

**Los microcuentos: estrategia didáctica para fortalecer la comprensión lectora
literal**

Leidy Viviana Mora Agudelo

Trabajo de grado para optar al título de Licenciada en español e inglés

Johana Rojas

Asesora de investigación

Universidad pedagógica nacional

Facultad de humanidades

Departamento de lenguas

Licenciatura en español e inglés

Trabajo de grado

Bogotá, D.C.

2025

Dedicatoria

*“El día que yo no esté, el día que yo me muera, cierra mi corazón y en el cajón de
mi ventana pon un clavel”*

— Federico García Lorca

La memoria es quizá el único vehículo que puede transitar de la ausencia a la vida, y que permite dejar una huella indeleble en un mundo finito. Si toda letra que trazo es un puente que acorta la distancia, escribiré para agradecerte por este logro que es más tuyo que mío. A ti, Ana, gracias por no solo darme la vida, sino la valentía y la fortaleza para vivirla.

Resumen

La presente investigación , de orden cualitativo, da cuenta de una intervención pedagógica bajo la metodología de investigación–acción, cuyo objetivo principal es fortalecer la comprensión lectora literal en estudiantes del ciclo 2 del programa *Volver a la Escuela* del Liceo Femenino Mercedes Nariño, mediante la implementación de la secuencia didáctica creada: “Entre años y líneas de vida” la cual se fundamenta en el uso de microcuentos y el modelo de comprensión propuesto por van Dijk y Kintsch (1983). En definitiva, se concluye que el trabajo con microcuentos incide directamente en el fortalecimiento de la comprensión lectora literal, y por tanto constituye un modelo replicable en otras instituciones educativas con población en extraedad.

Palabras clave: Comprensión lectora, microcuentos, secuencia didáctica.

Abstract

This study presents a pedagogical intervention conducted within an action-research framework and a qualitative approach. Its primary objective is to strengthen literal reading comprehension among Cycle 2 students of the “Back to School” program at Liceo Femenino Mercedes Nariño through the implementation of the didactic sequence developed: “Entre años y líneas de vida.” This sequence is grounded in the use of micro-stories and in the comprehension, model proposed by van Dijk and Kintsch (1983). The findings indicate that working with micro-stories directly contributes to the strengthening of literal reading comprehension and, therefore, constitutes a replicable model for other educational institutions serving overage students.

Keywords: Reading comprehension, micro-stories, didactic sequence.

Tabla de contenido

Dedicatoria	2
Capítulo I. Planteamiento del problema	1
1.1 Contextualización local e institucional	1
1.2 Caracterización de la población	4
1.3 Diagnóstico	5
1.3.1 Análisis de resultados de la comprensión lectora en la prueba diagnóstica	6
1.3.2 Análisis de resultados de la producción textual	8
1.3.3 Análisis de resultados de la producción oral	9
1.4 Delimitación del problema	10
1.5 Justificación del problema	13
1.6.1 Objetivo general	15
1.6.2 Objetivos específicos	16
Capítulo II. Contexto conceptual	16
2.1.1 Antecedentes nacionales	17
2.1.2 Antecedentes internacionales	19
2.2.2. Subcategorías del objeto de estudio	27
2.2.2.1 Microcuento	27
2.2.2.3 Secuencia didáctica	28
2.2.2.3.1 Fases y características de la secuencia didáctica	30
2.2.2.3.2 Intencionalidad de la secuencia didáctica	31
Capítulo III: Diseño metodológico	33
3.1 Tipo de investigación:	33
3.2 Metodología de la investigación y sus fases	34
3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de información	36
3.3 Universo poblacional	37
3.4 Matriz categorial:	38
3.5 Consideraciones éticas	38
Capítulo IV. Trabajo de campo	40
4.1 Propuesta de intervención	40
4.2 Descripción de la propuesta	42
4.3 Fases	45
Capítulo V. Organización de la información y análisis de resultados	48
Tabla de triangulación	49

	5
5.1 Resultados	50
5.2 Resultados por objetivos	59
5.3 Hallazgos importantes.	62
6.1 Conclusiones	64
6.2 Recomendaciones	66
Referencias bibliográficas:	4
Anexos	8
Anexo 1. Prueba diagnóstica (modelo)	8
Anexo 2. Rúbrica para evaluar la prueba diagnóstica (Nivel de comprensión)	11
Anexo 3. Rúbrica para evaluar la prueba diagnóstica (Nivel de producción textual)	12
Anexo 4. Rúbrica para evaluar la prueba diagnóstica (Nivel de producción oral)	13
Anexo 5. Diario de campo (1) caracterización	14
Anexo 6. Diario de campo (2) fase de implementación	15
Anexo 7. Consentimiento informado	16
Anexo 8. Formato secuencia didáctica	18
Anexo 9. Rúbrica de evaluación de secuencia didáctica	22
Anexo 10. Tabla de triangulación	23

Capítulo I. Planteamiento del problema

El presente capítulo tiene como objetivo establecer un panorama general para entender el contexto de la propuesta de intervención educativa destinada a mejorar la comprensión lectora literal de los estudiantes del Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño (en adelante LIFEMENA) por medio de los microcuentos. La investigación partió desde un diagnóstico inicial de las habilidades lectoras de la población seleccionada, identificando fortalezas y áreas de mejora que guiaron las fases subsecuentes del proyecto.

1.1 Contextualización local e institucional

El LIFEMENA ubicado en el barrio Restrepo, al sur de Bogotá, se encuentra en un entorno urbano diverso que combina plazas de mercado populares, zonas de tolerancia, colegios, parques, etc. La institución acoge a estudiantes de diversos lugares, incluyendo zonas rurales y periféricas de la capital. El colegio fue fundado el 5 de octubre de 1916 como la Escuela Sindicato de la Aguja y de las Artes y Oficios, destinado inicialmente a instruir a mujeres en labores domésticas. Sin embargo, en 1958 cambió su nombre a “Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño”, manteniendo su compromiso con la educación para mujeres, pero cambiando el eje de la instrucción para el hogar por la formación educativa y técnica.

En la actualidad, el colegio ofrece una oferta educativa que comprende todos los niveles: desde transición hasta undécimo grado, en jornadas diurna, nocturna y sabatina, atendiendo tanto a estudiantes en edad escolar usual como a personas en extraedad. Esta flexibilidad permite a familias, en su mayoría vinculadas al sector informal o comercial,

acceder a oportunidades educativas adaptadas a sus necesidades. Por otra parte, la institución, mantiene su carácter femenino en la jornada diurna y de la tarde, pero incorporó la modalidad mixta en la jornada nocturna y sabatina para ampliar su alcance.

A lo largo de su historia, el LIFEMENA ha evolucionado para responder a las transformaciones sociales y pedagógicas, incorporando programas innovadores como *Volver a la Escuela* (en adelante VAE) para facilitar el retorno de estudiantes con extraedad al sistema educativo.

En primera instancia, los orígenes del programa VAE en Colombia se remontan al año 1999, cuando la Secretaría de Educación del Distrito (SED) identificó un alto número de estudiantes con extraedad en la educación básica primaria. Para abordar la problemática detectada, se implementó el programa “Aceleración del aprendizaje” inspirado en un modelo brasileño que ofrecía la posibilidad de nivelar toda la educación primaria en un año. Sin embargo, durante la implementación del programa se identificaron varios estudiantes sin procesos previos de alfabetización, por lo cual se introdujo un módulo inicial para enseñar competencias básicas, como lectura y matemáticas. En 2003, con la intención de acelerar el proceso educativo, se incluyó dentro del programa el Método Negret, focalizado en la producción de textos y el aprendizaje de la escritura estructurada.

Por otra parte, en el marco del Plan Sectorial de Educación (2004-2008) "Bogotá: una Gran Escuela", la Secretaría de Educación Distrital con el apoyo de Asolectura, evaluó el desarrollo del Programa de Aceleración y Primeras Letras, con la intención de implementar una nueva propuesta pedagógica que integraba de manera más participativa a los docentes incluyendo sus experiencias previas y conocimientos, con el objetivo de

capacitarlos en procesos de re-escolarización. Adicionalmente, el programa incluyó 155 aulas distribuidas en jornadas diurnas, vespertinas y de fines de semana en 18 localidades de Bogotá, con mayor presencia en Kennedy y Ciudad Bolívar. Finalmente, hubo reuniones con directivos y entrevistas con educadores, para recopilar testimonios escritos y registros fotográficos sobre la implementación del programa.

Posiblemente gracias a las estrategias mencionadas, el impacto y cobertura de los programas de educación para estudiantes en extraedad ha aumentado significativamente a lo largo de los años a nivel nacional, ya que alcanzó los 649.514 alumnos en 2023, con una concentración en primaria del 72,1 % y en secundaria del 22,5 %. En Bogotá, por ejemplo, se informó que cerca de 41.000 estudiantes en extraedad se encuentran en este programa que cuenta con una inversión cercana a los 4.100 millones de pesos por parte del gobierno nacional. Si bien el programa VAE no tiene aún una estadística específica a nivel nacional, los datos anteriores permiten dimensionar su posible alcance. No obstante, es menester reiterar la necesidad de realizar evaluaciones sistemáticas del programa VAE que permitan medir con mayor precisión el impacto y los aprendizajes alcanzados de este programa, para así reducir la brecha entre el currículo y la calidad académica en los diferentes centros educativos donde se pone en marcha el programa.

Ahora bien, desde la academia se han generado importantes reflexiones y críticas hacia el programa. Sotelo (2017) ha caracterizado el programa VAE como una innovación social educativa construida en entornos colaborativos. Adicionalmente, Castillo et al. (2020) analizaron las trayectorias escolares de algunos estudiantes y obtuvieron resultados satisfactorios destacando la centralidad del programa en sus experiencias educativas. En

síntesis, VAE ha sido una herramienta innovadora clave para reincorporar a estudiantes en situación de extraedad al sistema escolar colombiano, sin importar el tiempo de desescolarización y/o la nacionalidad de los educandos.

1.2 Caracterización de la población

La población participante de la presente investigación está conformada por diez estudiantes de ciclo 2 del programa VAE, correspondiente a la nivelación de dos grados escolares (tercero y cuarto); todos los participantes tienen extraedad académica y edades entre los 15 y los 73 años. De los diez estudiantes, siete son mujeres, dos menores de edad y cinco mujeres adultas entre los 25 y los 73 años. Los otros tres estudiantes restantes son hombres menores de edad, de 15 años (2) y 16 años (1). Esta pluralidad da lugar a una dinámica de aprendizaje diversa, en la que las experiencias de vida y la trayectoria académica varían mucho entre sus miembros e inciden en sus procesos educativos.

Adicionalmente, cuatro de los estudiantes provienen de la región caribe colombiana y debido a problemáticas dadas en sus lugares de origen (violencia, grupos armados, etc.) tomaron la decisión de mudarse a la capital en busca de mejores oportunidades, especialmente en el ámbito educativo y laboral. Algunos de los estudiantes también tienen varios dependientes económicos (como hijos), y/o trabajan en la informalidad, lo cual en muchos casos añade una carga emocional y de responsabilidad que puede influir tanto en su rendimiento académico, como en su asistencia a clases.

Por otra parte, el grupo manifestó un gran interés en relacionar sus experiencias personales con los contenidos académicos. En las sesiones observadas se evidenció una

inclinación natural hacia el intercambio de relatos personales, a través de los cuales asimilan el conocimiento con mayor facilidad.

Finalmente, VAE ofrece a estos estudiantes una oportunidad invaluable de reinsertarse en el sistema educativo bajo la premisa de que la educación es un derecho fundamental, en el cual no solo se busca reducir las brechas en el aprendizaje, sino también ofrecer un acompañamiento integral que responda a las necesidades particulares.

1.3 Diagnóstico

La prueba diagnóstica ([Anexo 1](#)) aplicada a los estudiantes se diseñó con el propósito de evaluar tres competencias clave: 1. Comprensión lectora, 2. Producción oral y 3. Producción textual. Este diagnóstico se realizó a 8 de los 10 estudiantes (debido a la asistencia de esa sesión) de manera sincrónica, tuvo una hora de duración y se empleó el microcuento "Mi amigo el mosquito" como texto base. Adicionalmente, la evaluación del desempeño en cada competencia fue realizada conforme a una rúbrica específica para cada nivel, pero con los siguientes criterios valorativos en común: "cumple", "aceptable" y "para

mejorar”

Competencia	Actividad realizada	Criterios evaluados
Comprensión lectora	Preguntas de análisis de nivel literal, inferencial y crítico.	Identificación de ideas centrales, estructura, personajes, linealidad (inicio, desarrollo, cierre)
Producción oral	Lectura en voz alta del microcuento “ <i>Mi amigo el mosquito</i> ” y de su propio texto	Dicción, fluidez, entonación
Producción textual	Creación de un texto breve relacionado con el microcuento leído con base en la estructura del microcuento.	Coherencia, cohesión, puntuación, ortografía

Figura 1. Criterios generales prueba diagnóstica. Fuente: elaboración propia.

1.3.1 Análisis de resultados de la comprensión lectora en la prueba diagnóstica

Con base en el [Anexo 2](#) es posible establecer que en la primera pregunta siete estudiantes alcanzaron el nivel “cumple”, mientras que uno se ubicó en “para mejorar”. En la segunda pregunta, cinco estudiantes se clasificaron en “cumple” y tres en “para mejorar”. Estos hallazgos permiten concluir que, si bien la mayoría logra identificar información explícita en los textos como los personajes, les es difícil realizar asociaciones claras entre el contenido y las preguntas formuladas. Lo anterior es incongruente con los desempeños sugeridos en los Derechos Básicos de Aprendizaje (en adelante DBA) del grado tercero, que estipulan que los estudiantes deben establecer en textos literarios una “relación de correspondencia entre los personajes, las acciones que realizan y los contextos en que se encuentran” (MEN, 2016, p. 17). Además, un estudiante presentó una respuesta inválida, ya que escribió “No” aunque la pregunta era de selección múltiple (a,b,c,d), lo que podría

indicar problemas más profundos de comprensión lectora. Por tanto, el grupo de estudiantes requiere apoyo pedagógico para potenciar la comprensión lectora mediante un mejor reconocimiento de los elementos textuales.

En segunda instancia, en el nivel inferencial, seis de los ocho evaluados en la primera pregunta se ubican en el nivel “cumple”, lo que indica que pueden realizar inferencias simples; los estudiantes restantes (2) están en el nivel “para mejorar”. Esto es coherente con los DBA definidos para tercero y cuarto grado al establecer que los estudiantes deben "inferir el significado de palabras y expresiones a partir del contexto en un texto leído" (MEN, 2016, p. 10). En cuanto a la segunda pregunta es posible establecer que el cumplimiento del DBA es insuficiente, ya que seis estudiantes se encuentran en un nivel “para mejorar”, lo que sugiere dificultades en la construcción de inferencias más complejas a partir de los indicios textuales y la comprensión de significados implícitos, aunque, en algunos casos reconozcan los elementos del texto.

En tercera instancia, en el nivel crítico solo el estudiante 1 se clasifica en nivel “cumple” al establecer una reflexión sobre la supervivencia del mosco: "Porque no quiere que lo maten" (Estudiante 7), ya que puede deducir la idea de la muerte, lo cual refleja una comprensión crítica de las motivaciones del personaje. Sin embargo, 7 respuestas se ubican en el nivel “para mejorar” ya que carecen de suficiente profundidad o presentan confusión temática. Por ejemplo, respuestas como "Que el mosco cuando iba a bisitarlo" (Estudiante de 3) y "Porque los mosquitos se binieron apirorselos a los dos amigos" (Estudiante 10) demuestran una dificultad para conectar las motivaciones del mosco con la situación planteada en el texto. Además, las respuestas "Que viene a picarlo y se va" (Estudiante 1) y

"Que el sentía contento cuando y el amigo imaginario" (Estudiante 4) carecen de una justificación coherente basada en la trama.

1.3.2 Análisis de resultados de la producción textual

De acuerdo con la rúbrica correspondiente al nivel de producción textual ([Anexo 3](#)) se estableció que ninguna respuesta "cumple" con los estándares esperados para su nivel educativo (tercer grado). Solo una respuesta se clasificó como "aceptable": "Porque no quiere que lo maten" (Estudiante 7), ya que tiene una estructura gramatical correcta, aunque simple. Adicionalmente, los DBA establecen que se debe focalizar la revisión, por parte de los estudiantes, en aspectos gramaticales y ortográficos de los textos que producen, esto incluye el uso adecuado de la puntuación, la identificación de las estructuras de las oraciones y la aplicación de reglas ortográficas básicas. Además, se busca que los estudiantes utilicen correctamente el punto y aparte para separar párrafos, la coma para enumerar y la mayúscula para iniciar oraciones y escribir nombres propios (Ministerio de Educación Nacional, 2016). Sin embargo, los resultados evidenciaron una competencia escrita limitada, con varias dificultades. Por ejemplo: "Que el sentía contento cuando y el amigo imaginario" (Estudiante 4) que no sigue una estructura oracional completa.

Adicionalmente, el análisis ortográfico de las respuestas proporcionadas por los estudiantes revela que los 8 estudiantes se encuentran en un nivel "para mejorar", con numerosas faltas ortográficas que afectan la comprensión. Ninguna de las respuestas "cumple" completamente con los estándares ortográficos esperados, pues contienen errores recurrentes que incluyen oraciones sin concordancia de género y número o faltas de acentuación. Por ejemplo, en cuanto a la concordancia de género la estudiante 3 escribió "él

mosco lo pica ... era alérgica" en lugar de "alérgico". Otras respuestas, como "Ace mucho ruido" (Estudiante 8) y "Que el mosco cuando iba a bisitarlo" (Estudiante 10), presentan errores graves como "ace" en lugar de "hace" y "bisiltarlo por "visitarlo". Las respuestas clasificadas como "aceptables" (2) incluyen "Porque es un animal solo deja el rastro en el cuerpo del niño" (Estudiante 6) y "Por que no quiere se descubra" (Estudiante 1), que, aunque presentan leves problemas gramaticales, tienen una idea principal comprensible. Las demás respuestas recaen en la categoría "para mejorar", debido a problemas importantes en la construcción de ideas, como en "Le de miedo que conosca" (Estudiante 8), que presentan incoherencias severas.

