

PROPUESTA DE LECTURA CRÍTICA PARA EL DESARROLLO DE
COMPETENCIAS Y DESEMPEÑOS EN LOS ESTUDIANTES DE GRADO SEXTO
DE LA INSTITUCION EDUCATIVA LAS AMÉRICAS

HEIDI GERALDINE OLAVE MARTÍNEZ

WENDY MAYERLY SIERRA PEDRAZA



UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

ESCUELA DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN LENGUA
CASTELLANA

BUCARAMANGA

2017

PROPUESTA DE LECTURA CRÍTICA PARA EL DESARROLLO DE
COMPETENCIAS Y DESEMPEÑOS EN LOS ESTUDIANTES DE GRADO SEXTO
DE LA INSTITUCION EDUCATIVA LAS AMÉRICAS

HEIDI GERALDINE OLAVE MARTÍNEZ

WENDY MAYERLY SIERRA PEDRAZA

Trabajo de grado para optar por el título de Licenciadas en Educación Básica con
Énfasis en Lengua Castellana

Asesora

SONIA GÓMEZ BENÍTEZ

Magíster en Pedagogía



UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

ESCUELA DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN LENGUA
CASTELLANA

BUCARAMANGA

2017

AGRADECIMIENTOS

A Dios. Dedicó este trabajo a mi familia por el apoyo constante, ayuda y sustento en mi proceso educativo. También, agradezco a la comunidad escolar de la Institución Educativa Las Américas por permitir la realización de este proyecto. A nuestra asesora, Sonia Gómez quien con sus conocimientos guio este proyecto a buen término.

Wendy Mayerly Sierra Pedraza

Primeramente a Dios, quien me dio las capacidades y habilidades necesarias para sacar adelante este trabajo y superar todas las dificultades que se me presentaron, haciendo de esta etapa una muestra de amor por mi profesión. A mis padres, a mi hermana Angie y a mi esposo Camilo, que en cada momento estuvieron brindándome su apoyo y entusiasmo. Dedicó esta labor a quien es ahora el motor de mi vida y mis ganas de salir adelante, mi hijo, Thiago. Agradezco también a la Mg Sonia Gómez Benítez que con sus experiencias y conocimientos orientó este trabajo. Y a mi compañera, quién me ayudó a recorrer este arduo camino.

Heidi Geraldine Olave Martínez

CONTENIDO

pág.

INTRODUCCIÓN	16
1. EL PROBLEMA	18
1.1 DESCRIPCIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	18
1.2 JUSTIFICACIÓN	35
1.3 OBJETIVOS.....	39
1.3.1 Objetivo general.....	39
1.3.2 Objetivos específicos.....	39
2. MARCO TEÓRICO	41
2.1 ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN	41
2.1.1 Antecedente Internacional.	41
2.1.2 Antecedente Nacional.....	42
2.1.3 Antecedentes Locales.	43
2.2 FUNDAMENTOS CONCEPTUALES.....	44
2.2.1 Leer desde una visión moderna y crítica..	45
2.2.2 El trabajo por competencias: horizonte para desarrollar las habilidades cognitivas de Lectura Crítica	50
2.2.3 Didáctica de la Lectura Crítica: hacia el fortalecimiento de habilidades cognitivas de Lectura Crítica para la formación de ciudadanos críticos y reflexivos.	55
2.3 MARCO LEGAL.....	66
2.3.1 Constitución Política de Colombia	66
2.3.2 Ley General de Educación	66
2.3.3 Plan Nacional Decenal de Educación 2016 - 2026	69
2.3.4 Plan Nacional de Lectura y Escritura	70
2.3.5 Pruebas SABER	70
3. METODOLOGÍA	72

3.1	ENFOQUE INVESTIGATIVO	72
3.2	DISEÑO METODOLÓGICO.....	73
3.3	POBLACIÓN Y MUESTRA	76
3.4	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	77
3.4.1	Técnicas de recolección de información	80
3.4.2	Instrumentos para la recolección de datos.....	84
4.	ANÁLISIS Y HALLAZGOS	90
4.1	ANÁLISIS DEL DIAGNÓSTICO	90
4.1.1	Prueba de lectura.....	90
4.1.2	Entrevista	109
4.2	ANÁLISIS DEL DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN	115
4.2.1	Propuesta didáctica.....	116
4.2.2	Análisis de los diarios de campo	146
4.3	ANÁLISIS DE LA EVALUACIÓN	175
4.3.1	Grupo focal.....	176
5.	RECOMENDACIONES	185
6.	CONCLUSIONES	187
	BIBLIOGRAFÍA	189
	ANEXOS.....	202

LISTA DE ILUSTRACIONES

	pág.
Ilustración 1. Aspectos de la comprensión lectora de PIRLS.....	23
Ilustración 2. Características de los tipos de texto utilizados en las pruebas de PIRLS.....	25
Ilustración 3. Componentes transversales del lenguaje.	28
Ilustración 4. Resultados Lenguaje Pruebas SABER 5°	33
Ilustración 5. Veintidós técnicas para fomentar la comprensión crítica.....	59
Ilustración 6. Modelo de investigación-acción de McKernan.	75
Ilustración 7. Guía del taller	87

LISTA DE TABLAS

	pág.
Tabla 1. Competencias evaluadas por PISA.....	21
Tabla 2. Propósitos evaluados en PIRLS 2011 y distribución de los mismos en la prueba.	24
Tabla 3. Niveles de desempeño en Lectura Crítica.....	30
Tabla 4. Niveles de desempeño en lectura crítica.....	54
Tabla 5. Momentos y estrategias para la lectura según Frida Díaz y David Cooper.....	64
Tabla 6. Conexión de la metodología en el proyecto.....	78
Tabla 7. Especificaciones prueba de lectura.....	91
Tabla 8. Pregunta 2 de la prueba diagnóstica de lectura.	93
Tabla 9. Pregunta 4 de la prueba diagnóstica de lectura.	94
Tabla 10. Pregunta 5 de la prueba diagnóstica de lectura.	94
Tabla 11. Pregunta 3 de la prueba diagnóstica de lectura.	95
Tabla 12. Pregunta 7 de la prueba diagnóstica de lectura.	98
Tabla 13. Pregunta 10 de la prueba diagnóstica de lectura.	98
Tabla 14. Pregunta 12 de la prueba diagnóstica de la lectura.	99
Tabla 15. Pregunta 8 de la prueba diagnóstica de lectura.	100
Tabla 16. Pregunta 9 de la prueba diagnóstica de lectura.	101
Tabla 17. Pregunta 1 de la prueba diagnóstica de lectura.	104
Tabla 18. Pregunta 6 de la prueba diagnóstica de lectura.	104
Tabla 19. Pregunta 11 de la prueba diagnóstica de lectura.	106
Tabla 20. Especificaciones del cuestionario a los estudiantes.	110
Tabla 21. Competencias y desempeños utilizados en la propuesta.	146
Tabla 22. Categoría 1: Primera competencia de lectura crítica.	149
Tabla 23. Categoría 2: Segunda competencia de lectura crítica.....	158
Tabla 24. Categoría 3: Tercera competencia de lectura crítica.....	164
Tabla 25. Autoevaluación de los talleres investigativos por los estudiantes.	177

LISTA DE GRÁFICAS

	Pág.
Gráfica 1. P2: ¿Qué debes hacer para cuidar a los bichos?	93
Gráfica 2. P4: Cuando una hormiga ha encontrado comida, ¿Cómo la encuentran las otras hormigas?	94
Gráfica 3. P5: ¿Cómo encuentran la comida las cochinillas?	95
Gráfica 4. P3: ¿Por qué pones manzana junto al hormiguero?	96
Gráfica 5. P7: ¿Por qué tienes que dejar que las cochinillas pasen por el pasillo antes de poner hojas en la caja?	98
Gráfica 6. P10: Explica por qué es importante poner capas de tierra y arena en la botella.....	99
Gráfica 7. P12: ¿Cuál de los tres proyectos te ha parecido más interesante? Usa la información del texto para explicar tu respuesta.	100
Gráfica 8. P8: ¿En qué se parece la forma que tienen de buscar la comida las hormigas y las cochinillas?.....	101
Gráfica 9. Numera los siguientes pasos en el orden que tú seguirías para hacer una gusanera. El primero ya está señalado	102
Gráfica 10. P1: ¿Cuál es el objetivo principal del texto?.....	104
Gráfica 11. P6: Mira el dibujo del apartado "Estudia las cochinillas". ¿Cómo te ayuda el dibujo a saber lo que hay que hacer en el experimento?	105
Gráfica 12. P11: En los proyectos se ponen los títulos ¿Qué pasa? y ¿Por qué? en un recuadro separado. ¿Cuál es el propósito de estos recuadros?.....	106
Gráfica 13. Pregunta #1 del cuestionario a los estudiantes.....	110
Gráfica 14. Pregunta #2 del cuestionario a los estudiantes.....	112
Gráfica 15. Pregunta #3 del cuestionario a los estudiantes.....	114
Gráfica 16. Categoría Saber o Conocer (Grupo focal)	179
Gráfica 17. Categoría Hacer (Grupo focal).....	180
Gráfica 18. Categoría Ser (Grupo focal).....	182
Gráfica 19. Evaluación a la propuesta por parte de los estudiantes.....	184

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo a. Prueba de lectura	202
Anexo b. Cuestionario	208
Anexo c. Taller Investigativo (Esquema)	209
Anexo d. Diarios de campo	210
Anexo e. Rejilla de evaluación de la propuesta	234

RESUMEN

TÍTULO: PROPUESTA DE LECTURA CRÍTICA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS Y DESEMPEÑOS EN LOS ESTUDIANTES DE GRADO SEXTO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LAS AMÉRICAS*

AUTORAS: Heidi Geraldine Olave Martínez

Wendy Mayerly Sierra Pedraza**

PALABRAS CLAVE: Lectura crítica, taller investigativo, competencias, niveles de desempeño, propuesta didáctica

La presente investigación tiene como objetivo principal determinar de qué manera una propuesta didáctica para la lectura crítica de una crónica posibilita el desarrollo de competencias y niveles de desempeño, en los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Las Américas, la cual se orientó bajo un enfoque cualitativo y su diseño metodológico planteado fue Investigación Acción, este se trabajó con una muestra de 40 estudiantes del grado 6-1 del establecimiento escolar mencionado.

Para abordar las etapas de la investigación acción fue significativo trabajar como técnicas e instrumentos de recolección de información, una prueba de lectura, un cuestionario, la entrevista semi-estructurada, los diarios de campo, el taller investigativo y el grupo focal con los participantes. Con su implementación se observa que una propuesta didáctica que aborde competencias y niveles de desempeño de forma adecuada y pertinente en lectura crítica posibilita el aprendizaje con sentido a través de hipótesis, interpretaciones, construcción de significados y argumentaciones.

Dentro de los referentes teóricos fueron fundamentales los aportes en cuanto a lectura crítica, unidad didáctica y estrategias de lectura por parte de Daniel Cassany, David Cooper, Frida Díaz y Paulo Freire, entre otros, para direccionar el análisis realizado y avanzar lo que le compete a la problemática trabajada.

* Proyecto de Grado

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Directora: Mg.Sonia Gómez Benítez. Magister en educación.

ABSTRACT

TITLE: CRITICAL READING PROPOSAL FOR THE DEVELOPMENT OF COMPETENCES AND PERFORMANCES FROM SIXTH GRADE STUDENTS OF “LAS AMERICAS” EDUCATIONAL INSTITUTION*

AUTHORS: Heidi Geraldine Olave Martínez
Wendy Mayerly Sierra Pedraza**

KEY WORDS: Critical reading, investigative workshop, competences, performance levels, didactic proposal

The present research has as main objective to determine how a didactic proposal for the critical reading of a chronicle makes possible the development of competences and levels of performance in the fifth grade students of the Educational Institution Las Americas, which was oriented under a Qualitative approach and its methodological design raised was Investigation Action, this was worked with a sample of 40 students of the 6-1 grade school mentioned above.

As information collection techniques and instruments was significative the use of a lecture test, the semi-structured interview, the field diaries, the research workshop and the focus group. From its implementation it is observed that a didactic proposal in critical reading makes possible the learning with sense through hypotheses, interpretations, construction of meanings and arguments

Among the theoretical references were the contributions of Daniel Cassany, David Cooper, Frida Díaz and Paulo Freire, among others, to direct the analysis carried out and to advance what corresponds to the problem worked.

* Graduation project

** Faculty of Human Sciences. School of Education. Director: Mg. Sonia Gómez Benítez. Magister in education

INTRODUCCIÓN

El presente proyecto de investigación tuvo como propósito implementar una propuesta de lectura para el desarrollo de competencias y desempeños con estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa las Américas. Este trabajo fue elaborado por Heidi Geraldine Olave Martínez y Wendy Mayerly Sierra Pedraza, con la colaboración de Yuly Marcela Bueno, María Alejandra Prieto y Viviana Zambrano Picón, de la licenciatura en Educación Básica con énfasis en lengua castellana, de la Universidad Industrial de Santander, quienes realizaron dos proyectos de grado titulados: “Propuesta de lectura crítica para el desarrollo de competencias y desempeños en los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Las Américas” y “Propuesta de lectura crítica de un texto discontinuo para el desarrollo de competencias y desempeños con estudiantes del grado quinto de una institución pública de Bucaramanga” en donde se unificó el Marco Teórico y Marco Legal, puesto que se ubicaban en la misma línea investigativa.

Para el estudio se manejó un marco teórico que tiene en cuenta principalmente la lectura crítica y el trabajo colectivo. Como lo plantea Daniel Kurland, la lectura crítica es “una lectura cuidadosa, activa, reflexiva y analítica”; por ello, en el marco del estudio realizado, ha sido significativo trabajar desde la asignatura de lengua castellana en el diseño e implementación de una propuesta de lectura que aporte significativamente al fortalecimiento de la exigencia de las pruebas saber como lo son las competencias, habilidades y niveles de desempeño que subyacen a la Lectura Crítica, tales como la identificación de elementos locales, la articulación de la estructura del texto y la reflexión y evaluación del contenido del texto.

El trabajo realizado se orientó bajo un enfoque cualitativo, el cual permitió analizar de forma descriptiva la manera en que los estudiantes de sexto grado enfrentan la prueba de lectura que plantea el ICFES. El diseño metodológico empleado fue investigación-acción ya que es la modalidad que se orienta a transformar de manera positiva un problema de la actualidad como es el desarrollo de las competencias, y desempeños en los niños de este grado según lo estipulado por

las instituciones educativas evaluadoras, con el fin de mejorar la calidad del mismo.

Teniendo en cuenta lo acotado, surge la necesidad de indagar la forma en que los estudiantes de sexto se enfrentaron al desafío de presentar unas pruebas a nivel tanto nacional como internacional. A raíz de ello se implementa un taller investigativo que permite tener un diagnóstico de la forma en que los participantes de sexto grado demuestran a través de una prueba sus competencias, habilidades y desempeños de lectura.

Una vez obtenidas las respuestas de la fase diagnóstica, con la prueba de lectura y la entrevista, las investigadoras diseñaron e implementaron una propuesta de lectura que desarrolló en los estudiantes de sexto grado las competencias, habilidades y niveles de desempeño en lectura que se exige para esta población.

Este estudio hace referencia a la implementación de la propuesta de lectura la cual posibilita el beneficio académico de la Institución Educativa Las Américas, ya que se promueve el desarrollo de las competencias, habilidades y niveles de desempeño, especialmente, de la población participante.

Por último, con el trabajo realizado se espera contribuir al planteamiento de estrategias que promuevan en el estudiante el fortalecimiento de destrezas que le permitan tener un mejor dominio sobre las exigencias en la competencia lectora.

1. EL PROBLEMA

1.1 DESCRIPCIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

La sociedad del siglo XXI requiere ciudadanos críticos, competentes, creativos y emprendedores. En la actualidad, las necesidades en los diversos contextos sociales, políticos, económicos, son diferentes a las de épocas pasadas; la nueva era tecnológica y científica ha transformado la vida del hombre; su realidad cultural y social es otra. “Hoy hablamos de un nuevo orden mundial competitivo basado en el conocimiento, en el cual la educación y la capacitación son el punto de apoyo de largo plazo más importante que tienen los gobiernos para mejorar la competitividad y para asegurar una ventaja nacional”¹.

Por tanto, garantizar un sistema educativo pertinente y coherente es la ruta más segura hacia el desarrollo sostenible del hombre y de todo un país; adecuarlo a las nuevas situaciones sociales, económicas, políticas y culturales que se viven a nivel mundial y formar para el ejercicio de la ciudadanía se hace pertinente y necesario en donde el mayor apremio se convierte, como afirma López García “Lograr que los estudiantes desarrollen las capacidades necesarias para desempeñarse como aprendices permanentes, trabajadores y ciudadanos activos en la economía del conocimiento”².

¹ FILMUS, Daniel. comp. Los condicionantes de la calidad educativa. 3ª ed. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1999. [en línea]. Disponible en: <https://books.google.com/books?isbn=9879191838> [citado el 5 de septiembre de 2015]

² LÓPEZ, Juan Carlos. La importancia de formular buenas preguntas. [en línea]. Disponible en <http://www.eduteka.org/articulos/FormularPreguntas> [citado el 3 de septiembre de 2015]

En este sentido, durante la última década Colombia se ha visto obligada a realizar cambios en su política de mejoramiento orientados hacia la formación de ciudadanos capaces de afrontar los desafíos que la vida misma les presenta. En este orden de ideas, se origina el concepto de competencia definida por el Ministerio de Educación Nacional como un “Conjunto de conocimientos, actitudes, disposiciones y habilidades (cognitivas, socioafectivas y comunicativas), relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores”³, de ahí que se haga imprescindible abordar competencias que le permitan al estudiante actuar con criterio y acierto, pensar en forma lógica, participar democráticamente, convivir, ser autónomo y comunicarse con sentido constructivo, para participar en una sociedad más equitativa, que responda a las nuevas necesidades educativas y brinde mejor calidad de vida.

Por lo abordado anteriormente, es fundamental considerar de qué manera la apropiación de estrategias pedagógicas por parte del maestro ayuda a mejorar sus prácticas de enseñanza para potenciar habilidades cognitivas que poseen los estudiantes como lectores críticos, y con ello aportar al mejoramiento de la calidad en la educación; por cuanto como lo plantea la Ley 115 uno de los fines de la educación es “el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país”⁴.

³ TRUJILLO, Felipe. Enfoque de Competencias en la Educación: del conocimiento al uso y apropiación. [en línea]. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-275791.html> [citado el 5 de agosto de 2015]

⁴ Organización de Estados Iberoamericanos. Ley 115 de febrero de 1994. [en línea]. Disponible en: http://www.oei.es/quipu/colombia/Ley_115_1994.pdf [citado el 10 de agosto de 2015]

Formar la capacidad crítica en los escolares significa hacer una intervención pedagógica para apoyar a un buen lector “quien con cierto conocimiento previo y control sobre su proceso de lectura, identifica los indicios que presenta el texto, gestiona el conocimiento requerido y elabora interpretaciones coherentes”⁵.

Como señala Daniel Cassany “Para ejercer derechos y deberes, tenemos que leer críticamente: debemos comprender más allá de las líneas, descubrir la ideología y los propósitos del autor”⁶. En donde “importa más desarrollar una opinión propia, original, matizada, fundamentada, diferente con nuestra experiencia personal”⁷ que dejarnos seducir por las palabras y por el poder que existe detrás de ellas.

En relación con lo anterior y como parte de los desafíos enfocados al mejoramiento de la calidad educativa y a la formación de lectores críticos, el país ha participado en una serie de evaluaciones dirigidas a medir las competencias de los estudiantes en diferentes áreas y hacerlas comparables con referentes internacionales. Colombia se presenta en el año 2012 al Estudio Internacional Comparativo de Evaluación Educativa, PISA (Programa para la Evaluación Internacional del Alumnado) promovida por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que tiene como propósito principal “tener información sobre el grado de preparación para la vida del alumnado de 15 años. Se trata de indagar sobre la formación, preparación y capacitación de los y las jóvenes para emplear sus conocimientos y enfrentarse a los retos de la vida adulta”⁸. La prueba se aplica en 65 países cada tres años, evaluando tres áreas del conocimiento que se explican en la siguiente tabla:

⁵ CASSANY, Daniel. *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama. 2006. p. 113

⁶ *Ibid.*, p. 13

⁷ *Ibid.*, p. 25

⁸ PISA 2012 ESUKADI. *Informes de resultados y análisis de variables*. [en línea]. Disponible en: http://www.isei-ivei.net/cast/pub/PISA2012/PISA2012_cast.pdf [citado el 30 de agosto de 2015]

Tabla 1. Competencias evaluadas por PISA.

Competencia lectora	Competencia matemática	Competencia científica
Se define como “La capacidad individual para comprender, utilizar y analizar textos escritos con el fin de lograr sus objetivos personales, desarrollar sus conocimientos y posibilidades; y participar plenamente en la sociedad” ⁹ .	En esta área se evalúa: “La capacidad personal para formular, emplear e interpretar las matemáticas en distintos contextos. Incluye el razonamiento matemático y la utilización de conceptos, procedimientos, datos y herramientas matemáticas para describir, explicar y predecir fenómenos. Ayuda a las personas a reconocer el papel que las matemáticas desempeñan en el mundo y a emitir los juicios y las decisiones bien fundadas que necesitan los ciudadanos y ciudadanas constructivas, comprometidas y reflexivas” ¹⁰ .	La alfabetización o competencia científica es “La capacidad para emplear el conocimiento científico, identificar preguntas y obtener conclusiones basadas en pruebas, con el fin de comprender y ayudar a tomar decisiones sobre el mundo natural y los cambios que la actividad humana produce en él” ¹¹ .

Fuente: Informe de resultados PISA 2012. Adaptado por las autoras de la investigación.

Así mismo, los resultados en esta prueba específicamente en lectura en el año 2012 demuestran que

“el 51% de los estudiantes colombianos no alcanzó el nivel básico de competencia, y el 31% se ubicó en nivel 2. Esto significa que tres de cada diez estudiantes colombianos pueden detectar uno o más fragmentos de información dentro de un texto; además, reconocen la idea principal, comprenden las relaciones y construyen significados dentro de textos que

⁹ Ibid., p. 33

¹⁰ Ibid., p. 19

¹¹ Ibid., p. 45

requieren inferencias simples, y pueden comparar o contrastar a partir de una característica única del texto. A su vez en los niveles 5 y 6 están solamente 3 de cada mil jóvenes, quienes pueden hacer inferencias múltiples, efectuar comparaciones y contrastes detallados y precisos; demuestran una comprensión amplia y detallada de uno o más textos, y realizan una evaluación crítica de un texto cuyo contenido es poco familiar”¹².

Por otra parte, Colombia participó en la edición 2011 del Estudio del Progreso Internacional en Competencia Lectora (PIRLS) por su sigla en inglés, estudio que tiene por objetivo evaluar la competencia lectora en estudiantes de grado cuarto, población que se encuentra entre los 9 y 10 años de edad, a nivel mundial. Para PIRLS la comprensión lectora (reading literacy) “se define como la habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas requeridas por la sociedad y/o valoradas por el individuo. Los lectores de corta edad son capaces de construir significado a partir de una variedad de textos. Leen para aprender, para participar en las comunidades de lectores del ámbito escolar y de la vida cotidiana, y para disfrute personal.”¹³

La noción de lectura de PIRLS se fundamenta, a la hora de evaluar la comprensión lectora, en abundantes referentes teóricos por ello distingue tres grandes aspectos o dominios:

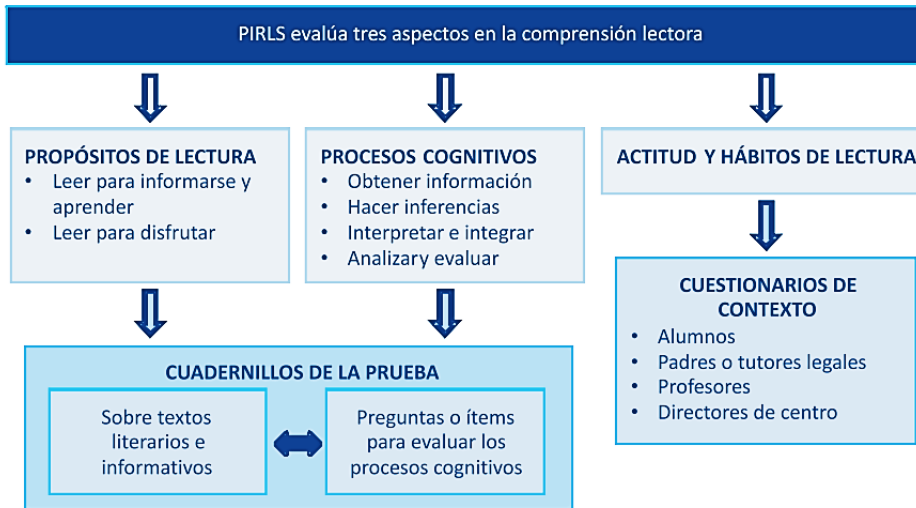
- Los propósitos de lectura: leer para informarse y leer para disfrutar.
- Los procesos de comprensión en la lectura (procesos cognitivos).

¹² ICFES. Estudios e investigaciones: PIRLS. [en línea]. [citado 10 abril 2016]. Disponible en: <http://www.icfes.gov.co/investigacion/evaluaciones-internacionales/pirls>

¹³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (España). PIRLS - TIMSS 2011. Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias. IEA. Volumen I. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pirlstimss2011vol1-1.pdf?documentId=0901e72b81825be4> [citado el 23 de agosto de 2016].

- La actitud ante la lectura (hábitos, comportamientos, etc.).

Ilustración 1. Aspectos de la comprensión lectora de PIRLS



Fuente: Informe en español PIRLS – TIMSS 2011. VOLUMEN I. 2013. p. 12

Los dos primeros aspectos orientan la estructura y el diseño de la evaluación, mientras que el tercer dominio pone especial énfasis en recabar información sobre los hábitos y actitudes de lectura (personal, escolar y familiar) denominado como contextos de aprendizaje de la lectura a través de cuestionarios a los niños, sus profesores y padres o tutores. Estos datos permiten hacer un análisis comparativo más preciso y contextualizado entre los distintos países y, asimismo, buscar posibles relaciones que abran vías de explicación y directrices para la mejora del aprendizaje en lectura.

PIRLS distingue dos propósitos o finalidades en relación con la lectura, los dos propósitos de la competencia lectora evaluados en PIRLS, leer como una experiencia literaria y leer para adquirir y utilizar la información, se midieron

mediante cuatro procesos de comprensión, los propósitos y distribuciones de la prueba se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 2. Propósitos evaluados en PIRLS 2011 y distribución de los mismos en la prueba.

Tipos de texto	% de textos	Procesos cognitivos evaluados	% de preguntas
Literarios	50%	Localizar y obtener información explícita.	10%
		Hacer inferencias directas.	15%
		Interpretar e integrar ideas e informaciones.	15%
		Analizar y evaluar el contenido, el lenguaje y los elementos textuales	10%
Informativos	50%	Localizar y obtener información explícita.	10%
		Hacer inferencias directas.	15%
		Interpretar e integrar ideas e informaciones.	15%
		Analizar y evaluar el contenido, el lenguaje y los elementos textuales	10%

Fuente: Informe en español PIRLS – TIMSS 2011. VOLUMEN I. 2013. p. 15

La mayoría de los textos utilizados en esta prueba son de tipo: literarios e informativos. Dentro de los primeros predominan los textos con estructura narrativa y continua, mientras que en los informativos son más abundantes los descriptivos o expositivos, su organización es compleja y fragmentada (folletos, con cuadros o fragmentos de texto, diagramas, tablas de datos, etc.)

Ilustración 2. Características de los tipos de texto utilizados en las pruebas de PIRLS.

Textos literarios: características	Textos informativos: características
<ul style="list-style-type: none">• Son relatos breves de literatura infantil, originales o adaptados, siempre acompañados de sencillas ilustraciones como en los cuentos infantiles.• Son todos relatos de ficción, en los que los alumnos pueden sentirse atraídos por los acontecimientos y los lugares, identificarse con los personajes y sus sentimientos, e incluso disfrutar con el lenguaje mismo.• Los relatos cubren variadas situaciones, con uno o dos personajes principales inmersos en una trama en la que ocurren algunos acontecimientos centrales.	<ul style="list-style-type: none">• Abordan temas de muy diverso tipo (geográficos, históricos, de la vida animal, etc.) similares a los que pueden encontrarse en enciclopedias infantiles, revistas, folletos y materiales educativos para niños de esta edad.• Son variados y complejos en su estructura y formato, y la mayoría presenta la información fragmentada, con recuadros, dibujos, fotografías, diagramas, tablas, etc. sobre el tema.

Fuente: Informe en español PIRLS – TIMSS 2011. VOLUMEN I. 2013. p. 15

Los resultados obtenidos en el año 2011 demostraron que los estudiantes colombianos tienen mayor capacidad para utilizar la lectura con propósitos literarios que para adquirir y utilizar la información. “Solamente el 1% de los jóvenes que participaron en PIRLS 2011 alcanzó el nivel avanzado en competencia lectora, 9% obtuvo un puntaje clasificado en nivel alto, 28% en nivel medio y el 34% se ubicó en el nivel bajo. Aproximadamente, un tercio de los estudiantes no alcanzó los niveles mínimos de competencia lectora (obtuvieron puntajes por debajo de 400 puntos), lo cual significa que no han tenido un aprendizaje eficaz del proceso de lectura”¹⁴.

De igual forma, en Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN)¹⁵ ha generado junto al Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior

¹⁴ ICFES. Estudios e investigaciones: PIRLS. [en línea]. Disponible en: <http://www.icfes.gov.co/investigacion/evaluaciones-internacionales/pirls> [citado el 10 de junio de 2015]

¹⁵ MEN: Ministerio de Educación Nacional. Ministerio que se encarga de formular la política nacional de educación, regular y establecer los criterios y parámetros técnicos cualitativos que contribuyan al mejoramiento del acceso, calidad y equidad de la educación. [en línea]. Disponible en: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-article-85252.html> [citado el 20 de julio de 2015].

(ICFES)¹⁶ diversos cambios dentro de las estructuras educativas y evaluativas en busca de la alta calidad; en consonancia con las “exigencias que plantea el mundo actual, la pertinencia de lo evaluado en relación con las demandas de la legislación educativa [y] las nuevas prácticas de enseñanza-aprendizaje”¹⁷. En este sentido, desde los años noventa, el país inicia de manera formal la llamada “Evaluación de la calidad de la educación” a partir de la cual se valoran las competencias que han desarrollado los estudiantes en cada grado de escolaridad, además se “establece qué tanto los estudiantes y el sistema educativo en su conjunto están cumpliendo con las expectativas de calidad en términos de lo que saben y lo que saben hacer”¹⁸. Específicamente en la asignatura de Lengua Castellana y de acuerdo con los Lineamientos Curriculares diseñados y publicados por el Ministerio de Educación Nacional en 1998 se establece como eje curricular, la competencia comunicativa entendida como “la capacidad del niño para actuar – y la actuación real- con los signos verbales y no verbales en situaciones específicas”¹⁹ lo que implica que el estudiante como autor, lector, oyente o hablante de cuenta de la apropiación del lenguaje en distintos ámbitos, es decir, la

¹⁶ ICFES: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. Este organismo es el encargado de promover la educación superior en Colombia. [en línea]. Disponible en: <http://icfesinteractivo.info/que-es/> [citado el 15 de julio de 2015]

¹⁷ ICFES. Sobre las Pruebas Saber y de Estado: una mirada a su fundamentación y orientación de los instrumentos en lenguaje. [en línea]. disponible en: https://www.academia.edu/4701881/INSTITUTO_COLOMBIANO_PARA_EL_FOMENTO_DE_LA_EDUCACION_SUPERIOR_ICFES-SOBRE_LAS_PRUEBAS_SABER_Y_DE_ESTADO_UNA_MIRADA_A_SU_FUNDAMENTACION_Y_ORIENTACION_DE_LOS_INSTRUMENTOS_EN LENGUAJE Autores p. 6 [citado el 20 de junio de 2015]

¹⁸ ICFES. Pruebas saber 3, 5 y 9: Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2015. [en línea]. Disponible en: <http://www.icfes.gov.co/index.php/docman/estudiantes-y-padres-de-familia/guias-y-ejemplos-de-preguntas/pruebas-saber-3579-1/guias/871-guia-pruebas-saber-3-5-9-lineamientos-para-las-aplicaciones-muestral-y-censal-2015-2-v2/file?force-download=1> p.12 [citado el 23 de junio de 2015]

¹⁹ ICFES. Sobre las Pruebas Saber y de Estado: una mirada a su fundamentación y orientación de los instrumentos en lenguaje. [en línea]. Disponible en: https://www.academia.edu/4701881/INSTITUTO_COLOMBIANO_PARA_EL_FOMENTO_DE_LA_EDUCACION_SUPERIOR_ICFES-SOBRE_LAS_PRUEBAS_SABER_Y_DE_ESTADO_UNA_MIRADA_A_SU_FUNDAMENTACION_Y_ORIENTACION_DE_LOS_INSTRUMENTOS_EN LENGUAJE Autores p. 8 [citado el 20 de junio de 2015].

aplicación de sus saberes en contextos comunicativos reales. Sin embargo, cabe señalar que desde el año 1993 hasta 1998 las pruebas estuvieron orientadas hacia un *enfoque semántico comunicativo*.

Así mismo entre los años 1997 y 1998, surgen los tres niveles de lectura: *lectura literal, lectura inferencial y lectura crítica* los cuales se han definido como “referentes para caracterizar los modos de leer, tanto para la básica primaria como para la secundaria”²⁰. Por lo tanto las pruebas diseñadas y los resultados obtenidos demandan el desarrollo y fortalecimiento de competencias y habilidades cognitivas que permiten potenciar en los estudiantes la Lectura Crítica; definida por Daniel Kurland como “una lectura cuidadosa, activa, reflexiva y analítica que permite descubrir ideas e información dentro de un texto escrito”²¹. Esto quiere decir, un lector que interprete, argumente y proponga acerca de la información que se le presente teniendo en cuenta, sus saberes previos, el contenido, el autor y el contexto al que pertenece.

Entre los años 2002 - 2003, se generan vínculos entre la evaluación de los grados quinto y noveno (pruebas SABER) y grado once (SABER 11) en donde se abandona el concepto de logro y los resultados son presentados por niveles de competencia; así mismo, surgen los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje; así pues para el período 2005 y 2006 se integran a la estructura la competencia textual y discursiva, entendidas como “las capacidades de comprender y producir textos, siguiendo las tres dimensiones o componentes del lenguaje: componente *sintáctico, semántico, y pragmático*”²²; de igual forma

²⁰ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares. [en línea]. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf [citado el 20 de julio de 2015]

²¹ KURLAND, Daniel. Lectura crítica versus pensamiento crítico. [en línea]. Disponible en: <http://www.eduteka.org/LecturaCriticaPensamiento2.php> [citado el 20 de julio de 2015].

²² ICFES. Alineación del examen SABER 11. [en línea]. Disponible en: <http://www.icfes.gov.co/index.php/docman/instituciones-educativas-y-secretarias/saber->

surgen dos competencias comunicativas *lectora* y *escritora*. Para su evaluación se consideran los tres componentes transversales mencionados anteriormente, los cuales responden a: ¿qué dice el texto?, ¿cómo se organiza el texto?, ¿cuál es el propósito del texto? Definidos claramente en la ilustración que aparece a continuación:

Ilustración 3. Componentes transversales del lenguaje.

Estándar: comprendo diversos tipos de textos, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.	
Se consideran los siguientes tipos de textos: descriptivos, informativos (noticias, anuncios, propagandas o afiches), narrativos (cuentos, leyendas, mitos y fábulas), historietas, textos explicativos y argumentativos.	
Componente	Afirmación: El estudiante...
Semántico	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recupera información explícita contenida en el texto. 2. Recupera información implícita contenida en el texto. 3. Relaciona textos entre sí y recurre a saberes previos para ampliar referentes e ideas.
Sintáctico	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifica la estructura explícita del texto. 2. Recupera información implícita de la organización, la estructura y los componentes de los textos. 3. Evalúa estrategias, explícitas o implícitas, de organización, estructura y componentes de los textos.
Pragmático	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconoce información explícita sobre los propósitos del texto. 2. Reconoce elementos implícitos sobre los propósitos del texto. 3. Analiza información explícita o implícita sobre los propósitos del texto.

Fuente: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES)

Por otro lado, el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior, SABER PRO, como instrumento estandarizado para la evaluación externa de la calidad pasa de la prueba de *Comprensión Lectora* (desde el segundo semestre de 2011) a la prueba de *Lectura Crítica* en donde “se evalúan tres competencias: (1) identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto; (2) comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global;

11/novedades/651-alineacion-examen-saber-11/file?force-download=1 [citado el 20 de julio de 2015].

y, (3) reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido. Estas competencias representan, de manera general, las habilidades cognitivas de lectura crítica”²³ habilidades sustentadas desde Daniel Cassany como aquel ciudadano que: “aporta conocimiento previo, hace inferencias, formula hipótesis y sabe verificar o reformular la información presentada”²⁴.

Es así como en el segundo período del año 2014 en las pruebas SABER 11 se incorpora la Lectura Crítica, que resultaría de la fusión de las pruebas de *Lenguaje* y de *Filosofía* para el examen vigente. En el documento Alineación del examen SABER 11^{o25} se modifica la estructura de manera que los resultados que se obtengan sean comparables con los de los otros exámenes del Sistema Nacional de la Evaluación Estandarizada de la Educación (SNEE): SABER 3°, SABER 5°, SABER 9° y SABER PRO.

A partir de las anteriores reformas, se busca privilegiar la evaluación de los niveles de comprensión de un texto por encima del conocimiento de categorías gramaticales o de la memorización de tal manera que los estudiantes pongan a prueba las habilidades cognitivas en las diversas áreas del conocimiento adquiridas y desarrolladas en cada ciclo o nivel educativo. De acuerdo con lo anterior, el Icfes propone los siguientes niveles de desempeño, los cuales muestran las habilidades que deben superar los educandos para llegar a ser lectores críticos:

²³ ICFES. Saber PRO: objetivos. [en línea]. [citado 16 septiembre 2015]. Disponible en: <http://www.icfes.gov.co/exámenes/saber-pro/informacion-general/objetivos>

²⁴ CASSANY Daniel. Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama. 2006. p.32

²⁵ ICFES SABER 11°. Sistema Nacional de la Evaluación Estandarizada de la Educación. Alineación del examen saber 11°. [en línea] [citado 20 agosto 2015]. Disponible en: <http://www.icfes.gov.co/index.php/docman/instituciones-educativas-y-secretarias/saber-11/novedades/651-alineacion-examen-saber-11/file?force-download=1>.

Tabla 3. Niveles de desempeño en Lectura Crítica.

NIVEL DE DESEMPEÑO	DESCRIPCIÓN
<p><u>Nivel 3</u></p> <p>Además de lograr lo definido en el nivel precedente, el estudiante que alcanza este nivel establece inferencias más complejas, contextualiza adecuadamente un texto y adopta una posición crítica frente a este. En su ejercicio lector, el estudiante involucra todo su bagaje cultural y social.</p>	<p>Para esto el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce información implícita en el texto. • Identifica y caracteriza información abstracta (por ejemplo, supuestos, implicaciones, razones, prejuicios, juicios de valor, etcétera) contenida en un texto. • Evalúa la estructura y el contenido argumentativo de un texto (por ejemplo, identifica los argumentos que respaldan una tesis o establece relaciones lógicas entre premisas y argumentos). • Reconoce relaciones semánticas o formales (premisa-conclusión, tesis-ejemplo, introducción-desarrollo, etcétera) en un texto. • Relaciona información del texto con información que no está en el texto (y que forma parte del bagaje cultural que se espera de estudiantes de este nivel). • Contextualiza el estilo y el contenido de un texto. • Relaciona las estrategias discursivas con contextos socioculturales específicos. • Caracteriza las voces presentes en el texto.
<p><u>Nivel 2</u></p> <p>El estudiante que alcanza este nivel identifica y entiende contenidos explícitos de un texto, tiene una comprensión general de este y reconoce estrategias discursivas y su propósito.</p>	<p>Para esto el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localiza información explícita o concreta (por ejemplo, lugares, nombres y fechas) en un texto. • Entiende el significado de las palabras según el contexto. • Reconoce la idea general de un texto. • Identifica las partes del texto y reconoce la función de estas. • Reconoce las voces presentes en un texto. • Reconoce la función de los conectores lógicos que estructuran un texto. • Reconoce las estrategias discursivas de un texto (usadas por el autor para convencer, refutar, informar, etcétera). • Reconoce ideas o afirmaciones explícitas o sugeridas por el autor. • Reconoce el propósito de enunciados específicos en el texto.
<p><u>Nivel 1</u></p>	<p>El estudiante no alcanza lo definido en el nivel II.</p>

Fuente: ICFES. Módulo de Lectura Crítica Saber Pro 2015 - 2

Sin embargo, es pertinente mencionar y realizar una transformación desde el aula como espacio enriquecedor y de aprendizaje significativo en el que se tenga la posibilidad de aprender a través de herramientas y estrategias atractivas y necesarias para el fortalecimiento de las competencias básicas para la vida “en donde el proceso de enseñanza se oriente a culturizar a los estudiantes a través de prácticas auténticas, es decir, cotidianas, significativas, relevantes en sus culturas, mediante procesos de interacción social similares a los que ocurre en situaciones de la vida real.”²⁶

De acuerdo a lo anterior, es importante centrar el análisis en la población donde se pretende diseñar, ejecutar y evaluar esta propuesta teniendo presente lo señalado por Mauricio Pérez Abril “pasando por la básica y media y llegando a la superior, [los estudiantes] cuentan con bajos niveles de lectura y escritura y es algo innegable según lo muestran los resultados de las diversas evaluaciones en las que participamos tanto a nivel nacional como internacional”²⁷.

En primer lugar se puede afirmar que la Institución Educativa Las Américas de Bucaramanga y específicamente el grado quinto presenta en los resultados de las pruebas saber más recientes (2014 y 2015) incrementos y decrementos en cada uno de los niveles. Cabe señalar que para el nivel insuficiente el estudiante promedio “no supera las preguntas de menor complejidad de la prueba, para el nivel mínimo el alumno logra hacer una lectura no fragmentada de textos

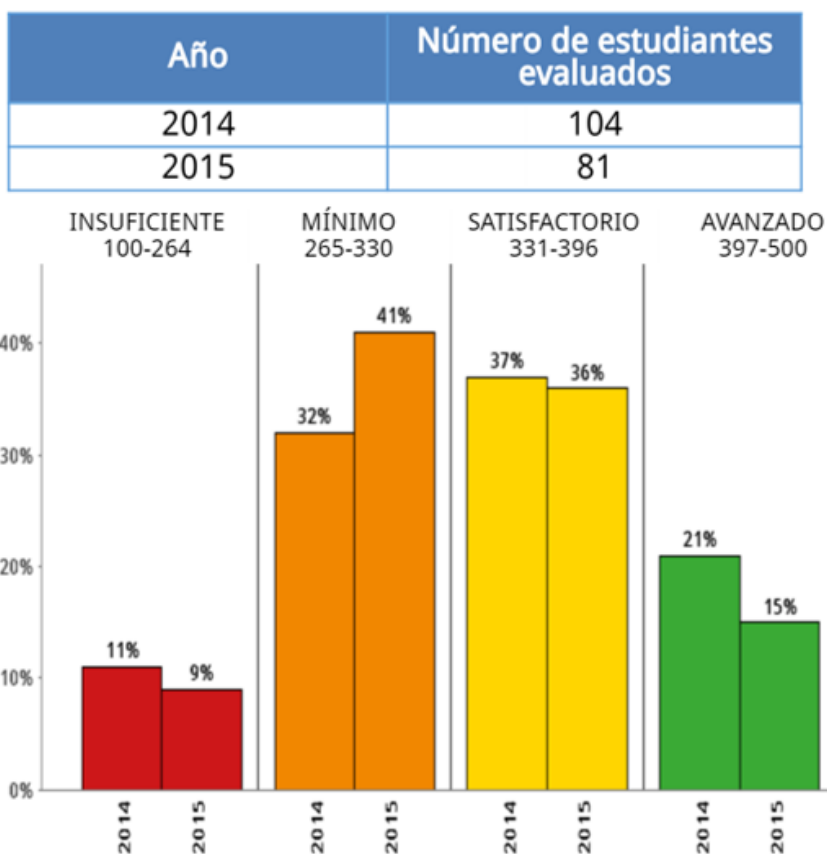
²⁶ DÍAZ, Frida y HERNADEZ, Gerardo. Constructivismo y aprendizaje significativo. [en línea]. [citado 25 agosto 2015]. Disponible en: http://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1249740839640_870475537_5794/constructivismoyaprendizajesignificativo.pdf

²⁷ PEREZ, Mauricio. Estudiantes colombianos: ¿Dos décadas rajándose en comprensión lectora? Bogotá: Revista Javeriana, 2013. [en línea]. [citado 15 mayo 2015]. Disponible en: <http://www.doc4net.es/doc/142022386900>

cotidianos y habituales y reconoce su estructura superficial, en el nivel satisfactorio el estudiante supera la comprensión superficial de los textos cortos y sencillos de carácter cotidiano, comprende su contenido global; reconoce con precisión el tema; categoriza, deduce e infiere información; finalmente en el avanzado el estudiante logra una comprensión amplia de textos cortos y sencillos de carácter cotidiano y relaciona su contenido con información de otras fuentes; hace inferencias de complejidad media sobre una parte o la totalidad del texto; tomando una postura y una distancia sobre lo que el autor quiere expresar que le permite juzgar el contenido y su forma²⁸.

²⁸ ICFES.PRUEBAS SABER 3°, 5° y 9° Comparativo entre las aplicaciones realizadas en 2009, 2012 y 2013. [en línea]. [citado 15 mayo 2015]. Disponible en: <http://www.icfes.gov.co/index.php/docman/talleres-y-jornadas-de-divulgacion/guias-de-interpretacion-de-resultados/1507-guia-de-interpretacion-y-uso-de-resultados-de-establecimientos-educativos-prueba-saber-3-5-7-y-9-2015-pdf/file?force-download=1>.

Ilustración 4. Resultados Lenguaje Pruebas SABER 5°



Teniendo en cuenta lo señalado y a partir de la ilustración 4 se puede apreciar que el establecimiento educativo presenta en los dos últimos años una leve disminución en el nivel de desempeño insuficiente sin embargo, aún persisten estudiantes que no logran identificar y entender contenidos explícitos del texto, lo que se considera de menor complejidad; en el nivel mínimo se evidencia un aumento de estudiantes que se ubican en este nivel, estos escolares alcanzan a realizar lectura no fragmentadas, reconocer la estructura superficial y una comprensión de partes del texto. Aunque no llegan a articular lo diferentes elementos del texto, como sí lo realizan los educandos promedio del nivel satisfactorio. En el nivel satisfactorio la institución educativa tiene un decremento

en un punto porcentual, del año 2014 (37%) al 2015 (36%) y finalmente en el nivel avanzado de un 21% obtenido para el 2014 se reduce a un 15% en el año inmediatamente posterior. El estudiante promedio ubicado en este nivel logra una comprensión profunda de los textos, realiza inferencias, evalúa y juzga tanto el contenido como la forma del texto.

En los años 2014 y 2015 se presenta debilidad en la competencia comunicativa lectora. Respecto a los componentes en 2014 se evidencia como fortalezas los componentes sintáctico (¿Cómo se organiza el texto?) y pragmático (¿Cuál es el propósito del texto?) mientras que en el año 2015 el componente sintáctico muestra una similitud frente a los establecimientos educativos de la ciudad; el componente pragmático de nuevo es una fortaleza. En los dos años se refleja que el componente semántico (¿Qué dice el texto?) es una debilidad de la institución educativa.

En este sentido, en el año 2015, el número de estudiantes que experimentan dificultades en el aprendizaje en el área de lengua castellana equivale a un porcentaje similar que los que se encuentran dentro de los niveles satisfactorio y avanzado. Así pues se demuestra que es necesario que se desarrollen las competencias y habilidades que permitan al estudiante mejorar sus niveles de comprensión.

Dado el panorama se quiere a través de la presente investigación enmarcar una ruta de trabajo centrada en el desarrollo y fortalecimiento de las competencias y habilidades cognitivas para la formación de lectores críticos. Como lo afirma Viniegra “en nuestro tiempo es crucial aprender a leer críticamente, ya que la disponibilidad casi ilimitada de información en todo tipo de publicaciones –libros, revistas, bancos de datos, redes de informática, etc.- pone a las personas lectoras en el riesgo de ser víctimas de la manipulación y del deslumbramiento. Solo si progresamos en el dominio de la lectura crítica estaremos en condiciones de enjuiciar la información y seleccionarla por su relevancia, en función de nuestra

experiencia y nuestro interés”²⁹. Por lo dicho anteriormente se puede señalar que las propuestas enfocadas hacia esta temática se hacen necesarias y pertinentes en la actualidad.

