroyo saltando sobre

piedras resbaladizas y espantaron a un pájaro negro de ojos brillantes que parecía custodiar un montículo de hojas doradas.

En el camino, el duende le contó que no todos podían ver el arcoíris en un día tan gris, y que eso significaba que Oriana tenía “ojos de magia”. Ella río, pensando que tal vez por eso veía cosas que los demás no.

Tras un rato, llegaron a un claro donde la luz del arcoíris tocaba el suelo. Allí, semienterrada bajo flores diminutas, estaba la olla de oro.

-Gracias, niña de zapatos desiguales- dijo el duende, entregándole una moneda grande y dorada- Para que recuerdes que lo imposible también existe.

Oriana cerró los ojos un momento y, al abrirlos, estaba en el paradero. El bus azul que la llevaba al colegio acababa de llegar. Todo parecía normal, excepto por una cosa: en su mano derecha, apretaba con fuerza una moneda de oro que brillaba como un pequeño sol.

1. ¿Cuántos años tenía Oriana?

- A) Nueve
- B) No se sabe con exactitud
- C) Once
- D) Doce

2. ¿Cómo eran los zapatos de Oriana?

- A) Eran del mismo color, pero de diferente talla
- B) Eran de la misma talla, pero distinto color
- C) Eran azules y rotos por el uso continuo
- D) Eran rojos brillantes y mágicos, pues le permitían volver a casa si los chocaba tres veces

3. ¿Qué fenómeno vio Oriana entre los edificios?

- A) Un arcoíris en el cielo gris
- B) Una nube dorada
- C) Un sol muy tímido que se negaba a atardecer
- D) Una ráfaga de viento que anunciaba que iba a llover

4. ¿Qué obstáculo encontraron Oriana y el duende en el bosque?

- A) Un charco muy profundo y resbaloso
- B) Un pájaro negro de ojos brillantes
- C) Una roca rojiza que bloqueaba el camino
- D) Una niebla espesa que no les dejaba ver

5. ¿Qué le dio el duende a Oriana al final de la historia?

- A) Una piedra brillante para que le recordara su aventura
- B) Una gran moneda de oro
- C) Una esmeralda para que les mostrara a sus compañeros y que notaran que lo que ella vivía si es real
- D) Un trozo de arcoíris que le recordara siempre que tenía ojos mágicos

6. El duende dice que Oriana tiene “ojos de magia”. ¿Qué crees que significa esta expresión dentro de la historia?

7. ¿Por qué piensas que el arcoíris es un elemento importante para el desarrollo de la trama?

8. Al final, Oriana aparece en el paradero con la moneda en la mano. ¿Esto significa que todo fue un sueño? Explica tu interpretación.

9. ¿Dónde crees que se desarrolla la historia? Menciona al menos dos pistas del texto que te hacen pensar eso.

10. Imagina que el duende le pide a Oriana ayuda en una segunda misión. Narra en cinco a ocho líneas qué aventura vivirían y cómo terminaría.