1.3.3 Análisis de resultados de la producción oral

La evaluación realizada con la rúbrica de producción oral ([Anexo 4](#)) expuso dificultades significativas en el nivel de dicción, pues únicamente un estudiante alcanzó el nivel "cumple", evidenciando fluidez en la lectura colectiva. Dos estudiantes se ubicaron en el nivel "aceptable", debido a errores menores de pronunciación. Finalmente, siete estudiantes se clasificaron en el nivel "para mejorar", con dificultades notorias relacionadas con la fluidez, dicción y pronunciación. Por otra parte, en el nivel de vocabulario: un estudiante se ubicó en el nivel "cumple" al reconocer el vocabulario del microcuento con fluidez y pronunciación correcta; cuatro alcanzaron el nivel "aceptable", mientras que cinco se situaron en "para mejorar", mostrando limitaciones significativas en el reconocimiento de las palabras.

A modo de conclusión, aunque los niveles de producción textual y oral también presentan deficiencias significativas, se decidió priorizar la intervención en el área de

comprensión lectora debido a su papel fundamental en el desarrollo académico y personal de los estudiantes, ya que es una habilidad transversal que impacta directamente en el desempeño de otras áreas, pues facilita el acceso, la interpretación y el análisis de información. Por tanto, reforzar esta habilidad puede generar una incidencia positiva en el desarrollo integral de las demás competencias.

1.4 Delimitación del problema

La presente investigación surge a partir de las limitaciones evidenciadas en los diferentes niveles de comprensión lectora de los estudiantes del ciclo dos del programa VAE del Liceo Femenino Mercedes Nariño, que fueron identificadas mediante la observación y la prueba diagnóstica, manifestándose no solo en el nivel literal sino también en la escasa identificación y producción de habilidades inferenciales y críticas.

Ante este panorama, se determinó priorizar la comprensión lectora como eje central de la intervención pedagógica, dado que esta constituye una competencia transversal que posibilita el acceso al conocimiento. Adicionalmente, se reconoce que la comprensión literal es el cimiento sobre el cual se desarrollan niveles superiores, como el inferencial y el crítico, configurándose así como el punto de partida (MDPI, 2021). De este modo, la decisión de constituir la investigación en torno a la comprensión lectora no es solo una respuesta a las necesidades identificadas, sino también a la pertinencia pedagógica en relación con la población elegida.

Así pues, será considerada una base teórica encabezada por Snow (2001) quien considera la comprensión lectora como "el proceso simultáneo de extracción y construcción del significado a través de la interacción y el compromiso con el lenguaje escrito" (p. 45).

De esta manera, ha de considerarse tanto el proceso de decodificación del código escrito, como la interacción activa con el texto para la construcción del significado. Holme (2009) complementa esta idea al afirmar que "esa capacidad viene dada, entre otras cuestiones, por los significados que se derivan de nuestra propia experiencia vital y cultural" (p. 23), es decir, se posibilita a los estudiantes conectar lo que leen con sus propias experiencias.

Además, se considerará la perspectiva de autores como Berko y Bernstein (2010) que describen la comprensión lectora como "la capacidad de entender e interpretar textos" (p. 436); y de van Dijk y Kintsch (1983) que conciben la comprensión textual como un "proceso que implica la construcción de una representación mental coherente del texto en una memoria episódica" (p. 12). En este sentido, las contribuciones de los autores citados subrayan que la comprensión no es un acto pasivo, sino un proceso activo donde el lector debe construir significados a partir del texto leído. En consecuencia, se puede afirmar que la comprensión lectora es relevante en el campo académico ya que "es la capacidad de un individuo para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en los textos escritos con el fin de lograr sus metas personales, desarrollar sus conocimientos, su potencial personal y, en consecuencia, participar en la sociedad" (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2010, p. 15). De esta forma los beneficios no solo atañen al individuo en su ámbito académico, sino que también presenta implicaciones sociales significativas.

Finalmente, se adoptarán los tres niveles de comprensión lectora propuestos por van Dijk y Kintsch con base en los modelos establecidos en 1983 y 1988 que son a saber : 1. El nivel literal que se refiere al reconocimiento de elementos explícitos en el texto; 2. El nivel de la base del texto que implica el reconocimiento tanto de la microestructura como

de la macroestructura del texto, pasando de unidades lingüísticas a unidades conceptuales; y 3. El nivel del modelo de situación que es el más profundo conceptualmente, donde se realizan inferencias no sólo del texto, sino de la integración de la información del texto con el conocimiento previo. En el caso de la presente investigación la decisión de concentrar con mayor ahínco en el nivel de comprensión literal se justifica desde autores como Solé (1992), quien expuso que, sin un dominio adecuado de la identificación de información explícita, los estudiantes difícilmente podrán avanzar hacia procesos más complejos de interpretación y reflexión. En el caso de la población del programa VAE, caracterizada por trayectorias escolares interrumpidas y dificultades de alfabetización, trabajar inicialmente en el nivel literal resulta indispensable, pues permite afianzar la decodificación, el reconocimiento de personajes, acciones y secuencias narrativas, generando un punto de partida seguro para progresar hacia niveles más avanzados de comprensión.

Por otra parte, debe mencionarse que los estudiantes con extraedad (como el grupo focal elegido) a menudo enfrentan desmotivación y rezago académico frente al ciclo tradicional debido a las dificultades académicas y sociales. En el contexto del programa VAE, abordar niveles más avanzados de comprensión era una decisión desarticulada o inconexa, ya que la mayoría de los participantes presentaban dificultades al reconocer el código escrito. Adicionalmente, se determinó que los microcuentos pueden servir como un recurso eficaz debido a su brevedad y estructura sencilla, lo cual podría incidir de manera positiva en minimizar la frustración y aumentar el acceso al código escrito, reduciendo así la brecha entre su nivel actual de comprensión lectora y el que se espera de acuerdo con lineamientos oficiales.

1.5 Justificación del problema

La presente investigación se fundamentó en la necesidad de fortalecer los procesos de comprensión lectora, ya que es una habilidad no solo necesaria sino transversal para el aprendizaje y la vida cotidiana en general. En el caso específico de la población elegida (estudiantes en condición de extraedad), la adquisición de esta competencia es aún más relevante que en los ciclos regulares, ya que al ser adultos mayores (en su mayoría) cursando grados de primaria, tienen responsabilidad laborales, familiares y/o sociales que sobrepasan la educación de carácter infantil proyectada para el ciclo 2, ya que dichos estudiantes al ser adultos deben poder comprender por ejemplo: documentos legales como contratos de trabajo, cartas de despido u otras comunicaciones formales que inciden directamente en su calidad de vida.

La insuficiencia de esta habilidad en el pasado los expuso a situaciones de vulnerabilidad social, ya que no pudieron problematizar plenamente la información que recibieron y/o firmaron, lo cual les trajo consecuencias negativas. Adicionalmente, aunque los estudiantes ya han tenido algunos niveles de alfabetización previos, Solé (1992) señala que, "comprender no es solo entender palabras o frases, sino construir un significado global del texto a partir de los conocimientos previos y las inferencias que realice el lector" (p. 45). Además, Cassany (2006) sostiene que la comprensión es un instrumento necesario para acceder al conocimiento en cualquier disciplina, dado que posibilita no sólo la apropiación de información, sino también el desarrollo de competencias cognitivas superiores. Por lo tanto, la mejora de la comprensión lectora no solo incidirá en su rendimiento académico, sino también en su integración social y en su ejercicio ciudadano.

Por otra parte, es relevante explicitar la brecha existente entre los estudiantes de la presente investigación y aquellos que cursan en la educación tradicional. La suma de sus trayectorias académicas interrumpidas y las particularidades de su contexto social, económico y cultural dan como resultado una relación en algunos casos problemática con la escuela. Por ejemplo, la falta de hábitos de lectura hace que los estudiantes en extraedad enfrenten mayores dificultades para acceder, adquirir y mejorar la comprensión lectora. En función de lo anteriormente expuesto, la presente investigación cobra relevancia y pertinencia al proponer una intervención pedagógica diseñada para atender estas necesidades específicas por medio del uso de microcuentos, pues se trata de textos breves y atractivos que disminuyen la resistencia de los estudiantes con poca familiaridad con el mundo académico, al ofrecer contenidos accesibles y significativos. Los microcuentos favorecen la motivación, la participación activa y la construcción de estrategias de comprensión.

En particular, los microcuentos constituyen un recurso pedagógico especialmente pertinente para estudiantes en extraedad, ya que no requieren un tiempo prolongado de lectura, lo cual permite al estudiantado acceder de manera rápida al contenido completo disminuyendo así la posibilidad de frustración temática. Asimismo, el abordaje de temáticas relacionadas al contexto de la población favorece no solo la identificación personal, sino que contribuye a consolidar y a estimular el interés por la lectura.

Autores como Cassany (2006) respaldan el anterior planteamiento, al subrayar que el uso de textos literarios cortos en la enseñanza de la lectura potencia habilidades inferenciales y reflexivas, al representar un desafío cognitivo manejable y accesible para

quienes presentan dificultades lectoras (p. 78). Gracias a su densidad simbólica, conceptual y literal a pesar de su brevedad, los microcuentos permiten abordar de manera articulada y progresiva los niveles de comprensión literal, inferencial y crítica. Bajo esta premisa, la presente investigación busca justificar el uso de microcuentos como una intervención necesaria y diferencial para mejorar la comprensión lectora en la población del programa VAE.

1.6 Pregunta de investigación

¿Cómo influye la implementación de la secuencia didáctica "Entre años y líneas de vida" basada en el uso de microcuentos en el fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes del ciclo dos del programa "VAE" del Liceo Femenino Mercedes Nariño?

Objetivos

1.6.1 Objetivo general

Fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes del ciclo dos del programa VAE del Liceo Femenino Mercedes Nariño mediante la implementación de la secuencia didáctica "Entre años y líneas de vida" basada en el uso de microcuentos.

1.6.2 Objetivos específicos

Determinar el nivel de comprensión lectora por parte de los estudiantes mediante una prueba diagnóstica.

Implementar la secuencia didáctica "Entre años y líneas de vida" basada en microcuentos para fortalecer la comprensión lectora.

Evaluar el impacto de la secuencia didáctica en la comprensión lectora de los estudiantes.

Capítulo II. Contexto conceptual

En el presente capítulo se profundiza en los antecedentes académicos que sustentan la investigación planteada mediante la revisión de categorías como: Comprensión lectora, microcuento y secuencia didáctica con la finalidad de identificar aportes y limitaciones.

2.1 Antecedentes investigativos

Para la revisión de antecedentes se empleó el motor de búsqueda Google Academic con los siguientes criterios: 1. Las investigaciones son artículos y/o tesis de investigación-acción que fueron implementadas en colegios; 2. Los antecedentes debieron tener una antigüedad máxima de diez años a la fecha de elaboración de este documento; 3. Se priorizaron las monografías y/o investigaciones del programa VAE. En total se revisaron cinco antecedentes (tres nacionales y dos internacionales).

2.1.1 Antecedentes nacionales

En 2019, Del Carmen y Roa desarrollaron la investigación "El microrrelato: estrategia didáctica para fortalecer la comprensión lectora" en la institución Educativa Julio Pantoja Maldonado con el objetivo de potenciar las habilidades comunicativas y mejorar la comprensión lectora mediante el uso de microrrelatos en estudiantes de grado tercero . La investigación se enmarcó en un enfoque cualitativo de investigación acción, a partir de la creación de una secuencia didáctica estructurada en 10 sesiones que incluía actividades como la creación de microrrelatos, lectura colectiva y formulación de preguntas literales e

inferenciales. Los resultados indicaron que los estudiantes avanzaron en su capacidad para construir inferencias y comprender mejor los textos.

El aporte de este estudio a la presente investigación reside en la construcción de una secuencia didáctica que tiene como eje el uso de microcuentos. Mediante el reconocimiento de la estructura propuesta, se adoptaron elementos que se consideraron pertinentes para replicar tales como el uso de la secuencia didáctica y de los microcuentos. Sin embargo, se revisaron, modificaron y eliminaron elementos como los temas de los microcuentos, pues son dependientes de la población caracterizada. Adicionalmente, se reemplazó la división en módulos por sesiones organizadas en fases dentro de la secuencia.

Por otra parte, en el año 2021 Ávila, Daza y González llevaron a cabo la investigación - acción de tipo cualitativo: “El mundo mágico de los cuentos infantiles” en la institución Ana Joaquina Rodríguez. Este estudio tuvo como objetivo principal mejorar la comprensión lectora inferencial a través del uso de cuentos infantiles en 14 estudiantes de tercer grado. Además, se utilizaron instrumentos como el diario de campo, el registro anecdótico, y rúbricas y listas de cotejo. Los resultados mostraron avances significativos en la comprensión lectora inferencial, mediante el uso principalmente de la lista de cotejo, pues los estudiantes lograron decodificar signos y construir frases que permitieron dar cuenta de términos desconocidos. Este estudio aporta a la investigación personal al destacar la pertinencia de emplear materiales literarios adaptados de acuerdo con el contexto del estudiantado para propiciar procesos de decodificación textual y comprensión de vocabulario desconocido. Sin embargo, una de las principales diferencias entre la

investigación revisada y la propuesta en este documento es la elección de microcuentos en vez de cuentos infantiles tradicionales.

Finalmente, en el año 2020 Rodríguez desarrolló la investigación cualitativa titulada “Proceso de inclusión de escolares extraedad del programa VAE a la educación media del aula regular del colegio Restrepo Millán. Sistematización de experiencias”. El estudio sistematizó la experiencia de inclusión y la metodología adoptada contempló la recolección de testimonios de estudiantes y docentes con el fin de identificar fortalezas, debilidades y aprendizajes, dentro de un enfoque de investigación-acción. Finalmente, se evidenció que el programa cumple su propósito mediante el acompañamiento de docentes y directores del colegio; no obstante, Rodríguez enfatizó en la necesidad de fortalecer aspectos institucionales como el seguimiento a los egresados del programa y la ampliación de recursos pedagógicos que favorezcan la reintegración escolar y el bienestar integral de los estudiantes.

El aporte de este estudio a la presente investigación radica en el reconocimiento de estrategias efectivas que pueden ser implementadas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de VAE. Además, se subraya la relevancia del enfoque diferencial en la enseñanza.

Así, mediante la revisión de las intervenciones para fortalecer la comprensión lectora en Colombia mencionados anteriormente, se evidencia la relevancia de elegir estrategias pedagógicas variadas, novedosas y adaptadas a las necesidades específicas de los estudiantes. Los resultados positivos obtenidos en cada una de las investigaciones sugieren que abordajes cualitativos y de investigación-acción educativa, permiten no solo

mejorar los niveles de comprensión lectora, sino también cultivar habilidades cognitivas superiores.

2.1.2 Antecedentes internacionales

En el año 2020 Avendaño realizó la investigación cuantitativa, de diseño cuasi-experimental: "Influencia de las estrategias de lectura de Isabel Solé en la comprensión lectora de los educandos de quinto grado de primaria" en la Institución N° 146 su Santidad Juan Pablo II, ubicada en Perú, con la intención de mejorar el desempeño en los niveles de comprensión lectora (literal e inferencial) mediante los planteamientos de Solé. Los participantes del estudio fueron 66 estudiantes de quinto grado, divididos en un grupo control de 31 alumnos y un grupo experimental de 35. A través de diez sesiones de lectura, se implementó la propuesta de Solé antes, durante y después de la lectura (con actividades como la lectura cooperativa y la elaboración de resúmenes). Los resultados mostraron una mejora significativa en el desempeño lector de los estudiantes del grupo experimental, evidenciando así la efectividad de las estrategias aplicadas (Avendaño, 2020). El aporte de Avendaño a la investigación personal radica en la validación del uso de estrategias específicas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes. Sin embargo, es importante acotar que la presente investigación no corresponde a un diseño cuasi-experimental sino de investigación- acción y trabaja sobre la base de tres niveles de comprensión, no de dos.

En 2022 Chura, et al. implementaron la investigación cuantitativa y de diseño cuasiexperimental "Siete niveles lingüísticos como estrategia para mejorar la comprensión lectora" en el colegio Santa Rosa, en Perú. La muestra estuvo compuesta por 86 estudiantes de cuarto grado, quienes fueron seleccionados mediante un criterio no probabilístico. El

objetivo de este estudio fue validar la eficacia de una estrategia basada en los siete niveles lingüísticos para incidir positivamente en la comprensión de textos. Con este propósito se aplicó una prueba escrita antes y después de la implementación de la estrategia, que incluyó actividades centradas en tres subcategorías: conceptos que definen el texto, conceptos que funcionan a nivel global del texto y conceptos a nivel de oración y palabra. Los resultados evidenciaron un aumento exponencial en la comprensión lectora inferencial tras la aplicación de las estrategias propuestas (Chura, et al. 2022).

El aporte de este estudio a la investigación personal se centra en la validación de una metodología basada en los siete niveles lingüísticos que puede ser adaptada para el uso de microcuentos en personas con extraedad. El uso de la prueba diagnóstica de manera inicial para medir el nivel de los estudiantes fue adoptada en la presente investigación.