A partir de lo señalado la pregunta que surge es:

¿De qué manera una propuesta didáctica para la lectura crítica de una crónica posibilita el desarrollo de competencias y desempeños, en los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Las Américas?

De igual forma se plantean las siguientes preguntas directrices que permiten orientar el proceso de investigación:

¿Cuáles son las dificultades que presentan los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Las Américas al leer críticamente un texto?

¿Qué preferencias en cuanto a lectura tienen los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Las Américas al leer?

¿Qué características debe tener una propuesta didáctica de lectura crítica de una crónica para el desarrollo de competencias y desempeños en los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Las Américas?

1.2 JUSTIFICACIÓN

Se hace necesario, en épocas actuales, desarrollar una actitud crítica e implementar estrategias que fortalezcan en los estudiantes habilidades de lectura

²⁹ VINIEGRA, Leonardo. Educación y crítica: el proceso de elaboración del conocimiento. Buenos Aires: Paidós, 2002. p. 11

con las que puedan enfrentar a la nueva era de la información, demostrar ser autónomos en el manejo y adquisición de conocimientos y poder tener las bases necesarias para dar a conocer la capacidad que tienen de abordar lecturas en forma reflexiva y de la misma manera tomar una postura crítica ante los conocimientos en la vida diaria. Es por esto, que el presente estudio surge a partir de la necesidad de indagar de qué forma la lectura de una crónica permite el desarrollo de competencias y desempeños en estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa Las Américas.

En la actualidad la escuela busca cómo enseñar a los niños y jóvenes de forma significativa, es decir que aprendan para la vida y no por el momento, con el propósito de formar ciudadanos capaces de enfrentar las exigencias del entorno cambiante en el que se vive; así bien lo afirma el MEN al sostener que “Ser competente significa tener la capacidad para aprender, identificar situaciones problemáticas, usar lo que se sabe para resolverlas y continuar aprendiendo. Las competencias se desarrollan durante toda la vida y permiten que cada persona pueda manejar muchos temas y resolver diversos tipos de problemas.”³⁰. De ahí que por medio del lenguaje y el buen desarrollo del mismo, en el presente estudio se pretenda buscar la forma en que la lectura de un texto narrativo posibilita el desarrollo de competencias y desempeños, ya que por medio de ello se preparan a los jóvenes no solo para enfrentar pruebas a nivel institucional y nacional sino también para hacer frente al contexto, ser capaz de analizarlo y gestionar en pro de cambios beneficiosos para el mismo pues bien “El lenguaje es el instrumento básico de la interacción humana, y todos los aprendizajes se basan en esa interacción. Es un universo de significados que permite interpretar el mundo y

³⁰ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Al tablero. El periódico de un país que educa y que se educa: El lenguaje da vida. 2007. [En línea]. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-122046.html>. [Citado el 28 de julio de 2016]

transformarlo, construir nuevas realidades, establecer acuerdos para poder convivir con los congéneres y expresar ideas y sentimientos.”³¹

Uno de los ejes principales de la educación es formar sujetos integrales que tengan la capacidad de identificar, reconocer, analizar, recuperar y comprender correctamente los conocimientos que los diversos medios de información y las personas a su alrededor le presentan con el fin de cambiar su entorno a partir de ello se hace necesario indagar de qué forma el desarrollo de competencias y desempeños contribuye en el estudiante a tener dominio sobre la información que se le presenta día a día. Refiriéndose a esto Freire sostiene que: “la lectura del mundo precede a la palabra, de ahí que la posterior lectura de esta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura sobre aquél”. Además de esto se tiene que se mejora la competencia comunicativa lectora y también que se fortalece el lenguaje en el educando y por ende las formas de enfrentarse al mundo, pues no solo se preparara a los educandos para el progreso de la educación, si no también se desarrolla en ellos las habilidades correspondientes para enfrentar la información que les proporciona a diario la sociedad. Teniendo en cuenta lo anterior esta investigación marcará un cambio significativo en la forma de leer que tienen los estudiantes de sexto.

Con el interés de conocer y descubrir de qué manera los participantes enfrentan los textos, se pretende también generar conocimiento (en los participantes) acerca de la forma en la que deben apropiarse de un escrito y la manera correspondiente de extraer información de él, ya que por medio de la propuesta de lectura se le brinda a los educandos las estrategias, los recursos y el espacio pertinentes para

³¹ Ibíd.

que desarrollen las habilidades que exige el abordar un texto críticamente, de ahí que con el proyecto se quiera que los estudiantes de este grado sepan seleccionar e identificar información tanto explícita como implícita, reflexionar y argumentar sus diferentes juicios ante los textos que leen gracias a las habilidades desarrolladas por la propuesta implementada.

Por otro lado, con el actual proyecto no solo se persigue preparar a los educandos participantes para las exigencias de la vida académica en el área de lenguaje, sino también se busca promover planes de mejoramiento institucional en la educación, pues con la ejecución de la propuesta y los resultados que se den de esta se podrá impulsar a que docentes y directivos reconozcan la necesidad de un giro en la parte curricular a nivel institucional en la que se les proporcione a los estudiantes los recursos y estrategias adecuadas para el desarrollo de las habilidades necesarias para avanzar en la educación; en la misma medida se hace un llamado a los docentes a fin de que estén en constante evaluación de los contenidos y la forma en la que se abordan de modo que reconozcan los aspectos que al ser implementados son significativos en los estudiantes, los que hacen falta complementar y los que se han pasado por alto, esto con el propósito de transformar positivamente el procedimiento que se lleva al abordar la lectura con los educandos, más específicamente en los grados inferiores.

Son los maestros quienes desde su práctica deben buscar la transformación de su quehacer pedagógico dejando a un lado lo tradicional para hacer de su aula un lugar de investigación. Es por esto que el presente estudio busca también fortalecer la investigación en el aula de manera que permanentemente se trabaje en pro de la solución a los problemas inmediatos que se presentan en la

educación de modo que toda la comunidad educativa sea gestora de transformación.

Finalmente este proyecto por medio de una propuesta de lectura pretende generar cambios benéficos en la educación en cuanto al desarrollo de competencias y desempeños en el área de Lenguaje, la investigación en el aula y la capacidad que tienen los estudiantes para reflexionar ante los diferentes campos de saber tanto en la escuela como en el entorno al que se asiste.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo general Determinar de qué manera una propuesta didáctica para la lectura crítica de una crónica posibilita el desarrollo de competencias y niveles de desempeño, en los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Las Américas.

1.3.2 Objetivos específicos

- Identificar las dificultades que presentan los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Las Américas al leer críticamente.
- Reconocer las preferencias de lectura que tienen los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Las Américas.

- Determinar las características de una propuesta didáctica para el desarrollo de competencias y niveles de desempeño de Lectura Crítica en los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Las Américas.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN

A continuación se presentan diversos antecedentes investigativos a nivel internacional, nacional y local orientados hacia el mismo objeto de estudio y la metodología de investigación a desarrollar, seleccionados a partir de una búsqueda pertinente, puntual y rigurosa.

2.1.1 Antecedente Internacional. El presente antecedente es titulado “*La lectura crítica en los libros de textos de educación secundaria. Concepción y tratamiento metodológico*”³² realizado por Adolfo Zarate Pérez y dirigido por Daniel Cassany en el año 2010, tuvo como objetivo analizar y comparar la concepción de la lectura crítica y su tratamiento metodológico en los libros de texto del MED (Ministerio de Educación del Perú) y de las editoriales privadas de educación secundaria en el Perú.

Fue desarrollado bajo el enfoque mixto, cualitativo y cuantitativo, con el diseño metodológico exploratorio y descriptivo, con el fin de realizar las respectivas lecturas de los textos, abordar las unidades de lectura y finalmente llevar a cabo las actividades de comprensión crítica en el proyecto.

Por otro lado este proyecto obtuvo como resultados el reconocimiento y la necesidad de hacer uso de diversos textos al abordar un libro, los aportes de otras fuentes para fortalecer la criticidad. Así como también se descubrió el valor que tiene el hecho de que los mismos estudiantes se hagan preguntas sobre el libro que abordan; con el fin de condicionar la comprensión crítica de diversas formas,

³² ZARATE, Adolfo. *La lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria. Concepción y tratamiento metodológico*. Perú: Universitat Pompeu Fabra, 2010.

al dar un argumento, al afirmar un pensamiento del autor, al anticipar una pregunta para dirigir la respuesta, así se limita y dirige el margen de comprensión del lector.

Finalmente este antecedente apoya al actual proyecto puesto que presenta diferentes estrategias que servirán para guiar las prácticas en Lectura Crítica: identificar las fuentes antes de aceptar todo lo que un solo texto presenta, abordar la intertextualidad con el fin de realizar una mejor comprensión por parte del lector. Así mismo induce a que el lector sea quien se pregunte acerca de lo que lee, que sea él quien dé cuenta de la información relevante que el autor presenta de manera explícita o implícita.

2.1.2 Antecedente Nacional. El antecedente nacional que se estableció para apoyar este proyecto se titula *“La secuencia didáctica en los proyectos de aula un espacio de interrelación entre docente y contenido de enseñanza”*³³ por las autoras Luz Stella Buitrago Gómez, Lilian Verónica Torres y Ross Mira Hernández Velásquez; dirigidas por Darcy Milena Barrios Martínez y Mauricio Pérez Abril en el año 2009 en la ciudad de Bogotá, quienes desarrollaron esta investigación con el objetivo de describir las interrelaciones entre docentes y contenidos de enseñanza que se propician al desarrollar una secuencia didáctica en la escritura, en el marco de un proyecto de aula.

Este antecedente se desarrolló bajo el enfoque metodológico cualitativo ya que se interesó por generar un cambio significativo en la sociedad, por otra parte se ejecutó a partir del diseño metodológico etnográfico a través de la investigación acción ya que esta se percibe como la más pertinente para abordar situaciones sociales y reales.

³³ BUITRAGO, Luz; HERNÁNDEZ, Ross Mira; TORRES, Lilian. La secuencia didáctica en los proyectos de aula un espacio de interrelación entre docente y contenido de enseñanza. Trabajo de Grado Magister en Educación. Bogotá D.C.: Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Educación, 2009. p. 259

De esta manera las autoras obtuvieron como resultados un análisis basado en la codificación, categorización y la triangulación de la información recogida de los diarios de campo, planeadores, videograbaciones, entre otros los cuales presentaban los resultados que daban cuenta de las interrelaciones que tienen los docentes con los contenidos al realizar la secuencia didáctica.

2.1.3 Antecedentes Locales. Como antecedente local que enriquece y favorece la investigación se encuentra es “*Concepciones sobre la lectura crítica de los docentes en ejercicio de Lengua Castellana en la ciudad de Bucaramanga y su área metropolitana*”³⁴ realizado en el año 2015, por Karem Daian Hernadez Salazar y Yurany Stefany Páez Cely y dirigido por la magister Martha Moya. Este proyecto tuvo como objetivo principal determinar las concepciones sobre la lectura crítica de los docentes en ejercicio de Lengua Castellana de Bucaramanga y su área metropolitana. El estudio fue desarrollado bajo un paradigma cualitativo, diseño metodológico de carácter etnográfico y como resultado se lograron las siguientes conclusiones: se identificó que existe una relación entre la lectura crítica y pensamiento crítico puesto que estos procesos son interdependientes, además se reconoció que los maestros entrevistados aplican en su quehacer estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica orientadas por los momentos de la lectura (antes, durante y después) también se halló que en general los sujetos participantes utilizan todo tipo de textos para desarrollar la lectura crítica.

Este proyecto es apropiado como referente ya que aborda la lectura crítica de una forma innovadora así mismo fortalece todos los niveles de lectura, tanto el literal como el inferencial y el crítico. Además este antecedente aporta la importancia de

³⁴ HERNÁNDEZ, Karem; PÁEZ, Yurany. *Concepciones sobre la lectura crítica de los docentes en ejercicio de Lengua Castellana en la ciudad de Bucaramanga y su área metropolitana*. Trabajo de Grado Licenciatura Lengua Castellana. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander. Escuela de Educación, 2015. 191 p.

trabajar con una metodología constructivista, ya que esta permite que el aprendizaje en los estudiantes se dé de manera significativa respondiendo a las necesidades y desafíos del mundo actual.

2.2 FUNDAMENTOS CONCEPTUALES

A continuación se presentan los fundamentos teóricos y conceptuales que enriquecen y dan soporte a esta investigación. Tanto el Marco Teórico como el Marco Legal fueron contruidos por Heidi Geraldine Olave Martínez y Wendy Mayerly Sierra Pedraza, con la colaboración de Yuly Marcela Bueno Pabón, María Alejandra Prieto Diaz y Viviana Zambrano Picón, de la licenciatura en Educación Básica con énfasis en lengua castellana, de la Universidad Industrial de Santander.

El mundo actual supone otra mirada, otra manera de pensar, nos convoca a leer y procesar nuevos textos, otro tipo de contextos, con propósitos, géneros, formas e idiomas diversos, nuevas prácticas letradas. Como afirma Daniel Cassany se hace necesario leer detrás de las líneas. Sabiendo que “La escuela tiene la oportunidad de formar lectores críticos a pesar de sus limitaciones. Se trata de trascender el enfoque meramente alfabetizador hacia otro que pone el acento en la interpretación crítica de los textos”³⁵.

Desde este sentido, y teniendo en cuenta el panorama internacional, nacional y local es fundamental para la ejecución de dicha propuesta investigativa, orientar el marco teórico conceptual definiendo conceptos claves como: leer, lectura crítica y didáctica de la lectura crítica. En donde leer no sólo esté representado como un

³⁵ JURADO, Fabio. La formación de lectores críticos desde el aula. Revista Iberoamericana de Educación N 46 2008. [en línea]. [citado 13 junio 2015]. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie46a05.htm>

acto de decodificar sino como el proceso que permite el desarrollo de habilidades cognitivas para alcanzar un nivel superior. Para ello se tienen en cuenta aportes de diversos escritores e investigadores que aportan a esta línea y a su vez a la misma formación como docentes.

2.2.1 Leer desde una visión moderna y crítica. La fundamentación que trata sobre la lectura es amplia, pero las teorías más recientes la definen como un proceso de construcción de significado en el cual influyen diversos factores como los valores, los conocimientos y experiencias³⁶. Por lo tanto los significados que diversos lectores producen de un mismo texto pueden variar, y así mismo ningún significado del lector coincidirá exactamente con el del escritor. Lo anterior no quiere decir que todas las interpretaciones son válidas sino que están ligadas al contexto e identidad del lector, pues según Humberto Eco³⁷ aunque un lector es libre de aventurar y producir todas las interpretaciones que quiera, en cierto momento se verá obligado a rendirse cuando el texto no apruebe sus atrevimientos, es decir, la interpretación tiene límites marcados por el mismo texto.

Por su parte, Goodman³⁸ y Frank Smith³⁹ relacionan la lectura con el lenguaje, pues los dos son procesos cuyo propósito principal es ser funcionales. Lo anterior quiere decir que tanto el lenguaje como la lectura tienen una función específica: transmitir información considerada importante para el emisor, la cual debe ser valorada e interpretada de acuerdo a las características (cognitivas, contextuales,

³⁶ GOODMAN, Ken. Sobre la lectura: Una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y a la ciencia de la lectura. México: Paidós, 2006. p. 17

³⁷ ECO, Humberto. Los límites de la interpretación. Barcelona: Lumen, 1992. p.41

³⁸ GOODMAN, Ken. Op. Cit., p. 33.

³⁹ SMITH, Frank. Comprensión de la lectura: Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje. México, D.F.: Trillas, 1989. p. 23

etc.) del receptor. Esta concepción, remite a otras teóricas en las cuales se conceptualiza la lectura como la relación trídica entre autor, texto y lector.

Otra idea que puede caracterizar la relación entre lenguaje y lectura, es la que, ofrece Ken Goodman “el lenguaje es un medio que permite la interacción con otros y con el mundo”⁴⁰. En el caso de la lectura, esta se convierte en la vía de nexo entre el mundo del escritor (autor) y lector.

Por otra parte, en los lineamientos curriculares de Lengua Castellana se afirma que:

El acto de leer se entiende como un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector. Esta orientación tiene grandes implicaciones a nivel pedagógico ya que las prácticas de lectura que la escuela privilegia deben dar cuenta de esta complejidad de variables, de lo contrario estaremos formando decodificadores que desconocen los elementos que circulan más allá del texto. En este punto la teoría pragmática cobra su valor: el tomar los actos de significación y los actos de habla como unidades de análisis y no sólo la oración, el enunciado o el texto a nivel interno, resultan ideas centrales. Es claro que desde esta perspectiva, “leer” resulta ser un proceso complejo y, por tanto, la pedagogía sobre la lectura no se podrá reducir a prácticas mecánicas, a técnicas instrumentales, únicamente. En una perspectiva orientada hacia la significación, la lengua no puede entenderse sólo como

⁴⁰ GOODMAN, Ken. Op. Cit., p. 21.

un instrumento, como un medio para...; la lengua es el mundo, la lengua es la cultura.⁴¹

Para Ken Goodman leer es construir significado. Una postura que se encuentra en relación a la de Goodman es la que ofrece Cassany, pues para este autor "leer es comprender"⁴²; pero para comprender o construir el significado a partir del signo escrito, el lector debe contar con una serie de habilidades o destrezas cognitivas las cuales le permiten establecer una estrecha relación entre autor, texto y lector; estas pueden y deben ser desarrolladas durante el proceso escolar y el mismo proceso de lectura. Algunas de las destrezas son: Anticipar lo que dirá el escrito, identificar la información relevante del texto, elaborar hipótesis y verificarlas, relacionar los hechos, etc. Por esto es importante trabajar en el aula con estrategias pedagógicas que posibiliten desarrollarlas y potencializarlas, de tal manera que el educando adquiera un conjunto de habilidades que le permitan comprender el significado de un texto, capacidad a la que Cassany denomina alfabetización funcional.

Por otra parte, Frank Smith⁴³ señala que en la lectura se incluyen dos fuentes de información: visual, a la que Goodman denomina como lo impreso; y la no visual que remite a los conocimientos previos y a las habilidades cognitivas a las que el lector recurre durante el proceso, ya que no se trata simplemente de ver y verbalizar lo escrito, sino que es indispensable relacionar el proceso con los conocimientos previos, ya que en "gran medida lo que un lector eficaz lee no lo ve, lo entiende, lo percibe gracias a sus conocimientos del mundo"⁴⁴.

⁴¹ Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. [en línea]. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf [citado el 01 de julio de 2015]

⁴² CASSANY, Daniel. Tras las líneas. Barcelona: Anagrama, 2006. p. 21.

⁴³ SMITH, Frank. Op. cit., p. 23.

⁴⁴ BLANCO, Esther. La comprensión lectora. Una propuesta didáctica de lectura de un texto literario. [en línea]. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material->

En relación a las ideas anteriores, en la cuales el lector es el actor principal, Estanislao Zuleta⁴⁵ afirma que leer implica un proceso complejo en el cual el lector debe ser el protagonista, pues no debe conformarse con recibir lo escrito, lo visto, lo leído, sino que debe trabajar. Trabajar aquí quiere decir, en primer lugar, que no existe un código común al que hayan sido "traducidas" las significaciones que se van a interpretar durante la lectura; en segundo lugar, quiere decir que el "texto produce su propio código por las relaciones que establece entre sus signos; genera, por decirlo así, un lenguaje interior en relación de afinidad, contradicción y diferencia con otros "lenguajes"⁴⁶. Por lo tanto, el término trabajar como sinónimo de lectura, propuesto por Zuleta, guarda una estrecha relación con el de comprender (Goodman) y construir significador (Cassany), pues trabajar consiste en "determinar el valor que el texto asigna a cada uno de sus términos, valor que puede estar en contradicción con el que posee el mismo término en otros textos"⁴⁷. Lo anterior, afirma aún más que en la lectura es importante el contexto y la información previa con la que cuenta el lector.

De igual forma, Daniel Cassany señala en su libro *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea* que "Leer es comprender" e introduce la palabra Literacidad, la cual considera el término más preciso y generalizado para referirse a las prácticas de comprensión de escritos. Proviene del vocablo inglés "literacy" y tiene un sentido muy amplio. Abarca todo lo relacionado con el uso del alfabeto: desde la correspondencia desde el sonido y letra hasta las capacidades de razonamiento asociadas a la escritura. La Literacidad incluye, de acuerdo a Cassany, el código escrito, los géneros discursivos, los roles del autor y lector, las formas del

[RedEle/Revista/2005_03/2005_redELE_3_05Blanco1.pdf?documentId=0901e72b80e00824](http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-99018_archivo_pdf.pdf) [citado el 04 de agosto de 2015]

⁴⁵ Estanislao Zuleta. filósofo, escritor y pedagogo colombiano.

⁴⁶ ZULETA, Estanislao. Sobre la lectura. [en línea] [citado 25 agosto 2015]. Disponible en: http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-99018_archivo_pdf.pdf

⁴⁷ *Ibíd.*, p. 4.

pensamiento, la identidad y el estatus como individuo, colectivo y comunidad y los valores y representaciones culturales⁴⁸.

A su vez, David Cooper⁴⁹ plantea que al leer un texto desde una perspectiva crítica, los alumnos asimilan ciertas claves que el texto les brinda y las relacionan con la información que ya disponen, surgida de su experiencia previa, para evaluar y enjuiciar lo que están leyendo; para ello se plantean cuatro etapas para llegar a ser buenos lectores:

1. Formarse una idea general de lo que plantea el autor y aquello de lo que intenta convencernos.
2. Cuestionar al autor en cuanto a suposiciones, prejuicios, propaganda, mezcla de hechos, etc.
3. Comparar la información que presenta el texto con la que se conoce.
4. Evaluar lo que se lee.

Por otra parte, el Icfes, en el módulo de lectura crítica, identifica la lectura crítica como la capacidad que tiene el lector – a partir del análisis profundo de un texto – para dar cuenta de las relaciones entre los discursos y las prácticas socioculturales que las involucran y condicionan, lo cual significa que el lector debe reconstruir el sentido de un texto en el marco del reconocimiento del contexto en el que se produce y de las condiciones discursivas (ideológicas, textuales, sociales) en las que se emite. Lo anterior, destaca la importancia de la contextualización en los procesos de lectura.

⁴⁸ CASSANY, Daniel. *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama. 2006. p. 38-39.

⁴⁹ COOPER, David. *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Aprendizaje visor, 1998. p. 300-301.

2.2.2 El trabajo por competencias: horizonte para desarrollar las habilidades cognitivas de Lectura Crítica A lo largo de este apartado se puede evidenciar que las competencias son un “saber hacer flexible”⁵⁰; y que es lo que se desarrolla de manera global en los estudiantes, pero junto con ella se desligan procesos, destrezas y habilidades cognitivas en lectura crítica.

Para Frida Díaz: “La adquisición de competencias no puede entenderse como la simple sumatoria del aprendizaje de conocimientos, *habilidades* y actitudes; pues el núcleo del aprendizaje reside precisamente en la integración u orquestación de dichos contenidos, anudados a otros recursos cognitivos, que la persona dinamiza cuando afronta una tarea en una situación-problema determinada”⁵¹. Lo anterior permite deducir que el trabajo por competencias implica la adquisición de destrezas y habilidades, referentes al saber, sino que además incluye la capacidad de poner en práctica los saberes, lo cual remite a un saber hacer.

De esta manera, la competencia se define como un “saber hacer flexible que puede actualizarse en distintos contextos, es decir, como la capacidad de usar los conocimientos en situaciones distintas de aquellas en las que se aprendieron”⁵²; estas posturas además remiten a los cuatro pilares de la educación: Aprender a conocer, aprender a vivir juntos, aprender a ser y aprender a hacer, los cuales de manera conjunta conforman un ser competente.

⁵⁰ ICFES. Pruebas Saber 3°, 5° Y 9°.Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal. [en línea]. Disponible en:http://cms.univalle.edu.co/todosaaprender/anexos/enelcamino/6-ICFES_MEN-Pruebassaber359.pdf [citado el 01 de julio de 2015]

⁵¹ Díaz, Frida; HERNÁNDEZ, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw Hill, 2010. p. 47

⁵² PRUEBAS SABER 3°, 5° Y 9°.Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal. 2013. [en línea] Disponible en: http://cms.univalle.edu.co/todosaaprender/anexos/enelcamino/6-ICFES_MEN-Pruebassaber359.pdf [citado el 01 de julio de 2015].

Según el Ministerio de Educación Nacional, el enfoque se basa en tres tipos de competencias básicas: Matemáticas, científicas y comunicativas.

La competencia que se pretende potencializar en este caso es la comunicativa, entendida según Carlos Lomas como:

El conjunto de conocimientos, estrategias, habilidades y actitudes que hacen posible un uso adecuado, correcto, eficaz y coherente de la lengua en las diversas situaciones y contextos del intercambio comunicativo entre las personas. Integra un conjunto de conocimientos no solo lingüísticos sino también estratégicos, sociolingüísticos y textuales sin cuyo dominio no es posible un uso competente de la lengua en nuestras sociedades⁵³.

Esta definición deja entrever que ser competente en lengua castellana implica la puesta en marcha de habilidades interpretativas y críticas, en las cuales se atiende a la situación de comunicación que se ponen en práctica y son adquiridas en relación al contexto.

Respecto al planteamiento anterior el ICFES, define la competencia comunicativa como el “conjunto de procesos y conocimientos: lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos, pragmáticos y discursivos que el lector/ escritor/ oyente/ hablante pone en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto comunicativo y al grado de formalización requerido”⁵⁴.

⁵³ LOMAS, Carlos. La educación lingüística y literaria en secundaria. Materiales para la formación del profesorado. Murcia: Compobell, 2006. p. 26

⁵⁴ ICFES. Sobre las pruebas saber y de estado: una mirada a su fundamentación y orientación de los instrumentos en lenguaje. Bogotá, 2007. [en línea]. Disponible en: http://www.icfes.gov.co/examenes/component/docman/cat_view/8-saber-11/20-informacion-general/44-marcos-guias-y-ejemplos-de-preguntas/67-marco [citado el 01 de julio de 2015]

Por otra parte, el ICFES evalúa dos competencias comunicativas: Competencia comunicativa escritora y competencia comunicativa lectora; la primera está vinculada con la producción textual a través de diferentes procesos. La segunda se relaciona con la comprensión literal, inferencial y crítica de diversos tipos de texto.

Teniendo en cuenta lo anterior, las Pruebas Saber en lectura crítica evalúan tres competencias, detalladas en seguida:

1. Identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto:

Esta competencia incluye la “capacidad de identificar y comprender los eventos, ideas, afirmaciones y demás elementos locales que componen un texto. Su evaluación está dirigida a la comprensión del significado de palabras, expresiones o frases que aparecen explícitamente en el texto”⁵⁵. A su vez, para alcanzar esta competencia los estudiantes deben fortalecer procesos de pensamiento, en este caso el manejo de información, el cual involucra desempeños que le permiten extraer información explícita del texto. Es decir, que localicen e identifiquen datos explícitos y puntuales, identifiquen las referencias a través de marcadores textuales, la función de un párrafo, la función de temporalidad, orden y adición que cumplen algunos marcadores en una oración, reconozcan la estrategia textual que indica que una palabra o expresión tienen un sentido particular en el texto, identifiquen el tema, idea y propósito central del texto, construya conclusiones y hagan inferencias sencillas.

⁵⁵ ICFES. Módulo de lectura crítica. Saber pro 2015-1. [en línea]. Disponible en: http://www2.icfes.gov.co/exámenes/component/docman/cat_view/10-saber-pro/22-informacion-general/130-modulos-saber-pro-2015-1?Itemid= [citado el 01 de julio de 2015]

2. Comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global:

Consiste en la “capacidad de comprender cómo se relacionan semántica y formalmente los elementos locales que constituyen un texto, de manera que éste adquiera un sentido global. En esa medida, las preguntas que la evalúan siempre involucran varios elementos locales de un texto y exigen reconocer y comprender su articulación”⁵⁶. Para alcanzar esta competencia se debe cumplir con el siguiente proceso de pensamiento: Interpretación, por medio de desempeños como: Ubicar información relevante en el desarrollo discriminando entre datos muy similares, identificar secuencias enumerativas, descriptivas, el orden secuencial de los hechos y la función que cumple un párrafo dentro del desarrollo del contenido, deducir información implícita de partes o del texto global, hacer afirmaciones sobre el contenido del texto.

3. Reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido:

Refiere a la “capacidad de enfrentar el texto críticamente. Incluye evaluar la validez de argumentos, advertir supuestos, derivar implicaciones, reconocer estrategias argumentativas y retóricas, relacionar los contenidos con variables contextuales, etc.”⁵⁷. Para llegar a reflexionar a partir del texto y evaluar su contenido, es necesario que el educando haga una valoración crítica de lo que lee involucrando una serie de desempeños, los cuales son: explicar el propósito o intención del autor cuando usa determinada palabra o expresión, evalúa la adecuación del uso de ciertas palabras expresiones o recursos teóricos, evalúa el contenido y la forma del texto. Es pertinente aclarar que está siendo la competencia propiamente crítica, implica el saber y el saber hacer de las dos competencias anteriores.

⁵⁶ *Ibíd.*, p. 4

⁵⁷ *Ibíd.*, p. 4.

A continuación, se presentan los niveles de desempeños que propone el Icfes, los cuales muestran las habilidades que deben superar los educandos para llegar a ser lectora críticos:

Tabla 4. Niveles de desempeño en lectura crítica.

Niveles de desempeño	Descripción
<p style="text-align: center;">Nivel 3</p> <p>Además de lograr lo definido en el nivel precedente, el estudiante que alcanza este nivel establece inferencias más complejas, contextualiza adecuadamente un texto y adopta una posición crítica frente a este. En su ejercicio lector, el estudiante involucra todo su bagaje cultural y social.</p>	<p>Para esto el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce información implícita en el texto. • Identifica y caracteriza información abstracta (por ejemplo, supuestos, implicaciones, razones, prejuicios, juicios de valor, etcétera) contenida en un texto. • Evalúa la estructura y el contenido argumentativo de un texto (por ejemplo, identifica argumentos que respaldan una tesis o establece relaciones lógicas entre premisas y argumentos). • Reconoce relaciones semánticas o formales (premisa-conclusión, tesis-ejemplo, introducción-desarrollo, etcétera) de un texto. • Relaciona información del texto con información que no está en el texto (y que forma parte del bagaje cultural que se espera de estudiantes de este nivel). • Contextualiza el estilo y el contenido de un texto. • Relaciona las estrategias discursivas con contextos socioculturales específicos. • Caracteriza las voces presentes en un texto.
<p style="text-align: center;">Nivel 2</p>	<p>Para esto el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localiza información explícita o concreta (por ejemplo, lugares, nombre y fechas) en un texto. • Entiende el significado de las palabras según el

<p>El estudiante que alcanza este nivel identifica y entiende contenidos explícitos de un texto, tiene una comprensión general de este y reconoce estrategias discursivas y su propósito.</p>	<p>contexto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce la idea general de un texto. • Identifica las partes del texto y reconoce la función de éstas. • Reconoce las voces presentes en un texto. • Reconoce la función de los conectores lógicos que estructuran un texto. • Reconoce las estrategias discursivas de un texto (usadas por el autor para convencer, refutar, informar, etcétera). • Reconoce ideas o afirmaciones explícitas o sugeridas por el autor. • Reconoce el propósito de enunciados específicos en el texto.
Nivel 1	El estudiante no alcanza lo definido en el nivel II.

Fuente: ICFES. Módulo de Lectura Crítica Saber Pro 2015-2

* Se debe tener en cuenta que los niveles tienen tres características fundamentales: son globales, jerárquicos e inclusivos.

2.2.3 Didáctica de la Lectura Crítica: hacia el fortalecimiento de habilidades cognitivas de Lectura Crítica para la formación de ciudadanos críticos y reflexivos. La escuela nace como un sistema de alienación y dominación de las clases burguesas a los más pobres, como una institución para formar la mano de obra. Así pues, la disciplina es una de las funciones de la escuela, para Michel Foucault "...la disciplina fabrica cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos 'dóciles': aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia)..."⁵⁸.

En esta misma dirección, la educación tradicional mantiene y se sostiene bajo una relación jerárquica, "se trata de una estructura vertical de dominación o, a lo sumo, de donación paternalista, en la cual se crea –por su misma verticalidad- una

⁵⁸ FOUCAULT, Michel. Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2003. p. 83

bipolaridad educador vs. educando”⁵⁹; donde el maestro es «*el que educa, sabe, piensa, opta, escoge contenidos programáticos y los dona al educando (pueblo)* », además pretende minimizar o anular, por completo, el poder creador del alumno mientras que el estudiante es un ser vacío, que no sabe; por lo que la educación anti-dialógica concibe al educando con un rol pasivo y un sujeto al cual se deben transmitir contenidos. Esta educación se usa como instrumento de opresión, adoctrinamiento, manipulación o lo que llama Freire “domesticación” del pueblo.

Por el contrario, la educación liberadora o dialógica es comprendida como un proceso humanista puesto que su función es ayudar a la concientización de las contradicciones, inconformismos y opresiones de la sociedad en la que se encuentran inmersos [los estudiantes] para que conociendo su historia luchen por su transformación y abran espacios en donde desarrollen sus derechos como ciudadanos pensantes, “Para la educación dialógica «en tanto quehacer humanista y liberador, la importancia radica en que los hombres sometidos a la dominación luchen por su emancipación»”⁶⁰. Es por medio del conocimiento que “Se busca un cambio estructural de la sociedad de modo que se puedan superar las relaciones de dominación, de discriminación de competitividad, la explotación para lograr construir relaciones de paz, de justicia, de participación, de complementariedad pasando de la confrontación a la complementariedad, y de la dominación a la colaboración”⁶¹.

Entonces, “... la transformación de la realidad se da por la transformación de la conciencia”⁶² y ésta parte del proceso cognoscitivo a partir de la objetividad del

⁵⁹ FREIRE, Paulo. La importancia del acto de leer. 2 ed. Caracas: Laboratorio Educativo, 2006. p. 38

⁶⁰ Ibid., p. 42

⁶¹ UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LA SEGURIDAD. Liberación liberadora [en línea]. Disponible en http://www.unes.edu.ve/index.php?option=com_content&id=1539:la-educacion-liberadora-&Itemid=247 [citado el 3 de septiembre de 2015]

⁶² FREIRE, Paulo. La importancia de leer y el proceso de liberación. 14 ed. México D.F: Siglo XXI Editores, 2001. p. 84

ser, “el conocimiento de la realidad es indispensable para el desarrollo de la conciencia de sí, y éste para el aumento de aquel conocimiento”⁶³.

Además, la educación es el proceso por el cual el educador invita a los educandos a conocer, a descubrir la realidad en forma crítica⁶⁴. Es a través de “La curiosidad como inquietud indagadora, como inclinación al desvelamiento de algo, como pregunta verbalizada o no, como búsqueda de esclarecimiento, como señal de atención que sugiere estar alerta, forma parte integrante del fenómeno vital. No habría creatividad sin la curiosidad que nos mueve y que nos pacientemente impacientes ante el mundo que no hicimos, al que acrecentamos con algo que hacemos”⁶⁵.

En la educación liberadora “El educador, como quien sabe, debe reconocer, primero, en los educandos en proceso de saber más, a los sujetos, junto con él, de ese proceso, y no pacientes mansos; segundo, reconocer que el conocimiento no es un dato, algo inmovilizado, concluido, terminado, a ser transferido por quien lo adquirió a quien todavía no lo posee”⁶⁶. Es entonces, la reflexión del maestro, lo que hace que las prácticas se modernicen de acuerdo a las necesidades y posibilidades del alumnado «La práctica docente crítica, implícita en el pensar acertadamente, encierra el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer»⁶⁷. Con lo anterior, relacionamos la práctica educativa, el estudiante y el contexto del mismo.

⁶³ *Ibíd.*, p. 85

⁶⁴ *Ibíd.*, p. 71-72

⁶⁵ FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. 7 ed. México D.F: Siglo XXI Editores, 2002.

⁶⁶ FREIRE, Paulo. *La importancia de leer y el proceso de liberación*. 14 ed. México D.F: Siglo XXI Editores, 2001. p. 115

⁶⁷ FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. 7 ed. México D.F: Siglo XXI Editores, 2002. p. 39

Para Freire⁶⁸ alfabetizar era ante todo abrir espacios de lucha, en donde los oprimidos se transformasen en sujetos en un proceso de conocimiento transformador de su realidad. Además continua diciendo que “El auténtico acto de leer es un proceso dialéctico que sintetiza la relación existente entre conocimiento-transformación del mundo y conocimiento–transformación de nosotros mismos pero aprender a leer, un sistema de símbolos, no implica que se desarrollen una capacidad reflexiva”.

Es nuestro deber como futuras maestras instaurar nuevas metodologías que lleven al cambio en el aula de acuerdo con el mundo actual; puesto que requiere otra mirada, otra manera de pensar y nos convoca a leer con propósitos, diversos géneros y procesar nuevos textos en diferentes modalidades. En la actualidad, la educación requiere fomentar las habilidades cognitivas de lectura crítica puesto que sea hace indispensable formar sujetos críticos que comprendan la realidad o los textos a profundidad, construyan significados y reconstruyan el sentido en relación con los discursos y las prácticas socioculturales.

Es por esto que los objetivos educativos, en especial el proceso de lectura, deben orientarse hacia el uso de estrategias y técnicas que le permitan al estudiante interpretar, comprender y valorar la información y los discursos que el mundo le presenta, de manera crítica, pero todo esto no se realiza de forma fragmentada sino de modo transversal aprovechando todas las situaciones de aprendizaje para fomentarla.

Para ello, Daniel Cassany⁶⁹ plantea dentro de su obra “Tras las líneas” veintidós técnicas agrupadas en tres grandes tipos, formuladas para relacionar el contexto con el texto a partir de la identificación de referentes desde el autor hasta la

⁶⁸ FREIRE, Paulo. La importancia de leer y el proceso de liberación. 14 ed. México D.F: Siglo XXI Editores, 2001. p. 12

⁶⁹ CASSANY, Daniel. Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama, 2006. p. 116

confrontación con otras “miradas” o percepciones, lo que permite indagar y detectar las intenciones, identificar la temática central y verificar si es correcta o no.

Ilustración 5. Veintidós técnicas para fomentar la comprensión crítica.



Fuente: Veintidós técnicas propuestas por Daniel Cassany. Tras las líneas. 2006. Adaptado por Wendy Sierra y Heidi Olave.

El primer grupo de técnicas explora el mundo del autor: el lector debe identificar el propósito o intención, además de conocer al autor y descubrir las conexiones del texto con otros textos, la época y las otras miradas o posturas sobre la temática, entre otros.

Para el género discursivo, el lector debe conocer que cada género tiene parámetros, buscar los referentes o las polifonías del texto con otros discursos y relacionarlos y analizar los datos aportados.

Por último, respecto a las interpretaciones el lector actuará con todas las herramientas, técnicas o estrategias para comprender el texto, reconstruirlo y re-significarlo de acuerdo a su contexto y así tomar postura crítica frente al mismo.

A continuación se mencionan las técnicas elegidas para realizar los talleres con los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Las Américas.

- i. Retrata el mundo.
- ii. Halla las palabras disfrazadas.
- iii. Enumera a los contrincantes.
- iv. Detecta posicionamientos.
- v. Identifica el género y descríbelo.
- vi. Verifica la solidez y la fuerza del discurso.
- vii. Medita tus reacciones.

Además de Daniel Cassany, autores como David Cooper y Frida Díaz en sus libros <<Cómo mejorar la comprensión lectora>> y <<Estrategias docentes para un aprendizaje significativo>> establecen estrategias para cada momento de la lectura que al ser utilizadas por el estudiante le facilitan significativamente la comprensión de un texto teniendo en cuenta la situación y el propósito que se tiene con el texto.

Para poder plantear las estrategias para la comprensión lectora, en primer lugar se tienen en cuenta los aportes de David Cooper, quien define que “la comprensión, tal y como se la concibe actualmente, es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto”⁷⁰ . Con lo que afirma que la

⁷⁰ COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid: Aprendizaje visor, 1998. p. 17

comprensión es la relación que hace un lector entre su conocimiento o experiencias con la información que el autor del texto leído le está proporcionando, la comprensión es la interacción que se da entre lector y texto, al incorporar el nuevo conocimiento con el conocimiento antiguo para elaborar un significado o darle sentido a un texto.

De igual manera Frida Díaz, también aclara qué es comprensión lectora ya que sustenta que “la comprensión de textos es una actividad constructiva compleja que implica la interacción entre las características del lector y del texto (elaborado por un autor) dentro de un contexto y prácticas culturales-letradas determinadas”⁷¹. Con lo que quiere decir que es un proceso en el cual el lector no traslada información desde el texto a su mente sino que construye nueva información o nuevos significados en su cerebro a partir de los significados aportados por el texto y teniendo en cuenta las inferencias, preguntas e interpretaciones desde el contexto del propio lector, de allí que varíe el significado construido por cada lector, pues esto se da más allá de las líneas, teniendo en cuenta las experiencias, problemáticas e intereses del lector. Pues así lo manifiesta al decir “que es imposible esperar que todos los lectores que leen un mismo texto logren una representación de significados idéntica, también cabe señalar que muchos de los significados construidos por el lector reflejan su pertenencia a un grupo y a una comunidad social”⁷² de manera que como bien se mencionaba anteriormente, en la construcción de significados o al momento de darle sentido a un texto es el lector quien lo modifica según sus experiencias.

Luego de definir lo que es comprensión (lectora) para llegar a comprender un texto se deben tener en cuenta tres etapas que facilitarán el proceso, estas etapas son: el antes, durante y después de la lectura.

⁷¹ DÍAZ, Frida; HERNÁNDEZ, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México D.F: Mc Graw Hill, 2010. p. 228

⁷² Ibid., p. 228

En primer lugar, las estrategias previas comprenden todas aquellas que se plantean *antes* de llevar a cabo el proceso, las cuales tienen que ver con el establecimiento del propósito para leer y con las actividades de planificación sobre cómo enfrentar el proceso de comprensión de la lectura con apoyo de los recursos cognitivos disponibles.

Así mismo David Cooper afirma que las estrategias para antes de la lectura consisten no solo en darle a conocer al estudiante la forma en cómo puede utilizar esas herramientas sino también en enseñarle a identificar cuándo las necesita. Para este momento Cooper, propone ciertas etapas para el desarrollo. Dentro de las cuales está “la consideración de la información previa de los alumnos”⁷³ la cual es importante debido a que “la idea de que el aprendizaje se facilita cuando el alumno posee alguna información previa relacionada con el tema de estudio...”⁷⁴ de ahí que consista en abordar, en lo posible, textos de los cuales los alumnos tengan ya un conocimiento previo del significado de este. De lo contrario se debe dar al estudiante, con anterioridad información acerca de la nueva temática que dará el texto a abordar, con el fin de que el estudiante ya tenga un conocimiento mínimo acerca del significado del texto, puesto que si el estudiante comienza atendiendo a una explicación desde cero, es decir sin ningún conocimiento de esto, luego no podrá hacer la relación pertinente entre conocimientos previos y nueva información que le aporta el texto. Por otra parte establece la enseñanza previa del vocabulario con el fin de que al enfrentar el texto puedan comprender la terminología que utilizan. Y por último propone las actividades para establecer el propósito de la lectura, las cuales “suelen adoptar la forma de una discusión y acaban ofreciendo al alumno un propósito definido al leer un texto seleccionado.

⁷³ COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid: Aprendizaje visor, 1998. p. 107

⁷⁴ Ibid., p. 107

[...] Así pues, esta estrategia en particular incorpora elementos de la discusión y las pre-interrogantes”.⁷⁵

También se tiene la concepción de Frida Díaz acerca de la estrategia para antes de la lectura, “Cuando iniciamos una actividad lectora, siempre debe existir un propósito que lo antecede...”⁷⁶. La cual afronta el acto de determinar con anterioridad a la lectura, el propósito por el cual se va a abordar dicho texto pues bien el estudiante debe conocer de antemano la finalidad por la que está leyendo, de tal manera que él lo haga por aprender lo que se propone y no por obligación. De esta manera la autora señala que las estrategias previas a la lectura “comprenden todas las que se plantean preferentemente antes de llevar a cabo el proceso, las cuales tienen que ver con el establecimiento del propósito para leer y con las actividades de planificación sobre cómo enfrentar el proceso de comprensión de la lectura con ayuda de los recursos cognitivos disponible”.⁷⁷

Estos dos autores destacan las siguientes estrategias previas a la lectura: esquemas previos, anticipos de historia, redes y mapas semánticos, lectura previa, ilustraciones, lectura guiada y discusiones.

En segundo lugar se encuentran las estrategias del durante; etapa a la que Frida Díaz denomina como “la interacción directa del lector con el texto”⁷⁸. Es decir, es la confrontación directa del lector con texto como código escrito. Las estrategias utilizadas en este momento se enfocan en función de que el lector realice una interpretación del texto y reconstruya los significados del mismo, como por

⁷⁵ *Ibíd.*, p. 121

⁷⁶ DÍAZ, Frida; HERNÁNDEZ, Gerardo. *Op. Cit.*, p. 245

⁷⁷ *Ibíd.*, p. 245

⁷⁸ DÍAZ, Frida; HERNÁNDEZ, Gerardo. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México D.F: McGraw Hill, 2010. p. 248

ejemplo: el modelado, la inferencia, el subrayado, la toma de notas y las auto-explicaciones.

Finalmente, se hallan las estrategias del después de la lectura, definidas por Frida Díaz “las estrategias que se llevan a cabo cuando ya se ha finalizado la lectura en total o un fragmento de ella” . Las dos estrategias más relevantes, según la autora, son: la identificación de la idea principal y el resumen. la primera consiste en seleccionar el tema global del texto, eliminar la información no relevante del texto y hacer una reflexión sobre las ideas relevantes que se han seleccionado, esto con el fin de omitir poco a poco las ideas secundarias hasta identificar de forma precisa la idea principal o las ideas principales de la lectura. Y la segunda estrategia, el resumen, el cual se elabora teniendo en cuenta algunas estrategias del durante la lectura, tales como el subrayado, toma de notas, entre otras ya que estas le permiten al alumno eliminar la información trivial y eliminar listados y remplazarlos por un concepto que los incluya a todos, para finalmente elaborarlo.

En la siguiente tabla se establecen de forma breve las estrategias que plantea cada autor para los momentos de la lectura.

Tabla 5. Momentos y estrategias para la lectura según Frida Díaz y David Cooper

ESTRETEGIAS

AUTOR	CONCEPCIÓN COMPRESIÓN LECTORA	ANTES Etapa preparatoria	DURANTE Etapa de enseñanza	DESPUÉS Etapa de práctica
David Cooper "Cómo mejorar la comprensión lectora"	En este proceso de comprender, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente; es decir el lector elabora un significado en la interacción con el texto.	Enseñanza previa del vocabulario. Discusión. Pre-interrogantes. Esquemas previos. Anticipos de la historia. Redes y mapas semánticos. Ilustraciones.	Modelado: Acto de mostrar o demostrar a los alumnos cómo utilizar una determinada habilidad o proceso y cómo razonar a través de ese proceso. Práctica Guiada.	Determinar la intención del texto a través de la lectura. Discutir el texto. Resumir lo aprendido y la forma en que se ha utilizado en la lectura.
Frida Díaz "Estrategias docentes para un aprendizaje significativo"	La comprensión de textos es una actividad constructiva compleja que implica las características del lector y del texto (elaborado por un autor) dentro de un contexto y prácticas culturales-letradas determinadas.	Establecer el propósito de la lectura. Elaborar predicciones acerca de lo que tratará el texto y de cómo lo dirá. Elaboración de preguntas.	Supervisión. Inferencias. Estrategia estructural. Subrayado. Toma de notas. Auto-explicaciones.	Identificación de la idea principal. Elaboración de resúmenes. Formular preguntas y contestar

Fuente: Frida Díaz y David Cooper.

2.3 MARCO LEGAL

El presente apartado contiene las normas, decretos y programas que hacen referencia a la educación como proceso y derecho fundamental en el ser humano desde una figura legal dictaminada por el gobierno colombiano.

2.3.1 Constitución Política de Colombia La Constitución Política de Colombia promulgada en el año 1991 en el artículo 67 define y desarrolla la organización y la prestación de la educación formal en sus niveles de preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, no formal e informal.⁷⁹ En éste se establece que la educación es un derecho de la persona, que con ella se busca el acceso al conocimiento. Además le corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo.

