

**PROPUESTA PEDAGÓGICA BASADA EN LA LECTURA DE MINICUENTOS  
PARA DESARROLLAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS ESTUDIANTES  
DEL GRADO PRIMERO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EL CASTILLO DEL  
MUNICIPIO DE BARRANCABERMEJA**

**WENDY PRECIADO ARIAS**



**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DEL SANTANDER  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA  
BUCARAMANGA**

**2018**

**PROPUESTA PEDAGÓGICA BASADA EN LA LECTURA DE MINICUENTOS  
PARA DESARROLLAR UNA APROXIMACIÓN AL PENSAMIENTO CRÍTICO EN  
LOS ESTUDIANTES DEL GRADO PRIMERO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA  
EL CASTILLO DEL MUNICIPIO DE BARRANCABERMEJA**

**WENDY PRECIADO ARIAS**

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE  
MAGISTER EN PEDAGOGÍA**

**DIRECTOR**

**JORGE ELIECER PACHECO GUALDRON  
MAGISTER EN PEDAGOGÍA**



**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DEL SANTANDER  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA  
BUCARAMANGA**

**2018**

A mi hijo Juan, quien supo entender que el éxito demanda sacrificios y compartir tiempo juntos  
era uno de ellos.

## TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN .....	16
1. PROBLEMA .....	20
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	20
2. JUSTIFICACIÓN .....	38
3. OBJETIVOS .....	43
3.1 OBJETIVO GENERAL .....	43
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	43
4. MARCO TEÓRICO.....	44
4.1 ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN .....	44
4.1.1 Antecedentes internacionales. ....	44
4.1.2 Antecedentes nacionales. Inicialmente, .....	47
4.1.3 Antecedentes locales. ....	50
4.2 MARCO CONCEPTUAL .....	52
4.2.1 Enfoque socio-constructivista y su relación con el trabajo colaborativo.....	52
4.2.2 Competencia comunicativa. ....	59
4.2.3 Subgénero literario: el minicuento.....	60
4.2.4 Pensamiento crítico y lectura crítica. ....	62
4.2.5 Desarrollo del pensamiento crítico.....	64
4.2.6 Niveles del pensamiento crítico. ....	66
4.2.7 Secuencia didáctica. ....	68
4.3 MARCO LEGAL .....	71
4.3.1 Ley General de Educación.....	71
4.3.2 Lineamientos Curriculares de Lengua. ....	72
4.3.3 Estándares básicos de competencias en lengua castellana: .....	79
5. METODOLOGÍA.....	80
5.1 CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN Y PARTICIPANTES .....	80
5.2 ENFOQUE METODOLÓGICO.....	81
5.2.1 Fases de implementación. ....	84
5.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN.....	86
5.3.1 Técnicas de recolección de la información. ....	87
5.3.2 Instrumentos de recolección de la información .....	96

6. DISEÑO DE LA PROPUESTA.....	102
6.1 FASE DIAGNÓSTICA.....	102
6.1.1 Análisis del cuestionario a estudiantes. ....	102
6.2 ANÁLISIS DE LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE .....	128
6.3 ANÁLISIS GENERAL DE LA FASE DIAGNÓSTICA .....	132
6.3.1 Triangulación de las técnicas de recolección de la información.....	132
6.3.2 Hallazgos. ....	134
7. FASE DE DISEÑO E INTERVENCIÓN EN EL AULA.....	137
7.1 ANÁLISIS POR NIVELES DE PENSAMIENTO CRÍTICO .....	198
7.1.1 Categorías de análisis nivel literal de pensamiento crítico.....	201
7.1.2 Categorías de análisis nivel inferencial de pensamiento crítico. ....	213
7.1.3 Análisis general de los niveles de pensamiento crítico. ....	233
8. FASE DE REFLEXIÓN Y EVALUACION DE LA PROPUESTA: ANÁLISIS DEL .....	247
8.1 VALIDEZ INTERNA .....	252
8.2 CRITERIOS ÉTICOS .....	252
9. DISCUSION.....	254
10. CONCLUSIONES .....	263
11. RECOMENDACIONES.....	267
BIBLIOGRAFIA.....	270
ANEXOS.....	275

## LISTA DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Colombia. Variación Porcentual según niveles de desempeño en lectura 2006 - 2012.....	22
Gráfica 2. Resultados históricos Colombia. Lectura .....	23
Gráfica 3. Comparación entre la distribución porcentual de estudiantes según niveles de desempeño en el establecimiento educativo, la entidad territorial y el país. Lenguaje tercer grado. Año 2013.....	26
Gráfica 4. Comparación entre la distribución porcentual de estudiantes según niveles de desempeño en el establecimiento educativo, la entidad territorial y el país. Lenguaje tercer grado. Año 2014.....	26
Gráfica 5. Comparación entre la distribución porcentual de estudiantes según niveles de desempeño en el establecimiento educativo, la entidad territorial y el país. Lenguaje tercer grado. Año 2015.....	27
Gráfica 6. Competencias evaluadas. Lenguaje - tercer grado. 2013. ....	28
Gráfica 7. Competencias evaluadas. Lenguaje - tercer grado. 2014. ....	28
Gráfica 8. Competencias evaluadas. Lenguaje - tercer grado. 2015. ....	29
Gráfica 9. Componentes evaluados. Lenguaje - tercer grado. 2013.....	30
Gráfica 10. Componentes evaluados. Lenguaje - tercer grado. 2014.....	30
Gráfica 11. Componentes evaluados. Lenguaje - tercer grado. 2015.....	31
Gráfica 12. Comparación de los porcentajes de estudiantes según niveles de desempeño en el establecimiento educativo. Lenguaje tercer grado. ....	31
Gráfica 13. Modelo de investigación-acción de McKernan: Un modelo de proceso temporal.....	83
Gráfica 14. Habilidad: nombrar e identificar.....	109
Gráfica 15. Habilidad: emparejar. ....	110
Gráfica 16. Habilidad: secuenciar u ordenar.....	111
Gráfica 17. Nivel de pensamiento literal. ....	112
Gráfica 18. Habilidad: comparar-contrastar. ....	114
Gráfica 19. Habilidad: inferir. ....	115

Gráfica 20. Habilidad: describir-explicar. ....	116
Gráfica 21. Habilidad:interpretar. ....	117
Gráfica 22. Habilidad: resolver problemas. ....	118
Gráfica 23. Habilidad: predecir y estimar. ....	119
Gráfica 24. Habilidad: indicar causa y efecto. ....	120
Gráfica 25. Nivel de pensamiento inferencial.....	121
Gráfica 26. Habilidad: debatir-argumentar. ....	123
Gráfica 27. Habilidad: evaluar, juzgar y criticar. ....	123
Gráfica 28. Nivel de pensamiento crítico intertextual. ....	125
Gráfica 29. Niveles de pensamiento crítico fase diagnóstica.....	126
Gráfica 30. Identifica un personaje en la historia. ....	127
Gráfica 31. Identifica los personajes principales en la historia.....	127
Gráfica 32. Triangulación de la información por estamentos. ....	132
Gráfica 33. Triangulación de la información por técnicas de recolección de datos. .....	133
Gráfica 34. Porcentaje de estudiantes con respecto al desempeño de la habilidad nombrar e identificar. ....	204
Gráfica 35. Porcentaje de estudiantes con respecto al desempeño de la habilidad emparejar.....	208
Gráfica 36. Porcentaje de estudiantes con respecto al desempeño de la habilidad secuenciar y ordenar. ....	212
Gráfica 37. Porcentaje de estudiantes con respecto al desempeño de la habilidad predecir y estimar. ....	216
Gráfica 38. Porcentaje de estudiantes con respecto al desempeño de la habilidad comparar y contrastar. ....	220
Gráfica 39. Porcentaje de estudiantes con respecto al desempeño de la habilidad inferir.....	223
Gráfica 40. Porcentaje de estudiantes con respecto al desempeño de la habilidad describir y explicar. ....	226

Gráfica 41. Porcentaje de estudiantes con respecto al desempeño de la habilidad analizar. ....	229
Gráfica 42. Porcentaje de estudiantes con respecto al desempeño de la habilidad indicar causa y efecto. ....	232
Gráfica 43. Análisis general del nivel literal de Pensamiento Crítico. ....	236
Gráfica 44. Análisis general del nivel inferencial de Pensamiento Crítico.....	238
Gráfica 45. Plano de organización del salón para la implementación del trabajo colaborativo sesión 1. ....	240
Gráfica 46. Plano de organización del salón para la implementación del trabajo colaborativo sesión 3. ....	240

## LISTA DE CUADROS

Cuadro 1. Modelo dinámico de planeación didáctica.....	70
Cuadro 2. Acciones de la Investigación-acción.....	85
Cuadro 3. Propuesta indicativa para construir una secuencia didáctica. ....	99
Cuadro 4. Documentos por analizar en cada fase de investigación. ....	100
Cuadro 5. Categorías de la pregunta 1: ¿Qué observas en la imagen? .....	104
Cuadro 6. Categorías de la pregunta 2: ¿Qué diferencia hay entre un hada disparatada y un hada normal?.....	105
Cuadro 7. Categorías de la pregunta 3: ¿De qué se trata la historia? .....	106
Cuadro 8. Clasificación de las preguntas según los niveles de pensamiento crítico. Fase diagnóstica.....	107
Cuadro 9. Categorización del análisis del trabajo colaborativo. Fase diagnóstica. .....	130
Cuadro 10. Roles de los estamentos para la triangulación.....	133
Cuadro 11. Estrategias y habilidades de aplicación de la secuencia y sus categorías. .....	141
Cuadro 12. Secuencia Didáctica.....	143
Cuadro 13. Actividades y estrategias de aplicación de la secuencia .....	150
Cuadro 14. Categorías emergentes a partir de los niveles y las habilidades del Pensamiento .....	199
Cuadro 15. Registro de los resultados: Habilidad Nombrar e identificar .....	201
Cuadro 16. Análisis y descriptores de la habilidad Nombrar e identificar .....	202
Cuadro 17. Registro de los resultados: Habilidad Emparejar .....	206
Cuadro 18. Análisis y descriptores de la habilidad emparejar. ....	207
Cuadro 19. Registro de los resultados: Habilidad Secuenciar y ordenar .....	209
Cuadro 20. Análisis y descriptores de la habilidad secuenciar y ordenar. ....	210
Cuadro 21. Registro de los resultados: Habilidad Predecir y estimar .....	214
Cuadro 22. Análisis y descriptores de la habilidad predecir y estimar. ....	215
Cuadro 23. Registro de los resultados: Habilidad Comparar y contrastar .....	217

Cuadro 24. Análisis y descriptores de la habilidad comparar y contrastar .....	218
Cuadro 25. Registro de los resultados: Habilidad Inferir .....	221
Cuadro 26. Análisis y descriptores de la habilidad inferir.....	222
Cuadro 27. Registro de los resultados: Habilidad Describir y explicar .....	224
Cuadro 28. Análisis y descriptores de la habilidad Describir y explicar .....	225
Cuadro 29. Registro de los resultados: Habilidad Analizar .....	227
Cuadro 30. Análisis y descriptores de la habilidad Analizar.....	228
Cuadro 31. Registro de los resultados: Habilidad Indicar causa y efecto .....	230
Cuadro 32. Análisis y descriptores de la habilidad Indicar causa y efecto .....	231
Cuadro 33. Análisis de respuestas por categorías. Pregunta 1: ¿cuáles son los personajes del minicuento? Pregunta 2: ¿De qué se tratará la historia? .....	234
Cuadro 34. Clasificación de las preguntas según los niveles de pensamiento crítico. Fase de diseño e intervención. ....	235
Cuadro 35. Matriz de categorización del trabajo colaborativo de los equipos en cada sesión. ....	242
Cuadro 36. Categorización del análisis del Trabajo Colaborativo. Fase de diseño e intervención.....	244
Cuadro 37. Categorización de los grupos focales.....	248

## LISTA DE ANEXOS

Anexo A. PRUEBA DIAGNÓSTICA.....	275
Anexo B. DIARIOS DE CAMPO FASE DIAGNÓSTICA.....	285
Anexo C. DIARIOS DE CAMPO FASE DE INTERVENCIÓN .....	290
Anexo D. TALLER DE LECTURA FASE DE ELABORACIÓN E INTERVENCIÓN EN EL AULA .....	332
Anexo E. GUIÓN DE ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA GRUPO FOCAL .	340
Anexo F. RESPUESTAS DEL GRUPO FOCAL.....	343
Anexo G. EJEMPLOS DE CONSENTIMIENTOS Y ASENTIMIENTOS INFORMADOS DE PADRES DE FAMILIA Y ESTUDIANTES.....	350
Anexo H. EJEMPLOS DE GUÍAS Y PRUEBAS DESARROLLADAS POR LOS ESTUDIANTES.....	352
Anexo I. CERTIFICADO DE BUENAS PRÁCTICAS .....	370

## RESUMEN

**TITULO:** PROPUESTA PEDAGÓGICA BASADA EN LA LECTURA DE MINICUENTOS PARA DESARROLLAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO PRIMERO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EL CASTILLO DEL MUNICIPIO DE BARRANCABERMEJA\*

**AUTOR:** WENDY PRECIADO ARIAS\*\*.

**PALABRAS CLAVE:** PENSAMIENTO CRÍTICO, NIVELES Y HABILIDADES DE PENSAMIENTO CRÍTICO, LECTURA, MINICUENTO, TRABAJO COLABORATIVO.