A partir del análisis de las intervenciones aplicadas en diferentes contextos educativos en Latinoamérica, se evidencia la búsqueda pedagógica constante por mejorar la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria. Sin embargo, a pesar del considerable número de investigaciones que destacan la importancia de las actividades didácticas en el desarrollo de la comprensión lectora (Ávila, et al. 2021; Pineda, et al. 2021; Cabrera, 2021), se ha prestado menos atención a los microcuentos como eje central, apareciendo solo en un estudio revisado (Navarro & Roa, 2019). Por lo cual, la falta de un mayor número de investigaciones acerca de la microficción como recurso para mejorar la comprensión lectora demuestra la imperativa necesidad de implementar y adaptar este tipo de texto a diversos contextos, para conocer el potencial pedagógico que puede tener, ya que es posible establecer con base en las investigaciones revisadas que integrar experiencias

previas con textos breves y significativos facilita el desarrollo de competencias lectoras en estudiantes de ciclo 2.

2.2 Marco conceptual

2.2.1 Objeto de estudio: Comprensión lectora

Snow (2002) describe la comprensión lectora como un proceso simultáneo de obtención y creación de significado a través de la interacción y el compromiso con el lenguaje escrito. Siguiendo esta perspectiva, autores como Berko y Bernstein (2010) destacan que la comprensión lectora es una habilidad comunicativa, definiéndose como la capacidad de entender e interpretar textos. Así pues, ambos autores coinciden en que la comprensión lectora es un proceso activo en el que el lector no solo recibe información, sino que también construye significado mediante su interacción con el texto.

Por otra parte, la comprensión lectora se desarrolla gracias a los significados derivados de las experiencias personales y culturales (Holme, 2009). Esto implica que cada lector aporta un bagaje único de conocimientos y contextos que influye en cómo interpreta un texto. Así, la comprensión lectora se concibe como un proceso interactivo y constructivo, donde el lector realiza inferencias activas para construir una representación mental del texto, apoyándose en su conocimiento previo y en la información explícita del mismo (Anderson y Pearson, 1988).

Adicionalmente, desde el modelo de niveles de representación del texto propuesto por van Dijk y Kintsch (1983), se busca entender cómo los individuos procesan y comprenden textos. En este modelo, la comprensión no se ve como un ente estático o inherente a la formación académica adquirida por cada estudiante, sino como un proceso

que involucra distintos niveles de profundidad. En el centro de este modelo se encuentran tres niveles principales de procesamiento:

1. Nivel de superficie: Los lectores procesan la información textual de manera literal, centrándose en aspectos como la estructura gramatical. Este nivel es la primera capa de contacto del lector con el texto, es decir, los lectores están principalmente preocupados por entender las palabras y las frases en sí mismas, sin adentrarse en un nivel de análisis más complejo. Este nivel, aunque aparentemente simple, es de suma importancia porque establece los cimientos para los demás niveles, ya que, si el lector no puede reconocer las unidades lingüísticas básicas, no podrá construir el significado profundo del mensaje.

Por ejemplo, al leer una oración como "El perro corre en el parque", el lector ubicado en este nivel logra identificar sustantivos, verbos y preposiciones, antes de inferir su significado global, por eso, van Dijk y Kintsch (1983) destacan que esta etapa es recursiva: el lector puede volver a ella si encuentra inconsistencias en niveles superiores, ajustando su interpretación. Por tanto, este nivel requiere especial énfasis debido a que, si el lector no logra decodificar las palabras o las relaciones sintácticas, el texto se vuelve inaccesible, pues representa algo más que un procedimiento elemental: ser el puente que posibilita la comprensión y la construcción de una relación entre el texto físico y la representación mental del significado. Adicionalmente, este nivel destaca la importancia de los procesos cognitivos en la interpretación del discurso y sugiere que la comprensión lectora no es un proceso lineal, sino cíclico y dinámico, donde se alternan construcción e integración de significados (van Dijk y Kintsch, 1983).

En el segundo nivel, van Dijk y Kintsch (1983), exponen el nivel inferencial, en el cual el lector debe poder construir un modelo mental que combine la información explícita del texto con sus saberes previos. Debido a este proceso de unión de saberes, el lector puede deducir y/o anticipar intenciones, emociones y consecuencias que no están directamente en el código escrito, así como predecir posibles desarrollos del relato debido a las pistas textuales expuestas previamente. De esta forma este nivel requiere una comprensión más profunda que la simple decodificación literal para poder establecer una relación más compleja con el texto.

Finalmente, en el nivel crítico, el lector no solo anticipa, interpreta y/o deduce, sino que evalúa la validez y pertinencia del contenido textual, contrastándolo con no solo sus propios criterios (debido a su bagaje académico, social y cultural) sino con información externa. Este nivel implica que el lector puede identificar supuestos, sesgos y valores implícitos en el texto, reflexionando sobre sus implicaciones (ubicando el texto en un contexto histórico) y emitiendo juicios fundamentados acerca de lo que se lee, mediante los cuales el lector problematiza lo que lee, y comprende más allá de las líneas, para poder no solo comprender el código escrito, sino conocer los efectos del texto más allá de la estructura que posee (van Dijk & Kintsch, 1983).

De manera complementaria, diversos autores han contribuido a examinar y enriquecer elementos del modelo de van Dijk y Kintsch. Posteriormente en 1988, Kintsch crea el modelo de construcción-integración (CI), que amplía las ideas iniciales y profundiza en el papel activo del lector en la interpretación del texto, al afirmar que la comprensión

implica no solo la decodificación de las palabras, sino también la activación de esquemas cognitivos que permiten al lector relacionar nueva información con conocimientos previos.

Sin embargo, algunos críticos argumentan que este enfoque puede subestimar la complejidad de los procesos sociales y culturales que influyen también en la comprensión al centrarse en mayor medida en problemas de niveles cognitivos y/o procesuales. Por su parte, Fairclough (1995) señaló que el contexto social y cultural debe ser considerado para entender completamente cómo se produce el significado en el discurso, sugiriendo que van Dijk y Kintsch podrían haber simplificado demasiado la relación entre lenguaje y contexto al considerarla meramente una relación entre texto y proceso. Sin embargo, en el modelo de tres niveles de comprensión lectora se trabaja también en gran medida la cognición social, la cual implica que los discursos son influenciados por las interacciones sociales y culturales, y no solo por el proceso individual. Así pues, el modelo expone que las estructuras sociales pueden modelar no solo lo que se comprende, sino también lo que se dice y cómo se dice (Gee, 2014).

En conclusión, el modelo de comprensión propuesto por van Dijk y Kintsch ha establecido un marco referencial sólido para entender los procesos cognitivos involucrados en la comprensión lectora, incluso incluyendo elementos sociales (aunque en menor medida). De esta forma, es posible establecer que a pesar de las críticas y objeciones planteadas por otros autores como Fairclough (1995), su enfoque en los niveles de comprensión ofrece valiosas perspectivas para el análisis del lenguaje. A pesar de la divergencia teórica que puede conllevar problematizar ciertos modelos, es necesario

resaltar que las objeciones mediante la crítica constructiva permiten un entendimiento más completo y multifacético de la manera en que se produce la comprensión lectora.

Por otra parte, examinando la comprensión lectora desde las normativas nacionales se encuentra que según los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, "la comprensión tiene que ver con la búsqueda y reconstrucción del significado y sentido que implica cualquier manifestación lingüística" (MEN, 2002, p. 21). Así, para el ciclo 2 se espera que los estudiantes puedan identificar el propósito comunicativo y la idea global de un texto; elaborar resúmenes y esquemas que reflejen su sentido; y comparar textos según sus formatos, temáticas y funciones (MEN, 2002). Complementariamente, se refuerza la importancia del nivel de comprensión literal como fundamento lector. En el mismo documento, el MEN señala que las Pruebas Saber evalúan dos dimensiones fundamentales: la textual, que se refiere a la capacidad para comprender e interpretar el sentido y la estructura de textos - la cual es equiparable al nivel literal- y la discursiva, que involucra la construcción de nuevos significados y una posición frente a la lectura -que daría cuenta de niveles inferenciales y críticos-.

Además, los lineamientos curriculares creados también por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia refuerzan la centralidad del nivel literal dentro del desarrollo lector, ya que definen la comprensión literal como el reconocimiento explícito de proposiciones contenidas en el texto —capacidad para resumir o parafrasear lo leído—, y lo distinguen claramente del nivel inferencial, que exige establecer relaciones causales o temporales, y del nivel crítico-intertextual, que implica evaluar la estructura del texto y el propósito del autor (MEN, 2002).

Ahora bien, la comprensión lectora no solo es una habilidad técnica. Por el contrario es un proceso complejo que implica la construcción activa de significado. Según el documento Orientaciones del área integradora de Humanidades - Lengua Castellana "los aportes del lenguaje a los componentes en comprensión lectora, producción escrita y argumentación oral se convierten en un ejercicio pedagógico que permite promover capacidades, habilidades, competencias y condiciones de aprendizaje" (SED, 2015, p. 21) Adicionalmente, Lerner (2001) señala que leer supone "construir interpretaciones, confrontarlas con las propias ideas y establecer nuevas relaciones de sentido" (p. 57), lo que implica que el acto de leer es en sí mismo un proceso de construcción activa y reflexiva del conocimiento.

A modo de resumen, los autores anteriormente expuestos convergen en que la comprensión lectora no es solo una habilidad comunicativa que da cuenta de la decodificación de palabras, sino que requiere que el lector asuma un papel activo, y más profundo, ya que permite a los estudiantes no solo entender el contenido explícito de los textos, sino también interpretar y relacionar información de manera transversal, lo cual es fundamental para su desarrollo académico y personal.

2.2.2. Subcategorías del objeto de estudio

2.2.2.1 Microcuento

De acuerdo con Zavala (2005), "la minificción narrativa es la que cabe en el espacio de una página" (p. 58). Además, Soldán (2012) y Patriau (2025), establecen que el microcuento busca impactar al lector de manera rápida y directa, utilizando un lenguaje preciso y conciso para lograr efectos significativos en muy pocas palabras. Así pues, la

principal característica de los microcuentos es precisamente su brevedad. Adicionalmente, según Rojo (2016), "el minicuento es una narración breve, ficcional, con un desarrollo accionar condensado y narrado de una manera rigurosa y económica en sus medios" (p. 375), esta definición se articula con la concepción de Zavala (2012), quien expone que "la minificción es una manifestación extrema de la narrativa breve que desafía las convenciones tradicionales del cuento al reducir su extensión al mínimo" (p. 87). En este sentido, los autores convergen en la necesidad de explicitar que el microcuento no es el resumen de un cuento, sino que es una producción textual independiente que, aunque breve, debe contener todos los elementos esenciales de un relato, como lo son el inicio, el desarrollo y la conclusión.

Por otra parte, esta forma de escritura busca provocar un impacto inmediato en el lector, utilizando un lenguaje preciso y evocador que permite transmitir significados complejos en pocas palabras. Hernández (2025), expone que en el microcuento "cada palabra cuenta y su impacto depende en gran medida de la economía del lenguaje" (párr. 1). A su vez, Zavala (2012) también destaca que este tipo de textos, al simplificar al máximo su estructura y contenido, exige un alto nivel de precisión lingüística y una economía de recursos que intensifica el impacto narrativo en el lector.

Así, en virtud de características como la brevedad y la economía de recursos, los microcuentos se configuran como una estrategia pedagógica innovadora y disruptiva. Como señala Zavala (2006), esta forma literaria no sólo persigue la concisión, sino que también explora nuevas maneras de estructurar la narrativa e involucrar al lector, recurriendo con frecuencia al humor, la ironía y la intertextualidad. De esta manera, se resalta el potencial

pedagógico del género, pues, como afirma Calvino (1988), la minificción posee la capacidad de evocar mundos completos mediante un lenguaje conciso, lo que la convierte en un recurso idóneo para estimular la imaginación del lector.

Finalmente, es menester resaltar que la elección de la microficción, como eje central de esta investigación, responde a una construcción personal basada en el reconocimiento de sus características formales y su potencial pedagógico. Debido a que por su brevedad, intensidad y capacidad evocadora para condensar una historia completa en pocas líneas, representa una herramienta eficaz para trabajar la comprensión lectora con estudiantes en extraedad, siendo así un recurso accesible que favorece el desarrollo de la comprensión lectora en personas que, por diversas razones, han tenido trayectorias educativas interrumpidas o discontinuas y que no tienen una relación directa con textos académicos extensos y/o de mayor dificultad literaria.

2.2.2.3 Secuencia didáctica

Se entiende por secuencia didáctica al conjunto de actividades de aprendizaje organizadas de manera coherente y progresiva, enfocadas a un mismo objetivo con la intención de facilitar la adquisición de conocimientos y habilidades específicas. De esta forma, según Ribas (1996) "la secuencia didáctica es el resultado de establecer una serie de actividades de aprendizaje que tenga un orden interno entre sí, vinculado a la intención docente de recuperar nociones previas y conectar con situaciones problemáticas" (p. 79). Adicionalmente, Frade (2008) la define como "una serie de actividades que, articuladas entre sí en una situación didáctica, desarrollan la competencia del estudiante. Se caracterizan por tener un principio y un fin, son antecedentes consecuentes" (p. 12). De esta

forma, es posible establecer que no es solo una acumulación de ejercicios que no corresponden a un mismo objetivo, sino que debe ser una unidad pedagógica. Tobón, Pimienta y García (2010), añaden que la secuencia didáctica da cuenta de “conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos” (p. 20).

Esta definición enfatiza la importancia de estructurar una secuencia que permita a los estudiantes avanzar a través de una progresión lógica y significativa, en la cual todas las sesiones posean un nivel de dificultad literaria y temática que aumenta de manera progresiva, realizando un constante monitoreo de la mejora de los estudiantes para así garantizar un proceso más accesible al estudiantado. Adicionalmente, subraya la necesidad de crear actividades interconectadas que reflejen la mediación docente en la correcta planificación de recursos y sesiones, acompañada de una evaluación formativa constante.

2.2.2.3.1 Fases y características de la secuencia didáctica

Las características de una secuencia didáctica son esenciales para su correcto desarrollo. En primer lugar, debe ser intencional; cada actividad debe tener un propósito claro y responder a objetivos educativos específicos (Camps et al., 2003), es decir, debe contener un eje temático que la oriente. En concordancia con esto, Nemirovsky (1999) expone que “la secuencia didáctica se configura como una organización del trabajo en el aula mediante conjuntos de situaciones didácticas estructuradas y vinculadas entre sí por su coherencia interna y sentido propio, distribuidas en momentos sucesivos” (p. 15). Además,

debe ser flexible y adaptativa, permitiendo ajustes según las necesidades y los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, lo cual es relevante considerando el grupo focal.

De manera complementaria, el Instituto Superior de Formación Docente Aníbal Ponce exalta que la secuencia didáctica debe siempre responder a fases como apertura, desarrollo y cierre, para promover una progresión adecuada en la complejidad de los aprendizajes (Zabala y Vidiella, 1995). En este orden de ideas, en la fase de inicio (desde la macroestructura), se busca observar a los estudiantes con la idea de establecer una hipótesis educativa (en la presente investigación esta etapa corresponde a la fase de observación). En segunda instancia, durante el desarrollo, los estudiantes procesan la información mediante actividades prácticas y teóricas basadas en la oportunidad de mejora establecida previamente (fase de implementación de la secuencia didáctica). Para luego, brindar una evaluación que permita identificar avances y áreas de mejora (fase valorativa mediante el uso de rúbricas).

Finalmente, en el caso específico de la secuencia didáctica “Entre años y líneas de vida” con base en los planteamientos de Zabala y Vidiella (1995), Nemirovsky (1999) y Camps et al. (2003), se crearon las fases: 1. Introdutoria: “El mundo que no conozco” (Sesión 1); Vivencial: “El mundo que habito” (Sesiones 2, 3 y 4), 3. Distópica: “El mundo al que temo” (Sesiones 5 y 6) y 4. Utópica: El mundo que deseo (Sesiones 7 y 8).

2.2.2.3.2 Intencionalidad de la secuencia didáctica

Por otra parte, las secuencias deben corresponder a una articulación y finalidad desde su diseño, ya que estas características aseguran que la secuencia no sea un conjunto aleatorio de actividades, sino un proceso estructurado. Tobón et al. (2010) la describen

como “un conjunto articulado de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas” (p. 37). De manera complementaria, según Frade (2008), la secuencia didáctica se define como “la serie de actividades que, articuladas entre sí en una situación didáctica, desarrollan la competencia del estudiante” (p. 11). Por tanto, debe corresponder a propósitos específicos y medibles como la mejora de competencias previamente intencionadas.

Adicionalmente, Camps et al. (2003) destacan que las secuencias son esenciales para aprender a escribir, mientras que Carandell (2013) enfatiza su papel como herramienta de mediación para fomentar la autonomía en el aprendizaje. De esta forma, para la presente investigación, la secuencia didáctica es particularmente valiosa por su carácter estructurador y específico. La articulación coherente de actividades de lectura, análisis y crítica, permite guiar gradualmente al estudiante hacia el desarrollo de la comprensión lectora, siempre y cuando se garantice la coherencia interna de las sesiones y la progresión en la dificultad (Frade, 2008). Además, al incorporar estrategias de evaluación progresiva, la secuencia favorece un aprendizaje tangible evitando la dispersión de actividades sin un propósito educativo claro, lo cual asegura que cada una contribuya al logro de las metas propuestas (Tobón, Pimienta y García-Fraile, 2010).