2.3.2 Ley General de Educación La Ley 115 del 8 de febrero de 1994, que regula la educación en Colombia, en sus artículos: 5. fines de la educación, en el literal “9. El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país”⁸⁰; 20. Objetivos generales de la educación básica, “en el numeral a) Propiciar una formación general mediante el acceso de manera crítica y creativa, al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico y de sus relaciones

⁷⁹ UNESCO. Constitución política de Colombia. [en línea]. Disponible en: http://www.unesco.org/culture/natlaws/media/pdf/colombia/colombia_constitucion_politica_1991_sp_a_orof.pdf [citado el 25 de junio de 2015]

⁸⁰ CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 115 de febrero 8 de 1994. Artículo 5. Fines de la educación. Disponible en http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf. [citado el 26 de julio de 2016]

con la vida social y con la naturaleza, de manera tal que prepare al educando para los niveles superiores del proceso educativo y para su vinculación con la sociedad y el trabajo”⁸¹; y 80. Evaluación de la educación, conforme a lo establecido por la Constitución el MEN debe establecer un sistema Nacional de evaluación de la educación. Este “Sistema diseñará y aplicará criterios y procedimientos para evaluar la calidad de la enseñanza que se imparte, el desempeño profesional del docente y de los docente directivos, los logros de los alumnos, la eficacia de los métodos pedagógicos, de los textos y materiales empleados, la organización administrativa y física de las instituciones educativas y la eficiencia de la prestación del servicio”⁸². En esta ley se exponen elementos y aspectos esenciales que se deben cumplir para mantener la igualdad y calidad del servicio educativo nacional.

En segundo lugar se encuentran los **Lineamientos Curriculares y Estándares Básicos de Competencias del Área de Lengua Castellana** mediante los cuales las instituciones educativas y docentes orientan sus planes, estrategias y procesos curriculares.

Los **Lineamientos curriculares** aportan hacia el diseño y el desarrollo de la propuesta didáctica puesto que “son las orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que define el MEN con el apoyo de la comunidad académica educativa para apoyar el proceso de fundamentación y planeación de las áreas obligatorias y fundamentales definidas por la Ley General de Educación en su artículo veintitrés. En el proceso de elaboración de los Proyectos Educativos Institucionales y sus correspondientes planes de estudio por ciclos, niveles y áreas, los lineamientos curriculares se constituyen en referentes que apoyan y orientan esta labor conjuntamente con los aportes que han adquirido las instituciones y sus docentes a través de su experiencia, formación e

⁸¹ CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 115 de febrero 8 de 1994. Artículo 20. objetivos generales de la educación básica. Disponible en <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/educacion/leyedu/1a35.htm#dos>. [citado el 21 de julio de 2015]

⁸² CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 115 de febrero 8 de 1994. Artículo 80. Evaluación de la educación. Disponible en http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf. [citado el 26 de julio de 2016]

investigación⁸³". Los lineamientos curriculares del área aportan a generar procesos de reflexión, análisis y ajustes en los planes de área de las instituciones por parte de maestros, directivos e investigadores de la educación para crear un cambio que produzca la transformación que la educación nacional necesita para el progreso de la sociedad.

Se tiene que "los lineamientos son el punto de partida para la planeación curricular y los estándares son las herramientas que hacen más concretas y operacionalizan las propuestas teóricas que se hacen desde los lineamientos y ponen en blanco y negro la esencia misma de lo que será la formación de los futuros colombianos de las próximas décadas. En este sentido se pretenden "que los estudiantes desarrollen al máximo sus potencialidades y logren en lo posible su formación integral como personas y como ciudadanos⁸⁴".

De esta manera, desde el Ministerio de Educación Nacional se proponen estándares que activen en forma integral los procesos a que aluden los ejes de los lineamientos, y que son: (1) procesos de construcción de sistemas de significación; (2) procesos de interpretación y producción de textos; (3) procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura; (4) principios de interacción y procesos culturales implicados en la ética de la comunicación y (5) procesos de desarrollo del pensamiento. Queda claro, entonces, cómo en esta propuesta de los estándares potencian los procesos referidos en los ejes expuestos en los Lineamientos -sin aislarlos- y se propone su desarrollo a partir del diálogo efectivo y enriquecedor entre ellos.

⁸³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares. [en línea]. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-80860.html> [citado el 22 de mayo de 2015]

⁸⁴ COLOMBIA APRENDE: La red del conocimiento. Lineamientos y estándares. [en línea]. Disponible en: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/article-73400.html> [citado el 22 de mayo de 2015]

El MEN define los estándares de la siguiente manera: “son criterios claros y públicos que permiten establecer los niveles básicos de calidad de la educación a los que tienen derecho los niños y las niñas de todas las regiones del país, en todas las áreas que integran el conocimiento escolar. En los estándares básicos de calidad se hace un mayor énfasis en las competencias, sin que con ello se pretenda excluir los contenidos temáticos. No hay competencias totalmente independientes de los contenidos temáticos de un ámbito del saber -qué, dónde y para qué del saber-, porque cada competencia requiere conocimientos, habilidades, destrezas, comprensiones, actitudes y disposiciones específicas para su desarrollo y dominio”⁸⁵. De acuerdo con lo anterior se busca que los estudiantes de todas las regiones de Colombia apliquen sus saberes y lo aprendido en la escuela a la resolución de problemas y conflictos de su vida cotidiana.

Para concluir es pertinente presentar los programas educativos diseñados por los diversos entes nacionales y gubernamentales que se enfocan hacia el fortalecimiento y la mejora de los niveles en lectura, el desarrollo de competencias en lenguaje en los niños Colombianos tales como:

2.3.3 Plan Nacional Decenal de Educación 2016 - 2026 Con el fin de cumplir con el artículo 72 de la Ley 115 de 1994 (Ley de educación) se ha formulado el Plan Nacional Decenal de Educación 2016 - 2026 (PNDE)⁸⁶ entendido como un conjunto de propósitos, objetivos y metas (ejercicio de planeación educativa) en el que la sociedad colombiana determina su actuar en materia educativa.

⁸⁵ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. ¿Qué son los estándares? [en línea]. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87440.html> [citado el 30 de mayo de 2015]

⁸⁶ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Plan Nacional Decenal de Educación 2016 - 2026. [en línea]. Disponible en: <http://www.plandecenal.edu.co/cms/index.php/que-es-el-pnde> [citado el 21 de febrero de 2017]

Por lo tanto, el Plan Nacional Decenal de Educación 2016 - 2026 (PNDE) es la política pública que orientará la educación en los próximos 10 años. El plan alcanzará gran relevancia puesto que es un compromiso articulado del gobierno, la ciudadanía en general y los diferentes sectores de la sociedad por realizar transformaciones que el país requiere desde la educación, lo que conlleve a una mejor calidad de vida y acceso a mejores oportunidades.

2.3.4 Plan Nacional de Lectura y Escritura El Plan Nacional de Lectura y Escritura «Leer es mi cuento» (PNLE) tiene como objetivo central “Fomentar el desarrollo de las competencias comunicativas mediante el mejoramiento de los niveles de lectura y escritura (comportamiento lector, comprensión lectora y producción textual) de estudiantes de educación preescolar, básica y media, a través del fortalecimiento de la escuela como espacio fundamental para la formación de lectores y escritores y del papel de las familias en estos procesos”.⁸⁷ Mediante cinco componentes: materiales de lectura y escritura, fortalecimiento de la escuela y de la biblioteca escolar, formación a mediadores de lectura y escritura, seguimiento y evaluación, comunicación y movilización. A través de estos componentes se implementan diversas estrategias en pro de vincular no solo a niños y jóvenes sino a la comunidad en general escuela, padres de familia y estudiantes quienes acceden a espacios de aprendizaje y disfrute como bibliotecas; y a materiales de lectura de calidad para el mejoramiento de sus competencias.

2.3.5 Pruebas SABER Las Pruebas Saber son evaluaciones de carácter periódico, las cuales posibilitan valorar los avances y establecer el impacto de los

⁸⁷ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Plan Nacional de Lectura y Escritura. [en línea] Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-325387.html> [citado el 22 de mayo de 2015].

programas y acciones específicas para el mejoramiento en los establecimientos educativos, las secretarías de educación y el Ministerio de Educación Nacional. El propósito principal de las Pruebas Saber es “contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana mediante la realización de evaluaciones aplicadas periódicamente para monitorear el desarrollo de las competencias básicas en los estudiantes de educación, como seguimiento de calidad del sistema educativo”.⁸⁸ Con las pruebas, el Estado colombiano busca comprobar el grado de desarrollo de competencias de los estudiantes y proporcionar información pertinente a las instituciones educativas para el diseño y ejecución de planes de mejoramiento al servicio educativo. En este caso las pruebas servirán como referentes que darán sustento al problema a intervenir de manera que se tengan en cuenta los niveles en los que se encuentran los estudiantes de grado sexto en la Institución Educativa las Américas.

⁸⁸ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Pruebas Saber. [en línea]. [citado 26 de agosto de 2015]. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-244735.html>

3. METODOLOGÍA

Con el fin de llevar al aula una propuesta para desarrollar las competencias y niveles de desempeño en los estudiantes de grado 6-01 de la Institución Educativa las Américas se eligió la investigación cualitativa con diseño metodológico investigación acción.

3.1 ENFOQUE INVESTIGATIVO

Este estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, ya que este paradigma de investigación se orienta hacia la descripción e interpretación de fenómenos tanto sociales como educativos, interesándose por el análisis de las experiencias e intención de las acciones humanas desde el punto de vista de los mismos sujetos implicados. Hugo Cerda afirma que “El diseño o investigación cualitativa se caracteriza por utilizar preferentemente la inferencia inductiva, el análisis diacrónico de los datos, utiliza los criterios de credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad como formas de hacer creíbles y confiables los resultados de un sentido, utiliza diversas fuentes, métodos e investigadores para estudiar un solo problema o tema, utiliza preferiblemente la observación y la entrevista abierta y no estandarizada como técnicas en la recolección de datos, centra el análisis en la descripción de los fenómenos y cosas observadas”⁸⁹

Por otra parte Pérez Serrano define la investigación cualitativa como “un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el cual se toman decisiones sobre lo investigable en tanto esta en el campo de estudio. El foco de atención de los investigadores está en descripciones detalladas de situaciones, eventos personas, interacciones y comportamientos que son observables

⁸⁹ CERDA, Hugo. Los elementos de la investigación. Bogotá: El Búho, 1999. p 48

incorporando la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias y reflexiones tal como son esperadas por ellos mismos”⁹⁰

En el marco de este trabajo fue importante utilizar el enfoque cualitativo, ya que posibilitó la comprensión, interpretación y análisis de una problemática real, un fenómeno educativo, desde la perspectiva de los sujetos participantes puesto que se pretendió realizar un cambio o transformación aportando a la calidad de la educación.

3.2 DISEÑO METODOLÓGICO

El diseño metodológico, objeto del presente estudio, corresponde a una investigación acción, orientada a transformar positivamente la población seleccionada. Para Mckernan “El propósito de la investigación acción, en comparación con gran parte de la investigación tradicional o fundamental, es resolver los problemas diarios inmediatos y acudientes de los profesionales en ejercicio”⁹¹. Siendo esta una práctica social que se caracteriza para mejorar problemáticas sociales que se presentan a diario, en la que participan y se compromete a todos los sujetos implicados y de la misma manera permite el desarrollo de la autonomía personal y profesional de los mismos.

A su vez Kemmis y McTaggart en su libro “*Cómo planificar la investigación acción*” sostienen que esta metodología significa “planificar, actuar, observar y reflexionar más cuidadosamente, más sistemáticamente y más rigurosamente de lo que suele

⁹⁰ PÉREZ SERRANO, Gloria. Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Citado por HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ, Carlos; BAPTISTA, Pilar. Metodología de la investigación. 5° ed. México: 2010. p. 146

⁹¹ *Ibíd.*, p. 24.

hacerse en la vida cotidiana; y significa utilizar las relaciones entre esos momentos distintos del proceso como de fuente tanto de mejora como de conocimiento”⁹². Por tanto lo que se desarrolló en un proceso práctico, técnico y crítico-reflexivo en el que se le dio sentido a la teoría mediante la práctica en el aula a través de la sistematización y la rigurosidad como se mencionó anteriormente.

Por otra parte, Elliott define la investigación-acción como “el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de acción de la misma”⁹³. Dicha investigación procuraba a partir del análisis e interpretación de los acontecimientos y las situaciones problemáticas de la Institución Educativa enmarcar una propuesta hacia el fortalecimiento de las competencias y niveles de desempeño de lectura crítica teniendo presente que “uno de los ideales de la educación consiste en formar personas reflexivas y analíticas, capaces de interpretar, justipreciar y proponer a partir de la realidad”⁹⁴ dando así respuesta a las dificultades presentes en el seno de la comunidad y respondiendo a las demandas que provee el mundo actual. Este autor propone tres aspectos necesarios al momento de aplicar el diseño de investigación-acción “a) Necesitamos utilizar técnicas de supervisión que evidencien la buena calidad del curso de acción emprendido. b) Debemos utilizar técnicas que pongan de manifiesto los efectos derivados de la acción, tanto los buscados como los imprevistos. c) Tenemos que utilizar una serie de técnicas que nos permitan observar que ocurre desde diversos ángulos o puntos de vista”⁹⁵. Lo que implica una total exigencia y rigurosidad durante el proceso de

⁹² KEMISS, Stephen; MCTAGGART, Robin. Cómo planificar la investigación. Barcelona: Laertes, 1988. p. 16

⁹³ ELLIOTT, John. Citado por MCKERNAN, James. En: Investigación-acción y curriculum, Madrid: Morata, 1999. p.24

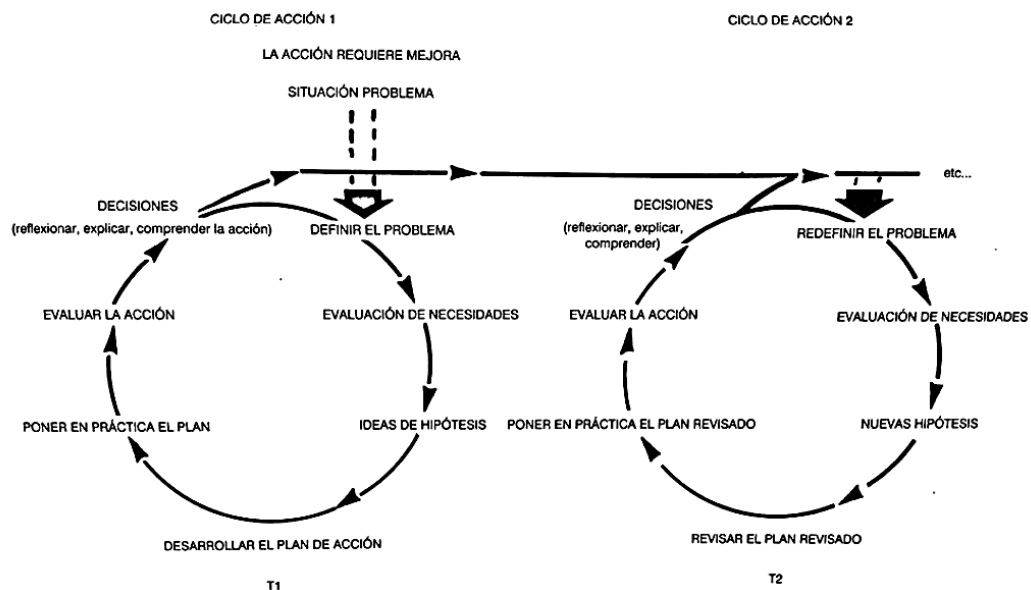
⁹⁴ PINCHAO, Luis. Promover lectura crítica a partir de la macroestructura textual. [en línea] Revista UNIMAR, 32(1), p.1 Disponible en: <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/unimar/article/view/584> [citado el 17 de junio de 2015]

⁹⁵ ELLIOTT, John. El cambio educativo desde la investigación acción. Madrid: Morata, 1993. p. 95.

manera que se tengan en cuenta todos y cada uno de los hechos y actores que intervienen en la transformación de la situación problema.

En este sentido se acoge el modelo de James Mckernan el cual se encuentra representado en la siguiente gráfica:

Ilustración 6. Modelo de investigación-acción de McKernan.



Como se puede apreciar en la Ilustración, Mckernan estructura la investigación acción en un modelo de proceso temporal que representados ciclos de acción cada uno de ellos en tres etapas:

La primera etapa del primer ciclo de acción denominada *diagnóstico* abarca la contextualización y el diagnóstico de una situación problema. Mckernan sostiene que “los intentos para definir más claramente la situación o problema desencadenan el primer ciclo de acción. Una exposición cuidadosa del problema lleva después a una “evaluación de necesidades”⁹⁶. Allí se describe e interpreta el problema que hay que investigar y las limitaciones presentes en el contexto.

⁹⁶ MCKERNAN, James. Investigación-acción y currículum. Madrid: Morata, 1999. p. 48

En la etapa de *diseño e implementación* se formula un plan de acción que busca dar solución a la situación problemática específica. En palabras del autor “se dedica a desarrollar un plan global de acción que servirá como un anteproyecto operacional para el proyecto. El plan detallará quién informa a quién y cuándo; la especificación de roles y metas; el calendario de las reuniones, etc”⁹⁷. Para la puesta en práctica e implementar el plan en contexto, éste debe ser flexible que permita realizar cambios o adaptaciones de acuerdo con el progreso del programa.

La última etapa en el primer ciclo se refiere a la *evaluación*, es aquí donde se analizan los resultados obtenidos a partir de la ejecución del plan de acción; “el grupo de investigación crítica trata de comprender cuáles han sido los efectos y qué se ha aprendido como resultado de la acción”⁹⁸. Además se revisa y reflexiona si se cumplieron las metas al plantear e implementar las acciones.

Es en el segundo ciclo de acción (y ciclos posteriores) donde se redefine la misma problemática como resultado de la acción realizada, se reconstruye un plan de acción, se examinan nuevamente las iniciativas planteadas y formar, si es necesario, un nuevo ciclo.

3.3 POBLACIÓN Y MUESTRA

La población seleccionada para la presente investigación es la Institución Educativa Las Américas, ubicada en la calle 36 # 33 – 16 del barrio Álvarez de la ciudad de Bucaramanga, este establecimiento educativo de carácter oficial brinda educación preescolar, básica y media.

⁹⁷ Ibid., 48

⁹⁸ Ibid., 48

La muestra escogida fue seleccionada de manera aleatoria teniendo en cuenta el criterio del maestro titular, el horario académico de los educandos y los tiempos de las autoras de esta investigación. Se eligió trabajar con los estudiantes que cursan el grado seis-uno, el cual se compone de 40 educandos, 20 hombres y 20 mujeres con edades entre los 10 y 13 años, para una mayoría de 11 años. Sin embargo, es importante mencionar que la fase de diagnóstico (prueba de lectura y entrevista) se realizó en el año 2016, con el grado 5A donde se encontraban 32 de los 40 niños con los que se implementó la propuesta de lectura.

3.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Para el proceso de recolección de la información se utilizaron las siguientes técnicas definidos por Arias como “las distintas formas o maneras de obtener la información”⁹⁹. Respecto a los instrumentos este autor precisa que son “los medios materiales que se emplean para ser recogida y almacenada la información”¹⁰⁰. Los cuales permitieron abordar la problemática obteniendo información verificable y confiable de manera que se establezca una estrecha relación con el enfoque cualitativo en el que la recolección de datos se basa en métodos no estandarizados de medición numérica.

⁹⁹ ARIAS, Fidias. El proyecto de investigación. Guía para su elaboración. 3d. Caracas: Episteme, 1999. p. 25

¹⁰⁰ Ibid., p. 25

Tabla 6. Conexión de la metodología en el proyecto

FASE	PREGUNTA DIRECTRIZ	OBJETIVO	TÉCNICA	INSTRUMENTO
-------------	---------------------------	-----------------	----------------	--------------------

Fuente: adaptada por las creadoras de la investigación

DIAGNÓSTICO	¿Cuáles son las dificultades que presentan los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Las Américas al leer críticamente un texto?	Identificar las dificultades que presentan los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Las Américas al leer.	Prueba de lectura	Guía de preguntas
	¿Qué preferencias en cuanto a lectura tienen los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Las Américas al leer?	Reconocer las preferencias de lectura tienen los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Las Américas.	Entrevista Semi-estructurada	Guía de cuestionario
DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN	¿Qué características debe tener una propuesta didáctica de lectura crítica para el desarrollo de competencias y desempeños en los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Las Américas?	Determinar las características de una propuesta didáctica de lectura crítica para el desarrollo de competencias y niveles de desempeño de lectura crítica en los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Las Américas.	Taller investigativo	Guía del taller
			Observación participante	Diario de campo
EVALUACIÓN			Grupo focal	Guía del grupo focal (Rejilla)

A continuación, se indicarán las técnicas utilizadas en esta investigación, de acuerdo con las fases de la investigación:

3.4.1 Técnicas de recolección de información

Fase de diagnóstico

Prueba de lectura: esta técnica permitirá conocer las dificultades que presentan los estudiantes del grado 5A de la Institución Educativa Las Américas. Los participantes a quienes se aplicará la prueba de lectura serán los 32 educandos que componen la muestra. Esta prueba fue tomada de los textos y preguntas liberadas por el Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS). Según la información que aparece en la página del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España: “La prueba propiamente dicha se materializa en un cuadernillo de prueba que incluye dos bloques de evaluación, para los que el alumno dispone de dos periodos de 40 minutos, separados por un descanso o recreo de 20 minutos. Cada bloque de evaluación consta un texto de estímulo (aproximadamente de 750 palabras) seguido de las preguntas (una media de 12 por texto) de varios tipos: opción múltiple, semiestructurada y abierta o de respuesta construida. La mitad de los textos son literarios (pequeños relatos o cuentos) y la otra mitad son informativos en forma de artículos infantiles sobre un tema, un folleto de excursión, etc”¹⁰¹.

La entrevista, es una “situación de contacto personal en la que una persona hace a otra preguntas que son pertinentes a algún problema de investigación. Como tal, permite fijar el enfoque sobre una cuestión específica que se puede explorar con

¹⁰¹ Instituto Nacional de Evaluación Educativa. PIRLS: Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora. [en línea] Disponible en <http://www.mecd.gob.es/inee/estudios/pirls.html> [citado el 29 de junio de 2016]

gran profundidad y determina qué aspecto tiene una cuestión desde el punto de vista del otro. En función de su contenido y organización, las entrevistas son principalmente de tres tipos: estructuradas, semiestructuradas o no estructuradas”¹⁰². En el marco de esta investigación es pertinente realizar la entrevista, de tipo **semiestructurada** debido a que “una entrevista semiestructurada combina la flexibilidad de las entrevistas no estructuradas con la direccionalidad de un instrumento cuyo objetivo es obtener datos cualitativos centrados en un tema concreto”¹⁰³. Se aplicó a 32 estudiantes del grado 5 A con el fin de reconocer las preferencias de lectura que tiene la población seleccionada de la Institución Educativa Las Américas.

Para desarrollar la entrevista, según Ander Egg¹⁰⁴, a modo de recomendación, se deben tener en cuenta tres fases:

1. Preparación de la entrevista, presentación y toma de contacto: se acuerda la visita y se explica la finalidad de la entrevista con el objetivo de crear una atmosfera agradable y de confianza.
2. Desarrollo de la entrevista: con un ambiente de cordialidad y simpatía, se formulan las preguntas al entrevistado en el orden en que se encuentran en el formulario, se debe dar el tiempo suficiente para responder a las preguntas además se debe registrar las respuestas tal como las dice el entrevistado con total neutralidad.
3. Cierre de la entrevista: se finaliza la entrevista con un agradecimiento al entrevistado por la información aportada y el tiempo.

Fase de diseño e implementación

Taller investigativo: el taller es un espacio de trabajo que involucra el compromiso directo de los actores que además de aportar información establece

¹⁰² MCKERNAN, James. Investigación-acción y curriculum. Madrid: Morata, 1999. p. 149

¹⁰³ CUBO, Sixto. MARTÍN, Beatriz. RAMOS, José. (Coords.) Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud. Madrid: Ediciones Pirámide, 2011. p. 224

¹⁰⁴ ANDER-EGG, Ezequiel. Técnicas de investigación social. 23 Ed. Rio de la Plata: Magisterio del Rio de la Plata, 1993. p.273

un plan de trabajo con acciones efectivas, para de esta manera transformar la situación objeto de estudio. Mercedes Sosa, en su libro titulado: *El taller: estrategia educativa para el aprendizaje significativo*, considera que “el taller permite construir los conceptos y / o aprendizajes por medio del “hacer” y **no** por lo que me dan. Es claro que los aprendizajes son individuales, pero esto no excluye el trabajo en grupo porque, la reflexión se logra en sus mejores términos en el interactuar, al conocer las ideas de los otros, se reflexiona, analiza y construye lo propio”¹⁰⁵. Así pues esta estrategia combina los conocimientos y la puesta en práctica de estos para transformar la realidad y de esta manera el aprendiz se transforma a sí mismo.

Por su parte, Carlos Sandoval plantea que la “fortaleza principal [del taller] estriba en la posibilidad que brinda el abordar, desde una perspectiva integral y participativa, situaciones sociales que requieren algún cambio o desarrollo. Esto incluye partir desde el diagnóstico de tales situaciones, hasta la definición y formulación de un plan específico de cambio o desarrollo, pasando por sus etapas intermedias, por la identificación y valoración de las alternativas más viables de acción. Esto significa que el taller no es sólo una estrategia de recolección de información, sino también, de análisis y de planeación.”¹⁰⁶ Según este autor el proceso del taller investigativo comprende cuatro etapas: encuadre, diagnóstico, identificación –valoración y formulación de las líneas de acción requeridas y, por último, estructuración y concertación del plan de trabajo.

¹⁰⁵ SOSA, Mercedes. *El taller: estrategia educativa para el aprendizaje significativo*. Bogotá: círculo de Lectura Alternativa, 2002. p.12

¹⁰⁶ SANDOVAL, Carlos. *Investigación Cualitativa. En: Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Módulo 4*. Bogotá: ICFES, 1996. p.146-147

1. La primera etapa destinada a realizar el encuadre del trabajo permite identificar y relacionar a los sujetos participantes, plantear los objetivos del taller y proponer la metodología a utilizar además definir una agenda para alcanzar las metas en los tiempos establecidos.
2. Para la segunda etapa, el eje de trabajo se centra en el diagnóstico de la situación o de la realidad objeto de análisis. Para ello, es necesario que el investigador con anterioridad prepare una guía escrita que oriente la producción del diagnóstico, de acuerdo con la situación o realidad observada.
3. La etapa tres, permite identificar y analizar qué alternativas de acciones pueden ser formuladas, así como comprobar la validez y la conveniencia de estas, para transformar la situación actual a una realidad deseada conforme con los objetivos planteados.
4. En la última etapa, se estructura y concerta el plan de trabajo definido en la etapa previa. Aquí es de gran importancia que los participantes se sientan comprometidos a poner en práctica las acciones propuestas para que se tornen realidad.

Observación participante es “la práctica de hacer investigación tomando parte en la vida del grupo social o institución que se está investigando. Así, el investigador tiene una meta doble: asumir el rol de un participante en un entorno. Participando, el investigador se acostumbra a ser un actor en la situación social y puede asimilar y comprender el comportamiento [...]. En opinión del autor, la observación participante es la técnica más fiel al propósito metodológico de la investigación acción y la de uso principal en el estudio de las aulas y el curriculum. La observación participante es más que el simple mirar; se debe registrar

sistemáticamente los datos mediante la entrevista, o bien llevando un diario o un conjunto de notas de campo”¹⁰⁷. La observación participante se realizará con el fin de obtener información de las actividades y acontecimientos observados por el investigador como miembro activo en un clima de confianza para que no se altere la dinámica y conducta de los individuos del grupo.

Fase de evaluación

Grupo focal: De acuerdo con Carlos Sandoval “la entrevista focal es semiestructurada y, al igual que otras estrategias de investigación cualitativa, va enriqueciéndose y reorientándose conforme avanza el proceso investigativo. Desde el punto de vista metodológico, es adecuado emplearla, o bien como fuente básica de datos, o bien como medio de profundización en el análisis”¹⁰⁸.

Como técnica de recolección de datos, el grupo focal se centra en la discusión e interacción de un grupo, la cual gira alrededor de una temática propuesta por el investigador. En los grupos de enfoque “se reúne a un grupo de personas para trabajar con los conceptos, las experiencias, emociones, creencias, categorías, sucesos o los temas que interesan en el planteamiento de la investigación”¹⁰⁹.

3.4.2 Instrumentos para la recolección de datos Los instrumentos empleados para la recolección de los datos, según las fases, fueron:

Fase de diagnóstico

¹⁰⁷ MCKERNAN, James. Investigación-acción y curriculum. Madrid: Morata, 1999. p.84

¹⁰⁸ SANDOVAL, Carlos. Op. Cit., p. 145

¹⁰⁹ HERNÁNDEZ, Roberto; FERNÁNDEZ, Carlos; BAPTISTA, Pilar. Metodología de la investigación. 6 ed. México D. C: McGraw-Hill, 2014. p. 409

Guía de preguntas: El texto titulado “Buscando comida” (anexo a) es un texto informativo tomado del informe, «LA LECTURA. Educación Primaria, 4º curso. Pruebas de evaluación de la comprensión lectora PIRLS 2001 y 2006»¹¹⁰, del Ministerio de Educación del gobierno de España frente a la aplicación y análisis de esta evaluación en los años mencionados.

Dicho texto y sus ítems que fueron liberados por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA), de allí se seleccionaron 12 de las 15 preguntas planteadas. El tipo de preguntas utilizado en la prueba de lectura fueron de opción múltiple y respuesta abierta o construida, las cuales responden a qué dice el texto (semántica); cómo lo dice (sintáctico) y para qué y por qué lo dice (pragmática). Igualmente, las preguntas, desde PIRLS, apuntan a evaluar diversos procesos como:

- Localización y obtención de información explícita (preguntas 2, 4, 5, 7).
- Interpretación e integración de ideas e información (preguntas 8, 10 y 12).
- Realización de inferencias directas (preguntas 3 – 9).
- Análisis y evaluación del contenido, el lenguaje y los elementos textuales (preguntas 1, 6, 11).

Guía de cuestionario: “Un cuestionario, en sentido estricto, es un sistema de preguntas racionales, ordenadas en forma coherente, tanto desde el punto de

¹¹⁰ MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (ESPAÑA). La lectura: Educación Primaria, 4º curso. Pruebas de evaluación de la comprensión lectora PIRLS 2001 y 2006 [en línea] Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/lalecturapirls.pdf?documentId=0901e72b8010b9f5> [citado el 22 de octubre de 2015]

vista lógico como psicológico, expresadas en un lenguaje sencillo y comprensible, que generalmente responde por escrito la persona interrogada, sin que sea necesaria la intervención de un encuestador. El cuestionario permite la recolección de datos provenientes de fuentes primarias, es decir, de personas que poseen a información que resulta de interés”¹¹¹. El cuestionario (anexo b) posibilita obtener información verídica y completa de la realidad, esto debido a que el informante, en este caso los escolares, puede enfocar su respuesta con plena libertad expresando sus opiniones de manera profunda debido a que el tipo de pregunta abierta se lo permite.

Fase de diseño e implementación

Guía del taller: Mercedes Sosa presenta en su libro el guion¹¹² para la estructura de la guía de un taller, la autora presentan los siguientes elementos:

1. Presentación
 - Tema
 - Sede del taller
 - Fecha y duración
 - Responsables y participantes

1. Objetivos


¹¹¹ GARCÍA, Fernando. El cuestionario: Recomendaciones metodológicas para el diseño de cuestionarios. México: Limusa, 2004. p. 29

¹¹² SOSA, Mercedes. El taller: estrategia educativa para el aprendizaje significativo. Bogotá: círculo de Lectura Alternativa, 2002. p.89-92

2. Desarrollo y/o actividades: presentación, descripción de las estrategias y actividades que se ejecutarán
3. Materiales y presupuesto

Para esta propuesta se realizó la adaptación de la estructura para la guía de cada taller (anexo c) teniendo en cuenta lo planteado anteriormente. A continuación, se presenta las modificaciones realizadas por las autoras del proyecto y el resultado (ilustración 7).

Ilustración 7. Guía del taller

 UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS ESCUELA DE EDUCACION LIC. LENGUA CASTELLANA		
TALLER N°		
Fecha:	Grado:	Tiempo:
Maestras investigadoras:		
COMPETENCIA: DESEMPEÑO: Estrategia 1: Tiempo: Actividad: Estrategia 2: Tiempo: Actividad: Estrategia 3: Tiempo: Actividad:		
ANEXOS		

Primero se mantuvo la presentación con los identificatorios correspondientes, se realizó el cambio del objetivo por la competencia y se agregó el o los desempeños a desarrollar, luego se determina la estrategia, su tiempo y las actividades a realizar, dentro del desarrollo temático y finalmente se incorpora bajo el nombre de anexo los recursos a utilizar.

Fuente: adaptado por las autoras de la investigación de Mercedes Sosa en “El taller: estrategia educativa para el aprendizaje significativo”.

Diario de campo: se implementará el *Diario de campo* (anexo d) definido como “una narración minuciosa y periódica de las experiencias vividas y los hechos observados por el investigador”¹¹³. La bitácora o diario de campo es una especie de diario personal donde se registran anotaciones, donde se incluyen:

- ✓ Descripciones del ambiente (iniciales y posteriores) que abarcan lugares, personas, relaciones y eventos.
- ✓ Mapas.
- ✓ Diagramas, cuadros y esquemas (secuencias de hechos o cronología de sucesos, vinculaciones entre conceptos del planteamiento, redes de personas, organigramas, etcétera).
- ✓ Listado de objetos o artefactos recogidos en el contexto, así como fotografías y videos que fueron tomados (indicando fecha y hora, y por qué se recolectaron o grabaron y, desde luego, su significado y contribución al planteamiento).
- ✓ Aspectos del desarrollo de la investigación (cómo vamos hasta ahora, qué nos falta, qué debemos hacer).¹¹⁴

Fase de evaluación

Guía del grupo focal: En el libro “*Metodología de la investigación*”¹¹⁵, Hernández Sampieri y otros, describen los pasos para realizar las sesiones de grupo o grupos de enfoque, los cuales fueron modelo para hacer la sesión del grupo focal para el proyecto y son presentados a continuación:

- 1- Se determina el número de grupos y sesiones con los cuales se trabajará.
 - Se define el número de personas que conformarán el grupo.

¹¹³ CERDA, Hugo. Los elementos de la investigación. Bogotá: El búho. 1999. p. 249-250

¹¹⁴ HERNÁNDEZ, Roberto; FERNÁNDEZ, Carlos; BAPTISTA, Pilar. Op. Cit p. 374

¹¹⁵ Ibid. p. 410 - 411

- Se organiza la sesión en un lugar confortable, silencioso y aislado, con el fin de que los participantes se sientan tranquilos y relajados.
- 2- Se planea/prepara la sesión teniendo en cuenta los detalles y materiales a utilizar.
 - 3- Se lleva a cabo la sesión. Es importante que el moderador cree un ambiente adecuado, propicie la intervención ordenada y enfoque las preguntas y respuestas, si desviarse del tema.
 - 4- Se elabora el reporte de la sesión, principalmente, con información como:
 - Datos sobre los participantes.
 - Fecha y duración de la sesión.
 - Información completa del desarrollo de la sesión, actitudes y comportamientos tanto de los participantes como de la interacción entre ellos (resultados).
 - Observaciones generales.

Además mencionan que “otra alternativa para complementar la discusión en los grupos de enfoque son los ejercicios escritos. Por ejemplo, se puede diseñar una serie de preguntas que los participantes respondan por escrito de manera individual antes de discutir el tema de forma grupal, lo que ayuda al investigador a conocer la respuesta personal y a que los participantes reflexionen más detenidamente su respuesta, si esto fuera lo que se busca”¹¹⁶. De esta manera, en la planeación de la sesión se determinó oportuno realizar una rejilla (anexo e) donde los estudiantes evalúen la importancia de la propuesta de forma individual para luego expresar sus aportes en el grupo focal.

¹¹⁶ HERNÁNDEZ, Roberto; FERNÁNDEZ, Carlos; BAPTISTA, Pilar. Op. Cit p. 415

4. ANÁLISIS Y HALLAZGOS

4.1 ANÁLISIS DEL DIAGNÓSTICO

El análisis en la fase diagnóstica fue realizado a partir de los datos recolectados por medio de la prueba de lectura y el cuestionario acerca de las dificultades y las preferencias de lectura en la población participante. A continuación se presentan los resultados de cada técnica con su respectivo análisis.

4.1.1 Prueba de lectura El análisis de los resultados de la prueba de lectura del texto “buscando comida” tomado del cuadernillo de PIRLS 2001 y 2006, se ostenta por categorías de análisis las cuales son tomadas del ICFES, estas integran la comprensión literal, inferencial y crítica de diversos tipos de texto.

La prueba de lectura se aplicó con el objetivo de conocer las dificultades que tienen los estudiantes de grado sexto a la hora de leer críticamente para poder tenerlas en cuenta a la hora de diseñar e implementar estrategias en la propuesta didáctica.

Esta prueba consta de 12 preguntas, seis de opción múltiple y seis abiertas; las respuestas varían entre nivel literal, inferencial y crítico en diferente orden a lo largo de la misma. En ésta participaron los 31 estudiantes que componen el grado quinto A con el que se inició el desarrollo de la propuesta de intervención.

A continuación se presenta una tabla con cada una de las preguntas de la prueba con su respectiva numeración y el nivel de lectura al que corresponde cada una de ellas.

Tabla 7. Especificaciones prueba de lectura

PREGUNTA	COMPETENCIA	DESEMPEÑO	NIVEL DE LECTURA
1. ¿Cuál es el objetivo principal del texto?	Reflexionar y evaluar el contenido de un texto.	Explica el propósito o intención del autor.	crítico
2. ¿Qué debes hacer para cuidar a los bichos?	Identificar y comprender los elementos locales de un texto.	Localiza e identifica datos puntuales del texto.	literal
3. ¿Por qué pones manzana junto al hormiguero?	Identificar y comprender los elementos locales de un texto.	Realiza inferencias sencillas.	inferencial
4. Cuando una hormiga ha encontrado comida, ¿cómo la encuentran las otras hormigas del hormiguero?	Identificar y comprender los elementos locales de un texto.	Localiza e identifica información explícita del texto.	literal
5. ¿Cómo encuentran la comida las cochinillas?	Identificar y comprender los elementos locales de un texto.	Localiza e identifica datos explícitos o puntuales del texto.	literal
6. Mira el dibujo del apartado “ <i>estudia las cochinillas</i> ” ¿Cómo te ayuda el dibujo a saber lo que hay que hacer en el experimento?	Reflexionar y evaluar el contenido de un texto.	Ubica información en el texto para explicar ideas o dar cuenta de argumentos.	crítico
7. ¿Por qué tienes que dejar que las cochinillas pasen por el pasillo antes de poner las hojas en la caja?	Comprender la manera en que se compone un texto para darle un sentido global.	Deduce información implícita de partes o del texto global.	inferencial
8. ¿En qué se parece la forma que tienen de buscar la comida las hormigas y las cochinillas?	Comprender la manera en que se compone un texto para darle un sentido global.	Ubica información relevante en el desarrollo, discriminando entre datos muy similares.	inferencial
9. Numera los siguientes pasos en el orden que tú seguirías para hacer una gusanera. El primero ya está señalado.	Comprender la manera en que se compone un texto para darle un sentido global.	Identifica secuencias enumerativas, descriptivas o explicativas	inferencial

		sencillas.	
10. Explica por qué es importante poner capas de tierra y arena en la botella.	Comprender la manera en que se compone un texto para darle un sentido global.	Deduce información implícita de partes o del texto global.	inferencial
11. En los proyectos se ponen los títulos <i>¿Qué pasa?</i> Y <i>¿Por qué?</i> En un recuadro separado. ¿Cuál es el propósito de estos recuadros?	Reflexionar y evaluar el contenido de un texto.	Evalúa la adecuación del uso de ciertas palabras, expresiones o recursos teóricos.	crítico
12. ¿Cuál de los tres proyectos te ha parecido más interesante? Usa la información del texto para explicar tu respuesta.	Comprender la manera en que se compone un texto para darle un sentido global.	Deduce información implícita de partes o del texto global.	inferencial

El siguiente análisis está organizado de acuerdo a las categorías de análisis según el grado de complejidad de las competencias y las subcategorías, por los desempeños.

Posteriormente se presenta una breve descripción de las respuestas que dieron los estudiantes en la prueba y luego el análisis de los resultados.

Categoría I: El estudiante identifica y comprende los elementos locales de un texto.

Subcategoría: Localiza e identifica datos puntuales del texto.

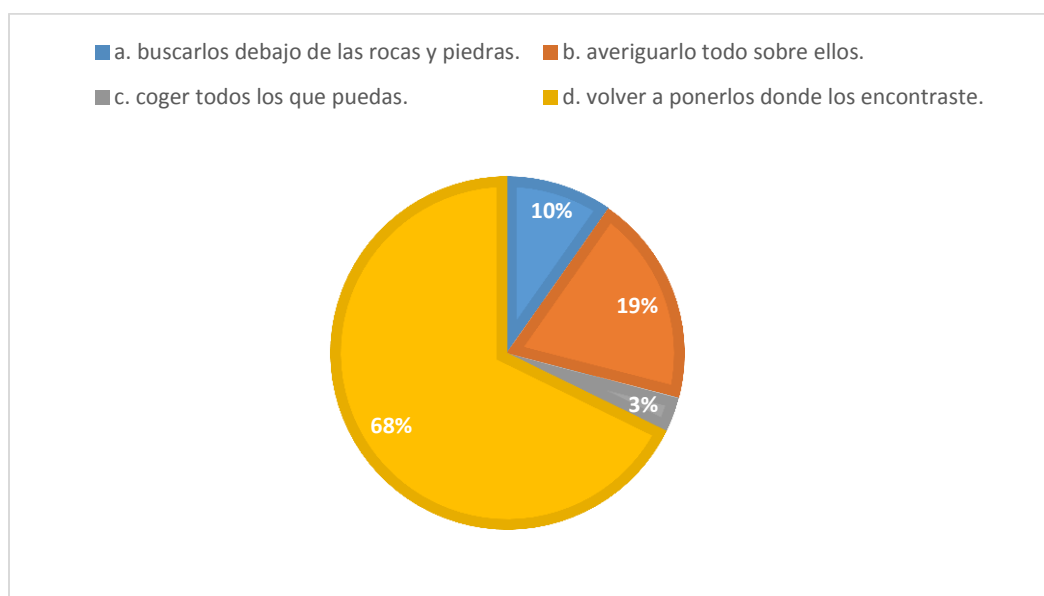
Las preguntas dos, cuatro y cinco se encargaron de poner a prueba esta categoría y subcategoría ya que con esta se pretendía que localizaran e identificaran datos explícitos del texto.

Tabla 8. Pregunta 2 de la prueba diagnóstica de lectura.

Pregunta 2	¿Qué debes hacer para cuidar a los bichos?				
Opciones	A	B	C	D	Total
N° de estudiantes	3	6	1	21	31

En la pregunta dos se tiene que un 68% de los estudiantes, con 21 estudiantes, contesto correctamente mientras un 32%, es decir 10 participantes eligieron la respuesta equivocada. En la siguiente gráfica se evidencian las respuestas (con porcentajes) según la opción escogida por los estudiantes.

Gráfica 1. P2: ¿Qué debes hacer para cuidar a los bichos?



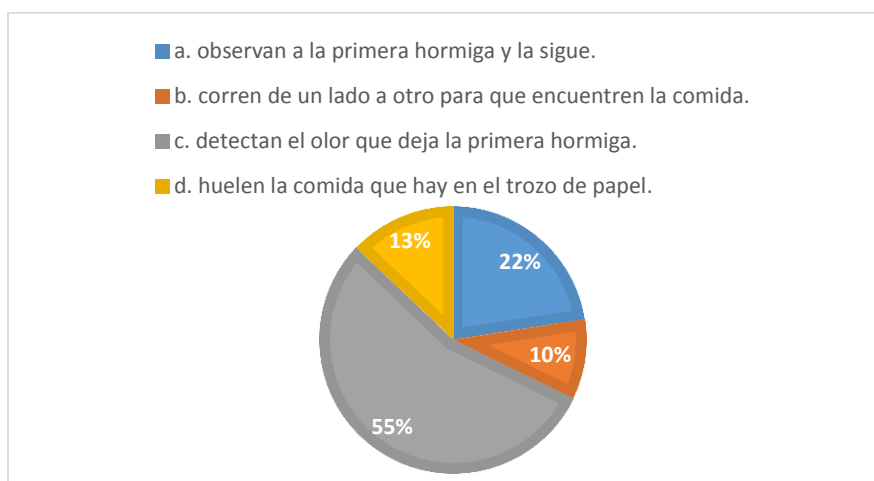
En la tabla se muestra el número de estudiantes que contestaron según las opciones de respuesta ante la pregunta 4.

Tabla 9. Pregunta 4 de la prueba diagnóstica de lectura.

Pregunta 4	Cuando una hormiga ha encontrado comida, ¿cómo la encuentran las otras hormigas del hormiguero?				
Opciones	A	B	C	D	Total
N° de estudiantes	7	3	17	4	31

Para la pregunta cuatro se afirma que un 55% es decir 17 niños, seleccionaron la respuesta correcta y un 45%, que son 14 educandos, contestó erróneamente. Así pues se muestra en la gráfica las respuestas y sus porcentajes.

Gráfica 2. P4: Cuando una hormiga ha encontrado comida, ¿Cómo la encuentran las otras hormigas?



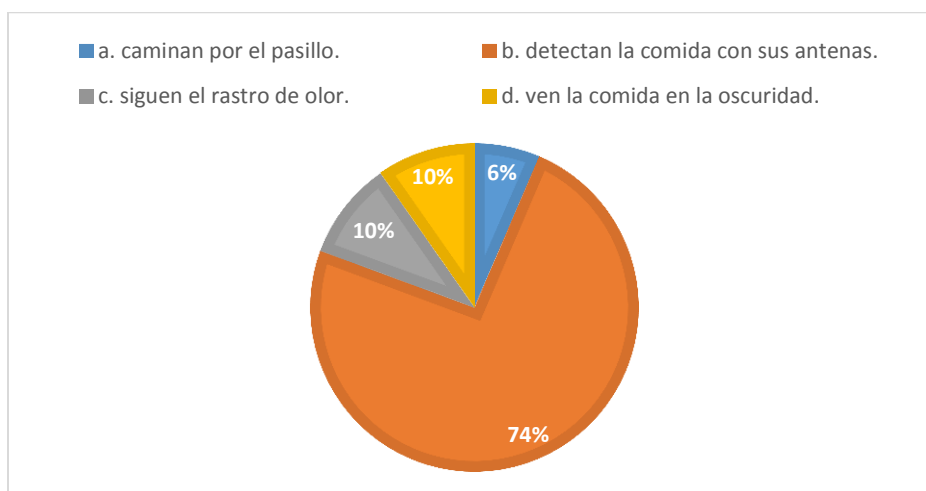
Para la pregunta 5 se tienen los siguientes resultados:

Tabla 10. Pregunta 5 de la prueba diagnóstica de lectura.

Pregunta 5	¿Cómo encuentran la comida las cochinillas?				
Opciones	A	B	C	D	Total
N° de estudiantes	2	23	3	3	31

De esta manera, la siguiente gráfica representa los resultados para esta pregunta.

Gráfica 3. P5: ¿Cómo encuentran la comida las cochinillas?



Finalmente, en la pregunta número cinco un 73%, es decir 23 escolares, contestó correctamente y un 27%, que son de 8 niños, respondió de forma incorrecta.

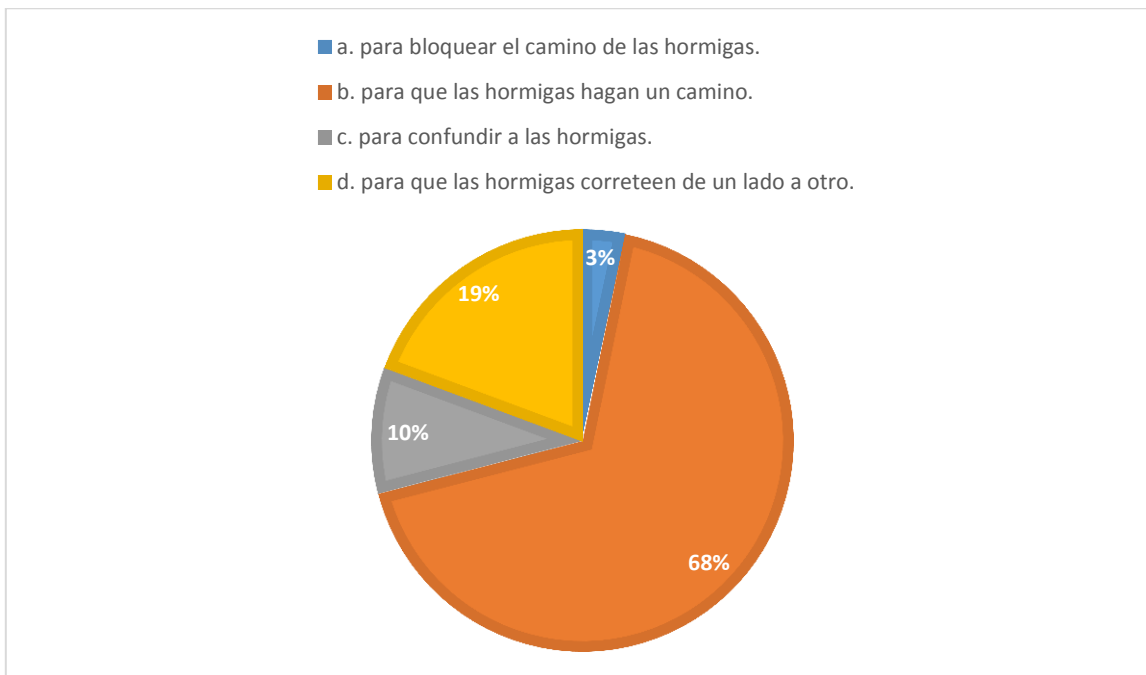
Subcategoría: Realiza inferencias sencillas.