## 10.5 Matriz final

ESTUDIANTES	PREGUNTA 1	PREGUNTA 2	PREGUNTA 3	PREGUNTA 4	PREGUNTA 5	PREGUNTA 6	PREGUNTA 7	PREGUNTA 8	PREGUNTA 9	PREGUNTA 10
SUJETO 1	LITERAL	INCORRECTO	LITERAL	INCORRECTO	LITERAL	INFERENCIAL BÁSICO	INCORRECTO	INFERENCIAL BÁSICO	LITERAL	CREATIVIDAD BAJA
SUJETO 2	LITERAL	LITERAL	LITERAL	INCORRECTO	LITERAL	INFERENCIAL INTERMEDIO	INFERENCIAL INTERMEDIO	INFERENCIAL INTERMEDIO	INFERENCIAL INTERMEDIO	CREATIVIDAD INTERMEDIA
SUJETO 3	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	INFERENCIAL INTERMEDIO	INFERENCIAL INTERMEDIO	INFERENCIAL INTERMEDIO	INFERENCIAL INTERMEDIO	CREATIVIDAD INTERMEDIA
SUJETO 4	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	INFERENCIAL AVANZADO	INFERENCIAL INTERMEDIO	INFERENCIAL INTERMEDIO	INCORRECTO	CREATIVIDAD BAJA
SUJETO 5	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	INFERENCIAL BÁSICO	INFERENCIAL BÁSICO	INFERENCIAL BÁSICO	LITERAL	CREATIVIDAD BAJA
SUJETO 6	LITERAL	LITERAL	LITERAL	INCORRECTO	LITERAL	INCORRECTO	INCORRECTO	INFERENCIAL INTERMEDIO	INFERENCIAL BÁSICO	CREATIVIDAD BAJA
SUJETO 7	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	INFERENCIAL INTERMEDIO	INCORRECTO	INFERENCIAL BÁSICO	INFERENCIAL BÁSICO	CREATIVIDAD BAJA
SUJETO 8	LITERAL	LITERAL	INCORRECTO	LITERAL	LITERAL	INFERENCIAL BÁSICO	INFERENCIAL INTERMEDIO	INFERENCIAL INTERMEDIO	INFERENCIAL INTERMEDIO	CREATIVIDAD INTERMEDIA
SUJETO 9	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	INFERENCIAL BÁSICO	INFERENCIAL INTERMEDIO	INFERENCIAL INTERMEDIO	INCORRECTO	CREATIVIDAD BAJA
SUJETO 10	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	INFERENCIAL BÁSICO	LITERAL	LITERAL	INFERENCIAL INTERMEDIO	CREATIVIDAD BAJA
SUJETO 11	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	INFERENCIAL BÁSICO	INFERENCIAL BÁSICO	INFERENCIAL BÁSICO	INCORRECTO	CREATIVIDAD BAJA
SUJETO 12	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	INFERENCIAL BÁSICO	INFERENCIAL INTERMEDIO	INFERENCIAL BÁSICO	INFERENCIAL BÁSICO	CREATIVIDAD INTERMEDIA
SUJETO 13	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	INFERENCIAL BÁSICO	INFERENCIAL INTERMEDIO	INFERENCIAL AVANZADO	INFERENCIAL BÁSICO	CREATIVIDAD INTERMEDIA
SUJETO 14	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	INFERENCIAL INTERMEDIO	INCORRECTO	INFERENCIAL AVANZADO	LITERAL	CREATIVIDAD BAJA
SUJETO 15	INCORRECTO	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	INFERENCIAL BÁSICO	INFERENCIAL BÁSICO	INFERENCIAL BÁSICO	CREATIVIDAD INTERMEDIA
SUJETO 16	LITERAL	LITERAL	LITERAL	INCORRECTO	LITERAL	LITERAL	INFERENCIAL INTERMEDIO	INFERENCIAL BÁSICO	INFERENCIAL BÁSICO	CREATIVIDAD BAJA
SUJETO 17	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	INFERENCIAL BÁSICO	INFERENCIAL BÁSICO	INFERENCIAL BÁSICO	LITERAL	CREATIVIDAD BAJA
SUJETO 18	LITERAL	LITERAL	INCORRECTO	INCORRECTO	LITERAL	INFERENCIAL BÁSICO	INFERENCIAL BÁSICO	INFERENCIAL INTERMEDIO	INCORRECTO	INCORRECTO
SUJETO 19	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	INFERENCIAL BÁSICO	INCORRECTO	INCORRECTO	INCORRECTO
SUJETO 20	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	INCORRECTO	LITERAL	INFERENCIAL INTERMEDIO	INFERENCIAL BÁSICO	CREATIVIDAD BAJA
SUJETO 21	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	INFERENCIAL BÁSICO	INFERENCIAL BÁSICO	INFERENCIAL INTERMEDIO	INFERENCIAL INTERMEDIO	CREATIVIDAD BAJA
SUJETO 22	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	INFERENCIAL BÁSICO	INFERENCIAL BÁSICO	INFERENCIAL BÁSICO	INFERENCIAL INTERMEDIO	CREATIVIDAD INTERMEDIA
SUJETO 23	LITERAL	INCORRECTO	LITERAL	LITERAL	LITERAL	INCORRECTO	INFERENCIAL BÁSICO	INFERENCIAL BÁSICO	LITERAL	CREATIVIDAD BAJA
SUJETO 24	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	INFERENCIAL BÁSICO	INFERENCIAL INTERMEDIO	INFERENCIAL INTERMEDIO	INFERENCIAL BÁSICO	CREATIVIDAD BAJA
SUJETO 25	LITERAL	INCORRECTO	LITERAL	LITERAL	LITERAL	INFERENCIAL BÁSICO	INFERENCIAL BÁSICO	INFERENCIAL BÁSICO	INCORRECTO	CREATIVIDAD BAJA
SUJETO 26	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	INFERENCIAL BÁSICO	LITERAL	LITERAL	INCORRECTO	CREATIVIDAD BAJA
SUJETO 27	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	INFERENCIAL INTERMEDIO	INFERENCIAL INTERMEDIO	INFERENCIAL BÁSICO	INFERENCIAL BÁSICO	CREATIVIDAD BAJA
SUJETO 28	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	INFERENCIAL BÁSICO	INFERENCIAL BÁSICO	INFERENCIAL BÁSICO	LITERAL	CREATIVIDAD BAJA
SUJETO 29	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	INFERENCIAL BÁSICO	LITERAL	INCORRECTO	INFERENCIAL BÁSICO	CREATIVIDAD INTERMEDIA
SUJETO 30	LITERAL	LITERAL	INCORRECTO	LITERAL	LITERAL	INFERENCIAL BÁSICO	INCORRECTO	INFERENCIAL BÁSICO	LITERAL	CREATIVIDAD BAJA
SUJETO 31	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	INFERENCIAL BÁSICO	INFERENCIAL INTERMEDIO	INFERENCIAL INTERMEDIO	INFERENCIAL BÁSICO	CREATIVIDAD BAJA
SUJETO 32	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	INFERENCIAL BÁSICO	INFERENCIAL BÁSICO	INFERENCIAL BÁSICO	LITERAL	CREATIVIDAD BAJA
SUJETO 33	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	INFERENCIAL BÁSICO	INFERENCIAL BÁSICO	INFERENCIAL INTERMEDIO	INFERENCIAL AVANZADO	CREATIVIDAD INTERMEDIA
SUJETO 34	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	LITERAL	INFERENCIAL BÁSICO	INFERENCIAL BÁSICO	INFERENCIAL BÁSICO	INFERENCIAL INTERMEDIO	CREATIVIDAD INTERMEDIA