A modo de resumen, las secuencias didácticas son herramientas esenciales en la práctica docente moderna. La claridad en sus fases —inicio, desarrollo y cierre— permite a los educadores diseñar experiencias educativas efectivas que fomenten un aprendizaje activo y reflexivo. Lo cual constituye la secuencia como una herramienta pedagógica

estructurada que se orienta en pro de la continuidad y de la progresión en los aprendizajes, en la cual cada actividad debe articularse desde un propósito previamente definido.

Finalmente, luego de la revisión de los hallazgos teóricos sobre la comprensión lectora, los microcuentos y la secuencia didáctica, es posible establecer que la relación entre estas categorías favorece el desarrollo de habilidades de comprensión lectora al involucrar a los estudiantes en procesos activos de interpretación y reflexión. Debido a la convergencia entre el uso de la microficción y la secuencia didáctica es posible obtener mejoras en la comprensión lectora en estudiantes con extraedad, ya que el microcuento debido a su brevedad permite condensar significados complejos en un espacio reducido, lo cual invita a los lectores a participar activamente en la construcción de su comprensión de acuerdo con autores como Soldán (2012), Patriau (2025), Zavala (2012). La secuencia didáctica, por su parte, proporciona un marco estructurado y progresivo para trabajar con microcuentos, asegurando que las actividades sean intencionales y adaptativas, permitiendo a los estudiantes abordar el texto de manera gradual y significativa (Camps et al., 2003; Esteve y Vilà, 2018).

Capítulo III: Diseño metodológico

El presente capítulo expone el tipo, enfoque y metodología de la investigación. Por otra parte, se describen los instrumentos de recolección de información, el universo poblacional y la matriz categorial en la cual se relacionan las categorías y subcategorías conceptuales y los indicadores de logro asociados a cada una.

3.1 Tipo de investigación:

En primera instancia, la presente investigación es cualitativa, pues se centra en comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de los participantes (Bisquerra, 2009). Así pues, utiliza herramientas de recolección de datos como entrevistas, trabajo con grupos focales y observaciones para recoger información detallada y contextual.

Según Sampieri, Fernández y Baptista (2014) la investigación cualitativa es un enfoque que se centra en comprender los fenómenos sociales y humanos en profundidad. Por lo cual, no se basa en la cuantificación de datos, sino en la exploración y descripción detallada de experiencias, comportamientos y realidades sociales de las personas en su contexto natural en relación con el objeto de estudio, para así lograr una comprensión más profunda de algunos fenómenos sociales complejos. Adicionalmente, Morín (1977) destaca que la investigación cualitativa facilita la exploración de las dimensiones subjetivas e intersubjetivas de la realidad, lo que permite una comprensión más rica y contextualizada del fenómeno estudiado. Lo anterior crea una relación natural con el paradigma interpretativo en tanto pretende entender el "por qué" y el "cómo" del comportamiento humano en una situación particular analizada por el investigador, en lugar de limitarse a responder al "qué" o "cuántos", etc.

Por otra parte, una de las características más importantes de este tipo de investigación es la posibilidad de adaptación de los métodos utilizados, teniendo en cuenta las variables de la investigación (población, contexto social, objeto de estudio, etc.) lo cual permite adaptar las fases de implementación, la microestructura de la secuencia didáctica y la selección y progresión temática.

Finalmente, es posible aseverar que la investigación cualitativa es una herramienta valiosa para identificar las dinámicas sociales desde una perspectiva que prioriza la voz y la experiencia de los participantes. Por lo cual se adoptó para este tipo de investigación, ya que permite explorar detalladamente las percepciones y conocimientos de los estudiantes al participar, facilitando la recolección de datos amplios y significativos.

3.2 Metodología de la investigación y sus fases

La metodología elegida para la presente investigación fue la investigación -acción, que de acuerdo con Latorre (2005) es una metodología de investigación cualitativa que combina la indagación científica del investigador con la acción práctica. Su objetivo no es solo estudiar las prácticas sociales sino mejorarlas, y en el caso de la investigación educativa busca incidir positivamente en un grupo focal definido previamente a través de un proceso cíclico de observación, planificación y acción. Además, la investigación -acción se orienta hacia la participación y colaboración del grupo focal, ya que los participantes del estudio son agentes activos. De esta forma, se busca incidir en la problemática no solo desde la mediación docente sino desde el rol activo de los estudiantes en la implementación de la secuencia didáctica incluyendo el análisis y la reflexión de su papel en la educación y de su valoración autónoma de los procesos académicos en los cuales se encuentran inmersos.

Por lo cual, es una metodología reflexiva y crítica que permite a los investigadores evaluar continuamente las acciones y prácticas educativas, para medir no solo los impactos sino la pertinencia de las actividades, lo que permite identificar problemas, implementar estrategias de mejora y evaluar resultados de manera preventiva.

Por otra parte, la investigación-acción posee diversas fases de desarrollo. Según Kemmis y McTaggart (1988) posee cuatro fases fundamentales que son:

1. Planificación: Es la fase inicial en la cual se realiza un diagnóstico que da cuenta de los problemas o necesidades específicas. Con base en los datos recolectados, se crea una ruta de acción para intervenir.
2. Acción: En esta fase se ejecutan las acciones previamente diseñadas con la finalidad de buscar una mejora en el área seleccionada.
3. Observación: Se inicia un proceso de recolección de datos de manera sistemática y organizada acerca de los efectos de la implementación.
4. Reflexión: Finalmente, se hace una revisión analítica de los resultados, para identificar el éxito de la propuesta y los hallazgos encontrados que no fueron planeados durante la construcción de la implementación.

Las fases previamente expuestas se erigieron de la siguiente forma en la presente investigación:

- 1) Fase de planificación: Se realizó mediante la prueba diagnóstica que identificó las necesidades y problemas específicos de la población y, en consecuencia, el interés investigativo del docente.
- 2) Fase de acción: Implementación del plan diseñado en la etapa anterior.
- 3) Fase de observación: Se analizan los datos recopilados previamente para evaluar la efectividad de las acciones implementadas. Este análisis permite reflexionar sobre

los resultados, las variables que inciden en la implementación y el proceso académico en general.

- 4) Fase de reflexión: Cierra el ciclo al permitir una evaluación holística del proceso completo, estableciendo si se cumplieron los objetivos propuestos al principio mediante la contrastación de los datos.

3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de información

En el desarrollo de la investigación se utilizaron diversos instrumentos cualitativos para recopilar datos, los cuales fueron:

Diario de campo ([Anexo 5](#)): Se define como un instrumento de registro de información procesual, similar a un cuaderno de notas, pero con una estructura de utilización ampliada y organizada metódicamente para obtener información relevante en cada reporte (Valverde, 1993). Asimismo, el diario de campo fomenta la apropiación del conocimiento, la metacognición, la competencia escritural y el sentido crítico, lo que contribuye a una comprensión más profunda y contextualizada del fenómeno investigado (Azalte, Puerta y Morales, 2008). Adicionalmente, el diario de campo en la fase de implementación ([anexo 6](#)) permitió obtener una visión más completa del entorno educativo proporcionando un contexto valioso para interpretar los resultados de los demás instrumentos utilizados.

Por otra parte, la prueba diagnóstica ([Anexo 1](#)) se considera en el ámbito del lenguaje como "un procedimiento estandarizado que permite identificar las fortalezas y debilidades en las habilidades lingüísticas de un individuo, con el objetivo de determinar

necesidades específicas de intervención o apoyo" (Pérez, 2015, p. 32). Así pues, mediante el uso de este instrumento se posibilitó el reconocimiento de fortalezas y áreas de mejora en la comprensión lectora, constituyendo la base para construir la investigación.

3.3 Universo poblacional

Se hace imperativo recordar que la población de esta investigación está compuesta por estudiantes del ciclo dos del LIFEMENA, quienes presentan características que requieren un enfoque educativo diferenciado y están adscritos al programa VAE. El grupo está conformado por diez estudiantes, de los cuales siete son mujeres adultas, con un rango de edad que varía entre los 25 y los 73 años, mientras que los dos hombres son menores de edad. Además, es importante acotar que hubo una estudiante de la cual solo se obtuvieron resultados hasta la sesión 6 debido a su deserción académica.

3.4 Matriz categorial:

<i>Categorías</i>	<i>Subcategorías</i>	<i>Indicadores de logro</i>
<i>Niveles de comprensión</i>	<i>Literal</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce la idea central del microcuento leído. • Ordena correctamente los momentos del microcuento (inicio, desarrollo y cierre). • Reconoce los personajes principales mencionados en el microcuento. • Ubica correctamente el lugar descrito en el texto. • Identifica el significado de palabras o expresiones explícitas en el microcuento. • Localiza información puntual en el texto cuando se le solicita.
<i>Niveles de comprensión</i>	<i>Inferencial</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Infiere las intenciones o emociones de los personajes a partir de sus acciones. • Anticipa hechos posibles a partir de la información explícita.
<i>Niveles de comprensión</i>	<i>Crítico</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Emite juicios sobre la actitud de los personajes o la enseñanza del microcuento. • Problematisa situaciones del microcuento con experiencias propias o de su entorno.
<i>Minificción</i>	<i>Características</i>	El estudiante puede identificar características de los personajes, situaciones o lugares presentados en el relato.
<i>Minificción</i>	<i>Elementos</i>	El estudiante reflexiona y relaciona el significado personal que tiene el microcuento para él con el código escrito.

Figura 5 Matriz categorial. Unidad de comprensión. Nota: Elaboración propia.

3.5 Consideraciones éticas

Es importante mencionar que los datos personales de los participantes de esta investigación permanecieron anónimos para respetar los derechos de imagen e información privada. En este sentido, previo a la implementación de la investigación se contó con un consentimiento informado ([Anexo 7](#)) en el cual se explicó que los resultados de la secuencia didáctica, observación y prueba diagnóstica serían tomados en cuenta para la construcción del presente documento. El consentimiento fue firmado por los participantes

directamente, y, en el caso de estudiantes menores de edad se les solicitó la autorización a sus apoderados legales.

Por otra parte, en el marco de la presente investigación se encontraron algunas limitaciones entre las que se destacan:

1. Continuidad del proceso académico: En el marco del programa VAE la tolerancia a las inasistencias es mayor frente al aula regular, razón por la cual los estudiantes pueden faltar en diversas ocasiones a las clases sabatinas sin reprobar el ciclo. Debido a las condiciones socio-económicas su asistencia no es constante y algunos estudiantes abandonan el proceso académico sin previa notificación. Por este motivo, la investigación cambió su grupo focal varias veces, siendo necesario volver a implementar los instrumentos de recolección de datos y la caracterización. Del mismo modo, el presente documento tuvo múltiples reescrituras y ajustes, lo cual incidió añadiendo un mayor grado de dificultad a la investigación.

2. Variedad poblacional: Al tratarse de un grupo heterogéneo en términos de edad, acceso a recursos tecnológicos, formación académica, etc., muchas de las secuencias didácticas tuvieron que ser adaptadas múltiples veces para garantizar la participación de todos los estudiantes.

Capítulo IV. Trabajo de campo

4.1 Propuesta de intervención

Según Camilloni (2007), las secuencias didácticas permiten organizar de manera coherente y progresiva los contenidos, articulando actividades de enseñanza y evaluación que favorecen aprendizajes significativos en distintos contextos educativos, mediante la planificación de experiencias pedagógicas adaptadas a las características particulares de la población. Adicionalmente, Frade (2008) señala que las secuencias didácticas, al articular actividades en situaciones de aprendizaje, contribuyen al desarrollo de competencias específicas al posibilitar la integración entre teoría y práctica.

Por otra parte, la selección de la secuencia didáctica como herramienta metodológica para la intervención pedagógica se fundamentó en su carácter progresivo, ya que permite organizar los contenidos en un orden lógico y adaptativo, mientras permite reforzar conocimientos previos y establecer conexiones significativas entre los nuevos aprendizajes y la realidad de los estudiantes. Adicionalmente, la población con extraedad del grupo focal presenta lagunas formativas debido a que tuvieron que abandonar sus estudios por periodos prolongados de tiempo. Por este motivo, a través de sesiones diseñadas dentro del marco de una secuencia didáctica, se garantiza un proceso de aprendizaje accesible y estructurado, lo que contribuye a mejorar la comprensión literal de los textos de manera consecuente con las condiciones del estudiantado. En el marco de la presente investigación se diseñó la secuencia didáctica “Entre años y líneas de vida” la cual estuvo orientada al fortalecimiento de la comprensión lectora literal en estudiantes en condición de extraedad.

Con base en la observación desarrollada durante la investigación se identificó que, a los estudiantes en su mayoría, les generaba interés contrastar los microcuentos con sus vivencias personales, lo cual se hacía particularmente evidente en los estudiantes que representaban el rango etario más alto en comparación con sus pares, quienes solían emplear la lectura de microcuentos como un recurso para transmitir lecciones de vida a sus compañeros. Por ejemplo, al advertir a sus compañeros que la desigualdad económica (un tema tratado previamente) es una situación que todos vivían en mayor o menor medida. Esta dinámica no solo enriquecía el proceso de interpretación del texto, sino que también fomentaba el diálogo intergeneracional y la construcción colectiva de significados, lo cual dio origen al nombre de la secuencia didáctica “Entre años y líneas de vida”.

Ahora bien, como directriz general en todas las sesiones y fases consecutivas se emplearon microcuentos que cumplen con las siguientes características: A. Escritos por personas de sus rasgos etarios de edad, B. Microcuentos orientados y/o producidos en barrios en los cuales los estudiantes residen, C. Temas relacionados con problemáticas sociales tales como el robo, la dificultad de acceso a una calidad de vida digna en el marco capitalino, entre otras. Adicionalmente, todos los microcuentos fueron tomados del compendio “Bogotá en 100 palabras”, teniendo en cuenta la concordancia del tema y entorno social (Fairclough, 1995) con la intención de ahondar en las vivencias de los estudiantes y dotarlas de interés investigativo.

4.2 Descripción de la propuesta

La secuencia didáctica “Entre años y líneas de vida” consta de 4 fases divididas en 8 sesiones ([Anexo 8](#)). La macroestructura se mantuvo constante a lo largo de todo el proceso en el siguiente orden:

1. **Encabezado:** En este apartado inicial se encontraban los logos oficiales de la Universidad Pedagógica Nacional y el Liceo Femenino Mercedes Nariño, luego el título: SECUENCIA DIDÁCTICA: Entre líneas y años de vida y el nombre de la docente: Leidy Mora. Finalmente, se les pedía completar en las líneas correspondientes sus nombres y la fecha de la actividad.

2. **Módulo 1. Introducción al microcuento:**

En primer lugar, se presentaba el título, el autor y la fuente (Bogotá en 100 palabras). A continuación, se desarrollaba la lectura en voz alta del microcuento por un solo estudiante y/ o de manera colectiva. Adicionalmente, este ejercicio de lectura se repetía en varias ocasiones, con el propósito de favorecer la comprensión, hasta que los estudiantes manifestaban haber entendido la mayoría de los elementos textuales. Luego, los estudiantes empezaban a completar los siguientes apartados:

- **Preguntas orientadas a la comprensión lectora en el nivel literal:** Los interrogantes planteados en esta sección corresponden a la recuperación de detalles textuales, identificación de personajes, reconocimiento de la secuencia narrativa y delimitación del tema del microcuento. Algunos ejemplos son: ¿Quién le contó la historia al narrador del poema? (sesión 1),

¿Qué lugar atraía al protagonista? (Sesión 3), ¿Por qué el protagonista espera que no se cumplan los deseos de los demás habitantes? (Sesión 4), ¿Dónde se encuentra el personaje principal y qué observa en la vitrina? (Sesión 5), ¿Qué sugiere el final del cuento cuando el protagonista se pregunta por qué todos se han ido? (Sesión 6), ¿Por qué la ciudad brillaba como un ejemplo mundial? (Sesión 7), Según el microcuento, ¿cómo será la ciudad de Bogotá en el futuro? (Sesión 8)

- **Glosario de palabras desconocidas:** focalizó en la identificación de términos desconocidos, para luego buscar las definiciones de cada término en diccionarios virtuales y/o físicos (dependiendo la edad del estudiante y sus condiciones de accesibilidad tecnológica) y finalmente escribir su propia definición.
- **Ejercicio de ortografía:** En esta sección se utilizaron ocho ejercicios en pro de mejorar la ortografía haciendo especial énfasis en mejorar la escritura con las palabras terminadas en s/z, b/v, m/n de acuerdo con la solicitud de la docente titular, en el siguiente orden:
 En la sesión 1 y 2 se les pidió seleccionar en un círculo la palabra correctamente escrita entre 2 opciones, en la sesión 3 y 4 se propuso el ejercicio de “marea ortográfica” en el cual debían corregir las palabras, en la sesión 5, 7 y 8 se creó una versión modificada del microcuento con palabras que habían sufrido alteraciones ortográficas y que debían identificar y corregir, en la sesión 6 se les pidió imaginar que el personaje encontraba una

señal escrita por ellos en una pared en la ciudad abandonada, con la condición de crear un mensaje con buena ortografía y no más de 10 palabras.

- **Relación con el contexto:** Por medio de una pregunta orientadora basada en el microcuento se buscó problematizar los contenidos con la experiencia del estudiantado teniendo en cuenta los saberes adquiridos previamente acerca de sus gustos, intereses y experiencias vivenciales para ahondar en el nivel crítico. En las sesiones 1, 2, 3 y 6 la pregunta fue: ¿Cómo se relaciona esta historia con nuestra realidad o experiencias personales?, en la sesión 4: En el microcuento, el protagonista ve la inundación como una oportunidad para conocer el mar, mientras que el resto del pueblo lo ve como un problema. ¿Alguna vez te ha pasado algo así?, en la sesión 5: En el microcuento, el personaje usa una máscara avanzada y se burla del tapabocas N95 del pasado. Si vivieras en su época y no tuvieras dinero para comprar un tapabocas, ¿qué crees que podrías haber hecho para protegerte?, en la sesión 7: ¿Cómo podría una Bogotá con transporte público sostenible y gratuito mejorar la vida de los estudiantes de bajos recursos? Finalmente, en la sesión 8: ¿De qué manera la paz y la tranquilidad en la ciudad podrían facilitar el acceso a una mejor educación para los estudiantes de bajos recursos?