La pregunta tres es la encargada de evaluar esta subcategoría, la cual está encaminada a que los estudiantes realicen deducciones a partir de los hechos presentados en el texto. Para esta pregunta se observa que un 68% de 21 alumnos, contestó acertadamente y en un 32% de 10 niños, su respuesta fue errada.

Tabla 11. Pregunta 3 de la prueba diagnóstica de lectura.

Pregunta 3	¿Por qué pones manzana junto al hormiguero?				
Opciones	A	B	C	D	Total
N° de estudiantes	1	21	3	6	31

Gráfica 4. P3: ¿Por qué pones manzana junto al hormiguero?



Análisis Categoría I:

En esta categoría se puede observar que la mayoría de los estudiantes han contestado correctamente cada una de las preguntas que la componen, pero de igual forma esta prueba no permite afirmar con seguridad que todos los estudiantes que contestaron de forma acertada tienen desarrollada totalmente esta competencia de manera que se hace necesario para los estudiantes consolidar sus capacidades en esta competencia. Teniendo en cuenta lo anterior se afirma que los educandos no se encuentran totalmente alejados de alcanzar completamente los desempeños necesarios para esta categoría por lo que se hace preciso plantear e implementar estrategias que permitan el fortalecimiento de esta categoría en los niños.

Así mismo según Daniel Cassany “En definitiva, la persona crítica es la que mantiene una actitud beligerante en la consecución de sus propósitos personales, a través de la lectura y la escritura, pero también la que participa de modo constructivo en el desarrollo de una comunidad plural, respetuosa y progresista.”¹¹⁷ De ahí que se vea ineludible dejar de abordar la formación de lectores críticos partiendo desde la categoría más sencilla hasta la más compleja, de manera que con la Lectura Crítica no solo se trabaja para la formación académica de los niños sino para su formación personal.

Según Mauricio Pérez Abril “En este tipo de lectura se explora la posibilidad de leer la superficie del texto, entendido esto como la realización de una comprensión local de sus componentes.”¹¹⁸ De manera que para abordar esta categoría se deben buscar estrategias que fomenten en el estudiante la capacidad de identificar y reconocer datos explícitos de un texto y así mismo tengan la capacidad de reconocer los elementos de un texto que le permiten dar un significado del mismo.

Categoría II: Comprender la manera en que se compone un texto para darle un sentido global.

Subcategoría: Deducir información implícita de partes o del texto global.

Las preguntas siete, diez y doce encargadas de evaluar esta categoría y subcategorías, están encaminadas a derivar juicios a partir del contenido del texto.

¹¹⁷ CASSANY, Daniel. Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. [en línea] p. 114. Disponible en: https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21224/Cassany_TARBIYA_32.pdf?sequence=1 [Citado el 06 de julio de 2016]

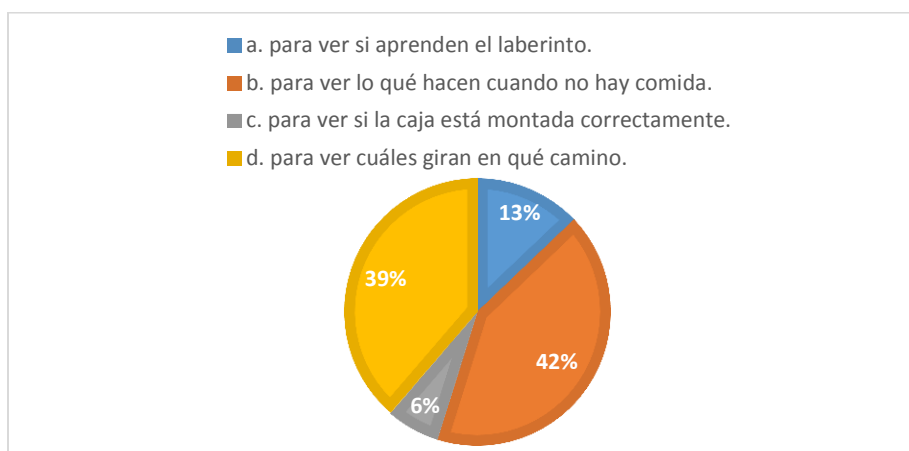
¹¹⁸ PÉREZ, Mauricio. Leer y escribir en la escuela. p. 40. [En línea] Disponible en: http://www.cerlalc.org/Escuela/enlaces/M_Perez_Leer_y_escribir_escuela.pdf [Citado el 05 de julio de 2016]

Tabla 12. Pregunta 7 de la prueba diagnóstica de lectura.

Pregunta 7	¿Por qué tienes que dejar que las cochinillas pasen por el pasillo antes de poner las hojas en la caja?				
Opciones	A	B	C	D	Total
N° de estudiantes	4	13	2	12	31

En la pregunta siete solo un 42% de 13 participantes escogió la respuesta correcta y un 58% de 18 estudiantes se equivocaron al contestar.

Gráfica 5. P7: ¿Por qué tienes que dejar que las cochinillas pasen por el pasillo antes de poner hojas en la caja?



Para la pregunta 10 un 32% de diez niños contestó correctamente y el 68% restante tuvo la respuesta incorrecta.

Tabla 13. Pregunta 10 de la prueba diagnóstica de lectura.

Pregunta 10	Explica por qué es importante poner capaz de tierra y arena en la botella.				
Opciones	A	B	C	D	Total
N° de estudiantes	10	11	6	4	31

Gráfica 6. P10: Explica por qué es importante poner capas de tierra y arena en la botella.

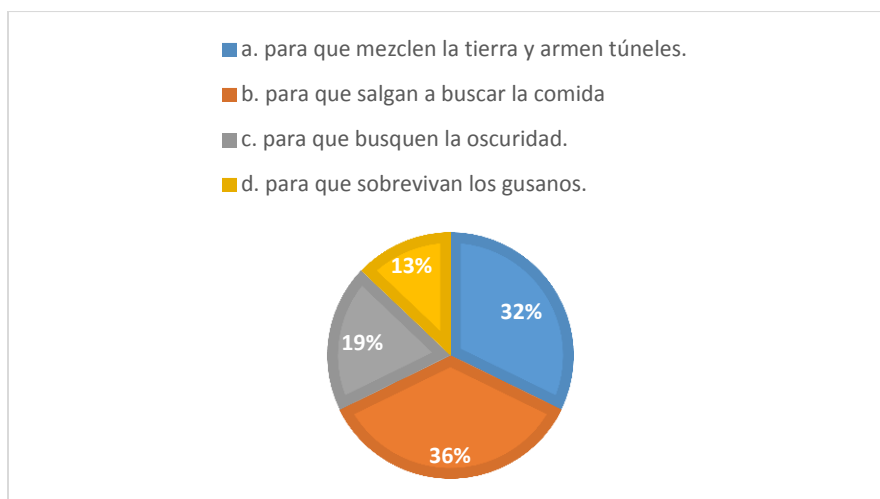
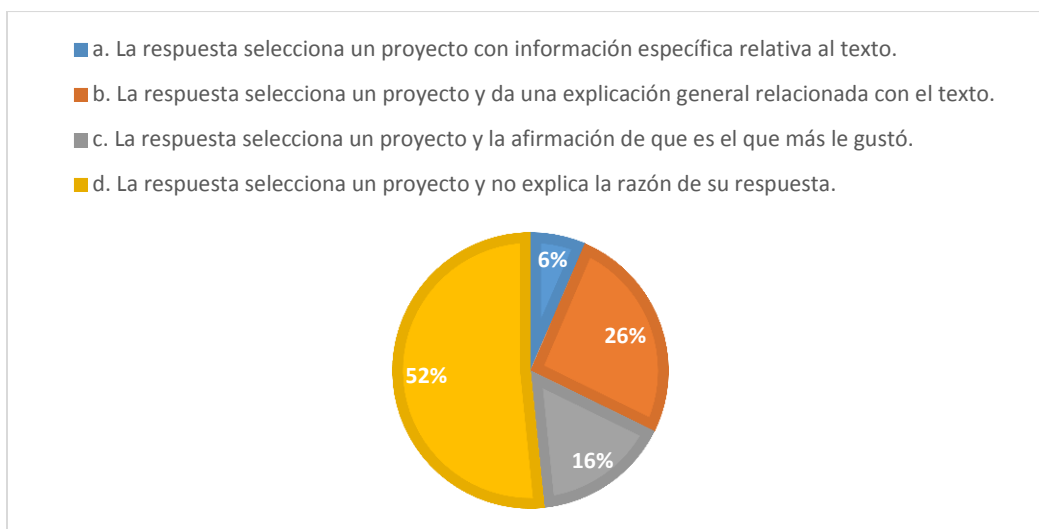


Tabla 14. Pregunta 12 de la prueba diagnóstica de la lectura.

Pregunta 12	¿Cuál de los tres proyectos te ha parecido más interesante? Usa la información del texto para explicar tu respuesta.				
Opciones	A	B	C	D	Total
N° de estudiantes	2	8	5	16	31

Y por último en la pregunta doce un 6% de 2 estudiantes dio su respuesta personal y la amplió con información proporcionada por el texto, mientras el 94% de 29 niños simplemente se dedicó a mencionar cual fue el proyecto que más le había gustado.

**Gráfica 7. P12: ¿Cuál de los tres proyectos te ha parecido más interesante?
Usa la información del texto para explicar tu respuesta.**



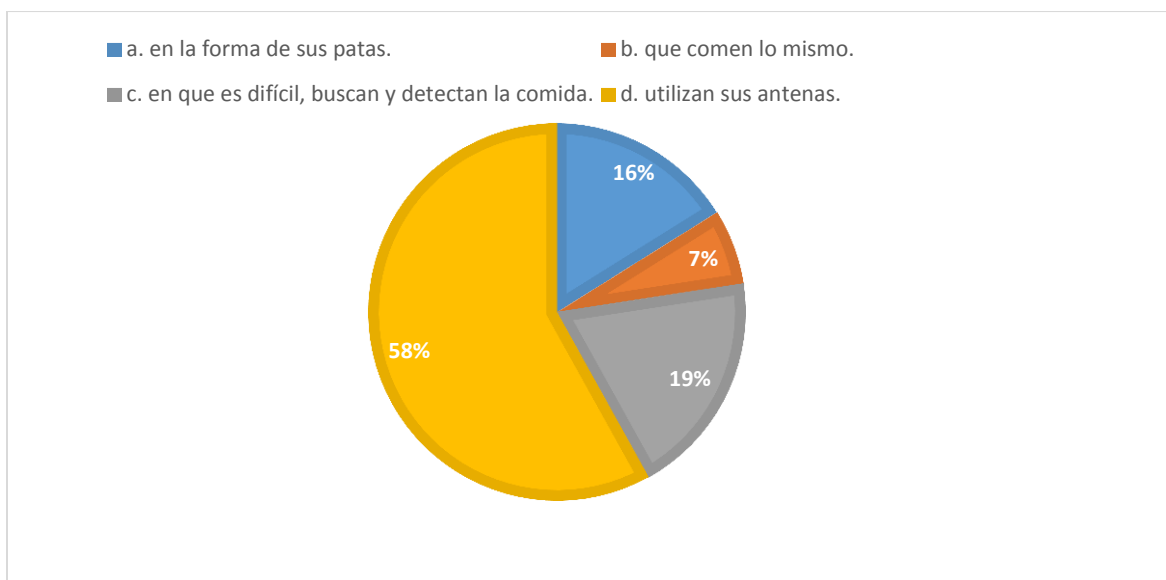
Subcategoría: Ubica información relevante en el desarrollo, discriminado entre datos muy similares.

La pregunta ocho exigió a los participantes localizar e identificar la importancia entre datos que se presentaban a lo largo del texto. Acá se tiene que un 58% de la población respondió acertadamente (18 niños) y un 42% lo hizo de forma inadecuada.

Tabla 15. Pregunta 8 de la prueba diagnóstica de lectura.

Pregunta 8	¿En qué se parece la forma que tienen de buscar la comida las hormigas y las cochinillas?				
Opciones	A	B	C	D	Total
N° de estudiantes	5	2	6	18	31

Gráfica 8. P8: ¿En qué se parece la forma que tienen de buscar la comida las hormigas y las cochinillas?



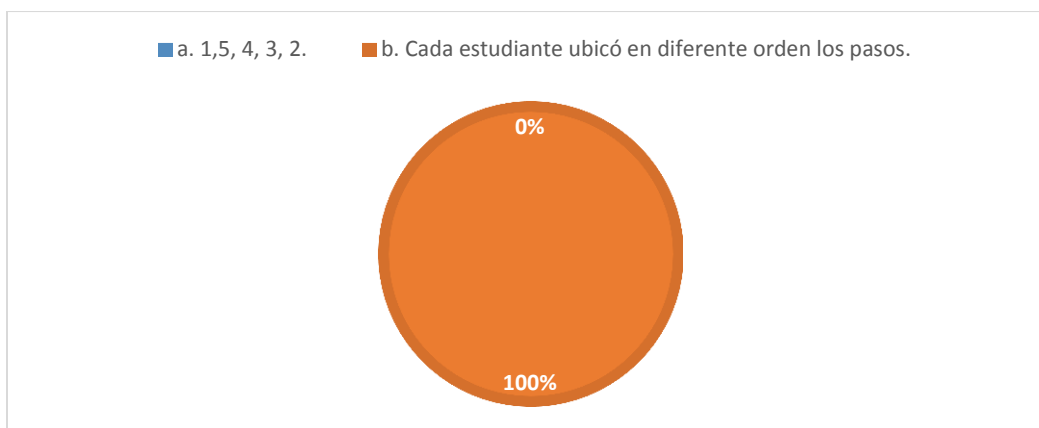
Subcategoría: Identifica secuencias enumerativas, descriptivas o explicativas sencillas.

Este punto de la prueba pretendía que los estudiantes organizaran los hechos que se le presentaron de acuerdo al orden en que los tenía el texto original. En esta pregunta la totalidad de los estudiantes dio una opción de respuesta incorrecta o no aceptable.

Tabla 16. Pregunta 9 de la prueba diagnóstica de lectura.

Pregunta 9	Numera los siguientes pasos en el orden que tú seguirías para hacer una gusanera. El primero ya está señalado		
Opciones	A (1, 5, 4, 3, 2)	B (opciones diversas)	Total
N° de estudiantes	0	31	31

Gráfica 9. Numera los siguientes pasos en el orden que tú seguirías para hacer una gusanera. El primero ya está señalado



Análisis Categoría II:

En la actual categoría se observa que medianamente es alcanzada por la mitad, o menos, de la población participante, siendo esta una categoría más exigente que la anterior se evidencia que a los niños se les dificulta abordar procesos en los que se requiere inferir información implícita del texto, datos en los que es necesario integrar su conocimiento previo para poder relacionarlo y comprenderlo. Ante este hecho se hace necesario plantear estrategias que permitan a los estudiantes desarrollar y fortalecer las capacidades necesarias para enfrentar las exigencias de esta categoría.

Por otra parte Pérez Abril sostiene que “En este modo de lectura se explora la posibilidad de realizar inferencias, entendidas como la capacidad de obtener información o establecer conclusiones que no están dichas de manera explícita en el texto, al establecer diferentes tipos de relaciones entre los significados de palabras, oraciones o párrafos. Este tipo de lectura supone una comprensión global de los significados del texto y el reconocimiento de relaciones, funciones y nexos de (y entre) las partes del texto: relaciones temporales, espaciales, causales, correferencias, sustituciones etcétera, para llegar a conclusiones a partir

de la información del texto. Aspectos como la coherencia y la cohesión son centrales en este tipo de lectura.”¹¹⁹ De modo que se hace evidente el alto grado de exigencia que se hace a los lectores para esta categoría pues no solo tiene en cuenta que identifiquen y comprendan los datos explícitos de un texto sino también que reconozcan e interpreten información implícita del texto y la relación que guardan entre ellos para interpretar y comprender el sentido global del texto.

Por su parte Cassany apoya esta categoría al sostener que “En un grado más complejo, leer entre líneas se refiere a la capacidad de recuperar los implícitos convocados en el texto, que contribuyen de manera decisiva a elaborar su coherencia global y a construir el significado relevante del escrito.”¹²⁰ Finalmente se afirma que la implementación de estrategias que permitan el desarrollo de esta categoría en los estudiantes es indispensable para el proceso de lectura crítica en ellos, ya que es la competencia que exige al educando comprender y relacionar datos implícitos del texto que aborda para comprenderlo y poder llegar a darle sentido.

Categoría III: Reflexionar y evaluar el contenido de un texto.

Subcategoría: Explicar el propósito del autor.

En la pregunta uno se buscaba que el niño pusiera a prueba la intención del autor con el texto. En esta pregunta se tiene que el 48%, es decir 12 estudiantes contestaron acertadamente y el 52% restante eligieron la respuesta incorrecta.

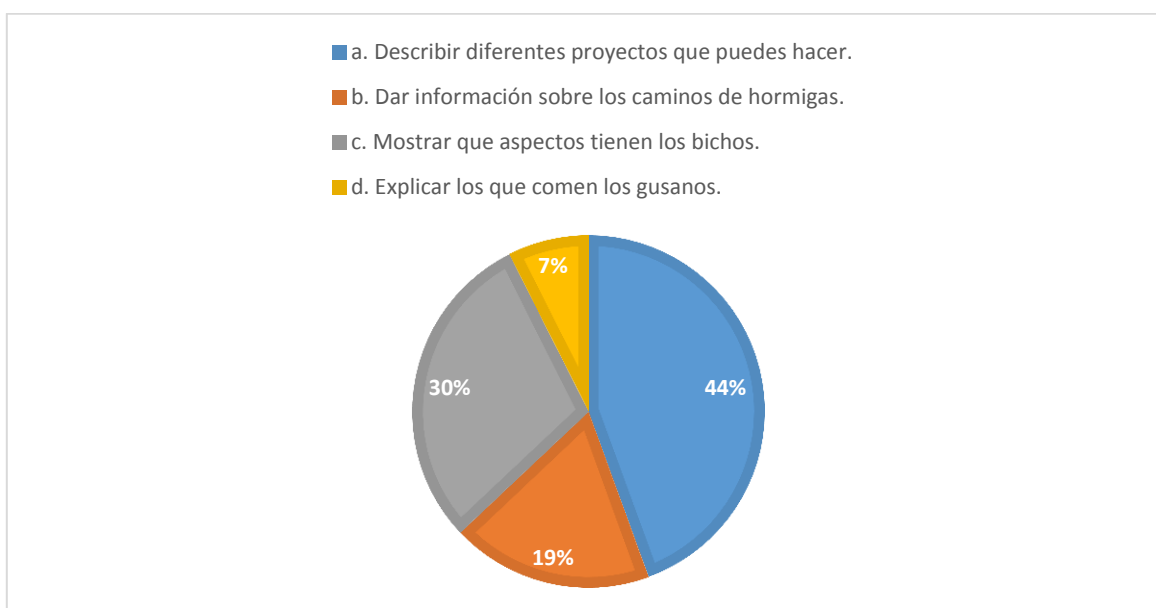
¹¹⁹ PÉREZ, Mauricio. Leer y escribir en la escuela. [En línea] [Consultado el 05 de julio de 2016]. Disponible en: http://www.cerlalc.org/Escuela/enlaces/M_Perez_Leer_y_escribir_escuela.pdf p. 41.

¹²⁰ CASSANY, Daniel. Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. [En línea] [Consultado el 06 de julio de 2016]. Disponible en: https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21224/Cassany_TARBIYA_32.pdf?sequence=1 p. 116

Tabla 17. Pregunta 1 de la prueba diagnóstica de lectura.

Pregunta 1	¿Cuál es el objetivo principal del texto?				
Opciones	A	B	C	D	Total
N° de estudiantes	12	5	8	6	31

Gráfica 10. P1: ¿Cuál es el objetivo principal del texto?



Subcategoría: Ubica información en el texto para explicar ideas o dar cuenta de argumentos.

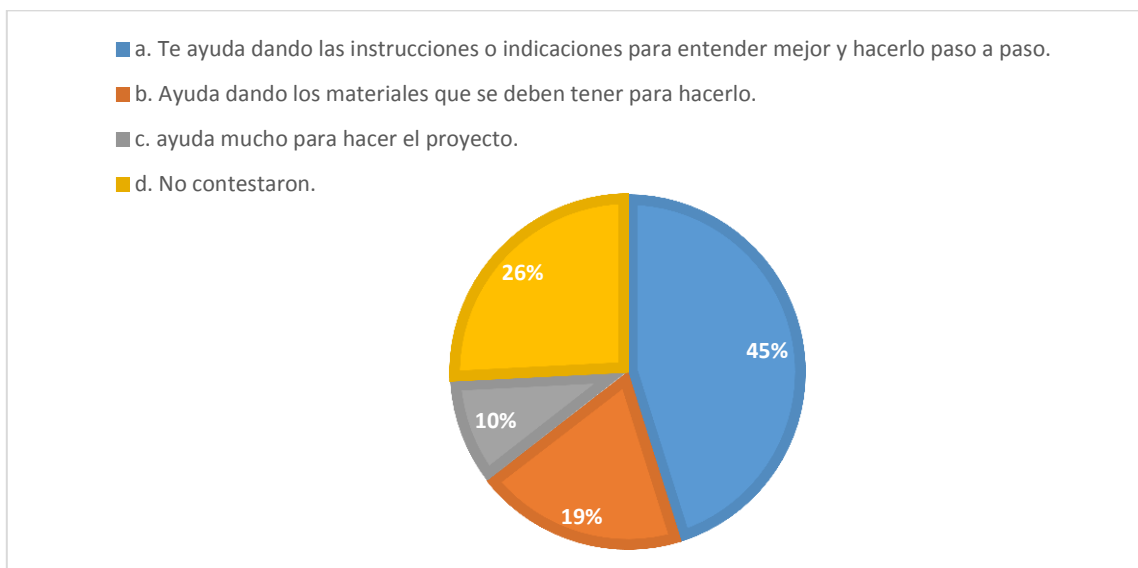
Tabla 18. Pregunta 6 de la prueba diagnóstica de lectura.

Pregunta 6	Mira el dibujo del apartado “<i>estudia las cochinillas</i>” ¿Cómo te ayuda el dibujo a saber lo que hay que
-------------------	---

	hacer en el experimento?				
Opciones	A	B	C	D	Total
N° de estudiantes	14	6	3	8	31

Con la pregunta seis se esperaba que los estudiantes analizaran el lenguaje, el contenido y los elementos textuales para usar estos datos con el fin de expresar sus ideas. Los resultados en dicha pregunta fueron: el 45% de la población, es decir 14 estudiantes, contestaron correctamente y el 55% restante se equivocó en su respuesta.

Gráfica 11. P6: Mira el dibujo del apartado "Estudia las cochinillas". ¿Cómo te ayuda el dibujo a saber lo que hay que hacer en el experimento?



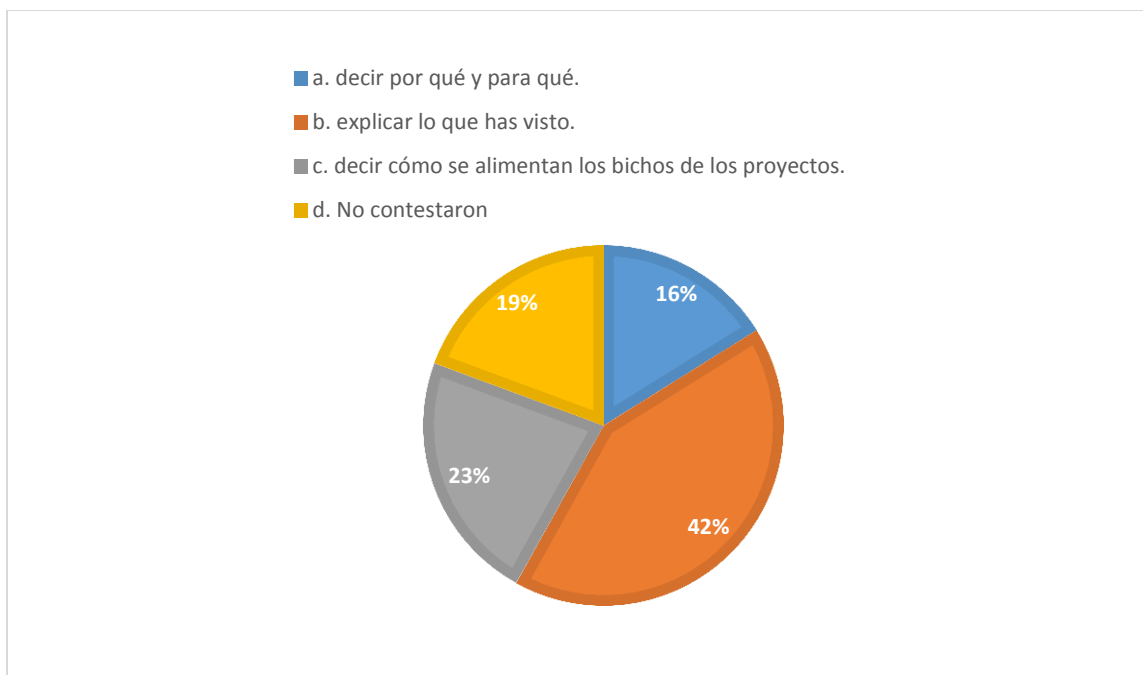
Subcategoría: Evalúa la adecuación del uso de ciertas palabras, expresiones o recursos teóricos.

Tabla 19. Pregunta 11 de la prueba diagnóstica de lectura.

Pregunta 11	En los proyectos se ponen los títulos <i>¿Qué pasa?</i> Y <i>¿Por qué?</i> En un recuadro separado. ¿Cuál es el propósito de estos recuadros?				
Opciones	A	B	C	D	Total
N° de estudiantes	5	13	7	6	31

En la pregunta once se pretendía que los niños pusieran a prueba la implementación de algunos recursos teóricos a lo largo del texto. Y en la pregunta once se tiene que un 42%, que son 13 niños, contestaron de forma acertada y 58% restante dieron respuestas erróneas.

Gráfica 12. P11: En los proyectos se ponen los títulos *¿Qué pasa?* y *¿Por qué?* en un recuadro separado. ¿Cuál es el propósito de estos recuadros?



Análisis Categoría III:

En esta categoría se observa que todas las preguntas que la componen han sido contestadas de manera incorrecta por la mayoría de los estudiantes participantes, pues se tiene que algunos de los educandos lograron contestar correctamente determinados puntos que hacen referencia a esta competencia. Lo mencionado probablemente porque es la categoría más exigente ya que tiene en cuenta lo que se exigía en las dos categorías anteriores y lo que esta requiere por su parte, como es explicar el propósito que tiene el autor al utilizar una palabra, frase o recursos teóricos, evaluar la forma y el contenido del texto y ubicar o usar información además de otros conocimientos para explicar ideas y dar cuenta de argumentos.

Para esta categoría se tiene en cuenta a Mauricio Pérez Abril ya que menciona que “Este tipo de lectura explora la posibilidad del lector de tomar distancia del contenido del texto y asumir una posición al respecto. Supone por tanto, la elaboración de un punto de vista. Para realizar una lectura crítica es necesario identificar las intenciones de los textos, los autores o las voces presentes en estos. También es necesario reconocer características del contexto que están implícitas en el contenido del mismo.”¹²¹ De modo que esta parte de la prueba demandaba a los educandos que reconocieran las intenciones que tenía el autor al hacer uso de ciertos recuadros y apartados en el texto a fin de que los niños hicieran los diferentes procesos mentales en los que relacionara sus conocimientos previos con los que le aportaba el texto para lograr encontrarle sentido a los elementos en cuestión.

¹²¹ PÉREZ, Mauricio. Leer y escribir en la escuela. p. 42 [En línea] Disponible en:http://www.cerlalc.org/Escuela/enlaces/M_Perez_Leer_y_escribir_escuela.pdf. [Citado el 05 de julio de 2016].

Se debe tener en cuenta que a la hora de una comprensión total se debe tener en cuenta al texto, lector y contexto, por eso “Es necesario reconocer características del contexto que están implícitas en el contenido del mismo. Por otra parte, en este modo de lectura se indaga por la posibilidad del lector de establecer relaciones entre el contenido de un texto y el de otros.”¹²² Lo cual exige al educando que relacione diferentes textos con el abordado de manera que utilice la información relevante de otros textos para darle sentido al texto que está trabajando, al igual que tener en cuenta el contexto y lo que puede aportar a la interpretación del texto.

Por último se tiene en cuenta a Cassany quien afirma que “Finalmente, leer detrás de las líneas se refiere a la capacidad de comprender qué pretende conseguir, por qué lo escribió, con qué otros discursos se relaciona (contexto, comunidad, etc.); y a poder articular una opinión personal respecto a las ideas que expone, con argumentos coincidentes o no”¹²³ Así bien como se ha venido mencionando lo que se quiere con la implementación de estrategias que aporten al desarrollo de esta categoría es que los estudiantes adquieran habilidades para enfrentarse a las exigencias de leer críticamente un texto, de manera que al identificar la intención de los diferentes recursos textuales que se presentan en una lectura, la relación que tenga con otros textos, los aportes que brinde el contexto y el tener en cuenta las exigencias de las categorías uno y dos, le den un sentido al texto y puedan tener una posición ante este.

¹²² *Ibíd.*

¹²³ CASSANY, Daniel. Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. p. 116. [En línea] Disponible en: https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21224/Cassany_TARBIYA_32.pdf?sequence=1 [Citado el 08 de julio de 2016].

“En definitiva, cuando hablamos de lectura crítica nos estamos refiriendo a una de las formas de lectura más exigentes y complejas que podamos imaginar, a causa tanto del exhaustivo grado de interpretación del texto que requiere, como de las habilidades y conocimientos previos que debe tener el sujeto para poder realizarla”¹²⁴ De modo que el desarrollo de competencias para la lectura crítica permite que los estudiantes desarrollen procesos cognitivos en los que demuestren el grado de interpretación al que han conseguido llegar para poder enfrentar las exigencias de las pruebas de lectura.

4.1.2 Entrevista Teniendo en cuenta el proceso investigativo, se presentan los resultados que corresponden a la fase 1: diagnóstico de la población con quienes se desarrollará el diseño de la propuesta didáctica para el fortalecimiento de competencias y habilidades de la lectura crítica.

Para la investigación se tuvo en cuenta la técnica de la entrevista tomando como instrumento el cuestionario.

Se aplicaron **32** cuestionarios a los estudiantes de la Institución Educativa Las Américas, los cuales se respondieron en el salón de clases de las instalaciones del establecimiento escolar. Previamente se conversó con el docente del área de Lengua Castellana, quien aprobó y apoyó la aplicación de los cuestionarios que fueron entregados y recogidos el mismo día. Así pues, el cuestionario constó de tres preguntas abiertas que fueron orientadas a los intereses de lectura de los estudiantes.

¹²⁴ CASSANY, Daniel. Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. p. 120. [En línea] Disponible en: https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21224/Cassany_TARBIYA_32.pdf?sequence=1 [Citado el 06 de julio de 2016].

El propósito del cuestionario fue darle respuesta a la siguiente pregunta directriz:

- ¿Qué preferencias en cuanto a la lectura tienen los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Las Américas?

CATEGORIA DE ANÁLISIS- CUESTIONARIO DE LOS ESTUDIANTES

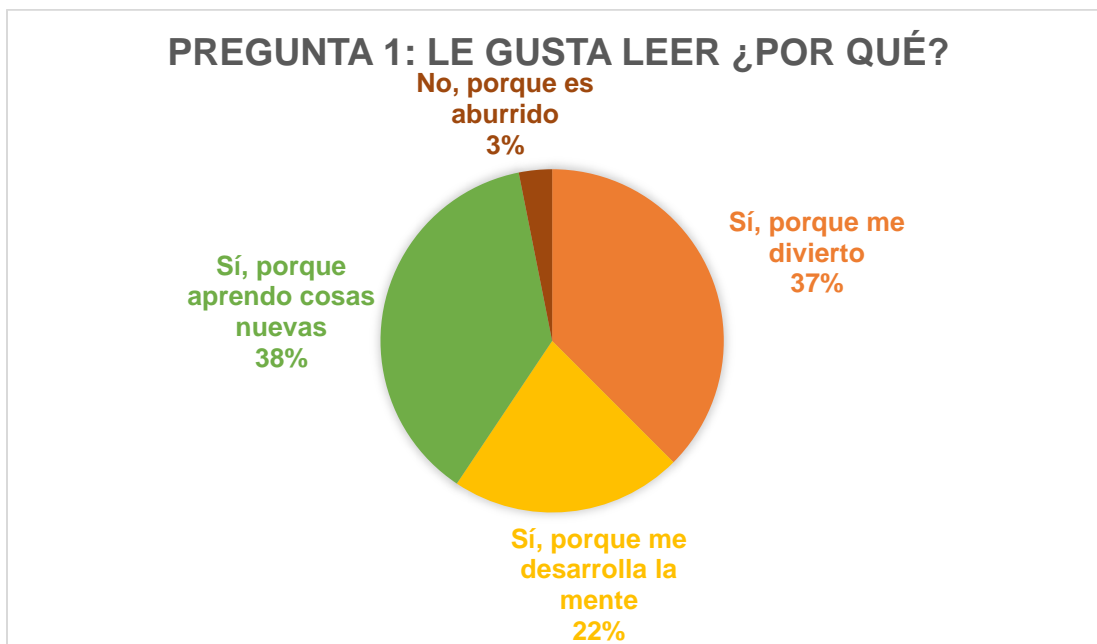
Tabla 20. Especificaciones del cuestionario a los estudiantes.

CATEGORIA DE ANÁLISIS	NÚMERO DE PREGUNTA	PREGUNTA
Preferencias de lectura	1	Le gusta leer ¿Por qué?
	2	¿Qué tipo de textos le gusta leer?
	3	En las clases, ¿Qué tipos de textos leen?

Pregunta 1: le gusta leer ¿Por qué?

De acuerdo a la pregunta los estudiantes dieron diferentes respuestas que guardan relación con los siguientes aspectos:

Gráfica 13. Pregunta #1 del cuestionario a los estudiantes.



En el gráfico anterior se evidencia que la mayoría de la población entrevistada siente gusto por la lectura, algunas de las razones aportadas por los estudiantes se jerarquizaron así: 12 estudiantes justifican su afinidad hacia la lectura porque es un momento de disfrute e interacción con la familia igualmente otros 12 educandos consideran que su acercamiento a la lectura se debe a que con todos los textos pueden aprender cosas nuevas e importantes para sus vidas, 7 escolares también reconocen la importancia de leer porque desarrolla la mente; tan solo un estudiante afirma que no le agrada leer porque esta actividad es aburrida.

Puesto que “un lector, en la vida diaria, cuando se acerca a un texto lo hace a partir de una motivación”¹²⁵ leemos para comprender el mundo en que vivimos, para resolver dudas y problemas, para satisfacer necesidades, para informarnos y conocer muchas cosas, sobretodo leemos por placer. Al leer tenemos propósitos: divertirnos con las palabras, imaginar, satisfacer la curiosidad todo esto despierta en nosotros diversas ideas que al ser incorporadas en nuestra realidad se

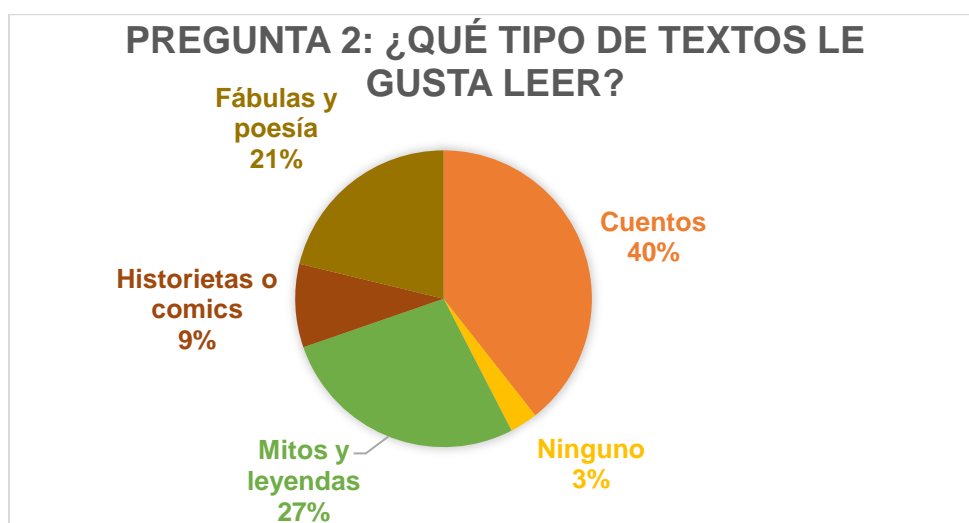
¹²⁵ ACTIS, Beatriz. ¿Qué, Cómo y para qué leer?: Un libro sobre libros. 2ª. ed. Rosario: Homo sapiens, 2003. p, 49

convierten en nuestro bagaje cultural. Aunque la comunicación es inherente de los seres humanos, la competencia comunicativa lectora en las instituciones educativas tiene una sola función “se lee sólo para aprender a leer y se escribe sólo para aprender a escribir” ...¹²⁶

Pregunta 2: ¿Qué tipo de textos le gusta leer?

Según las respuestas aportadas por los estudiantes a la pregunta 2 se graficó de la siguiente manera:

Gráfica 14. Pregunta #2 del cuestionario a los estudiantes.



Respecto a la pregunta: ¿qué tipo de textos le gusta leer? Los resultados obtenidos fueron: el 40% de los estudiantes contestaron que su principal gusto dentro del tipo de textos son los cuentos, un 27% seleccionó la opción mitos y leyendas, 7 estudiantes (21%) prefieren las fábulas y la poesía, seguido de un 9%

¹²⁶ LERNER, Delia. Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura Económica, 2003. p. 50

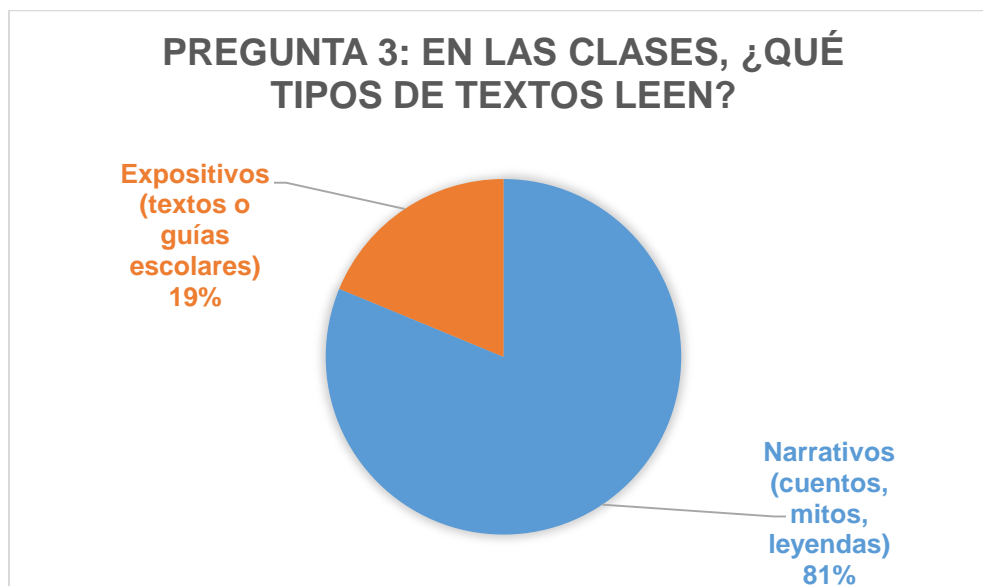
historietas o comics y finalmente un estudiante que considera la lectura una actividad aburrida no le gusta leer ningún tipo de texto. Se puede determinar que las preferencias que tienen los niños en cuanto a los tipos de textos, principalmente, son los mismos que se trabajan en el salón de clase; si bien “los textos presentados deben partir de asuntos próximos al lector, que es lo que hará que puedan ser interpretados con facilidad. Es necesario contar con el contexto cultural del sujeto para entender y valorar sus propias interpretaciones de lo leído”¹²⁷. Además es importante el acompañamiento del adulto, ya sea familia o docente, en la interacción entre la lectura y el niño es por esto que para poder elegir un texto, el sujeto reconoce sus gustos e intereses desde un repertorio de lecturas realizadas.

Pregunta 3: en las clases, ¿Qué tipos de textos leen?

Asimismo conforme a las respuestas dadas por los estudiantes se determinaron aspectos comunes:

¹²⁷ LINUESA, María Clemente. Enseñar a leer: Bases teóricas y propuestas prácticas. Madrid: Ediciones Pirámide, 2008. p. 158

Gráfica 15. Pregunta #3 del cuestionario a los estudiantes.



Se evidencia que en el ámbito escolar la elección del maestro de Lengua Castellana, según los estudiantes, se enfoca únicamente en dos tipos de textos: *narrativo* (cuentos, mitos, leyendas) y *expositivo* (textos o guías escolares). Esto puede ser porque “permitir el ingreso de una única modalidad de lectura y de un único tipo de texto facilita el ejercicio de un importante requerimiento institucional: el control riguroso del aprendizaje”¹²⁸. Para hacer un cambio en la forma en que se ve la lectura desde la práctica educativa y la social “la escuela, a lo largo de los años, debe lograr que el alumno, mejor dicho todos los alumnos, además de tener interés y valorar la escritura se conviertan en expertos lectores, capaces de enfrentarse a todo tipo de textos”¹²⁹.

De acuerdo con lo presentado anteriormente, es claro mencionar que los estudiantes manifiestan que sus intereses de lectura se enfocan al género narrativo, indicando tipos de escritos como el cuento, el mito, la leyenda, la fábula, etc. Esto permite mostrar que en su mayoría los maestros de Lengua Castellana

¹²⁸ LERNER, Delia. Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura Económica, 2003. p. 121

¹²⁹ LINUESA, María Clemente. Op. Cit. p.152

utilizan los mismos textos de siempre, saturando a los estudiantes y dejando de lado otro tipo de texto que pertenece al género narrativo como lo es la crónica, la cual en palabras de Julio Villanueva Chang es *“un gran reportaje muy bien escrito, un gran trabajo de campo con entrevistas, documentos y la suerte de ser testigo y cuyo relato no aburra. Ello supone semanas o meses de dedicación, un editor cómplice del cronista, una historia en la que los cambian ante los ojos de su autor y donde el azar actúa sobre la realidad, y también lecturas. Todo eso es lo que yo llamo una buena crónica”*¹³⁰. Al complementar la definición sobre la crónica, encontramos que Juan Villoro citado por Jorge Carrión en el libro “mejor que ficción: crónica ejemplares” argumenta que la crónica es literatura bajo presión, continua agregando que la crónica es el ornitorrinco de la prosa porque *“de la novela extrae la condición subjetiva, la capacidad de narrar desde el mundo de los personajes y crear una ilusión de vida para situar al lector en el centro de los hechos; del reportaje, los datos inmodificables; del cuento, el sentido dramático en espacio corto y la sugerencia de que la realidad ocurre para contar un relato liberado, con un final que lo justifica; de la entrevista, los diálogos; y del teatro moderno, la forma de montarlos; el teatro grecolatino, la polifonía de los testigos, los parlamentos entendidos como debate: la “voz de proscenio”, como la llama Wolfe, versión narrativa de la opinión pública cuyo antecedente fue el coro griego; del ensayo, la posibilidad de argumentar y conectar saberes dispersos; de la autobiografía, el tono memorioso y la reelaboración de la primera persona”*¹³¹.

4.2 ANÁLISIS DEL DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN

¹³⁰ Revista FACTUM. Las 10 mejores crónicas latinoamericanas. [en línea] Disponible en: <http://revistafactum.com/las-10-mejores-cronicas-latinoamericanas/> [Citado el 6 de julio de 2016]

¹³¹ CARRIÓN, Jorge (ed.). Mejor que ficción. Crónica ejemplares. Barcelona: Anagrama, 2012. p. 30

En la fase del diseño e implementación se presentan los talleres investigativos que se aplicaron a los estudiantes y el análisis de la ejecución de los mismos a través del diario de campo.

4.2.1 Propuesta didáctica Los datos aportados, gracias a la fase diagnóstica, con el grado 5A de la Institución Educativa Las Américas (realizadas en el año 2016) permitieron caracterizar y diseñar la propuesta de intervención para el fortalecimiento de competencias y desempeños para la lectura crítica. Esta propuesta surge de las dificultades localizadas, por medio de la prueba de lectura, referente al desempeño en el área de lengua castellana especialmente a las estrategias aplicadas a mejorar la lectura y comprensión en los niveles inferencial y crítico-intertextual.

De acuerdo con la prueba de lectura se evidenció que los textos que manejan los estudiantes en sus clases, en su mayoría, son de género narrativo (cuentos, fabulas, mitos y leyendas). Sin embargo, para llamar la atención y profundizar/explorar un nuevo tipo de escrito para ser llevado al aula se eligió la crónica titulada “Compran «bolitas» al precio de «gallina muerta»” del escritor Roberto Navia Gabriel como desencadenante de los procesos de enseñanza. Lo anterior llevó a la formulación de esta propuesta para el desarrollo de las competencias y desempeños basados en el enfoque comunicativo teniendo en cuenta, además, el análisis de lectura según las veintidós técnicas de comprensión crítica propuesto por Daniel Cassany.

La propuesta didáctica consta de 5 talleres. El primer taller, de 2 horas para su realización, busca activar los conocimientos, conocer el autor y ubicar información explícita (antes de la lectura). Todo esto dentro del desarrollo de la primera

competencia tomada del Icfes: identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto. En los talleres 2 y 3, que sirven como el durante de la lectura, con duración de 120 y 180 minutos respectivamente, se pretende fortalecer las habilidades de los estudiantes frente a la segunda competencia “comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle sentido global”. Finalmente, los talleres 4 y 5, ambos con una durabilidad de dos horas, procura que la población participante ponga en juego habilidades más complejas puesto que la tercera competencia, reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido, así lo requiere.

A continuación, se presentan los planes de clases propuestos para responder a la pregunta de investigación.

*cabe aclarar que dentro de los planes de clases se manejaron anexos que no aparecen en la propuesta.



UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
LIC. LENGUA CASTELLANA

TALLER N°1

Fecha: 21-02-2017	Grado: 6-1	Tiempo: 2 horas
Maestras investigadoras:	Heidi Geraldine Olave Martínez	
	Wendy Mayerly Sierra Pedraza	

COMPETENCIA:

1. IDENTIFICAR Y ENTENDER LOS CONTENIDOS LOCALES QUE CONFORMAN UN TEXTO.

DESEMPEÑO:

- Localiza e identifica datos explícitos y puntuales y reconstruye la información utilizando las mismas palabras o construyendo paráfrasis muy sencillas.

Estrategia 1: activación de conocimientos

Tiempo: 50 minutos

Actividad: Se inicia la clase, organizando a los niños para salir hacia la sala de audiovisuales, se dan pautas de comportamiento y se dirige hacia el aula. Ya en la sala de audiovisuales se reproducirán cuatro videos (anexo 1), cuya temática central es la esclavitud; los videos se enfocan hacia la trata de personas, la explotación en sus diversas formas y la inmigración.

Luego de realizar el visionado de los videos la maestra preguntará: hemos visto algunos videos, respecto al primer video:

- ¿Cómo inicia el video?

Muestra dos imágenes de niños.

- En el video se comparan dos realidades ¿cuáles son?

El niño de la imagen izquierda tiene mayores recursos, está mejor vestido, va a la escuela mientras que el niño de la parte derecha de la imagen estaba durmiendo

en el suelo con otros niños, una persona adulta lo golpea y tiene que trabajar además se ve triste y sucio.

Del video 2

- ¿Cuál era el empleo que deseaba conseguir la protagonista y en dónde vio el anuncio?

Buscaban a mujeres impulsadoras ella lo vio en los clasificados de un periódico.

- Se mencionan al inicio del video tres acciones que afectan al individuo en ciertas situaciones ¿Cuáles son esas acciones?

Maltrato, discriminación y sometimiento.

- ¿Cómo le ofrecieron el contrato de trabajo?

Mejores garantías de trabajo, un buen pago.

- ¿Qué pensó, la protagonista, que podía hacer con un buen trabajo?

Estudiar, ayudar a la familia y poder tener una vida mejor.

Video con la trata no hay trato

- ¿Quién puede ser víctima de la trata de personas?

Niñas 17% y Mujeres 59%

Niños 10% y Hombres 14%

- ¿A quién se le considera como una víctima de la trata de personas?

