

**DISEÑO DE UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA
EN ESTUDIANTES DE GRADO NOVENO DEL CENTRO EDUCATIVO TÉCNICO
AGROINDUSTRIAL NASA KHSXA'W**

Carmen Andrea Cachaya Casanova

Juli Cabanzo Tovar

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Departamento de Escuela, Infancias y Saber Pedagógico

Especialización en Pedagogía

Bogotá, Colombia

2026

**DISEÑO DE UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA
EN ESTUDIANTES DE GRADO NOVENO DEL CENTRO EDUCATIVO TÉCNICO
AGROINDUSTRIAL NASA KHSXA'W**

Carmen Andrea Cachaya Casanova

Juli Cabanzo Tovar

**Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de Especialista en
Pedagogía**

Asesor: Jhonny Gómez Amaya

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Departamento de Escuela, Infancias y Saber Pedagógico

Especialización en Pedagogía

Bogotá, Colombia

2026

DEDICATORIA

A Dios, quien es nuestra guía y fortaleza en cada paso de este camino, por sostenernos en los momentos más difíciles y permitirnos culminar esta importante etapa de nuestras vidas.

A nuestras madres por su amor incondicional, sus palabras de aliento y su apoyo constante, por ser el ejemplo de fortaleza y motivación para seguir adelante aun en medio de las dificultades.

A nosotras mismas, por no rendirnos en el proceso, por persistir, resistir, soñar y levantarnos en cada momento. Que este logro sea también una inspiración para nuestros hijos, para que algún día sigan nuestros pasos y comprendan el valor del esfuerzo y la educación.

Finalmente, a estas futuras maestras en formación, que continúan nutriéndose de conocimiento y aprendizaje, con la convicción de que todo lo aprendido trasciende al aula y que este camino apenas comienza.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO PROBLEMÁTICO	3
OBJETIVOS.....	6
Objetivo general:	6
Objetivos específicos:	6
ANTECEDENTES	7
Antecedentes internacionales	7
Antecedentes nacionales.....	9
JUSTIFICACIÓN.....	15
MARCO TEÓRICO	18
Perspectiva intercultural de la comprensión lectora	21
MARCO CONCEPTUAL.....	24
Lectura	24
Compresión lectora.....	26
Niveles de comprensión lectora.....	27
Nivel Literal	28
Nivel Inferencial	28
Nivel crítico	29
Etapas de lectura	30
Estrategias didácticas.....	33
Didáctica de la lectura	34
Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP).....	35
Proyecto Educativo Comunitario (PEC).....	35
MARCO CONTEXTUAL	36
Caracterización de la población.....	38
Grupo Participante	39
METODOLOGÍA	41
Técnicas e instrumentos de construcción de información	43
Procedimiento metodológico:.....	46
Fase diagnóstica:	46

Fase de diseño de la estrategia didáctica:	46
HALLAZGOS Y ANÁLISIS DE INFORMACIÓN	48
Análisis de la encuesta de percepción lectora	48
Análisis de la prueba diagnóstica	50
Diario de campo.....	55
DISEÑO DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA.....	58
ESTRATEGIA DIDÁCTICA	60
CONCLUSIONES	82
REFERENCIAS	84
ANEXOS.....	87

Tabla de Figuras

Figura 1	Dificultad en la comprensión de textos.....	51
Figura 2	Cantidad de palabras desconocidas.....	52
Figura 3	Relectura de los textos	53
Figura 4	Percepción de la dificultad de la prueba	53

INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora constituye uno de los procesos fundamentales dentro de la formación educativa, ya que permite a los estudiantes interpretar, analizar y construir significados a partir de los textos, favoreciendo así el desarrollo del pensamiento crítico y la participación en diferentes contextos académicos y sociales. No obstante, la comprensión de lectura no debería entenderse únicamente desde las miradas técnicas o mecánicas centradas en la decodificación textual, ya que en ella intervienen factores culturales, lingüísticos, territoriales y comunitarios que median la forma en que comprenden el mundo.

En el caso de las comunidades indígenas, la oralidad, la lengua materna, los saberes ancestrales, la memoria colectiva y la relación con la madre tierra (su territorio) constituyen elementos importantes en los procesos de aprendizaje y construcción de conocimiento. Por ello, comprender la lectura dentro de estos contextos implica reconocer que las prácticas lectoras se encuentran atravesadas por dinámicas socioculturales propias, en las cuales el castellano convive con su lengua materna, que es el nasa yuwe.

Desde esta mirada, la presente investigación surge a partir de reflexiones pedagógicas desarrolladas en el Centro Educativo Técnico Agroindustrial Nasa Khsxa'w, ubicado en la vereda La Esmeralda del Corregimiento de Itaibe, Páez-Cauca, en donde se evidenciaron diferentes formas de interacción de los estudiantes con los textos escritos. Estas experiencias permitieron reconocer que la comprensión lectora no se puede analizar únicamente desde parámetros homogéneos o urbanos, sino que debe ser comprendida desde las particularidades de su cultura, su idioma y la formación comunitaria.

En coherencia con ello, esta investigación se orienta desde la perspectiva cualitativa e intercultural, que busca comprender los procesos de comprensión lectora presentes en los estudiantes de grado noveno y, a partir de esto, orientar el diseño de una estrategia didáctica; la cual articule oralidad, territorio, saberes ancestrales, lengua propia y prácticas culturales como elementos esenciales dentro del aprendizaje.

Asimismo, esta propuesta reconoce los principios fundamentales del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), el Proyecto Educativo Comunitario (PEC) y los procesos de educación propia del pueblo Nasa, entendiendo que la enseñanza de la lectura favorece la construcción colectiva del conocimiento, el fortalecimiento de la identidad cultural y el diálogo entre saberes.

DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO PROBLEMÁTICO

La comprensión lectora constituye un proceso sociocultural complejo en el cual intervienen elementos lingüísticos, cognitivos, culturales y pedagógicos. En contextos indígenas, dichos procesos toman características particulares debido a la presencia de las prácticas culturales que se realizan en la comunidad, como lo son la oralidad, los saberes ancestrales que pasan de generación en generación por los mayores y la lengua propia que media las formas en que se comprenden e interpretan los textos.

En el Centro Educativo Técnico Agroindustrial Nasa Khsxa'w, ubicado en la vereda La Esmeralda, resguardo indígena Eç Ki'na Ukwe Itaibe Páez, Cauca; los procesos de enseñanza y aprendizaje se desarrollan en un contexto intercultural en el que convergen la educación propia, su lengua materna, las prácticas culturales y el castellano como segunda lengua para algunos estudiantes. Dentro de este escenario formativo, surgen diferentes reflexiones pedagógicas relacionadas con cómo los estudiantes se aproximan a la lectura y construyen significados a partir de ella.

A través de observaciones de aula, a través de una prueba diagnóstica de comprensión lectora (Anexo 2), fue posible reconocer que los estudiantes presentan formas diversas de interactuar con los textos escritos, influenciadas por la experiencia cultural, comunitaria y lingüística. En adición, una experiencia docente realizada en el aula con los estudiantes en el primer periodo académico del 2025 con el poema “*La Magnolia*” de José Santos Chocano, permitió evidenciar esta necesidad. Cuando se solicitó a los estudiantes que identificaran los elementos con los que el poeta compara la belleza de la flor, muchos no lograron establecer la

relación metafórica. Este hecho no solo revela una dificultad en la comprensión del texto, sino también la ausencia de una lectura que conecte la palabra poética con la sensibilidad del lector.

Esta investigación, inicia entonces reconociendo diversas situaciones relacionadas con los procesos de comprensión lectora de los estudiantes de grado noveno del Centro Educativo Técnico Agroindustrial Nasa Khsxa'w, particularmente en aspectos asociados con la interpretación de textos escritos en castellano, la participación en prácticas lectoras escolares y el desarrollo de procesos de lectura crítica. No obstante, más que asumir estas situaciones como unas “falencias” o “carencias”, esta investigación busca problematizar la comprensión de lectura en contextos donde la oralidad ocupa un papel importante dentro de la construcción de conocimiento y en donde las prácticas de lectura se encuentran mediadas por dinámicas interculturales.

En este sentido, la investigación reconoce que comprender la lectura en estudiantes indígenas implica considerar aspectos como: la relación de su lengua materna con el castellano, la importancia de la oralidad dentro de la comprensión lectora, las prácticas comunitarias en la transmisión de saberes y la necesidad de propuestas pedagógicas que apunten a esto.

Desde esta mirada, es posible decir que la comprensión lectora no puede concebirse como una habilidad aislada, sino como un proceso de construcción. Tal como afirma Isabel Solé (1992), “la comprensión lectora es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto y el lector, en el que éste aporta sus conocimientos y experiencias previas para interpretar lo que lee” (p. 21). Desde esta perspectiva, el profesor actúa como mediador que genera estrategias didácticas que despierten curiosidad, la interpretación y el pensamiento crítico. La

dificultad, por tanto, se transforma en una oportunidad: la de enseñar a leer de manera distinta, reconociendo la lectura como un acto de diálogo entre culturas y lenguajes.

Por ello, la investigación no pretende centrarse únicamente en las dificultades lectoras de los estudiantes, sino comprender cómo los procesos de comprensión lectora pueden fortalecerse desde una mirada intercultural que reconozca la diversidad cultural y lingüística de la comunidad a través de una propuesta didáctica.

De esta manera, la pregunta orientadora para el presente trabajo es: ¿Cómo diseñar una estrategia didáctica que contribuya al fortalecimiento de la comprensión lectora en los estudiantes de grado noveno del Centro Educativo Técnico Agroindustrial Nasa Khsxa'w?

OBJETIVOS

Objetivo general:

Diseñar una estrategia didáctica orientada al fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes de grado noveno del Centro Educativo Técnico Agroindustrial Nasa Khsxa'w mediante el diseño de una estrategia didáctica desde una perspectiva intercultural.

Objetivos específicos:

- Identificar las prácticas de lectura y comprensión lectora presentes en los estudiantes de grado noveno desde su contexto sociocultural y lingüístico.
- Fundamentar teóricamente una estrategia didáctica orientada al fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes de grado noveno del Centro Educativo Técnico Agroindustrial Nasa Khsxa'w.
- Integrar actividades pedagógicas que incorporen los saberes propios, la oralidad y prácticas culturales de la comunidad para favorecer los procesos de lectura.

ANTECEDENTES

La comprensión lectora constituye una habilidad esencial en el desarrollo académico y cognitivo de los estudiantes, pues de ella depende la apropiación significativa del conocimiento en todas las áreas del saber. En el contexto del Centro Educativo Técnico Agroindustrial Nasa Khsxa'w, esta competencia adquiere especial relevancia, ya que la institución atiende a población indígena Nasa, cuya lengua materna y prácticas culturales configuran un escenario educativo particular que demanda estrategias pedagógicas según sus necesidades.

A partir de la revisión de antecedentes, la cual abarca la temporalidad del año 2013 al 2025, se identificaron investigaciones internacionales, nacionales y locales que abordan las dificultades de comprensión lectora en educación básica y media, así como las estrategias didácticas que pueden favorecer su desarrollo. Esta revisión incluyó fuentes académicas como Redalyc, Scielo, Google Académico y repositorios universitarios.

Antecedentes internacionales

En el artículo de Sánchez y Rosales (2018) titulado “*La comprensión lectora y rendimiento escolar*”, publicado en la revista Cuadernos de Lingüística Hispana, examinan la relación entre comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de secundaria, concluyendo que “los estudiantes muestran debilidades importantes en los niveles inferencial y contextual de la comprensión lectora, lo que impacta negativamente su rendimiento académico” (p.170). Esta relación evidencia que las dificultades lectoras trascienden la simple decodificación del texto y repercuten en el desempeño general de los estudiantes en diversas áreas del conocimiento.

El estudio de González, Otero y Castro (2016) en la revista Actualidades Investigativas en Educación de la Universidad de Costa Rica examina los factores cognitivos asociados a la comprensión lectora en estudiantes de grado tercero a quinto en La Habana, Cuba. La investigación, desarrollada con 108 estudiantes, evaluó la comprensión lectora, la memoria de trabajo verbal, la fluidez lectora y el vocabulario, encontrando que estas tres variables se correlacionan positivamente y significativamente con la comprensión de textos. Los resultados obtenidos muestran que las dificultades para comprender se vinculan con limitaciones en el vocabulario, la fluidez y la capacidad de memoria de trabajo, las cuales afectan la construcción de significado durante la lectura.

Asimismo, las autoras identifican una mayor prevalencia de dificultades en estudiantes de grados inferiores, lo que evidencia que la comprensión lectora es una habilidad que no se desarrolla de forma automática, sino que requiere de orientación pedagógica sistemática porque confirma la necesidad de implementar estrategias didácticas que fortalezcan la fluidez, el vocabulario y los procesos cognitivos implicados en la construcción de sentido del texto.

En otro estudio, realizado en Ecuador por Dilema Lema et al. (2025), titulado *“Estrategias con enfoque intercultural para mejorar la comprensión lectora en niños y niñas de educación básica de la unidad educativa comunitaria intercultural bilingüe “Túpac Yupanqui”*, publicado por la revista LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, desarrolló una investigación con enfoque cualitativo y diseño de estudio de caso en una institución intercultural bilingüe “Túpac Yupanqui”. El objetivo de este estudio, así como el presente ejercicio de investigación, es identificar y proponer estrategias metodológicas con enfoque intercultural que formalizan la comprensión lectora en estudiantes de educación básica.

Las pruebas evidenciaron que la aplicación de estrategias contextualizadas cultural y lingüísticamente, como el uso de la lengua materna, relatos tradicionales y material significativo para los estudiantes, mejora la motivación y los niveles de comprensión lectora. Asimismo, se concluyó que es fundamental la capacitación docente y la incorporación de recursos didácticos pertinentes al contexto sociocultural del estudiante.

Este antecedente resulta un aporte para el presente estudio al demostrar que la implementación de estrategias pedagógicas contextualizadas favorece el desarrollo de la comprensión lectora, lo cual respalda la necesidad de diseñar propuestas didácticas innovadoras adaptadas a las características del entorno educativo.

Antecedentes nacionales

El estudio titulado “*Factores asociados al desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de noveno grado en Barranquilla*”, desarrollado por Franco, Cárdenas y Santrich (2016) constituye un referente clave al analizar los elementos que inciden en los procesos de comprensión lectora en dicho contexto educativo. Desde un enfoque cuantitativo descriptivo, los autores aplicaron encuestas y pruebas de lectura a estudiantes de instituciones oficiales, con el propósito de identificar las variables escolares, familiares y sociales relacionadas con el desarrollo del lector. Los resultados demuestran que “la lectura es esencial para la comunicación y el aprendizaje, siendo la base para el desarrollo cognitivo y social” (p. 307). Además, evidencian que “las dinámicas familiares y sociales influyen significativamente en la comprensión lectora, afectando el desarrollo cognitivo y socioemocional de los estudiantes” (p. 308). Estos hallazgos reflejan que los procesos lectores están condicionados por factores contextuales que trascienden el ámbito escolar, por lo cual las instituciones deben diseñar

estrategias integrales que promuevan la lectura desde diversas dimensiones del aprendizaje. Este antecedente resulta pertinente para la presente investigación, ya que sustenta la importancia de considerar las condiciones socioculturales y familiares en el fortalecimiento de la comprensión lectora.

Por su parte, Contreras (2016) desarrolla un estudio en una institución educativa pública de Bogotá, orientado a fortalecer la comprensión inferencial mediante la implementación de estrategias metodológicas activas en el aula. La investigación se enmarca en un enfoque cualitativo de tipo investigación-acción, en el cual la profesora diseñó y aplicó una serie de actividades centradas en el análisis, la reflexión y el diálogo en torno a diferentes tipos de textos narrativos y expositivos. La autora concluye que “aplicar una enseñanza explícita de lectura inferencial mediante actividades reflexivas mejora la comprensión de lo que no se dice directamente en los textos” (p.65), evidenciando que la construcción de significados implícitos requiere guía pedagógica y acompañamiento permanente.

Asimismo, el estudio resalta que la mediación docente resulta fundamental para fortalecer una lectura profunda, en tanto orienta al estudiante a identificar pistas textuales, reconocer intenciones comunicativas y relacionar la información con sus saberes previos. De esta manera, las estrategias participativas y dialógicas se constituyen en herramientas determinantes para el desarrollo de la capacidad de inferir, interpretar y elaborar conclusiones más allá del nivel literal. La pertinencia de este antecedente para la presente investigación radica en que demuestra la necesidad de promover prácticas pedagógicas que no solo se centren en la decodificación, sino que impulsen la construcción activa de sentido y el pensamiento crítico en los estudiantes. Esto demuestra la importancia de la mediación docente y que las estrategias participativas son

determinantes para favorecer una comprensión más profunda del texto, así como promover en los estudiantes la capacidad de inferir, interpretar y construir significados más allá del nivel literal.

De otro lado, el estudio de Machado Moreno (2021) sobre el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación – TIC en los procesos de lectura analiza cómo las herramientas digitales pueden incidir en la motivación y el desempeño lector de los estudiantes. Desde un enfoque mixto, se aplicaron cuestionarios y actividades de lectura mediadas por plataformas interactivas, con el fin de observar los cambios en la participación, el interés y la construcción de significado durante la lectura. Dentro de lo analizado se observa que “el empleo de herramientas digitales incrementa la motivación y la interacción con los textos, contribuyendo a la mejora de la comprensión lectora” (p. 23).

El estudio evidencia que la incorporación de recursos tecnológicos como aplicaciones educativas, videos explicativos, simuladores de lectura y entornos virtuales permite adaptar los contenidos a los intereses y favorece no solo la motivación, sino también la exploración autónoma, el análisis crítico y la producción de interpretaciones personales. En este sentido, el aporte resulta relevante para la presente investigación, al destacar que el uso pedagógico de las TIC puede constituirse en una estrategia efectiva para fortalecer la comprensión lectora, especialmente cuando se integra de manera planificada y orientada hacia el desarrollo de habilidades cognitivas y comunicativas.

De manera complementaria, Torres (2022) plantea una propuesta de estrategias didácticas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de noveno grado en la Institución Educativa Anna Vitiello, en Norte de Santander. La investigación se llevó a cabo bajo un enfoque cualitativo con diseño de investigación-acción, en el que el profesor implementa actividades

orientadas a la lectura crítica y comprensiva a través de talleres, círculos de palabras guiados, análisis de fragmentos literarios y ejercicios de interpretación contextual. Estas estrategias buscan dinamizar el aula y promover la participación de los estudiantes en la construcción del sentido del texto.

El autor concluye que “el uso de metodologías activas e inclusivas permite mejorar el rendimiento académico y fomentar una actitud más positiva hacia la lectura” (p.6), resaltando la importancia de un ambiente de aprendizaje donde el estudiante se sienta involucrado y motivado a comprender, cuestionar y reflexionar. De este modo, el estudio destaca la necesidad de que el docente asuma un rol de mediador que facilite experiencias de lectura significativa, fomente la autonomía interpretativa y convierta el proceso lector en una práctica cotidiana y valorada.

Este aporte resulta pertinente para la presente investigación, ya que sustenta la importancia de diseñar estrategias pedagógicas participativas que fortalezcan la comprensión lectora desde el diálogo, la interacción y el acompañamiento continuo.

Para finalizar en los antecedentes nacionales, Titimbo Perdomo y Ponton Yandy (2024) realizaron el estudio titulado “*Fortalecimiento de la Escritura y Comprensión Lectora de la Lengua Castellana en los Niños Nasa Yuwe Hablantes del Resguardo Indígena Çxhab Wala Luuçx*” enfocado en mejorar las competencias de lectura y escritura en estudiantes indígenas de educación inicial y primaria mediante experiencias pedagógicas contextualizadas. La investigación se llevó a cabo con los niños y niñas hablantes del Nasa Yuwe del resguardo indígena, quienes enfrentan dificultades para expresar ideas en castellano y por ende para desarrollar habilidades de lectura y escritura.