3. **Módulo 2. Análisis estructural:** Descripción y/o resumen del microcuento estudiado de acuerdo con la estructura narrativa: A. Inicio, B, Desarrollo, C. Conclusión.

4. **Módulo 3: Comentarios de los estudiantes (Evaluación formativa):** La autoevaluación se desarrolló mediante dos preguntas de carácter abierto. En primera instancia, se ahondaron las percepciones de los estudiantes para conocer si la actividad fue de su agrado y/o si había oportunidades de mejora, la pregunta fue: ¿Me gustó la actividad? En segunda instancia, el interrogante buscaba fomentar la autoevaluación frente a su aprendizaje, bien sea en términos formales y/o gramaticales. Para ello se usó el interrogante: ¿Aprendí algo?

Finalmente, en el apartado observaciones del docente se dejaron comentarios personalizados sesión tras sesión con la idea de dar cuenta del progreso del estudiante en términos de los niveles de comprensión [\(Anexo 9\)](#).

4.3 Fases

La secuencia didáctica se estructuró en las siguientes fases: 1. Fase #1: Introdutoria: “El mundo que no conozco” (Sesión 1); 2. Fase #2: Vivencial “El mundo que habito” (Sesiones 2,3 y 4); 3. Fase #3: Distopía “El mundo al que temo” (Sesiones 5 y 6); 4. Fase #4: El mundo que deseo: Utopía (Sesiones 7 y 8).

Esta organización priorizó experiencias vivenciales de los estudiantes constituyendo una parte fundamental de su identidad (fase 2), realizando un énfasis en sus percepciones de la realidad de marginalización que en muchas ocasiones los envuelve (fase 3), pero invitándolos a concebir sus vidas desde la utopía y a culminar sus procesos educativos de manera satisfactoria para tener un futuro mejor (fase 4).

Fase #1: Introducción “El mundo que no conozco (Sesión 1)

En primera instancia, en la fase “El mundo que no conozco” se generó una sesión introductoria por medio del uso del poema “Bodas negras” de Julio Flórez y la canción “Boda Negra” de Julio Jaramillo que buscó realizar un primer acercamiento a la secuencia didáctica propuesta. En esta sesión se pretendió conocer los intereses de los participantes frente a los tipos de texto, además de elementos estructurales como la organización de las sesiones. Adicionalmente, se trabajó el componente de la evocación de mundos a través del vínculo entre poesía y canción, lo que facilitó que los estudiantes tuvieran más posibilidades de obtener información explícita y fueran capaces de reconocer personajes y eventos principales, tal como exige el nivel literal. Por ejemplo, ante la canción de Julio Jaramillo, los estudiantes de avanzada edad reaccionaron inmediatamente con alegría y luego en la lectura del microcuento manifestaron haber entendido por primera vez el contexto de la canción.

Fase #2: Vivencial “El mundo que habito” (Sesiones 2,3 y 4)

En esta fase se ahondó en tres problemáticas que mediante la observación fueron identificadas de gran interés para el alumnado ya que correspondían a temas de conversación que con mayor frecuencia abordan en contextos formales e informales y son a saber: 1. El hambre y la pobreza, 2. La muerte, 3. Desigualdad económica y/o injusticia social. Por ejemplo, las personas situadas en un rango etario mayor a 50 años ante la pregunta ¿Qué es la comprensión lectora? establecieron relatos anecdóticos en los cuales contaban su experiencia dentro del sistema académico en su niñez- juventud. A través del

encuentro de saberes generacionales presente en el grupo, construyeron colectivamente el significado de comprensión lectora desde el marco de sus saberes previos.

Fase #3: Distopía “El mundo al que temo” (Sesiones 5 y 6)

En las dos sesiones posteriores se trabajaron microcuentos que tuvieran como epicentro la distopía, ahondando en futuros posibles desde una mirada oscura y/o crítica. Con temas tales como la pandemia, la falta de recursos naturales o las condiciones ambientales que podrían afectar el mundo que conocen.

La exploración de la distopía y la utopía en las fases tres y cuatro (“El mundo al que temo” y “El mundo que deseo”) dio espacio a un análisis crítico de los textos, tal como proponía Zavala (2006) al describir a los microcuentos como una estrategia disruptiva. Mediante la observación fue posible reconocer, por ejemplo, que los estudiantes establecían conexiones entre el saber nuevo y el saber previo.

Fase #4: El mundo que deseo: Utopía (Sesiones 7 y 8):

Finalmente, en las últimas dos sesiones se introdujo el concepto de utopía, relacionando temas como el sueño de una Bogotá mejor, más inclusiva y amigable con todas las personas que se han sentido rechazadas, entre las cuales el alumnado se auto percibe.

Capítulo V. Organización de la información y análisis de resultados

De acuerdo con Hernández, Fernández & Baptista (2014), la triangulación es “la comparación de diferentes datos obtenidos mediante diversas técnicas, teorías o investigadores para determinar si concuerdan o divergen en torno al mismo fenómeno” (p. 493). Adicionalmente, en términos metodológicos, es un instrumento que permite comparar, contrastar y relacionar, logrando así una comprensión más profunda y holística del fenómeno (Flick, 2015).

En la matriz que se presenta a continuación ([Anexo 10](#)) se expone la triangulación de la información obtenida a través de los instrumentos de recolección de datos: 1. Observación, 2. Prueba diagnóstica, y de la implementación de la secuencia didáctica (3) en relación con los fundamentos teóricos que respaldan la investigación:

Tabla de triangulación

Categorías	Componente teórico/conceptual	Observación	Prueba diagnóstica	Secuencia didáctica	Triangulación
Comprensión lectora	La comprensión lectora se desarrolla a partir de significados derivados de las experiencias personales y culturales (Holmes, 2009)	La observación evidenció que los estudiantes utilizaban sus experiencias personales como base para definir conceptos. Ante la pregunta sobre qué es la comprensión lectora, algunos narraron vivencias de su infancia escolar, donde la falta de comprensión era asociada a castigos físicos. Estas memorias permitieron reconocer cómo se concebía la lectura en ese contexto. Finalmente, tras el intercambio de relatos, los estudiantes concluyeron que comprender implica interpretar el código escrito.	E3 caracterizó al animal protagonista del microcuento (mosco) describiéndolo como “un animalito muy bueno y muy visitón, pero que no deja rastro”. Por su parte, E4 vinculó la prueba con su experiencia personal al establecer una analogía entre el personaje y un amigo cercano: “yo tenía un amigo muy terco que me ayudaba a leer cuentos todas las noches	En la secuencia didáctica 5, E7 definió la pandemia desde su experiencia cotidiana, mientras que E10 enfatizó el cuidado en casa y el uso de protección personal. En la secuencia 2, E4 relacionó la problemática del robo con la necesidad de subsistir y E8 señaló la inseguridad en los barrios de Bogotá. Finalmente, E8 también propuso mejoras para el transporte sostenible, sugiriendo que el Transmilenio pase con mayor frecuencia para evitar aglomeraciones.	Los hallazgos muestran que la comprensión lectora trasciende la simple decodificación, pues se construye desde las experiencias personales y culturales de los estudiantes. La observación evidenció que recurren a su memoria vivencial para dar sentido a los textos, vinculando conceptos con situaciones de su vida cotidiana. Esto confirma que comprender implica activar marcos referenciales propios y resignificar lo leído. En este sentido, la comprensión se entiende como una construcción no solo lingüística, sino también social y emocional.
Comprensión lectora	La comprensión lectora se concibe como un proceso interactivo y constructivo, donde el lector realiza inferencias activas para construir una representación mental del texto, apoyándose en su conocimiento previo y en la información explícita del mismo (Anderson y Pearson, 1988).	La observación permitió evidenciar que los estudiantes vinculaban saberes previos con nuevos aprendizajes. En la secuencia 3, al encontrarse con términos desconocidos como “cachaco”, los alumnos de mayor edad compartieron su conocimiento sobre la etimología y el uso del término. Este intercambio posibilitó la construcción colectiva de significado y enriqueció la comprensión del grupo.	E8 realizó una inferencia al asociar las expresiones de cariño implícitas en el microcuento con el sentimiento de sentirse querido. Por su parte, E1 identificó la motivación del personaje al interpretarlo como “un mosquito picador que visita al niño para picar”. Estos aportes reflejan distintas formas de comprensión del texto desde la perspectiva de cada participante	En la secuencia 8, E1 vinculó el acceso a una mejor educación con la necesidad de reducir el robo para garantizar la seguridad. En la secuencia 2, el mismo participante señaló que aprendió “a no robar ni seguir malos pasos”, mientras que E6 expresó que robar conduce a la cárcel. Finalmente, en la secuencia 3, E1 relacionó el microcuento Hambre con un refrán cultural, resaltando que “el hambre es más grande que volverlo a decir”.	La comprensión lectora se evidenció como un proceso activo en el que los estudiantes integraron saberes previos y experiencias personales para interpretar los microcuentos. Durante las observaciones, construyeron colectivamente el significado de términos desconocidos y vincularon los textos con sus contextos culturales. La secuencia didáctica facilitó espacios de diálogo y reflexión, promoviendo una lectura más profunda y contextualizada

Tabla 1. Tabla de triangulación. Fuente: Elaboración propia

5.1 Resultados

En primera instancia, la comprensión lectora se concibe como un proceso que se construye a partir de los significados derivados de las experiencias personales y culturales (Holmes, 2009). A través de los instrumentos de recolección de datos empleados en la presente investigación —observación y prueba diagnóstica—, así como de la aplicación de la secuencia didáctica diseñada, fue posible constatar el planteamiento de Holmes. Un ejemplo de ello es que, el participante #4 relacionó la prueba diagnóstica con su experiencia personal para construir una analogía entre el personaje y uno de sus amigos: "Yo tenía un amigo muy terco llegaba todos los día (días) ayudas (me ayudaba) a leer cuentos todas las noches".

Adicionalmente, desde la observación, se reconoció que los estudiantes recurrían a sus vivencias para poder comprender los textos. Por ejemplo, aquellos con más de 40 años, al responder qué entendían por comprensión lectora, narraron experiencias escolares de su niñez en donde los docentes recurrían al castigo físico cuando no se comprendía. Así pues, los participantes lograron identificar que la comprensión lectora trasciende la sanción y se configura como el proceso de interpretar el código escrito.

De manera complementaria, en la secuencia didáctica se evidenció que los estudiantes constantemente vinculan sus experiencias personales para comprender conceptos. Por ejemplo, en la sesión #5 para definir qué es pandemia E10 se remitió a los

hábitos de cuidado que había implementado anteriormente: “Cuidarnos en la casa cuando haya pandemia, para salir de la casa hay que colocarse una bufanda”. Por su parte, en la sesión 2, E4 estableció una relación entre la problemática del robo y las necesidades básicas, afirmando: “Por necesidad podemos hacer lo que sea por comer”. El estudiante #8 complementó esa visión desde su experiencia local: "si se relaciona (con mi vivencia) porque se pasó (pasa) todo en Bogotá se meten los varios caser arrobar (se meten a los barrios caseros a robar)” (E8). Estos hallazgos permiten triangular la información observada y los resultados de las secuencias, corroborando lo planteado por Holmes (2009), pues los estudiantes resignificaron los contenidos propuestos a partir de sus vivencias, consolidando aprendizajes que conectan lo académico con su realidad cotidiana.

De manera adicional, la comprensión lectora se caracterizó como un proceso interactivo y constructivo donde el lector realiza inferencias activas para construir una representación mental del texto, apoyándose en su conocimiento previo y en la información explícita del mismo (Anderson y Pearson, 1988), lo cual fue comprobado de diversas formas entre ellas la observación, que demostró las conexiones que establecían los estudiantes entre el saber nuevo y el saber previo. Un ejemplo de ello se dio en la sesión #3 con el término: "Cachaco", pues al hacer una ronda de ideas los alumnos de mayor edad empezaron a explicar la etimología de la palabra y a enfatizar en que su uso era muy común cuando ellos eran jóvenes, lo cual sirvió para construir significado de la palabra de manera colectiva.

Por otra parte, a partir de la prueba diagnóstica el participante #8 creó una inferencia al relacionar expresiones de cariño implícitas en el microcuento con un

sentimiento: "Aprendí que el niño se sentía querido por el animal" el participante #1 expone una motivación del personaje: "Yo entedi (entendí) que era una (un) mosquito picador que visita el niño para picar jaja".

Finalmente, en la sesión #8 el participante #1 relacionó el concepto de cómo se podría facilitar el acceso a una mejor educación para los estudiantes con su experiencia previa al establecer: "Disminuir el robo para que los estudiante (estudiantes) estén más seguros", el mismo participante en la secuencia #2 estableció que del microcuento aprendió "a no roba (robar) ni seguir malos pasos". Adicionalmente, el estudiante #6 estableció "Yo aprendí que uno no deverobar (debe robar" por sino meboy (me voy) a para la carsel (cárcel)." Finalmente, el estudiante #1 expuso en la sesión #3 una relación entre el título del microcuento "hambre" con su experiencia cultural (refranes): "Yo aprendí que el ambre "hambre" es más grande que bolverlo "volverlo" a decir".

De manera similar, fue posible establecer que la comprensión lectora no es un proceso lineal, sino cíclico y dinámico, donde se alternan construcción e integración de significados (van Dijk & Kintsch, 1983). De esta manera, el participante #4 presentó una mejora cíclica ya que en la primera aplicación de la prueba diagnóstica la estudiante en una pregunta de selección múltiple de comprensión literal seleccionó una opción inválida "o" y las respuestas posibles eran "A, B o C", pero luego en la pregunta de comprensión crítica pudo dar cuenta de una motivación del personaje: "Le de miedo que conosca (Le dio miedo que lo conozca)". Adicionalmente, el estudiante #2 en la pregunta de comprensión de nivel crítico: "¿Por qué piensas que el amigo deja todo ordenado y sin rastro?" respondió "que lo

regañen". Sin embargo, más adelante establece una relación de causalidad: "Y el mosco lo pica y le (él) era alérgico y se rascaba".

Finalmente, en cuanto a la secuencia didáctica, desde la sesión #3 fue posible establecer que los estudiantes evolucionaron en su proceso de comprensión, realizando la distinción semántica entre "leer" y "comprender" ya que antes de la implementación consideraban que eran equivalentes. Sin embargo, luego de la aplicación de la secuencia didáctica, cuando el estudiantado no entendía una pregunta, manifestaba que leyó, pero no comprendió, por lo cual debían hacer un ejercicio de relectura.

Adicionalmente, Fairclough (1995) señaló que el contexto social y cultural debe ser considerado para entender completamente cómo se produce el significado en el discurso. En la prueba diagnóstica, el estudiante #5 establece el propósito de los amigos (desde su perspectiva): "quiere tener un amigo para no estar solo". Adicionalmente, el participante #7 brinda una caracterización de lo que para él es un animal: "porque es un animal idefenso (indefenso) y no sabe lo que hace el animal".

Respecto a la secuencia didáctica, el participante #9 relacionó el tema del microcuento "Boda negra" con la concepción de la muerte en su contexto social y cultural "A mí se me murió mi tío que lo mataron familia". Por otra parte, el estudiante #4 en la secuencia 2 relaciona el tema del robo con su contexto: "Por necesidad podemos hacer lo que sea por comer". Así, el contexto fue pieza clave para entender los microcuentos.

Por otra parte, en la sesión #3 se emplearon diversas estrategias como el uso de mapas, por medio de los cuales los estudiantes debían señalar en dónde se ubicaba el microcuento (Chapinero, Bogotá). Así, durante la implementación varios estudiantes

reconocieron lugares de la ciudad, lo cual fue de utilidad para situar al lector en un contexto específico.

Finalmente, con respecto a la comprensión lectora de acuerdo con los lineamientos formales, se espera que para el ciclo 2 los estudiantes sean capaces de identificar el propósito comunicativo y la idea global de un texto; elaborar resúmenes y esquemas que reflejen el sentido del mismo; y comparar textos según sus formatos, temáticas y funciones (MEN, 2002). En este sentido, fue posible establecer con base en la prueba diagnóstica y la secuencia didáctica que los estudiantes lograban estructurar resúmenes de manera aceptable (respondiendo al menos a quiénes eran los personajes y la acción central). El estudiante #7 resume el tema de la prueba en "el niño se siente querido por el animal y que no está de acuerdo con que su mamá lo maté". Adicionalmente, el estudiante #4 sintetiza el microcuento así: "amigo muy terco llegaba todos los días ayudaba a leer cuentos".

Por otra parte, en la sesión 2, el estudiante #1 intentó realizar un resumen del microcuento: "De que Laida intento robar a una muchacha, pero se dio cuenta que robar es malo y que también se podía ir a prisión". Adicionalmente, el estudiante #10 resume el microcuento de la siguiente forma: "Transmilenio funcionará con el sol y no habría contaminación ni malos olor menos atracos menos muertos". De esta manera, a partir de los lineamientos del ciclo 2 (MEN, 2002), es posible establecer que la secuencia didáctica permitió en gran medida que los estudiantes avanzaran en la elaboración de resúmenes, identificando personajes y acciones centrales. Pues, lograron captar la idea global de los textos aunque presentaron dificultades para comparar distintos formatos textuales. Además, como dato relevante, se destaca que sí lograron reconocer elementos estructurales del

microcuento y diferenciarlo del cuento tradicional, evidenciando avances parciales en las competencias esperadas.