A una persona que es trasladada de un lugar a otro en el mismo país o hacia el exterior con el propósito de ofrecerla, venderla, utilizarla para obtener dinero o cualquier otro beneficio.

- ¿Qué buscan las personas que resultan víctimas de la trata de personas?

Buscan mejorar sus condiciones de vida y las de su familia, perseguir sus sueños, estudiar en el exterior y encontrar el amor con algún extranjero.

- ¿Qué actividades se mencionan en el video como parte de la trata de personas? explotación sexual, trabajos forzados, mendicidad, matrimonio

servil, servidumbre o explotación además de pornografía y explotación laboral.

Video 4: cancillería

- ¿Qué es la trata de personas?

Es un delito que consiste en atraer a reclutar a una persona usando el engaño la fuerza o la coerción, entendida ésta como una presión ejercida sobre alguien para forzar su voluntad.

- ¿Qué le hacen a la chica cuando llega al aeropuerto?

Le quitan los documentos y el equipaje.

- ¿Qué debemos hacer si tenemos conocimiento de un caso de trata de personas? Denunciar a las autoridades en el país existe una línea nacional y en el exterior una línea internacional o aviso a la cancillería.

Estrategia 2: red semántica

Tiempo: 30 minutos

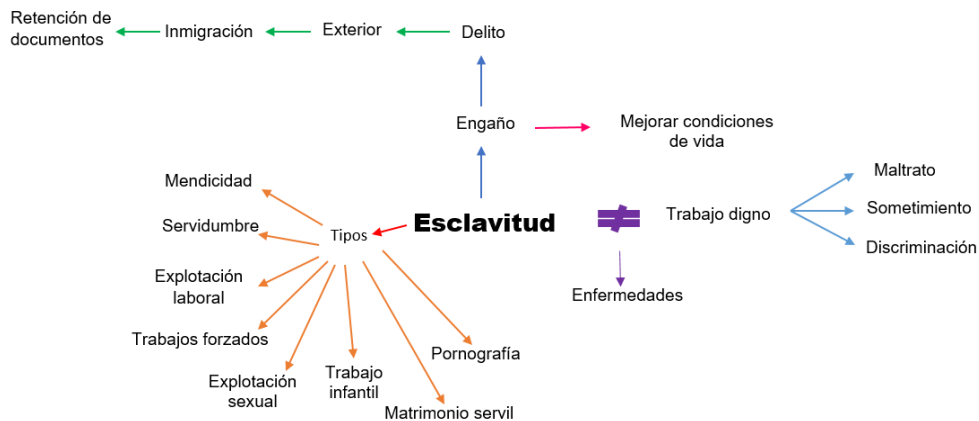
Actividad: Entretanto sucede la conversación la maestra apuntará palabras clave en el tablero que se tendrán en cuenta en la red semántica; las palabras relacionadas con el tema serán:

Las siguientes preguntas serán las que oriente la actividad:

1. ¿Qué es la esclavitud? Es un trabajo en precarias condiciones, con poca comida y un lugar donde dormir.
2. Hace mucho tiempo en Francia se firmó un documento donde se considera que todas las personas somos iguales en derechos, si alguno de estos se violan se está cometiendo un ?

3. ¿Qué formas de violencia se pueden dar de la esclavitud? Maltrato, sometimiento y discriminación.
4. ¿Qué genera que una persona no se alimente de manera balanceada? Cuando una persona no come lo necesario su cuerpo sufre y se descompensa.
5. ¿Qué tipos de esclavitud conocemos? Trabajo infantil, Explotación sexual, Trabajos forzados, Mendicidad, Matrimonio servil, Servidumbre, Pornografía, Explotación laboral.
6. ¿Por qué se dan las problemáticas anteriormente mencionadas? Porque las personas necesitan mejorar sus condiciones de vida y son engañados.
7. Muchas personas son engañadas con buenos trabajos y grandes pagos sin
- 8.
- 9.
10. embargo cuando aceptan estos trabajos son movilizados a otros lugares dentro o fuera de su país ¿cómo se le llama a este fenómeno?
11. ¿Qué hacen los encargados de estas mafias a la llegada de la víctima al aeropuerto? Le quitan sus pertenencias

Posible red semántica:



Se solicita a los estudiantes tomar nota de la red semántica en sus cuadernos.

Estrategia 3: retrata al autor

Tiempo: 40 minutos

Actividad: A continuación, se presentará la fotografía del autor.



¿Qué vemos en la imagen? A una persona con un periódico en la mano en una calle de alguna ciudad.

¿Qué características tiene este hombre? Es un señor elegante, tiene gafas y es serio.

¿Qué profesión podría ejercer? Podría ser un político, un banquero o un empresario. ¿Podría ser un escritor o periodista? no, porque los periodistas no se ven así.

Se hará entrega de la biografía del autor del texto: Roberto Navia Gabriel (anexo 2), a cada estudiante. La lectura será desarrollada de manera individual y después se procederá a realizar algunas preguntas por medio del juego: alcanza la estrella.

¿Cuál es el nombre? Roberto Navia Gabriel.

¿En qué país y año nació? Bolivia, 1975.


¿Cuántos años tiene? 42 años

¿A qué se dedica? Es periodista y escritor.

¿Sobre qué temática son sus escritos? Situaciones sociales de los bolivianos.

¿Cuáles son algunos de los premios que ha recibido? Premio *Lorenzo Natali*, Premio Ortega y Gasset de Periodismo, premio de reportaje sobre biodiversidad

de Conservación Internacional, Premio Nacional de Crónica de no Ficción, entre otros.

 <p>UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS ESCUELA DE EDUCACIÓN LIC. LENGUA CASTELLANA</p> <p>TALLER N°2</p>		
Fecha: 22-02-2017	Grado: 6-1	Tiempo: 2 horas
Maestras investigadoras:	Heidi Geraldine Olave Martínez	
	Wendy Mayerly Sierra Pedraza	

COMPETENCIA:

2. COMPRENDER CÓMO SE ARTICULAN LAS PARTES DE UN TEXTO PARA DARLE SENTIDO GLOBAL

DESEMPEÑO:

- Identifica la función que cumplen algunos marcadores textuales (signos de admiración, comillas, paréntesis, guiones, etc.) en la estructura informativa del texto.
- Hace afirmaciones sobre el contenido del texto.

Estrategia 1: Hipótesis predictiva

Tiempo: 20 minutos

Actividad: La maestra lleva en un cartel llamativo el título del texto base “Compan «bolitas» al precio de «gallina muerta»”, el cual será pegado al lado del tablero, la maestra dirá ¿A qué se refiere lo que vemos en el cartel? ¿A qué se puede referir con bolitas? ¿Por qué dice que las bolitas tienen relación con una

gallina muerta? Después de responder las anteriores preguntas se vuelve a preguntar ¿que son bolitas? Podríamos decir ¿qué es un lugar? Puede decirse que hablamos de las personas que viven en ese lugar? De ser así ¿a qué país estamos haciendo referencia? En nuestro continente hay algún país que inicie de la siguiente manera “boli”, «bolivianos». Si en Colombia decimos que nos vale huevo, ¿qué significa? Entonces, si decimos que -se compran bolitas a precio de huevo- se alude a... Todas las respuestas serán escuchadas, la participación será regulada por la maestra, y escritas en el tablero para ser verificadas luego de la lectura del texto.

Es importante afirmar que las palabras o expresiones tienen significados diferentes de acuerdo al lugar donde se digan.

Estrategia 2: lectura individual

Tiempo: 60 minutos

Actividad 1: A continuación, la maestra realiza la entrega del texto base (anexo 3), a cada uno de los estudiantes, titulado “Compran «bolitas» al precio de «gallina muerta»” del escritor Roberto Navia Gabriel para realizar la lectura de manera individual. La fotocopia con la lectura debe ser archivada en la carpeta de la asignatura. Esta primera lectura tiene como objetivo que los estudiantes se acerquen al escrito, realicen la activación de sus conocimientos y esquemas.

Posterior a la lectura del texto se realiza la verificación de las hipótesis.

Actividad 2: la maestra indicará a los estudiantes que dibujen en su cuaderno la siguiente tabla, con la información del texto y lo visto en la clase anterior, completen el esquema todo esto con el fin de que se realice la búsqueda de las expresiones desconocidas, lugares, situaciones, personajes y demás elementos locales que se encuentran en el texto.

Quién es el autor del texto?	
Cuáles términos me son desconocidos?	
Cuáles son los personajes?	

Qué lugares se mencionan en el texto?	
Cuál es el medio de publicación del texto?	
De la historia ¿Qué situaciones me llaman más la atención?	
Que se propone el autor al escribir la historia?	

Para esta actividad la maestra realizará la lectura del texto párrafo a párrafo. Iniciará con el título, luego del primer párrafo hará una pausa para preguntarle a los estudiantes si tiene alguna palabra desconocida, si aparece algún personaje, un paisaje o lugar y las situaciones que para ellos son más significativas. Se continúa de este modo con todos los párrafos.

El posible resultado sería el siguiente:

Quién es el autor del texto?	Roberto Navia Gabriel
Cuáles términos me son desconocidos?	<ul style="list-style-type: none"> - Tráfico: Comerciar, negociar con el dinero y las mercancías de manera no lícitos. - Radicatoria: residencia - Compatriotas: Persona de la misma patria que otra. - Reñía-reñir: Reprender o corregir a alguien con algún rigor o amenaza.
Cuáles son los personajes?	<ul style="list-style-type: none"> • Marco Antonio Hinojosa (Charly) • Rider Mamani Limachi • Yenny Mendieta (Zulma) • Limberg Nogales (Teodoro) • Eduardo (traficante)
Qué lugares se mencionan en el	<ul style="list-style-type: none"> → Sao Paulo (Brasil) → Buenos Aires (Argentina)

texto?	→ La Paz (Bolivia) → El Alto (Bolivia)
Cuando y cuál es el medio de publicación del texto?	El 22 de julio de 2006 en el Periódico El deber de Bolivia
De la historia ¿Qué situaciones me llaman más la atención? Escribe mínimo tres.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Engañan a los bolivianos para ir a trabajar a otros países. 2. Creían que si salían a la calle la policía iba a enviarlos a la cárcel. 3. Yenny tuvo que trabajar hasta el último día de embarazo y luego no pudo darle leche a su bebe.
Que se propone el autor al escribir la historia?	El autor pretende... Termian la oración con máximo 10 palabras donde expliques cuál es la intención del autor al escribir este texto.

Estrategia 3: Halla la palabra disfrazada

Tiempo: 40 minutos

Actividad: la maestra pedirá a los estudiantes que identifiquen elementos lingüísticos, existentes en el texto, refiriéndose al uso de paréntesis, uso de los signos de puntuación y de las mayúsculas, comillas, el uso de cursiva y sangría; una vez identificados se solicita subrayarlos con colores de la siguiente manera: Mientras los estudiantes subrayan los elementos lingüísticos la maestra realizará una breve explicación de algunos de estos elementos o marcadores textuales:

1. El paréntesis es un signo ortográfico doble (compuesto por dos signos simples, uno de apertura y otro de cierre). Los paréntesis () son signos que encierran elementos incidentales o aclaratorios intercalados en un


enunciado, para intercalar algún dato o precisión: fechas, lugares, significado de siglas, el autor u obra citados, entre otras.

2. Los signos de puntuación son signos gráficos que hacemos aparecer en los escritos para marcar las pausas necesarias que le den el sentido y el significado adecuado. Entre ellas se encuentran: la coma la cual indica una breve pausa en la lectura; el punto que separa oraciones autónomas y tiene tres usos: para indicar el final de un enunciado (punto seguido), de un párrafo (punto aparte) o de un texto (punto final).
3. Uso de mayúscula: de acuerdo con la posición que la palabra ocupe en el escrito, la puntuación exige su escritura con mayúscula inicial en los casos siguientes:

Si se trata de la primera palabra de un escrito o va después de punto y Si sigue a los puntos suspensivos, cuando estos cierran un enunciado.

4. Las comillas son un signo ortográfico doble del cual se usan diferentes tipos en español: las comillas angulares, también llamadas latinas o españolas (« »), las inglesas (“ ”) y las simples (‘ ’). Algunos de sus usos son indicar que una palabra o expresión es impropia, vulgar, procede de otra lengua o se utiliza irónicamente o con un sentido especial, encerrar, en las obras literarias de carácter narrativo, los textos que reproducen de forma directa los pensamientos de los personajes, etc.
5. La cursiva es, junto con las mayúsculas y las comillas, uno de los tres procedimientos básicos para indicar que una palabra o grupo de palabras tiene un sentido especial que no se corresponde con el del léxico común de la lengua. Las principales funciones de la cursiva son de énfasis y para señalarle al lector que una palabra común puede resultarle ajena, es decir, no formar parte del discurso con el sentido propio de las palabras.
6. La sangría es la separación del párrafo con respecto al margen izquierdo o derecho; consiste en un espacio antes de iniciar un párrafo; la sangría se manifiesta como una hendidura todas las líneas de textos comienzan a la

izquierda de la misma altura, de forma alineada, menos las que incorporan sangría, que lo hacen tres a cinco caracteres (por lo general) más a la derecha.

 UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS ESCUELA DE EDUCACIÓN LIC. LENGUA CASTELLANA		
TALLER N°3		
Fecha: 28-02-2017 1-03-2017	Grado: 6-1	Tiempo: 1 hora 2 horas
Maestras investigadoras:	Heidi Geraldine Olave Martínez	
	Wendy Mayerly Sierra Pedraza	

COMPETENCIA:

2. Comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle sentido global

DESEMPEÑOS:

- Deduce información implícita de partes o del texto global, relacionando la información del mismo con la que proviene de otras fuentes.
- Hace afirmaciones sobre el contenido del texto.

Estrategia 1: Halla las palabras disfrazadas

Tiempo: 50 minutos

Actividad: La maestra dirá –En la clase anterior subrayamos elementos lingüísticos ahora nos enfocaremos a las resaltadas de color rojo, es decir, las expresiones que están encomilladas es por esto que vamos a realizar en el cuaderno la siguiente tabla:

Palabra o expresión	Significado corriente	Significado en el
----------------------------	------------------------------	--------------------------

		discurso

Primero, vamos a realizar la lectura del texto para hacer el listado de las expresiones luego encontrar el significado dentro del texto y finalmente les daremos el significado corriente o normal de la expresión.

Palabra o expresión	Significado corriente	Significado en el discurso
«Bolitas»	Una pelota, una mara.	Como los victimarios llaman a los bolivianos empleados en las fábricas.
«Gallina muerta»	Un animal que se ha muerto.	De costo bajo o barato.
«estómago de la bestia»	El aparato de un monstruo	En lo profundo o centro del problema.
«carne humana»	La carne de una persona.	El tráfico de personas con fines de explotación.
«Quiero que cuenten todo a este periodista que vino de Bolivia»	Una orden de una persona.	Charly como autoridad entre los bolivianos piden contar sus historias.
«Sólo si me duele mi muela, le digo que tengo que ir a hacérmela sacar»	Un lamento u oración de resignación.	El testimonio de uno de los personajes.
«Empezaron a suceder cosas raras desde un comienzo»	Una serie de sucesos de modo	El testimonio de Yenny frente a la situación

	inhabitual.	presentada al momento de hacer contacto con Eduardo.
«Pero esa gente extraña se parecía a nosotros»	La semejanza entre las personas de un mismo país.	Se refiere a las fotografías que aparecían en los documentos que les dieron.
«Se notaba que los otros también tenían hambre»	Por medio de la expresión facial se evidenciaba la situación de hambre que vivían.	La expresión de los “otros” reflejaba lo que les iba a suceder.
«El tal Eduardo me reñía cuando me levantaba para dar de chupar a mi bebé, es por eso que lo crié con mamadera, porque el patrón dijo que prefería darme un vale de 20 reales para la leche. Él mismo iba a comprarla porque yo tenía prohibida la salida»	El supervisor se enfadaba, con palabras y gestos, cuando tenía el momento de lactancia materna y el dueño prefirió comprarle la leche al bebe.	El tiempo de la lactancia para el bebe era tiempo perdido, dinero, para el dueño del taller por eso le salía más económico comprarle la leche para el biberón (tetero).
« <i>deuda</i> »	Obligación que alguien tiene de pagar, satisfacer o reintegrar a otra persona algo, por lo	Se considera deuda puesto que les hacen cobro de los pasajes.

	común dinero.	
«Fue como despertar. Nos dimos cuenta que habíamos estado encerrados 10 meses»	Darse cuenta o reflexionar acerca de su situación.	Vivían en absoluto encierro, primero por sus captores y segundo por el miedo a la policía.

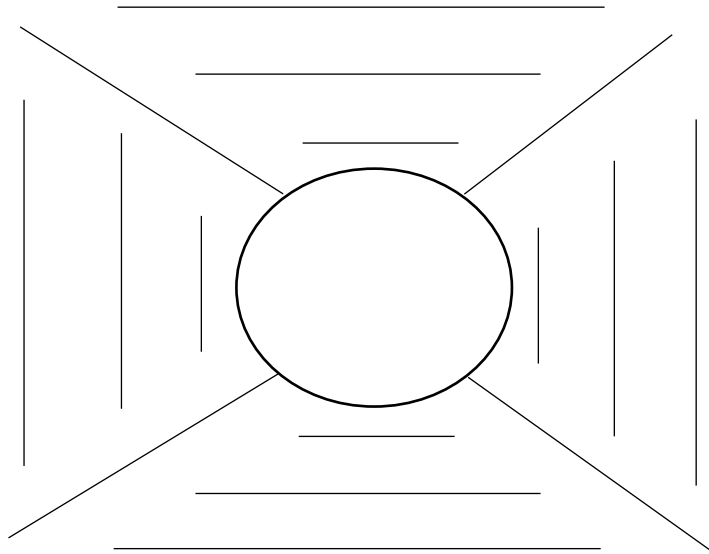
Estrategia 2: discusión guiada

Tiempo: 90 minutos

Actividad 1: la maestra iniciará la actividad haciendo algunas preguntas:

1. ¿De quiénes se habla en el texto? Los bolivianos.
2. ¿Qué les sucede a esos bolivianos? Son engañados con una buena oferta laboral, horarios justos y grandes sueltos.
3. Dice el texto que las autoridades están enteradas de estos sucesos ¿Cuáles se mencionan en el escrito?
 - Los consulados de Bolivia en Buenos Aires, Argentina y São Paulo, Brasil.
 - La iglesia católica.
 - Policía.
4. ¿Quiénes son los verdugos de estos bolivianos engañados? Otros bolivianos que los llevan a otros lugares con engaños y los dueños de los talleres en Brasil y Argentina.
5. ¿De qué tema se habla en todo el texto? La explotación laboral.

Las respuestas serán ubicadas y organizadas en el esquema telaraña, de la siguiente manera: en el centro se escribirá el nombre del tema, alrededor del círculo se apuntan los subtemas en las líneas que salen de él y entre las líneas principales se anotan las características, sobre líneas que asemejen telarañas. Se hará entrega de la fotocopia del formato para ser completado y pegado en el cuaderno.



El posible esquema:



Actividad 2: para continuar la actividad se les hace a los alumnos las siguientes preguntas:

- ¿Cómo crees que viven los «Bolitas»?
- ¿Cómo será la alimentación que reciben?
- ¿Cuáles serán los horarios que tienen?
- ¿Cómo te imaginas que son sus condiciones básicas de higiene?

Las respuestas serán escuchadas y la participación controlada por la maestra; las respuestas que los estudiantes aporten se anotaran en el tablero, luego se dispondrá en una de las paredes del salón este dibujo.

En una bolsa la maestra lleva las partes de esta casa, y su explicación de la situación, que funciona como taller en forma clandestina, las fichas deben ser



asociadas de manera que guarden relación.

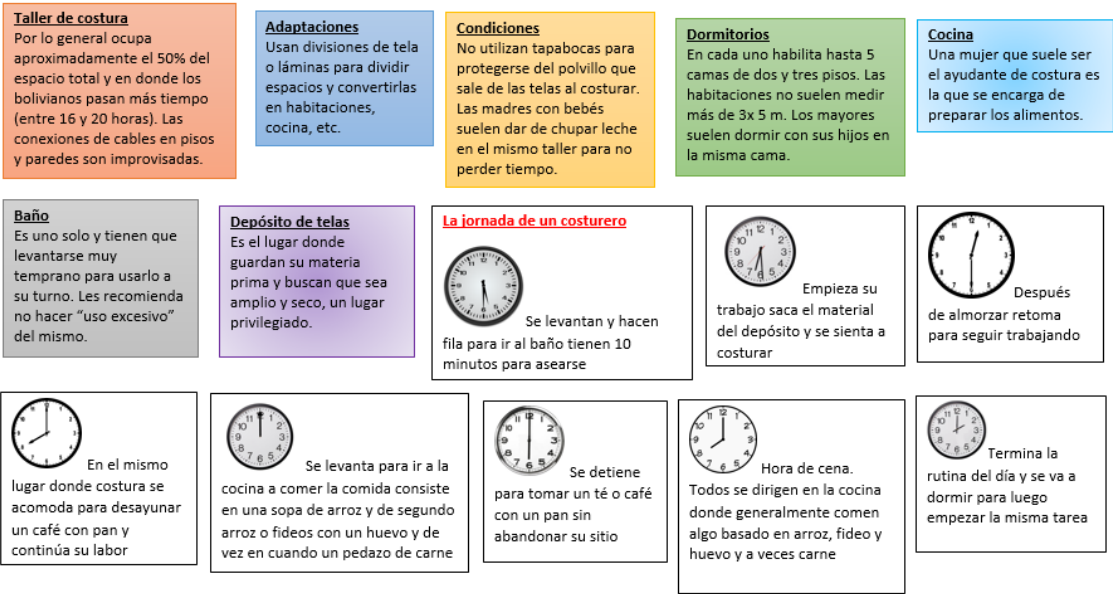
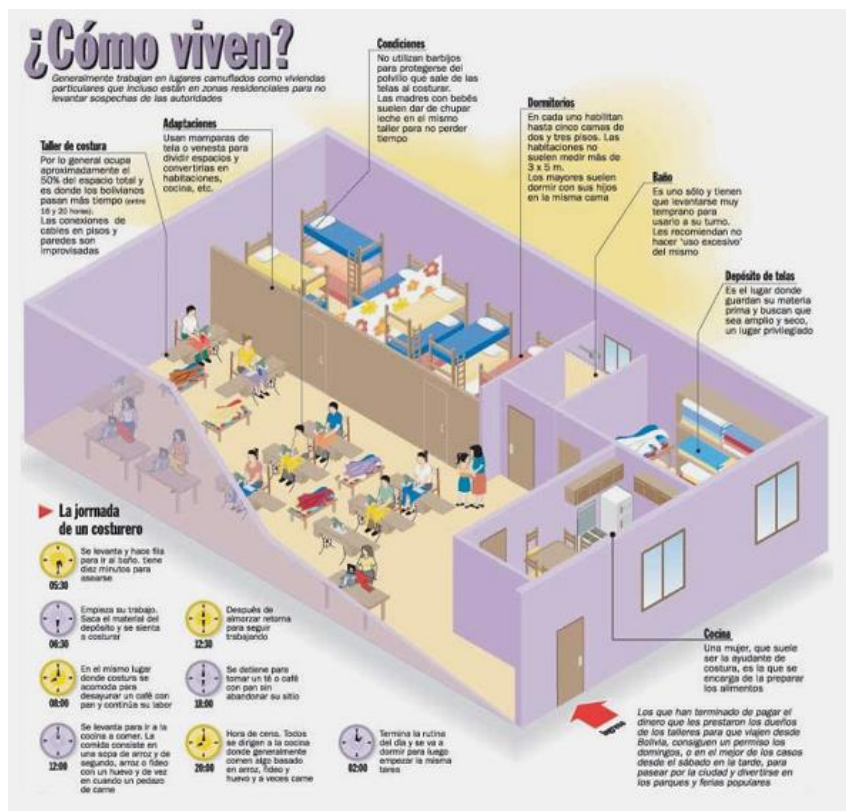


Imagen completa:




Estrategia 3: Enumera a los contrincantes

Tiempo: 50 minutos

Actividad: la maestra pedirá a los estudiantes organizarse en grupos de trabajo para realizar la lectura del texto oración por oración y párrafo a párrafo. Anotando todo lo que les sea necesario para entender el texto aunque no se encuentre explícito. Luego se les ordena que piensen y escriban un listado sobre ¿contra quién o quiénes escribe el autor? ¿Con qué propósito escribe? ¿Qué personas se oponen a sus propósitos? Para responder a estas preguntas deben tomar en cuenta la lectura del texto, lo visto en clases anteriores y la consulta realizada con anterioridad.

Compran «bolitas» al precio de «gallina muerta»

Roberto Navia Gabriel		
En contra de...	Propósito del autor	Oponentes
La explotación laboral	Denunciar	Las mafias de tráfico de personas
La ineficiencia de las autoridades	Acusar la negligencia	Los dueños de las fabricas
La pobreza de los bolivianos	Manifestar su inconformidad	Gobiernos corruptos

 UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS ESCUELA DE EDUCACIÓN LIC. LENGUA CASTELLANA		
TALLER N°3		
Fecha: 14-03-2017 17-03-2017	Grado: 6-1	Tiempo: 2 horas 1 hora
Maestras investigadoras:	Heidi Geraldine Olave Martínez	
	Wendy Mayerly Sierra Pedraza	

COMPETENCIA:

3. Reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido y forma

DESEMPEÑOS:

- Evaluar el contenido y la forma

Estrategia 1: detecta posicionamientos

Tiempo: 100 minutos

Actividad 1: Se inicia la clase, organizando a los niños para salir hacia la sala de audiovisuales, se dan pautas de comportamiento y se dirige hacia el aula. Ya en la sala de audiovisuales se reproducirán dos videos (anexo 4); en los videos se dan elementos necesarios para la siguiente actividad.

Luego de la visualización de los videos, la maestra preguntará:

-Hemos visto dos videos ¿se tratan del mismo tema? Respuesta: no, uno habla sobre el cuento y el otro sobre la crónica.

-Ahora, van a mencionar ¿en qué se parecen estos dos tipos de textos? Rta: son textos narrativos.

-Los videos nos muestran aspectos en los que se diferencian estos dos tipos de texto. ¿Cuáles crees que son esos elementos o aspectos? Rta: Los cuentos son breves y las crónicas pueden ser cortas o largas. El cuento es conciso y la crónica es descriptiva. Los cuentos presentan hechos ficcionados por el contrario las crónicas siempre narran hechos reales. La crónica tiene en cuenta la opinión del autor y el cuento no.

*La maestra irá escribiendo en una parte del tablero las opiniones de los estudiantes, para al final elaborar un cuadro de comparación entre cuento y crónica.

A continuación, la maestra dirá -vamos a organizar la información que ya sabemos en un cuadro-. Se concerta con los estudiantes las categorías que se compararán según la información de los videos.

CUADRO COMPARATIVO CUENTO - CRÓNICA

Similitud:

Categorías

Crónica

Cuento

Etimología

Clase de hechos

Extensión

Manejo de los hechos

Posible esquema de la actividad:

CUADRO COMPARATIVO CUENTO - CRÓNICA

Similitud: son textos narrativos.

Categorías	Crónica	Cuento
Etimología	Kronos	Computare
Lenguaje	Descriptivo	Conciso
Clase de hechos	reales	ficcionados
Extensión	cortas o largas	breves
Manejo de los hechos	Subjetivo (opinión del autor)	Subjetivo (recrea)

Actividad 2: Posteriormente, de acuerdo con la información aportada en la tabla anterior, enfocado al manejo de los hechos por parte de la crónica se dividirá el salón en dos grupos; se entregará, de manera individual, una entrevista realizada a Roberto Navia Gabriel a un grupo (anexo 5: entrevista “Los medios del Gobierno son un remedo de periodismo”) mientras que al otro grupo se reparte una entrevista distinta (anexo 6: “Las historias que yo busco están en el anónimo de la vida, en personas que existen sin existir”). Se solicita a los estudiantes leer el texto entregado, luego se intercambiaran los textos con el fin de que los estudiantes conozcan las dos entrevistas hechas al autor del texto base “Compran «bolitas» al precio de «gallina muerta»” seguido se hará la socialización realzando el interés en algunas preguntas:

- ¿A quién se está entrevistando en los dos textos? Posible respuesta: A Roberto Navia Gabriel

- En la entrevista 1: se le pregunta al escritor si es bueno que el Gobierno genere nuevos medios ¿cuál es la respuesta a esta pregunta? Y ¿cuál es el pensamiento del autor frente a estos medios del Gobierno? Prta: Los medios del Gobierno son un remedo de periodismo, una especie de boletines oficiales que adulan al poder. Carecen de credibilidad. Y que le hacen la corte al Presidente y a su séquito de Palacio Quemado.
- Bueno, vamos a iniciar con la primera pregunta que se lanzó entonces, ¿qué significa esa respuesta del autor de la crónica trabajada? Prta: pues que los medios que apoyan al Gobierno siempre van a estar a favor de sus acciones y exaltar todas las campañas y cosas que hagan pero no son objetivos (imparciales) con la información que dan a los pobladores del país. ahora la segunda pregunta, ustedes saben ¿qué es un séquito? y ¿a qué se refiere con el Palacio Quemado? Prta: un séquito sería una agrupación de personas pero no sabemos a qué se le dice palacio quemado, suponemos a un lugar que se quemó. Muy bien chicos según el diccionario de la RAE, que es la Real Academia española que se ha dedicado a preservar el buen uso y la unidad de una lengua en permanente evolución y expansión, como lo es la Lengua Castellana (español), el término séquito tiene dos connotaciones la 1° Agregación de gente que en obsequio, autoridad o aplauso de alguien lo acompaña y sigue y la 2° Aplauso y benevolencia común en aprobación de las acciones o prendas de alguien, de su doctrina u opinión. El Palacio quemado es el Palacio presidencial de Bolivia y sede principal del poder ejecutivo (presidente, asamblea legislativa “congreso”, cámara de diputados, entre otros). por lo tanto, lo que quiere decir Roberto Navia es que los medios le hacen cortejo al presidente y toda su comitiva del poder político de Bolivia.
- En la entrevista 2 se pregunta a Navia Gabriel sobre el cómo nace la pasión del periodismo en su vida, ¿cuál es la perspectiva para contar los hechos? Prta: le gustaba conversar con la gente, mirarla a los ojos, narrar sus

historias, le gusta buscar al que está abajo, al inmerso, al que quiere decir algo pero no tiene las vías para ser escuchado, aquellos que no buscan las cámaras y los flashes.

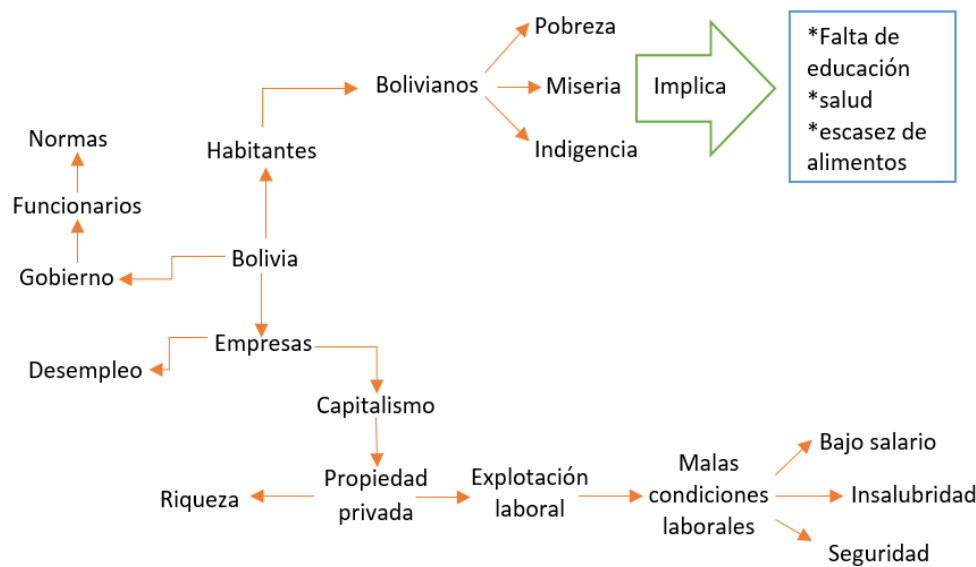
- Bueno, esta entrevista es importante para conocer más a Roberto Navia Gabriel pues el escritor cuenta cómo descubrió que su pasión era estar donde se encuentran los hechos, las personas e investigar a profundidad las situaciones además expresa su agrado al ayudar a los menos favorecidos a ser escuchados por eso la respuesta a la pregunta #3, ¿Sus crónicas tienen un fin de reflexión, denuncia, o protesta en la sociedad?, es significativo mencionar que este autor por medio de las palabras busca justicia, esta contra la corrupción, las injusticias y el abuso del poder.
- Las dos últimas preguntas (16 y 17) de la entrevista 1, se le cuestiona al autor sobre la “nueva” Constitución Política del Estado (CPE) y el supuesto empate ideológico en Bolivia ¿en que coinciden las dos respuestas? Prta: dice que Bolivia se muere de a poco puesto que hay una seudopaz pero los alimentos y bienes están mal distribuidos pues los ricos tiene mucho y los pobres muy poco.

Actividad 3: para continuar la maestra escribirá una lista de palabras en el tablero, las palabras son las siguientes:

Normas
 Funcionarios
 Gobierno
 Desempleo
 Habitantes
 Bolivia
 Empresas
 Capitalismo
 Propiedad privada
 Bolivianos
 Explotación laboral

Bajo salario
 Insalubridad
 Seguridad
 Malas condiciones laborales
 Pobreza
 Miseria
 Estado
 Indigencia
 Falta de Educación
 Salud
 Escasez de alimentos

Estas palabras servirán para realizar la red semántica con el fin de evaluar el contenido del texto y su contexto; la red posiblemente resultante será presentada a continuación:



Con ayuda de la red semántica se hará una contextualización sobre Bolivia, sus pobladores, su sistema de gobierno, entre otros.

Estrategia 2: identifica el género y descríbelo

Tiempo: 80 minutos

Actividad 1: se hará una presentación por medio de dispositivas sobre la tipología textual enfatizando la explicación en los textos narrativos (anexo 7: información contenidas en las diapositivas). Después se hará la explicación de la estructura de la crónica localizándola en el texto, las convenciones a tener en cuenta se exponen en la siguiente tabla:

ESTRUCTURA CRÓNICA		
Compran «bolitas» al precio de «gallina muerta»		
Convención	Estructura	# Párrafos
		Título
	Escenario o marco	1 hasta el 4
	Evento inicial	5, 6, 7 y 8
	Reacción/acción	9-10-11-12-13
	Solución de problemas	14
	Desenlace o situación final	15
		Fuente

Actividad 2: se entregará a los estudiantes una noticia (anexo 8) sobre la explotación laboral con el fin mostrar las similitudes y diferencias entre los dos textos, la noticia *“Refugiados sirios son explotados en talleres turcos que cosen para grandes marcas”* y la crónica *“Compran «bolitas» al precio de «gallina muerta»”*, la lectura de la noticia se realiza de manera grupal, luego la maestra elabora la siguiente tabla en el tablero:


Cuadro semejanzas y diferencias	
Crónica	Noticia
Similitudes	

Diferencias

--	--

La tabla será completada con los aportes de los estudiantes y la orientación de la maestra, la tabla resultante podría ser la siguiente

Cuadro semejanzas y diferencias	
Crónica	Noticia
Similitudes	
Medio de publicación: Textos periodísticos Tema: Explotación laboral	
Diferencias	
<ul style="list-style-type: none">• Tiene un lenguaje detallado• Su extensión es larga• El manejo de los hechos es subjetivo puesto que el autor da su opinión• Función: denuncia- opinión	<ul style="list-style-type: none">• Su lenguaje es neutral• La noticia debe ser corta• Es objetivo pues muestra la realidad de los hechos• Función informativa

	UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS ESCUELA DE EDUCACIÓN LIC. LENGUA CASTELLANA	
TALLER N°5		
Fecha: 22-03-2017	Grado: 6-1	Tiempo: 2 horas

Maestras investigadoras:	Heidi Geraldine Olave Martínez
	Wendy Mayerly Sierra Pedraza

COMPETENCIA:

3. Reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido y forma

DESEMPEÑOS:

- Evaluar el contenido y la forma
- Ubicar información en el texto para explicar ideas o dar argumentos

Estrategia 1: verifica la solidez y la fuerza del discurso

Tiempo: 60 minutos

Actividad: la maestra inicia la clase dando la instrucción de salir al patio, llevando consigo la guía de trabajo: la crónica y se procede a que los estudiantes formen dos grupos. En el grupo 1 la docente dirá ustedes serán los encargados de reflexionar acerca de -¿qué es un hecho?- y dar un ejemplo. Posible respuesta: algo que sucede, alguna acción. Y ejemplo: la Institución Educativa Las Américas está ubicada en el barrio El Prado. La maestra continuará mencionando que el grupo 2 tendrá que pensar en ¿qué es una opinión? Además de dar un ejemplo: Prta: una idea que se tiene sobre algo. Como ejemplo: el grado 6-1 es el mejor de la IE Las Américas. Cada grupo escribirá su respuesta en un cartel.

Después, la maestra llevará dos títulos, en uno HECHO y en el otro OPINIÓN, los pegará en una de las paredes subyacentes, primero la docente verificará y complementará las respuestas dadas por los estudiantes para finalmente explicar diciendo lo contenido en la siguiente tabla:

HECHO	OPINIÓN
Es una idea, una acción ejecutada, un acontecimiento ocurrido –que se puede demostrar/comprobar- presentado objetivamente, sin	Es lo que se piensa o se siente (una interpretación) a partir de una idea, situación o acontecimiento; por lo tanto, se dice que una opinión

creencias o juicios. Podemos decir que un hecho es verdadero o falso.	manifiesta una creencia o un juicio por parte de quien la emite. Se está de acuerdo o en desacuerdo con una opinión.
--	---

En otros carteles la maestra presentará 3 ejemplos de cada uno (2 no guardan relación con la crónica y 1 tomada del texto) luego de leerlos, los entregará aleatoriamente para que sean los estudiantes quienes los clasifiquen, se espera que el resultado sea este,

EJEMPLOS: HECHO	EJEMPLOS: OPINIÓN
1. fumar produce cáncer	1. Fumar es agradable
2. Estudios indican que los colombianos pasan 7,2 horas al día frente a sus pantallas)	2. Creo que el uso del celular por los menores de edad es perjudicial)
3. Los consulados que Bolivia tiene en ambas ciudades revelan cifras aterradoras: de más de un millón de inmigrantes bolivianos, muchos viven bajo este régimen en buenos aires.	3. Aquel hombre que con el pasó de los años dejó de parecerse a la estrella hollywoodense de los ochenta, Charles Bronson, para ahora asemejarse al expresidente brasileño Luis Inacio Lula Da Silva.

Luego se propone a los estudiantes leer el texto “Compran «bolitas» al precio de «gallina muerta»” y ubicar hechos y opiniones señalando cuáles son los hechos por medio de una (H) y cuáles las opiniones que se presentan en la crónica con una (O). La docente pide que cada grupo discuta según lo correspondido –y unifiquen los fragmentos extraídos- así pues en una competencia los estudiantes de los dos grupos escribirán en cartulinas sus hechos u opiniones respectivamente

y para terminar la actividad los hechos y opiniones serán socializados, valorados y de ser el caso excluidos o modificados.

Estrategia 2: medita tus reacciones

Tiempo: 60 minutos

Actividad: después se pasa al salón para iniciar la prueba. La maestra dirá: -en el transcurso de estos talleres hemos desarrollado diversas actividades entonces en este momento haré entrega de una prueba (anexo 9), esta prueba está centrada en su totalidad en el texto de Roberto Navia Gabriel, “Compran «bolitas» al precio de «gallina muerta»”.

La prueba consta de 20 preguntas, abiertas y de selección múltiple, tendrán 60 minutos para ser respondida y si tienen alguna duda deberán alzar la mano para que la maestra se acerque.

4.2.2 Análisis de los diarios de campo Para el análisis de las sesiones donde se desarrolló lo planteado en los cinco talleres realizados desde el 21 de febrero al 22 de marzo de 2017, las sesiones 1, 2 y 5 con una intensidad horaria de dos horas y las sesiones 3 y 4 con duración de 3 horas, en las cuales se abordaron estrategias desde los tres momentos de la lectura (antes, durante y después), se tendrán en cuenta seis categorías.

En la siguiente tabla se presentan las competencias y desempeños (categorías).

Tabla 21. Competencias y desempeños utilizados en la propuesta.

COMPETENCIAS Y DESEMPEÑOS			
COMPETENCIAS	Identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto	Comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global	Reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido

D E S E M P E Ñ O S	<ul style="list-style-type: none"> Localiza e identifica datos explícitos y puntuales y reconstruye la información utilizando las mismas palabras o construyendo paráfrasis muy sencillas. 	<ul style="list-style-type: none"> Ubica información relevante en el desarrollo, discriminando entre datos muy similares. Identifica la función que cumple un párrafo dentro del desarrollo del contenido para establecer relaciones de contraste, causa, efecto, temporalidad, adición, comparación, igualdad, etc. por referencia a conectores explícitos. Hace afirmaciones sobre el contenido principal. 	<ul style="list-style-type: none"> Ubica información en el texto para explicar ideas o dar cuenta de argumentos. Evalúa el contenido y la forma.
--	---	---	--

El presente análisis de los diarios de campo se encuentra organizado en tres tablas. La primera (tabla 22) se refiere a la primera competencia de lectura según el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), la segunda (tabla 23) con la segunda competencia y la tercera tabla con la tercera competencia (tabla 24). Cada tabla contiene lo mismo de acuerdo a la competencia que corresponda, tienen cinco columnas. En la primera se encuentran las categorías correspondientes a cada competencia, las cuales fueron extraídas de los desempeños establecidos por el ICFES de manera pertinente para la aplicación de la propuesta. Seguida de esta se encuentra la columna de las estrategias con las que se abordó cada categoría. Cabe mencionar que algunas de estas se trabajaron con preguntas, por lo tanto esta única fila se divide en dos para presentar de forma agrupada las preguntas correspondientes. En la tercera columna se pueden ver las categorías emergentes que son las que surgieron al momento de llevar a cabo la estrategia. En la cuarta columna se encuentra el descriptor que se refiere a la cantidad de estudiantes que desembocaron las categorías emergentes por sus actitudes, comportamientos y participación; a su vez se muestran dos ejemplos que evidencian lo anterior, cada uno de ellos se compone por la letra “T” que hace referencia al taller, luego sigue el número del taller trabajado, a continuación la letra “e” de estudiante seguido de un número que corresponde al código del estudiante en la lista del grupo participante, ej: **“T1e22”**, significa taller 1 estudiante código 22 . Y en la quinta y última columna se compone del análisis de cada estrategia de las correspondientes categoría para cada competencia, en primer lugar se muestra en porcentaje la cantidad de estudiantes que demostraron la categoría emergente que propiciaron, la razón por la que lo hicieron, la forma en la que se evidencia esto que se produjo y finalmente se indica en que favoreció al desarrollo de la propuesta la implementación de determinada estrategia, con citas que justifican su empleo.

A continuación se presentan las tres tablas descritas en el párrafo anterior, en un orden de menor a mayor complejidad:

Tabla 22. Categoría 1: Primera competencia de lectura crítica.

ESTRATEGIAS		CATEGORÍAS EMERGENTES (SUBCATEGORÍAS)	DESCRIPTOR
COMPETENCIA: El estudiante identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto (Taller 1 y 2)			
CATEGORÍA Localiza e identifica datos explícitos y puntuales y reconstruye la información utilizando las mismas palabras o construyendo paráfrasis muy sencillas.			
Activación de conocimientos	Preguntas de organización del texto.	Dinamismo Fluidez Aciertos	Estudiantes que contestaron con dinamismo, veinte (20): T1e2 “presentan a dos niños” T1e32 “Maltrato.
	Preguntas de acciones en el texto.		Respuestas dadas con fluidez, por diecinueve (19) estudiantes: T1e31 “no hubo contrato escrito y le ofrecían mejores oportunidades y un buen sueldo”, T1e15 “estudiar, ayudar a la familia y tener una vida mejor”.
	Preguntas de personajes y sus características.		Educandos que respondieron con acierto, veintisiete (27): T1e10 “Denunciar”, T1e19 “Es un delito en el que engañan a las personas para venderlas”
ANÁLISIS			

Se tiene entonces que un 50% de los estudiantes contestaron con dinamismo porque sabían las respuestas a las preguntas, por consiguiente al querer dar a conocer sus saberes sobre lo que se cuestionaba, en el momento en que la maestra pensaba a quien dar el turno de habla, los estudiantes actuaron con prontitud y energía, parándose de sus puestos, levantando la mano, gritando las respuestas y caminando hasta donde estaba la maestra.

Por otra parte un 47% de los estudiantes participó con fluidez, porque contestaron de manera natural y clara ya que al tener reciente la visualización de los vídeos las respuestas emergían automáticamente, los educandos expresaron la fluidez de las respuestas al pedir la palabra con iniciativa propia.

Desde otro ángulo, el 67% de los estudiantes contestaron con acierto debido a que en cuanto se veía cada uno de los vídeos se les presentaba a los muchachos la serie de preguntas que debían contestar sobre lo que acababan de ver, lo que le permitió a los educandos recordar y seleccionar rápidamente la respuesta correcta, acerca de lo que se les preguntaba. Las respuestas acertadas que tuvieron cada uno de los chicos se evidenciaron porque las decían en voz alta, al mismo tiempo que los demás compañeros y las maestras las pudieron tener en cuenta; además de esto se pudo verificar que los jóvenes tenían las respuestas correctas porque al darles la palabra decían claramente la respuesta correspondiente a cada pregunta.

Por otro lado se aprecia que aproximadamente un 45% del estudiantado del curso a cargo se mostró pasivo durante la sesión, un 20% del porcentaje anterior no manifestaba interés por participar posiblemente por temer a equivocarse al dar las respuestas que ellos consideraban correcta y por ende enfrentar la reacción de sus compañeros y maestras; este temor fue expresado de manera corporal por los educandos, ya que al presentar una pregunta los jóvenes retiraban la mirada de la maestra o cuando quien estaba a cargo de la sesión dirigía la mirada a alguno de estos muchachos, ellos miraban su cuaderno o al tablero y ponían la mano en su cara probablemente tratando de esconderse. Mientras el 25% restante manifestó apatía por la sesión, pues durante el desarrollo de la clase hablaban con sus compañeros de otro tema, escribían papelitos o hacían cartas de amor.

Finalmente se puede decir que un 55% de los estudiantes del grado participante lograron avivar sus conocimientos previos en cuanto a la esclavitud y la explotación laboral al participar en esta estrategia, lo que fue favorable para el desarrollo de la propuesta puesto que como bien lo sostiene Freire “la lectura del universo antecede a la lectura de

la palabra y por eso la anterior lectura de ésta no puede prescindir de la continuidad de la lectura de aquel.”¹³² De modo que para dar pasó a la lectura del texto se hizo necesario despertar en los estudiantes sus saberes sobre la temática contenida en el texto a abordar. Así mismo Esther Blanco afirma que “La lectura es eficaz cuando el conocimiento previo del lector, su información no visual, le permite descartar la mayoría de alternativas inválidas para interpretar el texto, es decir, no duda, ni tropieza sobre cómo identificar letras, palabras y significados.”¹³³, de igual manera Esther Blanco sostiene que “La lectura sólo ocasionalmente es visual, gran medida de lo que un lector eficaz lee no lo ve, lo entiende, lo percibe gracias a sus conocimientos del mundo”¹³⁴. De ahí la importancia de que los estudiantes primero traigan a colación lo que conocen acerca del asunto que trata el texto, a fin de que puedan construir un significado pertinente al texto pues “estos conocimientos previos no solo le permiten al estudiante contactar inicialmente con el nuevo contenido, sino que, además, son los fundamentos de la construcción de los nuevos significados”.¹³⁵

Relacionado con lo anterior Cooper afirma que “estas técnicas sirven para que el lector active los esquemas de que dispone en relación con un tema en particular y le permiten desarrollar un esquema específico de un texto que se dispone a leer.”¹³⁶

En la misma medida se hace importante el uso de estrategias para traer a colación los conocimientos previos ya que esto facilita la comprensión pues es importante tener en cuenta que “la activación de los esquemas del lector y el desarrollo de esquemas específicos para aplicarlos al leer un texto determinado supone no solo desarrollar algunos conceptos específicos a modo de información previa sino brindar facilidades al lector para que se aprenda los términos clave del texto”¹³⁷. Así pues es fundamental implementar este tipo de estrategias a la hora de empezar a

¹³² FREIRE, Paulo. La importancia del acto de leer. 2 ed. Caracas: Laboratorio Educativo, 2006, p. 73

¹³³ BLANCO, Esther. La comprensión lectora. Una propuesta didáctica de lectura de un texto literario. [en línea]. Disponible en: https://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005_03/2005_redELE_3_05Blanco1.pdf?documentId=0901e72b80e00824.

[Citado el 15 de abril de 2017]

¹³⁴ Ibíd.