La coexistencia entre la lengua materna y el castellano generaba desafíos en los procesos de lectura y escritura en español. No obstante, mediante la implementación de estrategias didácticas centradas en experiencias pedagógicas significativas, evidenció un aumento en la motivación y participación de los niños en actividades de lectura y escritura. Estas experiencias incluyeron actividades culturales, prácticas pedagógicas con sabedores mayores y herramientas de aprendizaje significativas que fortalecen tanto la escritura como la comprensión lectora en castellano sin dejar de valorar la lengua nativa. Finalmente, se concluyó que este tipo de estrategias permite no solo mejorar las competencias básicas lectoras sino también enriquecer los aprendizajes desde el contexto sociocultural de los estudiantes.

En conjunto, los anteriores antecedentes revisados coinciden en que las principales dificultades de los estudiantes en la comprensión lectora se concentran en los niveles inferencial y crítico, debido a la falta de estrategias, la escasa motivación hacia la lectura y el uso de metodologías tradicionales. No obstante, también demuestran que la implementación de estrategias didácticas activas, el acompañamiento familiar y el aprovechamiento de las TIC pueden generar avances significativos.

En este sentido, esta investigación se fundamenta en la necesidad de contextualizar y adaptar la estrategia didáctica, encaminada hacia la realidad educativa del Centro Educativo Técnico Agroindustrial Nasa Khsxa'w, considerando las particularidades del lenguaje de la comunidad Nasa Yuwe. Así, los antecedentes no solo respaldan teóricamente la propuesta, sino que también orientan el diseño de la estrategia para las habilidades de comprensión lectora desde un enfoque intercultural e inclusivo.

A partir de la revisión de los antecedentes, se evidencia que gran parte de las investigaciones sobre comprensión lectora centra el interés en el diseño de estrategias didácticas para mejorar los niveles de lectura desde enfoques generales. Sin embargo, son escasos los estudios que profundizan en la comprensión lectora desde una mirada intercultural y contextualizada en comunidades indígenas, particularmente en contextos donde convergen la oralidad, la lengua materna y las prácticas culturales propias. En este aspecto, la presente investigación busca aportar una reflexión pedagógica sobre la comprensión lectora en contextos interculturales, reconociendo la importancia de articular los saberes propios de una comunidad, su oralidad y las dinámicas que se generan en el territorio en el diseño de una propuesta didáctica contextualizada.

La selección de los antecedentes respondió a investigaciones relacionadas con comprensión lectora, estrategias didácticas e interculturalidad en contextos educativos, rurales e indígenas, priorizando estudios desarrollados entre 2013 y 2025 que aportarán elementos teóricos y metodológicos pertinentes para la presente investigación.

JUSTIFICACIÓN

La investigación adquiere relevancia debido a la necesidad de reflexionar pedagógicamente sobre los procesos de comprensión lectora en contextos interculturales e indígenas, particularmente dentro de una comunidad indígena Nasa. Desde esta mirada, la lectura no puede entenderse únicamente como un proceso técnico de decodificación textual, sino como una práctica sociocultural mediada por la oralidad, la lengua propia, el territorio y las formas de construcción del conocimiento.

Desde la perspectiva de Cassany (2006), “leer implica comprender, anticipar, formular hipótesis, activar conocimientos previos y construir sentido a partir de la interacción entre el lector y el texto” (p. 21). En coherencia con ello, resulta necesario promover experiencias lectoras significativas que trasciendan prácticas tradicionales centradas únicamente en la decodificación.

Asimismo, se retoma la perspectiva de Solé (1992), quien plantea que “la lectura es una interacción entre el lector y el texto, donde se interpreta y construye el mensaje a partir de los conocimientos previos, hipótesis y la capacidad para inferir significados” (p.18). Esta idea respalda la importancia de promover procesos activos de lectura que fortalezcan la autonomía y el pensamiento crítico desde su contexto sociocultural.

Es así que, el estudio busca aportar a la orientación del diseño de estrategias didácticas para la comprensión lectora de estudiantes indígenas reconociendo sus experiencias culturales y lingüísticas, y que prácticas lectoras poseen, reconociendo que las prácticas lectoras poseen características particulares que se relacionan con su contexto.

En esa medida, esta investigación resulta importante porque propone el diseño de una estrategia que integre elementos propios de la comunidad como la oralidad y la educación propia como componentes fundamentales dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Desde el campo pedagógico, la investigación contribuye a fortalecer reflexiones sobre la enseñanza de la lectura desde una mirada intercultural y sociocultural, alejándose de las miradas homogéneas que interpretan las dinámicas lectoras únicamente desde parámetros urbanos o estandarizados.

De igual manera, esta propuesta se articula con los principios del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) y del Proyecto Educativo Comunitario (PEC), los cuales promueven el fortalecimiento de la identidad cultural, las lenguas originarias, la memoria colectiva y el diálogo entre saberes.

La identificación de dificultades en comprensión lectora no se fundamentó en la comparación de estudiantes, sino con estándares externos o pruebas estandarizadas, análisis de los niveles de comprensión lectora propuestos por Isabel Solé (1992), así como en los aportes de Daniel Cassany (2006) sobre los procesos de interpretación, inferencia y reflexión crítica. Para ello, se emplearon una encuesta de percepción lectora, una prueba diagnóstica y el diario de campo; instrumentos que permitieron reconocer las formas en que los estudiantes comprenden, interpretan y analizan diferentes textos.

A partir de la información obtenida se identificaron dificultades, especialmente en los procesos inferenciales y críticos, evidencias en la interpretación de información implícita, la formulación de inferencias y la construcción de argumentos frente a los textos. Por tanto, cuando en esta investigación se hace referencia a dificultades de comprensión lectora, no se alude a una

medición estandarizada del rendimiento, sino a evidencias obtenidas mediante instrumentos diseñados de acuerdo con los referentes teóricos y las características socioculturales de la población participante.

Finalmente, la investigación busca servir como referente para futuras implementaciones orientadas al fortalecimiento de la comprensión lectora en contextos rurales e interculturales.

MARCO TEÓRICO

Usualmente las teorías que tratan sobre la lectura hacen referencia a la relación que existe entre el lector y el texto; estos análisis son importantes para este ejercicio de investigación, ya que ilustran cómo se ha entendido el proceso lector y en qué momento se interviene para mejorar la comprensión lectora. A su vez, permiten evidenciar cuáles son las habilidades que los estudiantes deben desarrollar para darle sentido a lo que leen, lo cual corresponde al objetivo del proyecto, que se pregunta por cómo diseñar una estrategia que pueda favorecer la comprensión lectora de estudiantes de grado noveno de una institución educativa indígena.

Conforme con María Eugenia Dubois (1994), existen tres concepciones teóricas acerca del proceso de la lectura. La primera, que prevaleció hasta mediados del siglo XX, en donde se concibe la lectura como habilidad de transferencia de la información; la segunda, desarrollada entre los sesenta y setenta, llamada interactiva, considerada como la interacción entre el pensamiento y el lenguaje, y la tercera y más reciente, concibe la lectura como el proceso de transacción entre el lector y el texto.

Esta primera teoría sobre la preocupación de los “expertos” considera que el proceso lector se debe desglosar en unidades más sencillas (vocales, sílabas, palabras, oraciones) para poder otorgarle un significado; según esta postura, el papel del lector era descubrir cómo hacerlo. En esa teoría se hace énfasis en la decodificación del texto, siendo un asunto importante por décadas dentro de la enseñanza de la lectura; es así como este campo busca “describir las etapas por las que debía atravesar el niño y las destrezas que tenía que adquirir en cada una de ellas para llegar al dominio de ese proceso” (Dubois, 1994, p. 15).

En la teoría interactiva, su base se encuentra en el modelo psicolingüístico y la teoría de esquemas de Rumelhart, Minsky, Schank y Abelson, en donde los conocimientos previos que posee el lector ayudan a construir los nuevos conocimientos a partir de la interacción con el texto. Según Frank Smith (como se citó en Dubois, 1994), el proceso lector no es una actividad pasiva, sino que implica varios procesos intelectuales complejos que deben ser activados y llevados al lector. En esta segunda etapa, el lector es considerado como el agente principal y la lectura como un proceso comunicativo donde el sentido del texto no se encuentra en las palabras que lo componen, sino en lo que quiere mostrar el autor (Dubois, 1994, como se citó en Ramírez, 2016).

En cuanto a la última teoría sobre la transacción, esta se encuentra centrada en el proceso de reciprocidad entre el lector y el texto, haciendo referencia al acuerdo que hay entre el circuito dinámico y fluido que hace parte del significado.

Por otro lado, desde el punto de vista de Solé (1992), “leer implica comprender el texto escrito” (p. 18), esto se refiere al proceso de lectura como la comprensión de lo que está escrito dentro un texto, en donde intervienen el contenido del texto y el lector; el lector debe manejar las habilidades de decodificación, sin embargo, se debe tener en cuenta que no son las únicas involucradas en la lectura y comprensión.

Esta afirmación brindada por Isabel Solé permite comprender que el lector debe ser alguien activo en su proceso lector, de manera que pueda procesar y examinar lo que lee. Asimismo, el proceso lector debe estar guiado por una finalidad, tener un objetivo específico por el cual leer (aprendizaje, diversión, disfrute, ocio, entre otros), que le permita al lector confirmar o refutar algún conocimiento previo.

Todo lo anterior concibe la lectura como un proceso que involucra habilidades de carácter cognitivo y conductual, por lo que debería tratarse de tal forma, es decir, cuando se realiza el proceso lector, se han de utilizar diferentes estrategias de comprensión lectora. En las que tienen presencia de diferentes etapas y que ofrecen estrategias de comprensión propias para lograr el objetivo en cada etapa y permitir así el desarrollo de estas habilidades.

En adición, Cassany (2006) se refiere a la comprensión lectora como un proceso cognitivo activo y no simplemente una decodificación de lo que está escrito, pues para leer es necesario comprender y para comprender es necesario desarrollar habilidades mentales que permitan entender lo que se está leyendo. Por ello, el autor español alude a que:

Leer consiste en oralizar la grafía, en devolver la voz a la letra callada y al mismo tiempo esa lectura nos lleva a pensar que leer es comprender. Para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá el escrito, aportar nuestros conocimientos previos (p. 21).

Pues, el significado del texto permite que la mente del lector desarrolle una interacción entre el texto y el conocimiento previo que este puede dar y que presenta una variación según los individuos y las circunstancias.

Ahora bien, Cassany (2006) plantea que la lectura también se concibe desde una mirada sociocultural, pues la escritura y la lectura son construcciones sociales, actividades socialmente establecidas que el individuo ha ido adaptando a sus necesidades o circunstancias. De igual forma, Cassany destaca que leer no es sólo “un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales. También es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas

especiales” (p. 38). Por tanto, es necesario comprender que la comprensión lectora en contextos culturales, como en una zona rural e indígena, es diferente de la de una zona urbana, ya que deben considerarse las prácticas discursivas, los contextos sociales y culturales de la comunidad y no solo las habilidades cognitivas.

Por otra parte, Ong (1982) menciona que la lectura no es un acto visual ni mecánico, sino una reconstrucción de los sonidos y un proceso cognitivo del lenguaje. Leer es volver a activar la oralidad que está contenida en la escritura. “Leer un texto quiere decir convertirlo en sonidos, en voz alta o en la imaginación” (p. 7). Esta perspectiva permite comprender la lectura como un proceso de reconstrucción del lenguaje y del sentido, en el que el lector no se limita a descifrar signos escritos, sino que interpreta y otorga significado a partir de sus conocimientos, experiencias y contextos culturales. De este modo, la lectura se configura como una actividad activa de construcción de significado.

Además, Ong señala que “la escritura nunca puede prescindir de la oralidad” (p. 7) porque así leamos en silencio, seguimos oyendo el texto en nuestra mente. La lectura es, entonces, una forma de oralidad interiorizada, lo que la convierte en una experiencia cognitiva activa y no pasiva. Esto significa que el lector debe inferir, relacionar e interpretar lo que lee.

Perspectiva intercultural de la comprensión lectora

La comprensión lectora en contextos interculturales no puede entenderse únicamente como procesos técnicos de decodificación textual, ya que en ella intervienen factores culturales, lingüísticos y sociales que influyen en los sujetos que interpretan y construyen significados. En este aspecto, Daniel Cassany (2006) plantea que la lectura constituye una práctica sociocultural

entre comunidades específicas, donde la experiencia, los saberes y las formas de comunicación son las que median la comprensión de los textos.

Desde la perspectiva sociocultural de Vigotsky, la comprensión lectora se fortalece mediante la interacción y mediación pedagógica, elementos fundamentales dentro de las dinámicas colectivas de aprendizaje presentes en las comunidades indígenas como la Nasa, pues la oralidad, la lengua materna y los saberes ancestrales cumplen un papel importante en los procesos de aprendizaje y comprensión de su entorno. Al respecto, Vigotsky (1978) sostiene que el aprendizaje humano posee una naturaleza social y cultural, mediada por el lenguaje y la interacción con otros, lo que permite comprender que la lectura se construye colectivamente desde las experiencias y contextos de los estudiantes.

De igual manera, Walter Ong (1982) señala que la oralidad continúa presente en los procesos de lectura, pues comprender un texto significa reconstruir sentidos desde el lenguaje y la experiencia cultural. Por ende, la perspectiva intercultural reconoce que las prácticas lectoras no son homogéneas, sino que se relacionan con las formas propias de comunicación, la memoria y la transmisión de conocimientos en cada comunidad.

Finalmente, la educación intercultural, en el marco del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), promueve una formación basada en el reconocimiento, valoración y fortalecimiento de los saberes ancestrales, la lengua propia, la identidad cultural y las formas de vida de los pueblos indígenas. Desde esta mirada, la comprensión lectora no se limita únicamente a decodificar textos escritos, sino que implica que ellos interpreten, reflexionen y construyan significados teniendo en cuenta su contexto cultural y territorial. En el caso del pueblo Nasa, la oralidad, los relatos propios, la cosmovisión y la relación con la Kiwe Mama fortalecen los procesos de lectura,

permitiendo que los estudiantes comprendan textos desde sus propias experiencias y conocimientos comunitarios.

Desde esta perspectiva, la interculturalidad no se limita al reconocimiento de la diversidad cultural, sino que promueve el diálogo entre diferentes formas de conocimiento presentes en los contextos educativos. En consecuencia, los procesos de comprensión lectora adquieren mejor significado cuando los estudiantes pueden relacionar los textos con sus experiencias, su lengua materna, su territorio y los saberes construidos en su comunidad. Esta visión permite comprender la lectura como una práctica cultural situada y coherente con las dinámicas propias del pueblo Nasa.

En este sentido, el Decreto 0481 del 30 de abril de 2025 reconoce que el SEIP se fundamenta en la cosmovisión, la Ley de Origen, el Derecho Mayor y la memoria colectiva de los pueblos indígenas, promoviendo el fortalecimiento de las lenguas originarias, los saberes propios y la educación propia como elementos esenciales para la pervivencia cultural y educativa de las comunidades indígenas.

En coherencia con los principios del Sistema Educativo Indígena propio (SEIP) y el Proyecto Educativo Comunitario (PEC), la propuesta de la estrategia didáctica busca fortalecer procesos de comprensión lectora desde prácticas donde se integran sus saberes propios como lo son la oralidad, el territorio, la lengua propia y los saberes ancestrales con conocimiento de fuera como elementos fundamentales del aprendizaje.

MARCO CONCEPTUAL

Iniciar en el mundo de la lectura implica poseer diferentes habilidades que permitan comprender, interactuar y razonar acerca de lo que se lee. De allí que la lectura sea un campo muy importante desde hace tiempo a nivel social y escolar, ya que posibilita asumir una postura e interpretar las cosas. Este marco conceptual pretende brindar una idea concreta sobre las temáticas objeto de estudio de este ejercicio investigativo. Para eso, se abordarán los siguientes conceptos: lectura, comprensión lectora, niveles de lectura, etapas de lectura, estrategia didáctica y didáctica de la lectura. Estos términos serán importantes en el marco del presente trabajo porque establecen los conceptos con los cuales se relacionan con esta propuesta investigativa.

Lectura

La lectura no es solo un proceso de decodificación de las grafías de un texto, sino un proceso activo fundamental para interpretar lo escrito, extraer información, comprender las ideas presentadas y, en última instancia, desarrollar o modelar el pensamiento. Asimismo, la lectura es vista como un aprendizaje con sentido, en el que el lector parte de sus conocimientos previos para establecer una relación con lo que lee. En este sentido, Solé (1992) menciona que no existe un lector que lea sin que, a su vez, vaya comprendiendo partes del texto. Esta comprensión se encuentra directamente ligada al objetivo principal de la lectura, que es la construcción de significado. Dicho objetivo es el que determina la estrategia del lector, llevándolo a realizar una lectura detallada si se encuentra frente a un texto argumentativo o, en otro caso, una lectura superficial si su meta es diferente.

De igual forma, Vásquez (2019) se refiere a la lectura como “una habilidad del pensamiento” que le permite al lector comunicarse, acceder a un saber, una forma de distracción

y de entretenimiento. Todo esto otorga al lector un bagaje cultural que quizás no se haya explorado anteriormente, el cual lo deja interactuar con el pensamiento, los códigos, etc., de otra comunidad. En este sentido, la lectura no se puede considerar algo uniforme, pues con ella aparecen contextos diferentes que llevan a analizar el impacto que esta tiene en la enseñanza.

Como complemento, para Cassany (2006) la lectura es un proceso mucho más complejo de lo que parece y no significa tan sólo “discriminar la forma de las letras, establecer correspondencia entre sonidos y grafías, pronunciar correctamente cada palabra, entender un texto palabra a palabra” (p. 193), sino que “leer es el proceso por el cual un lector, a partir de sus conocimientos previos, construye en su mente un nuevo significado con la información que extrae del texto” (p. 194). En efecto, la lectura es el proceso por el cual comprendemos e interpretamos lo que leemos en un texto, identificamos las ideas escritas y configuramos nuestro punto de vista; conforme con lo que vamos leyendo, construimos significados propios.

Por otro lado, Titimbo & Ponton (2024) mencionan en su trabajo de grado que la lectura es un proceso cognitivo, social y cultural que permite a los niños y niñas construir significados, ampliar su comprensión del mundo y desarrollar habilidades comunicativas fundamentales para su formación integral. A través de la interacción entre el lector, el texto y el contexto.

Teniendo en cuenta estas acepciones, es posible decir que la lectura es el proceso mediante el cual se comprende el significado de lo que se lee, se logra inferir sobre las letras o grafías que presenta el texto y, por último, analizar y tener un punto de vista acerca de lo que se está leyendo.

Compresión lectora

Es importante definir el concepto de comprensión lectora, ya que implica varios procesos cognitivos que le aportan al lector las habilidades necesarias para comprender, interpretar y analizar un texto. Como menciona Cassany (2006), para comprender es necesario que el lector desarrolle habilidades mentales o procesos cognitivos que le permitan anticipar, aportar y hacer hipótesis de lo que lee, junto con comprender y construir el significado del texto.