Este proyecto de investigación surge como resultado del proceso de formación de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander, el cual tuvo como objetivo general determinar de qué manera la lectura de minicuentos a través del trabajo colaborativo, contribuye al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del grado primero del colegio El Castillo. La investigación fue de corte cualitativo con diseño de Investigación Acción. Para recolectar la información se emplearon técnicas como el cuestionario, la observación participante, el análisis documental, el taller formativo y el grupo focal; e instrumentos como el formato de cuestionario, el diario de campo, resultados de la evaluación diagnóstica, la secuencia didáctica, el protocolo de actividades de clase y el guion de entrevista semiestructurada. Los niños que lograron desarrollar las habilidades de mayor complejidad fueron aquellos que retomaron las habilidades previamente desarrolladas puesto que cada habilidad es prerrequisito de la siguiente. Se evidenció que los estudiantes tenían un mejor desempeño cuando trabajaban colaborativamente con sus compañeros y más aún cuando recibían orientación de la docente en la fase inicial y de desarrollo en cada sesión. El tipo de texto implementado permitió que los participantes tuvieran la necesidad de desarrollar las habilidades de los niveles de pensamiento crítico abordados, puesto que el minicuento presenta de acuerdo a sus características, espacios en blanco que el lector debe rellenar en consonancia con el autor mediante la lectura crítica que haga del mismo. La elaboración de esta tesis contribuyó a que la docente investigadora pudiera evaluar los aspectos relevantes de la investigación y de ese modo hacer una reflexión de su propia práctica.

---

\* Trabajo de grado

\*\* Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Director: Jorge Eliecer Pacheco Gualdrón, Magíster en Pedagogía

## ABSTRACT

**TITLE:** PEDAGOGICAL PROPOSAL BASED ON READING SHORT STORIES TO DEVELOP CRITICAL THINKING SKILLS WITH FIRST GRADERS FROM HIGH SCHOOL EL CASTILLO, IN THE CITY OF BARRANCABERMEJA\*

**AUTHOR:** WENDY PRECIADO ARIAS\*\*

**KEYWORDS:** CRITICAL THINKING, LEVELS AND ABILITIES OF CRITICAL THINKING, READING, SHORT STORY, COLLABORATIVE WORK.

This research project appears because of the academic training of the master's degree in pedagogy from the Universidad Industrial de Santander, which main goal was to determine how the way of reading short stories through collaborative work contributes to the first graders' critical thinking development in the high school El Castillo. The research focused on qualitative with the design of action-research. To gather the information, was necessary techniques such as the questionnaire, participant observation, documentary analysis, educational workshop, and the focal group; and instruments like the questionnaire format, the school planner, results of the diagnostic evaluation, didactic sequence, the protocol for class activities, and the outline of semi structured interview. Children, who achieved to develop the highest complex abilities, were those who retook the skills previously developed, since each skill is prerequisite for the next one. As a clear evidence, students had a better performance when they worked collaboratively with their classmates and even more when the teacher guided them after the execution of the initial phase and the development of each session. The kind of text implemented allowed participants to have the necessity of developing their abilities of critical thinking development levels that it dealt with, because short story presents according to its characteristics some unfinished or incomplete ideas that the reader must think about in accordance with the author by means of the critical reading made by him/herself. The development of this thesis contributed to the evaluation of relevant aspects of the research on behalf of the teacher/researcher and that way to make a critical reflection of her own teaching process.

---

\* Graduation project

\*\* \*\* Faculty of Human Sciences. School of Education. Master in Pedagogy. Director: Jorge Eliecer Pacheco Gualdrón, Magíster en Pedagogía

## INTRODUCCIÓN

El mundo actual avanza a grandes pasos y ello implica que la escuela debe reorganizar y repensar los procesos que en ella a diario se dirigen. Los niños ingresan, en sus primeros años, con el ideal de aprender a la par con el mundo que los rodea, y por ello es necesario que las experiencias que se vivan sean agradables y sobre todo llenas de significado, proporcionándoles de ese modo la posibilidad de aprender a resolver situaciones problemáticas.

El papel de la lectura, desde cualquier área del conocimiento, pero sobre todo desde la literatura, permite desarrollar la creatividad en los niños; juega un papel importante en la formación escolar puesto que recupera espacios de expresión y construcción de mundos posibles e imaginarios en donde la palabra transforma significados, haciendo de este trabajo una base sólida para alcanzar el proceso alfabético, así como desarrollar habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes.

El llamado a los educadores es a reflexionar y a rediseñar espacios de promoción de la lectura con ideas innovadoras, que dejen de lado lo cotidiano, lo tradicional y se abran a encuentros con los textos que a los niños les agradan, los motivan y los impulsan a sentir diferente, a crear conexiones entre sus realidades y fantasías. De ese modo se construyen un vínculo entre el niño y los textos, que con el paso del tiempo se irá reforzando y le permitirá comprender mundos distintos.

El panorama de la lectura en Colombia demuestra que existen vacíos en los procesos de lectura que se generan en las aulas desde el área de lenguaje, el Gobierno Colombiano desde el Ministerio de Educación Nacional y sus Secretarías de Educación hacen un esfuerzo por atender las dificultades y necesidades de las personas que intervienen, por ello en el último periodo (2014-2018) ha brindado oportunidades tanto a estudiantes como docentes para que obtengan herramientas

y mejoren su experiencia desde las debilidades encontradas; es así como nace la oportunidad de intervenir en la presente investigación a la Institución Educativa El Castillo, la cual, aún habiendo obtenido puntajes favorables en las Pruebas Saber en los últimos años con relación a otras instituciones con las mismas características, no logra avanzar en porcentaje y continua reflejando puntajes mínimos en varios de sus estudiantes, específicamente en la competencia comunicativa lectora.

Por ello, el presente proyecto buscó determinar de qué manera la lectura de minicuentos a través del trabajo colaborativo contribuyó al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del grado primero del colegio El Castillo, mediante un enfoque cualitativo con diseño de investigación acción en el que la docente jugó al mismo tiempo el papel de investigadora. El curso de la investigación se enmarcó dentro de las siguientes tres fases: fase diagnóstica, permitió elaborar un diagnóstico de la situación inicial; fase de elaboración e intervención en el aula, a partir del análisis del diagnóstico se diseñó y aplicó una propuesta de intervención en el aula denominada “Disfrutemos juntos del maravilloso mundo de los minicuentos” y por último, la fase de reflexión y evaluación de la propuesta la cual se desarrolló mediante un proceso de reflexión y evaluación de la intervención realizada.

La propuesta se enfocó en el desarrollo del pensamiento crítico a través de las habilidades presentes en sus niveles, teniendo en cuenta los aportes de Linda Elder y Richard Paul<sup>1</sup>. A su vez el trabajo colaborativo de Jhonson y Jhonson<sup>2</sup> adquirió un espacio importante en el desarrollo de las sesiones, puesto que los estudiantes trabajaron y aprendieron en equipos teniendo presente el modelo pedagógico de la

---

<sup>1</sup> PAUL, Richard y ELDER, Linda. La mini-guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas. Fundación para el pensamiento crítico. California. 2003. p. 4

<sup>2</sup> JOHNSON, David; JOHNSON, Roger y JHONSON, Holubec. Los nuevos círculos del aprendizaje: la cooperación en el aula y la escuela. Editorial Aique. Primera Edición. 1999. p.19

Institución basado en la teoría socio constructivista de Vigotsky<sup>3</sup>. El minicuento fue el tipo de texto a emplear de acuerdo con las ventajas que exponen los autores Violeta Rojo<sup>4</sup> y Lauro Zabala<sup>5</sup>.

Los resultados de la intervención evidencian un desarrollo en los niveles de pensamiento crítico literal e inferencial, los cuales se vieron reflejados en mayor proporción cuando los participantes trabajaban colaborativamente, puesto que, como demuestran los resultados del análisis de la intervención de la propuesta, les permitió desarrollar eficiencia en lo que ejecutaron, influyendo en la disminución del sentimiento de inseguridad y aislamiento<sup>6</sup>. La implementación del minicuento como tipo de texto para el desarrollo de las habilidades trabajadas tuvo aceptación por parte de los estudiantes puesto que por la brevedad, inmediatez, rapidez, fugacidad, diversidad y multiplicidad de los textos, cuyos contenidos y formas fugaces y cuyo lenguaje depurado y conciso, requirió de una lectura crítica por parte de los participantes.

Una vez desarrollada la investigación y evaluando el impacto obtenido, la docente pretende aportar este documento como insumo al mejoramiento de las prácticas docentes, desde la creación teórica planteada, reconociendo a su vez que es solo una posibilidad entre miles, y que solo el esfuerzo de todos hará posible que se observen mejoras significativas en los resultados de la Institución y del país. Sin embargo, se deja a disposición de quienes sientan interés por este proyecto de investigación, para quienes consideren posible el uso del minicuento, el trabajo

---

<sup>3</sup> VIGOTSKY, Lev Seminovich. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Editorial Crítica. S.A. 1996. P. 225.

<sup>4</sup> ROJO, Violeta. Breve manual para reconocer minicuentos. Universidad Autónoma Metropolitana, México, 1997. p. 2.

<sup>5</sup> ZAVALA, Lauro. Minificción Contemporánea La Ficción Ultracorta y la Literatura Posmoderna. Universidad Autónoma de Guanajuato. México. p. 56.

<sup>6</sup> ZEA RESTREPO, Maria Claudia. Conexiones. Informática y escuela: un enfoque global. Fondo editorial Universidad EAFIT. Medellín, 2000.

colaborativo y el fortalecimiento de las habilidades de pensamiento crítico como medio para desarrollar pensamiento crítico en el aula.

## 1. PROBLEMA

### 1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Con el propósito de hacer de *Colombia, la mejor educada en América en el 2025*<sup>7</sup>, el estado y principalmente el Ministerio de Educación Nacional ha centrado su interés en brindar educación de calidad a niños, niñas y jóvenes, por medio de planes y proyectos a mediano y largo plazo, que contribuyan finalmente a la reestructuración de un país que ha sufrido los vestigios de la guerra y merece consolidar su proceso de paz, todo ello a partir de la igualdad de oportunidades y el acceso a la educación.

Lo anterior se desarrolla inicialmente desde las aulas de clase, identificando los aciertos y desaciertos de los estudiantes a partir de los desempeños en las áreas y su interés por el aprendizaje, la aplicación de sus logros al entorno en el que se encuentran y la habilidad para emplear lo aprendido en la resolución de situaciones problema; lo anterior se evidencia mediante los resultados y análisis que se obtienen a partir de las diferentes pruebas desarrolladas por ellos, tales como PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes), y las pruebas SABER, a partir de diferentes áreas entre las que se encuentra Lenguaje, la cual se intervino en este proyecto de investigación desde la habilidad de lectura.

Al respecto, Daniel Cassany<sup>8</sup> dice que la lectura, no es solo un proceso biológico, cognitivo o lingüístico, sino también una actividad cultural, que hace parte de las formas de vida, presente en nuestro entorno como forma de expresar lo que nos

---

<sup>7</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Colombia, la mejor educada en América en el 2025. Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional. Págs. 1, 2,13. Colombia, 2015.

<sup>8</sup> CASSANY, Daniel. LECTURA COMPLEMENTARIA PARA MAESTROS: leer y escribir con niños y niñas. Los retos de la lectura y la escritura. Pág. 32. Primera edición, septiembre de 2008.

preocupa, y que cambia dinámicamente y va transformando la manera de comunicar; por ende, se debe leer de un modo particular de acuerdo a la época, la comunidad y el ámbito profesional al que pertenecemos. Esto permite que surja el interrogante: “¿cómo será la lectura y la escritura que aguardan a nuestros chicos?, ¿qué podemos hacer hoy para prepararlos mejor para el mañana?”<sup>9</sup>.