¹³⁵ LOPEZ, José. La importancia de los conocimientos previos para el aprendizaje de nuevos contenidos. [en línea]. Disponible en: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/JOSE%20ANTONIO_LOPEZ_1.pdf. [Citado el 16 de abril de 2017]

¹³⁶ COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid: Aprendizaje visor, 1998. p. 136

¹³⁷ Ibíd.

leer un texto ya que de esta manera el lector podrá comprender con mayor facilidad el propósito y temática del texto.

ESTRATEGIAS		CATEGORIAS EMERGENTES (SUBCATEGORIAS)	DESCRIPTOR
Retrata al autor	Preguntas sobre datos personales Preguntas sobre la profesión Preguntas sobre trayectoria profesional	Eficacia Facilidad	Educandos que dieron respuestas con eficacia, nueve (9): T1e27 Roberto Navia Gabriel, T1e18 Bolivia, 1975. Estudiantes que contestaron con facilidad, diez (10): T1e32 42 años, T1e9 Es periodista y escritor.

ANÁLISIS

Es necesario aclarar que en la aplicación de esta estrategia la maestra seleccionó previamente a los jóvenes que participarían dando las respuestas que ellos considerarán para cada pregunta, si el estudiante contestaba de forma errada tenía la oportunidad de pedir la ayuda de algún compañero; las respuestas a estas preguntas eran muy exactas y únicas pues se encontraban de forma literal en la biografía del autor por lo que fueron pocos los que decían en voz alta las respuestas, ya que al hacerlo si otros compañeros quería participar en la misma pregunta lo que harían sería decir repetidamente la misma respuesta. Así bien se tiene que un 22% de los chicos contestaron con eficacia ya que tuvieron la capacidad de alcanzar los resultados esperados tras la realización de la lectura de la biografía del autor, lo que revelaron los estudiantes que participaron al dar las respuestas correctas, cumpliendo el objetivo, que se tenía planteado con anterioridad, con un mínimo de tiempo.

Por otra parte se afirma que un 25% de los estudiantes de 6-1 participaron con facilidad ya que las respuestas a las

preguntas presentadas por la maestra se podían seleccionar de la lectura sin necesidad de mayor esfuerzo o de explotar grandes habilidades; esto lo exteriorizaron los estudiantes en la medida en que al terminar de leer la pregunta que se encontraba en la estrella que les correspondía, inmediatamente buscaban la respuesta en la hoja de la biografía y la leían en voz alta.

En otro sentido se considera que un 75% de los educandos del curso no participó dando las respuestas en voz alta por que como bien se mencionó al principio del análisis de esta estrategia, las respuestas eran exclusivas y literales y se presentaron seis preguntas, por lo tanto si se hubiera dado la palabra a todos o a la mayoría de los chicos lo que hubieran hecho sería una repetición de las mismas respuestas lo que sería totalmente tedioso para el desarrollo de la estrategia pues ocasionaría que los estudiantes se aburrieran y se dispersaran del taller. Por otra parte, se puede sostener que aunque este porcentaje de los educandos no dieron respuestas a la preguntas, siguieron la lectura y se mantuvieron atentos a las respuestas de las preguntas que daban sus compañeros, pues si quien tenía la palabra se tardaba en dar la respuesta, los chicos restantes le señalaban o indicaban en donde se encontraba la respuesta.

Esta estrategia se hizo importante para el desarrollo favorable de la propuesta porque como bien lo sostiene Allende y Codemarín en el libro *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*, “El emisor (autor o escritor en nuestro caso), apelando a un conjunto de códigos que él maneja y al patrimonio de sus conocimientos, produce un mensaje (texto escrito) en un determinado contexto que podríamos denominar: “circunstancias de la emisión” (en nuestro caso de la escritura).”¹³⁸ De este modo al conocer el contexto que maneja el autor sobre las situaciones que viven los bolivianos permitió traer a colación de forma implícita en los estudiantes sus saberes acerca de casos de explotación que conozcan. Así mismo el texto anteriormente mencionado dice que “gran parte de los esquemas son intersubjetivos, es decir, son compartidos por gran número de sujetos.”¹³⁹, lo que es pertinente para la presente propuesta, porque aunque los escolares no tengan la misma experiencia que tiene el autor sobre la temática del texto, tienen ciertos saberes sobre esta, lo cual ayudó a tener una mejor comprensión de la crónica trabajada. En la misma medida se testifica que “La comprensión de un texto puede depender del conocimiento que se tenga del

¹³⁸ ALLENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Chile: Andrés Bello, 1999. p. 161

¹³⁹ *Ibíd.*, p. 165

patrimonio cultural de un autor.”¹⁴⁰ De ahí el valor de dar a conocer a los estudiantes el acervo de la civilización boliviana que tiene el autor, Roberto Navia Gabriel.

Finalmente se puede afirmar que “puede ser útil saber los códigos específicos que maneja el autor para así comprender la significación de los elementos que aparecen en sus escritos”¹⁴¹ así pues es muy favorable que los lectores sepan del autor y el contexto en el que este escribe, ya que esto permitirá hallar con mayor facilidad la intención del autor sobre el texto.

ESTRATEGIAS		CATEGORIAS EMERGENTES (SUBCATEGORIAS)	DESCRIPTOR
Hipótesis predictiva	<p>Preguntas sobre el título del texto y su relación</p> <p>Preguntas a una palabra específica</p>	<p>Activismo</p> <p>Ingenio</p>	<p>Infantes que dieron respuestas con activismo, trece (13): T2e29 “Puede ser el nombre de otro vídeo que vamos a ver”, T2e38 “Es el nombre de algo”</p> <p>Participantes que contestaron con ingenio, veinte (20): T2e28 “Es caca de conejo”, T2e35 “Son bolitas de nieve.”</p>

ANÁLISIS

Es indispensable aclarar que en esta estrategia los estudiantes aún no habían leído el texto y la predicción se hizo únicamente del título del texto. En esta estrategia se tiene que el 32% de los jóvenes participaron con activismo porque no era necesario que dieran una respuesta meramente correcta solo requería de la libre imaginación del estudiantado, lo que manifestaron con movimientos y energía.

Así mismo un 50% de los participantes expuso sus opiniones con ingenio por que las preguntas sobre el título del texto solo requerían de creatividad por parte de los escolares, esto lo socializaron en la medida en que daban a

¹⁴⁰ Ibíd., p. 166

¹⁴¹ Ibíd., p. 164

conocer sus ideas. Cabe mencionar que aunque los chicos participaron, no se logró que los estudiantes establecieran relación con el título, probablemente porque las expresiones utilizadas en el título no son del contexto de ellos y les fue difícil relacionar unas palabras con otras. Lo anterior lo demostraron los estudiantes por las opiniones que daban acerca de los significados del título y las palabras que lo componían.

En otra medida un 50% de los educandos no dio a conocer sus ideas a causa de la timidez y lo abstraídos que se encontraron durante la sesión.

Su implementación fue totalmente prescindible para dar inicio a la lectura del texto base de la propuesta ya que como bien sostiene Cassany “leer es comprender” y para ello “para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado, etc.”¹⁴². De esta manera se tiene que la creación de hipótesis y su verificación aparte de permitir una mejor comprensión del texto, fueron el detonante para desembocar la lectura, porque los estudiantes con el interés de saber si habían acertado o errado en sus ideas lograron atender a la lectura y llegar a cumplir el propósito de aprobar y/o descartar hipótesis.

Ante la ausencia de relación entre las palabras del título para hallar su significado, por parte de los estudiantes, se sugiere que la maestra antes de presentar a los participantes la estrategia de predicción, implemente una estrategia que guarde relación con el título del texto podría ser sobre las expresiones coloquiales de otros países frente a las expresiones utilizadas por los colombianos de modo que al enfrentarse a darle significación al título lo hagan con mayor facilidad y acierto.

¹⁴² CASSANY, Daniel. Tras las líneas. Barcelona: Anagrama, 2006. p. 21

ESTRATEGIAS		CATEGORIAS EMERGENTES (SUBCATEGORIAS)	DESCRIPTOR
Hallazgo de elementos literales	Preguntas de autoría y publicidad del texto	Participación tranquila Especulación	Escolares que participaron de manera tranquila, veinticinco (25): T2e31 “El 22 de julio de 2006 en el Periódico El deber de Bolivia”, T2e9 “Engañan a los bolivianos para ir a trabajar a otros países.”.
	Preguntas de datos explícitos del contenido del texto		Educandos que contestaron mientras especulaban acerca de la lectura, catorce (14): T2e40 Yenny tuvo que trabajar hasta el último día de embarazo y luego no pudo darle leche a su bebe, T2e28 “El autor pretende denunciar, manifestar, reflexionar, sensibilizar, informar, acusar, recapacitar, mostrar, presentar, testificar, evidenciar.”
	Preguntas subjetivas hacía el lector		
ANÁLISIS			
<p>Durante el desarrollo de esta parte de la sesión se obtuvo que un 62% de los escolares mantuvieron una participación tranquila, esto a causa de que a medida en que leían debían identificar y seleccionar los datos explícitos del texto; los jóvenes mostraron su estado por medio de las posturas que tomaban, tales como seguir la lectura con la mirada, con un lapicero, subrayar, resaltar, entre otras.</p> <p>En otro sentido se tiene que un 35% de los participantes estuvieron pensativos durante la identificación de datos literales del texto porque debían seguir la lectura y estar atentos para lograr identificar y señalar los datos que se exigían para esta parte de la propuesta, esto lo dieron a conocer a través de su expresión corporal, por los gestos y ademanes que hacían al continuar y marcar la información solicitada.</p>			

Teniendo en cuenta lo anterior se puede afirmar que aproximadamente un 40% de los participantes se mantuvieron inactivos durante la sesión a causa de que se retraían por temor a hablar en público o porque durante esta parte de la propuesta no les agradaron las estrategias empleadas por las maestras.

El emplear esta estrategia fue indispensable para que los estudiantes realizaran un primer encuentro con el texto de manera que hallaran ciertos datos necesarios para la comprensión de la lectura, tales como los términos desconocidos de modo que descifrarán o buscarán su definición, esto teniendo en cuenta que “Si un niño se enfrenta a estructuras lingüísticas que no maneja, ni conoce pasivamente, no entenderá lo escrito, aunque el vocabulario y el tema sean conocidos para él. Si en el texto aparece una gran cantidad de palabras desconocidas para el lector, sin ningún apoyo de claves de contexto, también se obstaculizará o impedirá la comprensión.”¹⁴³. Así mismo “cuando el texto carece de fotos o ilustraciones, el niño debe tomar conciencia de que debe descubrir por sí mismo el significado de las palabras (clave semántica) a partir del contexto, igual que un detective en busca de indicios.”¹⁴⁴, lo cual se evidenció con determinadas palabras como mamadera, Cajurú, entre otras.

De manera que el dar sentido a la palabra no depende solo de hallar la definición en el diccionario sino dentro del discurso puesto que “En el diccionario, las palabras son recipientes potenciales de significado. Son significados abstractos. En el discurso son piezas concretas de un engranaje que está en marcha”¹⁴⁵

En la misma medida con respecto a la primera categoría abordada por las actuales estrategias presentadas en este cuadro se ratifica que “Esta competencia incluye la capacidad de identificar y comprender los eventos, ideas, afirmaciones y demás elementos locales que componen un texto.”¹⁴⁶ Lo cual es plenamente esencial para avanzar y dar comienzo a la implementación de estrategias que permiten abordar las dos categorías restantes para llegar a alcanzar la lectura crítica de la crónica trabajada.

¹⁴³ ALLENDE, Felipe. CONDEMARÍN, Mabel. La lectura: teoría, evaluación y desarrollo. Chile: Andrés Bello, 1999. p. 180

¹⁴⁴ *Ibíd.*, p. 202

¹⁴⁵ *Ibíd.*, p. 133

¹⁴⁶ ICFES. Módulo de lectura crítica. Saber pro 2015-1. [en línea]. Disponible en:

http://www2.icfes.gov.co/exámenes/component/docman/cat_view/10-saber-pro/22-informacion-general/130-modulos-saber-pro-2015-1?Itemid [Citado el 17 de abril de 2017]

La siguiente tabla muestra el análisis de la categoría 2:

Tabla 23. Categoría 2: Segunda competencia de lectura crítica.

COMPETENCIA: El estudiante comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle sentido global (Talleres 2 y 3)			
CATEGORÍA	ESTRATEGIAS	CATEGORÍAS EMERGENTES (SUBCATEGORÍAS)	DESCRIPTOR
1. Identifica la función que cumplen algunos marcadores textuales (signos de admiración, comillas, paréntesis, guiones, etc.) en la estructura informativa del texto.	Halla las palabras disfrazadas	Lectura detallada Fácil Dificultad	Educandos que detallaron cada uno de los marcadores textuales en el texto, treinta y tres (33). Escolares que les pareció fácil le actividad, veinte (20): T3e9 personas que se parecen, T3e32 personas que son de un mismo lugar pero se parecen. Participantes que con dificultad desarrollaron la estrategia, diez (10). T3e17 “no puse atención”, T3e38 “pregúntele a él, que el sí sabe”.
ANÁLISIS			

Se aprecia que un porcentaje del 82% de los educandos leyeron detalladamente el texto porque subrayaron cada uno de los marcadores textuales contenidos en el texto, lo cual se evidenció al tener señalado en la crónica lo que correspondía.

Por otra parte a un 50% de los escolares les pareció fácil el desarrollo de la estrategia, probablemente porque prestaron atención a la explicación dada por la maestra sobre cada uno de los signos textuales, lo cual se notó mientras la maestra se trasladaba por el salón pues a medida que lo hacía, observaba si estaban haciendo el trabajo y si lo hacían de forma correcta o incorrecta.

Se afirma entonces que aproximadamente a un 25% de los participantes se les dificultó el desarrollo probablemente porque solo atendían a la sesión por momentos y por consiguiente al momento de realizar la estrategia y señalar con diferente color cada marcador textual, solo subrayaban algunos y en ciertos de ellos erraban; lo que sucedió a razón de que estos estudiantes prefieren hablar con sus compañeros durante las clases, pensar en otras cosas o hacer cartas a sus amigos.

Ante lo anterior se sugiere complementar la estrategia posiblemente con una actividad o juego de concentración en la que los estudiantes se vean en la necesidad de estar atentos para poder ganar, de modo que tomen una posición receptiva ante la explicación a fin de que comprendan la función de cada marcador textual para que puedan realizar la estrategia base, de subrayarlos con diferentes colores, para poder avanzar a la siguiente estrategia.

Al respecto de los marcadores lingüísticos, se hizo indispensable hacer una explicación sobre estos ya que “Se trata de signos gráficos que aparecen en la lengua escrita —en la que, como es sabido, se trata de representar la oral— para reflejar fenómenos fónicos de entonación y pausa. Cumplen una función similar a la de los marcadores léxicos.”¹⁴⁷, lo que permite que el estudiante sepa que el uso de estos es para darle un sentido a los textos. Así mismo esta estrategia fue supremamente esencial ya que permitió continuar con hilaridad hacia la siguiente estrategia.

¹⁴⁷ FERNÁNDEZ, Cristina. Marcadores textuales de «ejemplificación» textual. [en línea]. Disponible en: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6384/1/ELUA_10_06.pdf. [Citado el 17 de abril de 2017]

CATEGORIA	ESTRATEGIA	CATEGORÍAS EMERGENTES (SUBCATEGORIA)	DESCRIPTOR
2. Deduce información implícita de partes o del texto global, relacionando la información del mismo con la que proviene de otras fuentes	Descubre el sentido de las palabras disfrazadas.	Razonamiento Significación No entendieron	<p>Participantes que razonaron en cada frase, treinta (30): T3e16 “aparato de la bestia”, T3e19 “el aparato digestivo de un monstruo”.</p> <p>Adolescentes que dieron significación a las palabras veintiuno (21): T3e18 En lo profundo del problema, T3e9 en el problema,</p> <p>Jóvenes que no entendieron la estrategia, diez (10): T3e12 “ay no profesora, yo no puse cuidado”, T3e26 “no sé qué significa”.</p>

ANÁLISIS

Se afirma que un 81% de los estudiantes razonaron en cada frase o expresión encomillada porque organizaban y estructuraban las ideas para llegar a una conclusión, lo que se pudo notar ya que, al leer determinada frase los jóvenes se quedaban un corto tiempo en silencio y seguido de esto comenzaban a pedir la palabra y/o a decir su opinión ante sus compañeros.

En otra medida se ratifica que un 48% de los adolescentes dieron significado a las frases seleccionadas, por motivo de que pensaron y organizaron sus ideas para luego pedir la palabra y así poder presentar su juicio ante el grupo, lo que se demostró a través de la opinión que daban al otorgarles el turno de habla.

Se evidencia también que un 25% de los jóvenes no entendieron la estrategia, probablemente porque no prestaron

atención a la explicación dada por la maestra acerca del significado corriente de una expresión y el significado que esta tiene dentro del texto, lo cual se pudo notar al ver la actitud de esta población cuando la maestra preguntaba sobre el significado de las expresiones, pues se tapaban la cara con la hoja o se trataban de esconder ante sus compañeros y si se les preguntaba se negaban a dar respuesta.

Este problema se presentó a causa de la apatía que se genera en los estudiantes frente al estudio, pues a raíz de ello es que ni siquiera intentan prestar atención a lo que se lleva a clase por ende aunque se les presenten diversas estrategias para abordar determinada temática es difícil que presten atención por interés propio, pues para que atiendan es necesario llamarles la atención o amenazarlos con la nota. Ante esta problemática se sugiere hablar con los estudiantes acerca de la importancia de prestar atención para que el cerebro trabaje y realice procesos cognitivos que le permitan llegar a tener pensamiento crítico para poder ser personas atentas, receptivas y reflexivas ante situaciones de la vida real que se presentan día a día.

En la implementación de la presente estrategia se tuvo en cuenta la participación de cada uno de los chicos que pedían la palabra y cada una de sus opiniones fue totalmente válida ya que cada participante creaba su idea teniendo en cuenta sus saberes previos al respecto pues como afirma Cassany “En resumen, estos ejemplos muestran que el significado del texto ni se aloja en las palabras ni es único, estable u objetivo. Al contrario se ubica en la mente del lector conocimiento previo y varía según el individuo.”¹⁴⁸

De la misma forma se dice que cada participante comprende de diferente forma dependiendo de su contexto pues bien se “Asume que cualquier texto genera interpretaciones variadas en cada persona y colectivo de una comunidad”¹⁴⁹. Así pues se ratifica que “El significado, lo que se comprende, es por tanto un objeto dinámico y es el resultado de un proceso”¹⁵⁰, de ahí que cada uno de los estudiantes hiciera su proceso mental para darle sentido a cada una de las expresiones. Por tal razón fue valiosa esta estrategia pues dio la posibilidad de que los chicos dieran sentido a determinadas frases presentadas de una forma diferente en el texto.

¹⁴⁸ CASSANY, Daniel. Op. Cit., p. 32

¹⁴⁹ *Ibíd.*, p. 134

¹⁵⁰ TUFFANELLI, Luigi. Saber comprender. Colombia: Narcea, 2014. p. 31

CATEGORIA	ESTRATEGIAS		CATEGORIAS EMERGENTES (SUBCATEGORIA)	DESCRIPTOR
3. Hace afirmaciones sobre el contenido del texto.	Enumera a los contrin-cantes	Preguntas de oposiciones del autor Preguntas de propósitos del autor Preguntas de oponentes hacia el autor	Participación dudosa Dedución	Chicos que participaron con duda, once (11) T3e10 “quejarse” T3e9 “presenta una demanda”. Educandos que dedujeron, once (11): T3e9 “contra los jefes de las fábricas” T3e32 “contra el gobierno” Chicos que participaron con duda, once (11) T3e10 “quejarse” T3e9 “presenta una demanda”. Educandos que dedujeron, once (11): T3e9 “contra los jefes de las fábricas” T3e32 “contra el gobierno”.

ANÁLISIS

Se certifica que un 27% de los chicos participaron con duda porque vacilaron para decidirse por el juicio que querían dar a conocer ante sus compañeros y maestra, lo que se dio a causa de que los chicos estaban un poco inseguros de que habían entendido bien la explicación de la maestra, ello se evidenció porque al darles la palabra tartamudeaban o tardaban en encontrar las palabras adecuadas para dar la respuesta correcta.

Ese mismo 27% de los educandos dedujeron las repuestas porque dudaron en exponer su juicio a partir del contenido de la lectura y las claves que la maestra daba para que dieran respuesta a lo requerido. Esto se evidenció al momento en que la maestra hacía las preguntas y daba ciertas pistas para que acertaran con lo exigido los chicos pedían la palabra.

Por consiguiente, se tiene que a un 73% de los participantes se les dificultó deducir durante esta estrategia probablemente porque no comprendían claramente lo que se exigía inferir. En esta estrategia a la maestra se le dificultó hacerle comprender a la totalidad de los estudiantes la manera en que podrían identificar acerca de lo que el autor iba en contra, los propósitos del autor con el texto y los oponentes que tenía el autor; pues por medio de preguntas y ejemplos hizo comprender a solamente once estudiantes y a la población restante no supo cómo hacerles comprender, además de ello por cuestión de tiempo debía culminar esta estrategia para continuar con la propuesta. Ante esta problemática se propone planear con anterioridad por lo menos dos explicaciones o ejemplos aparte de los ya planeados para estar preparados para atender a los estudiantes que no comprenden este tipo de estrategias que requieren un poco más de esfuerzo y habilidad.

En este sentido con respecto a la capacidad de inferir a lo que se opone el autor en su texto se tiene que “Cualquier texto se posiciona sobre las grandes cuestiones que afectan a la comunidad, al margen del tema particular que trate”¹⁵¹, además de que la “*pertenencia a grupos sociales*: nacionalidad (xenofobia), lengua, religión, orientación sexual, ideología, estatus socioeconómico, profesión”¹⁵², por parte del escritor, posibilita una comprensión más pronta ya que a raíz de que presenta su ideario a lo largo de la crónica se facilita derivar al desacuerdo expuesto en el texto.

Así mismo para orientar al estudiantado a concluir los propósitos del autor se considera que “Raramente nos tomamos la molestia de escribir para nada. Si decidimos hacer algo tan complejo y costoso como escribir es para conseguir beneficios: convencer, informar, responder, emocionar, ganar dinero, influencia, hacer reír, etc.”¹⁵³ como también se sostiene que

“Así resulta útil adivinar el deseo, la intención o la motivación que hay detrás de cada discurso.”¹⁵⁴, de manera que en esta parte de la estrategia se dio a conocer a los estudiantes la importancia de escribir, ya que siempre se hace con un objetivo, de ahí que ellos tuvieran que suponerlos a partir del contenido del texto y demás información sobre la temática

¹⁵¹ CASSANY, Daniel. Op. Cit., p. 120

¹⁵² *Ibíd.*, p. 121

¹⁵³ *Ibíd.*, p. 117

¹⁵⁴ *Ibíd.*, p. 117

trabajada.

Finalmente, se solicita a los estudiantes identificar a los contrincantes del autor puesto que “Escribimos sobre la controversia, para disentir, para mostrar nuestro enfado.”¹⁵⁵, puesto que para leer críticamente no solo el lector debe conocer el propósito del autor sino también “Al reconocer a los contrincantes, comprendemos mejor el texto que estamos leyendo. Podemos valorar mejor el alcance de los objetivos que se propone.”¹⁵⁶; así pues el llevar a cabo este conjunto de actividades en cierta medida fue productivo para la propuesta ya que se logró el objetivo con el 27% de los estudiantes mientras por otro lado fue desfavorable porque la maestra dejó pasar por desapercibido la población restante.

Finalmente, se muestra el análisis para la última competencia de lectura crítica como tercera categoría.

Tabla 24. Categoría 3: Tercera competencia de lectura crítica.

COMPETENCIA: El estudiante reflexiona a partir del texto y evalúa su contenido y forma (Taller 4 y 5)			
CATEGORIA	ESTRATEGIA	CATEGORIAS EMERGENTES (SUBCATEGORÍAS)	DESCRIPTOR
Evalúa el contenido y la forma	Reflexiona sobre el contenido	Entretenimiento Interés Cautela	Estudiantes que participaron con entretenimiento, dieciocho (18): T4e7 “los dos cuentan cosas, narran algo” T4e4 “los dos textos son en prosa”. Educandos que demostraron interés durante el desarrollo de la estrategia, veinticinco (25): T4e40 “en el cuento los hechos

¹⁵⁵ *Ibíd.*, p. 128

¹⁵⁶ *Ibíd.*, p. 128

			<p>pueden ser imaginarios y en la crónica son reales”, T4e2 “en el cuento, cuenta lo que es y ya, es preciso”.</p> <p>Escolares que al leyeron la noticia con cautela, veinte 20): T4e31 “los periódicos en los que son publicados”, T4e10 “que ambos tratan de el trabajo forzoso”</p>
--	--	--	--

ANÁLISIS

Se aprecia que un 45% de los chicos se mostraron entretenido durante la proyección de los vídeos porque es una estrategia que poco emplean los maestros para dar a conocer determinada temática, además es una estrategia que al llamar la atención de los visualizadores los entretiene y por ende los mantiene atentos. Esto se pudo observar al momento de reproducir los vídeos, pues los estudiantes observaban y leían lo que estos iban presentando, de manera que al terminar de verlos pudieron dar sus opiniones frente al contenido de la crónica en el cuadro comparativo.

Se tiene también que un 53% de la población demostró interés durante la implementación de la estrategia porque les gusta ver vídeos y por consiguiente prefieren las estrategias que los contienen. Lo cual se evidenció por medio de los gestos, pues apoyaban su cabeza en la palma de sus manos, se mantenían derechos en sus sillas observando los vídeos y no perdían de vista lo que se iba presentando. Así mismo se pudo comprobar su interés al querer, por iniciativa propia, dar a conocer sus ideas sobre el contenido de la crónica y el cuento.

Un 50% de los alumnos leyeron la noticia con cautela para poder comparar sus categorías con las de la crónica, esto porque con precaución y cuidado hallaron el contenido de cada tipo de texto, lo cual se evidenció por medio de las ideas que daban al otorgarles el turno para participar.

Aproximadamente un 50% de los jóvenes de 6-1 demostraron que no estaban entretenidos con lo presentado, ni interesados en ello probablemente porque estaban pensando en otras cosas, o bien porque era más interesante hablar de su vida personal con él o la compañera del lado.

La implementación de esta estrategia cooperó en gran medida al objetivo de la propuesta, puesto que en un primer lugar se tuvo en cuenta que la crónica tuviera una temática cercana a los estudiantes con el fin de favorecer la comprensión de la misma, pues así lo sostiene Allende y Condemarín al escribir que “Según los conocimientos, intereses y códigos manejados por el lector, el contenido de los textos favorece o dificulta la comprensión”¹⁵⁷, ya que “En las etapas iniciales de la lectura, la comprensión se dificulta por contenidos abstractos, complejos, no correspondientes a la edad mental y cronológica del lector.”¹⁵⁸.

Enfocadas al contenido del texto este conjunto de actividades permitió que los estudiantes captaran detalles del texto base pues “Como estos contenidos no pueden ser determinados de antemano, se apela a ciertas categorías generales supuestamente aplicables a cualquier tipo de texto. Así se habla de determinación de la idea principal, de las ideas secundarias, de la captación de detalles, de secuencias de relaciones de causa y efecto.”¹⁵⁹; todo lo anterior con el propósito de propiciar una mejor comprensión en la lectura del texto por medio del trabajo con el contenido que se hizo del mismo, pues “En resumen: en las etapas avanzadas de la comprensión, el contenido de los textos pasa a ser uno de los factores que influyen en ella.”¹⁶⁰

CATEGORIA	ESTRATEGIA	CATEGORIAS EMERGENTES (SUBCATEGORÍAS)	DESCRIPTOR
Evalúa el contenido y la forma	Reconoce la estructura (forma)	Esmero	Escolares que con esmero definieron la estructura del texto, diecinueve (19): T4e35 “desde el párrafo cinco hasta el catorce es el nudo, o bueno el desarrollo”, T4e7 “el final es el último párrafo” Jóvenes que presentaron a sus compañeros sus

¹⁵⁷ ALLENDE, Felipe. CONDEMARÍN, Mabel. Op. Cit., p. 177

¹⁵⁸ *Ibíd.*, p. 177

¹⁵⁹ *Ibíd.*, p. 178

¹⁶⁰ *Ibíd.*, p. 180

		Intervención	intervenciones, trece (13): T4e10 “el título es “compran «bolitas» a precio de «gallina muerta» ese es de color amarillo, T4e31 “en el desarrollo la solución a los problemas está en el párrafo catorce porque hay es cuando escuchan en la radio que no tengan miedo y todo eso y es cuando ellos se dan cuenta que estaban encerrados y tenían una vida de perros”.
--	--	--------------	--

ANÁLISIS

Se observa que un 47% de los escolares leyeron con esmero la crónica porque se notaban concentrados durante este momento, pues leían cada párrafo y a su vez leían la estructura de texto narrativo que la maestra tenía plasmado en el tablero para así determinar la estructura del texto “Compran «bolitas» a precio de «gallina muerta»”, esto se evidenció al ver esta actitud durante la implementación de la estrategia.

Así mismo se tiene que un 32% de los jóvenes hicieron intervenciones en este momento de la sesión porque subrayaron cada párrafo indicando la parte del texto con colores diferentes y por decisión suya, las dieron a conocer a sus compañeros. Esto se pudo comprobar por los turnos de habla que se dieron a quienes querían exponer sus ideas.

Teniendo en cuenta los datos anteriores se tiene que aproximadamente un 40% de los jóvenes se mantuvieron pasivos durante este momento, probablemente porque no atendieron a la explicación de la estructura de textos narrativos o porque les parece aburrido ir a estudiar.

Frente al uso de esta estrategia se puede decir que fue beneficioso para el desarrollo de la propuesta en su totalidad ya que permitió que las maestras orientaran a los estudiantes sobre la estructura de los textos narrativos, para una mejor comprensión de la crónica, lo que se compone según Allende y Condemarín por tres elementos, “1) Elementos

microestructurales: estratos, 2) Elementos macroestructurales: intertexto y 3) Elementos supraestructurales: supratextos”¹⁶¹ de lo cual se tiene que el primero correspondiente a la identificación de aspectos elementales como son “Los estratos de un texto son aquellas partes que lo forman sin pertenecer propiamente su significación. Son en los textos escritos, las letras, las palabras, las oraciones y los párrafos cuando no son más que parte de las unidades de un texto.”¹⁶², en segundo lugar se continua con la identificación de elementos un poco más complejos como lo son “Los elementos intertextuales son los que dan unidad y estructura a un escrito: pueden ser las ideas de una reflexión, los hechos y personajes de una narración, los principios de una demostración, los momentos de un drama, las partes de un objeto, etc.”¹⁶³ en esta instancia se aprecia también que para lograr hallar la estructura como tal del texto es obligatorio trabajar en el primer grupo de elementos nombrados anteriormente para avanzar a comprender las situaciones que hay en él: los personajes, los oponentes, entre otros de manera que finalmente se pueda lograr identificar el género del texto, lo que se logra a través de la intertextualidad, ya que “La comprensión intertextual, o propiamente textual, consiste, primero, en darse cuenta de lo que el texto es: es una anécdota, un chiste, una carta, un cuento, una noticia, etc.; segundo: en aceptar las partes que conforman este todo (hechos, episodios, momentos, principios, demostraciones, etc.); tercero: ver las relaciones que estas partes establecen entre sí, y cuarto: ver las estructuras que surgen de estas relaciones.”¹⁶⁴ Teniendo en cuenta lo anterior el lector podrá hacer inferencias de lo leído puesto que “Cuando un lector llega “realmente” a comprender, siempre está haciendo comprensiones intertextuales o propiamente textuales. Estas comprensiones son propiamente inferenciales.”¹⁶⁵

Por otro lado el conocer otros textos con la misma temática de la crónica le permitió a los estudiantes crear un último significado del texto principal pues “La supratextualidad es la instancia que compara un texto con otro y señala los elementos que lo enmarcan y le dan su real y última dimensión significativa.”¹⁶⁶ Pues “Un rasgo de un texto puede remitir

¹⁶¹ Ibíd., p. 174

¹⁶² Ibíd., p. 174

¹⁶³ Ibíd., p. 175

¹⁶⁴ Ibíd., p. 175

¹⁶⁵ Ibíd., p. 176

¹⁶⁶ Ibíd., p.176

al rasgo de otro texto. La estructura general de un texto puede remitir a la estructura general de otro.”¹⁶⁷ Lo anterior se llevó a cabo teniendo en cuenta que cada lector tiene sus propios conocimientos previos y sus propios esquemas mentales de acuerdo a la relación entre sus presaberes y la crónica “Compran «bolitas» a precio de «gallina muerta», se quiso tratar de nivelar los conocimientos de los estudiantes participantes presentando diversos textos con la misma temática del texto base, porque “Resulta evidente que aquello que es bien conocido para un destinatario puede ser completamente nuevo, y por lo tanto altamente informativo, para otro destinatario.”¹⁶⁸ Pues de lo contrario algunos escolares estarían en desventaja para la comprensión de la lectura; así bien se puede decir que dar a conocer otros textos relacionados con la crónica facilitó la comprensión de la misma.

CATEGORIA	ESTRATEGIA	CATEGORIAS EMERGENTES (SUBCATEGORÍAS)	DESCRIPTOR
Ubica información en el texto para explicar ideas y dar argumentos	Verifica la solidez y la fuerza del discurso	Pareceres Dedicación Cautela	<p>Participantes que dieron a conocer sus pareceres, dieciocho (18): T5e16 “la opinión es como decir algo sobre algo”, T5e40 “<i>Todo es real. Hay explotación laboral, trata de personas y reducción a servidumbre. Porque esto es lo que sucede a los bolitas (hecho)</i>”.</p> <p>Chicos que leyeron con dedicación, veinte (20): T5e9 “<i>Las víctimas son los bolivianos pobres y desempleados que sobreviven en los rincones olvidados del país. Porque los bolitas son las víctimas (hecho)</i>”, T5e10 “<i>Los consulados que Bolivia tiene en ambas ciudades revelan cifras aterradoras: de más de un millón de inmigrantes bolivianos, muchos viven bajo este régimen en Buenos Aires. Porque es como un</i></p>

¹⁶⁷ *Ibíd.*, p. 177

¹⁶⁸ TUFFANELLI, Luigi. *Op. Cit.*, p. 27-28

			<p>estudio que hicieron (hecho)”.</p> <p>Educandos que al leer con cautela hallaron los hechos y las opiniones de las lecturas, diecisiete (17): T5e28 “<i>aquel hombre que con el paso de los años dejó de parecerse físicamente a la estrella hollywoodense de los ochenta, Charles Bronson, para ahora asemejarse al expresidente brasileño Luis Inácio Lula da Silva</i>. Porque es algo que pasa, sí le dicen a él (hecho)”, T5e31 “<i>«Empezaron a suceder cosas raras desde un comienzo»</i> porque es lo que Jenny pensaba (opinión)”.</p>
--	--	--	--

ANÁLISIS

Se analiza que un 45% de los participantes socializaron sus pareceres, porque estaban seguros de que podían dar el significado de hecho y de opinión y por otro lado dieron a conocer sus pareceres frente a los hechos y opiniones contenidos en el texto porque les quedó claro a qué se refiere cada una de estas palabras, de manera que lograron identificarlos a medida que iban leyendo. Esto se pudo notar porque iban señalando con la “o” o con la “h” si lo que acababan de leer era hecho u opinión, para así poder decir ante sus compañeros lo que les parecía.

Así mismo se pudo ver que un 50% de los participantes leyó con dedicación porque tuvieron la capacidad de hallar y señalar los hechos y opiniones del texto mientras leían. Lo que las maestras pudieron notar a medida en que se trasladaban por el salón al leer, pues así pudieron ver quienes iban siguiendo la lectura y además señalaban los hechos y opiniones correspondientes.

Se percibe que un 42% de los educandos abordaron la lectura con cautela porque tuvieron la precaución y el cuidado de detectar cada hecho y opinión en el texto de manera que no se pasara por alto alguno. Lo cual se comprobó por medio de

las opiniones que daban al preguntar si encontraban un hecho u opinión.

De lo anterior se puede deducir que aproximadamente un 53% de la población participante no llegó a cumplir con la totalidad de lo exigido en esta estrategia, probablemente porque aunque teóricamente tenían claro la definición de hecho y opinión, se les dificultó encontrarlas en el texto o los confundían en la lectura. Lo cual se evidenció al notar que habían señalado en cada párrafo determinadas frases como hechos u opiniones y al escuchar las opiniones de los compañeros borraban y corregían según lo dicho por el otro alumno.

Con respecto al uso de esta estrategia se puede afirmar que fue favorable porque se logró que aproximadamente la mitad de los estudiantes del grupo participante interactuara con el texto de manera que llegaran a comprender y a explicar ideas presentadas en el texto de acuerdo a toda la información trabajada a lo largo del desarrollo de la propuesta, esto teniendo en cuenta la teoría de Allende y Condemarín al sostener que “Basándose en que el lector hará una serie de aportes al texto, el autor le entrega una comunicación muy incompleta. Cada elemento del texto interactúa con el conjunto de conocimientos pertinentes del lector.”¹⁶⁹.

Así mismo fue favorable porque “Cada género y cada ámbito tienen sus propios procedimientos para razonar y transmitir el conocimiento. Cada género y cada ámbito tienen propósitos diferentes.”¹⁷⁰, de manera que el texto trabajado y la información abordada con este, transfirió a los escolares ciertos conocimientos de acuerdo con los propósitos del texto que les permitió a los chicos poder llegar a aclarar ideas presentadas en el texto.

Finalmente se puede decir que se logró el objetivo de la propuesta con aproximadamente la mitad del curso, pues esta parte del grupo llegó finalmente a reflexionar sobre la totalidad del texto luego de trabajar paso a paso lo requerido para esto.

¹⁶⁹ ALLENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. Op. Cit., p. 182

¹⁷⁰ CASSANY, Daniel. Op. Cit., p. 133

HALLAZGOS DE LA IMPLEMENTACIÓN

Para dar respuesta a la pregunta de investigación, a consideración nuestra, las características que debe tener en cuenta en una propuesta de lectura crítica de una crónica se presentan a continuación:

1. La importancia de tener en cuenta los intereses de los estudiantes

El maestro debe tener en cuenta los intereses y gustos de los estudiantes de modo que el desarrollo del aprendizaje sea llamativo para ellos, es decir, los maestros deben investigar y entrar en el contexto de los escolares para identificar sus tendencias y gustos. Una vez el educador tenga conocimiento de las inclinaciones de los educandos, podrá llevar al aula estrategias que capten con mayor facilidad y rapidez la atención de estos últimos; así mismo los jóvenes tendrán una mejor postura y actitud ante lo que se esté abordando, de manera que se logre que los escolares investiguen y participen en la indagación y construcción de sus intereses por iniciativa propia.

En esta medida los estudiantes probablemente tendrán un papel activo en el desarrollo de su propio aprendizaje, es decir ellos mismos construirán su propio aprendizaje significativo por medio de indagación, preguntas, atención, participación, entre otras; todo esto a partir de las actividades que el maestro presenta para poder lograr una enseñanza con sentido, enfocada a satisfacer los gustos y necesidades de los menores.

Se concluye que es necesario y favorable tener en cuenta las inclinaciones que tienen los estudiantes para poder enseñar con sentido, pues así ellos tendrán una mejor disposición y participación ante lo que el maestro pretende enseñar.

2. Elaboración y desarrollo de planes para cada sesión

En el proceso de educación es indispensable que el maestro planifique las estrategias y los contenidos que llevará al aula pues de esta forma podrá adaptar cada sesión para lo que le compete, para ello con anterioridad se deben indagar las necesidades de los estudiantes pues de esta manera podrá investigar estrategias y teóricos que propongan actividades pertinentes para satisfacer lo requerido por los escolares.

Una vez definidas las estrategias podrá incluirlas a los planes para finalmente llevarlos a los chicos con el propósito de observar y percatarse si realmente funcionaron o no, para finalmente adecuarlos según lo percibido en el desarrollo de las sesiones. Cabe mencionar que en la presente propuesta sobre lectura crítica se tuvo en cuenta diferentes estrategias de los autores, Frida Díaz, Julio pimiento y Daniel Cassany; las cuales se aplicaron y modificaron a fin de obtener avances y mejoría en la comprensión lectora por parte de los estudiantes.

Por último también se afirma que la planeación y aplicación de las clases permiten al maestro desarrollar una enseñanza más organizada y significativa gracias a la investigación y actualización de conocimientos que permanente hace para lograr una participación y aprendizaje con sentido en sus estudiantes.

3. Contenidos pertinentes y significativos

El aprendizaje significativo parte de la construcción de saberes que hace el estudiante por sí mismo durante el proceso de enseñanza, este aprendizaje surge de las relaciones que realice el escolar entre sus conocimientos previos y los nuevos que se le están presentando, pues es a partir de este proceso que se vinculan los nuevos conocimientos en cada personaje. La cantidad de contenidos

que le son proporcionados al estudiantado son presentados sin tener en cuenta si todos los jóvenes del curso tienen sus presaberes al mismo nivel, es decir los maestros no se percatan de nivelar o por lo menos tratar de que todos tengan los mismos o similares conocimientos previos. Es por eso que al el estudiante se le hace más complejo el aprender significativamente, pues les es más difícil adaptar estos nuevos conocimientos si no tienen los fundamentos suficientes para modificar su esquema mental, de ahí que se “aprenda” solo por el momento y no para la vida cotidiana.

Es por esta razón que en la presente propuesta se planificaron los talleres de clase con los contenidos necesarios para la propuesta, pero teniendo en cuenta los conocimientos previos que tenían los estudiantes pues se intentó ponerlos a todos en el mismo nivel presentándoles diversos vídeos acerca de la temática de la crónica; de manera que los contenidos empleados en las sesiones fueron con sentido para los estudiantes pues pudieron relacionar sus conocimientos previos con lo nuevo que se les presentó, lo cual se debe hacer de manera lógica, con una lógica, que tenga conexión con lo que los estudiantes conocían de modo que lo nuevo que se les presenta no debe ser arbitrario, debe ser presentao de tal forma que al alumno le sea posible entrelazar y modificar su esquema mental con los nuevos contenidos, ya que de ser forzado o de no tener los esquemas adecuados el aprendizaje en vez de ser significativo pasará a ser mecánico.

Finalmente, el aprendizaje de nuevos contenidos pertinentes y significativos se deben llevar al aula teniendo en cuenta que deben ser los estudiantes quienes realicen sus procesos mentales para modificar sus conocimientos con sentido de modo que el aprendizaje no quede por el momento sino por su vida diaria.

4. Motivación a la participación por parte de los estudiantes

Las estrategias que el maestro lleve al aula deben ser del interés de los estudiantes, como también deben satisfacer sus necesidades; de esta forma el alumnado tomará la iniciativa para participar durante las sesiones dando a conocer lo que comprendió, lo que no logró entender y sus investigaciones, esto por medio de los debates y reflexiones que hacen con sus opiniones, lo cual se hace con el propósito de que el maestro tenga la posibilidad de ejecutar los cambios oportunos de acuerdo a lo que se da en la participación.

Gracias a la participación que tienen los escolares, el maestro podrá elaborar planes que contengan estrategias pertinentes para la construcción del aprendizaje con sentido, así mismo los podrá modificar de acuerdo a los avances y retrocesos que emerjan durante el desarrollo de las sesiones. De ahí que el maestro deba cumplir el papel de promotor de la participación en pro de lograr evolución en el aprendizaje con sentido en los individuos.

Por otro parte, la participación es el medio como el maestro dará a conocer a sus estudiantes que tienen derecho a la democratización para lograr cambios y mejoras que lo beneficien a él y a sus compañeros y a su vez promueve y fomenta la ciudadanía en los jóvenes.

Se concluye que la participación en el aula tiene un alto valor para el aprendizaje significativo pues este permite dar cuenta de los progresos y retrocesos que tiene el alumnado, dando lugar a que el maestro gestione para conseguir una verdadera enseñanza con sentido.

4.3 ANÁLISIS DE LA EVALUACIÓN

Se presenta, en esta fase de evaluación, como una alternativa para la complementar la discusión del grupo focal la aplicación de un ejercicio escrito para

que los participantes inicialmente respondan de manera individual para luego discutir el tema, lo que favorece a conocer su criterio personal y reflexionar sobre su opinión frente al grupo.

4.3.1 Grupo focal En la evaluación, como parte de las fases de la metodología, se tuvo en cuenta la valoración de los estudiantes ante la aplicación de la propuesta didáctica para ello se realizó una autoevaluación a partir de una rejilla.

Para esta rejilla de autoevaluación se organizaron los aspectos a evaluar teniendo en cuenta el trabajo propio de los escolares durante el trabajo durante la implementación de los talleres y la planeación de los mismos por parte de las maestras investigadoras. Esta rejilla y su discusión se desarrolló en una sesión con duración de una hora con la participación de 37 estudiantes, allí los educandos de manera individual evaluaron/calificaron tres aspectos dentro de los tres criterios que fueron: saber o conocer, hacer y ser.

En la tabla se muestra la rejilla usada como guía el grupo focal seguido de los resultados evidenciados a través de este instrumento.

CRITERIOS	ASPECTOS	ADECUADO	INADECUADO	OBS.
SABER O CONOCER	Los conocimientos previos te permitieron mejorar la comprensión del texto de manera			
	Crees que los conocimientos que se desarrollaron durante las actividades de clase fueron:			
	Los conocimientos adquiridos te aportan elementos para resolver situaciones cotidianas de modo:			

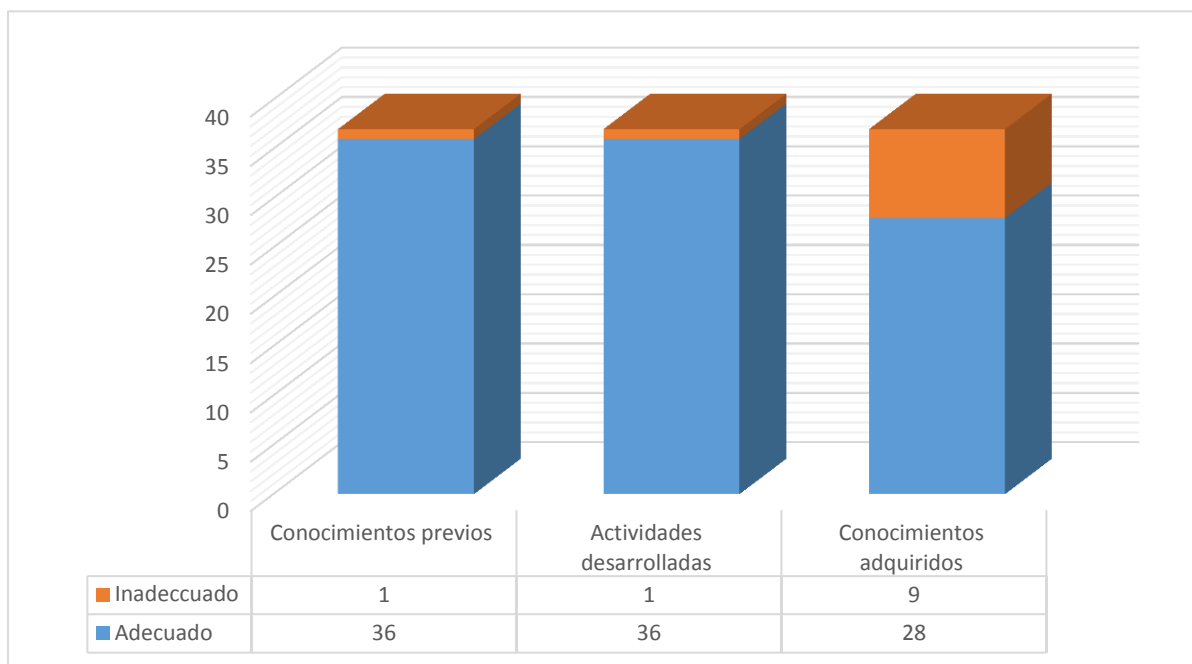
Tabla 25. Autoevaluación de los talleres investigativos por los estudiantes.

HACER	Mi proceso de lectura con la crónica: <i>“Compran «bolitas» al precio de «gallina muerta»”</i> fue			
	Las actividades propuestas para el desarrollo de los talleres investigativos para fortalecer la lectura crítica fueron			
	Mi desempeño en las actividades ejecutadas en clase y extra clase fue			
SER	Mi participación, asistencia y uso de los materiales fue			
	En las clases mi comportamiento fue			
	Durante el desarrollo de los talleres investigativos mi relación con mis compañeros fue			

Fuente:
ada
ptad
o
del
proy
ecto
:
“Dis
eño
de
una
unid

ad didáctica para el fortalecimiento y el desarrollo de la lectura crítica en estudiantes de educación multigrado, tercero - quinto de primaria del Centro Educativo La Malaña”.