Solé (1992), por su parte, alude a la comprensión lectora como un proceso activo en el cual el lector y el texto interactúan, lo que permite al lector desarrollar su aprendizaje y conocimiento a medida que avanza en la lectura. La autora española destaca que la comprensión lectora implica la construcción de significados a partir de dicha interacción, en la cual el lector ocupa el papel principal. Esta cualidad es importante y sirve como puente para todas las áreas del conocimiento, ya que permite a los individuos la participación en la construcción de su aprendizaje y conocimiento continuo.

Según Ong (1982), la comprensión lectora se debe entender como un proceso cognitivo, cultural y lingüístico, mediante el cual el lector reconstruye el significado o sentido de lo escrito en el texto y lo conecta con la oralidad, la experiencia y el conocimiento previo. “Todos los textos escritos tienen que estar relacionados de alguna manera... con el mundo del sonido, el ambiente natural del lenguaje, para transmitir sus significados” (p. 7). Esto implica que comprender un texto no es solo decodificación, sino reconstrucción del sentido a partir de una base oral y cultural compartida.

Por ello, la comprensión lectora exige que el lector infiera, relacione e interprete, ya que “las palabras habladas siempre consisten en modificaciones de una situación total más que

verbal... Sin embargo, las palabras se encuentran solas en un texto” (p. 88). Por eso, comprender un texto implica para el estudiante analizar, organizar y reconstruir el tono, la intención y el sentido, lo que convierte la comprensión lectora en un proceso de interpretación profunda y no simplemente en recibir información.

De igual forma, Titimbo & Ponton (2024) apuntan en su trabajo de grado que la comprensión lectora es un proceso cognitivo y lingüístico fundamental en el aprendizaje, mediante el cual el lector construye un significado a partir de la interacción entre sus conocimientos previos, el texto y el contexto. Esto no se limita a decodificar las palabras, sino que implica interpretarlas, analizarlas, reflexionar y formular preguntas sobre lo leído. A través de esto se favorece el desarrollo de las habilidades comunicativas, fortaleciendo así la capacidad del lector para comprender y producir sentido a lo que lee según el tipo de texto que se empleó.

En esta medida, estos autores convergen en que la comprensión de lectura es un proceso que se va desarrollando a medida que el lector interpreta lo que dice el texto, va adquiriendo su propio bagaje e interactúa con el texto que lee, así pues, va adquiriendo las habilidades necesarias para construir el significado, las hipótesis o anticipar lo que quiere decir el texto.

Niveles de comprensión lectora

La lectura es un proceso de comprensión y análisis que presenta varios factores que le permiten desarrollar la lectura y el pensamiento cuando se decodifica el texto escrito y se analiza para dar cuenta de este. Para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura es oportuno referirse a sus niveles, presentes en cierta literatura y teorías:

Nivel Literal

Este nivel de lectura trata sobre la capacidad que tiene el lector de comprender el significado directo y explícito de un texto, como el significado del párrafo, de una oración o de una palabra dentro de este, entre otros. Asimismo, le permite reconocer el significado de una imagen y los signos de puntuación utilizados. Se considera el principio de la lectura, pues privilegia la función de transmitir el mensaje de forma literal, es decir, como se encuentra escrito en el texto. Este nivel de lectura presenta tres aspectos básicos, que son la transcripción, entendida como el reconocimiento de objetos, sujetos u eventos; la paráfrasis, comprendida como la traducción de los significados de una palabra o frase y, por último, la coherencia y cohesión local, la primera se refiere a la relación lógica y temática entre las oraciones o segmentos de un texto, haciendo que este tenga sentido dentro del contexto que habla, mientras tanto, la segunda entendida como aquellos mecanismos lingüísticos, como lo son los conectores, pronombre y elipsis que se utilizan para hacer vinculaciones entre oraciones y frases para lograr una coherencia (Pérez Abril, 2000, como se citó en Mendoza y Caicedo, 2017).

Nivel Inferencial

En este nivel, el lector tiene la habilidad de deducir información que no se encuentra explícitamente dentro del texto, adoptando lo que dice el autor textualmente y su conocimiento previo y experiencia para comprender el significado implícito en este.

Jurado (1995) define este nivel como la capacidad de inferir todo aquello que no viene dado en las estructuras del texto, lo que hace que este proceso sea completamente analítico, teniendo en cuenta el contexto social, familiar, lo que impone formas y claves en su interpretación (como se citó en Cagua, 2016).

Un lector que ya tiene la habilidad necesaria para realizar inferencias logra establecer asociaciones entre el significado del texto para construir relaciones de causa-efecto, agrupación y demás, que hacen parte de la coherencia o sentido del texto.

Nivel crítico

Es la capacidad o habilidad que posee el lector de analizar un texto de manera reflexiva para ir más allá de lo explícito, para comprender su intención, evaluando cada uno de los argumentos dados por el autor del texto, identificando e interpretando la información y contextualizando con su entorno.

Cassany (1999), citado por Mendoza & Caicedo (2017), argumenta que la lectura crítica es “un único procedimiento didáctico que fortalece un yo autónomo, consciente y constructivo, con opiniones propias y con capacidades de compromiso con la comunidad” (p. 12). En este sentido, la lectura aporta una cantidad de recursos, no solo en la adquisición de conocimiento e información, sino en el compromiso que adquiere para desarrollar sus habilidades de comprensión y análisis de las ideas que expone.

De igual forma, para Cassany (2006), la lectura crítica se define como el ejercicio de análisis que exige del lector identificar la autoridad del emisor, delimitar la práctica letrada subyacente y, finalmente, establecer una interpretación coherente y argumentada. El lector crítico, en su proceso de comprensión, debe desarrollar sus habilidades para confrontar sus opiniones, construir sus interpretaciones y tratar de llegar a lo más profundo del texto. Jurado (2015) plantea que “la lectura crítica no es la ‘libre opinión’ del lector. La lectura crítica surge del ejercicio intelectual que presupone hacer inferencias, sean simples o complejas” (p. 12).

Teniendo en cuenta que leer es un acto de decodificación, pero también de realizar inferencias

que permitan confrontar el texto y plantear una opinión crítica de este, la lectura crítica concede a los estudiantes la capacidad de comprender, explicar y calificar por sí mismos, posibilitando el pensamiento crítico y el criterio, y con ello, la toma de decisiones.

Por otro lado, para Vygotsky (1978) “el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de quienes los rodean” (p. 88). Desde esta perspectiva, la lectura crítica se fortalece mediante la interacción social y la mediación pedagógica, ya que el estudiante es el que construye significados, interpreta y cuestiona los textos a partir del diálogo que él tiene con otros y de su contexto cultural. Esto permite comprender que el desarrollo de la comprensión lectora y del pensamiento crítico surge a través del acompañamiento, el intercambio de saberes y las experiencias compartidas en el entorno educativo. De esta forma, las orientaciones del docente y las dinámicas culturales de la comunidad favorecen que los estudiantes interpreten, cuestionen y reflexionen sobre los textos desde una postura más crítica y significativa.

Etapas de lectura

También resulta oportuno referirse a las etapas que conlleva la lectura, estas guían al lector en cada uno de los procesos que son necesarios para comprender lo que dice el texto, es por esto por lo que se abordará la mirada de Isabel Solé, quien sitúa cada una de estas etapas de la lectura, iniciando por la prelectura o antes de la lectura, luego la lectura o durante la lectura y finalmente la postlectura o después de la lectura.

Según Solé (1992), durante la etapa de la prelectura o antes de la lectura, es donde se crean las condiciones necesarias para tener el encuentro del lector con el texto, es una etapa de tipo afectiva, pues busca motivar o interesar a los lectores (estudiantes) con el contenido de lo

que van a leer, lo cual se logra, a partir de ciertas preguntas e hipótesis o lo que ellos piensan inicialmente de esta, como la autora lo menciona “leer es un proceso de interacción entre un lector y un texto” (p. 100), lo que permite que el docente le enseñe a los estudiantes estrategias para que esta interacción tenga frutos.

En la segunda etapa, llamada la lectura o durante la lectura, es donde se empieza a construir la comprensión, ya que el lector empezará a realizar un reconocimiento, de forma individual, para familiarizarse con el contenido del texto. Luego, se realiza una lectura entre parejas o en grupos para empezar a dialogar con relación a lo que van leyendo y comprendiendo, con el fin de que el lector vaya estableciendo las primeras hipótesis frente a la lectura. Por eso, “aunque este proceso sea algo inconsciente, a medida que leemos, nos planteamos preguntas, recopilamos información y la resumimos, permitiendo así identificar cuándo hay posibles incoherencias y desajustes” (p. 104).

La última etapa, denominada poslectura o después de la lectura, es donde el lector sigue comprendiendo y aprendiendo, mediante la elaboración de resúmenes, comentarios, opiniones, esquemas, mapas mentales, etc. En esta etapa se evidencia un trabajo más reflexivo, cognitivo, etc.

Es vital tener en cuenta cada una de estas etapas cuando se trabaje la comprensión lectora, de allí la importancia de traerlas a colación, pues esta investigación se enfoca en estrategias de comprensión lectora para estudiantes de grado noveno, en donde las habilidades cognitivas permitirán al lector entender el texto o darle significado, y conocer cómo estas estrategias de lectura inciden en ellos.

En coherencia con lo planteado por Solé (1992) sobre las etapas de lectura, el diseño de la estrategia didáctica propuesta en esta investigación incorpora actividades pedagógicas orientadas a fortalecer la comprensión lectora antes, durante y después de la lectura. En la primera etapa, también llamada etapa de prelectura, se plantean actividades de motivación, exploración, formulación de preguntas e hipótesis relacionadas con el contexto cultural y las experiencias de los estudiantes con el propósito de obtener un acercamiento significativo al texto. En la segunda etapa o durante la lectura, se desarrollan ejercicios de lectura guiada, compartida, diálogos e interpretación de diferentes tipologías textuales, permitiendo que los estudiantes identifiquen información explícita, formulen inferencias y construyan significados de forma colectiva. Finalmente, en la última etapa llamada poslectura, se proponen actividades de reflexión, producción escrita, comentarios críticos, esquemas y socialización de las ideas, orientadas al fortalecimiento de la comprensión crítica y la relación del texto con los contextos socioculturales a los que están vinculados.

De esta manera, las etapas de lectura planteadas por Solé se articulan con el diseño de la estrategia didáctica, posibilitando procesos lectores más comprensivos, participativos y contextualizados.

De igual manera, las estrategias de lectura constituyen un elemento fundamental dentro del diseño de la estrategia didáctica, ya que permiten orientar y fortalecer los procesos de comprensión lectora de manera progresiva y contextualizada. En esta investigación se integran estrategias antes, durante y después de la lectura, tales como la activación de conocimientos previos, la formulación de hipótesis, la lectura guiada, el subrayado de ideas principales, el diálogo colectivo, la interpretación de significados implícitos y la elaboración de reflexiones críticas. Estas estrategias buscan que los estudiantes no se limiten únicamente a decodificar el

texto, sino que logren interactuar con él, relacionarlo con su contexto cultural y construir significados propios. Asimismo, el uso de relatos, textos vinculados al territorio y actividades de oralidad favorece una participación más activa de los estudiantes, fortaleciendo la comprensión literal, inferencial y crítica desde una perspectiva intercultural y significativa.

Estrategias didácticas

Las estrategias didácticas son las actividades o acciones que realiza el docente para llevar a cabo, de forma planificada, lo que se va a estudiar dentro del aula, con el fin de construir y alcanzar la meta prevista en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas estrategias permiten adaptarse a las necesidades educativas, culturales y sociales de la comunidad en la que se vaya a trabajar, propendiendo a un aprendizaje significativo. En este sentido, Feo (2010):

Las define como los procedimientos por los cuales el docente y los estudiantes organizan las acciones de manera consciente para construir y lograr metas previstas e imprevistas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, adaptándose a las necesidades de los participantes de manera significativa (p. 222).

El propósito de una estrategia didáctica radica en orientar el proceso educativo, vinculando la práctica del docente con los fundamentos teóricos que la sustentan. Esto implica diseñar los procedimientos que permitan al estudiante vincularse de forma activa en la construcción de su propio conocimiento, considerando su contexto y las metas de aprendizaje. Según Feo (2010), el diseño de estrategias didácticas busca “unificar los elementos esenciales de una estrategia con fines didácticos que vincule la praxis docente con la teoría vigente” (p. 221), de manera que el docente disponga de una guía clara para planificar, ejecutar y evaluar su labor pedagógica de manera integral.

Es por esto por lo que el diseño de una estrategia didáctica constituye un eje fundamental para la formación educativa, ya que posibilita la integración de los procesos cognitivos, afectivos y procedimentales del aprendizaje con la que se garantiza una construcción de conocimientos significativos. Feo (2010) señala que “el diseño de estrategias didácticas representa un eje integrador de los procedimientos que permiten al estudiante construir sus conocimientos a partir de la información que se suministra en el encuentro pedagógico” (p. 235). Por lo tanto, su implementación fortalece la calidad educativa, promueve la reflexión docente y genera condiciones propicias para el aprendizaje según el contexto escolar.

Didáctica de la lectura

Se define como una disciplina específica de la didáctica de la lengua; está orientada a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura con el fin del desarrollo de la competencia comunicativa; esta no solo promueve la decodificación de las grafías del texto, sino la comprensión, el análisis y la reflexión. Tiene como objetivo que los estudiantes sean capaces de interactuar con los diferentes tipos de textos.

Como lo mencionan Bastidas y Romo (2022):

La didáctica de la lectura debe centrarse en los procesos de enseñanza-aprendizaje que desarrolla el maestro para mejorar las prácticas lectoras de los estudiantes, solucionar las problemáticas que se presentan y que estas actividades sean de una utilidad práctica en la vida (p. 35).

Es así como la didáctica de la lectura busca que deje de percibirse la lectura como una actividad escolar aislada y que adquiere sentido dentro del contexto sociocultural de los

estudiantes. Esto significa que está más allá de simplemente enseñar a leer; debe asumirse como una herramienta para la vida y no solo como una actividad escolar.

Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP)

El Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) constituye la propuesta educativa construida por los pueblos indígenas con el propósito de garantizar una formación acorde con sus principios culturales, lingüísticos, territoriales y organizativos. Este sistema surge como una estrategia de los pueblos indígenas para el fortalecimiento de la identidad propia y la preservación de los saberes ancestrales, reconociendo que la educación debe responder a las particularidades de cada pueblo y contribuir a la pervivencia de sus comunidades. Desde esta mirada, el SEIP promueve los procesos educativos fundamentados en la autonomía, la interculturalidad, la participación comunitaria y el respeto por las formas propias de enseñanza y aprendizaje (Consejo Regional Indígena del Cauca [CRIC], 2013).

Proyecto Educativo Comunitario (PEC)

El Proyecto Educativo Comunitario (PEC) es el instrumento mediante el cual las comunidades indígenas orientan y organizan los procesos educativos de acuerdo con sus necesidades, expectativas y proyectos de vida colectivos. A diferencia de otros modelos educativos convencionales, el PEC se fundamenta en la participación activa de la comunidad y en la construcción de propuestas pedagógicas que respondan a las dinámicas culturales, sociales y territoriales propias de su contexto. Según el CRIC (2013), este proyecto busca fortalecer la identidad cultural, promover la pervivencia de sus conocimientos ancestrales y garantizar una educación pertinente para las nuevas generaciones.

MARCO CONTEXTUAL

El siguiente ejercicio de investigación se concibe para una comunidad indígena ubicada en el Centro Educativo Técnico Agroindustrial Nasa Ksxa'w que hace parte del resguardo indígena *Eç kina Ukwe* vereda La Esmeralda zona rural del Departamento del Cauca, Municipio de Páez, a una distancia de 25 km desde el Municipio de la Plata, Huila, a la cabecera municipal de Belalcázar, caracterizada por su fuerte arraigo cultural, sus tradiciones ancestrales y su organización comunitaria. Este contexto social, cultural, económico y geográfico incide directamente en los procesos educativos y la pedagogía en la institución.

La comunidad se diferencia por su sentido de pertenencia, la transmisión de sus conocimientos, la práctica de su lengua materna y los valores colectivos. Las festividades tradicionales, los rituales espirituales y la medicina tradicional forman parte de la cotidianidad, lo cual da cuenta de una visión del mundo centrada en la armonía y el equilibrio con la *kiwe mama* (madre tierra) y el respeto a la vida. Sin embargo, el contacto con culturas externas ha generado tensiones entre las prácticas tradicionales y las prácticas occidentales, afectando especialmente a los jóvenes en su identidad cultural.

El territorio de la comunidad de La Esmeralda se encuentra cerca de la ribera del río Páez, al sur del Departamento del Cauca y en el límite con el Departamento del Huila, una zona montañosa, lo que representa desafíos para la conectividad. El entorno natural no solo determina las condiciones de vida de los comuneros del territorio, sino que constituye un elemento fundamental para la cosmovisión indígena, en la que la educación debe estar mediada por el cuidado y la armonía con la naturaleza.

La economía del territorio se basa en la agricultura y el jornal, muchos de los comuneros subsisten gracias al cultivo del café, el ganado, la porcicultura y la mayoría que van a trabajar fuera del territorio al jornal, pues necesitan los recursos para cultivar o solventar las necesidades básicas de sus hogares, esto genera que algunos comuneros vayan perdiendo poco a poco su arraigo cultural, los más jóvenes se desplazan a la ciudad a buscar trabajo, lo que ha generado que vayan perdiendo su identidad cultural, asimismo, se ve afectado el nivel educativo, pues cuando llegan las cosechas los estudiantes se van a trabajar generando así inasistencia y baja en la comunidad educativa. La limitación de estos recursos económicos repercute también en la infraestructura educativa, el acceso a materiales didácticos y las oportunidades de los estudiantes en la formación, es decir, el ingreso a las universidades o institutos de educación superior.

El Centro Educativo donde se implementa el proyecto es una escuela rural indígena que busca articular el currículo nacional con los saberes propios del territorio. Su modelo pedagógico se orienta hacia el saber intercultural que reconozca y reviva la lengua materna, los saberes propios de su pueblo y los procesos políticos organizativos del territorio como ejes transversales del aprendizaje, todo ello orientado desde el plan de vida y el PEC (Proyecto Educativo Comunitario). Los docentes desempeñan un rol como mediadores entre el conocimiento occidental y el conocimiento ancestral, promoviendo el diálogo de saberes.

A nivel curricular, se trabaja por tejidos y caminos de conocimiento que buscan vivenciar la cultura, identidad y saberes propios, se manejan cinco tejidos que son: Haciendo Memoria con los caminos de Ley de Origen, Gobierno Propio y Territorialidad que equivale a Ciencias Sociales, Historia y Filosofía, el segundo llamado Saberes Ancestrales que en él se encuentra los caminos de Vivencias culturales, Tradicional oral y Espiritualidad que equivalen a artística, lengua castellana, inglés y ética y religión, en el tercer tejido que es Entorno de Vida

encontramos los caminos de Pedagogía de la Madre Tierra, Wêt wêt Fxizenxi y Juegos Autóctonos que corresponde a las áreas de Ciencias Naturales, el cuidado personal y la relación con el entorno y Educación física, en el tejido de Economía Propia se ven los caminos de agroindustrial, matemáticas nasa y universal y proyectos productivos y tecnología e informática trabaja la tecnología propia y apropiada. En este contexto, la comprensión lectora se aborda no solo desde el texto escrito, sino desde las narraciones orales y los relatos de los mayores, lo que amplía las formas de leer y comprender el mundo.

Caracterización de la población

Los estudiantes de grado noveno pertenecen, en su mayoría, a la comunidad Nasa que conserva una fuerte relación con el territorio, su lengua materna, su cosmovisión y sus prácticas culturales. Muchos provienen de familias dedicadas a la agricultura, al trabajo comunitario y a la economía propia, lo que influye directamente en su forma de comprender el mundo, el conocimiento y la escuela.