El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos PISA (**P**rogramme for **I**nternational **S**tudent **A**ssessment) define claramente la prueba como:

“(…) una prueba estandarizada que evalúa cada tres años la calidad de la educación en los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). La población objetivo de esta prueba son los jóvenes de 15 años, independientemente del grado escolar en el que se encuentran. PISA ofrece resultados sobre el desempeño de los estudiantes en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias, y analiza los efectos de distintos factores asociados al aprendizaje, permitiendo la comparación entre los países participantes. Evaluaciones de este tipo (...) son un elemento fundamental para determinar los avances en el aprendizaje de los niños y jóvenes del país, en comparación con otras economías participantes alrededor del planeta. Los resultados de estas evaluaciones brindan información importante para el diseño y la implementación de las políticas educativas que permitan disminuir las brechas existentes en el sistema educativo. En Colombia, la coordinación y aplicación de la prueba PISA ha estado a cargo del Icfes desde el 2006, año en que el país participó por primera vez en esta evaluación y a partir del cual hemos observado mejoras en el desempeño de los estudiantes.”<sup>10</sup>

Teniendo en cuenta que cada tres años, desde 2006, en Colombia se aplican las pruebas PISA, la evaluación de la competencia lectora arrojó como resultado un bajo nivel en el desempeño de los estudiantes, de los cuales el 80% representa a los colegios oficiales entre urbano y rural, esto produce durante la última década grandes preocupaciones frente a este componente, en el cual se evalúa “la

---

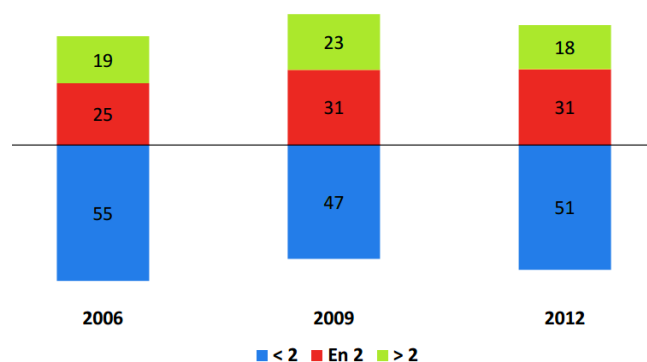
<sup>9</sup> *Ibíd.*

<sup>10</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Colombia: Conoce las pruebas SABER. Colombia Aprende. URL: [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-89525.html#h2\\_4](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-89525.html#h2_4)

capacidad del estudiante para analizar y entender un texto, así como su habilidad para usar información escrita en situaciones de la vida real y desempeñarse de forma adecuada en la sociedad”<sup>11</sup>.

En lenguaje, durante la participación en los años 2006, 2009 y 2012, muestra que un 51% de los estudiantes, están por debajo del nivel 2 de desempeño —nivel uno o menos uno— (ver la gráfica N°1). Es decir, únicamente logran reconocer el tema principal o la intención del autor y realizar una conexión simple de la información del texto y el conocimiento cotidiano, por lo cual no han desarrollado las competencias mínimas necesarias que exigen para desempeñarse en las sociedades contemporáneas. Solo una cuarta parte se ubica en el nivel mínimo (dos) en tanto que el 18% alcanzó los niveles tres y cuatro. Los resultados muestran que los estudiantes demuestran una mejor capacidad para manejar información en conflicto e identificar la idea principal del texto en conexión con otros conocimientos y con experiencias personales, aunque no poseen un nivel óptimo para la realización de las actividades cognitivas más complejas<sup>12</sup>.

Gráfica 1. Colombia. Variación Porcentual según niveles de desempeño en lectura 2006 - 2012.



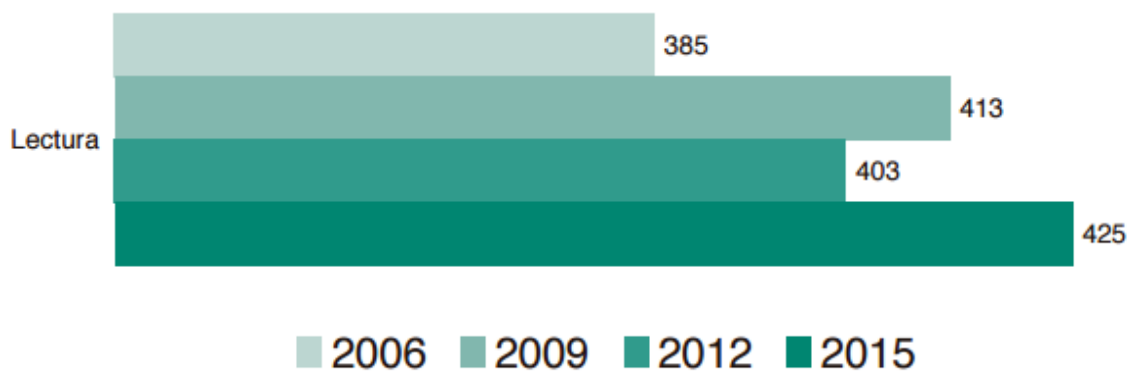
Fuente: Colombia PISA. Principales resultados. Bogotá. Diciembre. 2012

<sup>11</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Resumen Ejecutivo Colombia en PISA 2015. URL: <file:///E:/Downloads/Informe%20resumen%20ejecutivo%20colombia%20en%20pisa%202015.pdf>

<sup>12</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Colombia: qué y cómo mejorar a partir de la prueba PISA. Al tablero. URL: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-162392.html>

La última versión de estas pruebas se aplicó en el 2015, el resultado en el área de lenguaje demuestra un avance de 40 puntos en la calificación promedio con respecto a la prueba presentada en el año 2006 (ver gráfica N°2), destacándose, así como el cuarto país que mayor progreso obtuvo en lectura. A su vez, con los resultados obtenidos, el Gobierno Nacional destacó al respecto, la influencia positiva que se obtuvo como resultado de la implementación de los diferentes programas y proyectos que le apuestan a la educación actual, tales como Jornada Única, Excelencia docente - Programa Todos a Aprender (PTA) y el Programa de Becas Docentes, Ser Pilo Paga, Fomento a la Educación Superior<sup>13</sup>, entre otros; por lo cual se concluye finalmente en el informe de estas pruebas que es posible mejorar los desempeños de los estudiantes en la medida en que las prácticas docentes se rediseñen y sean pensadas como puente entre las brechas que se presentan entre los estudiantes de establecimientos educativos de carácter privado y aquellos que social y económicamente son más vulnerables<sup>14</sup>.

Gráfica 2. Resultados históricos Colombia. Lectura



Fuente: Resumen Ejecutivo Colombia en PISA 2015. Bogotá. 2016

<sup>13</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Colombia la mejor educada en el 2015. Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional. URL: [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356137\\_foto\\_portada.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356137_foto_portada.pdf)

<sup>14</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Resumen Ejecutivo Colombia en PISA 2015. Bogotá. 2016 URL: <file:///E:/Downloads/Informe%20resumen%20ejecutivo%20colombia%20en%20pisa%202015.pdf>

De la misma forma a nivel nacional, el Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior (ICFES), es la entidad encargada de promover y evaluar la educación colombiana en todos sus niveles a través de las PRUEBAS SABER, mediante la evaluación por competencias. Es decir, que no miden cuánto saben los estudiantes sobre matemáticas, lenguaje o ciencias sino, cómo aplican los conocimientos de estas áreas en la vida real. De allí que se hable de personas competentes para la vida. El país requiere de hombres y mujeres que tengan habilidades y puedan desenvolverse con facilidad en el mundo actual<sup>15</sup>.

Conocer este reporte se convirtió en un insumo básico de las secretarías de educación y de los colegios en particular, ya que a partir de la lectura de los resultados obtenidos se pueden rediseñar las prácticas educativas y establecer planes de mejoramiento que permitan superar los índices de calidad educativa en el país.

La prueba de lenguaje evalúa dos competencias: la comunicativa-lectora y la comunicativa-escritora. En esta investigación se tomó como insumo la primera de ellas, la cual “abarca la comprensión, el uso y la reflexión sobre las informaciones contenidas en diferentes tipos de textos, e implica una relación dinámica entre estos y el lector; (...) Las preguntas de la prueba se orientan a establecer la capacidad de los estudiantes para realizar lecturas literales, inferenciales o críticas; también cabe mencionar que en la prueba aplicada a grado tercero se incluyen textos narrativos como cuentos, poemas, rondas, noticias, canciones”<sup>16</sup>, ya que de acuerdo con las características de los participantes la investigadora lo considera pertinente.

Teniendo como referencia la competencia lectora, foco de interés en esta investigación, el ICFES hace referencia a la lectura crítica evaluada en dichas

---

<sup>15</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Colombia: Conoce las pruebas SABER. Colombia Aprende. URL: [http://www.colombiaprende.edu.co/html/home/1592/article-89525.html#h2\\_4](http://www.colombiaprende.edu.co/html/home/1592/article-89525.html#h2_4)

<sup>16</sup> ICFES SABER 3°, 5° Y 9°. La prueba de lenguaje en tercero. Recuperado en: <file:///E:/Downloads/Descripcion%20prueba%20Lenguaje%203%20grado%202014.pdf>

pruebas como “la capacidad de entender, interpretar y evaluar textos que pueden encontrarse tanto en la vida cotidiana, como en ámbitos académicos no especializados. El propósito es establecer si un estudiante cuenta con una comprensión lectora que le permita interpretar, aprender y tomar posturas críticas frente a un texto, aunque no cuente con un conocimiento previo del tema tratado.”<sup>17</sup>. Por ello esta investigación parte también del análisis de los resultados de las pruebas mencionadas a nivel de institución educativa.

De esta forma, los resultados históricos de la Institución Educativa El Castillo en el área de lenguaje obtenidos desde el año 2013 hasta el 2015, en comparación a la entidad territorial y el resto del país, reflejan una disminución del 21% al 7% en la cantidad de estudiantes que se ubicaron en el nivel mínimo en la prueba de lenguaje y que cursaban grado tercero, es decir, no lograron superar las preguntas de menor dificultad de la prueba (ver gráficas N° 3, 4 y 5).

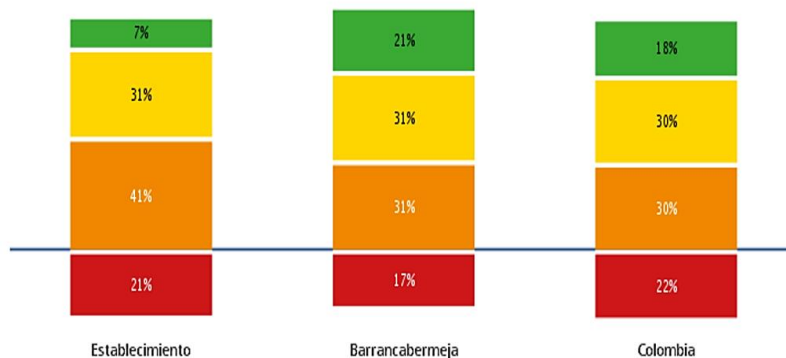
Por otra parte, el porcentaje de estudiantes que se encontraron en nivel avanzado aumentó de 19% a 41% respectivamente durante ese periodo de tiempo anteriormente descrito. En ellos se evidencia el logro de una comprensión global de textos narrativos e informativos cortos, de estructura simple y con contenidos cercanos a la cotidianidad, relacionando partes del contenido para inferir y deducir información sobre los personajes, la voz que habla y los hechos que se mencionan en el texto. En textos mixtos, como afiches o carteles, este grupo de estudiantes reconoce la función de las imágenes en la construcción del sentido global; recupera información explícita del texto cuando esta no se encuentra de manera directa sino mediada por otra información irrelevante; compara textos según el contenido y el propósito; reconoce las partes que estructuran de manera global un texto; prevé contenidos, propósitos, tipos de texto y actos de habla en una situación de

---

<sup>17</sup> Módulo De Lectura Crítica Saber Pro. ICFES. 2015-2.pag3

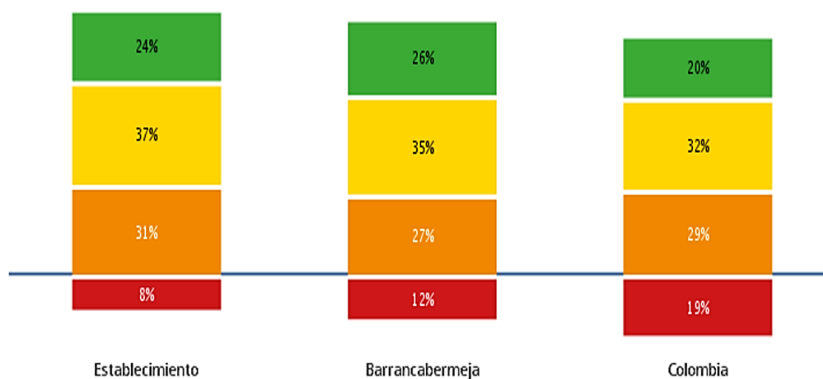
comunicación particular y en un contexto cotidiano y utiliza la corrección lexical para darle sentido y precisión al contenido de un texto<sup>18</sup>.

Gráfica 3. Comparación entre la distribución porcentual de estudiantes según niveles de desempeño en el establecimiento educativo, la entidad territorial y el país. Lenguaje tercer grado. Año 2013



Fuente: Reporte de la Excelencia. 2013. Básica Primaria. Establecimiento Educativo El Castillo.