Ahora bien, según Calvino (1988) la minificción tiene la capacidad de evocar mundos completos a través de un uso conciso del lenguaje. Frente a ello, en la observación se evidenció que los estudiantes respondían mejor a textos que se relacionaran con su contexto, por lo cual se decidió elegir microcuentos escritos por jóvenes de Bogotá, sobre problemáticas sociales como el robo, la muerte, el hambre, etc. así, en la sesión #6 se les solicitó a los participantes escribir un microcuento no mayor a 10 palabras que advirtiera sobre una situación apocalíptica. El estudiante #10 escribió "Cuidado, hay peligro en la ciudad de Bogotá". Adicionalmente, el estudiante #2 escribió "Cuidado no pase se va accer (va a caer) el edificio".

Finalmente, es posible evidenciar que tal como lo plantea Calvino (1988), la minificción permite construir significados complejos con economía de lenguaje de manera satisfactoria, lo cual se reflejó en los resultados de la secuencia didáctica. Los estudiantes lograron interpretar y producir textos breves con alto contenido simbólico (Ejemplo: sesión #6), demostrando que fueron capaces de representar escenarios críticos en pocas palabras.

Del mismo modo, la capacidad evocadora también es lo que convierte a la minificción en una estrategia pedagógica innovadora y disruptiva, como señala Zavala (2006). A partir de la observación, fue posible establecer que el manejo de la clase de español dentro del programa VAE no está orientado bajo ningún lineamiento actualmente (No posee un currículum y/o lineamientos de aprendizaje esperados). Por lo cual, el enfoque de las clases se centraba en temas ortográficos y de clasificación verbal (Ejemplo:

sustantivos vs. verbos). Aunque este enfoque es importante para la adquisición del lenguaje, el uso de microcuentos vivenciales potenció otras capacidades como la inferencia, la reflexión y la comprensión. Además, por medio de la microficción, fue posible establecer relaciones entre temas cotidianos con componentes académicos brindando la posibilidad de escapar de los lugares comunes. Por ejemplo, varios estudiantes escribieron microcuentos sobre objetos: la estudiante #2 que trabaja en servicios generales eligió una olla: "Pero yo me quede yorando (llorando) porque yo quería esa olla, pero mi mamá no me la compró y yo la cogí como de recuerdo".

Finalmente, la implementación de las secuencias didácticas suscitó en su mayoría reacciones positivas al usar microcuentos como una herramienta innovadora. En las percepciones de los estudiantes destacan los de la sesión #8 del participante #10. A la pregunta de si le gustaron las actividades respondió: "Si me gusto porque yo conocía tales cosas que hoy estoy viendo (viendo)". Adicionalmente, el estudiante #8 en la sesión #5 a la misma pregunta respondió "Si me gusto a poco aprendí.. lo que comprendí". A modo de conclusión, tal como lo plantea Zavala (2006), el uso de la minificción constituyó una estrategia pedagógica innovadora y disruptiva en el contexto del programa VAE. El uso de esta herramienta permitió ir más allá del enfoque tradicional centrado en aspectos formales del lenguaje, promoviendo habilidades como la inferencia. De esta forma, los estudiantes lograron conectar lo personal con lo académico, como en el caso de la estudiante #2, quién escribió sobre una olla con valor emocional.

Así, tal como lo afirman Soldán (2012) y Patriau (2025) el microcuento busca impactar al lector de manera rápida y directa, utilizando un lenguaje preciso y conciso para

lograr efectos significativos en muy pocas palabras. De esta manera, durante el desarrollo de las secuencias, una de las primeras actividades realizadas era el análisis del título del microcuento con preguntas como: ¿Cuál es el significado? ¿Con qué palabras lo relacionan? En varias ocasiones, se obtuvieron diversas reacciones como la comparación con refranes, nombres de canciones y/o mención de sus propias experiencias. Por ejemplo, el estudiante #1 elaboró un microcuento titulado "manta" el cual en pocas palabras resumió una historia realmente significativa: "Hace 4 años atrás a mi abuela le diagnosticaron una enfermedad que se olvidaban las cosas... pero no se olvidó de mí y me regaló una manteca azul con rojo eso es un tesoro, no una simple manta". Por otra parte, en la secuencia #1 los participantes #9 y #10 presentaron efectos significativos a partir de la lectura del microcuento al relatar historias profundamente impactantes de sus vivencias "la muerte de una hija". El participante #9: "A mí se me murió mi tío que lo mataron familia". Finalmente, estos escritos evidencian cómo los estudiantes lograron transmitir con pocas palabras una historia cargada de valor afectivo.

Por otra parte, frente a la segunda subcategoría del objeto de estudio se consideró que la secuencia didáctica debe ser intencional, cada actividad debe tener un propósito claro y responder a objetivos educativos específicos (Camps et al., 2003). Así, a partir de la identificación de las problemáticas mediante la prueba diagnóstica y la delimitación del propuesta se decidió realizar una investigación en la cual se pudiera trabajar un modelo de comprensión lectora cimentado en los 3 niveles de van Dijk para responder a las distintas necesidades de la comunidad de manera organizada y secuencial. Lo cual dio origen a la secuencia didáctica "Entre líneas y años de vida" que se erigió sobre 8 microcuentos diferentes tomados del compendio Bogotá en 100 palabras. Todas las secuencias se

construyeron con intencionalidad y propósito en el marco de una construcción progresiva del saber.

En segundo lugar, Steve y Vilà (2018) destacan la importancia de dividir la secuencia en fases —inicio, desarrollo y cierre—, asegurando que cada etapa cumpla una función específica en la construcción del conocimiento. En este sentido, la prueba diagnóstica se orientó por fases: 1. Inicio: pruebas de nivel literal e inferencial de selección múltiple, 2. Desarrollo: Preguntas de respuesta abierta de nivel crítico, 3. Cierre: Escritura de un microcuento de una vivencia personal (en la segunda implementación de la prueba debido al cambio de grupo focal). De esta forma, se buscó construir conocimiento de manera progresiva y organizada. Adicionalmente, gracias a esta división fue posible establecer algunos de los campos en los cuales se debía orientar la secuencia debido a falencias presentadas por el estudiantado, algunos de los campos fueron: 1. Ortografía, 2. Nivel superficial de comprensión y 3. Redacción. Todo ello posibilitó la creación de la secuencia que se dividió en las fases mencionadas en el capítulo cuatro.

Finalmente, la división de la intervención en fases permitió, en primer lugar, avanzar gradualmente en los contenidos desde la exploración del entorno hasta la proyección de una realidad deseada (utopía) fortaleciendo así la comprensión lectora y la producción escrita desde un enfoque significativo y contextualizado.

Del mismo modo, esta división fue especialmente útil debido a la constante inasistencia y posible deserción por parte de los estudiantes. La secuencia garantizó la continuidad en tanto permitió retomar la última sesión desarrollada con el acompañamiento

de la docente, lo cual en la educación tradicional no hubiera sido posible al tener un mismo nivel de clase para todos los educandos.

Adicionalmente, el hecho de que toda la secuencia didáctica estuviera organizada bajo la misma macroestructura permitió que los estudiantes no perdieran la pista conceptual y de esta forma tuvieron una mayor accesibilidad al aprendizaje situado.

5.2 Resultados por objetivos

Mediante la aplicación de la prueba diagnóstica fue posible identificar el nivel de comprensión lectora alcanzado por los estudiantes en los tres niveles. Sin embargo, es menester resaltar que de la población inicial solo permaneció un estudiante, debido a las condiciones de la población VAE, lo que exigió una nueva adaptación de la prueba. Así pues, las rúbricas de evaluación creadas previamente fueron fundamentales, pues facilitaron la categorización por niveles en una población heterogénea mediante criterios y descriptores que dotaron de objetividad la evaluación. Así, en el nivel literal se evidenciaron aproximaciones iniciales relevantes como en el caso del participante #3, quien describió al animal del microcuento empleando pistas textuales, y del participante #1, que reconoció la intención de un personaje a partir de sus acciones.

En lo que respecta al nivel inferencial algunos estudiantes lograron establecer relaciones de causalidad como el participante #8 al identificar un sentimiento de cariño implícito o el participante #2 al explicar la consecuencia de la picadura del animal sobre el niño. Mientras que, en el nivel crítico, el participante #4 logró asociar el robo con la necesidad económica.

En consecuencia, tomando como referencia los resultados, se optó por centrar la investigación en el nivel literal, debido a que es la base que puede cimentar futuros procesos inferenciales y críticos. De esta forma, la prueba diagnóstica cumplió un papel esencial, pues permitió delimitar de manera rigurosa su nivel de comprensión lectora y, por tanto, orientar las decisiones pedagógicas posteriores para atender las falencias identificadas.

En consecuencia, se determinó diseñar e implementar una secuencia didáctica basada en microcuentos para el fortalecimiento de la comprensión lectora. La selección de la secuencia didáctica respondió a la necesidad de estructurar un proceso pedagógico progresivo, y adaptativo. De esta manera, atendiendo lo mencionado por Camps et al. (2003), la secuencia se diseñó de manera intencional garantizando que cada actividad se orientará a la consecución de objetivos educativos específicos. Así, los estudiantes tuvieron la posibilidad de desarrollar la secuencia sin importar si había falencias en la asistencia durante el semestre escolar. Para esta función, la macroestructura se mantuvo estable bajo el principio de fragmentar el saber.

Adicionalmente, la secuencia didáctica “Entre años y líneas de vida” respondió al planteamiento de Steve y Vilà (2018), quienes destacan la importancia de dividir la secuencia en fases —inicio, desarrollo y cierre—, asegurando que cada una cumpla una función específica en la construcción del conocimiento. Por tanto, la secuencia se dividió en: 1. Fase #1: Introducción “El mundo que no conozco (Sesión 1), Fase #2: Vivencial “El mundo que habito” (Sesiones 2,3 y 4), Fase #3: Distopía “El mundo al que temo” (Sesiones 5 y 6), Fase #4: El mundo que deseo: Utopía (Sesiones 7 y 8)

En consecuencia, el análisis previo posibilita continuar con el tercer objetivo específico que buscó evaluar el impacto de la secuencia didáctica en los niveles de comprensión, esta valoración se realizó contrastando los fundamentos teóricos con los hallazgos de los distintos instrumentos de recolección de datos. De acuerdo con Zavala (2006), el uso de la minificción constituyó una estrategia pedagógica innovadora y disruptiva, especialmente con relación al programa VAE en el que no existen lineamientos curriculares previamente establecidos. Adicionalmente, la secuencia, organizada en fases, permitió ir más allá del mero trabajo formal de la lengua para centrarse en el desarrollo progresivo de la comprensión literal, inferencial y crítica, siguiendo las premisas de Camps et al. (2003) y de van Dijk y Kintsch (1983).

De esta manera, la evaluación de la secuencia permitió constatar no solo su coherencia con el marco conceptual, sino también su eficacia pedagógica teniendo en cuenta las particularidades de la población. En resumen, la secuencia didáctica “Entre años y líneas de vida” funcionó como el puente que posibilitó emplear los referentes conceptuales en el plano de la práctica, lo cual suscitó un efecto positivo en el fortalecimiento de la comprensión lectora, que es el objetivo general de la investigación. Gracias a la realimentación formativa propuesta por Steve y Vilà (2018) que fue aplicada en cada sesión a través de las rúbricas, logró evaluarse oportunamente las secuencias de manera individual y consolidar análisis tanto de la comprensión literal (con mayor énfasis) como las habilidades inferenciales y críticas.

Finalmente, es posible establecer que el objetivo general se cumplió en tanto fue posible identificar la construcción de resúmenes, identificación de personajes y sus

motivaciones, y/o la cronología del microcuento. Por ejemplo, en producciones como la del participante #1 en la sesión #2, que resumió adecuadamente la acción central vinculada al robo, o el participante #10 en la sesión #6, que elaboró un microcuento sobre una situación apocalíptica con base en la fase #4. Adicionalmente, varios estudiantes (E1, E5, y E7) lograron también construir resúmenes. El nivel literal se constituyó como eje fundamental del proceso, dado que es la base desde la cual una vez adquirido se pueden trabajar los niveles consecutivos.

Si bien los progresos fueron más limitados en los niveles inferencial y crítico, se observaron algunas relaciones del código escrito con las experiencias previas. El participante #4 vinculó la problemática del robo con la necesidad de alimentarse, mientras que el #8 lo asoció con la inseguridad en su barrio. Adicionalmente, el participante #1 en la sesión #8 relacionó la educación con la seguridad en Bogotá, y el #10 proyectó una visión transformadora del transporte público (profundizando por primera vez en el nivel crítico).

5.3 Hallazgos importantes.

La mejora ortográfica benefició directamente en algunos casos la comprensión literal al reducir, por ejemplo, las omisiones de letras finales (ejemplo: “curiosida” versus “curiosidad”) y los desplazamientos de las sílabas, lo que permitió a los estudiantes reconocer con mayor claridad a los personajes y el contenido del microcuento. Por ejemplo, en el caso de la estudiante #6, los hallazgos en la secuencia didáctica permiten observar un avance significativo durante la implementación de las sesiones. En la sesión 1, en el apartado de comentarios docente, se dejó la siguiente observación “Le faltan algunas letras al escribir. Por ejemplo: escribió ‘El casaron felise’, en vez de se casaron felices, lo que

daba cuenta de falta de concordancia de género entre lo escrito y dificultades generales en la construcción adecuada de palabras. Sin embargo, hacia la sesión 7 se reportó en el mismo apartado “Se evidencia mejora en el componente ortográfico, hay menos dificultades para identificar la diferencia entre j/g”, lo cual marca un contraste notable respecto a su punto de partida. Este avance refleja que la estudiante transitó de una escritura con múltiples errores a un manejo consciente de las reglas ortográficas entre ellas la identificación del plural y el singular, lo cual evidencia un progreso significativo.

Por su parte, el estudiante #4 demostró un amplio desarrollo tanto en ortografía como en los resultados de comprensión lectora. En la sesión 7 se observó que “El estudiante presentó un gran avance tanto en comprensión literal como en ortografía”. Posteriormente, en la sesión 8, esta mejora fue más evidente mediante la contrastación de la frecuencia en la que se presentaron errores ortográficos desde la primera a la última sesión, por lo cual fue posible afirmar que “El estudiante tiene un nivel de ortografía más avanzado que la media entre sus compañeros”. Este cambio no solo muestra la eficacia de la secuencia didáctica en su caso, sino que también permite posicionar al estudiante como un referente dentro del grupo en cuanto al dominio ortográfico. De este modo, la disminución de los errores formales previamente mencionados de manera progresiva y secuencial contribuyó a que el foco lector se orientara hacia la construcción del significado, tal como proponen van Dijk y Kintsch (1983).

Finalmente, gracias a estos avances también hubo un impacto positivo en la mejora de su seguridad ortográfica. Los estudiantes ganaron confianza para escribir en las secciones de inferencia y crítica, ya que en algunos ejercicios de lectura conjunta con sus

pares pudieron entender lo que decía el otro -en muchas ocasiones, por primera vez- lo que les permitió debatir algunos temas del microcuento con sus compañeros potenciando sus destrezas superiores de comprensión.

Capítulo VI. Conclusiones y recomendaciones

6.1 Conclusiones

El desarrollo de la presente investigación evidenció que la implementación de una secuencia didáctica centrada en el uso de microcuentos funcionó de manera efectiva como una estrategia para mejorar la comprensión lectora en estudiantes con extraedad del ciclo 2 del programa “VAE”. De esta forma, con base en la relación contrastiva de los resultados obtenidos es posible establecer que:

- 1) La delimitación de fases facilitó no solo la planificación y el seguimiento del progreso de la secuencia, sino que permitió adaptar las sesiones y los insumos a los ritmos de aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, se recuerda que la flexibilidad de los recursos es un elemento imprescindible al trabajar con un alumnado en condición de extraedad, pues sus dinámicas de vida presentan variaciones frente a, por ejemplo, el bagaje tecnológico y económico. Así, algunos estudiantes no tenían o no sabían cómo usar un teléfono. Frente a ello, para garantizar que todos tuvieran acceso a la información, se emplearon tanto diccionarios online como físicos y se les proporcionó a todos, los insumos necesarios para el desarrollo de la secuencia.

- 2) La formulación de la secuencia permitió focalizar la atención en aspectos clave del texto sin sobrecargar la capacidad atencional de los participantes por un excesivo grado de complejidad para su nivel académico, lo cual finalmente contribuyó a la participación, permanencia y disfrute durante las secuencias.
- 3) Los resultados dan cuenta de un avance por parte del estudiantado desde el reconocimiento literal hasta la reflexión crítica del texto (por medio de las distintas sesiones y fases), lo que posibilitó que los estudiantes desarrollaran estrategias lectoras más sólidas, al tiempo que consolidaban competencias como la comprensión mediante la participación, el trabajo colaborativo, la interpretación activa de textos y la recuperación de experiencias significativas en sus vidas diarias a través de la lectura.
- 4) Es importante resaltar cómo la búsqueda de la mejora de comprensión lectora dentro del marco de la secuencia también impactó positivamente la ortografía, debido a la retroalimentación constante.
- 5) El uso de los microcuentos de “Bogotá en 100 palabras, como herramienta principal dentro de la secuencia, aportó un valor agregado a la propuesta debido a su carácter cercano y vivencial frente a problemáticas sociales, lo que permitió que los estudiantes se involucraran en muchos casos de manera más profunda con los textos, derivando en una mayor afinidad con la población y mejores resultados.
- 6) El carácter breve y puntual del microcuento facilitó un abordaje más accesible por parte de los estudiantes, lo cual resultó especialmente adecuado considerando que los participantes de la investigación tenían trayectorias escolares fragmentadas ya que muchos de ellos habían abandonado previamente la educación formal debido al tedio

académico, considerando que la educación formal no era de utilidad o era una obligación.