Desde temprana edad participan en mingas, rituales, actividades comunitarias, lo cual fortalece su identidad cultural, su sentido de pertenencia y su responsabilidad colectiva. Los estudiantes se encuentran en una etapa de transición hacia el pensamiento crítico, pues tienen la capacidad de analizar situaciones de su entorno, cuestionar normas y relacionar contenidos escolares con su vida comunitaria. Sin embargo, presenta desafíos en la comprensión de textos académicos, producción escrita y vocabulario.

Algunos de los estudiantes son hablantes del nasa Yuwe y del español. El Nasa Yuwe es la lengua del hogar, del territorio y de la espiritualidad; el español es su segunda lengua, adaptada por la necesidad de comunicación con las distintas culturas. Esta condición bilingüe les permite

comprender desde dos lógicas culturales, aunque también genera retos en la lectura, escritura y comprensión de textos. Su fortaleza se encuentra en la oralidad, el relato, la escucha y el diálogo y en las formas tradicionales de transmisión del conocimiento.

Grupo Participante

El grupo participante de la investigación corresponde a los estudiantes matriculados en grado noveno del Centro Educativo Técnico Agroindustrial Nasa Khsxa'w, pertenecientes en su mayoría a familias indígenas Nasa y algunos estudiantes campesinos. El grupo está conformado por seis estudiantes cuyas edades oscilan entre los 14 y 16 años. La mayoría emplea el nasa yuwe como lengua de interacción familiar y comunitaria, mientras que el castellano constituye una segunda lengua utilizada principalmente en contextos escolares.

El grupo participante está constituido por los seis estudiantes del grado noveno seleccionados para el desarrollo del estudio, quienes son partícipes directos en el diseño de los instrumentos de evaluación y observación para el diseño de la estrategia didáctica.

Inicialmente, el grupo de estudio estaba conformado por seis estudiantes matriculados en el grado noveno; sin embargo, para el desarrollo de instrumentos de construcción de información participaron solo cinco estudiantes debido a la inasistencia de uno de los estudiantes, razón por la cual determinados hallazgos y análisis se realizaron con una participación efectiva de cinco estudiantes.

La selección de los participantes se realizó teniendo en cuenta la participación activa dentro de las actividades pedagógicas en el aula, la disposición para compartir experiencias

relacionadas con la lectura y el interés por participar en los espacios de diálogo y reflexión desarrollados durante el proceso investigativo.

Más que representar una muestra estadística, los estudiantes participantes permitieron comprender experiencias particulares relacionadas con la comprensión lectora dentro del contexto intercultural de la comunidad educativa.

METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo con perspectiva interpretativa e intercultural, dado que busca comprender los procesos de comprensión lectora presentes en estudiantes de grado noveno del Centro Educativo Técnico Agroindustrial Nasa Khsxa'w, teniendo en cuenta el contexto indígena en el que se sitúa.

De acuerdo con Ortiz (2015), el enfoque de investigación constituye la orientación metodológica general que guía el proceso investigativo; constituye la forma en que se aborda, construye y comprende el problema científico. En este sentido, la investigación se inscribe en el enfoque histórico-hermenéutico, el cual busca interpretar los fenómenos sociales y educativos a partir de los significados que los sujetos construyen en su contexto.

Desde esta perspectiva, la investigación no pretende medir variables ni establecer relaciones causales, sino analizar e interpretar las formas en que los estudiantes construyen significados a partir de la lectura, reconociendo la influencia de la oralidad, la lengua materna y los saberes que hacen parte de su comunidad dentro de los procesos de aprendizaje.

Asimismo, el estudio se sustentó en el paradigma interpretativo, el cual permitió comprender las experiencias y dinámicas pedagógicas presentes en el contexto educativo, en el cual se reconoce que la realidad se construye social y culturalmente a través de la interacción entre los sujetos y su entorno.

Metodológicamente, el estudio se orienta desde una lógica interpretativa-comprensiva, la cual, de acuerdo con Ortiz (2015), privilegia la comprensión de los fenómenos sociales más allá de su explicación causal, permitiendo analizar las dinámicas del proceso lector en contextos

específicos. En este caso, la investigación no pretende generalizar resultados, sino comprender las particularidades del contexto educativo para fundamentar el diseño de una estrategia didáctica. Aunque existen pruebas estandarizadas como las propuestas por el ICFES, se optó por diseñar instrumentos propios debido a la necesidad de responder a las particularidades lingüísticas, culturales e interculturales del contexto educativo investigado.

Esta decisión también responde a que el propósito de la investigación no fue medir el desempeño lector de los estudiantes frente a estándares nacionales ni establecer comparaciones cuantitativas de rendimiento, sino comprender las formas en que comprenden los significados, interpretan textos y relacionan la lectura con sus experiencias culturales y comunitarias.

En coherencia con la perspectiva intercultural asumida, la investigación reconoció que los procesos de comprensión lectora en estudiantes indígenas no pueden analizarse desde parámetros estandarizados, debido a que estos se encuentran mediados por prácticas culturales comunitarias, formas propias de comunicación y experiencias culturales relacionadas con su comunidad y pueblo.

La elección del enfoque cualitativo responde al interés de comprender las prácticas de lectura y comprensión lectora de los estudiantes desde su contexto sociocultural, lingüístico y educativo. Este enfoque permite interpretar las experiencias, perfecciones y dinámicas presentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, reconociendo la realidad educativa desde la perspectiva de los participantes y considerando las particularidades del contexto en el que se desarrolla la investigación.

Así, pues, la metodología cualitativa resulta pertinente porque no se limita a escribir las dificultades asociadas a la comprensión lectora, sino que busca generar una propuesta pedagógica

contextualizada que contribuya a su fortalecimiento. De esta manera, el proceso investigativo articula la reflexión sobre la práctica educativa, el análisis de las necesidades identificadas y el diseño de su estrategia didáctica orientada al mejoramiento de los procesos lectores de los estudiantes de grado noveno del Centro Educativo Técnico Agroindustrial Nasa Khsxa'w.

Técnicas e instrumentos de construcción de información

Para la recolección de la información se emplean técnicas cualitativas como la observación, las encuestas de percepción y el análisis de actividades de lectura, las cuales permiten identificar las prácticas lectoras, los niveles de comprensión y las dificultades presentes en los estudiantes. Asimismo, se recurre al análisis de contenido, entendido como una técnica que posibilita interpretar los significados presentes en la información recolectada (Ortiz, 2015).

La encuesta fue diseñada tomando como referente los niveles de comprensión lectora propuestos por Solé (1992) y Cassany (2006), quienes plantean que la comprensión lectora implica un proceso de construcción de significado que va más allá de la decodificación de palabras, permitiendo al lector interpretar, inferir, analizar y reflexionar críticamente sobre los textos. A partir de estos aportes teóricos, la encuesta (Anexo 1) fue diseñada con el propósito de conocer las experiencias, intereses y prácticas relacionadas con la lectura presentes en los estudiantes. Más que medir hábitos lectores desde parámetros estandarizados, este instrumento buscó reconocer las formas en que los estudiantes se relacionan con la lectura dentro de sus contextos familiares, culturales y escolares.

Así pues, la construcción de la encuesta se fundamenta en los aportes teóricos de Isabel Solé (1992) y Daniel Cassany (2006). De Solé se retomó la concepción de la lectura como un proceso interactivo de construcción de significado entre el lector y el texto, así como la

importancia de los conocimientos previos, los propósitos de lectura y las estrategias lectoras. Por su parte, de Cassany se consideró la lectura como una práctica sociocultural que involucra procesos de interpretación, inferencia y reflexión en estrecha relación con el contexto del lector. A partir de estos referentes se formularon preguntas orientadas a identificar las prácticas lectoras, los intereses frente a la lectura, las experiencias de comprensión y la influencia del contexto familiar, cultural y escolar en los procesos lectores de los estudiantes.

La prueba diagnóstica (Anexo 2) se empleó como una herramienta pedagógica orientada a reconocer las formas de interpretación y comprensión textual presentes en los estudiantes. Su propósito no consistió en clasificar niveles de desempeño ni establecer comparaciones cuantitativas, sino comprender cómo los estudiantes construyen significados, realizan inferencias y expresan reflexiones frente a diferentes tipos de textos.

Es importante señalar que, aunque las pruebas tipo ICFES constituyen un referente ampliamente utilizado para evaluar competencias lectoras en contextos educativos, no fueron asumidas como instrumento principal de esta investigación. La razón radica en que el propósito del estudio no consistió en medir el rendimiento de los estudiantes frente a estándares nacionales ni en establecer comparaciones cuantitativas de desempeño, sino en comprender las prácticas de lectura y los procesos de comprensión lectora presentes en un contexto sociocultural y específico.

En consecuencia, se consideró más pertinente diseñar una prueba diagnóstica contextualizada que permitiera reconocer las formas en que los estudiantes interpretan, construyen significados y relacionan los textos con sus experiencias culturales y comunitarias. Esta decisión metodológica responde al enfoque cualitativo e investigación-acción que orienta el

estudio, el cual privilegia la comprensión de las realidades educativas y la construcción de propuestas pedagógicas contextualizadas antes que la medición estandarizada de resultados.

De igual forma, se incorpora el diario de campo como un instrumento importante en el desarrollo de la investigación, en tanto permite registrar de manera sistemática las observaciones, reflexiones e interpretaciones durante el proceso pedagógico. Este instrumento no solo recoge lo ocurrido en el aula, sino que también posibilita una mirada reflexiva sobre la práctica docente y las interacciones de los estudiantes en relación con la comprensión lectora.

Siguiendo a Vásquez (2013), el diario de campo se configura como un espacio de escritura pedagógica que articula el registro *in situ*, es decir, lo que sucede en la práctica pedagógica, con la reflexión *a posteriori*, permitiendo al docente-investigador reinterpretar la experiencia y otorgarle sentido desde una perspectiva crítica. En este sentido, el diario de campo no solo se limita a explicar o describir los hechos, sino que aporta a la construcción de los conocimientos sobre la práctica educativa.

En la presente investigación, el diario de campo se emplea especialmente durante la fase de diseño de la estrategia didáctica, con el propósito de registrar las dinámicas del aula, las reacciones de los estudiantes, las dificultades evidenciadas y los avances en los niveles de comprensión lectora. Asimismo, permite identificar aspectos culturales y lingüísticos propios del contexto Nasa que inciden en el proceso lector.

Este instrumento en la investigación aportó a la construcción de información relevante para el diseño de la estrategia didáctica, al evidenciar las necesidades, fortalezas y particularidades culturales y lingüísticas de los estudiantes en relación con la comprensión

lectora, contribuyendo así a la elaboración de una propuesta contextualizada y pertinente para su realidad educativa.

La construcción de información se desarrolló de manera progresiva mediante el diálogo entre las experiencias pedagógicas, las reflexiones surgidas durante el trabajo con los estudiantes y los referentes teóricos abordados en la investigación.

Finalmente, este proceso metodológico permite fundamentar el diseño de una estrategia didáctica, orientada al fortalecimiento de la comprensión lectora, reconociendo la diversidad cultural, lingüística y pedagógica de los estudiantes, y promoviendo una visión de la lectura como un proceso de construcción de sentido.

Procedimiento metodológico:

La investigación está estructurada en tres fases: diagnóstico, diseño de la estrategia didáctica y análisis sobre los resultados obtenidos.

Fase diagnóstica:

En esta primera fase se aplican como instrumentos una encuesta de percepción lectora (Anexo 1), una prueba diagnóstica inicial de comprensión lectora (Anexo 2) y el diario de campo (Anexo 3), con el fin de determinar el nivel en el cual se encuentran los participantes y las dificultades que presentan. Esta fase permite orientar el diseño de la estrategia.

Fase de diseño de la estrategia didáctica:

En la segunda fase, se diseña una estrategia didáctica orientada a fortalecer la comprensión literal, inferencial y crítica, incorporando la oralidad y elementos culturales propios

de la comunidad Nasa. Durante esta fase, una de las docentes investigadoras registra observaciones en el diario de campo (Anexo 3) sobre distintas sesiones de clase, lo cual permite identificar y concebir elementos para el diseño de la estrategia según las dinámicas observadas. A partir de los hallazgos del diagnóstico, se estructura una propuesta didáctica acorde con los estudiantes; sin embargo, no se realiza la implementación de esta estrategia didáctica en el marco de este proyecto.

Finalmente, se realiza un análisis reflexivo de los hallazgos obtenidos, lo cual permite formular conclusiones y recomendaciones orientadas al fortalecimiento de la comprensión lectora en contextos interculturales.

HALLAZGOS Y ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

A continuación, se exponen los hallazgos obtenidos durante la primera y segunda fase descritas del estudio, a partir de los planteamientos metodológicos de esta investigación:

Análisis de la encuesta de percepción lectora

El análisis de los hallazgos de la aplicación de la encuesta de percepción lectora a los estudiantes de grado noveno del Centro Educativo Técnico Agroindustrial Nasa Khsxa'w evidencia tendencias significativas en los hábitos, intereses y prácticas lectoras de los estudiantes. Los datos recolectados ofrecen indicios relevantes sobre las dinámicas lectoras de los estudiantes de esta institución.

En primer lugar, se identifica el bajo o casi nulo gusto por la lectura, ya que el 100% de los estudiantes manifiestan escaso interés en esta actividad. Este resultado se da por la limitada frecuencia de lectura de los estudiantes, es decir, las pocas horas que dedican a esta actividad, así como la poca cantidad de libros leídos durante el último año. Esto permite inferir la existencia de un hábito lector poco consolidado, que impacta negativamente en el desarrollo de las habilidades de comprensión e interpretación textual.

Asimismo, se observa una falta de constancia en los procesos lectores, dado que no todos los estudiantes logran terminar sus lecturas. Esta situación puede estar asociada a dificultades como comprensión, reducido vocabulario, poca motivación o conexión entre el contenido del texto y el interés personal del estudiante. De igual forma, el poco disfrute de la lectura refuerza la idea de que esta actividad no es placentera para los estudiantes, sino una obligación académica.

Otro aspecto relevante dentro de los hallazgos es la disputa entre el uso de los dispositivos móviles y la lectura. Los hallazgos indican que, en su totalidad, los estudiantes dedican más tiempo al uso del celular que a la lectura. Esto refleja un cambio en las formas de consumo cultural y plantea retos importantes para el ámbito educativo, en cuanto a la necesidad de integrar nuevas estrategias que dialoguen con estos intereses.

En relación con el uso del tiempo libre, la lectura ocupa un lugar poco significativo, siendo desplazada por otras actividades. No obstante, los estudiantes manifiestan que están de acuerdo con la lectura, pero bajo ciertas circunstancias, es decir, que tengan la posibilidad de elegir los textos, si ellos tuvieran más tiempo libre y si pudieran acceder a lecturas más cortas, incorporar elementos visuales y recibir mayor motivación por parte del docente. Estos factores evidencian que el problema no solo radica en los estudiantes, sino también en la manera en que se orienta y presenta la lectura.

Desde una mirada pedagógica, los hallazgos obtenidos invitan a reflexionar sobre la necesidad de transformar las prácticas educativas de enseñanza de la lectura en esta institución educativa, en donde influyen elementos culturales, sociales y tecnológicos particulares.

En primer lugar, se hace evidente la necesidad de replantear la lectura como una experiencia significativa y contextualizada, alejándose de la concepción tradicional como una actividad obligatoria. Para ello, es necesario incorporar textos cercanos a su realidad, enfocados en problemáticas de su entorno y relacionándolos con sus saberes.

Asimismo, los hallazgos destacan la necesidad de diseñar estrategias didácticas que integren el uso de herramientas digitales como aliadas en el proceso lector. En lugar de concebirse como un obstáculo, pueden convertirse en un recurso pedagógico mediante el uso de

aplicaciones, lecturas interactivas, audiolibros o contenidos multimedia que estimulen el interés y la participación.

De igual manera, la motivación docente, la orientación adecuada y la generación de espacios de lectura compartida pueden incidir positivamente en la construcción del hábito lector de los estudiantes. Por otro lado, es necesario fomentar la autonomía lectora, brindando a los estudiantes la posibilidad de elegir qué leer y cómo hacerlo, lo cual fortalece el sentido de pertenencia hacia la actividad.

Finalmente, estos hallazgos evidencian que el fortalecimiento del hábito lector no depende únicamente del estudiante, sino de un conjunto de factores pedagógicos, metodológicos y contextuales. Por tanto, es necesario diseñar una estrategia didáctica integral que articule motivación, contexto, diversidad de recursos y mediación pedagógica, con el fin de fortalecer las competencias lectoras y transformar la relación de los estudiantes con la lectura en una experiencia significativa y formativa.

Análisis de la prueba diagnóstica

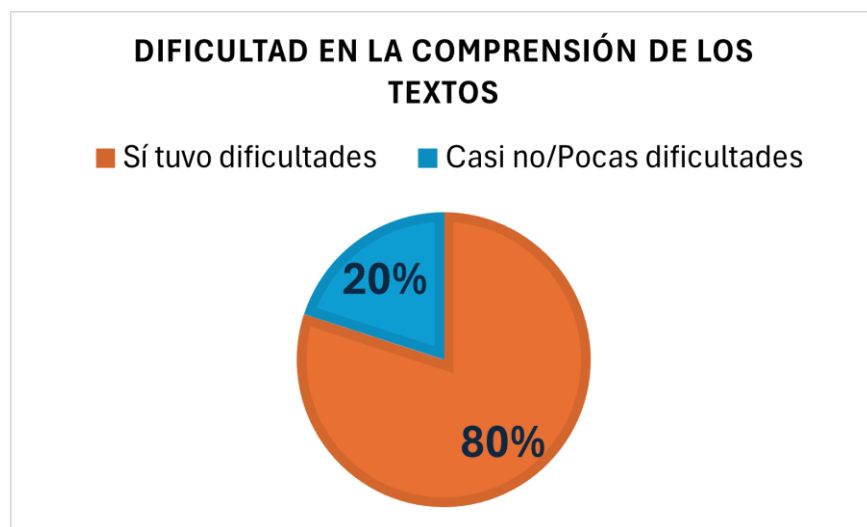
Los hallazgos obtenidos durante el desarrollo de la prueba diagnóstica aplicada el 25 de febrero de 2026 al grupo de estudiantes de noveno grado, integrado por cinco estudiantes, evidencian algunas dificultades en la comprensión lectora.

La aplicación de la prueba diagnóstica que tuvo un tiempo estimado de tres horas y cinco minutos permite inferir que los estudiantes no sólo no alcanzan un buen nivel de comprensión lectora, sino que también presentan un ritmo de trabajo corto y dificultades durante el proceso lector.

En primer lugar, se observa que el 80% de los estudiantes tuvo dificultades para comprender los textos, mientras que solo el 20% indicó no presentar mayores dificultades. Esto se debe a un desconocimiento del vocabulario y a la baja frecuencia de lectura, como podemos observar en la tabla.