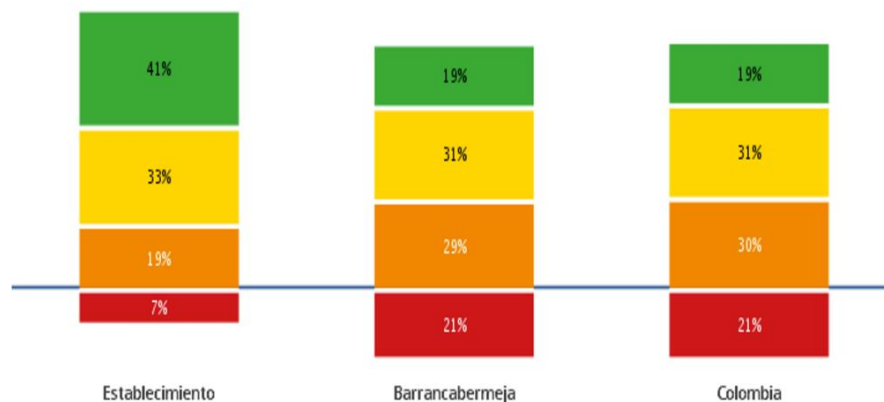
Gráfica 4. Comparación entre la distribución porcentual de estudiantes según niveles de desempeño en el establecimiento educativo, la entidad territorial y el país. Lenguaje tercer grado. Año 2014



Fuente: Reporte de la Excelencia. 2014. Básica Primaria. Establecimiento Educativo El Castillo.

<sup>18</sup> ICFES SABER 3°, 5° Y 9°. La prueba de lenguaje en tercero. Recuperado en: <http://www.icfes.gov.co/docman/instituciones-educativas-y-secretarias/pruebas-saber-3579/que-evalua/1323-descripcion-prueba-lenguaje-3-grado-2014/file>.

Gráfica 5. Comparación entre la distribución porcentual de estudiantes según niveles de desempeño en el establecimiento educativo, la entidad territorial y el país. Lenguaje tercer grado. Año 2015



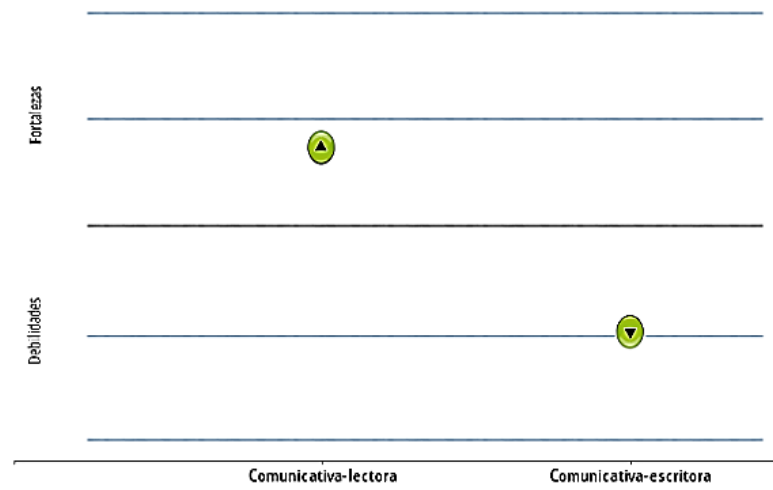
Fuente: Reporte de la Excelencia. 2015. Básica Primaria. Establecimiento Educativo El Castillo.

Aunque en la competencia lectora la Institución ha demostrado mejoría en el desempeño de sus estudiantes, algunos de ellos presentaron deficiencias que son objeto de estudio y deben ser apoyadas para su mejoramiento, teniendo en cuenta el propósito del MEN en cuanto a calidad educativa se refiere y las metas planteadas a 2025.

Una vez analizados los resultados de las pruebas saber a nivel institucional (ver gráficas N° 6, 7 y 8) se observó que a través de los años 2013 a 2015, el desempeño de los estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa, en comparación con los establecimientos educativos que presentan puntajes promedio similares en el área y grado evaluado, es relativamente fuerte en la competencia comunicativa lectora y débil en la competencia comunicativa escritora, es decir no identifican los tipos de textos que ellos utilizarían para lograr un determinado propósito o finalidad comunicativa, la forma como los organizarían para expresar un mensaje o una idea, y aspectos relacionados con el uso adecuado de las palabras y frases para producir textos con sentido.<sup>19</sup>

<sup>19</sup> Comparación entre la distribución porcentual de estudiantes según niveles de desempeño en el establecimiento educativo, la entidad territorial y el país. Lenguaje tercer grado. 2015

Gráfica 6. Competencias evaluadas. Lenguaje - tercer grado. 2013.



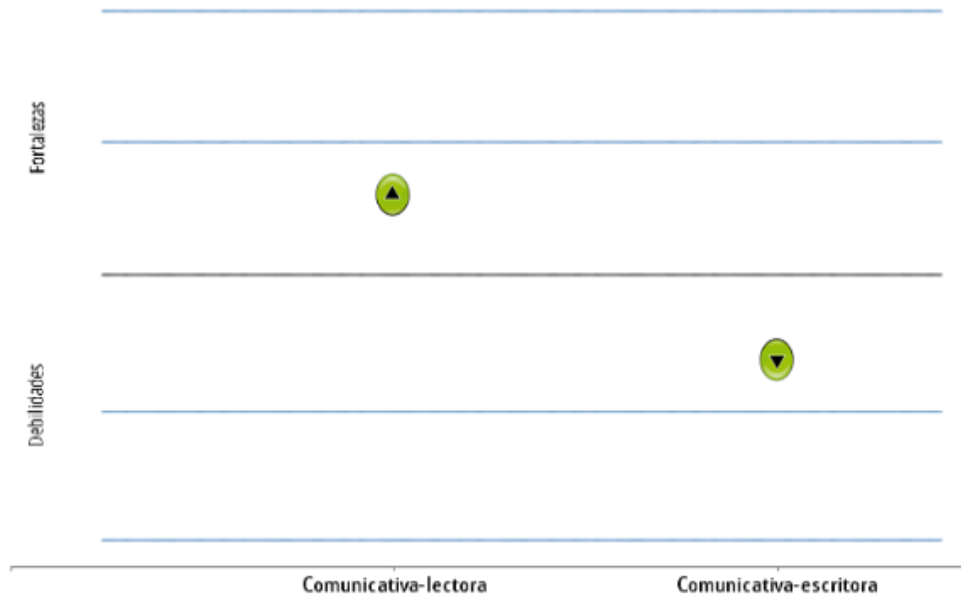
Fuente: Competencias evaluadas. Lenguaje tercer grado. 2013

Gráfica 7. Competencias evaluadas. Lenguaje - tercer grado. 2014.



Fuente: Competencias evaluadas. Lenguaje tercer grado. 2014

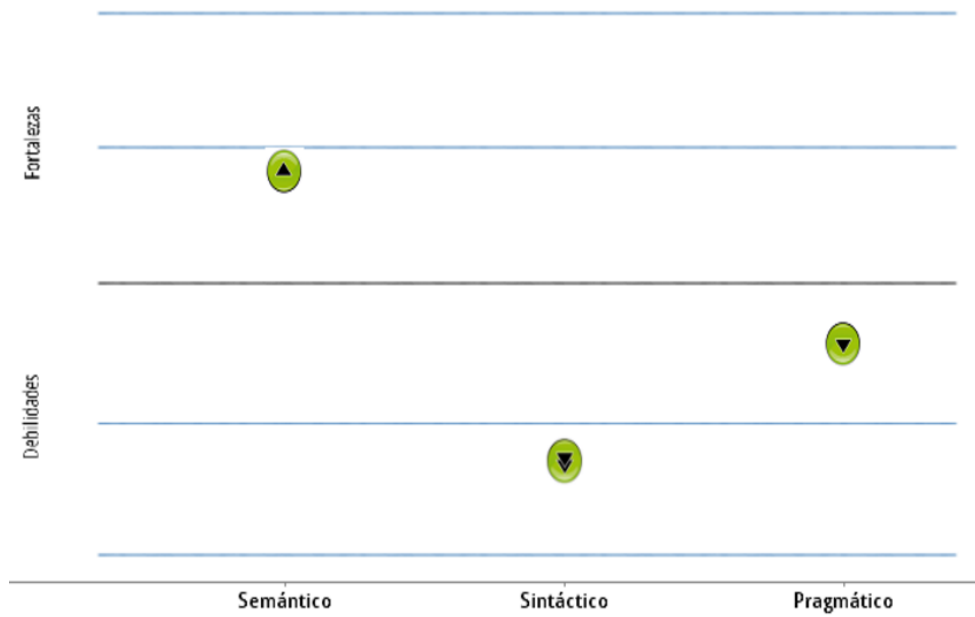
Gráfica 8. Competencias evaluadas. Lenguaje - tercer grado. 2015.



Fuente: Competencias evaluadas. Lenguaje tercer grado. 2015

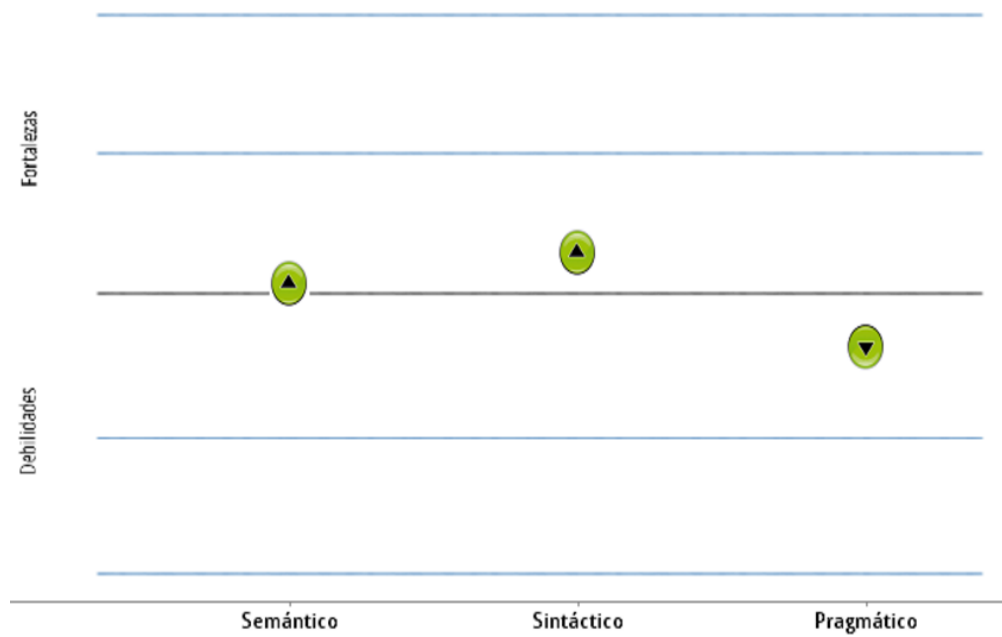
En comparación con otros establecimientos educativos con puntajes promedio similares en el área y grado y tomando como punto de partida los componentes: semántico, sintáctico y pragmático (ver gráficas N°9, 10 y 11) se evidencia que en el primero de ellos los estudiantes del grado tercero de la IE El castillo desmejoraron en el año 2015 con relación a los años 2014 y 2013 pasando de nivel fuerte a débil, lo cual demuestra que los estudiantes no comprenden el sentido del texto en términos de su significado. En cuanto al componente sintáctico, en el que se organiza el texto en términos de su coherencia y cohesión, se observa que en el año 2013 se encontraba en nivel muy débil. En 2014 ascendió a nivel muy fuerte y en el 2015 refleja un promedio similar a las otras instituciones y, en cuanto al nivel pragmático se ubicó durante los años 2013 y 2014 en un nivel débil, alcanzando finalmente en 2015 un nivel fuerte, en el cual se evalúa el para qué se dice una expresión en el texto en determinadas situaciones de comunicación.

Gráfica 9. Componentes evaluados. Lenguaje - tercer grado. 2013.