CATEGORÍA: SABER O CONOCER



Gráfica 16. Categoría Saber o Conocer (Grupo focal)

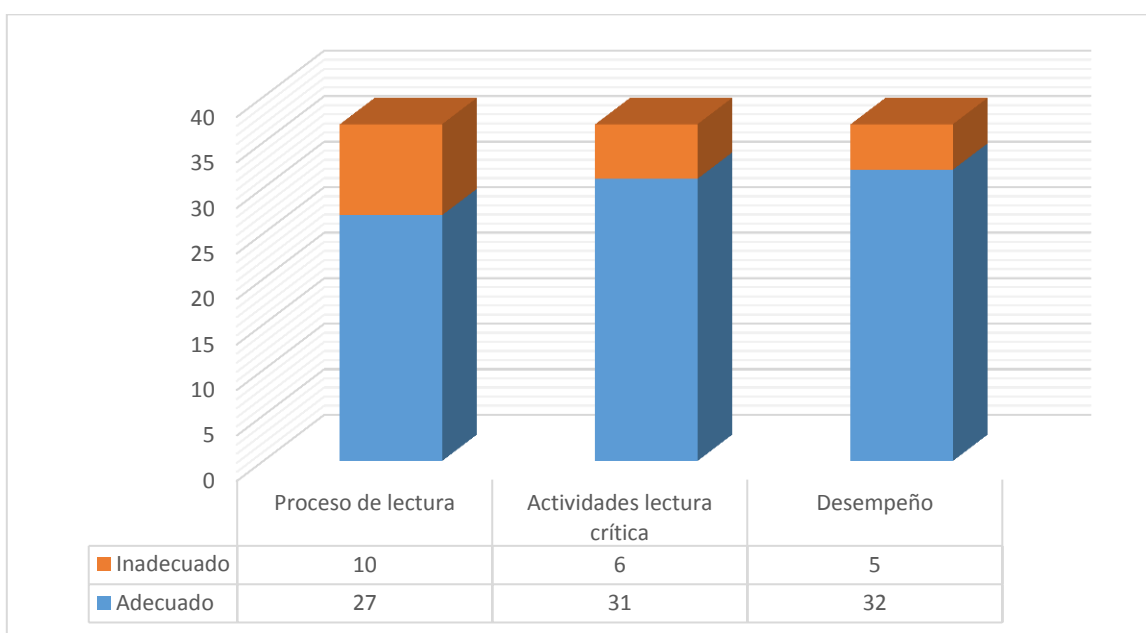
En relación con el primer aspecto referido como conocimientos previos un porcentaje del 97% de los estudiantes consideró que los pre-saberes fueron adecuados e importantes para la posterior lectura y comprensión del texto manifestando sus razones a manera de observación así **Gfp1e9**: “la profesora nos puso a ver unos videos sobre lo que pasaba en Bolivia, cuando nos entregó las fichas ya teníamos algo de idea para resolverlas”, **Gfp1e20**: sí, porque pude comprender más rápido el texto”. El 3% restante se atribuye a un estudiante que no asistió a las primeras clases debido a que no se encontraba matriculado en la institución.

Los resultados para el segundo aspecto son similares puesto que 36 escolares contestaron que los conceptos y actividades desarrolladas fueron adecuados

justificados de la siguiente manera **Gfp2e4**: “me gustó porque fueron actividades buenas”, **Gfp2e6**: “aprendí algo nuevo” y **Gfp2e33**: “me gustó porque las actividades fueron entretenidas”. Como se mencionó en la respuesta del aspecto anterior un estudiante no estuvo presente a las primeras clases por lo que evaluado como inadecuados los conocimientos y actividades desarrolladas en el antes de la lectura.

Y el último aspecto dentro de este criterio, los conocimientos adquiridos, las respuestas se enfocaron a respuestas positivas **Gfp3e8**: “me parecen que son adecuadas porque nos ayudan”, **Gfp3e37**: “nos pueden ayudar para el futuro” aunque también se evidenciaron respuestas dirigidas hacia que los conocimientos no aportaban a su vida cotidiana como **Gfp3e7**: “no lo creo apropiado”, **Gfp3e3**: “a mí no eso no me pasa”.

CATEGORÍA: HACER



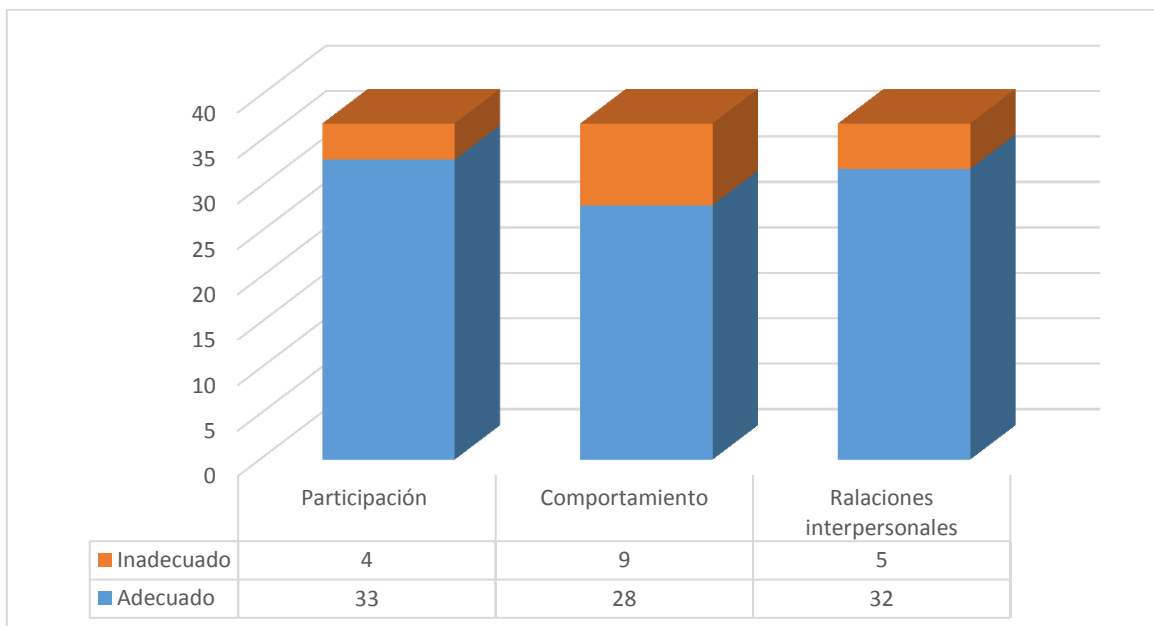
Gráfica 17. Categoría Hacer (Grupo focal)

La gráfica anterior muestra la segunda categoría: el hacer. Esta categoría se subdivide en tres aspectos, el alumnado evaluó su rendimiento en el proceso de lectura frente al texto “*Compran «bolitas» al precio de «gallina muerta»*” donde el 75% determinó que fue adecuado porque **Gfp4e4**: “es una lectura muy buena”, **Gfp4e9**: “no tenía lenguaje tan avanzado entonces pude comprender muy bien” **Gfp4e19**: “seguí la lectura junto con las profesoras” sin embargo, 10 estudiantes consideraron que su acercamiento a la crónica fue inadecuada porque **Gfp4e6**: “no puse cuidado en algunas clases” y **Gfp4e14**: “bien pero me daba pena hablar para participar”.

En la pregunta 5 se solicitó a los estudiantes evaluar si las actividades desarrolladas para fortalecer la lectura crítica fueron adecuadas o inadecuadas según su experiencia, así pues las reflexiones sobre este aspecto fueron **Gfp5e9**: “las profes fueron muy divertidas y creativas en cuanto al proceso de aprendizaje”, **Gfp5e11**: “si porque explicaban bien y en orden”, **Gfp5e19**: “adecuado, porque la lectura crítica nos ayuda a aprender” y **Gfp5e27**: “me ayudaron a entender la situación de Bolivia y otros países además de la explotación laboral”. Los 6 estudiantes restantes, representados en un 16%, piensa que las actividades fueron inadecuadas pues **Gfp5e29**: “más o menos, no entendí bien todo”.

Frente a la pregunta relacionada al desempeño individual en los ejercicios en clase y sus compromisos las respuestas en su mayoría fueron afirmativas, pues 32 de los escolares reconocieron que **Gfp6e2**: “participé”, **Gfp6e11**: “si, porque yo y los demás respondíamos a la preguntas y participábamos bien y en orden” y **Gfp6e36**: “adecuado, porque cumplía con las tareas que dejaban”; aun así el 14% de los chicos manifestó que su desempeño no fue el mejor porque **Gfp6e5**: “fue regular porque me paraba en medio de la clase” y **Gfp6e33**: “más o menos porque a veces tenía mucha pereza”.

CATEGORÍA: SER



Gráfica 18. Categoría Ser (Grupo focal)

Respecto al primer aspecto de esta categoría se evidencia que el alumnado respondió que su participación, asistencia a las clases y el uso adecuado y responsable de los materiales fueron buenos con observaciones como **Gfp7e12**: “en algunos casos participaba con lo que sabía”, **Gfp7e31**: “porque llevé las guías y participé en las clases”, **Gfp7e34**: “adecuada, porque yo levantaba la mano para que me dieran la palabra” tan solo cuatro estudiantes calificaron como inadecuado este aspecto pero no dieron razones u observaciones frente a su respuesta.

Por otra parte, los resultados alusivos al aspecto de comportamiento las respuestas en su mayoría son positivas como se evidenció en clases por ejemplo **Gfp8e14**: “bien pero a veces hablaba en clase” y **Gfp8e19**: “mi comportamiento fue adecuado porque me porte bien y no me llamaron la atención” no obstante algunos estudiantes reconocen que su comportamiento en el desarrollo de las clases no fue el mejor por diferentes motivos **Gfp8e7**: “inadecuado porque me porte mal” y **Gfp8e22**: “porque me distraía”

Por ultimo en lo concerniente al aspecto de las relaciones personales los educandos estimó que su trato con sus compañeros y maestras fue bueno porque **Gfp9e11**: “bien porque hicieron silencio y participaron en orden y respeto” y **Gfp9e21**: “adecuado porque no interrumpía la palabra de los otros” en cambio **Gfp9e19**: “hable un poco con Wendy y Paola”, además se agrega otro comentario **Gfp9e30**: “era regular porque a veces peleábamos”.

HALLAZGOS DE LA EVALUACIÓN

La evaluación del proyecto realizada por medio de la rejilla de autoevaluación contestada por los estudiantes desde los tres criterios: saber o conocer, hacer y ser. Ayuda a conocer la efectividad de la propuesta didáctica para el fortalecimiento de la lectura crítica.

Los resultados arrojados por las categorías se presentan a continuación: para el criterio del saber o conocer el 90% de los escolares lo consideraron adecuado mientras que al 10% les resultaron inadecuados los aspectos determinados para éste; el siguiente criterio, el hacer, fue evaluado inadecuado con un 19% opuesto al 84% quienes valoraron como adecuado al proceso desarrollado. Y finalmente, en el dominio del ser los educandos consideran adecuado su comportamientos y relaciones frente a las clases con un 84% en contraste con el 16% que creen que su participación, comportamiento y relaciones interpersonales no fueron los más apropiados.



Gráfica 19. Evaluación a la propuesta por parte de los estudiantes.

En conclusión las respuestas en su mayoría estuvieron enfocadas a favor de la opción de respuesta adecuada lo que permite deducir que el proceso de lavado acabó con la población fue pertinente Tal vez porque partido de sus necesidades y se priorizaron sus gustos. La rejilla de evaluación arroja resultados favorables a la planificación e implementación y los resultados de la propuesta didáctica también en el conversatorio afirmaban que aunque el texto era largo su temática era diferente a los usa usado normalmente presentar textos de la realidad o la cotidianidad favorece a los procesos de aprendizaje desde los niveles primeros para mejorar las habilidades de lectura crítica

5. RECOMENDACIONES

- Los presaberes en los estudiantes se deben indagar con anterioridad a la presentación de nuevos conocimientos, ya que esto permitirá que el maestro tenga en cuenta para llevar a las clases contenidos que permitan a los estudiantes hacer una conexión con los conocimientos antiguos, de manera que al alumnado se le facilite modificar sus esquemas mentales con el propósito de que los mismos individuos hagan su propio proceso de aprendizaje con sentido.
- En las escuelas se debe tener en cuenta las exigencias del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), de modo que se implementen estrategias que permitan el desarrollo y potencialización de las habilidades requeridas para enfrentar este tipo de pruebas, en este caso de lectura crítica, ya que de esta manera no solo se prepararían estudiantes para ser evaluados sino individuos capaces de reflexionar y accionar sobre lo analizado.
- Es necesario que el maestro durante sus sesiones de clase esté en constante observación para tener en cuenta las actitudes y participación que tengan los educandos ya que por medio de ellas demuestran los avances y retrocesos que tienen durante el proceso de enseñanza, a fin de que pueda implementar estrategias que satisfagan las necesidades de los estudiantes de modo que el maestro gestione sobre los aspectos que hay por mejorar.

- La implementación de propuestas didácticas en el aula requiere de suficiente tiempo, pues cabe mencionar que la que se desarrolló en esta investigación contó con tiempo limitado pero finalmente se obtuvo un resultado beneficioso, por último se puede decir que los maestros pueden ejecutar propuestas didácticas en lapsos más largos a fin de llevar a cabo trabajos más minuciosos.

6. CONCLUSIONES

- Con el fin de que los estudiantes sean ciudadanos reflexivos y sepan afrontar/asumir y resolver situaciones problemáticas de su entorno desde el área de lengua castellana se propone el desarrollo de habilidades de lectura crítica que les permitan a los educandos ser no solo receptores de la información sino agentes de transformación y cambio ante la sociedad.
- La secuencia didáctica como herramienta potencializadora en el proceso de enseñanza y aprendizaje enfocado a la lectura crítica permite al maestro orientar, planificar y desarrollar estrategias junto con actividades que tengan un eje conductor lo cual facilita el aprendizaje a los estudiantes teniendo en cuenta sus diversos ritmos de aprendizaje.
- Es importante en nuestro contexto educativo implementar propuestas didácticas que pretendan fortalecer las competencias y desempeños de lectura crítica a fin de llevar a cabo procesos, donde se favorezca el desarrollo de habilidades de criticidad, que permitan al educando comprender, Cuestionar, analizar, analizar o reflexiona, expresar y llegar a acuerdos frente a una posición o una toma de decisiones.
- Todas las propuestas deben realizarse a partir de las necesidades, gustos y preferencias de la población objeto de estudio para que la implementación de las mismas lleven a aprendizajes significativos y transformar, de manera pertinente, las dificultades diagnosticadas.

- La implementación de la crónica en el aula beneficia la lectura crítica, debido a que se hace interesante para los estudiantes al narrar hechos reales de forma descriptiva y cronológica, permitiendo que ellos se apropien del texto con mayor facilidad, además de ello por la diferencia de la crónica entre los diversos tipos de escritos narrativos restantes y por lo poco profundizada en los salones su uso se hace innovador y cautivador.
- El docente como orientador en el proceso lector debe reconocer la gran significación de que se lleven diversos tipos de texto al aula. Puesto que en el momento de encuentro del estudiante con todo tipo de texto, éste empleará habilidades de pensamiento crítico y se incrementará su bagaje cultural.

BIBLIOGRAFÍA

ACTIS, Beatriz. ¿Qué, Cómo y para qué leer?: Un libro sobre libros. 2ª. ed. Rosario: Homo sapiens, 2003.

ALLENDE, Felipe. CONDEMARÍN, Mabel. La lectura: teoría, evaluación y desarrollo. Chile: Andres Bello, 1999.

ALONSO, Ruth; OSPINA, Paola y SÁNCHEZ, Pablo. Aula prensa. Hacia una lectura crítica de artículos de opinión en la educación. [En línea] *Actualidades Pedagógicas* (63). 2014. Disponible en <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/2749> [citado el 12 de mayo de 2016].

ANDER-EGG, Ezequiel. Técnicas de investigación social. 23 Ed. Rio de la Plata: Magisterio del Rio de la Plata, 1993.

ARIAS, Fidias. El proyecto de investigación. Guía para su elaboración. 3d. Caracas: Episteme, 1999.

BLANCO, Esther. La comprensión lectora. Una propuesta didáctica de lectura de un texto literario. [En línea]. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2005_03/2005_redEL

E_3_05Blanco1.pdf?documentId=0901e72b80e00824 [Citado 04 de agosto de 2015]

BUITRAGO, Luz; HERNÁNDEZ, Ross Mira; TORRES, Lilian. La secuencia didáctica en los proyectos de aula un espacio de interrelación entre docente y contenido de enseñanza. Trabajo de Grado Magister en Educación. Bogotá D.C.: Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Educación, 2009. 259 p.

CARRIÓN, Jorge (ed.). Mejor que ficción. Crónica ejemplares. Barcelona: Anagrama, 2012.

CASSANY, Daniel. Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama, 2006.

CASSANY, Daniel. Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. [En línea] Disponible en: https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21224/Cassany_TARBIYA_32.pdf?sequence=1 [Citado el 06 de julio de 2016].

CERDA, Hugo. Los elementos de la investigación. Bogotá: El búho, 1999.

CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 115 de febrero 8 de 1994. Artículo 5. Fines de la educación. Disponible en http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf. [Citado el 26 de julio de 2016]

COLOMBIA APRENDE: La red del conocimiento. Lineamientos y estándares. [En línea]. Disponible en: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/article-73400.html> [Citado el 22 de mayo de 2015]

COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid: Aprendizaje visor, 1998.

CUBO, Sixto. MARTÍN, Beatriz. RAMOS, José. (Coords.) Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud. Madrid: Ediciones Pirámide, 2011.

DÍAZ, Frida; HERNADEZ, Gerardo. Constructivismo y aprendizaje significativo. [En línea]. Disponible en: http://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1249740839640_870475537_5794/constructivismoyaprendizajesignificativo.pdf [Citado el 25 de agosto de 2015].

DÍAZ, Frida; HERNADEZ, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. 3 ed. México: McGraw Hill, 2010.

ECO, Humberto. Los límites de la interpretación. Barcelona: Lumen, 1992.

EDUTEKA. Lectura crítica vs pensamiento crítico. [en línea]. Disponible en: <http://www.eduteka.org/LecturaCriticaPensamiento2.php> [Citado el 2 de mayo 2015].

ELLIOTT, John. El cambio educativo desde la investigación acción. Madrid: Morata, 1993.

FAINHOLC, Beatriz. La lectura crítica en internet: desarrollo de habilidades y metodología para su práctica. La plata: Universidad Nacional de La Plata, 2004.

FERNÁNDEZ, Cristina. Marcadores textuales de «ejemplificación» textual. [en línea]. Disponible en:

https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6384/1/ELUA_10_06.pdf [Citado el 17 de abril de 2017]

FILMUS, Daniel. comp. Los condicionantes de la calidad educativa. 3ª ed. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1999. [en línea]. Disponible en: <https://books.google.com/books?isbn=9879191838> [Citado el 5 de septiembre de 2015]

FOUCAULT, Michel. Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2003. P. 83

FREIRE, Paulo. La importancia de leer y el proceso de liberación. 14 ed. México D.F: Siglo XXI Editores, 2001. P. 115

FREIRE, Paulo. La importancia del acto de leer. 2 ed. Caracas: Laboratorio Educativo, 2006.

FREIRE, Paulo. Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. 7 ed. México D.F: Siglo XXI Editores, 2002.

GARCÍA, Fernando. El cuestionario: Recomendaciones metodológicas para el diseño de cuestionarios. México: Limusa, 2004.

GOODMAN, Ken. Sobre la lectura: Una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y a la ciencia de la lectura. México: Paidós, 2006.

HERNÁNDEZ, Karem; PÁEZ, Yurany. Concepciones sobre la lectura crítica de los docentes en ejercicio de Lengua Castellana en la ciudad de Bucaramanga y su área metropolitana. Trabajo de Grado. Licenciatura Lengua Castellana. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander. Escuela de Educación, 2015.

HERNÁNDEZ, Roberto; FERNÁNDEZ, Carlos; BAPTISTA, Pilar. Metodología de la investigación. 6 ed. México D. C: McGraw-Hill, 2014.

ICFES. Alineación Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación: Alineación del examen SABER 11. [en línea]. Disponible en: <http://www.icfes.gov.co/index.php/docman/instituciones-educativas-ysecretarias/saber-11/novedades/651-alineacion-examen-saber-11/file?forcedownload=1> [Citado el 20 de agosto de 2015]

ICFES. Información general. [en línea]. Disponible en: <http://icfesinteractivo.info/que-es/> [Citado el 15 de julio de 2015]

ICFES. Estudios e investigaciones: PIRLS. [en línea]. Disponible en: <http://www.icfes.gov.co/investigacion/evaluacionesinternacionales/pirls> [Citado el 10 de abril de 2015]

ICFES. Módulo de lectura crítica. Saber pro 2015-1. [en línea]. Disponible en: http://www2.icfes.gov.co/examenes/component/docman/cat_view/10-saber-pro/22-informacion-general/130-modulos-saber-pro-2015-1?Itemid= [Citado el 22 de agosto de 2015]

ICFES. Pruebas saber 3, 5 y 9: Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2015. [en línea]. Disponible en: <http://www.icfes.gov.co/index.php/docman/estudiantes-y-padres-de-familia/guias-vejemplos-de-preguntas/pruebas-saber-3579-1/guias/871-guia-pruebas-saber-3-5-9-lineamientos-para-las-aplicaciones-muestral-y-censal-2015-2-v2/file?forcedownload=1> [Citado el 23 de junio de 2015]

ICFES. Saber PRO: objetivos. [En línea]. Disponible en: <http://www.icfes.gov.co/examenes/saber-pro/informaciongeneral/objetivos> [Citado el 16 de septiembre de 2015]

ICFES. Sobre las Pruebas Saber y de Estado: una mirada a su fundamentación y orientación de los instrumentos en lenguaje. [en línea]. disponible en:

https://www.academia.edu/4701881/INSTITUTO_COLOMBIANO_PARA_EL_FOMENTO_DE_LA_EDUCACION_SUPERIOR_ICFES SOBRE LAS PRUEBAS SABER Y DE ESTADO UNA MIRADA A SU FUNDAMENTACION Y ORIENTACION DE LOS INSTRUMENTOS EN LENGUAJE Autores [Citado el 20 de junio de 2015]

ICFES. Sobre las pruebas saber y de estado: una mirada a su fundamentación y orientación de los instrumentos en lenguaje. [En línea]. Disponible en: http://www.icfes.gov.co/examenes/component/docman/cat_view/8-saber-11/20-informacion-general/44-marcos-guias-y-ejemplos-de-preguntas/67-marco [Citado el 01 de julio de 2015]

ICFES.PRUEBAS SABER 3°, 5° y 9° Comparativo entre las aplicaciones realizadas en 2009, 2012 y 2013. [En línea]. Disponible en: <http://www.icfes.gov.co/index.php/docman/talleres-y-jornadas-dedivulgacion/guias-de-interpretacion-de-resultados/1507-guia-de-interpretacion-yuso-de-resultados-de-establecimientos-educativos-prueba-saber-3-5-7-y-9-2015-pdf/file?force-download=1> [Citado el 15 de mayo de 2015]

JURADO, Fabio. La formación de lectores críticos desde el aula. Revista Iberoamericana de Educación N 46 2008. [En línea]. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie46a05.htm> [Consultado el 13 de junio de 2015]

KEMMIS, Stephen; MCTAGGART, Robin. Cómo planificar la investigación. Barcelona: Laertes, 1988.

KURLAND, Daniel. Lectura crítica versus pensamiento crítico. [en línea]. Disponible en: <http://www.eduteka.org/LecturaCriticaPensamiento2.php> [Citado el 20 de julio de 2015]

LA LECTURA. Educación Primaria, 4º curso. Pruebas de evaluación de la comprensión lectora PIRLS 2001 y 2006. [en línea]. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/lallecturapirls.pdf?documentId=0901e72b8010b9f5> [Citado el 20 de agosto de 2016]

LERNER, Delia. Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

LINUESA, María Clemente. Enseñar a leer: Bases teóricas y propuestas prácticas. Madrid: Ediciones Pirámide, 2008.

LOMAS, Carlos. La educación lingüística y literaria en secundaria. Materiales para la formación del profesorado. Murcia: Compobell, 2006.

LOPEZ, José. La importancia de los conocimientos previos para el aprendizaje de nuevos contenidos. [en línea]. Disponible en: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/JOSE%20ANTONIO_LOPEZ_1.pdf [Citado el 20 de mayo de 2017]

LÓPEZ, Juan Carlos. La importancia de formular buenas preguntas. [en línea]. Disponible en <http://www.eduteka.org/articulos/FormularPreguntas> [Citado el 3 septiembre de 2015].

MADRID DE FORERO, Alix y SERRANO DE MORENO, Stella. Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. [en línea]. Disponible en: http://padula.detodoproducciones.com.ve/LyE_9_Competicencias%20de%20lectura%20critica.pdf[Citado el 10 junio 2015]

MCKERNAN, James. Investigación-acción y curriculum. Madrid: Morata, 1999.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (España). PIRLS - TIMSS 2011. Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias. [en línea]. Vol.1. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pirlstimss2011vol1-1.pdf?documentId=0901e72b81825be4> [Citado el 23 de agosto de 2016].

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Al tablero. El periódico de un país que educa y que se educa. 2007. [en línea]. Disponible en: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-122046.html> [Citado el 28 de julio de 2016]

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Ministerio que se encarga de formular la política nacional de educación, regular y establecer los criterios y parámetros técnicos cualitativos que contribuyan al mejoramiento del acceso, calidad y

equidad de la educación. [en línea]. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-85252.html> [Citado 20 julio 2015]

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. ¿Qué son los estándares? [en línea]. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87440.html> [Citado el 30 de mayo de 2015].

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje. [en línea]. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf [Citado el 12 de mayo de 2015].

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. [En línea]. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf [Citado el 01 de julio de 2015]

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Marco legal. [en línea]. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf [Consultado el 20 de mayo de 2015]

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Plan Nacional de Lectura y Escritura. [en línea]. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-325387.html> [Citado el 22 de mayo de 2015]

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Plan Nacional Decenal de Educación 2006 - 2016. [en línea]. Disponible en: http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057_resumen.pdf [Citado el 21 de mayo de 2015].

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Pruebas Saber. [en línea]. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-244735.html> [Citado el 22 de mayo de 2015].

Organización de Estados Iberoamericanos. Ley 115 de febrero de 1994. [en línea]. Disponible en: http://www.oei.es/quipu/colombia/Ley_115_1994.pdf [Citado el 10 de agosto de 2015].

PÉREZ SERRANO, Gloria. Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Citado por HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ, Carlos; BAPTISTA, Pilar. Metodología de la investigación. 5 ed. México. D.F.: 2010.

PEREZ, Mauricio. Estudiantes colombianos: ¿Dos décadas rajándose en comprensión lectora? [en línea]. Disponible en: <http://www.doc4net.es/doc/142022386900> [Citado el 15 de mayo de 2015]

PÉREZ, Mauricio. Leer y escribir en la escuela. [En línea]. Disponible en: http://www.cerlalc.org/Escuela/enlaces/M_Perez_Leer_y_escribir_escuela.pdf [Citado el 05 de julio de 2016].

PÉREZ, Mauricio. Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. [en línea]. Disponible en: http://www.cerlalc.org/Escuela/enlaces/M_Perez_Leer_y_escribir_escuela.pdf

[Citado el 30 de abril de 2015].

PISA 2012 ESUKADI. Informes de resultados y análisis de variables. [en línea]. Disponible en: http://www.iseiivei.net/cast/pub/PISA2012/PISA2012_cast.pdf

[Citado el 30 de agosto de 2015]

Revista FACTUM. Las 10 mejores crónicas latinoamericanas. [en línea] Disponible en: <http://revistafactum.com/las-10-mejores-cronicas-latinoamericanas/> [Citado el 6 de julio de 2016]

SANDOVAL, Carlos. Investigación Cualitativa. *En*: Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Módulo 4. Bogotá: ICFES, 1996.

SOSA, Mercedes. El taller: estrategia educativa para el aprendizaje significativo. Bogotá: círculo de Lectura Alternativa, 2002.

SMITH, Frank. Comprensión de la lectura: Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje. México, D.F.: Trillas, 1989.

TRUJILLO, Felipe. Enfoque de Competencias en la Educación: del conocimiento al uso y apropiación. [En línea]. Disponible en:

<http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-275791.html> [Citado el 5 de agosto de 2015].

TUFFANELLI, Luigi. Saber comprender: Bases para preparar personas capaces de pasar todas las pruebas de la vida. Bogotá D.C.: Magisterio. 2014.

UNESCO. Constitución política de Colombia. [En línea]. Disponible en: http://www.unesco.org/culture/natlaws/media/pdf/colombia/colombia_constitucion_politica_1991_spa_orof.pdf [Citado el 25 de mayo 2015]

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LA SEGURIDAD. Liberación liberadora [En línea]. Disponible en http://www.unes.edu.ve/index.php?option=com_content&id=1539:la-educacionliberadora-&Itemid=247 [Citado el 3 de septiembre de 2015]

VINIEGRA, Leonardo. Educación y crítica: el proceso de elaboración del conocimiento. Buenos Aires: Paidós, 2002.

ZARATE, Adolfo. La lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria. Concepción y tratamiento metodológico. Perú: Universitat Pompeu Fabra, 2010.

ZULETA, Estanislao. Sobre la lectura. [En línea]. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-99018_archivo_pdf.pdf [Citado el 25 de agosto de 2015]

ZUTA, Dayana. Acceso equitativo al conocimiento y desarrollo de la argumentación: una experiencia didáctica en la clase de Lengua Castellana. Trabajo de Grado Magister en pedagogía. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander. Escuela de Educación, 2014.

ANEXOS

Anexo a. Prueba de lectura



PRUEBA DE LECTURA

NOMBRE: _____

GRADO: _____ FECHA: _____

Responde las preguntas de acuerdo con la información aportada por texto que encontraras en las siguientes páginas:

1. ¿Cual es el objetivo principal del texto?
 - a. describir diferentes proyectos que puedes hacer.
 - b. dar información sobre los caminos de hormigas.
 - c. mostrar qué aspectos tienen los bichos.
 - d. explicar lo que comen los gusanos.
2. ¿Qué debes hacer para cuidar a los bichos?
 - a. buscarlos debajo de las rocas y piedras.
 - b. averiguarlo todo sobre ellos.
 - c. coger todos los que puedas.
 - d. volver a ponerlos donde los encontraste.

Las preguntas 3-4 se refieren al proyecto de las hormigas

3. ¿Por qué pones manzana junto al hormiguero?
 - a. para bloquear el camino de las hormigas.
 - b. para que las hormigas hagan un camino.
 - c. para confundir a las hormigas.
 - d. para que las hormigas corra de un lado a otro.
4. Cuando una hormiga ha encontrado comida, ¿cómo la encuentran las otras hormigas del hormiguero?
 - a. observan a la primera hormiga y la siguen.
 - b. corren de un lado a otro hasta que encuentran la comida.
 - c. detectan el olor que deja la primera hormiga.
 - d. huelen la comida que hay en el trozo de papel.

Las preguntas 5 - 8 se refieren al proyecto de las cochinillas

5. ¿Cómo encuentran la comida las cochinillas?
 - a. caminan por el pasillo.
 - b. detectan la comida con sus antenas.
 - c. siguen el rastro de olor.
 - d. ven la comida en la oscuridad.
6. Mira el dibujo del apartado "Estudia la cochinilla" ¿Cómo te ayuda el dibujo a saber lo que hay que hacer en el experimento?

7. ¿Por qué tiene que dejar que las cochinillas pasen por el pasillo antes de poner las hojas en la caja?
- a. para ver si se aprenden el laberinto.
 - b. para ver lo que hacen cuando no hay comida.
 - c. para ver si la caja está montada correctamente.
 - d. para ver cuáles giran a qué camino.
8. ¿En qué se parece la forma que tienen de buscar comida las hormigas y las cochinillas?

Las preguntas 9 – 10 se refieren al proyecto de la gusanera

9. Numera los siguientes pasos en el orden que tú seguirías para hacer una gusanera. El primero ya está señalado.
- ___ pon la botella en la caja de zapatos
 - 1 haz agujeros en la parte de arriba de la caja de zapatos
 - ___ mete los gusanos
 - ___ añade patata y cebolla
 - ___ llena la botella con tierra y arena

10. Explica por qué es importante poner capas de tierra y arena en la botella

11. En los proyectos se ponen los títulos *¿Qué pasa?* y *¿Por qué?* En un recuadro separado. ¿Cuál es el propósito de estos recuadros?

12. ¿Cuál de los tres proyectos te ha parecido más interesante? Usa la información del texto para explicar tu respuesta.

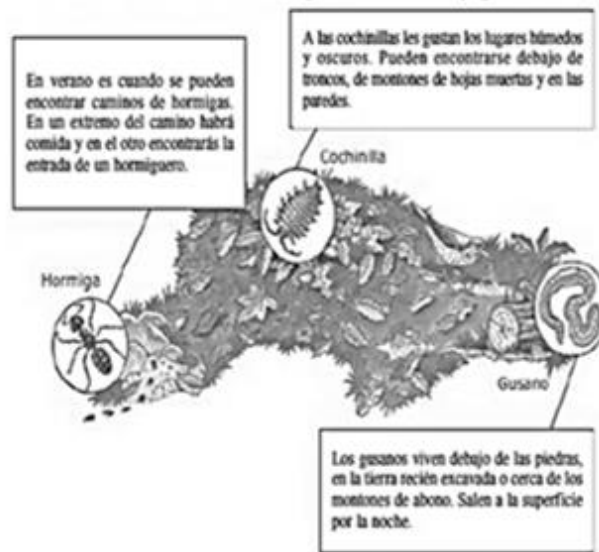
Lee con atención el siguiente texto:

Buscando comida

Aquí tienes tres proyectos sobre lo que comen algunos bichos y la manera que tienen de buscar comida. Primero tienes que encontrar hormigas, cochinillas y gusanos de verdad. Trátalos con cuidado y asegúrate de que los vuelves a poner donde los encontraste cuando hayas terminado de estudiarlos.

- ☞ Sigue un camino de hormigas
- ☞ Estudia las cochinillas
- ☞ Haz una gusanera

Dónde encontrar hormigas, cochinillas y gusanos



SIGUE UN CAMINO DE HORMIGAS

Las hormigas viven juntas en hormigueros. Cuando una hormiga encuentra comida, hace un camino para que las otras lo sigan. Para hacer este experimento necesitarás encontrar un hormiguero. También necesitarás los siguientes materiales: una hoja de papel, un trozo pequeño de manzana y un puñado de tierra.

1. Pon el trozo de manzana en la hoja de papel y coloca el papel cerca de un hormiguero. Espera a que algunas hormigas encuentren la manzana. Verás que todas siguen el mismo camino.
2. Mueve la manzana. ¿Van directas a ella las hormigas?
3. Ahora echa un poco de tierra en el papel para tapar el camino. Durante unos instantes las hormigas corretearán de un lado a otro. ¿Hacen un nuevo camino?

¿Qué pasa?

Después de mover la comida de sitio, las hormigas siguen yendo por el antiguo camino hasta que se inicia uno nuevo.

¿Por qué?

Cuando una hormiga encuentra comida, produce unas sustancias químicas especiales que dejan un rastro de olor. Otras hormigas del hormiguero detectan este olor con sus antenas o tentáculos.

HAZ UNA GUSANERA

Es difícil estudiar a los gusanos porque no les gusta la luz. En cuanto la detectan, se alejan retorciéndose, intentando encontrar de nuevo un lugar oscuro. Para ver cómo viven y se alimentan los gusanos, haz una gusanera como la que se muestra aquí. Después busca dos o tres gusanos para meterlos dentro. Es importante recordar que no hay que tirar de los gusanos, ya que podrías hacerles daño. Están cubiertos de pelos con los que se agarran al suelo con fuerza.

1. Pega con cinta adhesiva un lado de la tapa de la caja de zapatos a la caja, para que se abra como una puerta. Haz agujeros en la parte de arriba de la caja con el bolígrafo para que el aire y la luz entren en la gusanera.

Necesitarás:

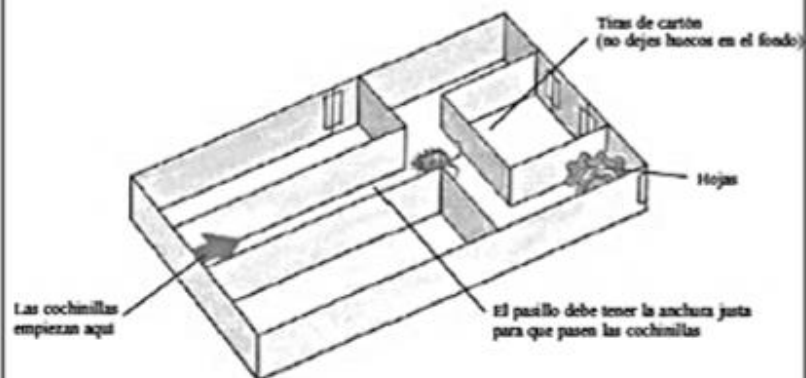
- Caja de zapatos
- Cinta adhesiva
- Bolígrafo
- Tijeras
- Botella de plástico grande
- 1 taza de arena
- 3 tazas de tierra húmeda que se desmenuce fácilmente
- Trozos pequeños de cebolla y patata

2. Corta la parte de arriba de la botella. Después rellénala con capas de tierra y arena no muy aplastadas. Esparce patata y cebolla por la superficie.
3. Deja caer cuidadosamente los gusanos, después coloca la botella en la caja y cierra la tapa. Déjala fuera en un lugar frío y seco durante cuatro días.
4. Pasados los cuatro días, ve a mirar la botella. ¿Qué ha pasado con la arena y la tierra?

No te olvides: cuando hayas terminado con este proyecto, vuelve a poner los gusanos donde los encontraste.

ESTUDIA LAS COCHINILLAS

Las cochinillas tienen unas antenas muy sensibles. Construye una caja como ésta; después, pon seis cochinillas en un recipiente. Observa cómo se orientan cuando las pones en la caja. Necesitarás una caja pequeña vacía y con tapa, tijeras, cinta adhesiva y hojas muertas húmedas.



1. Usa la tapa para cortar tres tiras largas y construye con ellas los pasillos como se muestra en el dibujo.
2. Deja que las cochinillas pasen por el pasillo de una en una. Cuando lleguen al final del pasillo, algunas girarán a la izquierda y otras, a la derecha.
3. Pon las hojas mojadas en el lado derecho de la caja. Ahora deja que las cochinillas caminen por la caja de nuevo. ¿En qué dirección van?

¿Qué pasa?

Las cochinillas giran a la derecha, hacia la comida.

¿Por qué?

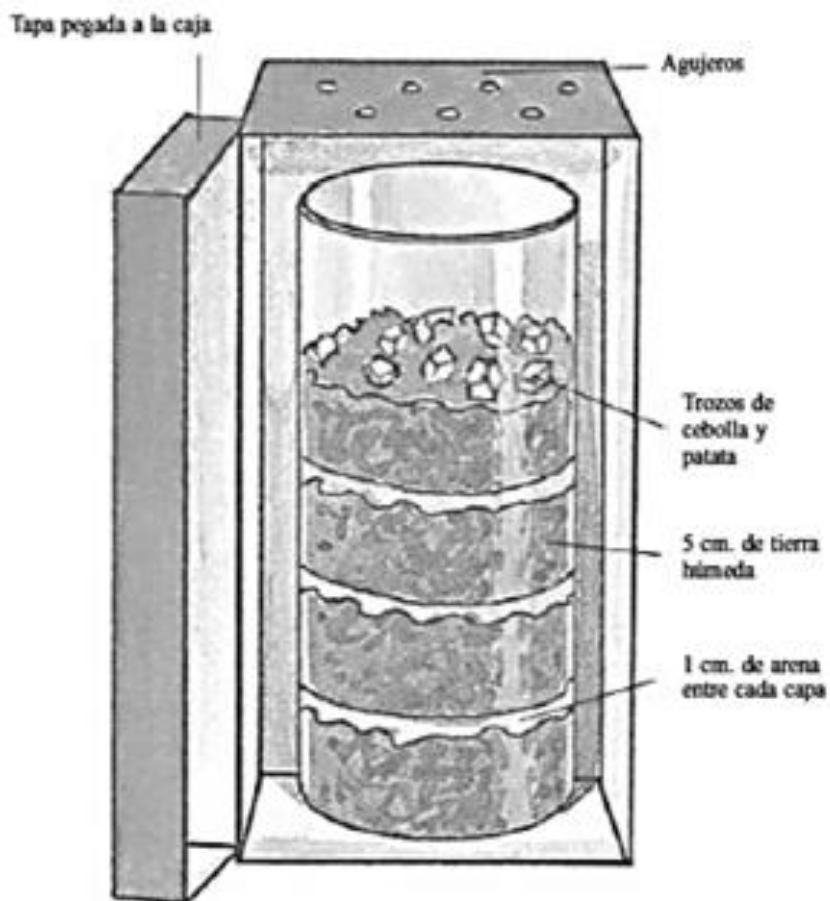
Las cochinillas pueden detectar comida con sus antenas. Las usan para encontrar las hojas.

¿Qué pasa?

Después de cuatro días, las capas de arena y tierra se habrán mezclado.

¿Por qué?

Los gusanos mezclan la arena y la tierra cuando salen a la superficie a comer la comida y después hacen un túnel bajo la superficie para escapar de la luz.



De *Observando a los animales* en el *Gran Libro de Experimentos de Usborne*, publicado en 1996 por Publicaciones Usborne Ltd., Londres. Se ha intentado obtener el permiso de reproducción.

Anexo b. Cuestionario



UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
LIC. LENGUA CASTELLANA



CUESTIONARIO

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: “PROPUESTA DE LECTURA CRÍTICA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS Y DESEMPEÑOS EN LOS ESTUDIANTES DE GRADO QUINTO DE LA INSTITUCION EDUCATIVA LAS AMÉRICAS”

Estimado (a) estudiante:

El siguiente cuestionario se realiza con el propósito de reconocer sus preferencias de lectura y hace parte del trabajo realizado por estudiantes de la Escuela de educación de la Universidad Industrial de Santander. Por razones éticas, su identidad será protegida y sus respuestas tendrán un carácter confidencial.


Sus aportes son muy valiosos para el desarrollo del proyecto; por tal motivo, le agradecemos dar respuesta a las siguientes preguntas.

- Le gusta leer ¿Por qué?

- ¿Qué tipo de textos le gusta leer?

- En las clases, ¿Qué tipos de textos leen?

Anexo c. Taller Investigativo (Esquema)

 <p>UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS ESCUELA DE EDUCACION LIC. LENGUA CASTELLANA</p> <p>TALLER N°</p>		
Fecha:	Grado:	Tiempo:
Maestras investigadoras:		
COMPETENCIA:		
DESEMPEÑO:		
Estrategia 1:		
Tiempo:		
Actividad:		
Estrategia 2:		
Tiempo:		
Actividad:		
Estrategia 3:		
Tiempo:		
Actividad:		
ANEXOS		

Anexo d. Diarios de campo

DIARIO DE CAMPO

TALLER N°. 1

FECHA: 21 de febrero de 2017

HORA: 8:20 – 10:10

La clase comenzó con el saludo a los estudiantes y la presentación hacía ellos a continuación se organizó el salón de audiovisuales a lo que fue necesario que la maestra fuera en busca del sonido para proyectar los vídeos, una vez ubicados se reprodujeron cuatro vídeos, cuya temática central es la esclavitud; los videos se enfocan hacía la trata de personas, la explotación en sus diversas formas y la inmigración.

Luego de ver los cuatro vídeos, la maestra realizo una serie de preguntas, de las cuales las primeras fueron con respecto al primer vídeo, pero los estudiantes confundían el contenido de los cuatro vídeos para contestar las preguntas debido a esto fue necesario reproducir cada vídeo antes de presentar las preguntas correspondientes a cada uno. La participación de los estudiantes fue totalmente activa y entusiasmada, pues la maestra controlaba los turnos de quienes tenían la palabra. Entre las respuestas más relevantes para el presente estudio se tuvieron hacia la primera pregunta

- ¿Cómo inicia el primer video?

Los estudiantes contestaron: **T1e2** “presentan a dos niños”, **T1e18** “salen dos niños”, **T1e32** “hay dos niños uno pobre y otro con plata”.

- En el video se comparan dos realidades ¿cuáles son?

T1e10 “Ese niño tiene más dinero que el otro”, **T1e31** “el niño de la izquierda es de plata, ese niño estudia”, **T1e28** “el niño de plata se alista tranquilo para el colegio y el otro está durmiendo con otros niños”, **T1e32** “el niño de la izquierda es golpeado, el niño pobre no se arregla para estudiar sino para trabajar, el niño de plata desayuna bien y el pobre no”.

Al tener en cuenta todas las opiniones se pasó a preguntar por el segundo vídeo:

- ¿Cuál era el empleo que deseaba conseguir la protagonista y en dónde vio el anuncio?

T1e31 “La muchacha quería ser impulsadora y el anuncio lo vio en un clasificado”, **T1e6** “el trabajo lo vio en la vanguardia y supuestamente era de impulsadora”.

- Se mencionan al inicio del video tres acciones que afectan al individuo en ciertas situaciones ¿Cuáles son esas acciones?

T1e16 “Maltrato”, **T1e28** “separación y sometimiento”. **T1e32** “Maltrato, discriminación y sometimiento”.

- ¿Cómo le ofrecieron el contrato de trabajo?

T1e9 “Fue hablado y le ofrecieron buenas cosas”, **T1e31** “no hubo contrato escrito y le ofrecían mejores oportunidades y un buen sueldo”, **T1e32** “en un restaurante y le dijeron que iba a tener un buen sueldo”.

- ¿Qué pensó, la protagonista, que podía hacer con un buen trabajo?

T1e2 “Podía estudiar y ayudar a su familia”, **T1e40** “podía estudiar y dar de comer a su familia, **T1e15** “estudiar, ayudar a la familia y tener una vida mejor”.

Al final de dar la palabra a cada participante se pasó a cuestionar sobre el tercer vídeo, “con la trata no hay trato”

- ¿Quién puede ser víctima de la trata de personas?

T1e4 “Todos”, **T1e18** “Las niñas y las mujeres”, **T1e28** “Las niñas, los niños, los hombres y las mujeres” **T1e9** “Niñas 17% y Mujeres 59% Niños 10% y Hombres 14%”

- ¿A quién se le considera como una víctima de la trata de personas?

T1e21 “A alguien que viaja a otro país, pero con engaños”, **T1e19** “A alguien que viaja de un lado a otro en el mismo país o fuera del país pero vendiéndola”, **T1e35** “A una persona que la venden a cambio de dinero u otra cosa y se la llevan de un país a otro”.

- ¿Qué buscan las personas que resultan víctimas de la trata de personas?

T1e27 “Buscan tener estudio y un buen trabajo”, **T1e16** “Buscan tener un trabajo en el que ganen bueno para ayudar a su familia, estudiar y salir adelante”, **T1e32**

“Esas personas persiguen sus sueños de irse a vivir al extranjero” **T1e31** “Buscan pareja en el exterior”, **T1e32** “Buscan mejorar sus condiciones de vida y las de su familia, perseguir sus sueños, estudiar en el exterior y encontrar el amor con algún extranjero”.

- ¿Qué actividades se mencionan en el video como parte de la trata de personas?

T1e10 “A las personas que sufren la trata de personas sufren explotación sexual”. Otros tienen que hacer trabajos forzados. **T1e31** “Otros se van y son sometidos al matrimonio explotador”; en esta parte la maestra explicó lo relacionado con el matrimonio servil, los estudiantes comprendieron en que consistía pero les fue difícil memorizar el nombre exacto de matrimonio servil. Otras personas que son vendidas se las llevan para ponerlas de empleadas de servicio. **T1e28** Algunos también pueden resultar explotados en su trabajo, es decir explotación laboral. **T1e32** A los niños y niñas que venden se los llevan para hacer pornografía infantil.

Finalmente se pasó a observar el cuarto y último vídeo titulado “cancillería”, en relación a este se hicieron un número de preguntas, la primera fue

- ¿Qué es la trata de personas?

T1e19 “Es un delito en el que engañan a las personas para venderlas”, **T1e27** Es un delito en el que dicen mentiras a las personas para llevárselas a otro país ofreciéndoles buenas oportunidades. **T1e4** Es un delito en el que venden a las personas y se las llevan de un lado a otro.

- ¿Qué le hacen a la chica cuando llega al aeropuerto?

T1e32 “Le quitan los documentos y el equipaje”, **T1e30** “La roban quitándole sus papeles o sus documentos de identificación”.

- ¿Qué debemos hacer si tenemos conocimiento de un caso de trata de personas?

T1e10 “Denunciar”, **T1e28** “Avisar a las autoridades en el país existe una línea nacional y en el exterior una línea internacional”. **T1e9** Denunciar la trata de personas a la cancillería.

A medida en que los estudiantes iban participando al contestar preguntas orientadoras que hacía la maestra, ella iba escribiendo en el tablero las palabras claves para al final hacer una red semántica sobre la esclavitud, esta se comenzó

a realizar por medio de las inferencias sencillas que hacían los estudiantes al contestar de forma pertinente, las preguntas que al ser contestadas por los estudiantes permitieron desarrollar la actividad.