## 10.6 Análisis datos cuantitativos matriz final

DATOS CUANTITATIVOS PREGUNTA 1 -5					
NIVEL	PREGUNTA 1	PREGUNTA 2	PREGUNTA 3	PREGUNTA 4	PREGUNTA 5
LITERAL	33	31	31	29	34
INCORRECTO	1	3	3	5	0

PORCENTAJE LITERAL	97%	91%	91%	85%	100%
PORCENTAJE INCORRECTO	3%	9%	9%	15%	0%

DATOS CUANTITATIVOS PREGUNTA 6- 9				
NIVEL	PREGUNTA 6	PREGUNTA 7	PREGUNTA 8	PREGUNTA 9
LITERAL	3	4	2	8
INCORRECTO	2	5	2	5
INFERENCIAL BÁSICO	22	12	16	11
INFERENCIAL INTERMEDIO	5	11	12	7
INFERENCIAL AVANZADO	1	0	0	1
PORCENTAJE LITERAL	9%	12%	6%	24%
PORCENTAJE INCORRECTO	6%	15%	6%	15%
PORCENTAJE INFERENCIAL BÁSICO	65%	35%	47%	32%
PORCENTAJE INFERENCIAL INTERMEDIO	15%	32%	35%	21%
PORCENTAJE INFERENCIAL AVANZADO	3%	0%	0%	3%