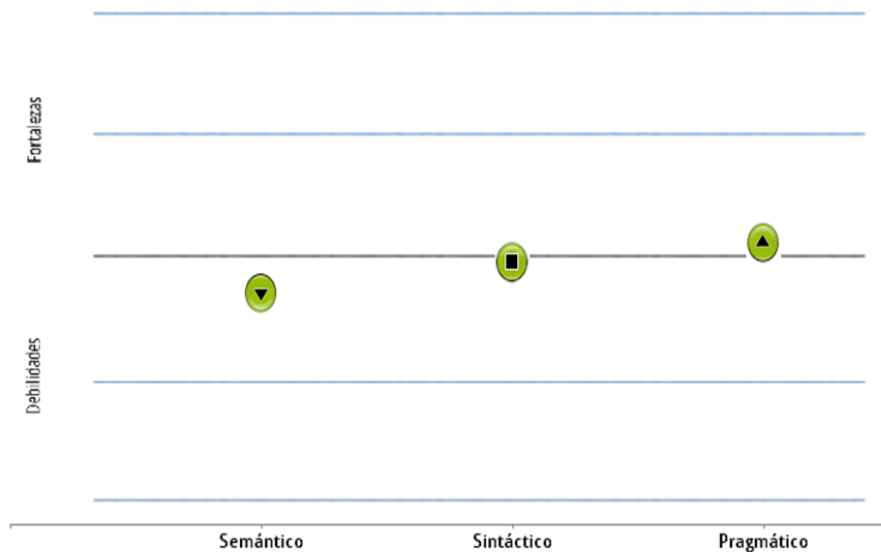
Fuente: Componentes evaluados. Lenguaje tercer grado. 2013

Gráfica 10. Componentes evaluados. Lenguaje - tercer grado. 2014



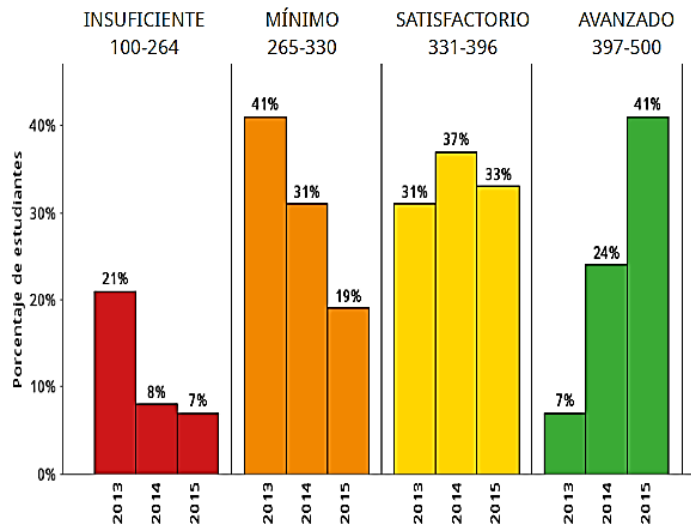
Fuente: Componentes evaluados. Lenguaje tercer grado. 2014

Gráfica 11. Componentes evaluados. Lenguaje - tercer grado. 2015.



Fuente: Componentes evaluados. Lenguaje tercer grado. 2015

Gráfica 12. Comparación de los porcentajes de estudiantes según niveles de desempeño en el establecimiento educativo. Lenguaje tercer grado.



Fuente: Reporte de la Excelencia. 2016. Básica Primaria. Establecimiento Educativo El Castillo pág. 2.

Como se puede observar en la gráfica N<sup>o</sup>11, los resultados obtenidos en las pruebas Saber del grado tercero en el año 2015 demuestran avances en el desempeño de

los estudiantes ubicando así al 74% de ellos en los niveles satisfactorio y avanzado, aunque la población restante sigue en los niveles inferiores, demostrando así que aún existen debilidades en los procesos de enseñanza. En comparación con el año 2013 y 2014 se evidencia la disminución de estudiantes en los niveles mínimo e insuficiente, pasando de 41% a 19% y de 21% a 7% respectivamente, lo que permite analizar que hubo una importante estrategia institucional en el 2014, esto también nos indica que el número de estudiantes ubicados en el nivel insuficiente no superaron las preguntas de menor complejidad de la prueba, es decir, que presentan dificultades en ambas competencias evaluadas (lectora y escritora) ya que, en textos cortos, de estructura simple y con contenidos muy cercanos a la cotidianidad, no recuperan la información explícita en él, ni la intención comunicativa de los mismos y les falta claridad en su reflexión sobre la escritura evidenciada en la omisión del uso de conectores para relacionar dos proposiciones en un texto corto y sencillo, así como prever el tipo de texto que le permite cumplir con un propósito comunicativo.

En consecuencia, los resultados del nivel mínimo demuestran progreso; pero aún hay un gran porcentaje de estudiantes que no han desarrollado la habilidad de ubicar información dentro del texto, o de establecer relaciones temporales y recuperar información explícita y local, por lo tanto no identifican elementos para textuales y no interpreta el lenguaje verbal y no verbal para lograr la comprensión global, lo que no le permite inferir el propósito del texto a partir de su contenido y del contexto social. De esta forma en beneficio a la institución los niveles insuficiente y mínimo han ido descendiendo durante los tres últimos años.

El número de estudiantes ubicados en el nivel satisfactorio aumentó en un 6% en el año 2014, y en el 2015 desmejoró en un 4%; el estudiante promedio de este nivel lee y comprende varios tipos de textos, especialmente los narrativos e informativos, identifica su estructura, su propósito e intención comunicativa, mediante la recuperación de información explícita y alguna implícita.

En cambio en el nivel avanzado la institución ha presentado una mejora todo el tiempo con un 17% anual; los estudiantes en este nivel además de alcanzar lo definido en los dos niveles precedentes, logra una comprensión global de textos narrativos e informativos cortos, de estructura simple y con contenidos cercanos a la cotidianidad; relaciona partes del contenido para inferir y deducir información sobre los personajes, la voz que habla o los hechos que se mencionan en el texto.

En textos mixtos, como afiches o carteles, reconoce la función de las imágenes en la construcción del sentido global y recupera información explícita del texto cuando esta no se encuentra de manera directa sino mediada por otra información irrelevante.

Aunque en términos generales los resultados del año 2015 de la Institución Educativa El Castillo son satisfactorios en comparación con los dos años anteriores, al igual que con otros establecimientos educativos con puntajes promedio similares en el área y grado, se hizo indispensable investigar acerca de las prácticas educativas que actualmente se ejecutan en el aula y los desempeños, actitudes, formas de pensar, experiencias e intervenciones de los estudiantes y su docente puesto que estos procesos de enseñanza y aprendizaje repercuten de cierto modo a medida que avanzan de un nivel escolar a otro.

Actualmente en el proceso de enseñanza es necesario formar personas capaces de pensar críticamente frente a las situaciones, lo cual supone el aprovechamiento de la experiencia educativa desde las edades más tempranas y en cualquier grado para abordar las ideas de los estudiantes, los docentes y otros actores del proceso mediante el análisis de textos, la valoración de la participación a través de la opinión y las intervenciones en el aula. Todo ello con el fin de rediseñar y ajustar las prácticas educativas, partiendo de la necesidad que el contexto presenta y enfrentándose a nuevos retos que permitan superar algunas dificultades.

Por otra parte, fue importante retomar algunas de las acciones programadas a nivel de Institución Educativa como plan de intervención y con ello lograr direccionar de cierto modo el trabajo que se desarrolló. En este caso el Plan de Mejoramiento Institucional estableció para el año 2016 los siguientes tres objetivos orientadores para el fortalecimiento de la Gestión Académica:

- Mejorar el desempeño de los estudiantes en las pruebas SABER.
- Fortalecer la implementación del modelo pedagógico en el aula.
- Favorecer el uso de las TIC en el contexto educativo.

Para ello la institución educativa estableció una serie de acciones que permitirían alcanzar dichos logros para el fortalecimiento de la gestión académica, mas no hace énfasis específicamente en las mejoras a implementar en cuanto a las debilidades presentadas por los estudiantes en el área de lengua castellana. Por lo tanto, es deber del docente contribuir al fortalecimiento del modelo pedagógico institucional en el aula, mediante la implementación del trabajo colaborativo; posibilitando el desarrollo del pensamiento crítico a partir de la lectura de minicuentos en estudiantes desde los primeros años escolares y no únicamente en la media vocacional. Motivar en los niños y niñas el interés por la lectura, les permitiría interpretar y evaluar textos de su vida cotidiana y de ámbitos académicos no especializados y tomar una postura crítica frente a estos, aunque no se cuente con un conocimiento previo a los temas abordados.

Por otra parte el MEN<sup>20</sup> hace énfasis en que la experiencia educativa debe priorizar entre sus objetivos la formación de sujetos con la capacidad para resolver críticamente situaciones reales, es por ello que los docentes deben asumir el aprovechamiento de las problemáticas escolares como elemento para potenciar la

---

<sup>20</sup> ICFES, Saber pro. Módulo de lectura crítica SABER PRO 2015-2. Bogotá. 2015

criticidad en las ideas de los estudiantes según el texto y el contexto con el que están relacionados.

Actualmente se evidencia la necesidad de repensar el sentido de la educación en las aulas, puesto que los estudiantes siguen respondiendo momentáneamente a los contenidos enseñados, y por ello surgen inquietudes educativas, con el propósito de buscar métodos nuevos y eficaces que comprendan a fondo las políticas educativas del país. Tal como lo afirma Lorenzo Tébar<sup>21</sup> “Lo importante es formar la mente, preparar a la persona para que sea lógica y crítica. El resultado que buscamos es estructurar el pensamiento del alumno y disponerlo para ser más democrático, más crítico...” Y este es un tema de interés para los educadores, quienes deben enfocarse principalmente en la necesidad de enseñar a los niños a pensar y dejar en segundo plano los contenidos como tal, que son menos estables e imprescindibles.

Puesto que la lectura es factor principal de este proyecto de investigación, se debe tener en cuenta que para poder comprender lo que el texto dice se debe tener claramente definido cuál es su propósito, el cual no consiste en conocer una información o contenido específico, sino emplearla en la resolución de problemas que el mundo nos plantea a diario y para ello es necesario evaluar lo que el texto presenta y establecer una relación con el conocimiento previo que se tiene del mundo para decidir y aceptar si su contenido es útil, es decir, pensar críticamente.

Aunque enseñar a pensar críticamente requiere un desarrollo serio y a largo plazo, para lograr que los estudiantes piensen activamente en lo que están tratando de aprender, es posible partir de lo que ya saben y lo que pueden deducir por ellos mismos. Una forma es haciendo que los estudiantes trabajen juntos. Muchas veces

---

<sup>21</sup> TÉBAR BELMONTE, Lorenzo. Filosofía para niños de Mathew Lipman. Un análisis crítico y aportaciones metodológicas, a partir del Programa de Enriquecimiento Instrumental del profesor Reuven Feuerstein. Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle (UAM) Madrid. 2005. p. 104,105.

los estudiantes se atascan o no entienden y al trabajar colaborativamente pueden corregir los malentendidos entre ellos mismos, logrando un mayor avance. Esto hace posible que adquieran responsabilidad sobre su proceso de aprendizaje y finalmente pueden aprender a hacerse las preguntas críticas que su docente les ha compartido.

Generalmente los estudiantes piensan que deben responder a las pruebas estandarizadas recordando los contenidos de los años anteriores, el cual es un concepto errado de aprendizaje, puesto que para aprender se requiere pensamiento crítico y creativo, y los contenidos que el docente provee no serán aprovechados si el grupo no está preparado para repensarlos.

El minicuento como tipo de texto para desarrollar el pensamiento, desempeñó entonces un papel importante en el desarrollo de esta investigación, puesto que responde a las necesidades del mundo actual como la brevedad, inmediatez, rapidez, fugacidad, diversidad y multiplicidad cuyas características de contenido y forma aparentemente líquidos, fugaces o superfluos requieren de una lectura crítica en donde lector en consonancia con el autor debe completar los espacios en blanco que el texto presenta.

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado con respecto al mejoramiento de la calidad educativa y el fortalecimiento del proceso de lectura en el aula, desde una postura de pensamiento crítico en los estudiantes, se formula la siguiente pregunta de investigación:

**¿De qué manera la lectura de minicuentos, a través del trabajo colaborativo, contribuye al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del grado primero del colegio El Castillo?**

Tomando como referencia la pregunta de investigación se plantean las siguientes preguntas directrices para dar solución al problema planteado y orientar la presente investigación:

- ¿Cuál es el nivel de pensamiento crítico de los estudiantes de grado primero a partir de la lectura de minicuentos?
- ¿Cuáles son los elementos que debe tener una secuencia didáctica que permita desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes de grado primero a partir de la lectura de minicuentos y el trabajo colaborativo?
- ¿Cuáles son los alcances de la secuencia didáctica basada en la lectura de minicuentos y el trabajo colaborativo en relación con el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes del grado primero?

## 2. JUSTIFICACIÓN

Teniendo en cuenta el problema planteado es necesario afirmar que los procesos educativos de la institución no pueden permanecer estáticos, por el contrario requieren de una serie de cambios y nuevos diseños que incorporen en el aula herramientas que posibiliten el desarrollo de una cultura de educación mediada por el trabajo colaborativo, que permitan el desarrollo de su capacidad para pensar críticamente, donde el estudiante tenga la oportunidad de enfrentarse a su propia realidad y se demuestre competente frente a la reflexión y crítica de un texto.

Es por ello que la articulación del proceso ya mencionado se direccionó hacia la búsqueda y descubrimiento de las debilidades del sistema educativo para dar solución a las mismas, por lo tanto el Ministerio de Educación Nacional orienta las prácticas educativas desde la elaboración y divulgación de los Lineamientos curriculares del área de lengua castellana y los estándares de competencias básicas, los cuales persiguen una educación de calidad. Así mismo, el impacto generado es evaluado a nivel nacional mediante la aplicación de las pruebas SABER y a nivel internacional a través de las pruebas PISA, reflejando en ellas los bajos niveles de los estudiantes del país. En efecto, se hace necesario identificar cómo están siendo abordadas en la práctica aquellas herramientas que el gobierno proporciona para orientar la educación, puesto que es allí donde se desarrollan las principales habilidades lingüísticas y de pensamiento de los aprendices.