- 7) Finalmente, con base en el análisis de resultados, se puede concluir que la propuesta, construida sobre el fundamento del modelo de comprensión de van Dijk y Kintsch y el uso de los microcuentos, permitió a los estudiantes adquirir herramientas para mejorar el nivel literal ya que pudieron identificar información explícita, reconocer quienes eran los personajes y cuáles eran sus motivaciones, establecer una linealidad cronológica dentro del texto (inicio, desarrollo, conclusión) y en algunos casos incluso realizar actividades propias de niveles de comprensión más altos (en menor medida) como la producción inferencias asociativas y/o de causalidad, etc. De esta forma se evidenció que los microcuentos actuaron como mediadores pedagógicos eficaces que facilitaron el desarrollo y la comprensión lectora con mayor realce en el nivel literal.

6.2 Recomendaciones

En primera instancia, es relevante explicitar que la investigación fue formulada para estudiantes en extraedad, por lo cual la incidencia de esta en procesos de educación tradicional puede diferir, pero se considera que puede adaptarse a otros entornos siempre que se respeten los principios claves: progresión, contextualización, textos literarios breves y retroalimentación constante que fundamentaron la eficacia de la secuencia didáctica. Así pues, se proponen las siguientes recomendaciones para implementar la propuesta validada:

1. Se sugiere mantener la secuencia didáctica estructurada con base en los niveles de comprensión —literal, inferencial y crítico— verificando que cada etapa consolide los aprendizajes anteriores, ya que por ejemplo sin el nivel literal, desde el

reconocimiento de información explícita (como identificación de personajes, estructura narrativa) no es posible alcanzar una comprensión crítica profunda. De modo que los estudiantes como mínimo deben afianzar sus procesos de decodificación y extracción de información explícita antes de avanzar a niveles de comprensión superiores.

2. Es menester estudiar con detalle las características de la población de extraedad, considerando diferentes variables como trayectoria académica, razón del abandono escolar, nivel de alfabetización previa alcanzada y situación socioeconómica, para de esta forma ajustar los contenidos temáticos y fases.
3. Realizar una elección de microcuentos afines al entorno de los estudiantes impacta significativamente la relación de los escritos con sus experiencias personales suscitando interés y permanencia en las actividades.
4. Mantener la realimentación continua e inmediata (al finalizar cada sesión) realizando comentarios personalizados que ayuden a dar cuenta del progreso del estudiante.

Si la intención del lector es adaptar la propuesta, se sugiere:

5. Investigar la adaptabilidad de la secuencia didáctica a otros formatos de narración breve (como aforismos o microcuentos digitales) para comparar y/o comprobar la eficacia de diferentes géneros cortos en el fortalecimiento de la comprensión lectora en poblaciones con características similares.

Referencias bibliográficas:

Álzate, T., Puerta, A. M., & Morales, R. M. (2008). Una mediación pedagógica en educación superior en salud. El diario de campo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(4), 1-10. <https://scholar.google.es/citations?user=mJAdg5gAAAAJ&hl=es&oi=sra>

Anderson Imbert, E. (1992). *Teoría y técnica del cuento* (6.ª ed.). Madrid, España: Castalia. <https://archive.org/details/teoriaytecnicade0000ande>

Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). Una opinión teórica del esquema de procesos básicos en la comprensión de lectura. *Handbook of reading research* (p. 255). Nueva York: Longman. <https://acortar.link/fzxjD1>

Bastidas, D. (2006). Inferencias en el proceso de lectura: usos y estrategias. Universidad de los Andes. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/fyf/n19/n19a02.pdf>

Berko, R., & Bernstein, A. (2010). *Language development*. Boston, MA: Cengage Learning.

Bustamante, M., & Hernández Moreno, et al. (2019). Textos expositivos, una práctica de lectura para fortalecer la comprensión lectora. *Educere* (p. 831-840). <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2019.22.e10056>

Calvino, I. (1988). *Seis propuestas para el próximo milenio*. Editorial Anagrama.

Camilloni, A. R. W. de. (2007). *El saber didáctico* (1ª ed.). Paidós. <https://lcalorconsaco.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/08/camilloni-el-saber-didactico.pdf>

Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2000). *Enseñar a leer y escribir*. Graó.

Castillo Reyes, A. S., Moscozo Hernández, L. J., & Rubio Rodríguez, C. A. (2020). *Experiencias en la escuela desde la voz de jóvenes en extraedad: Una aproximación biográfico-narrativa* (Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional). <https://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/11376>

Condori, R., et al. (2022). Siete niveles lingüísticos como estrategia “para mejorar” la comprensión lectora (pp. 42–52). <https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.1.590>

DANE. (2024). *Educación formal (EDUC) año 2023: Boletín técnico*.
Departamento Administrativo Nacional de Estadística.
<https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/educacion/educacion-formal>

De Educación, et al. (2015). Orientaciones del área integradora de Humanidades - Lengua Castellana para la implementación de la jornada completa. Repositorio Institucional Secretaría De Educación.
<https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/entities/publication/18cc7385-8eeb-419c-85d4-2104f8f39836>

Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 80–88. <https://doi.org/10.1177/1558689812437186>

Ebratt, Y. (2019). Estrategias lúdicas para el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de grado sexto de la Corporación Educativa La Concepción de la ciudad de Cartagena. <http://hdl.handle.net/11371/2831>

Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas (2020). Ministerio De Educación Nacional.
<https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guias/116042:Estandares-Basicos-de-Competencias-en-Lenguaje-Matematicas-Ciencias-y-Ciudadanas>

Flick, U. (2015). *Introducción a la investigación cualitativa* (5.ª ed.). Morata.
<https://books.google.com/books?id=vXohngAACAAJ>

Frade Rubio, L. (2008). *Desarrollo de competencias en educación básica: desde preescolar hasta bachillerato*. Mediación de Calidad, S. A. de C. V.
<https://funcionpedagogica.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/01/laura-frade-competencias.pdf>

García, S. (2019). El desafío de la comprensión lectora en la educación primaria. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6888664>

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
<https://books.google.com/books?id=Y4G9oAEACAAJ>

Holme, R. (2009). *Language and culture: A new perspective*. Routledge.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2010). *Estándares de competencia en lectura y escritura para educación básica*. INEE.

Kintsch, W. (1998). Comprehension: A model of understanding. In D. A. Wagner (Ed.), *Handbook of applied linguistics* (pp. 197-218). New York, NY: Wiley.

Kintsch, W., & van Dijk y Kintsch, T. A. (1978). Towards a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(3), 363-394.
<https://bit.ly/37N1w0a>

León, J. A., Solari, M., Olmos, R., & Escudero, I. (2011). La generación de inferencias dentro de un contexto social: Un análisis de la comprensión lectora a través de protocolos verbales y una tarea de resumen oral. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 13-42. <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283322813002.pdf>

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

Medranda-Morales, N., Palacios Miele, V. D., & Villalba Guevara, M. (2023). *Reading Comprehension: An Essential Process for the Development of Critical Thinking*. *Education Sciences*, 13(11), 1068. <https://doi.org/10.3390/educsci13111068>

Mendivelso Mendivelso, L. R. (2018). *La articulación del programa “Volver a la Escuela” con el aula regular: Una experiencia evaluativa del Colegio Distrital República Dominicana* (Tesis de maestría, Universidad Externado de Colombia).
<https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/2463>

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2016). *Derechos básicos de aprendizaje: Lenguaje* (p. 11). Santillana.

Ministerio de Educación Nacional. (2021). *Documento de orientaciones para la atención educativa de la población en situación de extraedad escolar*.
<https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-408063.html>

Navarro, N., & Roa, D. (2019). El microrrelato: estrategia didáctica para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de tercer grado. Universidad de la Costa.
<https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/5690>

Negrinis, L., et al. (2021). El mundo mágico de los cuentos infantiles: una estrategia didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora inferencial. Dialnet.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8083693>

OECD (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>

Patriau, G. (2025). El orden del Aleph. Editorial Candaya.
<https://candaya.es/libro/el-orden-del-aleph/>

Pérez, M. (2015). Evaluación diagnóstica del lenguaje: Teoría y práctica. Madrid: Editorial Psicolibros.

Rodríguez, E. M. (2020). Proceso de inclusión de escolares extraedad del programa "Volver a la Escuela" a la educación media del aula regular del colegio Restrepo Millán. Sistematización de experiencias [Tesis de investigación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional Universidad Distrital.
<https://repository.udistrital.edu.co/items/5ec7b695-4631-4c2b-aa32-9d8fa4a92db4>

Soldán, E. P. (2012). Billie Ruth. Páginas de Espuma.
<https://paginasdeespuma.com/libro/billie-ruth/>

Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-407.

Valverde, L. A. (1993). El Diario de Campo. *Revista trabajo social*.
<https://www.binasss.sa.cr/revistas/ts/v18n391993/art1.pdf>

van Dijk y Kintsch, T.A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

Zavala, L. (2010, 21 de enero). Seis problemas para la minificción, un género del tercer milenio: Brevedad. En Ciudad Seva. Recuperado de
<https://ciudadseva.com/texto/seis-problemas-para-la-minificcion/>

Zavala, L. (2012). De la teoría literaria a la minificción posmoderna. *Ciências Sociais Unisinos*, 43(1), 86-96.

Zavala, M. (2002). *Minificción y comprensión lectora*. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia Epple.

Anexos

Anexo 1. Prueba diagnóstica (modelo)

Prueba Diagnóstica

A partir de la lectura de un microcuento muy interesante, vamos a responder las siguientes preguntas, por favor tomate el tiempo para leer y responder muy bien, muchas gracias.

¿Cuál es tu nombre y apellido?

N° 8754

Título: Mi amigo el mosquito

Tengo un amigo que no me deja dormir. Todas las noches viene desde Doña Juana y me visita. Es terco, le gusta quedarse hasta tarde, aunque le diga que se vaya. Realmente nunca sé a qué hora se marcha, siempre termino dormido y cuando amanezco ya no está. Eso sí, deja todo ordenado y sin rastro de su presencia. Excepto unas manchas rojas en mi piel que pican mucho. Aunque sea un poco intenso, no estoy de acuerdo con que mi mamá lo mate. Al fin y al cabo, es el único que intenta leerme un cuento antes de dormir.

Sebastián Córdoba, 15 años, Suba.

Tomado de: <https://coleccionedigitales.biblored.gov.co/items/show/1617>

Nivel literal

1. ¿Quién crees que es el amigo?
 - a. Otro niño
 - b. Un familiar del niño
 - c. Un amigo imaginario
 - d. Un mosco
2. ¿Por qué crees que el “amigo” viene todas las noches desde Doña Juana para visitar al narrador?
 - a) Porque le gusta jugar.
 - b) Porque quiere picar al narrador, para poder comer
 - c) Porque se siente solo.
 - d) Porque quiere molestar al narrador.

Nivel inferencial

1. ¿Qué podría estar causando las manchas rojas en la piel del narrador que pican mucho después de su visita?
 - a) El mosco le está picando.
 - b) Es alergia al ambiente.
 - d) Se lastima mientras trata de espantar al mosco.

2. ¿Por qué el narrador no puede dormir debido a la visita del mosco todas las noches? a) El mosco hace demasiado ruido.
b) El narrador tiene miedo del mosco.
c) El mosco lo despierta con sus juegos.

Nivel crítico:

1. ¿Por qué piensas que el amigo deja todo ordenado y sin rastro de su presencia después de visitar al narrador?
a) Quiere ser amigable.
b) No quiere ser descubierto.
c) Quiere jugar a las escondidas.
2. ¿Por qué el narrador no está de acuerdo con que su mamá mate al mosco, a pesar de las molestias que le causa?
a) Porque el mosco es su amigo.
b) Porque el mosco lo hace reír.
d) Porque el mosco le trae regalos.
3. ¿Qué importancia crees que tiene para el narrador que el mosco lo visite todas las noches?
a) Se siente querido.
b) Se siente asustado.
c) Se siente confundido.

Ahora, por favor escribe en un párrafo que entendiste del texto (mencionando personajes y detalles de la historia)

Por último, acércate con esta hoja y dime qué te gustaría cambiarle al cuento.

Anexo 2. Rúbrica para evaluar la prueba diagnóstica (Nivel de comprensión)

<i>Nivel</i>	<i>Cumple</i>	<i>Aceptable</i>	<i>Para Mejorar</i>
<i>Nivel Literal</i>	Puede identificar quién es el amigo del narrador, de dónde viene y qué hace todas las noches.	Puede identificar la mayoría de los eventos principales del microcuento, pero puede tener algunas dificultades con los detalles.	Tiene dificultades para identificar los eventos principales del microcuento y necesita ayuda para comprender quién es el amigo del narrador y qué hace.
<i>Inferencial</i>	Puede hacer inferencias sobre la relación entre el narrador y su amigo basadas en las acciones y características descritas en el texto.	Puede hacer algunas inferencias sobre la relación entre el narrador y su amigo, pero puede tener dificultades para explicar completamente sus conclusiones.	Tiene dificultades para hacer inferencias sobre la relación entre el narrador y su amigo y necesita más orientación para entender las conexiones implícitas en el texto.
<i>Crítico</i>	Puede expresar una opinión sobre el comportamiento del amigo del narrador y su relación con él, demostrando una comprensión crítica del texto.	Puede expresar algunas opiniones sobre el comportamiento del amigo del narrador y su relación con él, pero puede tener dificultades para justificar completamente su punto de vista.	Tiene dificultades para expresar opiniones sobre el comportamiento del amigo del narrador y su relación con él, y necesita más ayuda para desarrollar una comprensión crítica del texto.

Figura 2 Rúbrica para evaluar la prueba diagnóstica (Nivel de comprensión).Nota: Elaboración propia.

Anexo 3. Rúbrica para evaluar la prueba diagnóstica (Nivel de producción textual)

<i>Nivel</i>	<i>Cumple</i>	<i>Aceptable</i>	<i>Para Mejorar</i>
<i>Nivel Gramatical</i>	Usa palabras y estructuras de oraciones de manera clara y entendible.	A veces comete errores gramaticales, pero la mayoría de las oraciones son comprensibles.	Tiene dificultades para usar palabras y estructuras de oraciones correctamente, lo que dificulta la comprensión.
<i>Nivel de Ortografía</i>	A veces comete errores de ortografía, pero la mayoría de las palabras son reconocibles.	A veces comete errores de ortografía, pero la mayoría de las palabras son reconocibles.	Tiene dificultades para escribir correctamente las palabras, lo que afecta la claridad del texto.
<i>Nivel de Coherencia</i>	Organiza las ideas de manera lógica y clara, con conexiones claras entre las oraciones.	A veces las ideas no están completamente organizadas, pero la mayoría del texto tiene sentido.	Tiene dificultades para organizar las ideas de manera coherente, lo que dificulta la comprensión del texto.

Figura 3 Rúbrica para evaluar la prueba diagnóstica (Nivel de producción textual).Nota: Elaboración propia.

Anexo 4. Rúbrica para evaluar la prueba diagnóstica (Nivel de producción oral)

<i>Nivel</i>	<i>Cumple</i>	<i>Aceptable</i>	<i>Para Mejorar</i>
Habla	Se expresa de manera clara y audible, utilizando un tono de voz adecuado.	A veces necesita repetir o corregir algunas palabras, pero es comprensible en su mayoría.	Tiene dificultades para ser comprendida debido a problemas de dicción o volumen de voz.
Vocabulario	Utiliza un vocabulario variado y adecuado para expresar sus ideas sobre el texto.	Emplea un vocabulario básico, pero algunas palabras pueden ser incorrectas o inadecuadas.	Su vocabulario es limitado y le cuesta encontrar las palabras precisas para comunicar su comprensión.
Contenido	Organiza sus ideas de manera coherente y relevante para transmitir lo que entendió del texto.	Tiene dificultades para estructurar su exposición.	Su exposición carece de coherencia y claridad, y necesita ayuda para organizar sus ideas de manera efectiva.

Figura 4 Rúbrica para evaluar la prueba diagnóstica (Nivel de producción oral)

Nota: Elaboración propia.