Figura 1

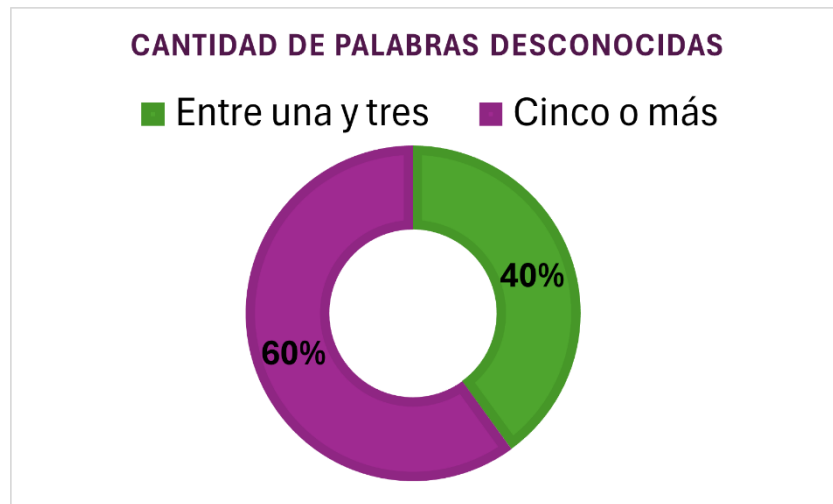
Dificultad en la comprensión de textos



En relación con lo anterior, el 60% de los estudiantes encontró entre una y tres palabras desconocidas, mientras que el 40% identificó cinco o más. Este resultado evidencia que el desconocimiento léxico puede convertirse en una barrera para comprender el texto y afectar la interpretación de las ideas principales.

Figura 2

Cantidad de palabras desconocidas

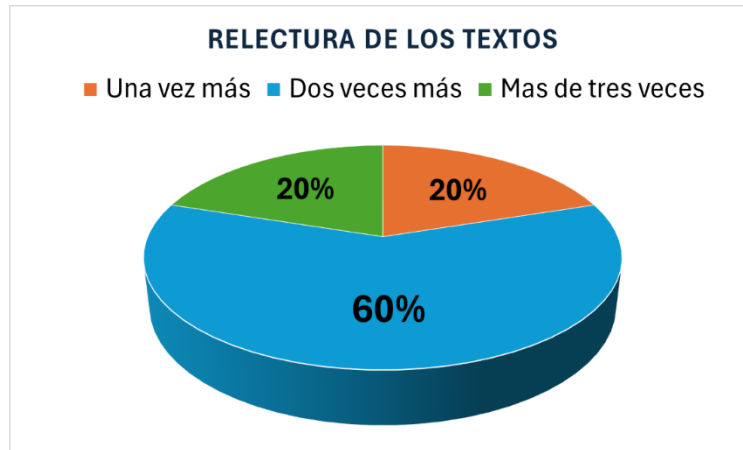


Otro aspecto relevante es la relectura de los textos: el 80% de los estudiantes afirmó haber releído los textos dos veces, y el 20 % realizó más de tres lecturas para comprender de qué trataba y así responder a las preguntas. Esto indica que muchos estudiantes necesitan volver a la información para poder comprenderla, lo cual evidencia dificultades en la comprensión lectora.

La necesidad de releer los textos varias veces puede asociarse a dificultades en los procesos de comprensión lectora, especialmente en la construcción de inferencias y en la identificación de las ideas principales. De acuerdo con Casanny (2006), comprender un texto implica desarrollar procesos cognitivos como anticipar, interpretar, relacionar información y construir significados a partir de los conocimientos previos. En este sentido, cuando el estudiante requiere múltiples relecturas para comprender el contenido, se evidencia la necesidad de fortalecer estrategias de comprensión que favorezcan una lectura más autónoma y reflexiva.

Figura 3

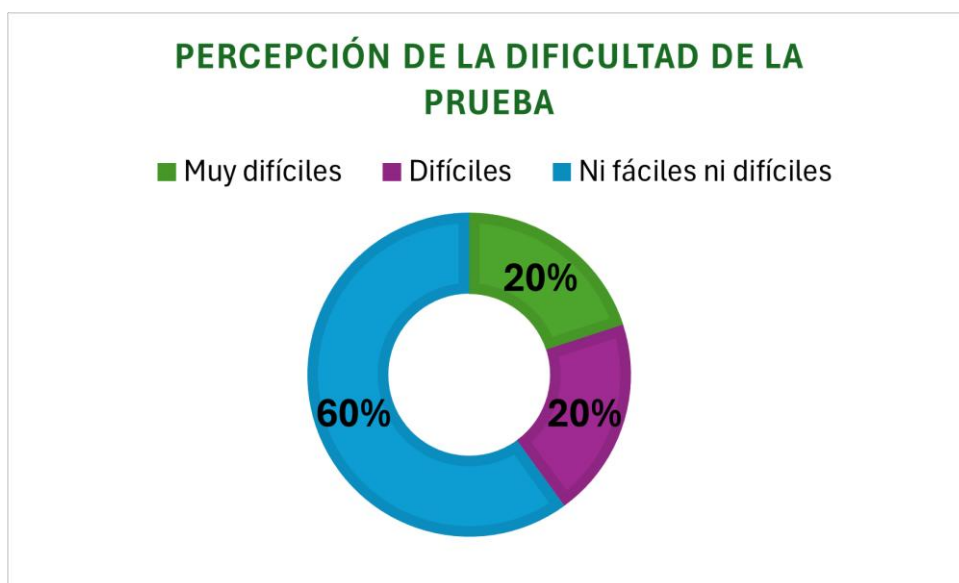
Relectura de los textos



En cuanto a la percepción de dificultad de la prueba, la mayoría de los estudiantes (60%) consideró que las preguntas no eran ni fáciles ni difíciles, mientras que un 40% las percibió como difíciles o muy difíciles.

Figura 4

Percepción de la dificultad de la prueba



A partir de los hallazgos obtenidos en la prueba diagnóstica, se evidencia que los estudiantes presentan dificultades en los procesos de comprensión lectora, especialmente en los niveles inferencial y crítico.

Si bien los estudiantes logran, en algunos casos, identificar información explícita de los textos, las dificultades se hacen más evidentes cuando deben interpretar significados, establecer relaciones entre ideas o comprender la intención del autor. Esto se refleja en la necesidad de releer los textos varias veces, en el reconocimiento limitado del vocabulario y en la percepción de dificultad manifestada por la mayoría del grupo.

En este sentido, se puede inferir que los estudiantes se encuentran predominantemente en un nivel de lectura literal con aproximaciones al nivel inferencial, ya que presentan habilidades básicas para reconocer información directa, pero requieren apoyo para profundizar en la interpretación y el análisis del contenido textual.

Asimismo, el desconocimiento del vocabulario y la escasa práctica lectora inciden directamente en la comprensión global de los textos, lo que limita la construcción de significados más complejos. La relectura frecuente evidencia que los estudiantes aún no cuentan con estrategias consolidadas de comprensión, como la identificación de ideas principales, la formulación de inferencias o la interpretación contextual.

Desde una perspectiva pedagógica, estos hallazgos ponen de manifiesto la necesidad de diseñar una estrategia didáctica orientada al fortalecimiento progresivo de la comprensión lectora. En particular, se hace necesario trabajar en el desarrollo del vocabulario, la lectura guiada, el uso de preguntas de distintos niveles (literal, inferencial y crítico) y el análisis de diversos tipos de textos.

De esta manera, la prueba diagnóstica valida la pertinencia de diseñar una estrategia didáctica enfocada en mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de grado noveno mediante acciones que favorezcan el avance de los estudiantes desde un nivel literal hacia niveles más complejos de comprensión, como el inferencial y el crítico, fortaleciendo así sus habilidades de interpretación, análisis y reflexión textual.

Diario de campo

El conjunto de las clases observadas durante este diseño de la estrategia didáctica ha permitido identificar una serie de patrones recurrentes dentro de las clases y en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente en el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes de noveno grado. A partir de las observaciones realizadas en las diferentes sesiones de clase, se evidencian dificultades en la interpretación de instrucciones, la comprensión de textos y la disposición frente a las actividades académicas.

En primer lugar, se observan limitaciones en los estudiantes para comprender las instrucciones dadas, lo que genera confusión al momento de desarrollar las actividades. Esta situación se repite en varios momentos, lo que sugiere que no es un hecho aislado, sino una dificultad en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la comprensión de lectura. Asimismo, se puede evidenciar que cuando las instrucciones no son suficientes o no se acompañan de ejemplos claros, los estudiantes tienden a desorientarse, lo que afecta su desempeño.

Por otro lado, se identifica una baja motivación hacia las actividades de lectura, la cual se manifiesta en actitudes de desinterés, pereza académica y la tendencia a responder sin realizar la debida lectura de forma adecuada a los textos. Esta situación se ve tanto por factores internos, como los hábitos de estudio poco consolidados, como por factores externos, entre ellos las

condiciones del entorno donde reciben las clases que no favorecen la concentración ni el desarrollo adecuado de estas.

De igual manera, el diario de campo muestra las dificultades en los distintos niveles de comprensión lectora que presentan los estudiantes de noveno grado, tanto en la identificación de la información explícita como en la interpretación de los elementos implícitos de los textos. De igual modo, se ha observado que los estudiantes tienen un vocabulario limitado y dificultades de fluidez lectora, lo que incide en su capacidad para analizar y responder las preguntas planteadas en los talleres y las pruebas realizadas.

En conjunto, desde una mirada pedagógica, el análisis de este diario de campo permite evidenciar la necesidad de replantear las prácticas de enseñanza hacia enfoques más inclusivos, participativos y contextualizados. Esto con el propósito de fortalecer la enseñanza de la comprensión lectora mediante estrategias didácticas que promuevan la interacción, la construcción colectiva del conocimiento y el desarrollo de las habilidades.

Finalmente, se concluye que el fortalecimiento de la comprensión lectora no debe abordarse de manera aislada, sino como un proceso integral en el cual se articulen aspectos cognitivos, emocionales y contextuales, permitiendo así responder de manera más pertinente a las necesidades reales de los estudiantes.

Para terminar, la aplicación de estos instrumentos permite comprender de manera integral las dificultades que presentan los estudiantes de grado noveno frente a la lectura. En conjunto, estos hallazgos no sólo dan cuenta de debilidades en las habilidades lectoras, sino también de la forma en que la lectura ha sido concebida y orientada dentro del contexto educativo, lo que incide directamente en la relación que los estudiantes establecen con ella.

Asimismo, el análisis de la información permitió identificar algunas prácticas lectoras en los estudiantes, estrechamente relacionadas con las dinámicas escolares y socioculturales de su contexto.

De igual manera, se reconoce que la oralidad, los relatos propios, las experiencias comunitarias y los saberes construidos en el territorio constituyen elementos significativos para los procesos de aprendizaje de los estudiantes y representan una oportunidad pedagógica para fortalecer la comprensión lectora desde una perspectiva intercultural, en la medida en que permiten establecer vínculos entre los textos, las experiencias de vida y las prácticas culturales presentes en la comunidad Nasa.

En este aspecto, los hallazgos analizados se convierten en un insumo clave para el diseño de una estrategia didáctica de comprensión lectora pertinente, que responda a las necesidades reales del grupo. De igual forma, resulta fundamental el papel mediador del docente en la orientación de los procesos lectores, la motivación constante y la creación de ambientes de aprendizaje que favorezcan la interacción y el interés. De esta manera, no solo se busca mejorar los procesos de comprensión lectora de los estudiantes, sino que adquieran un hábito lector donde se busca consolidar una práctica formativa, crítica y relevante para su vida cotidiana.

DISEÑO DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA

Esta propuesta didáctica se concibe para los estudiantes de grado noveno del Centro Educativo Técnico Agroindustrial Nasa Khsxa'w, un colegio rural indígena, teniendo en cuenta las dificultades evidenciadas en el diagnóstico inicial. En este sentido, la estrategia se orienta al fortalecimiento de los niveles de comprensión literal, inferencial y crítica.

El trabajo se planea para diez sesiones en las que se abordan diversas tipologías textuales, incluyendo cuentos narrativos como “El almohadón de plumas” de Horacio Quiroga, relatos de los mayores de la comunidad, así como textos expositivos, argumentativos e informativos vinculados a la identidad cultural y los saberes ancestrales de su pueblo. La metodología integra actividades de lectura guiada, trabajo colaborativo, producción escrita y círculo de palabra, siempre bajo un enfoque sociocultural e intercultural que reconoce la lengua y el contexto propio del territorio.

Este diseño de estrategia didáctica toma como base elementos metodológicos retomados del trabajo de grado de Mosquera Betancur (2025), en el cual se plantea una propuesta pedagógica fundamentada en la literatura para fortalecer procesos sociales y formativos, en este sentido, se toma dicha propuesta en el uso de la lectura como mediación pedagógica y la estructuración de cada una de las sesiones y actividades en torno a la lectura, escritura y reflexión, adaptándose a las necesidades de esta propuesta didáctica.

La estrategia didáctica, titulada *Navegando a través de la lectura: una forma de comprender y disfrutar de los textos* tiene como propósito fortalecer la comprensión lectora en sus niveles literal, inferencial y crítico. Se diseña pensando que los estudiantes de grado noveno podrán mejorar no sólo su capacidad de análisis e interpretación de los textos, sino que lograrán articular estos procesos con la cosmovisión y saberes propios de su pueblo. En última instancia,

la estrategia pretende fomentar el pensamiento crítico, la valoración de la identidad cultural y el desarrollo de habilidades comunicativas que le permitan expresar opiniones sobre su realidad y entorno.

ESTRATEGIA DIDÁCTICA

DATOS GENERALES	CONTEXTO	PROPUESTA
Institución: Centro Educativo Técnico Agroindustrial Nasa Khsxa'w Grado: Noveno Área: Lengua Castellana Duración: 10 sesiones Nombre de la estrategia: Navegando a través de la lectura: una forma de comprender y disfrutar los textos	La estrategia se crea para estudiantes indígenas de grado noveno del Centro Educativo Técnico Agroindustrial NASA KHSXA'W. Teniendo en cuenta sus características socioculturales, su cosmovisión y las particularidades de su contexto educativo. Asimismo, se reconoce la importancia de integrar saberes propios de la comunidad Nasa con los procesos de enseñanza de la lectura.	Fortalecer la comprensión lectora (literal, inferencial y crítica) en los estudiantes indígenas de grado noveno mediante la articulación de textos literarios, narrativos, expositivos y argumentativos, vinculados con su contexto educativo, su identidad cultural y los saberes propios de la comunidad NASA KHSXA'W.
		CONTEXTO La presente estrategia didáctica se diseña para estudiantes indígenas de grado noveno del Centro Educativo Técnico Agroindustrial NASA KHSXA'W. Este contexto educativo se caracteriza por estar guiado por una comunidad con identidad cultural propia, en la que los procesos de enseñanza y aprendizaje se relacionan con sus saberes propios y lengua materna. En este sentido, el diseño de la estrategia reconoce la importancia de vincular la comprensión lectora con dichos elementos culturales, con el fin de proponer actividades pertinentes y contextualizadas a las realidades de los estudiantes.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	COMPETENCIAS	CONTENIDOS
La comprensión lectora es un proceso activo de construcción de significado. Según Isabel Solé (1992), leer implica activar conocimientos previos, formular hipótesis y verificar interpretaciones. Por su parte, Daniel Cassany (2006) sostiene que comprender es reconstruir el sentido desde una perspectiva crítica, considerando el contexto y la intención comunicativa. Desde el enfoque sociocultural, el aprendizaje se construye según Vygotsky, L.S. (1978), lo que justifica el trabajo colaborativo y el diálogo como eje metodológico.	✓ <i>INTERPRETATIVA</i>: Capacidad para comprender y explicar el significado de un texto. ✓ <i>ARGUMENTATIVA</i>: Habilidad para expresar opiniones fundamentadas ✓ <i>CRÍTICA</i>: Capacidad para analizar, evaluar y emitir juicios sobre el contenido del texto. ✓ <i>COMUNICATIVA</i>: Habilidad para expresar de manera oral y escrita las ideas comprendidas.	Conceptuales: Niveles de comprensión lectora (literal, inferencial y crítico). Tipos de textos: narrativos, expositivos y argumentativos. Estructura textual. Procedimentales: Subrayado estratégico. Elaboración de mapas mentales. Formulación de preguntas. Producción de textos breves. Actitudinales: Respeto por las diferentes opiniones. Participación. Valoración de la lectura como herramienta de identidad cultural.

DIAGNÓSTICO

La sesión se orienta a la identificación de los saberes previos de los estudiantes de grado noveno reconociendo sus experiencias y conocimientos desde su contexto cultural, con el fin de iniciar la comprensión electoral de un enfoque significativo e intercultural.

SESIÓN 1: DIAGNÓSTICO DE SABERES PREVIOS					
OBJETIVO: Identificar los conocimientos previos de los estudiantes sobre la comprensión lectora (niveles literal, inferencial y crítico)					
FASE	ACTIVIDAD	ROL DEL PROFESOR	ROL DEL ESTUDIANTE	TIEMPO	SUSTENTO
Exploración	Presentación objetivo de la clase	El profesor presenta el propósito de la sesión, orientando a identificar los conocimientos previos de los estudiantes sobre la tipología textual del cuento y los niveles literal, inferencial y crítico, como base para el desarrollo de actividades que fortalezcan la interpretación, inferencia y reflexión sobre los textos	Escucha, participa y reconoce el propósito de la actividad	5 minutos	Activación de saberes previos
Exploración	Preguntas iniciales: ¿Qué significa comprender un relato contado por los mayores? ¿Qué enseñanzas dejan las historias de los abuelos y abuelas? ¿Qué relatos conocen sobre Kiwe Mama o sobre el origen del territorio? ¿Qué historias se cuentan en la comunidad sobre sitios sagrados, espíritus o cuidados de la naturaleza? ¿Cómo se transmiten los conocimientos en la comunidad Nasa?	El profesor se aproxima a los conocimientos de los estudiantes y asume un rol de mediador, promoviendo la participación mediante preguntas orientadoras	Responde desde sus conocimientos y experiencia	10 minutos	Aprendizaje significativo

Construcción	Organizar las respuestas y un tejido de saberes	Sistematiza las respuestas en el tablero y construye de manera colectiva un tejido de saberes que permite evidenciar los conocimientos que se tienen en el grupo	Participa, aporta ideas y organiza información	10 minutos	Construcción colectiva del conocimiento
Construcción	Círculo de la palabra y profundización con los estudiantes (tipos de cuentos, partes, relatos de la comunidad)	Se plantean otras preguntas y modera la participación: ¿Qué tipos de cuentos han leído o escuchado? ¿Conocen las partes de un cuento o relato? ¿Cuáles cuentos conocen? Ejemplo: de misterio, fantasía, ciencia ficción, terror o realista. ¿Qué historias recuerdan de su familia o comunidad?	Participa de forma voluntaria, comparte relatos y experiencias. De manera voluntaria, algunos estudiantes participan compartiendo el resumen de un cuento o relato (oral o escrito), favoreciendo la expresión oral y el reconocimiento de la tradición narrativa.	15 minutos	Participación
Evaluación	Presentación de <u>video</u> corto sobre niveles de comprensión lectora	El profesor presenta un video corto previamente seleccionado sobre niveles de comprensión lectora: literal, inferencial, y crítico Antes de la visualización del video, orienta a los estudiantes para que identifiquen: - Las características de cada nivel de comprensión lectora - Ejemplos que permitan diferenciarlos	Durante el video: Los estudiantes deben ver cómo se define cada nivel de comprensión lectora. Los estudiantes toman apuntes sobre las ideas principales. Elaboran un tejido de saberes con las ideas clave sobre la comprensión lectora. Los estudiantes tienen la opción de participar de forma voluntaria y despejar dudas sobre el video. Para finalizar, se cierra la sesión con la pregunta: ¿por qué es importante comprender un texto?	10 minutos	Mediación pedagógica
Evaluación	Elaboración de un tejido de saberes	Guía la organización de ideas y realiza preguntas de cierre: ¿Qué dificultades crees que puede tener un estudiante en cada nivel de comprensión lectora? ¿Por qué? ¿Por qué los relatos de los mayores ayudan a comprender la vida en comunidad? ¿Cómo puede la lectura ayudar a conservar la cultura Nasa?	Elabora un tejido de saberes (una cartelera en la cual tenga en cuenta símbolos del territorio, palabras en nasa yuwe, dibujos del tul (plantas medicinales), elementos de la naturaleza, saberes comunitarios relacionados con la lectura) y responde: ¿Por qué es importante comprender un texto?	10 minutos	Metacognición

AUTOR

La sesión se fundamenta en la activación de conocimientos previos y la mediación pedagógica, permitiendo a los estudiantes relacionar al autor con el contenido del texto y establecer conexiones con sus propios contextos culturales.