Cabe mencionar que el presente proyecto estuvo enmarcado por el macroproyecto denominado: “El desarrollo del pensamiento crítico a través del trabajo colaborativo en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura” de la autoría del docente investigador Jorge Eliecer Pacheco Gualdrón perteneciente al grupo de investigación Paidópolis de la Universidad Industrial de Santander.

Así pues, esta investigación abordó el concepto de pensamiento crítico, teniendo en cuenta que el docente puede fomentarlo en los estudiantes en la medida en que él mismo piense críticamente, por lo cual se considera que debe existir una concepción clara de este pensamiento en la mente de quien lo orienta<sup>22</sup>. Al mismo tiempo se hizo énfasis en la necesidad de desarrollar dicho pensamiento desde los primeros años escolares, desde el primer contacto establecido entre la escuela y el niño, definiendo específicamente el rol del docente que consistirá en guiarlo para que comprenda y aplique los estándares intelectuales universales<sup>23</sup>, adquiriendo confianza y conciencia de su autonomía para aclarar las dudas del aprendizaje que lo asechan y posteriormente le permitirán desempeñarse de manera eficaz<sup>24</sup>. Para ello se espera que los estudiantes puedan comenzar a aplicar estándares intelectuales a sus pensamientos (tales como la claridad, certeza, relevancia, lógica)<sup>25</sup> una vez logren dominar las habilidades correspondientes a cada nivel.

El aprovechamiento de la capacidad inquisitiva en los primeros años escolares es tarea de los docentes quienes deben evitar subestimar las capacidades de los niños en el proceso de desarrollo de su pensamiento crítico; puesto que de la calidad de sus ideas dependerá la calidad de sus vidas, de lo que produzcan, hagan y construyan<sup>26</sup>. Linda Elder expone que la mente de los niños “no desarrolla de manera natural las habilidades necesarias, las aptitudes, ni las disposiciones esenciales para tomar buenas decisiones, ni para razonar a través de problemas complejos o para llevarse bien con los demás o para contribuir en el mundo, de una manera positiva”<sup>27</sup> y de acuerdo a la naturaleza humana el “pensar, por sí solo, es

---

<sup>22</sup> PAUL, Richard y ELDER, Linda. Una guía para los educadores en los Estándares de Competencia para el pensamiento crítico. Fundación para el pensamiento crítico. California. 2003. p. 10-12.

<sup>23</sup> PAUL, Richard y ELDER, Linda. La mini-guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas. Fundación para el pensamiento crítico. California. 2003. p. 10-12.

<sup>24</sup> CREAMER GUILLÉN, Monserrat. Curso de Didáctica del Pensamiento Crítico. Programa de Formación continua del Magisterio Fiscal. Ministerio de Educación de Ecuador. 2011. p.97

<sup>25</sup> ELDER, Linda. Manuel del profesor. La miniguía hacia el pensamiento crítico para niños. Fundación para el pensamiento crítico. California. 2003. p. 4

<sup>26</sup> *Ibíd.*

<sup>27</sup> *Op. Cit.*, p. 4.

arbitrario, distorsionado, parcializado, desinformado o prejuiciado”<sup>28</sup> por tanto estas habilidades deben desarrollarse a través de la práctica diaria y la aplicación de estrategias sistemáticas en el aula. Al respecto el autor Jacques Boisvert<sup>29</sup> plantea el siguiente interrogante “¿Asume la escuela de manera adecuada una función consistente en procurar el pensamiento crítico de los alumnos?”, por ello para el desarrollo de la mente es necesario “aprender a pensar críticamente (...), analizar sistemáticamente y evaluar nuestro propio pensamiento, así como el pensamiento de los demás (...), separar el pensamiento para identificar problemas en él y, posteriormente, eliminar los problemas que encontremos”<sup>30</sup>.

Otra de las razones en las cuales se justificó este proyecto de investigación es que permite contribuir, a futuro, al mejoramiento de los niveles académicos del plantel educativo, mediante la implementación de una estrategia didáctica que al ser evaluada tras su aplicación servirá de apoyo e insumo para el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) y de apoyo al área de lengua castellana y al proyecto de lectura y escritura (PILEO). A su vez despertará en los docentes de básica primaria el interés por el desarrollo del pensamiento crítico en sus estudiantes, entendiendo así que la propuesta puede ser empleada desde los primeros años hasta la culminación del bachillerato en el paso por la escuela. De este modo, este proyecto de investigación aportará una nueva mirada a la labor de los docentes del área de lenguaje por cuanto será un punto referencial para el desarrollo de nuevas prácticas que permitirán la resolución de los problemas más frecuentes en el aula a partir de sus propias vivencias.

---

<sup>28</sup> PAUL, Richard y ELDER, Linda. La mini-guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas. Fundación para el pensamiento crítico. California. 2003. p. 4

<sup>29</sup> BOISVERT, Jacques. La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica. Fondo de cultura económica. Primera Edición. México. 2004. p. 12.

<sup>30</sup> ELDER, Linda. Manuel del profesor. La miniguía hacia el pensamiento crítico para niños. Fundación para el pensamiento crítico. California. 2003. p. 4

El papel del minicuento en este trabajo de investigación fue el de acercar al niño a la literatura de la manera más didáctica posible, puesto que por su naturaleza, este subgénero literario<sup>31</sup> permite establecer fácilmente la criticidad de las ideas a través de la relectura de los textos, permitiéndole al estudiante adentrarse en él con espíritu crítico debido a las características que enmarcan el género, cuyos contenidos y formas aparentan ser fugaces y cuyo lenguaje depurado y conciso así lo exige. No obstante, éste es un género que requiere de una habilidad lectora compleja, exigente y crítica para su comprensión. Por ello es necesario que el lector participe activamente de dicho proceso y le dé significado y sentido a través del pensamiento desde una experiencia de lectura significativa propiamente con el texto en donde se propicia el desarrollo de la argumentación crítica.

Finalmente es importante resaltar que esta propuesta se enmarcó en el plano del trabajo colaborativo incluyendo elementos del cooperativo, teniendo en cuenta que las personas por naturaleza son seres sociales y por tanto dependen de otras. En este sentido los niños, desde el ámbito escolar, deben formarse en torno a la aceptación, el respeto, la responsabilidad, la participación y la toma de decisiones consensuada y con miras al bien común con el objetivo de construir un país de sociedades democráticas y participativas.<sup>32</sup>

Este proyecto de investigación surgió como una posible respuesta a la necesidad en la escuela de una propuesta pedagógica que incluya un género distinto y novedoso que responda a las necesidades de los estudiantes de primaria, con el propósito de desarrollar el pensamiento crítico a partir de la lectura crítica y creativa de aquellos minicuentos que se adapten al contexto específico que se requiere, lo cual también permitiría un mejoramiento de las competencias comunicativas en el intercambio de ideas y opiniones.

---

<sup>31</sup> CUTILLAS, Ginés. Lo bueno, si breve, etc. Editorial Base. Barcelona, 2017. p.15

<sup>32</sup> ZEA RESTREPO, Maria Claudia. Conexiones. Informática y escuela: un enfoque global. Fondo editorial Universidad EAFIT. Medellín, 2000. p. 1.

Lo anteriormente expuesto coincide con lo que expresa Henry Gonzalez Martinez en su obra:

“Los lectores de hoy, especialmente aquellos que genera la institución escolar, expresan cada vez con mayor énfasis la necesidad de que tanto las obras como sus procesos de comprensión estén más en concordancia con la dinámica de su tiempo. Es decir, esperan encontrar ambientes agradables de aprendizaje en los cuales tanto los textos como los maestros estén dotados de discursos leves (menos acartonados, menos solemnes y menos impositivos), amenos, humorísticos y placenteros que les permita disfrutar el aprendizaje, sin que ello se convierta en un sufrimiento o en la causa de múltiples penalidades”.<sup>33</sup>

Para el investigador, este trabajo cobró sentido por el hecho de permitirle trazar una ruta que le permita formar estudiantes con autonomía lectora, con capacidad de adoptar posición frente a los textos que aborda, un estudiante que sea lector competente, es decir, con pensamiento crítico.

---

<sup>33</sup> GONZÁLEZ MARTÍNEZ, Henry. La didáctica del minicuento y su desarrollo en ambientes hipermediales. Serie Didáctica de la Minificción, volumen I. Universidad Pedagógica Nacional y Colciencias. Bogotá, 2006. p.20-21

### **3. OBJETIVOS**

#### **3.1 OBJETIVO GENERAL**

Determinar de qué manera la lectura de minicuentos a través del trabajo colaborativo, contribuye al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del grado primero del colegio El Castillo.

#### **3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Identificar el nivel de pensamiento crítico de los estudiantes de grado primero a partir de la lectura de minicuentos.
- Formular una estrategia de intervención a través del diseño de una secuencia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes de grado primero a partir de la lectura de minicuentos mediante el trabajo colaborativo en el aula.
- Establecer los alcances de la secuencia didáctica basada en la lectura de minicuentos y el trabajo colaborativo en relación con el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes del grado primero.

## 4. MARCO TEÓRICO

### 4.1 ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN

A continuación, se presentan algunos antecedentes internacionales, nacionales y locales relacionados con el desarrollo del pensamiento crítico, el trabajo colaborativo y la competencia lectora. Puesto que a la fecha no existen investigaciones referidas a la lectura de minicuentos para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de primaria, se abordaron por separado las temáticas de las propuestas teniendo en cuenta aquellas que brindaron un aporte a esta investigación.

**4.1.1 Antecedentes internacionales.** En primer lugar, el proyecto elaborado por la investigadora Paola Tatiana Tapia López<sup>34</sup>, titulado **“La narrativa para niños y jóvenes: Una aproximación a su uso en las aulas de Enseñanza General Básica en Chile”** cuyo objetivo fue identificar la concepción de cuatro docentes de tercer y cuarto año de educación general básica sobre el uso de narraciones de literatura infantil y juvenil y su reflejo en las actividades que se ejecutan en el aula. Enmarcada en el enfoque de investigación etnográfica, el cual le permitió describir detalladamente el entorno social de la escuela; para ello empleó como instrumentos la entrevista semiestructurada y la pauta de observación. Como resultado se evidenció que la didáctica que las docentes emplearon fue débil y restringida en cuanto a narrativa en literatura infantil.

Este trabajo se relaciona con la investigación puesto que verifica la importancia de llevar a cabo un proceso riguroso de diseño de la estrategia a implementar, con el fin de acercar a los estudiantes a la literatura.

---

<sup>34</sup> TAPIA LOPEZ, Paola Tatiana. La narrativa para niños y jóvenes: Una aproximación a su uso en las aulas de Enseñanza General Básica en Chile. Barcelona. 2016.

En segundo lugar, la investigación de la docente Rosemary Duarte Cunha<sup>35</sup> en el año 2012, titulada “**La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector**” realizada en Alcalá de Henares, Madrid. Tuvo como objetivo conocer las prácticas de lectura desarrolladas por los profesores a la construcción de un comportamiento lector en los alumnos del 1° Ciclo de Aprendizaje de las escuelas públicas municipales de São Luis – MA. Para su estudio se empleó el enfoque cualitativo y su metodología fue estudio descriptivo de carácter interpretativo, empleando técnicas como la entrevista, observación, y la aplicación de un cuestionario. Como resultado se evidenció la falta de apropiación de los docentes con el proceso de motivación a la lectura, la necesidad de la biblioteca escolar como espacio para propiciar la iniciación a la lectura y la ausencia de trabajo colaborativo en la institución lo cual no permite un mejor aprovechamiento del proceso lector.

Esta investigación se relaciona con el desarrollo de este proyecto puesto que resalta la importancia de abordar la lectura comprensiva en el nivel inferencial y crítico desde los primeros años en la escuela, al tiempo que brinda estrategias para que la lectura sea satisfactoria y contribuya al desarrollo del pensamiento. Se hace énfasis en el trabajo colaborativo como estrategia que permite mejorar el proceso lector.

El trabajo de investigación de la docente Irma Madero Suarez<sup>36</sup> en el año 2011 titulada “**El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria**” realizada en Guadalajara México, cuyo objetivo era describir el proceso que siguen los alumnos de tercero de secundaria cuando leen un texto para comprenderlo. El enfoque utilizado fue mixto con diseño cualitativo. Las técnicas empleadas fueron la prueba estandarizada, entrevista semiestructurada y la observación documentada. Como resultado se sugiere investigar el proceso de

---

<sup>35</sup> DUARTE CUHNA, Rosemary. La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector. Alcalá de Henares, Madrid. 2012

<sup>36</sup> MADERO SUAREZ, Irma. El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. Tesis doctoral, Doctorado Interinstitucional en Educación. Guadalajara, México: ITESO. 2011.

comprensión lectora a partir de las creencias de los lectores, el uso de estrategias y el pensamiento metacognitivo para la formación de buenos lectores.