Anexo 5. Diario de campo (1) caracterización

<i>Categoría</i>	<i>Descripción</i>
<i>Primeras impresiones (7 de septiembre)</i>	El primer día de práctica en la institución me sentí nerviosa, ya que esperaba trabajar con niños y no con adultos. Esto me generaba inseguridad respecto a mi capacidad de orientar una clase y lograr el respeto de los estudiantes adultos. La jornada resultó un tanto caótica pues la dinámica institucional era más compleja de lo que había anticipado.
<i>Sobre la institución (14 de septiembre)</i>	El LIFEMENA se presentó como un colegio muy diferente a lo que conocía. Su población es diversa y plantea grandes retos. Observé estudiantes menores de 15 años con hijos y con actitudes o situaciones potencialmente riesgosas. Esto me hizo cuestionar mi vocación docente y la forma en que podría afrontar tales realidades.
<i>Transcurso de las intervenciones</i>	A pesar de mis temores iniciales, logré establecer vínculos cercanos con los estudiantes. Comencé a conocer sus historias y a sentir empatía por las circunstancias que enfrentan. Uno de los primeros ejercicios fue reflexionar sobre el legado, es decir, cómo querían ser recordados. Recoger sus sueños y anhelos fue una experiencia conmovedora. Posteriormente, realizamos una actividad de escritura dirigida a personas famosas o significativas para ellos, lo cual me permitió identificar sus motivaciones y fortalezas. Una de las intervenciones más significativas fue la redacción de un microcuento en forma de carta al futuro, donde expresaron la vida que deseaban construir. Este ejercicio fue especialmente emotivo al evidenciar su deseo de superar las dificultades y proyectarse hacia un mejor porvenir.
<i>Dificultades</i>	El proceso implicó enfrentar múltiples retos. En primer lugar, a nivel personal, ya que tuve que adaptarme a convivir con personas muy distintas a mí y trabajar para generar confianza mutua. También surgieron dificultades en el acompañamiento pedagógico, pues algunos estudiantes presentaban limitaciones cognitivas y, en ocasiones, no tenía claridad sobre la manera adecuada de intervenir. Este escenario me llevó a un constante proceso de búsqueda, lectura y reflexión.
<i>Valoración final</i>	La experiencia, aunque retardadora, resultó profundamente gratificante. Sentí que pude generar un impacto positivo en la vida de los estudiantes y, al mismo tiempo, ellos marcaron la mía. Cada intervención representó un avance, pequeño o grande, que me permitió reafirmar mi compromiso con la docencia y valorar la construcción compartida de aprendizajes.

Figura 10 Diario de campo (Caracterización)

Nota: Elaboración propia.

Anexo 6. Diario de campo (2) fase de implementación

Categoría	Descripción
Mediación de Conflictos	La mediación de conflictos entre estudiantes se convirtió en una parte crucial de mi experiencia. Aprendí a escuchar, entender y ofrecer soluciones que beneficiaron a todos, creando un ambiente más armonioso.
Prevención de Situaciones de Violencia	A lo largo del semestre, enfrenté situaciones que requerían una intervención decidida para prevenir posibles actos de violencia. Al acudir a instancias superiores y buscar soluciones, no solo protegí a mis estudiantes, sino que también fomenté un entorno de confianza y seguridad.
Diálogo con estudiantes, dificultades personales	Las conversaciones con mis estudiantes revelaron sus luchas cotidianas, como el desplazamiento forzado y la violencia en sus comunidades. Conocer estas realidades me permitió entender su vida más allá del aula y establecer un vínculo más cercano.
Empatía y Humanidad	Al conectar con las experiencias de mis estudiantes, descubrí una parte profunda de mi propia humanidad. Cada historia compartida reforzó la importancia de la empatía en la educación, transformando nuestra relación a un nivel más significativo.
Motivación hacia la Utopía (fase 4 de la investigación)	Intenté inspirar a mis estudiantes a aspirar a un futuro mejor, mostrándoles que, a pesar de los desafíos, hay oportunidades bellas esperándolos. Les enseñé que el esfuerzo por asistir al colegio tiene un propósito mayor y que sus sueños son alcanzables.

Figura 6 Diario de campo (Implementación)

Nota: Elaboración propia.

Anexo 7. Consentimiento informado

 <small>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</small> <small>SEALICENSA DE CALIDAD</small>	FORMATO		
	CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN		
Código: FOR026INV	Fecha de Aprobación: 28-08-2019	Versión: 02	Página 1 de 89

Yo _____ Identificado con Cédula de Ciudadanía _____, en representación de _____ con número de identificación _____.

Declaro que:

1. He sido invitado a participar en la investigación y de manera voluntaria he decidido hacer parte de este estudio.
2. He sido informado sobre los temas en que se desarrollará el estudio, han sido resueltas todas mis inquietudes y entiendo que puedo dejar de participar en cualquier momento si así lo deseo.
3. Sobre esta investigación me asisten los derechos de acceso, rectificación y oposición que podré ejercer mediante solicitud ante el investigador responsable, en la dirección de contacto que figura en este documento.
4. Conozco el mecanismo mediante el cual los investigadores garantizan la custodia y confidencialidad de mis datos.
5. La información obtenida de mi participación será parte del estudio y mi anonimato se garantizará. Sin embargo, si así lo deseo, autorizaré de manera escrita que la información personal o institucional se mencione en el estudio.
6. Autorizo a los investigadores para que divulguen la información y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen en el marco del proyecto y que no comprometan lo enunciado en el punto 4D.

En constancia, manifiesto que he leído y entendido el presente documento.

Firma,
aplica),

Firma del participante (si

Anexo 8. Formato secuencia didáctica

La presente secuencia didáctica da cuenta del modelo que se implementó, sin embargo cada sesión y fase fue modificada con base en las necesidades de los estudiantes y/o en función del texto.



SECUENCIA DIDÁCTICA: Entre Líneas y Años: Microcuentos de Vida

Nombre del docente: Leidy Mora

Grado/Nivel: Ciclo 2

Nombre del estudiante:

Fecha de la actividad:

Módulo : _____

Microcuento seleccionado:

Título: _____

Autor: _____

Fuente: Bogotá en 100 palabras.

Objetivo de la sesión:

Comprender las características del microcuento y su estructura.

Actividades:

1. Lectura en voz alta del microcuento.

2. Discusión guiada:

¿De qué trata el cuento?

¿Quiénes son los personajes?

3. Glosario de palabras desconocidas:

- Palabra 1: _____ → Significado:

- Palabra 2: _____ → Significado:

- Palabra 3: _____ → Significado:

- Palabra 4: _____ → Significado:

- Palabra 5: _____ → Significado:

4. **Ejercicio de ortografía:** Identificar y corregir posibles errores en una versión modificada del texto, selecciona en un círculo las palabras mal escritas, y escribe su versión correcta abajo en el listado.

1. Palabra correcta: _____

2. Palabra correcta: _____

3. Palabra correcta: _____

4. Palabra correcta: _____

5. Palabra correcta: _____

5. Relación con el contexto:

¿Cómo se relaciona esta historia con nuestra realidad o experiencias personales?

Módulo 2. Análisis estructural:

- Inicio:

- Desarrollo:

- Desenlace:

Módulo 3: Comentarios estudiante

1. ¿Me gustó la actividad?

2. ¿Aprendí algo?

Evidencias de aprendizaje:

- ✓ Participación en discusiones y análisis de los textos.
- ✓ Identificación y uso correcto de palabras nuevas.
- ✓ Aplicación de reglas ortográficas en la producción escrita.
- ✓ Relación del microcuento con la vida cotidiana.

Observaciones del docente:

Anexo 9. Rúbrica de evaluación de secuencia didáctica

Nivel	Cumple	Aceptable	Para Mejorar
Nivel Literal	Puede identificar todos los eventos principales del microcuento, y reconoce a los personajes.	Puede identificar la mayoría de los eventos principales del microcuento, pero puede tener algunas dificultades con los personajes.	Tiene dificultades para identificar los eventos principales del microcuento y personajes, y necesita retroalimentación oral para poder entender que sucedió y quienes eran los personajes.
Inferencial	Puede hacer inferencias sobre la relación entre los personajes basados en las acciones y características descritas en el texto.	Puede hacer algunas inferencias sobre la relación entre los personajes y/o identificar el porqué de algunas acciones, pero puede tener dificultades para explicar	Tiene dificultades para hacer inferencias de cualquier tipo y necesita más orientación para entender las conexiones explícitas en el
Crítico	Puede expresar una opinión sobre la relación del microcuento con su vida diaria, demostrando una comprensión crítica del texto.	Puede expresar algunas opiniones. Sin embargo, tiene dificultades para justificar completamente su punto de vista.	Tiene dificultades para crear y expresar opiniones y necesita más ayuda para desarrollar una comprensión crítica del texto.
Ortográfico	Comete pocos errores ortográficos y la correlación se encuentra bien en la mayoría de los casos.	Tiene algunos errores ortográficos, pero su composición escrita es entendible. Sin embargo, tiene problemas con la correlación en número y forma en la escritura.	Tiene múltiples errores ortográficos, como la elección de la letra de la b/d, s/z, y/o uso de la letra h.

Figura 7 Rúbrica de evaluación de secuencia didáctica

Nota: Elaboración propia.

Anexo 10. Tabla de triangulación

Comprensión lectora	Componente teórico/conceptual	Observación	Prueba diagnóstica	Secuencia didáctica	Triangulación
Comprensión lectora	La comprensión lectora no es un proceso lineal, sino cíclico y dinámico, donde se alternan construcción e integración de significados (van Dijk & Kintsch, 1983)	Desde la secuencia #3 fue posible establecer que los estudiantes evolucionaron en su proceso de comprensión, realizando la distinción semántica entre "leer" y "comprender" ya que antes de la implementación consideraban que eran equivalentes. Sin embargo, luego de la implementación cuando el estudiantado no entendía una pregunta manifestaba que leyó pero no comprendió, por lo cual debían hacer un ejercicio de relectura.	E4 mostró una mejora cíclica, pues aunque inicialmente eligió una opción inválida en comprensión literal, luego logró identificar la motivación de un personaje en comprensión crítica. Por su parte, E2 respondió de manera sencilla que el amigo ordenaba "para que no lo regañen", pero posteriormente amplió su explicación al establecer una relación causal: el mosco picaba al niño, este era alérgico y por eso se rascaba.	En la secuencia 2, E10 identificó el tema del microcuento únicamente como "robo", pero en la secuencia 4 elaboró una respuesta más completa, incorporando elementos narrativos como la motivación del personaje y la contextualización de la historia. De manera similar, E9 pasó de responder "no sé" sobre el narrador en la primera secuencia, a mostrar una mejora en la sesión 6 al interpretar una inferencia vinculada con la reparación de un techo y la humedad	La comprensión lectora, entendida como un proceso cíclico y dinámico (van Dijk & Kintsch, 1983), se vio fortalecida a lo largo de la secuencia didáctica, permitiendo que los estudiantes transitaran de una lectura superficial a una interpretación más profunda y consciente (aún cuando se ubicó en el primer nivel del modelo de van Dijk). La observación evidenció progresos significativos, como la distinción entre "leer" y "comprender", así como la mejora gradual en los niveles de elaboración de las respuestas de comprensión.
Comprensión lectora	Fairclough (1995) ha señalado que el contexto social y cultural debe ser considerado para entender completamente cómo se produce el significado en el discurso	El contexto fue pieza clave para entender los microcuentos, en la secuencia #3 se emplearon diversas estrategias como el uso de mapas, por medio de los cuales los estudiantes debían señalar en donde se ubicaba el microcuento (Chapinero, Bogotá) durante la implementación varios estudiantes reconocieron lugares de la ciudad, lo cual fue de utilidad para situar al lector en un contexto específico.	El participante #9 relaciono el tema de la secuencia 1 del microcuento "Boda negra" acerca de la muerte sobre su contexto social y cultural "A mi se me murió mi tío que lo mataron familia". Por otra parte, el estudiante #4 en la secuencia 2 relaciona el tema del robo con su contexto: "Por necesidad podemos hacer lo que sea por comer"	El estudiante #5 establece el propósito de los amigos (desde su perspectiva): "quiere tener un amigo para no estar solo". Adicionalmente el participante #7 brinda una caracterización de lo que para él es un animal: "porque es un animal indefeso (indefenso) y no sabe lo que (hace) el animal"	De acuerdo con el planteamiento Fairclough (1995), es menester resaltar la relevancia del contexto social y cultural para la construcción de significado durante la lectura de los microcuentos. Mediante la comparación de las diferentes técnicas de recolección de datos se evidenció cómo los participantes interpretaron los temas desde su realidad personal.

ubcategorías	Componente teórico/conceptual	Observación	Prueba diagnóstica	Secuencia didáctica	Triangulación
Minificción	Calvino (1988) señala que la minificción tiene la capacidad de evocar mundos completos a través de un uso conciso del lenguaje.	Fue posible establecer que los microcuentos tuvieron efectos evocadores en los estudiantes, en la observación se evidenció que los estudiantes respondían mejor a textos que se relacionaran con su contexto, por lo cual se decidió elegir microcuentos escritos por jóvenes, de Bogotá, sobre problemáticas sociales como el robo, la muerte, etc.	NA	En la secuencia #6 se le solicitó a los participantes escribir un microcuento no mayor a 10 palabras que advirtiera sobre una situación apocalíptica el estudiante #10 escribió "Cuidado hay peligro en la ciudad de Bogotá". Adicionalmente, el estudiante #2 escribió "Cuidado no pase se va caer (va a caer) el edificio"	De acuerdo con Calvino (1988), la minificción posibilita construir significados complejos con un uso económico del lenguaje, lo cual se evidenció en la secuencia didáctica. Los estudiantes interpretaron y produjeron textos breves con alto contenido simbólico, especialmente cuando abordaban temas de su entorno. Estas creaciones no solo estimularon la creatividad, sino que también favorecieron una comprensión más profunda del lenguaje como medio para expresar realidades complejas.
Minificción	Lo que convierte (a la minificción) su uso en una estrategia pedagógica innovadora y disruptiva como señala nuevamente Zavala (2006)	El manejo de la clase de español dentro del programa "Volver a la escuela" no está orientado bajo ningunos lineamientos actualmente. Por lo cual, el enfoque de las clases se centraba en temas ortográficos y de clasificación verbal (Ejemplo: Sustantivos vs verbos). Aunque este enfoque es menester para la adquisición del lenguaje, el uso de microcuentos vivenciales potenció otras capacidades como la inferencia, reflexión y comprensión.	Por medio de la microficción, es posible establecer relaciones entre temas del día al día con componentes académicos (enseñanza de como escribir un microcuento), varios estudiantes escribieron microcuentos sobre objetos, en el caso de la estudiante #2 que trabaja en servicios generales eligió una olla: "Pero yo me quede yorando (llorando) porque yo quería esa olla pero mi mamá me la compró y yo la cogí como de recuerdo"	La implementación de las secuencias suscito en su mayoría reacciones positivas al usar microcuentos como una herramienta innovadora, en la secuencia #8 del participante #10 a la pregunta de si le gustaron las actividades respondió "Si me gusto porque yo conocía tales cosas que hoy estoy biendo (viendo)". Adicionalmente, el estudiante #8 en la secuencia #5 a la misma pregunta respondió "Si me gusto apoco aprendí.. lo que comprendí"	Tal como lo plantea Zavala (2006), el uso de la minificción constituyó una estrategia pedagógica innovadora y disruptiva. De esta forma, los estudiantes lograron conectar lo personal con lo académico, como en el caso de la estudiante #2, quien escribió sobre una olla con valor emocional.

Subcategorías	Componente teórico/conceptual	Observación	Prueba diagnóstica	Secuencia didáctica	Triangulación
Microcuento	Soldán y Patriau (exponen que el microcuento) busca impactar al lector de manera rápida y directa, utilizando un lenguaje preciso y conciso para lograr efectos significativos en muy pocas palabras	En las secuencias, una de las primeras actividades consistió en analizar el título del microcuento y relacionarlo con palabras, refranes, canciones o experiencias personales. Este ejercicio generó diversas reacciones y conexiones significativas. En la secuencia 1, el apoyo fue la canción Boda Negra de Julio Jaramillo, que evocó recuerdos en los estudiantes de mayor edad, quienes luego manifestaron comprender por primera vez el contexto de la canción tras la lectura del microcuento.	El estudiante #1 elaboró un microcuento titulado "manta" el cual en pocas palabras resumió una historia realmente significativa: "Hace 4 años atrás a mi abuela le diagnosticaron una enfermedad que se olvidaban las cosas... pero no se olvidó de mí y me regaló una mantita azul con rojo eso es un tesoro, no una simple manta"	En la secuencia #1 los participantes #9 y #10 presentaron efectos significativos a partir de la lectura del microcuento al relatar historias profundamente impactantes de sus vivencias "la muerte de una hija". El participante #9 "A mí se me murió mi tío que lo mataron familia".	Tal como afirman Soldán y Patriau, el microcuento busca impactar al lector de forma rápida y directa mediante un lenguaje preciso, lo cual se evidenció en primera medida, en la prueba diagnóstica y luego en la secuencia didáctica mediante actividades como el análisis del título y su relación con experiencias personales generaron respuestas emocionales significativas, como en los ejemplos mencionados anteriormente.
Secuencia didáctica	En primer lugar, (la secuencia didáctica) debe ser intencional; cada actividad debe tener un propósito claro y responder a objetivos educativos específicos (Camps et al., 2003)	De acuerdo con el modelo manejado en la clase (Anteriormente expuesto) se decidió realizar una propuesta en la cual se pudiera trabajar un modelo de comprensión lectora cimentado en los 3 niveles de van Dijk para responder a las distintas necesidades de la comunidad.	La prueba diagnóstica fue orientada también en pro de responder a objetivos educativos específicos, los cuales fueron clasificar el nivel de comprensión lectora de los cuales en tres niveles: 1. Literal, 2. Inferencial, 3. Crítico. Esto por medio del uso de preguntas de selección múltiple y abiertas.	La secuencia didáctica se erigió sobre 8 microcuentos diferentes tomados del compendio Bogotá en 100 palabras, todas las secuencias buscaban mejorar componentes como: Ortografía, redacción, reconocimiento de quienes eran los personajes y sus motivaciones, etc.	Camps et al. (2003) expusieron que toda secuencia didáctica debía ser intencional, premisa que guió la propuesta implementada. En la observación se consruyó la prueba diagnóstica que clasificó satisfactoriamente la comprensión en niveles literal, inferencial y crítico, conforme al modelo de van Dijk y Kintsch (1983). La ejecución de ocho microcuentos del compendio Bogotá en 100 palabras permitió trabajar campos como ortografía, redacción y el reconocimiento de personajes y sus motivaciones. De este modo, cada actividad .

Figura 8 Tabla de triangulación

Nota: Elaboración propia.