SESIÓN 2: ACERCAMIENTO AL AUTOR					
OBJETIVO: Relacionar al autor del texto con el contenido del cuento, favoreciendo la anticipación y comprensión inicial					
FASE	ACTIVIDAD	ROL DEL PROFESOR	ROL DEL ESTUDIANTE	TIEMPO	SUSTENTO
Exploración	Activación de conocimientos previos: ¿Cómo interpreta la comunidad las enfermedades que no tienen explicación inmediata? ¿Qué papel cumple el Thê Wala en el cuidado espiritual y físico? ¿Qué relatos de misterio o situaciones extrañas conocen en la comunidad? ¿Cómo explican los mayores ciertos sueños, señales o enfermedades?	Formula preguntas orientadoras para activar conocimientos previos y generar expectativas.	Responde, opina y anticipa el contenido del texto	10 minutos	Activación de saberes previos
Construcción	Presentación de algún mayor de la comunidad que va a realizar el ejercicio de narrar oralmente alguna historia del territorio	El profesor invita a un mayor o mayora de la comunidad a narrar un relato tradicional, ya sea del nacimiento de un cacique, una experiencia comunitaria o algo relacionado con el territorio que contenga elementos de misterio.	Observa, analiza la información y responde preguntas relacionadas con el autor: ¿Qué aspectos del relato narrado por los mayores le llaman la atención? ¿Qué relatos conoce usted que hablen sobre misterio, terror o situaciones extrañas? ¿Es necesario conocer al autor para entender una historia?	15 minutos	Mediación pedagógica
Exploración	Activación de conocimientos previos:	Formular preguntas orientadas a la lectura del cuento para activar conocimientos previos y generar expectativas.		10 minutos	Aprendizaje significativo

	¿Qué crees que puede tratar el cuento titulado “El almohadón de plumas”? En la comunidad, ¿cómo se explican las enfermedades que no tienen una causa visible? ¿Qué papel cumplen los médicos tradicionales (Thê Wala) en el cuidado de la salud? Anticipación a partir del título “El almohadón de plumas” (Horacio Quiroga) ¿Qué piensan sobre el título? ¿Qué creen que puede ocurrir en la historia? ¿El título les parece misterioso, extraño o cotidiano?				
Construcción	Preguntas de análisis: ¿En su comunidad hay relatos que también aborden misterio, terror o situaciones extrañas? ¿Es necesario conocer al autor para entender una historia? ¿Qué situaciones extrañas o espirituales se mencionan en los relatos de la comunidad? Presentación del autor Horacio Quiroga Para ello, se propone el uso de un recurso visual (diapositiva, imagen o ficha informativa breve) con datos clave sobre su vida y obras.	Orienta la reflexión y promueve el diálogo. Explica quién es el autor: Horacio Quiroga (1878-1937) fue un escritor uruguayo famoso por sus cuentos de terror, intriga y tragedia. Esto dependiendo de su vida la cual estuvo muy marcada por experiencias duras: muerte de su padre, accidentes de personas cercanas entre otros, esto influyó profundamente en su forma de escribir A partir de este recurso y presentación del autor, el profesor orienta el momento de la sesión	Participa, opina y relaciona con su contexto cultural: Se realiza un tejido de saberes en el que los estudiantes mencionan otros cuentos o relatos de su comunidad. Observa, analiza la información y responde preguntas relacionadas con el autor: ¿Qué aspectos de la vida del autor llaman su atención? ¿En su comunidad existen relatos que también hablen de misterio, terror o situaciones extrañas? ¿Es necesario conocer al autor para entender una historia o basta con leer el texto?	25 minutos	Mediación pedagógica
Evaluación	Relación autor texto:	Guía la reflexión final	Establece relaciones y comparte ideas	10 minutos	Pensamiento crítico

	¿Por qué los relatos de los mayores ayudan a comprender la vida en comunidad? ¿Cómo puede la lectura también ayudar a conservar la cultura Nasa? ¿Cómo influye la cultura en la forma de interpretar una historia? ¿Cómo se refleja la visión de la realidad según Horacio Quiroga en el cuento El almohadón de plumas?				
Evaluación	Tejido de saberes y construcción de vocabulario inicial	El profesor registra algunas ideas en el tablero con el fin de identificar saberes previos y generar expectativas frente al texto.	Aporta palabras clave: Se construye de manera colectiva un vocabulario inicial con palabras que no conocen en el relato.	10 minutos	Construcción colectiva del conocimiento

COMPRESIÓN INICIAL

La sesión se desarrolla mediante la lectura como estrategia didáctica, promoviendo en los estudiantes la construcción de significado a partir de la interacción con el texto y su relación con experiencias propias y culturales.

SESIÓN 3: ACERCAMIENTO AL TEXTO Y COMPRESIÓN INICIAL - (60 minutos)					
OBJETIVO: Fortalecer la comprensión lectora en nivel literal e inferencial mediante la lectura guiada del cuento					
FASE	ACTIVIDAD	ROL DEL PROFESOR	ROL DEL ESTUDIANTE	TIEMPO	SUSTENTO
Exploración	Anticipación al contenido del relato: ¿Creen que la historia contada por el mayor de la comunidad habla de misterio? ¿Qué diferencias existen entre la visión occidental de la enfermedad y la visión de la medicina propia? Anticipación al contenido del cuento “El almohadón de plumas” (Horacio Quiroga) a partir de preguntas: ¿Qué piensan que puede pasar en la historia? ¿Les parece misterioso o raro? ¿Qué puede haber dentro de ese almohadón de plumas?	Durante la narración de la historia, el docente toma nota de aspectos importantes del relato que está narrando el mayor de la comunidad. Realiza pausas estratégicas para orientar la comprensión mediante las preguntas orientadoras. De manera simultánea, orienta a los estudiantes en la identificación de vocabulario desconocido y fragmentos que describen el ambiente o generan interés y misterio.	Responde, anticipa el contenido y relaciona con experiencias propias. Los estudiantes deben prestar atención a la historia contada por el mayor e ir tomando apuntes de lo que ellos consideren importante dentro de la historia.	20 minutos	Activación de saberes previos y aprendizaje significativo
Construcción	Actividad: escucha activa. Actividad: Lectura guiada (primera parte: ambiente y personajes).	El docente orienta a los estudiantes a escuchar activamente la narración del relato del mayor a los estudiantes. Orienta la lectura del cuento “El almohadón de plumas” de Horacio Quiroga; se realiza desde el inicio hasta el momento en que Alicia comienza a presentar los síntomas de enfermedad.	Escucha activa de la narración del mayor de la comunidad sobre el relato de alguna enfermedad. Lectura en voz alta y alternando los turnos.	20 minutos	Mediación pedagógica

Construcción	Preguntas de Comprensión Literal ¿Quiénes son los personajes principales? ¿Cómo es la relación entre lo occidental y lo propio?	Realiza pausas estratégicas para orientar la comprensión mediante preguntas	Responde identificando información del relato.	15 minutos	Comprensión literal
Construcción	Preguntas inferenciales ¿Qué lugares del territorio generan silencio, misterio o respeto? ¿Cómo influye el ambiente en las emociones de las personas? ¿Qué relación tiene la casa del cuento con los lugares que los mayores consideran espirituales? ¿Por qué creen que Alicia comienza a enfermarse?	Realiza pausas estratégicas para orientar la comprensión mediante preguntas	Responde identificando información del texto	15 minutos	Comprensión inferencial
Construcción	Realiza cartografía del relato	Explicita la estrategia de cartografía del relato	Los estudiantes realizan una cartografía del relato donde se vean la casa, el ambiente, las emociones y que las relacionen con las montañas, caminos antiguos, el tul, las quebradas y sitios sagrados si estos se encuentran dentro del relato.	10 minutos	Estrategia de comprensión lectora
Evaluación	Elaboración de tabla de comprensión (personajes, ambiente, problema, vocabulario)	Orienta la organización de la información ¿Quiénes son los personajes principales? ¿Cómo es la relación entre Alicia y Jordán? ¿Cómo se describe la casa? ¿Qué ambiente transmite la casa?	Completa la tabla con base en la lectura: Completar el ejercicio de lectura con una tabla de comprensión, la cual incluirá personajes, lugar, problema inicial, espacio, situación inicial, ambiente y vocabulario desconocido, con el fin de organizar la información explícita del texto.	10 minutos	Evaluación formativa
Evaluación	Socialización y cierre: ¿Qué entendieron? ¿Qué parte genera más dudas?	Guía la reflexión final	Comparte ideas a partir de un círculo de la palabra	5 minutos	Metacognición

INTERPRETACIÓN

La sesión se orienta al fortalecimiento de la comprensión inferencial y crítica, favoreciendo la interpretación del texto, el análisis y la relación con el contexto sociocultural de los estudiantes.

SESIÓN 4: INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS DEL CUENTO					
OBJETIVO: Fortalecer la comprensión lectora inferencial y crítica mediante el análisis del desarrollo del cuento					
FASE	ACTIVIDAD	ROL DEL PROFESOR	ROL DEL ESTUDIANTE	TIEMPO	SUSTENTO
Exploración	Retomar el relato anterior; recordar la historia de la primera parte del cuento	Orienta un ejercicio de evocación de la primera parte de la historia, con el fin de fortalecer la comprensión y continuidad del texto. Indagando por: ¿Quiénes son los personajes principales? ¿Cómo se relacionan las desarmonías de la historia con las enfermedades occidentales? ¿Cómo se describe el lugar de la historia? ¿Qué ambiente se percibe en la historia?	Recuerda, responde y participa en la construcción colectiva	15 minutos	Activación de saberes previos
Construcción	Lectura guiada (segunda parte: enfermedad y misterio).	Guía la continuidad de la lectura desde el momento en que Alicia comienza a enfermarse hasta que los médicos no logran explicar su estado. El docente les pide a los estudiantes que realicen una pequeña dramatización sobre la enfermedad y el misterio sobre dicha enfermedad que afecta a Alicia.	Leen en voz alta por turnos y sigue la lectura	20 minutos	Mediación pedagógica
Construcción	Preguntas Inferenciales: ¿Por qué la enfermedad del personaje central resulta extraña? ¿Qué sospechas tienen sobre la enfermedad? ¿Qué cambios presenta el personaje principal a lo largo de la historia? (Para las dos historias)	Realiza pausas estratégicas para orientar la comprensión de lectura formulando preguntas y orienta la interpretación	Analiza, responde las preguntas inferenciales y argumenta.	15 minutos	Pensamiento inferencial
Construcción	Preguntas Interpretativas: ¿Qué emociones genera la primera parte de la historia? ¿Qué elementos aumentan el suspenso?	Guía la reflexión y profundización	Expresa emisiones y analiza el texto	10 minutos	Comprensión crítica

Construcción	Preguntas de Predicción ¿Qué creen que va a ocurrir después? ¿Qué podría ser la causa de la enfermedad?	Promueve el tejido de hipótesis.	Propone ideas y justifica respuestas	10 minutos	Construcción de conocimiento
Evaluación	Resalta pistas del misterio y teje hipótesis	Orienta la identificación de información clave	Subrayan fragmentos clave del texto, identifican pistas del misterio y formulan hipótesis sobre el posible desenlace	10 minutos	Estrategia de lectura
Evaluación	Socialización y contraste de hipótesis	Recoge algunas de estas hipótesis y las escribe en el tablero	Comparte y compara sus ideas con las de sus compañeros	5 minutos	Aprendizaje colaborativo
Evaluación	Reflexión crítica: ¿Qué relación existe entre el desequilibrio espiritual y la enfermedad? ¿Cómo interpretaría esta situación un médico tradicional? ¿Qué importancia tiene la armonía con la naturaleza para conservar la salud?	Orienta el círculo de la palabra	Opina y argumenta	10 minutos	Pensamiento crítico
Evaluación	Producción escrita breve: interpretación del cuento y reflexión sobre la estrategia utilizada	Esta actividad va mediada a partir de las siguientes preguntas: ¿Por qué los relatos generan enseñanzas además de entretenimiento? ¿Qué aprendizajes deja el cuento para la vida comunitaria?	Escribe un párrafo según su interpretación	10 minutos	Evaluación formativa y metacognición

DESENLACE Y PRODUCCIÓN

La sesión se centra en la comprensión del desenlace del texto y la producción escrita, promoviendo la reflexión crítica y la relación entre la lectura y las experiencias propias de la comunidad.

SESIÓN 5: INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS DEL CUENTO					
OBJETIVO: Interpretar el desenlace del cuento y producir textos a partir de su comprensión					
FASE	ACTIVIDAD	ROL DEL PROFESOR	ROL DEL ESTUDIANTE	TIEMPO	SUSTENTO
Exploración	Recuperación e hipótesis: Se revisan las posibles causas de la enfermedad del personaje principal en el relato que contó el mayor y en el cuento El almohadón de plumas.	Orienta preguntas y organiza respuestas en el tablero (palabras clave o esquemas)	Recuerda, participa y formula hipótesis	15 minutos	Activación de saberes previos
Construcción	Lectura final del cuento.	Coordina la actividad de una dramatización por grupos donde se refleje una representación del médico tradicional y otro sobre el cuento de Horacio Quiroga, asigna roles y orienta la lectura	Lee en pequeños grupos, prepara, dramatiza y participa activamente.	25 minutos	Aprendizaje activo
Construcción	Preguntas de comprensión ¿Qué ocurre finalmente con el personaje principal? ¿Qué descubren con la enfermedad?	Formula pregunta y guía la comprensión	Responde identificando información del texto	10 minutos	Comprensión literal
Construcción	Preguntas Interpretativas: ¿Qué plantas medicinales podrían utilizarse según los saberes propios? ¿Qué papel tendrían la familia y la comunidad en el cuidado? ¿Qué le estaba causando la enfermedad? ¿Qué simboliza lo que encontraron? ¿Por qué el autor revela el misterio sólo al final?	Orienta el análisis y promueve la reflexión	Interpreta analiza y argumenta	15 minutos	Pensamiento interpretativo
Construcción	Análisis del texto: ¿Qué elementos del cuento contribuyen o generan terror?	Guía el análisis textual	Identifica elementos y explica sus ideas	10 minutos	Comprensión crítica

	¿Cómo contribuye el suspenso a lo largo del relato? ¿Qué emisiones genera la historia?				
Evaluación	Contraste de hipótesis iniciales con el desenlace real	Orienta la comparación y reflexión	Contrastan el desenlace con sus hipótesis previas, identificando aciertos o diferencias.	10 minutos	Evaluación formativa
Producción	Producción escrita (opciones): reescribir el final, narrar la historia en forma de una obra corta, elaborar un texto breve o transformar la historia.	Explica opciones y acompaña el proceso de escritura	Elige, planifica y escribe su texto sobre la muerte de Alicia teniendo en cuenta lo comprendido en el cuento	20 minutos	Producción significativa
Evaluación	Reflexión contextual: relación con historia de su comunidad	Fogón de la palabra: escucha las interpretaciones de los estudiantes.	Relaciona el texto con su comunidad. ¿Qué diferencias encuentran con las historias de su comunidad? ¿Cómo actúa la comunidad frente a una enfermedad? ¿Qué plantas medicinales podrían utilizarse? ¿Qué importancia tiene el acompañamiento comunitario?	10 minutos	Aprendizaje contextual
Evaluación	Metacognición: ¿Qué estrategia me ayudó más a comprender el cuento: escuchar o dialogar? ¿En qué parte tuve mayor dificultad? ¿Qué parte del cuento me hizo pensar más y por qué?	Orienta preguntas de reflexión	Responde de forma oral o escrita	10 minutos	Autorregulación del aprendizaje

TALLER Y NOTICIA

La sesión integra la evaluación formativa mediante el desarrollo de actividades colaborativas y la producción de textos, permitiendo a los estudiantes aplicar estrategias de comprensión lectora en contextos significativos.

SESIÓN 6: PROFUNDIZACIÓN, ANÁLISIS DEL TEXTO Y PRODUCCIÓN ESCRITA					
OBJETIVO: Fortalecer la comprensión lectora (literal y analítica) producir un texto informativo a partir del cuento					
FASE	ACTIVIDAD	ROL DEL PROFESOR	ROL DEL ESTUDIANTE	TIEMPO	SUSTENTO
Exploración	Memoria colectiva del relato: ¿Qué le causó la muerte u otra cosa al personaje principal? ¿Qué papel cumple el ambiente en el cuento?	Orienta preguntas y guía la reconstrucción del relato	Recuerda, participa y reconstruye la historia	15 minutos	Activación de saberes previos
Construcción	Reconstrucción oral colectiva del cuento (“Él o ella era una persona que...”)	Inicia la narración y media la participación	Continúa la historia y aporta ideas	10 minutos	Construcción colectiva del conocimiento
Construcción	Taller de comprensión lectora (Anexo 4) en parejas o grupos pequeños.	Explica la actividad, orienta y acompaña el trabajo	Resuelve el taller dialogando con sus compañeros	20 minutos	Aprendizaje Colaborativo
Construcción	Desarrollo del taller (preguntas de selección múltiple y abiertas): identificación de personajes, ambiente y hechos.	Formula preguntas claras y guía la comprensión	Responde, analiza y argumenta	15 minutos	Evaluación formativa
Construcción	Actividad de vocabulario (inferir significado de palabras desconocidas y uso en contexto)	Orienta la estrategia de inferencia antes del diccionario	Interpreta palabras y las relaciona con el contexto. Aborda palabras: hostil, influenza, prendidas, obstinación, lívida, dormir, antropoide, estupor, tamborilear, remoción y las palabras desconocidas que vayan surgiendo con la lectura.	15 minutos	Estrategias de comprensión
Construcción	Análisis del texto (tipo de narrador, orden de los hechos, línea de tiempo, reflexión sobre la situación y el terror).	Explica y organiza en el tablero	Identifica y organiza la información	15 minutos	Pensamiento analítico
Producción	Explicación de la estructura de la noticia Titular: (frase llamativa que resume el hecho)	Presenta la estructura de la noticia e informes y brinda ejemplos, tales como leer una noticia, hacer	Escucha y analiza la estructura Elige la forma de elaborar la noticia de forma escrita (en cartulina) u oral	10 minutos	Producción textual

	Entrada: (responde: ¿Qué pasó?, ¿Quién?, ¿Dónde?) Cuerpo: (explicación más detallada del suceso) Cierre: (conclusión o situación final)	entrevistas o representar a comunicadores de la comunidad.	(tipo relato informativo), favoreciendo la participación y diversidad de expresión.		
Producción	Escritura de una noticia, reporte o informe sobre una minga, cuidado del agua, recuperación cultural, medicina propia o actividades comunitarias.	Acompaña el proceso de escritura	Redacta la noticia o informe informativo sobre algo que haya sucedido dentro de la comunidad.	20 minutos	Producción significativa
Evaluación	Socialización de producciones	Retroalimenta y orienta	Comparte su texto Narrar los hechos en orden (inicio-desarrollo-final) Incluir posibles testimonios (familia, vecinos o autoridades en su comunidad)	10 minutos	Evaluación formativa
Evaluación	Metacognición: ¿Qué tipo de preguntas fueron más fáciles o difíciles? ¿Qué estrategia les ayudó más?	Formula preguntas de reflexión	Responde y reflexiona	10 minutos	Autorregulación

SABERES PROPIOS

La sesión se fundamenta en el reconocimiento y la valoración de los saberes propios de la comunidad, articulando la comprensión lectora con la identidad cultural y fortaleciendo el aprendizaje desde un enfoque intercultural.