DATOS CUANTITATIVOS PREGUNTA 10		
NIVELES	PREGUNTA 10	PORCENTAJES
INCORRECTO	2	6%
CREATIVIDAD BAJA	22	65%

CREATIVIDAD INTERMEDIA	9	26%
CREATIVIDAD AVANZADA	0	0%

## 11. MATERIAL COMPLEMENTARIO

<https://drive.google.com/file/d/1luCrWSsAswHTDHamPZr2hAyOgofnXbix/view?usp=sharing>

## 12. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcaldía Mayor de Bogotá, (2020). Bogotá, en cien palabras. Los mejores 100 relatos. IV edición.

Ayala, H., & Caicedo, M. (2018). *Secuencia didáctica para promover la comprensión lectora en estudiantes de grado noveno de la Institución Alfonso López Pumarejo del Municipio de Jamundí* (Trabajo de grado, Universidad Icesi). Universidad Icesi.

Caballero, N; Ruíz, S (2019) Estrategia didáctica para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes del grado sexto. Universidad Cooperativa de Colombia

Camargo, G; Sáenz, L (2015) Las prácticas letradas en el desarrollo de la competencia de lectura crítica. Universidad Tecnológica de Pereira.

Candela Rodríguez, B. F. (2023). La investigación basada en el diseño y el desarrollo curricular en la educación en ciencias. *Bio-grafía*, 16(31), 128-141. <https://doi.org/10.17227/bio-grafia.vol.16.num31-19727>

Cárdenas, L; Salazar W, Cárdenas L (2020). La comprensión lectora en el contexto de las ciencias sociales. Sello Editorial Universidad del Atlántico.

Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión: aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y Vida*, 25(2), 6–23.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

Cassany, D. (2009). Prácticas letradas contemporáneas: Claves para su desarrollo. In Congreso Leer. es, Madrid, 15 de noviembre de 2003. Madrid: Ministerio de Educación; 2009. Ministerio de Educación.

Cervantes Castro, R. D., Pérez Salas, J. A., & Alanís Cortina, M. D. (2017). Niveles de comprensión lectora: Sistema CONALEP, caso específico del plantel n.º 172 de Ciudad Victoria, Tamaulipas, en alumnos del quinto semestre. *Sociotam: Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 27(2), 73–114.

De Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Ediciones Paidós Iberica.

Díaz-Barriga, A (2009) *Pensar la didáctica*. Amorrortu Editores.

Díaz-Barriga, A. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. IISUE-UNAM.

Erazo, I; Pérez, C; Palmera, R (2017) Implementación de estrategias de lectura y la pedagogía de géneros textuales para desarrollar la comprensión lectora y producción textual. Fundación Universidad del Norte.

Feo, R. (2010). Orientaciones Básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias Pedagógicas* (16), 220-236. Obtenido de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1951/2062>

Galindo, K (2021) Ser, tener y leer. La identidad lectora y el capital lector: ¿son elementos clave en la configuración de las prácticas lectoras vernáculas de un adolescente de secundaria? *Diálogos sobre la educación*, 12(23), julio-diciembre.

[https://dialogossobreeduccion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/96](https://dialogossobreeduccion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/964)

[4](#)

Gómez, M (2017) El comportamiento lector en textos multimodales digitales en la básica primaria. Universidad de Antioquia.

González, A. (2015). *De la escritura académica a la vernácula: un viaje de ida y vuelta* (Trabajo de grado, Universidad de Cantabria):

<https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/6819/Andr%E9sGonz%E1lezPiedad.pdf?sequence=1>

Guisasola, J. (2024). La investigación basada en el diseño: algunos desafíos y perspectivas. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*21(2),2801.