El enfoque de este trabajo se relaciona con el proyecto puesto que resalta la importancia de emplear diferentes estrategias para mejorar el proceso de comprensión lectora en los niños a partir del contacto con los libros desde los primeros grados.

La investigación desarrollada por Eduardo Antonio González Gusmán<sup>37</sup>, titulada **“Herramientas cognitivas para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de la formación inicial docente”** en la Universidad de San Carlos de Guatemala en el año 2010. Cuyo objetivo general fue contribuir con el uso de herramientas cognitivas para desarrollar destrezas básicas del pensamiento crítico, mediante la metodología cuasi experimental y el método analítico, aplicada mediante instrumentos como pretest y postest con grupo control. Del cual se obtuvo como conclusión que las destrezas del pensamiento crítico se pueden desarrollar mediante la integración de herramientas cognitivas a los procesos de enseñanza.

Por último, la investigación titulada **“Pensamiento Crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos”**, elaborada por Gloria Patricia Marciales Vivas<sup>38</sup> en la Universidad Complutense de Madrid en el año 2003, la cual tuvo como objetivo explorar las diferencias en cuanto a dimensiones del pensamiento crítico, creencias, estrategias e inferencias de los estudiantes universitarios. El diseño fue exploratorio descriptivo, cuyos instrumentos de recolección de información fueron el cuestionario y la entrevista semiestructurada. Como resultado se obtuvo la apreciación de que

---

<sup>37</sup> GONZALEZ GUSMÁN, Eduardo Antonio. Herramientas cognitivas para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de la formación inicial docente. Universidad de San Carlos de Guatemala. Guatemala. 2010.

<sup>38</sup> MARCIALES vivas, Gloria Patricia. Pensamiento Crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos. Universidad Complutense, Madrid. 2003

cada disciplina requiere la formación de un pensamiento complejo que tenga en cuenta las metodologías empleadas para su promoción y el diseño curricular.

Se incluyeron los dos estudios anteriores como antecedentes, ya que el concepto de pensamiento crítico en el marco teórico tiene relación con la investigación que se llevó a cabo en este trabajo.

**4.1.2 Antecedentes nacionales.** Inicialmente, el proyecto titulado “**Desarrollo del pensamiento crítico a partir de rutinas de pensamiento en niños de ciclo I de educación**” ejecutado por Lyda Marcela Arévalo, Sonia Liliana Pardo Romero y María Yolanda Quiazua Fetecua<sup>39</sup>, estudiantes de Maestría en Pedagogía de la Universidad de la Sabana, en Chía, en el año 2014. Cuyo objetivo fue analizar la incidencia en la implementación de Rutinas de Pensamiento que permitan desarrollar expresiones del pensamiento crítico en niños de ciclo I de educación básica. Para lo cual se empleó la investigación acción a través de la aplicación de talleres con rutinas y el diario de campo. Mediante la aplicación de este proyecto se concluye que existen rutinas de pensamiento que se convierten en estrategias efectivas para desarrollar de forma escalonada, habilidades que permiten evidenciar expresiones críticas en los estudiantes.

Esta investigación se relaciona con el proyecto puesto que hace referencia a la importancia de abarcar las etapas iniciales del desarrollo cognitivo de los niños, con el fin de lograr avances significativos en los niveles de pensamiento crítico y así mejorar el proceso lector.

Así mismo, la investigación titulada “**Hipermedia y literatura: nuevos espacios de desarrollo de una didáctica de la literatura basada en el minicuento**” realizada

---

<sup>39</sup> ARÉVALO, Lyda Marcela; PARDO ROMERO, Sonia Liliana y QUIAZUA FETECUA María Yolanda. Desarrollo del pensamiento crítico a partir de rutinas de pensamiento en niños de ciclo I de educación. Universidad de la Sabana, Chía, 2014.

en el año 2004 por el grupo HIMINI: Grupo de Investigación en Hipermedia, Minificción, Literatura y Lenguaje, de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, reconocido y clasificado en categoría B por COLCIENCIAS. Realizada por el docente Henry González<sup>40</sup> y su equipo, cuyos objetivos eran diseñar, producir y validar un hipermedia como ambiente tecnológico que permitiera el desarrollo de la didáctica literaria y facilitara el aprendizaje de los estudiantes en las formas narrativas breves y, analizar el grado de desarrollo del discurso estético estudiantil en la comprensión y producción de minicuentos, luego de interactuar con los dispositivos tecnológicos de dicho ambiente. Los instrumentos diseñados para la recolección de la información fueron: encuestas tecnológicas, encuestas de lecto-escritura, talleres de exploración literaria, talleres integrados de comprensión y producción de texto digital y minicuento y diarios de campo. El núcleo artístico del dispositivo fue el minicuento o la minificción, y entre los resultados más relevantes encontraron: el progreso en la comprensión y producción de texto artístico breve, la disminución de la brecha digital entre los usuarios estudiantiles y el fomento de una inteligencia colectiva virtual con intención literaria.

Este trabajo de investigación se relacionó, ya que aborda el concepto de minicuento en el marco teórico como narrativa breve y realiza procesos de comprensión de este tipo de texto.

La investigación realizada por la docente Clara Isabel Parrado Torres<sup>41</sup> de la Universidad Nacional De Colombia en la ciudad de Bogotá en el año 2010 titulada **“Intereses, gustos y necesidades de los niños en la adquisición formal de la lectura en el primer grado de educación básica primaria”** cuyo objetivo general correspondía a describir los intereses, gustos y necesidades de los niños en el

---

<sup>40</sup> GONZÁLEZ MARTÍNEZ, Henry. El aprendizaje lúdico de la literatura en niños de educación básica primaria, apoyado en dispositivos tecnológicos como los Ambientes Hipermediales. Universidad Pedagógica Nacional. Grupo de Investigación HIMINI. 2010.

<sup>41</sup> PARRADO TORRES, Clara Isabel. Intereses, gustos y necesidades de los niños en la adquisición formal de la lectura en el primer grado de educación básica primaria. Universidad Nacional De Colombia. Bogotá. 2010.

proceso de desarrollo de la lectura. La investigación se inscribió dentro del paradigma cualitativo, interpretativo, en la perspectiva de Investigación Acción. Como conclusión se observó que el poder y control se evidenciaron inclusive en la literatura y sus propósitos implícitos de normar y regular comportamientos para hacer de los sujetos entes de consumo y comercialización, fáciles de manejar, desconocen la dignidad y particularidad propias del ser humano, lo cual, limita la espontaneidad, la particularidad, la risa y el placer en un intento de homogenización y control lejos de la literatura y la cultura.

Este estudio le aportó al proyecto la importancia de crear espacios para que el niño se encuentre con el texto y despierten su curiosidad para comprenderlo con la ayuda del docente. Se evidenció que las necesidades de los participantes influyen en la obtención de los resultados.

Por último, la propuesta de estudio exploratorio elaborada por Claudia Patricia Duque Aristizabal y Ángela Victoria Vera de la Universidad Nacional de Colombia en el año 2010 titulada “**Exploración de la comprensión inferencial de textos narrativos en niños de preescolar**”<sup>42</sup> cuyo objetivo era tipificar las inferencias que elaboran los niños de transición, en Ibagué, sobre un texto narrativo a partir de una tarea de comprensión textual. La investigación está referida a estudios de psicología evolutiva, cognitiva y cultural. Se realizó mediante la aplicación de un taller a los estudiantes del grado preescolar seleccionados mediante muestreo aleatorio simple a partir de instrumentos como cuestionario y pilotaje. Como conclusión se obtuvo que el mayor número de respuestas inferenciales que los estudiantes hicieron fueron de tipo referencial, seguidas de las instrumentales. Se concluyó que para futuras investigaciones sería importante abordar los diferentes factores que influyen

---

<sup>42</sup> DUQUE ARISTIZÁBAL, Claudia Patricia; VERA MÁRQUEZ, Ángela Victoria. Exploración de la comprensión inferencial de textos narrativos en niños de preescolar. Revista Colombiana de Psicología, vol. 19, núm. 1, enero-junio, 2010, pp. 21-35 Universidad Nacional de Colombia. Colombia. Redalyc. Sistema de Información Científica Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal.

como las características del texto, los conocimientos previos de los niños, la forma de valorar la comprensión inferencial y el docente en su papel de mediador entre el niño y el texto y otros.

Esta investigación se relacionó con el proyecto puesto que aborda la comprensión de textos narrativos desde la inferencia en los primeros años escolares.

**4.1.3 Antecedentes locales.** En primer lugar, la investigación realizada por Gloria Esther Camacho Martínez y Luz Mila Pinzón Bonilla de la Universidad Cooperativa de Colombia en el año 2016, titulada “**Estrategia didáctica para el fortalecimiento del proceso lector en estudiantes de quinto de primaria**”<sup>43</sup> cuyo propósito fue Diseñar una estrategia didáctica que fortaleciera el proceso lector en los estudiantes del grado quinto de la básica primaria del Instituto Técnico La Cumbre. El tipo de investigación fue cualitativo y los instrumentos que se utilizaron fueron la entrevista, la encuesta, la observación directa, el análisis documental y el grupo focal. Como resultado se concluyó que los estudiantes de grado quinto de esta institución presentan dificultades en el proceso lector, reflejando un alto grado de desmotivación hacia la lectura.

Luego, la investigación realizada por María Janneth Cárdenas Alarcón de la Universidad Cooperativa de Colombia, en el año 2016, titulada “**El desarrollo de procesos lectores y escritores en niños de 7 a 8 años en un instituto de básica primaria**”<sup>44</sup>, cuyo objetivo fue diseñar una propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de los procesos de lectura y escritura en niños de 7 a 8 años, en el grado segundo, Con un enfoque cualitativo de corte etnográfico. Para ello se utilizaron instrumentos como: el revelador del cociente mental tríadico CCT,

---

<sup>43</sup>CAMACHO MARTINEZ, Gloria Esther. PINZON BONILLA, Luz Mila. Estrategia didáctica para el fortalecimiento del proceso lector en estudiantes de quinto de primaria. Universidad Cooperativa de Colombia. Bucaramanga. 2016.

<sup>44</sup> CÁRDENAS ALARCÓN, María Janneth. El desarrollo de procesos lectores y escritores en niños de 7 a 8 años en un instituto de básica primaria. Universidad Cooperativa de Colombia. Bucaramanga. 2016.

entrevistas, fotografías, diarios de campo (entrevistas, fotos, grabaciones) y observación y análisis pruebas saber de tercero. Como resultado se concluyó que diseñar una propuesta didáctica permite a los estudiantes los elementos necesarios para construir un cuento espontáneamente a partir de presaberes, sin embargo es necesario continuar desarrollando las habilidades de lectura.

Estas investigaciones aportaron al proyecto, en cuanto hacen recomendaciones al momento de elaborar propuestas didácticas que buscan desarrollar procesos de lectura, otorgando mayor relevancia a los presaberes de los estudiantes.

El informe de investigación realizada por la docente Mónica Trinidad Molina Guzmán de la Universidad Industrial de Santander en la ciudad de Bucaramanga en el año 2011 la cual se denominó: **“Dimensiones del aprendizaje; refinamiento y profundización del conocimiento en la comprensión lectora”**<sup>45</sup> cuyo objetivo general fue implementar una propuesta de fortalecimiento para la comprensión lectora que potencialice el desarrollo de operaciones cognitivas y posibilite el refinamiento y profundización del conocimiento, con estudiantes de segundo semestre de la Escuela de Trabajo social de la Universidad de Santander. Su enfoque corresponde a Investigación cualitativa, específicamente investigación acción. Las técnicas e instrumentos utilizados fueron: prueba piloto, entrevista, taller; registro de entrevistas, notas de campo y grabaciones. Como resultado del proceso de investigación se concluyó que es necesario estimular y propiciar estrategias que colaboren al fortalecimiento de las operaciones cognitivas; se debe propiciar el trabajo colaborativo y utilizar estrategias de pensamiento crítico y creativo en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje a fin de mejorar el rendimiento académico y alcanzar una verdadera apropiación del conocimiento por parte de los estudiantes.

---

<sup>45</sup> MOLINA GUZMÁN, Mónica. Dimensiones del aprendizaje; refinamiento y profundización del conocimiento en la comprensión lectora. Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga. 2011.

Este trabajo de investigación tuvo relación con el proyecto puesto que abarco tres de los conceptos fundamentales trabajados: comprensión lectora, trabajo colaborativo y pensamiento crítico brindando sustento al marco teórico.