SESIÓN 7: TEXTOS EXPOSITIVOS (SABERES PROPIOS DE LA COMUNIDAD)					
OBJETIVO: Comprender textos expositivos a partir de los saberes propios de la comunidad, fortaleciendo la relación entre la lectura y el contexto cultural					
FASE	ACTIVIDAD	ROL DEL PROFESOR	ROL DEL ESTUDIANTE	TIEMPO	SUSTENTO
Exploración	Círculo de la palabra sobre saberes propios (medicina tradicional, agricultura, relatos, prácticas culturales, cosmovisión, fases lunares, entre otros)	Orienta el diálogo y promueve un ambiente de confianza	Comparte conocimientos y experiencias de su comunidad	15 minutos	Contexto sociocultural del aprendizaje
Exploración	Preguntas orientadoras: ¿Qué saberes han aprendido de sus mayores? ¿Cómo se transmiten estos conocimientos?	Formula preguntas y guía la participación	Piensa, analiza, responde y reflexiona sobre su cultura	10 minutos	Aprendizaje significativo
Construcción	Presentación del propósito: comprender el texto expositivo	Explica el objetivo y la función del texto (informar y explicar)	Escucha y participa de manera oral relacionando el texto con su contexto cultural.	5 minutos	Mediación Pedagógica
Construcción	Lectura de texto sobre saberes ancestrales (relatos, medicina tradicional como experiencias de la comunidad)	Orienta la lectura y acompaña el proceso	Lee, subraya ideas principales y participa	25 minutos	Comprensión lectora contextualizada
Construcción	Identificación de ideas principales y palabras clave	Guía el análisis del texto	Identifica información relevante	15 minutos	Estrategias de comprensión
Construcción	Preguntas de comprensión: ¿Cuál es el tema principal? ¿Qué información nueva aprendieron? ¿Qué relación tiene con su comunidad? ¿Esto también se usa en su comunidad? ¿Por qué es importante conservar la lengua nasa yuwe? ¿Qué conocimientos solo transmiten los mayores? ¿Cómo se conservan los saberes ancestrales?	Formula preguntas y orienta la reflexión	Responde cómo analiza y relaciona con su contexto	10 minutos	Aprendizaje contextual

Producción	Elaboración de tejido de saberes	Explica cómo organizar la información	Organiza ideas en esquema o mapa	15 minutos	Construcción del conocimiento
Evaluación	Reflexión: ¿Por qué es importante conservar estos saberes? ¿Cómo se pueden seguir transmitiendo los saberes?	Promueve el diálogo	Opina y argumenta	10 minutos	Pensamiento crítico
Evaluación	Metacognición: ¿Qué estrategia me ayuda más a comprender el texto?	Orienta la reflexión	Responde y reconoce su proceso	5 minutos	Autorregulación

ARGUMENTATIVO

La sesión se orienta al fortalecimiento del pensamiento crítico mediante la comprensión y producción de textos argumentativos, promoviendo la expresión de ideas y la valoración de la cultura e identidad indígena.

SESIÓN 8: TEXTOS ARGUMENTATIVOS (CULTURA E IDENTIDAD)					
OBJETIVO: Comprender y producir estos argumentos como expresando opiniones fundamentadas sobre la importancia de la cultura indígena					
FASE	ACTIVIDAD	ROL DEL PROFESOR	ROL DEL ESTUDIANTE	TIEMPO	SUSTENTO
Exploración	Círculo de la palabra: ¿Por qué es importante conservar la cultura indígena? ¿Por qué es importante cuidar el territorio? ¿Qué riesgos enfrenta actualmente la cultura Nasa? ¿Cómo pueden los jóvenes fortalecer la identidad cultural?	Modera el diálogo, organiza ideas en el tablero	Opina, participa expresa ideas desde su contexto	15 minutos	Participación contexto sociocultural
Exploración	Socialización de ideas previas (razones y ejemplos)	Registra ideas y orienta la discusión	Comparte argumentos iniciales	10 minutos	Aprendizaje significativo
Construcción	Presentación del propósito: Comprender el texto argumentativo (opinar y sustentar)	Explica la intención del texto argumentativo	Escucha y participa	5 minutos	Mediación pedagógica
Construcción	Lectura guiada del texto: <i>Una reflexión a propósito del Día Internacional de los Pueblos indígenas</i>	Orienta la lectura y realiza pausas estratégicas	Lee en voz alta y sigue la lectura	25 minutos	Comprensión lectora
Construcción	Identificación de elementos argumentativos mediante subrayado (idea principal en un color, argumentos en otro color)	Explica la estrategia de subrayado y guía el análisis	Identifica ideas principales y argumentos	15 minutos	Estrategias de comprensión
Construcción	Preguntas de análisis: ¿Cuál es la opinión del autor? ¿Qué razones utilizan? ¿Hay ejemplos?	Formula preguntas y orienta la comprensión	Analiza, responde y discute	15 minutos	Pensamiento crítico
Producción	Explicación de la estructura del texto argumentativo (opinión como argumentos, cierre)	Presenta estructura y ejemplo en el tablero	Analiza y toma apuntes	10 minutos	Producción textual

Producción	Escritura de un párrafo argumentativo sobre la importancia de la cultura indígena a partir de temas como defensa del territorio, importancia de su lengua materna u oralidad, medicina tradicional y el cuidado de los sitios sagrados.	Acompaña el proceso de escritura	Redacta su texto con opinión y razones	20 minutos	Producción significativa
Evaluación	Socialización de textos	Retroalimenta y orienta	Lee su texto y escucha a otros	10 minutos	Evaluación formativa
Evaluación	Metacognición: ¿Qué fue más difícil: opinar o dar razones?	Formula preguntas de reflexión	Responde y reflexiona	5 minutos	Autorregulación

NOTICIA

La sesión se centra en la comprensión de textos informativos, favoreciendo la identificación de información relevante y su aplicación en las situaciones propias.

SESIÓN 9: TEXTOS INFORMATIVOS (NOTICIA Y CONTEXTO COMUNITARIO)					
OBJETIVO: Identificar la estructura de la noticia y comprender textos informativos para aplicarlos en contextos cercanos					
FASE	ACTIVIDAD	ROL DEL PROFESOR	ROL DEL ESTUDIANTE	TIEMPO	SUSTENTO
Exploración	Preguntas iniciales: ¿Qué es una noticia? ¿Dónde las escuchan o ven? (cuál medio: radio comunitaria, redes, voz a voz etc.)	Formula preguntas y facilita la activación de conocimientos previos	Responde desde su experiencia	15 minutos	Activación de saberes previos
Exploración	Socialización de ejemplos de noticias del contexto	Organiza la participación	Comparte ejemplos reales	10 minutos	Aprendizaje significativo
Construcción	Presentación del propósito: Identifica la estructura de la noticia	Explica el objetivo y función del texto informativo	Escucha y participa	5 minutos	Mediación pedagógica
Construcción	Lectura guiada de una noticia de alguna minga indígena, procesos educativos de los congresos del CRIC, entre otros.	Orienta la lectura y realiza pausas	Lee en voz alta y sigue la lectura	25 minutos	Comprensión lectora
Construcción	Identificación de información clave: ¿Qué pasó? ¿Quién? ¿Dónde? ¿Cuándo?	Formula preguntas y guía el análisis	Identifica datos importantes	15 minutos	Estrategia de comprensión
Construcción	Explicación de la estructura de la noticia: Titular de la noticia Entrada Cuerpo	Organiza información en el tablero	Toma apuntes de la estructura	10 minutos	Organización del conocimiento
Producción	Elaboración del esquema de la noticia (organización de la información)	Orienta la actividad	Organiza datos en el cuaderno	10 minutos	Aprendizaje activo
Evaluación	Socialización de esquemas	Retroalimenta	Comparte su trabajo con los demás estudiantes en una socialización.	5 minutos	Evaluación formativa
Evaluación	Reflexión: ¿Por qué es importante estar informados en la comunidad? ¿Cómo ayuda la información a proteger el territorio? ¿Qué papel cumple la comunicación comunitaria?	Orienta el diálogo	Opina y relaciona con su contexto	5 minutos	Pensamiento crítico

PRODUCCIÓN FINAL

Se orienta la integración de los aprendizajes mediante la producción de textos, permitiendo a los estudiantes expresar sus ideas, conocimientos y experiencias desde su contexto cultural.

SESIÓN 10: INTERPRETACIÓN Y PRODUCCIÓN FINAL					
OBJETIVO: Aplicar las estrategias de comprensión lectora mediante la producción de un texto, integrando los aprendizajes desarrollados durante la secuencia didáctica.					
FASE	ACTIVIDAD	ROL DEL PROFESOR	ROL DEL ESTUDIANTE	TIEMPO	SUSTENTO
Exploración	Recuperación de aprendizajes: tipos de texto (narrativo, expositivo, argumentativo, informativo, relatos ancestrales, historias familiares, entre otros) y estrategias (subrayado, preguntas, mapas).	Organiza la información en el tablero y orienta la participación	Recuerda, aporta ejemplos y participa	10 minutos	Integración de saberes
Construcción	Socialización de ejemplos de textos trabajados durante la secuencia. Durante esta socialización, los estudiantes elegirán un tipo de texto, según sus intereses, y realizarán un escrito.	Guía la discusión, se refuerzan conceptos y se desarrolla la escritura de un texto.	Identifica características de cada tipo de texto	30 minutos	Aprendizaje significativo
Producción	Presentación de acciones de producción: cuento, texto expositivo, párrafo argumentativo o noticia	Explica las opciones y orienta la elección	Elige el tipo de texto según su interés	5 minutos	Autonomía del aprendizaje
Producción	Planeación del texto (ideas principales como esquema o borrador)	Acompaña y orienta la organización de ideas	Planifica su texto mediante un esquema	10 minutos	Producción escrita
Producción	Después de la selección del tipo de texto, el estudiante empezará a redactarlo según sus intereses.	Trabajo de los estudiantes y acompañamiento del docente	Escritura del texto	40 minutos	Producción escrita
Producción	Revisión y mejora el texto (coherencia, estructura, claridad)	Retroalimenta y orienta ajustes	Revisa y mejora su escrito	10 minutos	Evaluación formativa
Evaluación	Fogón de la palabra (los estudiantes junto al docente alrededor del fogón de la casa nasa o también llamado Tulpa generan el diálogo sobre el texto creado)	Escucha, retroalimenta y destaca fortalezas	Comparte su texto y escucha a sus compañeros	10 minutos	Aprendizaje colaborativo

Evaluación	Socialización de esquemas	Retroalimenta	Comparte su trabajo con los demás estudiantes en una socialización.	5 minutos	Evaluación formativa
Evaluación	Reflexión final: ¿Qué aprendí sobre leer y escribir? ¿Qué tipo de texto me gustó más? ¿Cómo la lectura fortalece la identidad cultural? ¿Qué aprendí sobre mi territorio y mi comunidad? ¿Cómo podemos conservar la oralidad y los saberes propios?	Orienta la reflexión	Responde en forma oral o escrita	10 minutos	Metacognición

CONCLUSIONES

La presente investigación permitió entender que la comprensión lectora en contextos indígenas no puede reducirse únicamente a procesos técnicos de decodificación textual, debido a que en ella intervienen factores culturales, lingüísticos, comunitarios y territoriales que median las formas de interpretar y construir significados. En el caso del pueblo indígena Nasa, la oralidad, la lengua propia, los saberes ancestrales y la relación con el territorio constituyen elementos fundamentales dentro de los procesos de aprendizaje y comprensión del mundo.

Asimismo, el desarrollo del ejercicio investigativo permitió reflexionar pedagógicamente sobre las formas en la que los estudiantes de grado noveno se relacionan con la lectura dentro de su contexto. Más que interpretar los procesos lectores desde perspectivas deficitarias, la investigación posibilitó el reconocimiento de las experiencias de la lectura que se encuentran atravesadas por la lengua materna y el castellano, la oralidad y las formas propias de transmisión del conocimiento presentes en la comunidad.

De igual manera, los hallazgos evidenciaron la necesidad de fortalecer propuestas pedagógicas que articulen los principios de la educación propia, el territorio, la memoria colectiva y las prácticas culturales como elementos fundamentales dentro de la enseñanza de la lectura.

Por otra parte, la investigación permitió reconocer la importancia de la mediación pedagógica y del acompañamiento docente dentro de los procesos de comprensión lectora. Desde la perspectiva sociocultural de Vigotsky, el aprendizaje se fortalece mediante la interacción, el diálogo y la construcción colectiva de significados, aspecto que es relevante dentro de las comunidades indígenas.

Asimismo, se evidencia que la oralidad constituye un elemento esencial dentro de la comprensión lectora, debido a que los estudiantes interpretan y reconstruyen significados a partir de relatos, conversaciones, experiencias comunitarias y formas propias de comunicación. Por esto, fortalecer la lectura en contextos interculturales es reconocer la oralidad como posibilidad pedagógica y no como un elemento ajeno al aprendizaje escolar.

En coherencia con ello, el diseño de la estrategia didáctica buscó integrar la oralidad y los saberes propios de la comunidad dentro de las actividades pedagógicas orientadas al fortalecimiento de la comprensión lectora. La propuesta pretende aportar a la construcción de prácticas educativas más pertinentes culturalmente y que favorezcan procesos de lectura más reflexivos y participativos que tengan en cuenta el contexto social del estudiante.

Finalmente, esta investigación deja abierta la posibilidad de futuras implementaciones y reflexiones pedagógicas relacionadas con la comprensión lectora en contextos interculturales, reconociendo la importancia de fortalecer estas propuestas educativas donde se promueve el diálogo entre saberes, la educación propia y la identidad cultural de cada pueblo.

REFERENCIAS

- Bastidas, J., & Romo, P. (2022). *Serie Didáctica de la Lengua y la Literatura Didáctica de la Lectura*. Ecuador: Ediciones Ecuafuturo.
- Cagua, L. E. (2016). *El Taller Literario como Herramienta Didáctica para Fortalecer la Comprensión Lectora [Trabajo de grado de Licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional]*. Repositorio Institucional. Obtenido de <http://hdl.handle.net/20.500.12209/16984>
- Canal Educativo. (2022). Niveles de comprensión lectora [Video]. YouTube. <https://youtu.be/f0fXjNj9QYI>
- Comunidad de Juristas Akubadaura. (2022, agosto 9). *Una reflexión a propósito del Día Internacional de los Pueblos Indígenas*. <https://akubadaura.org/una-reflexion-a-proposito-del-dia-internacional-de-los-pueblos-indigenas/>
- Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). (2013). *Sistema Educativo Propio: Documento de construcción colectiva*. Programa de Educación Bilingüe e Intercultural del CRIC.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Decreto 0481 de 2025 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se reconoce y establece el Sistema Educativo indígena Propio - SEIP- de los pueblos y comunidades indígenas de Colombia, como Política Pública de Estado y se dictan otras disposiciones. 30 de abril de 2025.
- Dubois, M. E. (1994). *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: AIQUE Educación.
- Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias Pedagógicas* (16), 220-236.
- Franco Montenegro, M. P., Cárdenas Rodríguez, R., & Santrich Sánchez, E. R. (julio-diciembre de 2016). Factores asociados a la comprensión lectora en estudiantes de noveno grado de Barranquilla. *Psicogente*, 19(36), 296-310. doi: <http://doi.org/10.17081/psico.19.36.1299>
- García García, M. Á., Arévalo Duarte, M. A., & Hernández Suárez, C. A. (julio-diciembre de 2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica* (32), 155-174. doi: <https://doi.org/10.19053/0121053X.n32.2018.8126>
- González Hernández, K., Otero Paz, L., & Castro Laguardia, A. M. (2016). Comprensión lectora, memoria de trabajo, fluidez y vocabulario en escolares cubanos / Reading comprehension

- vs working memory, fluency, and vocabulary in Cuban students. *Revista Electrónica «Actualidades Investigativas en Educación»*, 16 (1), 1-18.
<https://doi.org/10.15517/aie.v16i1.21715>
- Machado Moreno, W. O. (2021). *Fortalecimiento de los procesos de comprensión lectora en los estudiantes de grado noveno del Colegio La Normal Superior de Medellín, a través de las habilidades investigativas con las TIC [Trabajo de grado Magíster, Universidad de Santander]*. Repositorio Institucional UDES. Obtenido de <https://repositorio.udes.edu.co/handle/001/7471>
- Maigua Pila, A. A., Toscano Flores, M. A., & Corrales Suárez, N. A. (2025). La Comprensión Lectora y el Rendimiento Académico en Lengua y Literatura. *Alcon*, 14-24. doi: <https://doi.org/10.62305/alcon.v5i4.662>
- Mendoza Cogollo, V. S., & Caicedo Rodríguez, L. S. (2017). *Secuencia Didáctica para el fortalecimiento de Comprensión de Lectura Literal, Inferencial y Crítica de los estudiantes de 5.º grado del Colegio Tirso de Molina [Tesis de Especialización, Universidad Pedagógica Nacional]*. Repositorio Institucional UPN. Obtenido de <http://hdl.handle.net/20.500.12209/7655>
- Mosquera Betancur, J. H. (2025). *Reconciliación en acción: propuesta didáctica desde la literatura para el Centro de Formación para la Paz y la Reconciliación (CEPAR) [Tesis de Especialización, Universidad Pedagógica Nacional]*. Repositorio Institucional Universidad Pedagógica Nacional.
- Ramírez Muñoz, R. R. (2016). *Lectura guiada y su importancia en la comprensión lectora [Tesis de Licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional]*. Repositorio Institucional. Obtenido de <http://hdl.handle.net/20.500.12209/16971>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Ong, W. J. (1982). *Oralidad y escritura: Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de la Cultura Económica.
- Ortiz Ocaña, A. (2015). *Enfoques y métodos de investigación en las ciencias sociales y humanas*. Ediciones de la U.
- Titimbo Perdomo, Y. Y., & Ponton Yandy, E. (2024). *Fortalecimiento de la Escritura y Comprensión Lectora de la Lengua Castellana en los Niños Nasa Yuwe Hablantes del Resguardo Indígena Cxhab Wala Luucx [Tesis de Licenciatura], Universidad Nacional Abierta y a Distancia*. Repositorio Institucional UNAD.

- Torres S, D. A. (2022). Estrategias Didácticas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa Ann Vitiello, Hogar Santa Rosa de Lima, Los Patios - Norte de Santander - Colombia. *Dialéctica*. doi: <https://doi.org/10.56219/dialectica.v1i2.175>
- Vásquez, F. (2013). In situ y a posteriori: Consideraciones sobre el diario de campo. En F. Vásquez, *El Quehacer Docente*.
- Vásquez Rodríguez, F. (2019, noviembre 4). *Escribir y pensar*. Obtenido de Escribir y pensar: <https://fernandovasquezrodrig>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

ANEXOS

Anexo 1: Encuesta de percepción lectora

Objetivo: recopilar información sobre los hábitos lectores de los estudiantes y cuáles son las principales causas que inciden en los niveles de comprensión lectora.

No se trata de un examen, sino de una charla para entender qué te gusta (y qué no tanto) de los libros.
¡Tus respuestas nos ayudan a que leer sea una experiencia genial y no una obligación!

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN: _____

EDAD: _____ **GÉNERO:** _____ **GRADO:** _____ **FECHA:** _____

Lee detenidamente el enunciado de cada pregunta y responde o marca con una X la opción que consideres.