Herrera, L y Beltrán N (2022) La retroalimentación formativa: estrategia para fortalecer la comprensión lectora. Universidad Pedagógica Nacional.

ICFES. (2024, octubre 17). *Sesión de difusión del informe nacional de resultados Saber 3°, 5°, 7° y 9° 2024* [Video]

[https://www.youtube.com/watch?v=TahKpNTd21g&ab\\_channel=Icfes](https://www.youtube.com/watch?v=TahKpNTd21g&ab_channel=Icfes)

Jiménez Pérez, E (2014). Comprensión lectora VS competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones sobre Lectura* (1). 65-74.

Linero, L; Macea, A (2018) La lectura lúdica libre como herramienta didáctica para fortalecer la comprensión lectora. Universidad Pontificia Bolivariana.

Mendoza, V y Caicedo L (2017). Secuencia didáctica para el fortalecimiento de la comprensión de lectura literal, inferencial y crítica de los estudiantes de 5 grado del Colegio Tirso De Molina. Universidad Pedagógica Nacional.

Ministerio de Cultura y Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2021). Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad (PNLEO), <<Leer es mi cuento>> 2018-2022. Bogotá: Biblioteca Nacional de Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (2023). Pruebas PISA 2022: Colombia, un sistema educativo resiliente que requiere cambios estructurales para mejorar su calidad.

<https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/417751:Pruebas-PISA-2022-Colombia-un-sistema-educativo-resiliente-que-requiere-cambios-estructurales-para-mejorar-su-calidad>

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanía [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-340021\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-340021_recurso_1.pdf)

Monroy, J; Gómez, B (2009). Comprensión lectora. Revista Mexicana de Orientación Educativa, 6(16), 37-42. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-75272009000100008&lng=pt&tlng=es](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272009000100008&lng=pt&tlng=es).

Moreno, C (2017) La pedagogía de géneros textuales como opción didáctica transversal para el mejoramiento de la comprensión lectora en el ciclo media de la IED Villanueva. Universidad del Norte.

Ordoñez, A; Rivera, L; Torres, M (2017) Estrategia didáctica para solventar carencias en comprensión lectora de los estudiantes del grado 6-3 del Colegio San Felipe Neri del municipio de San Juan de Pasto. Universidad de Nariño.

Pereira, G; Palomino, N; Santiago, G; Villareal, M (2023). El fortalecimiento de la comprensión lectora a nivel inferencial en ambientes de aprendizaje mediados por la gamificación y las TIC para los estudiantes de tercer grado de la I.E.D Fundación Pies Descalzos.

Pérez Amaya, L.M. "La atención y comprensión lectora en el aula virtual con estudiantes de educación básica" e3270. 2023 <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/3270>

Pérez, M., & Rincón, G. (2009). *Actividad, Secuencia Didáctica y Pedagogía por Proyectos: Tres Alternativas para la Organización del trabajo Didáctico en el Campo del lenguaje. Bogotá. CERLALC.*

Polo, M (2023) *Detrás de las líneas. Una secuencia didáctica para la comprensión de textos argumentativos, tipo artículo de opinión, con estudiantes del grado noveno de la I.E. San Antonio de Padua de Támesis, Antioquia. Universidad Tecnológica de Pereira.*

Ramírez, I (2022) *La Lectura como Práctica Social y Comunicativa. Universidad Santo Tomás.*

Ramírez, Y; Garzón, B (2023) *Hiperconectividad de las generaciones TIC con respecto a internet/redes sociales. Revista TIA. Vol. 11-2. 77-111.*

Vázquez, L; Gutiérrez, M. (2022). *Sistema en línea Argumente: un resultado de la investigación basada en el diseño en la UNAM. Innoeduca International Journal Of Technology And Educational Innovation, 8(2), 152-164. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2022.v8i2.12300>*