- ¿Qué es la esclavitud?

T1e31 “Es un trabajo donde la persona se tiene que esforzar mucho y no le pagan solo le dan la comida”, **T1e27** “Es un trabajo en el que la persona recibe malos tratos del jefe”, Es un trabajo en el que no le pagan, en el que solo le dan algo de comida y malas condiciones de vida.

- Hace mucho tiempo en Francia se firmó un documento donde se considera que todas las personas somos iguales en derechos, si alguno de estos se violan se está cometiendo un ?

Delito.

- ¿Qué formas de violencia se pueden dar de la esclavitud?

T1e10 “Golpes”, **T1e31** “Agresión física”. **T1e18** Maltrato físico y verbal. Discriminación.

- ¿Qué genera que una persona no se alimente de manera balanceada?

T1e31 La persona se enferma. **T1e31** Si uno no se alimenta bien empieza a sufrir de desnutrición. **T1e9** Cuando alguien no come bien su cuerpo sufre y se descompensa.

- ¿Qué tipos de esclavitud conocemos?

T1e18 “La esclavitud”, **T1e19** “La explotación laboral”, **T1e37** “El trabajo infantil”, **T1e40** La prostitución infantil. **T1e4** La explotación sexual. **T1e33** Trabajos forzosos. **T1e31** Matrimonio explotador. **T1e27** Servidumbre, **T1e16** Pornografía infantil,

- ¿Por qué se dan las problemáticas anteriormente mencionadas?

T1e32 Porque las personas siempre están buscando un trabajo en el que ganen bueno y se les presenta una oportunidad aparentemente buena y la toman y resulta que eran mentiras y ahí es cuando hay trata de personas. **T1e10** Porque las personas están buscando una mejor vida para su familia **T1e27** y las personas malas, como los que explotan laboralmente se aprovechan”. **T1e9** Porque las personas buscan alcanzar sus sueños y terminan siendo engañados por una aparente buena oportunidad. **T1e31** A veces las parejas se ponen a chatear con personas de otros países y llegan hasta viajar para casarse con algún extranjero y resultan siendo víctimas del matrimonio esclavo.

- Muchas personas son engañadas con buenos trabajos y grandes pagos sin embargo cuando aceptan estos trabajos son movilizados a otros lugares dentro o fuera de su país ¿cómo se le llama a este fenómeno?

T1e18 Trata de personas. **T1e32** Tráfico de personas. **T1e10** Vender a las personas. **T1e31** Mafia de personas.

- ¿Qué hacen los encargados de estas mafias a la llegada de la víctima al aeropuerto?

T1e19 Las entrevistan **T1e31** les dan el contrato de trabajo; en esta parte la maestra tuvo que decir a los estudiantes, no, hacen otra cosa, recuerden que se llevaban los mafiosos en sus manos. Los estudiantes mencionaron que **T1e34** le roban la cédula **T1e2** Le quitan sus documentos. **T1e24** Le roban sus papeles para que queden ilegales. **T1e29** Le quitan su identificación para que queden ilegales.

Finalmente se les presento a los estudiantes la fotografía del autor del texto a trabajar, Roberto Navia Gabriel, se les permitió que observaran por un tiempo la imagen para pasar a opinar sobre ella. La maestra preguntó:

¿Qué vemos en la imagen? **T1e2** A un señor con una revista en la mano. **T1e9** A un señor con un periódico. **T1e31** A un señor elegante. **T1e28** A un señor malo.

¿Qué características tiene este hombre? **T1e33** Es rubio y blanco. **T1e15** Es un señor elegante. **T1e16** Es alto y mono. **T1e9** Es un señor que le gusta leer. **T1e18** no porque que tal solo lo esté mirando **T1e9** no porque, puede ser que le guste leer.

¿Qué profesión podría ejercer? **T1e4** Puede ser un político. **T1e18** Es un terrorista. **T1e32** Trabaja en trata de personas. **T1e4** Vende a las personas, es malo. **T1e10** Es alguien que le gusta escribir, es un escritor. **T1e32** Es alguien que escribe en las revistas. **T1e9** Es un escritor de periódico.

¿Podría ser un escritor o periodista? **T1e18** no, porque parece que es malo. **T1e38** No porque es un mafioso. **T1e31** Si porque está leyendo algo. **T1e9** Si porque está leyendo lo que escribió. **T1e4** Si puede ser un periodista porque los periodistas pueden ser así.

Una vez participaron, se hizo entrega de la biografía del autor del texto: Roberto Navia Gabriel, a cada estudiante. La lectura se realizó de manera individual y seguido de ello los estudiantes participaron en el juego: alcanza la estrella, que

consistió en responder preguntas escritas en las estrellas, relacionadas con la biografía leída. La maestra controlaba el orden y la participación eligiendo a los que pasaban a tomar la estrella, cuando no sabía la respuesta la maestra daba la posibilidad de que otro compañero les ayudara.

¿Cuál es el nombre? **T1e27** Roberto Navia Gabriel.

¿En qué país y año nació? **T1e18** Bolivia, 1975.

¿Cuántos años tiene? **T1e32** 42 años

¿A qué se dedica? **T1e9** Es periodista y escritor.

¿Sobre qué temática son sus escritos? **T1e28** Situaciones sociales de los bolivianos.

¿Cuáles son algunos de los premios que ha recibido? **T1e10** Premio Lorenzo Natali, Premio Ortega y Gasset de Periodismo, premio de reportaje sobre biodiversidad de Conservación Internacional, Premio Nacional de Crónica de no Ficción, entre otros.

La maestra terminó la sesión despidiéndose de los estudiantes y recordándoles que la biografía dada la debían archivar en la carpeta para la próxima clase.

DIARIO DE CAMPO

TALLER N°. 2

FECHA: 22 de febrero

HORA: 8:20 – 10:10

La maestra llevó un cartel en el que estaba escrito el título del texto a trabajar “Compran bolitas al precio de gallina muerta”, el cual se pegó en medio del tablero, la maestra pidió a un estudiante que lo leyera y realizó una serie de preguntas al grupo con respecto al cartel, todas las respuestas fueron escuchadas y se escribieron en el tablero para poder verificar al terminar la lectura. A continuación se presentan las preguntas y respuestas de esta estrategia.

¿A qué se refiere lo que vemos en el cartel? **T2e20** “No sabemos”, **T2e29** “Puede ser el nombre de otro vídeo que vamos a ver”, **T2e38** “Es el nombre de algo”, **T2e9** “Es el título de un texto”

¿A qué se puede referir con bolitas?

T2e2 “Son maras”, **T2e18** “Son bolitas de algo”, **T2e28** “Es caca de conejo”, **T2e35** “Son bolitas de nieve.” **T2e24** “Son pepas”

¿Por qué dice que las bolitas tienen relación con una gallina muerta? **T2e28** “Las bolitas pueden ser los huevos de la gallina” **T2e2** “las bolitas están hechas de la misma carne de la gallina”, **T2e10** “Las bolitas son de la gallina” Después de responder las preguntas anteriores, la maestra explicó que las palabras o expresiones tienen significados diferentes de acuerdo al lugar donde se digan. Al respecto un estudiante opinó **T2e40** “Si, mi papá es de Venezuela y allá huevón es como no vale nada, huevon”, la maestra mencionó muy bien así en cada lugar se cambia el significado del habla o de ciertas expresiones. Posterior a esto la maestra les dijo que que pensarían si les dijera que bolitas no significaba nada de lo que acababan de decir, «bolitas» es un sobre nombre, a alguien de un país, a lo que los chicos dijeron: **T2e6** “es un bombom bum”, **T2e22** “son bolivarianos”, **T2e7** “son bolivianos”; a continuación se preguntó sobre lo que consideraban que era «gallina muerta» en relación con la frase completa, con los bolitas, ante lo que los chicos afirmaron que **T2e2** “las bolitas están hechas de la misma carne de la gallina”, **T2e9** “esas bolitas pueden referirse a bobadas, al precio de gallina muerta, gallina muerta para mí no vale nada porque qué tal se hubiera muerto de algo y nosotros la compráramos eso sería como gastar la plata”. Posterior a ello se dio inicio a la lectura para al terminarla verificar el significado que los estudiantes habían dado a lo escrito en el cartel del tablero.

Terminada la actividad anterior la maestra pidió a los estudiantes que en su cuaderno realizaran una tabla, que debían llenar con la información del texto y lo visto en la clase anterior a fin de que los estudiantes buscaran expresiones desconocidas, lugares, situaciones, personajes y demás elementos locales que se encuentran en el texto.

Para esta actividad la maestra realizó la lectura del texto párrafo a párrafo, iniciando con el título, luego de la lectura del primer párrafo hizo una pausa y preguntó a los estudiantes si tiene alguna palabra desconocida, si aparece algún personaje, un paisaje o lugar y las situaciones que para ellos son más significativas, para escribirlas en el tablero de manera que se completara la tabla. Se continuó de este modo con todos los párrafos.

A continuación se presentan las preguntas contenidas en la tabla, con sus respectivas respuestas.

- ¿Quién es el autor del texto? Roberto Navia Gabriel

En la siguiente parte de la tabla se permitió a los estudiantes hacer uso del diccionario para hallar el significado de algunas palabras, estos significados se relacionaban con la información del texto y se adecuaban.

- ¿Cuáles son los términos desconocidos? Para dar respuesta a esta pregunta los estudiantes sacaron su diccionario y dieron sus aportes como:

***T2e31** “Tráfico: Comerciar, negociar con el dinero y las mercancías de manera no lícitos”.

***T9e21** “Radicatoria: residencia”

***T2e40** “Compatriotas: Persona de la misma patria que otra.”

***T2e32** “Reñía-reñir: Reprender o corregir a alguien con algún rigor o amenaza.”

***T2e30** “Raquítico: que es insuficiente por pequeño. Poca comida.”

***T2e28** “Verdugo: Persona muy cruel que maltrata o tortura a los demás.”

***T2e4** “Persuasivas: Técnicas que con razones y argumentos consiguen que una persona actúe o piense de un modo determinado.”

***T2e4** “Bolitas: bolivianos”

***T2e15** “Consulados: Diplomáticos que se encargan de representar y proteger los intereses económicos, administrativos y legales de los ciudadanos de un país en una ciudad del extranjero.”

*** T2e7** “Inmigrantes: personas que nacen en un país y entran a un país o región diferentes al que nacieron.”

***T2e10** “Tuberculosis: Enfermedad infectocontagiosa de los humanos y de otras especies animales producida por el bacilo de Koch.”

***T2e27** “Boutique: Tienda de ropa de moda.”

-¿Cuáles son los personajes? La mayoría de los estudiantes contestaron:

Rider Mamani Limachi

Yenny Mendieta (Zulma)

Limberg Nogales (Teodoro)

Eduardo (traficante)

Marco Antonio Hinojosa (Charly)

-¿qué lugares se mencionan en el texto? Todos los estudiantes que realizaron la tabla contestaron:

Sao Paulo (Brasil)

Buenos Aires (Argentina)

La Paz (Bolivia)

El Alto (Bolivia)

- ¿Cuándo y cuál es el medio de publicación del texto? **T2e31** “El 22 de julio de 2006 en el Periódico El deber de Bolivia”

- De la historia ¿qué situaciones me llaman más la atención, escribo mínimo dos?

T2e9 “Engañan a los bolivianos para ir a trabajar a otros países.”

T2e31 “Creían que si salían a la calle la policía iba a enviarlos a la cárcel.”

T2e40 Yenny tuvo que trabajar hasta el último día de embarazo y luego no pudo darle leche a su bebe.

- ¿Qué se propone el autor al escribir la historia? En esta pregunta solo dos estudiantes contestaron correctamente: **T2e28** y **T2e26** “El autor pretende denunciar, manifestar, reflexionar, sensibilizar, informar, acusar, recapacitar, mostrar, presentar, testificar, evidenciar.”

La sesión se terminó en esta actividad debido a que se llevó mucho tiempo dando lugar a la búsqueda de significados de los términos desconocidos y a la participación de los estudiantes. Al finalizar se recogieron cuadernos y fueron calificados los apuntes que debían tener de las sesiones desarrolladas.

DIARIO DE CAMPO

TALLER N°. 3

FECHA: 1 de marzo

HORA: 8:20 – 10:10

Se inició la sesión con la actividad que había quedado pendiente de la sesión 2. La maestra pidió a los estudiantes que identificaran elementos lingüísticos, existentes en el texto, con diferentes colores, refiriéndose al uso de paréntesis (amarillo), uso de los signos de puntuación (verde y azul claro) y de las mayúsculas (azul oscuro), comillas (rojo), el uso de cursiva (gris) y sangría (morado); en este espacio algunos estudiantes como **e18**, **e10**, entre otros tuvieron una confusión por los tonos de azul que la profesora había mencionado, a lo que la maestra les dijo que debían estar pendientes, pues las convenciones estaban escritas en el tablero.

Mientras subrayaban **e15**, preguntó a la maestra que no sabía cómo era la sangría, a lo que la maestra le contestó que ella había explicado que tenía que ver con el espacio, a esto la misma estudiante contestó: a al espacio del párrafo y el margen. La maestra le afirmó que muy bien eso era.

Mientras los estudiantes subrayaban los elementos lingüísticos la maestra realizó una breve explicación de los marcadores textuales presentes en el texto.

Una vez terminada esta estrategia se pasó a desarrollar la actividad de inicio de la sesión 3.

La maestra continuó la clase diciendo a los estudiantes, que iban a trabajar con los marcadores lingüísticos que habían subrayado de rojo, es decir, las comillas. Con estas frases o expresiones encomilladas se realizó una tabla en la que debían escribir cada una de las frases entre comillas con su respectivo significado corriente y la definición dentro del texto. Para esto fue necesario volver a leer el texto a fin de escribir cada una de las expresiones entre comillas que se encontraban.

Una vez leído el texto y determinado lo acordado se dio paso a deducir el significado de cada una de ellas dentro del texto, para enseguida decir el significado corriente de la misma; las primeras palabras fueron

«Bolitas»>>, **T3e15** “Como los victimarios llaman a los bolivianos empleados en las fábricas.” **T3e10** Una pelota, **T3e15** maras, **T3e7** canicas, **T3e2** pepitas.

«Gallina muerta»**T3e9** Algo que no vale. **T3e35** De costo bajo o barato. **T3e40** Una gallina fallecida, **T3e26** un animal muerto.

Hasta esta frase se trabajó infiriendo primero el significado en el texto, a partir de esta se le daba el significado corriente a la frase para luego dar el significado dentro del texto; esto debido a que a algunos estudiantes se les dificultó diferenciar cada tipo de significado, a partir de esto a las siguientes frases o palabras encomilladas, primero se les halló el significado corriente y luego el significado dentro del texto y los estudiantes tuvieron una mejor comprensión y facilidad para expresar sus opiniones. Por lo tanto a continuación se presenta cada frase encomillada con sus respectivos significados, primero el corriente y luego el que se le da en el texto, separados por una línea inclinada.

«Estómago de la bestia» **T3e16** “aparato de la bestia”, **T3e19** “el aparato digestivo de un monstruo.” **T3e18** “En lo profundo del problema”, **T3e9** “en el problema”, **T3e32** “dentro del problema”.

«Carne humana» **T3e20** una persona, **T3e4** un humano, **T3e27** la carnecita de la gente, **T3e2** el pellejo de los humanos, **T3e9** la piel de los humanos. / **T3e31** La venta de personas. **T3e9** La trata de personas. **T3e28** El tráfico de personas para explotarlos.

«Quiero que cuenten todo a este periodista que vino de Bolivia» **T3e2** un periodista que va a entrevistar a alguien, **T3e27** un periodista haciendo su trabajo, **T3e32** un favor que alguien pide para que unas personas se dejen entrevistar, **T3e12** “ay no profesora, yo no puse cuidado”, **T3e28** alguien que manda a que den información a un periodista, **T3e9** una orden de alguien. / **T3e31** Charly entrevistando a los bolivianos. **T3e40** Los bolivianos contando sus testimonios. **T3e9** Charly como autoridad entre los bolivianos piden contar sus historias.

«Sólo si me duele mi muela, le digo que tengo que ir a hacérmela sacar» **T3e27** alguien que le duele la muela, **T3e15** alguien que siente un dolor, **T3e31** alguien adolorido, **T3e19** alguien que se está quejando, **T3e32** un lamento u oración de resignación. / **T3e2** El testimonio de uno de los personajes.

La sesión 3 se trabajó hasta este momento debido a que había paro de docentes, ante la situación los estudiantes salieron a las 9:00 a.m, teniendo en cuenta que

iniciaron a las 8:20 se puede afirmar que aproximadamente tuvieron una hora de clase.

La sesión 3 se continuó en la clase del martes 14 de marzo de 8:20 – 10:10 a.m. la maestra dio inicio orientando a los estudiantes a completar la tabla de los significados

«Empezaron a suceder cosas raras desde un comienzo» **T3e9** cosas que casi nunca pasan, **T3e15** cosas que pasan rara vez, **T3e10** cosas que pasan muy pocas veces. **T3e29** Lo que decía un personaje de la crónica. **T3e16** Lo que pensó Yenny al contactarse con el jefe Eduardo, **T3e32** el testimonio de Yenny frente a la situación presentada al momento de hacer contacto con Eduardo.

«Pero esa gente extraña se parecía a nosotros» **T3e9** personas que se parecen, **T3e32** personas que son de un mismo lugar pero se parecen. **T3e37** Las personas a la que se parecían los de la crónica **T3e26** “no sé qué significa”, **T3e40** Se refieren a las fotos de los documentos que les dieron.

«Se notaba que los otros también tenían hambre» **T3e24** personas que tienen hambre, **T3e18** desnutrición en las personas. **T3e40** En la cara se notaba la situación tan difícil de estas personas, **T3e27** se veía que tenían hambre los de las fotos. **T3e32** En la cara se evidenciaba la situación de hambre que vivía. **T3e35** Los de la foto les mostraban lo que estaba por pasarles.

«El tal Eduardo me reñía cuando me levantaba para dar de chupar a mi bebé, es por eso que lo crie con mamadera, porque el patrón dijo que prefería darme un vale de 20 reales para la leche. Él mismo iba a comprarla porque yo tenía prohibida la salida» **T3e4** Un señor que se molesta al ver a una mujer darle leche a su hijo por lo que prefiere darle dinero para que le compre leche de tarro y le biberón, **T3e38** “pregúntele a él, que el sí sabe”, **T3e16** un señor que prefiere darle dinero para un tarro de leche a una mujer que verla dándole pecho a su hijo. **T3e31** El jefe prefirió comprarle a Yenny un tarro de leche para su bebé, que verla dándole pecho. **T3e9** El tiempo de darle leche era pérdida para el jefe.

«Deuda» **T3e33** Pagar algo. **T3e2** Pagar un dinero a alguien. **T3e28** Devolver algo a alguien. **T3e10** un dinero que le deben pagar a alguien. **T3e9** La deuda que tenían era la de pagarle los pasajes de viaje a los jefes.

«Fue como despertar. Nos dimos cuenta que habíamos estado encerrados 10 meses» **T3e9** reconocer lo que vivían, **T3e16** darse cuenta de algo, **T3e32** darse cuenta de la situación en la que estaban. **T3e17** “no puse atención”, **T3e18** Los

personajes se dieron cuenta de que llevaban 10 meses encerrados, **T3e32** darse cuenta del encierro en el que vivían a causa de sus captores y el miedo a la policía.

Al finalizar esta estrategia se le dijo a los estudiantes que lo que acababan de hacer era para conocer a profundidad la crónica y que iban tratar de comprenderla aún más, y seguido de ello maestra y estudiantes elaboraron una red semántica de telaraña en la que se dio lugar a la forma en la que se articulaban los empleados, los empleadores, las autoridades y los bolivianos víctimas de la explotación laboral, esto se desarrolló por medio de preguntas que orientaban al estudiantes a la participación pertinente con respecto a la actividad. Las preguntas con algunas de las respuestas fueron la maestra iniciará la actividad haciendo algunas preguntas:

1. ¿De quiénes se habla en el texto? **T3e28** “De los bolitas”, **T3e27** “de los bolivianos”, **T3e18** “de los mafiosos que venden personas”.

2. ¿Qué les sucede a esos bolivianos? **T3e31** “Son víctimas de la explotación laboral”, **T3e15** “están en una situación difícil”, **T3e35** “fueron engañados con una buena oferta laboral”, **T3e32** “horarios justos y grandes sueldos”, **T3e9** “son chantajeados para que sigan trabajando en la fábrica”.

3. Dice el texto que las autoridades esta situación ¿Cuáles se mencionan en el escrito?

T3e9 “Los consulados de Bolivia en Buenos Aires, Argentina y São Paulo, Brasil”, **T3e31** “La iglesia católica”, **T3e16** “Policía”.

4. ¿Quiénes son los verdugos de estos bolivianos engañados? Para dar respuesta a esta pregunta fue necesario que se trajera a colación la parte de la lectura correspondiente, no sin antes recordarles a los estudiantes que significaba verdugo, finalmente se obtuvieron opiniones como **T3e9** “Los argentinos y brasileros dueños de las fábricas”, **T3e31** “Otros bolivianos que los llevan a otros lugares con engaños y los dueños de los talleres en Brasil y Argentina”.

5. ¿De qué tema se habla en todo el texto? **T3e18** “De los bolitas”, **T3e32** “del trabajo de los bolitas”, **T3e37** “de la explotación laboral”.

Durante esta estrategia las respuestas a las preguntas se escribieron poco a poco de manera que se iba construyendo el esquema de telaraña. Para continuar la maestra felicitó a los estudiantes por su participación y paso a la siguiente

actividad para lo cual mientras los chicos terminaban de completar el esquema en sus cuadernos ella entregaba a algunos estudiantes las piezas de un rompecabezas que al armarlo daba cuenta de la vida de los empleados de estas fábricas textiles. Una vez terminaron de llenar el esquema la maestra les preguntó

¿Cómo se imaginan que es la vida de los bolivianos trabajadores de estas fábricas? RTAS: **T3e40** triste, **T3e27** amargados, **T3e2** estresados, **T3e16** acosados. ¿Cómo será la alimentación que reciben? RTAS: **T3e27** la alimentación es poca, **T3e18** le dan los sobros, **T3e33**es arroz y papa, aguapanela y pan.

¿Cuáles serán los horarios que tienen? **T3e14** Son largos, **T3e9** son extenuantes, **T3e30** terminan a las 12 de la noche.

¿Cómo te imaginas que son sus condiciones básicas de higiene? **T3e24** Son malas, **T3e40** no se bañan, **T3e30** no hacen aseo, **T3e20** los baños son sucios.

Seguido de esto la maestra dijo a los estudiantes que ahora conocerían sobre las condiciones en que vivían los “bolitas” y plasmo la imagen de una fábrica de confecciones en el tablero y a su vez paso varias imágenes de esta misma con el fin de que los estudiantes observaran y detallaran cada parte de la imagen, una vez acabado el tiempo de los estudiantes para detallar la imagen la maestra dio turnos para completar el rompecabezas de esta imagen, al azar algunos estudiantes tenían una pieza del juego en la que se mencionaban por escrito las diferentes partes de la casa como dormitorios, baños, cocinas, adaptaciones, depósito de telas entre otros y el orden del horario en el que trabajaban. A medida en que los estudiantes leían y daban la descripción de las partes de la casa realizaban afirmaciones con respecto a la lectura como: **T3e35** “por la mala alimentación era que se enfermaban, solo arroz y huevo y pan y café” **T3e19** “los trabajadores vivían muy amontonados” **T3e10** “ese horario es muy abusivo” **T3e40** “claro el mejor lugar era el depósito de telas, las telas son las que le producían la plata”, entre otras.

Una vez finalizada esta estrategia se les preguntó a los estudiantes ¿Cómo les pareció la actividad? RTA: **T3e9** buena, **T3e32** bonita, **T3e10** divertida. La maestra los felicitó por la participación y orden y como tarea explicó el cuadro en contra de quién escribe el autor, propósito del autor y oponentes del autor, el cual estaba planeado como última actividad de la sesión 3 pero por cuestiones de tiempo no se pudo desarrollar.

La sesión de hoy diecisiete de marzo dio inicio con la observación de la tarea de la clase anterior, debido a que fue evidente que la mayoría de estudiantes no la habían realizado la maestra paso puesto por puesto poniendo el símbolo de revisado en cada cuaderno. Ante lo sucedido los estudiantes empezaron a opinar que no la habían hecho porque no entendieron la explicación por consiguiente la maestra dio paso al desarrollo del cuadro, diciendo ¿en contra de quién o de quiénes escribió el autor en la crónica? **T3e31** “contra el trabajo forzoso” **T3e10** “contra la esclavitud” **T3e18** “contra la explotación laboral”, en este momento la maestra les dijo que ¿contra qué otra situación escribía el autor? A lo que respondieron **T3e9** “contra los jefes de las fábricas” **T3e32** “contra el gobierno” **T3e31** “contra las autoridades” “contra las autoridades y su ineficiencia”. En esta parte la maestra los alentó a decir en contra de qué otra condición narraba el autor en el texto, teniendo en cuenta la situación de todo el país boliviano a lo que contestaron en contra de que se aprovechan de los bolita **T3e16** “se aprovechan de las necesidades de los bolitas” **T3e40** “en contra de la pobreza de los bolivianos”. En este momento la maestra aclaró a los estudiantes que para cada una de las situaciones sobre las que el autor estaba en contra (la pobreza de los bolivianos, la ineficiencia de las autoridades y la pobreza en Bolivia) se expresaba un propósito. Ante la explotación laboral cuál sería el propósito de Navia Gabriel, a lo que los estudiantes respondieron **T3e10** “quejarse” **T3e9** “presenta una demanda” **T3e32** “denunciar”. Ante esto la maestra les dijo: muy bien el propósito del autor para esta situación es denunciar. Ahora que propósito querrá presentar el autor ante la ineficiencia de las autoridades, algunas respuestas de los estudiantes son: **T3e9** “manifestar la ineficiencia” **T3e32** “acusar la negligencia”. A lo que la maestra continúa preguntando ¿cuál será el propósito para la situación de pobreza en Bolivia?, dentro de las respuestas más relevantes se pueden mencionar **T3e9** “dar a conocer la pobreza del país” **T3e16** “manifestar su inconformidad”. La maestra les dice a los estudiantes que ahora deben hallar quienes son los personajes que se oponen a cada uno de los propósitos del autor en el texto, para el primer propósito (denunciar) los educandos opinan **T3e30** “a los dueños de las fábricas” **T3e32** “a los que venden a las personas para que trabajen en las fábricas” **T3e28** “a los que hacen trata de personas” **T3e31** “a la mafias de traficantes de personas”. La maestra les afirma que eso es correcto, que ahora deben decir los oponentes del segundo propósito (acusar la negligencia de las autoridades), el cual ya mencionaron contestando a la pregunta anterior, a lo que los estudiantes afirman **T3e27** “a los dueños de las fábricas”; muy bien ahora vamos a hallar el oponente para el tercer y último propósito, los estudiantes

opinaron que **T3e35** “los gobernantes” **T3e27** “los dueños de las fábricas” **T3e32** “el gobierno corrupto”.

Al respecto la maestra afirma que han completado la tabla correctamente y que ahora debían prestar atención a los vídeos que se proyectarían a continuación pues estos presentaban elementos necesarios para la siguiente actividad.

DIARIO DE CAMPO

TALLER N°. 4

FECHA: 17 de marzo

HORA: 10:30am – 11:20am

Al terminar de ver los vídeos se hizo una serie de preguntas a los estudiantes, la participación correspondiente fue controlada dando el turno de habla a quienes levantaban la mano sin gritar. Las preguntas y respuestas presentadas fueron ¿de qué trataban los vídeos? **T4e18** “de cuento y de crónica”. ¿en qué se parecen estos dos tipos de escrito? **T4e6** “ambos provienen del latín” **T4e7** “los dos cuentan cosas, narran algo” **T4e4** “los dos textos son en prosa”. Muy bien ahora ¿en qué se diferencian los vídeos? **T4e32** “el cuento puede ser imaginativo o real y la crónica solo es real” **T4e32** “la crónica presenta exposición de acontecimientos” **T4e21** “el cuento es corto y la crónica es larga”. A medida en que se daban los turnos de habla la maestra apuntaba en el tablero las opiniones de los estudiantes. En este momento se acabó la clase por lo tanto la parte restante de la sesión cuatro quedó pendiente para la próxima clase.

La sesión 4 continuó el miércoles 22 de marzo, la maestra comenzó la clase diciendo a los estudiantes que la actividad siguiente a realizar, requiere de los datos que brindan los vídeos proyectados la sesión anterior, por lo tanto los volverían a ver y debían tomar apuntes o estar muy pendientes de cada elemento que se mencionaba sobre cada tipo de texto. Al terminar de reproducir los vídeos la maestra dijo. Como ya sabemos que no hablan del mismo tipo de texto en cada vídeo, que unos es sobre cuento y el otro sobre la crónica, me van a de ¿en qué se parecen estos dos tipos de escritos? **T4e9** “Ambos narran algo” **T4e32** “Los dos textos son narrativos”, al no encontrar más similitudes la maestra pasó a preguntar ¿cuáles son las diferencias?, ustedes me decían que ambos provienen del latín

¿pero se identifican con la misma palabra?, los estudiantes claramente contestaron que no. A partir de esto la maestra aclaró: bien a la procedencia de las palabras, se les llama etimología y así como ambas tienen etimología tienen más elementos a los que se les llamarían categorías. Entonces para la primera categoría (etimología) ¿cuál corresponde a cada tipo de texto? **T4e18** “la de cuento es computus” **T4e6** “crónica era Krónica o crónica biblicos, algo así” la maestra confirmó que estaban en lo cierto, ahora ¿qué otra categoría se podría establecer para estos dos tipos de escrito? **T4e31** “en el cuento los hechos pueden ser ficticios o reales” **T4e40** “en el cuento los hechos pueden ser imaginarios y en la crónica son reales”, ante estas opiniones la maestra dijo a esta categoría la denominaremos clase de hechos, ¿qué otra diferencia se puede establecer entre estos dos tipos de texto? **T4e31** “sobre el autor” **T4e28** “en la crónica el autor renueva los hechos” **T4e9** “el autor dice lo que piensa, opina sobre los hechos” en este momento, en que se debía mencionar el manejo de los hechos la maestra orientó a los estudiantes y les aclaró el significado de objetivo y subjetivo, de forma tal que fueron los mismos estudiantes quienes llegaron a definir lo que es objetivo y lo que es subjetivo, con opiniones como **T4e9** “lo subjetivo es lo que se piensa de algo, es lo que se piensa de lo objetivo” **T4e28** “lo objetivo es como, lo preciso, cómo le digo, es como lo que es” ante lo deducido por los estudiantes la maestra dijo muy bien, lo lograron comprender esta categoría corresponde al manejo de los hechos, por consiguiente ¿la crónica es? **T4e32** “subjetiva” la maestra dice ¿por qué? **T4e32** “porque el autor opina sobre los hechos”, y ¿el cuento es? **T4e9** “objetivo porque cuenta lo que es y ya”, la maestra dice muy bien muchachos ya vamos completando el cuadro comparativo ahora ¿cómo es el lenguaje en estos textos? **T4e2** “en el cuento, cuenta lo que es y ya, es preciso” **T4e9** “en la crónica es más largo, más descriptivo, más detallado” la maestra dice bueno nos queda la más fácil, la extensión ¿cómo es en el cuento y cómo es en la crónica? **T4e32** “cómo así la extensión”, la extensión es decir el tamaño, **T4e32** “en el cuento es corto y la crónica puede ser larga”. Al terminar de completar el cuadro comparativo la maestra da un espacio para que lo copien en sus cuadernos.

Una vez terminado del cuadro comparativo, teniendo en cuenta el manejo de los hechos en la crónica según la estrategia anterior la maestra hizo entrega de dos entrevistas diferentes al autor del texto que se está trabajando, la mitad de los estudiantes tenían la entrevista 1 y la otra mitad tenían la entrevista 2. En este momento fue necesario que la maestra llamara la atención a los estudiantes, puesto que empezaron a desorganizarse, además de esto para volverlos a

enfocar se tuvo que volver a empezar la lectura pero esta vez de forma grupal, la maestra proyectaba cada una de las entrevistas en el vídeo beam y daba el turno de lectura al educando que estuviera distraído. De esta forma los estudiantes se tranquilizaron y se concentraron mejor en la lectura.

Esta sesión terminó en la lectura de la antepenúltima pregunta de la entrevista 2, por lo tanto las estrategias restantes quedaron pendientes para la siguiente sesión.

Se inició la sesión continuando la lectura de las tres últimas preguntas de la entrevista 2; una vez terminada la lectura de las dos entrevistas se profundizó sobre determinadas preguntas que le hacían a Roberto Navia Gabriel. En primer lugar la maestra preguntó: ¿quién era el entrevistado en cada una de las entrevistas anteriores? Al respecto fue necesario que los estudiantes ojearan sus entrevistas puesto que no recordaron, al hacerlo la mayoría pudo contestar que a Roberto Navia Gabriel, a lo que la maestra dijo y ¿quién es él? **T4e18** “Es el que escribió el texto de los bolitas” **T4e9** “a si es el que escribió compran bolitas a precio de gallina muerta”, la maestra dijo: muy bien es el autor de la crónica que estamos leyendo, ahora, en la entrevista 1 se pregunta a Navia Gabriel ¿Si es bueno que el gobierno genere nuevos medios? ¿Cuál es la respuesta del autor?, en este espacio lo estudiantes que tenían la entrevista correspondiente revisaron la respuesta del autor y uno de ellos la leyó en voz alta, ante esto la profesora dijo muy bien, pero ¿eso qué significa, qué quiere decir el autor con eso? La mayoría de los educandos no comprendieron bien la pregunta que le hacían al autor, por lo tanto fue necesario que la maestra explicara al respecto dijo: ¿qué son los medios? **T4e18** “es el gobierno”, **T4e9** “son como los que trabajan en el gobierno”, **T4e32** “son los que trabajan para el gobierno”, **T4e9** “son periodistas; al respecto la maestra dijo muy bien chicos son periodistas del gobierno, ahora si vamos con la respuesta que da el autor, “Los medios del Gobierno son un remedo de periodismo, una especie de boletines oficiales que adulan al poder. Carecen de credibilidad.” “La misma vergüenza que es el Canal 7 y la agencia ABI. Le hacen la corte al Presidente y a su séquito de Palacio Quemado.” La maestra dice: ¿qué será remedo? A lo que los estudiantes contestan **T4e16** “es una burla”, **T4e9** “ahí está diciendo como que se burlan de los periodistas”, la maestra dice así es los medios del gobierno son una comedia de periodismo, pero que significa eso de que son boletines que adulan al poder, **T4e18** “que hablan mal del gobierno” la maestra lee la respuesta nuevamente y dice, está diciendo que adula al poder,

qué es eso de adular el poder, tiene que ver con esto de que hacen la corte, al respecto los chicos contestan **T4e32** “que hablan mal del gobierno”, **T4e18** “que dicen la verdad, que el gobierno es ladrón” para orientar a los estudiantes la maestra pone en ejemplo que ella alude a X niño, le hace la corte a este niño, y a su vez hace un gesto de benevolencia ante este educando. Lo que permite que den respuestas como, **T4e32** “lo alaban, como que lo respetan” la maestra dice muy bien muchachos y ahora ¿que significa sequito y palacio quemado?, **T4e18** “es como un grupo” la maestra dijo: muy bien chicos, la palabra sequito tiene dos significados el primero agregación de gente que en obsequio o aplauso de alguien lo acompaña y sigue y el segundo aplauso y benevolencia en aprobación de las acciones de alguien o de su opinión. También se preguntaba sobre el significado del término Palacio quemado, al respecto se obtuvieron respuestas como **T4e4** “es un palacio como una torre, un palacio”, **T4e28** “es la casa del presidente”, **T4e2** “es como la casa de Nariño acá” **T4e27** “que se quemó” se afirmó que este término, como bien lo mencionaron los educandos es la casa presidencial de Bolivia y del poder ejecutivo, en este momento se hizo una explicación sobre la razón por la que llamaban así a la casa presidencial en Bolivia, una vez terminado lo anterior los educandos pudieron dar cuenta del significado de la respuesta del autor hacia las preguntas mencionadas anteriormente, **T4e28** “los medios muestran el gobierno”, **T4e32** “los periodistas del gobierno quieren mostrar lo bueno que es el gobierno”, **T4e9** “que los medios del gobierno sirven es para apoyar el gobierno”.

Una vez comprendida esta pregunta y respuesta de la entrevista al autor de la crónica, se le pregunta a los estudiantes sobre lo que hizo despertar la pasión por el periodismo en el autor, al respecto los estudiantes tuvieron que leer nuevamente la respuesta de Navia, a fin de recordar y poder dar opiniones como **T4e9** “que le gustaba investigar”, **T4e31** “le gustaba averiguar”, **T4e32** “le gustaba meterse en el estómago de la bestia”, **T4e9** “le gustaba conversar con las personas”, **T4e32** “le gustaba contar las historias de quienes no son escuchados”

Una vez analizada esta respuesta del autor, educando y maestra reconocieron la importancia de la pregunta tres, ¿Sus crónicas tienen un fin de reflexión, denuncia, o protesta en la sociedad?, ya que la respuesta del autor permitió que los estudiantes opinar que, **T4e9** “busca denunciar con sus escritos”, **T4e32** “quiere justicia”, **T4e6** “está en contra del gobierno, a y la corrupción”, entre otras.

Seguido de esto se preguntó sobre las dos últimas preguntas (16 y 17) de la entrevista 1, se le cuestiona al autor sobre la “nueva” Constitución Política del Estado (CPE) y el supuesto empate ideológico en Bolivia ¿en que coinciden las dos respuestas?, a lo que los niños contestan **T4e7** “que Bolivia es pobre”, **T4e40** “que por el momento Bolivia está bien, entre comillas”, **T4e37** “que en Bolivia están mal distribuidos los bienes”, **T4e9** “los ricos cada vez tienen más y los pobres no”. Una vez culminada esta estrategia se pasó a charlar entre maestra y educandos sobre Bolivia y las personas que la componen a fin de crear una red semántica sobre este país. Al terminar de elaborar la red semántica se dio por culminada la sesión.

La siguiente clase se inició con la red semántica sobre el país Bolivia que se había elaborado tiempo atrás, pues la maestra llevo al aula más información sobre el país víctima, sus pobladores, su sistema de gobierno, entre otros; lo cual se presentó en diapositivas y su lectura se llevó a cabo de manera grupal, ya que la maestra daba los turnos.

Al terminar la estrategia de la red semántica, la maestra pasó a explicar los tipos de textos, profundizando en los narrativos, mencionando su función y la estructura de estos textos. De tal forma de dar cuenta de la estructura de la crónica. Para este momento se tenía planeado hallar la estructura del texto que se estaba trabajando pero por cuestiones de tiempo no se pudo realizar. **T4e10** “el título es “compran <<bolitas>> a precio de <<gallina muerta>> ese es de color amarillo, a lo que la maestra contesto: muy bien ahora que parte sigue, teniendo en cuenta las partes de los textos narrativos, **T4e30** “sigue lo del escenario o marco que era de color verde”, **T4e32** “en esa yo puse que iba desde el párrafo uno hasta el cuatro” muy bien, dojo la maestra y a su vez dijo que debían justificar porque les parecía que era así, **T4e32** “porque me parece que hasta ahí va como la parte inicial de la historia, de la crónica”, muy bien ese es el marco, va de color verde, continuemos ahora sigue el evento inicial, quién dice cuáles son los párrafos que le corresponden, **T4e24** “eso va desde el párrafo cinco hasta el siete, porque en esa parte muestran la primer cosa que paso”, **T4e7** “a mí me parece que va es hasta el párrafo 8, pues no sé yo lo puse así” muy bien muchachos va desde el cinco hasta el ocho, seguimos con la reacción o acción **T4e9** “yo no sé si me quedo bien pero esa la puse muy larg, yo creo que va desde el ocho hasta el trece pero entonces sería desde el nueve hasta el el trece porque me parece que el catorce es la solución de problemas porque es cuando ellos pagan supuestamente lo que deben y les dan permiso para salir y se dan cuenta de lo que estaban

viviendo” muy bien Silvia, entonces cual sería la solución **T4e18** “entonces la solución es el catorce por lo que ahí se dan cuenta que estaban siendo explotados por los dueños de las fábricas” pero justifiquen lo que dicen, a ver porque es ese **T4e18** “porque sí, porque ahí es donde se solucionan las cosas o se dan cuenta de lo que les pasaba” **T4e31** “en el desarrollo la solución a los problemas está en el párrafo catorce porque hay es cuando escuchan en la radio que no tengan miedo y todo eso y es cuando ellos se dan cuenta que estaban encerrados y tenían una vida de perros”, **T4e35** “desde el párrafo cinco hasta el catorce es el nudo, o bueno el desarrollo” excelente, ahora quien me dice el desenlace **T4e33** “el desenlace pues es el párrafo que queda, y porque pues porque es el final”, **T4e7** “el final es el último párrafo”, **T4e34** “es el final porque ahí habla como el autor diciendo que los bolivianos son explotados por las fábricas” muy bien muchachos y la fuente cuál es **T4e10** “Texto publicado en *El Deber* de Bolivia el 22 de julio de 2006.” Muy bien ahora ya saben las partes de la crónica.

Debido a esto la maestra continuó con la tabla de tipología textual, esta vez enfocándose en la noticia. Para esto se hizo entrega a los estudiantes de una noticia que se leyó de manera individual; al finalizar la lectura, entre maestra y estudiantes realizaron el cuadro comparativo entre crónica y noticia con activa y ordenada participación. Primero se hallaron las similitudes, con opiniones como **T4e31** “los periódicos en los que son publicados”, **T4e10** “que ambos tratan de el trabajo forzoso”, **T4e27** “el tema es explotación laboral”, **T4e18** “los dos son textos narrativos”. Una vez hallada la primer parte, se pasó a trabajar sobre las diferencias entre los dos tipos de texto, en primer lugar se cuestionó sobre el lenguaje en cada uno de los tipos de texto, teniendo respuestas como **T4e35** “en la crónica es descriptivo”, **T424** “en la crónica el lenguaje es detallado y en la noticia es objetivo”, **T4e32** “en la crónica es detallado y en la noticia es más preciso” **T4e9** “en la crónica es detallado y en la noticia es más como, es como más objetivo”. Se continuó con la extensión, **T4e28** “la crónica es larga y las noticias son cortas”. Al hablar sobre el manejo de los hechos los estudiantes recordaron que la crónica era subjetiva por la intervención del autor, dando cuenta de esto con opiniones como, **T4e19** “en la crónica el autor da su opinión”, **T4e28** “en la crónica el autor renueva los hechos”, **T4e9** “la crónica es subjetiva”, **T4e33** “en la noticia solo cuentan lo que pasa y ya”, **T4e32** “la noticia es objetiva”. Por último en cuanto a la función” de los dos escritos los chicos mencionaron que, **T4e16** “en la crónica el autor busca mostrar lo que pasa y decir lo que piensa el

autor sobre eso”, **T4e31** “la crónica denuncia”, **T4e4** “la noticia solo dice lo que pasa, informa”. Una vez terminada la estrategia del cuadro comparativo se dio por terminada la sesión 4.

DIARIO DE CAMPO

TALLER N°. 5

FECHA: 22 de febrero

HORA: 8:20 – 10:10

La última y quinta sesión se comenzó con la participación activa de los estudiantes ante los carteles del tablero, uno de ellos tenía la palabra opinión y el otro, hechos; la maestra dijo a los estudiantes que debían pensar, que significaba cada una de estas palabras y dar ejemplos al respecto. Los estudiante sostuvieron que **T5e35** “el hecho es algo que pasa y el ejemplo sería los bolivianos son explotados”, **T5e40** “el hecho es algo que sucede como los estudiantes de 6-1 son de las Américas”, **T5e9** “una opinión es como algo que alguien dice sobre algo” **T5e4** “la opinión es como, opinar, como decir algo”, **T5e16** “la opinión es como decir algo sobre algo”, **T5e40** “una opinión es lo que se piensa sobre algo”, **T5e7** “la opinión es algo que se siente por algo que sucede”. Al terminar de escuchar las opiniones de los estudiantes la maestra entrego dos carteles a dos estudiantes, en uno de ellos se encontraba la definición de hechos y en el otro la de opinión; los estudiantes leyeron cada cartel y la maestra explicó los significados, seguido de esto algunos niños recibieron de la maestra otros carteles, con ejemplos de opinión y de hecho a fin de que al pasar a leerlos ante el grupo supieran en qué lado del tablero ubicarlo, si en la parte de los hechos o de las opiniones y justificar

porque consideraban que iba donde lo situaban. Al respecto se tuvieron respuestas como **T5e28** “es hecho porque es verdad”, **T5e18** “es hecho porque de verdad todos pasan mucho tiempo con los celulares”, **T5e2** “es hecho porque es algo que pasa”, **T5e9** “es opinión porque es lo que alguien piensa sobre eso”, **T5e16** “es opinión porque es lo que él piensa, porque fumar es más feo, y ahí dice que disque es agradable” porque **T5e31** “es opinión porque es lo que alguien piensa sobre la acción”, **T5e32** “es una opinión porque dice “creo”, es lo que él piensa”.

Una vez terminada esta parte de la sesión, la maestra pregunto si tenían claro que era hecho y que era opinión a lo que los educandos contestaron que si, por lo tanto se pidió a los estudiantes que siguieran la lectura del texto de manera que al terminar de leer cada párrafo manifestaran si había un hecho u opinión y lo subrayaran y señalaran con una letra, H para hecho y O para opinión. A lo largo de la lectura del texto se obtuvieron hechos y opiniones como **T5e40** “*Todo es real. Hay explotación laboral, trata de personas y reducción a servidumbre. Porque esto es lo que sucede a los bolitas (hecho)*”, **T5e9** “*Las víctimas son los bolivianos pobres y desempleados que sobreviven en los rincones olvidados del país. Porque los bolitas son las víctimas (hecho)*”, **T5e10** “*Los consulados que Bolivia tiene en ambas ciudades revelan cifras aterradoras: de más de un millón de inmigrantes bolivianos, muchos viven bajo este régimen en Buenos Aires. Porque es como un estudio que hicieron (hecho)*”, **T5e28** “*aquel hombre que con el paso de los años dejó de parecerse físicamente a la estrella hollywoodense de los ochenta, Charles Bronson, para ahora asemejarse al expresidente brasileño Luis Inácio Lula da Silva. Porque es algo que pasa, sí le dicen a él (hecho)*” **T5e32** “*para meterme en el «estómago de la bestia», porque es lo que a él le gusta (opinión)*”, **T5e40** “*Una treintena de testimonios revela que fueron reclutados con engaños en Bolivia a través de anuncios que se emiten por radio, prometiéndoles vivienda y alimentación como la gente, un paraíso envidiable y un jugoso sueldo de 300 dólares por trabajar ocho horas diarias (hecho)*”, **T5e31** “*«Empezaron a suceder cosas raras desde un comienzo» porque es lo que Jenny pensaba (opinión)*”, entre otras.

Al terminar la anterior estrategia la maestra pidió a los estudiantes que se organizaran de tal manera que quedaran separados de sus compañeros y entrego las pruebas, ante la situación, los estudiantes empezaron a lamentarse diciendo **T5e30** “no estudiamos nada para la evaluación”, **T5e33** “ustedes no avisaron” **T5e24** “¡ay no! Ya la perdí”, al notar la reacción de los estudiantes, la maestra les

aclaró que era una prueba únicamente con lo que se había visto en clase que no debían preocuparse y dio inicio al desarrollo de la misma. Debido a que para esta parte de la sesión solo quedaban aproximadamente 20 minutos, el martes siguiente se dio una hora de más para que revisaran y terminaran sus pruebas.

Anexo e. Rejilla de evaluación de la propuesta

REJILLA DE AUTOEVALUACIÓN DE LOS TALLERES INVESTIGATIVOS PARA LOS ESTUDIANTES

A continuación encontraras una serie de preguntas las cuales deberás responder teniendo en cuenta el trabajo realizado en el desarrollo de los talleres investigativos, por favor responde de manera honesta y sincera a las afirmaciones de la siguiente tabla.

CRITERIOS	ASPECTOS	ADECUADO	INADECUADO	OBSERVACIONES
SABER O CONOCER	Los conocimientos previos te permitieron mejorar la comprensión del texto de manera			
	Crees que los conocimientos que se desarrollaron durante las actividades de clase fueron:			
	Los conocimientos adquiridos te aportan elementos para resolver situaciones cotidianas de modo:			
HACER	Mi proceso de lectura con la crónica: <i>"Compran «bolitas» al precio de «gallina muerta»"</i> fue9			
	Las actividades propuestas para el desarrollo de los talleres investigativos para fortalecer la lectura crítica fueron			
	Mi desempeño en las actividades ejecutadas en clase y extra clase fue			
SER	Mi participación, asistencia y uso de los materiales fue			
	En las clases mi comportamiento fue			
	Durante el desarrollo de los talleres investigativos mi relación con mis compañeros fue			