1. ¿Te gusta leer?
a. Mucho
b. Poco
c. Nada
2. ¿Aproximadamente cuántas horas a la semana dedicas a leer?
a. Media hora
b. Una hora
c. Dos horas
d. Tres horas en adelante
e. Ninguna
3. ¿Cuántos libros lees durante un año?
a. Uno
b. De dos a tres
c. Entre cuatro y seis
d. Más de seis
e. Ninguno
4. ¿Normalmente terminas de leer los libros que empiezas?
a. Siempre
b. Casi siempre
c. A veces
d. Nunca
5. Cuando lees, ¿disfrutas la lectura?
a. Disfruto
b. A veces
c. No disfruto
6. Sin tener en cuenta los libros de texto de tus asignaturas, ¿sueles realizar diariamente alguna lectura? Si la respuesta es afirmativa, menciona cuál:
7. Si comparas el tiempo que dedicas a la lectura con el que usas el celular, ¿cuántas horas hay de diferencia? ¿Cuáles son los motivos?
8. ¿Qué lugar ocupa la lectura entre las actividades que realizas en tu tiempo libre?
a. Entre las primeras
b. Entre las últimas
c. No leo en mi tiempo libre
9. ¿Qué actividades realizas en tu tiempo libre?
10. Crees que leerías más...
 - Si tuvieras más tiempo
 - a. Sí
 - b. No
 - Si pudieras elegir las lecturas o textos
 - a. Sí
 - b. No

- Si las historias fueran más cortas.
 - a. Sí
 - b. No
 - b. No

- Si los profesores te animaran más
 - a. Sí

Anexo 2: prueba diagnóstica de comprensión lectora

DATOS DEL ESTUDIANTE

Nombre: _____

Grado: Noveno

Fecha: ____/____/____

INSTRUCCIONES GENERALES

Lee atentamente cada texto antes de responder las preguntas de acuerdo con lo que comprendes. Responde con letra legible, redacción clara y buena ortografía. Puedes subrayar ideas principales si así lo deseas o lo consideras necesario. Justifica tu respuesta en caso de que el punto lo solicite. La prueba tendrá una duración estimada de tres horas.

Objetivo de la prueba: Diagnosticar el nivel de la comprensión lectora de estudiantes de grado noveno mediante preguntas de nivel literal, inferencial y crítico a partir de textos literarios y reflexivos.

TEXTO 1 - "CONTINUIDAD DE LOS PARQUES" (Julio Cortázar, 1956)

Había empezado a leer la novela unos días antes. La abandonó por negocios urgentes; volvió a abrirla cuando regresaba en tren a la finca; se dejaba interesar lentamente por la trama, por el dibujo de los personajes. Esa tarde, después de escribir una carta a su apoderado y discutir con el mayordomo una cuestión de aparcerías, volvió al libro en la tranquilidad del estudio que miraba hacia el parque de los robles. Arrellanado en su sillón favorito, de espaldas a la puerta que lo hubiera molestado como una irritante posibilidad de intrusiones, dejó que su mano izquierda acariciara una y otra vez el terciopelo verde y se puso a leer los últimos capítulos. Su memoria retenía sin esfuerzo los nombres y las imágenes de los protagonistas; la ilusión novelesca lo ganó casi en seguida. Gozaba del placer casi perverso de irse desgajando línea a línea de lo que lo rodeaba, y de sentir a la vez que su cabeza descansaba cómodamente en el terciopelo del alto respaldo, que los cigarrillos seguían al alcance de la mano, que más allá de los ventanales danzaba el aire del atardecer bajo los robles. Palabra a palabra, absorbido por la sórdida disyuntiva de los héroes, dejándose ir hacia las imágenes que se concertaban y adquirían color y movimiento, fue testigo del último encuentro en la cabaña del monte. Primero entraba la mujer, recelosa; ahora llegaba el amante, lastimada la cara por el chicotazo de una rama. Admirablemente restañaba ella la sangre con sus besos, pero él rechazaba las caricias; no había venido para repetir las ceremonias de una pasión secreta, protegida por un mundo de hojas secas y senderos furtivos. El puñal se entibiaba contra su pecho, y debajo latía la libertad agazapada. Un diálogo anhelante corría por las páginas como un arroyo de serpientes, y se sentía que todo estaba decidido desde siempre. Hasta esas caricias que enredaban el cuerpo del amante como queriendo retenerlo y disuadirlo dibujaban abominablemente la figura de otro cuerpo que era necesario destruir. Nada había sido olvidado: coartadas, azares, posibles errores. A partir de esa hora cada instante tenía su empleo minuciosamente atribuido. El doble repaso despiadado se interrumpía apenas para que una mano acariciara una mejilla. Empezaba a anochecer.

Sin mirarse ya, atados rígidamente a la tarea que los esperaba, se separaron en la puerta de la cabaña. Ella debía seguir por la senda que iba al norte. Desde la senda opuesta él se volvió un instante para verla correr con el pelo suelto. Corrió a su vez, parapetándose en los árboles y los setos, hasta distinguir en la bruma malva del crepúsculo la alameda que llevaba a la casa. Los perros no debían ladrar, y no ladraron. El mayordomo no estaría a esa hora y no estaba. Subió los tres peldaños del porche y entró. Desde la sangre galopando en sus oídos le llegaban las palabras de la mujer: primero una sala azul,

después una galería, una escalera alfombrada. En lo alto, dos puertas. Nadie en la primera habitación, nadie en la segunda. La puerta del salón, y entonces el puñal en la mano, la luz de los ventanales, el alto respaldo de un sillón de terciopelo verde, la cabeza del hombre en el sillón leyendo una novela.

PREGUNTAS

3. ¿En qué lugar físico se encuentra el protagonista mientras lee y hacia dónde da la vista de los ventanales de ese lugar?

4. El autor menciona que el hombre se sienta "de espaldas a la puerta". ¿Qué nos dice esto sobre su estado de ánimo o su intención en ese momento?

5. El título del texto es "Continuidad de los parques". Si el lector de la novela termina siendo parte de la historia que lee, ¿qué mensaje crees que quiere transmitir Cortázar sobre la relación entre la realidad y la ficción?

TEXTO 2 - "LA RESISTENCIA" Primera Carta - Fragmento (Ernesto Sábato, 2000)

“El estar monótonamente sentado frente a la televisión anestesia la sensibilidad, hace lerda la mente, perjudica el alma. Al ser humano se le están cerrando los sentidos; cada vez requiere más intensidad. No vemos lo que no tiene la iluminación de la pantalla, ni oímos lo que no llega cargado de decibeles.”

PREGUNTAS

1. ¿Qué ocurre con los sentidos del ser humano cuando pasa mucho tiempo frente a la pantalla?

2. ¿Por qué el autor dice que la mente se vuelve “lenta” al estar frente a la televisión?

3. ¿Qué quiere expresar el autor al afirmar que los sentidos “se están cerrando”?

4. ¿Crees que hoy en día las pantallas afectan la forma en que las personas perciben el mundo? ¿Por qué?

TEXTO 3 - EL ECLIPSE (Augusto Monterroso, 1952)

Cuando fray Bartolomé Arrazola se sintió perdido, aceptó que ya nada podría salvarlo. La selva poderosa de Guatemala lo había apresado, implacable y definitiva. Ante su ignorancia topográfica se sentó con tranquilidad a esperar la muerte. Quiso morir allí, sin ninguna esperanza, aislado, con el pensamiento fijo en la España distante, particularmente en el convento de los Abrojos, donde Carlos Quinto condescendiera una vez a bajar de su eminencia para decirle que confiaba en el celo religioso de su labor redentora.

Al despertar se encontró rodeado por un grupo de indígenas de rostro impasible que se disponían a sacrificarlo ante un altar, un altar que a Bartolomé le pareció el lecho en que descansaría, al fin, de sus temores, de su destino, de sí mismo.

Tres años en el país le habían conferido un mediano dominio de las lenguas nativas. Intentó algo. Dijo algunas palabras que fueron comprendidas.

Entonces floreció en él una idea que tuvo por digna de su talento y de su cultura universal y de su arduo conocimiento de Aristóteles. Recordó que para ese día se esperaba un eclipse total de sol. Y dispuso, en lo más íntimo, valerse de aquel conocimiento para engañar a sus opresores y salvar la vida.

- —Si me matéis —les dijo—, puedo hacer que el sol se oscurezca en su altura.

Los indígenas lo miraron fijamente y Bartolomé sorprendió la incredulidad en sus ojos. Vio que se produjo un pequeño consejo y esperó confiado, no sin cierto desdén.

Dos horas después el corazón de fray Bartolomé Arrazola chorreaba su sangre vehemente sobre la piedra de los sacrificios (brillante bajo la opaca luz de un sol eclipsado), mientras uno de los indígenas recitaba sin ninguna inflexión de voz, sin prisa, una por una, las infinitas fechas en que se producirían eclipses solares y lunares, que los astrónomos de la comunidad maya habían previsto y anotado en sus códices sin la valiosa ayuda de Aristóteles.

PREGUNTAS

6. La teoría de Aristóteles respecto a la teoría de los astrónomos mayas.
- Alcanzó mayor precisión científica.
 - Tuvo mayor trascendencia teórica.
 - Logró expandirse por la escritura alfabética.
 - Propició el origen del pensamiento.
7. La palabra subrayada en “al despertar se encontró rodeado por un grupo de indígenas de rostro impasible” puede reemplazarse por:
- Inexpresivo.
 - Impenetrable.
 - Imprescindible.
 - Indesirable.
8. Con respecto a los eclipses en el texto se produce una convergencia cultural entre:
- El conocimiento ancestral indígena y el conocimiento aristotélico.

- b. Las prácticas religiosas y los rituales de muerte.
 - c. La incredulidad indígena y la arrogancia de la cultura europea.
 - d. El talento universal y la ignorancia de los indígenas.
9. La “piedra de los sacrificios” mencionada en el texto corresponde a:
- a. Una invención del narrador.
 - b. Un elemento sagrado.
 - c. Una alucinación de Fray Bartolomé.
 - d. Un elemento de la topografía.
10. La narración de Monterroso tiene como título “El Eclipse” porque:
- a. Su interés es mostrar el momento en que ocurre un eclipse.
 - b. Asocia el eclipse, como fenómeno natural, con su sentido cultural.
 - c. Quiere resaltar el carácter mítico y religioso de los eclipses.
 - d. Su propósito es explicar cómo influye un eclipse en la muerte de alguien.

TEXTO 4 - “Latinoamérica ante el nuevo informe del panel intergubernamental sobre cambio climático: Región padecería hambruna y enfermedades” - El Mercurio, 07/04/2007 (fragmento)

El reporte presentado por el presidente del IPCC (Panel Intergubernamental sobre el Cambio Climático), Rajendra K. Pachauri, alertó de consecuencias negativas sobre miles de millones de personas en todos los continentes por el calentamiento global: hambrunas, sequías, inundaciones, enfermedades y migraciones. Asimismo, el alza de unos dos grados centígrados en este siglo supondrá la extinción del 30% de las especies. Los países menos preparados para los cambios serán los más pobres, pese a que los mayores contaminantes son los más ricos.

En este marco, América Latina se verá seriamente afectada por tales padecimientos. Para 2050, la mitad de las tierras agrícolas se verían afectadas, afirma el reporte, con un grado «elevado» de certeza, exponiendo a «decenas de millones» de personas al hambre, y a entre 60 millones y 150 millones a padecer la reducción de los recursos de agua (hasta 400 millones en 2080). El continente ya ha experimentado en los últimos años acontecimientos radicales: lluvias torrenciales en Venezuela, inundaciones en la Pampa Argentina, sequías en la Amazonía, tempestades de granizo en Bolivia y una temporada récord de ciclones en el Caribe”.

11. ¿Cuál es el sentido del término radicales en el fragmento anterior?
- a. Importantes, pues se trata de acontecimientos que tienen relevancia para el continente.
 - b. Cruciales, pues se trata de acontecimientos fundamentales para el desarrollo del continente.
 - c. Extremos, pues se trata de acontecimientos excesivos que afectarán al continente.

“América Latina se verá seriamente afectada por los padecimientos”

12. La oración anterior, empleada en el fragmento, implica que América Latina
- a. Sufrirá severos efectos debido al cambio climático.
 - b. Se verá profundamente transformada por las sequías.

- c. Tendrá importantes cambios sociopolíticos en un futuro próximo.
13. El fragmento leído es una noticia porque
- a. Cita datos estadísticos sobre acontecimientos recientes.
 - b. Entrega información sobre consecuencias de un fenómeno.
 - c. Explica detalladamente los alcances de un reporte científico.
14. ¿En cuál de las siguientes opciones se expresa la idea principal del fragmento?
- a. Las verdaderas causas del calentamiento global.
 - b. El calentamiento global y las pérdidas agrícolas.
 - c. Las consecuencias negativas del calentamiento global.
15. ¿Cuál de las siguientes opciones contiene una inferencia válida para el fragmento leído?
- a. El reporte de la IPCC plantea posibles soluciones al problema del calentamiento global.
 - b. Los países menos preparados para el cambio son los mayores contaminantes.
 - c. El reporte presenta un alto grado de exactitud en relación con el calentamiento global.

TEXTO 5: CÓMIC



Tomado de: QUINO. (1999). *Todo Mafalda*. Barcelona. Lumen. Disponible en: Verne.elpais.com

16. En el cómic, la expresión: “Y si a eso le sumamos que los diarios no dicen ni la mitad de lo que pasa, resulta que los diarios no existen” busca entender que:
- a. Los diarios contienen información de calidad; esto genera que las personas confíen en ellos.
 - b. Los periodistas no toman el tiempo de investigar a fondo las noticias para darlas a conocer al público.
 - c. Los medios de comunicación proporcionan una información errada, no acorde con los acontecimientos que se presentan en el día a día, generando controversia y desinformación.
 - d. Los medios de comunicación no logran persuadir adecuadamente al público.
17. ¿Cuál de los siguientes refranes podría describir al cómic?
- a. Creer posible algo es hacerlo cierto.
 - b. Los hombres tienden a creer aquello que les conviene.
 - c. En el país de la mentira, la verdad es una enfermedad.
 - d. Las cosas son más complejas que lo que dicen las noticias.

GLOSARIO

Aparcerías: trato o convenio de quienes van a la parte en una granjería. Contrato mixto, que participa del derecho de sociedad aplicado al arrendamiento de fincas rústicas, y que se celebra

con gran variedad de pactos y costumbres supletorias entre el propietario y el cultivador de la tierra.

Arrellanado: encontrarse a gusto en un lugar o empleo.

Chicotazo: golpe dado con el látigo.

Restañaba: detener el derramamiento de un líquido, especialmente de la sangre.

Agazapada: algo o alguien que está escondido, agachado o encogido, generalmente al acecho, ocultándose con alerta.

Setos: hileras de arbustos o árboles plantados estrechamente, utilizados como cercas vivas, barreras naturales, delimitaciones de terrenos o pantallas de privacidad en jardines y zonas rurales.

Porche: espacio cubierto en la entrada de un edificio, casa, templo y palacios.

Peldaños: cada una de las partes de una trama de la escalera.

AUTOEVALUACIÓN

1. ¿Tuvo dificultad(es) en la comprensión de los textos? En caso afirmativo, ¿qué fue lo que más se le dificultó?

2. ¿Cuántas palabras desconocidas encontró en cada texto?
 - a. De una a tres
 - b. De tres a cinco
 - c. Cinco o más
 - d. Conocía todas las palabras de los textos.
3. ¿Volvió a leer cada texto para poder responder las preguntas? Si fue así, ¿cuántas veces en promedio?
 - a. Una vez más
 - b. Dos veces más
 - c. Más de tres veces
 - d. No fue necesario leer varias veces cada texto
4. ¿En términos generales, qué tan difíciles le parecieron las preguntas?
 - a. Muy fáciles
 - b. Fáciles
 - c. Ni fáciles ni difíciles
 - d. Díficiles
 - e. Muy difíciles
5. ¿Tuvo dificultad para comprender las preguntas?
 - a. Ninguna dificultad
 - b. Poca dificultad
 - c. Algo de dificultad
 - d. Mucha dificultad

Anexo 3: Formato de Diario de campo

DIARIO DE CAMPO No _____

1. DATOS GENERALES

Fecha: _____ Institución: _____

Grado: _____ Área: _____ Tiempo de la sesión: _____

Tema trabajado: _____

Número de estudiantes: _____

2. REGISTRO DESCRIPTIVO

2.1. Planeación prevista:

Objetivo de la clase:

Actividades:

Recursos utilizados:

2.2. Desarrollo de la clase:

ASPECTOS OBSERVADOS	DESCRIPCIÓN DETALLADA
Inicio de la clase	

Participación de los estudiantes	
Actitudes y disposición	
Dificultades evidenciadas sobre el proceso de lectura	
Situaciones imprevistas	
Estrategias que funcionaron	
Estrategias que no funcionaron	

3. ANÁLISIS REFLEXIVO

3.1. Análisis pedagógico:

PREGUNTA ORIENTADORA	REFLEXIÓN
¿Se cumplió el objetivo?	
¿Qué aprendizajes evidencian en el proceso lector?	
¿Qué dificultades persisten durante el desarrollo de la lectura?	
¿Cómo fue mi intervención docente?	

3.2. Reflexión crítica:

ASPECTOS	ANÁLISIS
Decisiones tomadas en clase	
Fundamentos de esas decisiones	
Aspectos por mejorar	
¿Qué haría diferente?	
Aprendizajes sobre mi práctica	

4. EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA

Tipo de evaluación aplicada:

Evidencias recogidas:

Ajustes necesarios:

5. PROYECCIONES Y MEJORA

Acciones concretas para la próxima clase:

Observaciones adicionales:

Anexo 4: Taller sobre el cuento El Almohadón de Plumas

TALLER DE COMPRENSIÓN DEL TEXTO

1. ¿Cómo era Alicia?

- a) Malhumorada
- b) Soñadora
- c) Alegre

2. Jordán, durante los primeros meses de su matrimonio, tenía un carácter...

- a) Tierno, pero esquivo
- b) Cariñoso y sociable
- c) Distante y frío

3. ¿Cómo era la relación entre Jordán y Alicia?

4. ¿Cuáles fueron los primeros síntomas de la enfermedad de Alicia?

5. Jordán, durante la enfermedad de Alicia...

- a) Pasaba las noches en vela al pie de la cama de su mujer
- b) Vivía casi en la sala
- c) No mostró ningún signo de preocupación

6. El médico que atendía a Alicia...

- a) Dijo que desconocía la razón de su debilidad
- b) Afirmó que se recuperaría pronto
- c) No era consciente de la gravedad de su enfermedad

7. El dormitorio de la enferma estaba todo el día...

- a) A oscuras
- b) Con la luz encendida
- c) Con la puerta abierta

8. Durante su enfermedad, Alicia tenía:

- a) Pesadillas
- b) Alucinaciones
- c) Falta de apetito

9. ¿Quién descubrió manchas de sangre en el almohadón de Alicia?

- a) Su marido
- b) La sirvienta
- c) El médico

10. ¿Qué le había quitado la vida a Alicia?

- a) La anemia que padecía
- b) Un parásito que se escondía en su almohadón
- c) Las dos respuestas anteriores son correctas

11. En tu comunidad, ¿qué prácticas tradicionales se usan para curar enfermedades?

12. ¿Crees que el conocimiento del médico tradicional podría haber evitado lo ocurrido? Explica.

13. ¿Crees que Alicia puede haberse salvado? Explica tu respuesta.

14. ¿Qué crítica crees que hace el autor sobre la vida en pareja o la sociedad?