Por último, La investigación que llevó a cabo el docente Luis Alfredo Mantilla Forero de la Universidad Industrial de Santander en el año 2009 titulada “**Propuesta pedagógica para hacer de la clase de lengua castellana un espacio generador de pensamiento crítico**”<sup>46</sup> cuyo objetivo principal fue poner en marcha una propuesta pedagógica que permitiera desarrollar en los estudiantes habilidades de pensamiento crítico, manifestadas en la interpretación y producción de textos que reflejen ese fenómeno social llamado lenguaje. El análisis fue cualitativo con técnicas de recolección de datos aplicadas, tales como el cuestionario, la observación participante y el análisis de textos. Se concluyó con la aplicación de la propuesta que los estudiantes se sintieron motivados al ser protagonistas de su propio aprendizaje, reflexionando sobre situaciones sociales y cotidianas que los sensibilizaron a partir de su propia realidad del contexto educativo al cual pertenecen.

Este estudio se relacionó con la investigación al implementar una propuesta pedagógica, que lideró acciones contextualizadas como medio para fortalecer pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes.

## **4.2 MARCO CONCEPTUAL**

### **4.2.1 Enfoque socio-constructivista y su relación con el trabajo colaborativo.**

El sujeto construye su conocimiento de forma gradual mediante el desarrollo de los procesos psicológicos de la conciencia, estos se desarrollan a partir de la

---

<sup>46</sup> MANTILLA FORERO, Luis Alfredo. Propuesta pedagógica para hacer de la clase de lengua castellana un espacio generador de pensamiento crítico. Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga. 2009.

interacción social en la escuela, pasando de ser elementales a superiores. Así, el desarrollo de la conciencia humana es posible a través de la “mediación semiótica”<sup>47</sup> que se da entre el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento.

A partir del trabajo colaborativo se reviven las teorías de aprendizaje de Piaget y Vigotsky. Piaget plantea que a partir del intercambio y la relación con el otro se genera un estímulo que sirve para causar una modificación en el área cognitiva según la etapa del participante; Vigotsky considera como tema importante base de su teoría, los niveles real y potencial del desarrollo de sujeto, conceptos básicos que el educador debe incorporar en el momento en que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje del estudiante con el fin de dar lugar a la promoción de los niveles de avance y autorregulación, por medio del trabajo colaborativo<sup>48</sup>, en donde lo importante no es que los alumnos que saben más transfieran habilidades a los que saben menos, sino la colaboración que haya entre ellos para crear, obtener y comunicar sentido a través de su actividad mental constructiva.<sup>49</sup>

El lenguaje como factor social cumple un papel importante al interior del proceso de aprendizaje, donde el sujeto desarrolla un primer nivel a través de la confrontación individual frente a la resolución de un problema; en el nivel potencial por su parte, el aprendizaje es posible por medio de la colaboración con el otro. Teniendo en cuenta la distancia existente entre los dos niveles, se origina el concepto de desarrollo próximo.<sup>50</sup>

---

<sup>47</sup> VIGOTSKY, Lev Seminovich. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Editorial Crítica. S.A. 1996. P. 16.

<sup>48</sup> CHAVES SALAS, A.L. Implicaciones educativas de la Teoría Sociocultural de Vigotsky. Vol. 25. Costa Rica: Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal: 2001. Pág. 62

<sup>49</sup> *Ibíd.*

<sup>50</sup> VIGOTSKY, Lev Seminovich. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Editorial Crítica. S.A. 1996. P. 225.

Una vez el estudiante logra crear su propio discurso se evidencian prácticas pedagógicas que transforman al sujeto mediante la fundamentación de una didáctica del lenguaje, que le permita al maestro propiciar al alumno la idea de uso de lenguaje como medio para orientar su propio conocimiento. De ese modo el estudiante logrará desarrollar su competencia comunicativa y le permitirá trabajar colaborativamente en el contexto al que pertenece.

Lo anterior da razón acerca de la importancia del aprendizaje colaborativo en la aplicación de la propuesta de investigación, con el fin de mejorar el desempeño académico de los estudiantes, fortalecer los procesos de socialización entre los grupos, propiciar un ambiente de enriquecimiento a partir de las experiencias y el uso del lenguaje.

Aunque tiende a confundirse la definición entre trabajo colaborativo y cooperativo existe una línea muy sutil que los difiere el uno del otro, de este modo puede decirse que “El aprendizaje colaborativo, por tanto, consiste en que dos o más estudiantes trabajen juntos y compartan equitativamente la carga de trabajo mientras progresan hacia los resultados de aprendizaje previstos”<sup>51</sup>; contrario a la definición expuesta por Smith<sup>52</sup> ya que se trata de “la utilización en la enseñanza de pequeños grupos para que los alumnos trabajen juntos con el fin de maximizar el aprendizaje, tanto el propio como el de cada uno de los demás” en cuanto al trabajo cooperativo.

Matthews expone “El aprendizaje colaborativo se produce cuando los alumnos y los profesores trabajan juntos para crear el saber... Es una pedagogía que parte de la base de que las personas crean significados juntas y que el proceso las enriquece y las hace crecer”;<sup>53</sup> busca sacar provecho de las interacciones que se dan en el

---

<sup>51</sup> BARKLEY, E.F., CROSS, K.P., & MAJOR, C.H. Técnicas de aprendizaje colaborativo. 2 ed. España: Ediciones Morata, S.L., 2012. P. 4

<sup>52</sup> *Ibíd.*

<sup>53</sup> *Ibíd.* P. 5

grupo de compañeros, lo anterior permite un mejoramiento académico-cognitivo y social-emocional en los estudiantes.

A su vez permite a partir de la organización de grupo estructurados cuidadosamente, mediante el diseño de tareas creativas, estimulantes y eficaces, innovar la enseñanza y el aprendizaje consiguiendo ventajosamente mejoramiento frente a la condición académica, la motivación y la satisfacción.<sup>54</sup>

Esta propuesta de investigación retoma la teoría sociocultural de Vigotsky para repensar el acto educativo con la intención de brindar “una educación más humana y contextualizada.<sup>55</sup> Parte del desarrollo de los procesos de pensamiento, indicando que la interacción cultural del alumno permite potencializar las funciones superiores<sup>56</sup>, de tal forma que el lenguaje cumple un papel esencial<sup>57</sup>.

El aprendizaje colaborativo tiene su origen en el constructivismo social, en el que el docente y alumnos trabajan juntos, sin crear dependencia, para crear significados de manera consensuada en la búsqueda del saber. Por otra parte el aprendizaje cooperativo busca desarrollar juntos una meta de aprendizaje de manera armónica, contrario al aprendizaje colaborativo que propicia el desarrollo de participantes reflexivos y autónomos, aunque eso traiga consigo la promoción de desacuerdos y competencia entre ellos en la búsqueda de una respuesta consensuada de acuerdo con los aportes de los hermanos Johnson<sup>58</sup>.

---

<sup>54</sup> *Ibíd.* P. 31

<sup>55</sup> CHAVES SALAS, A.L. Implicaciones educativas de la Teoría Sociocultural de Vigotsky. Vol. 25. Costa Rica: Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. 2001. Pág. 59.

<sup>56</sup> *Ibíd.* P. 60

<sup>57</sup> *Ibíd.* P. 61

<sup>58</sup> JOHNSON, David; JOHNSON, Roger y JHONSON, Holubec. Los nuevos círculos del aprendizaje: la cooperación en el aula y la escuela. Editorial Aique. Primera Edición. 1999. p.19

Es necesario tener presente que en la bibliografía revisada acerca de esta terminología existe cierta confusión debido a las diversas definiciones, sin embargo en este trabajo de investigación evitaremos desligar los términos colaborativo y cooperativo; de acuerdo con Panitz<sup>59</sup>, “la base del trabajo colaborativo es la cooperación” puesto que no se pretende establecer un puente entre tales definiciones, sino implementar la colaboración entre los participantes a través de la implementación de técnicas cooperativas.

Uno de los logros significativos que se obtienen a partir del trabajo colaborativo, hace referencia al nivel de los alumnos, puesto que les permite desarrollar eficiencia en lo que ejecutan, a su vez influye en la disminución del sentimiento de aislamiento. Por otra parte, se logra que el alumno desarrolle una interacción permanente con su entorno, favoreciendo la capacidad de análisis e incentivando el desarrollo del pensamiento crítico, la autonomía, la autoestima y la integración grupal,<sup>60</sup> asumiendo de este modo que para la investigación y su necesidad de aproximar a los estudiantes a la lectura crítica es necesario desarrollar previamente este tipo de pensamiento.

De acuerdo con las abundantes investigaciones sobre el tema<sup>61</sup> los docentes pueden estar seguros de las ventajas y eficacia que la interacción entre compañeros brinda a un proceso de enseñanza y aprendizaje<sup>62</sup>.

---

<sup>59</sup> PANITZ, Theodore. Si hay una gran diferencia entre el Paradigma del Aprendizaje Cooperativo y el del Aprendizaje Colaborativo. Traducido por E. Gajón con permiso del autor.: I.T.E.S.M Campus Laguna (en línea). Disponible en [www.lag.itesm.mx/profesores/servicio/congreso/documentos/Enero,2002](http://www.lag.itesm.mx/profesores/servicio/congreso/documentos/Enero,2002).

<sup>60</sup> ZEA RESTREPO, Marie Claudia. Conexiones. Informática y escuela: un enfoque global. Fondo editorial Universidad EAFIT. Medellín, 2000.

<sup>61</sup> JOHNSON, David; JOHNSON, Roger y JHONSON, Holubec. Los nuevos círculos del aprendizaje: la cooperación en el aula y la escuela. Editorial Aique. Primera Edición. 1999. p.24

<sup>62</sup> *Ibíd.* p, 17

Los hermanos Johnson definen el aprendizaje colaborativo como “trabajar con otra u otras personas” <sup>63</sup> ya sea en parejas o pequeños grupos con el propósito de alcanzar objetivos comunes, en lugar de hacerlo de forma individual. Otros nombres que ha recibido son: aprendizaje cooperativo, aprendizaje en equipo, aprendizaje en grupo y aprendizaje con la ayuda de compañeros.

Algunas características del aprendizaje colaborativo son:

- Tiene estructura de aprendizaje intencional<sup>64</sup> en el que los docentes diseñan de manera previa aquellas actividades que permitan el cumplimiento del propósito. No se trata entonces de decirles a los estudiantes que se junten por grupos y realicen un trabajo.
- Se tiene en cuenta la colaboración, allí todos los participantes trabajan comprometidos para alcanzar la meta. Cuando un estudiante se encarga de realizar todo el trabajo del grupo mientras sus compañeros observan no es posible hablar de colaboración. Sería necesario que todos reciban la misma tarea o que al juntar las partes que le hayan correspondido formen un proyecto en el que todos colaboren igual<sup>65</sup>.
- Los participantes progresan hacia el resultado de aprendizaje previsto mediante el cumplimiento de los objetivos propuestos en donde se dé lugar a la enseñanza significativa.

De acuerdo con las TACs<sup>66</sup> Técnicas de Aprendizaje Cooperativo y Colaborativo se empleó y adecuó al grupo, para este proyecto la TAC 18 denominada: Investigación en grupo en la cual “los estudiantes pueden trabajar juntos durante días o semanas hasta finalizar la tarea” <sup>67</sup>

---

<sup>63</sup> *Ibíd.*

<sup>64</sup> *Ibíd.* p, 18

<sup>65</sup> *Ibíd.* p, 19

<sup>66</sup> *Ibíd.*

<sup>67</sup> *Ibíd.*

Para que el aprendizaje colaborativo sea efectivo es necesario que haya compromiso activo por parte de todos los participantes en su propio aprendizaje y que este último se lleve a cabo en un contexto estimulante que proporcione ayuda.

Los componentes esenciales del trabajo colaborativo son<sup>68</sup>:

- Interdependencia positiva: claramente definida. Los estudiantes al interior del grupo establecen vínculos y conexiones con los demás, de tal forma que todos alcancen el objetivo, uno solo no podrá hacerlo por sí mismo. El interés de un compañero porque todos logren exitosamente lo que se han propuesto permite que compartan los recursos, se ayuden y celebren juntos.

- Interacción promotora cara a cara: los estudiantes deben aumentar la posibilidad de lograr ayudar a los otros para obtener éxito. Se alientan, se apoyan, discuten lo que aprenden.

- Responsabilidad individual: los estudiantes aprenden juntos para luego desempeñarse como individuos de un todo eficiente. De ese modo cada integrante del grupo estará en capacidad de identificar qué estudiante del grupo necesita ayuda, acompañamiento o motivación para continuar la tarea y concientizarse de que no puede pretender que los otros realicen su trabajo.

- Habilidades interpersonales y de pequeños grupos: los estudiantes lograrán desarrollar habilidades en su relación con el otro, tales como liderazgo, toma de decisiones, construcción de confianza, comunicación y manejo de conflictos.

- Procesamiento grupal: los integrantes del grupo verifican lo que realizan juntos para determinar si alcanzarán el objetivo o deben modificar su plan de trabajo.

---

<sup>68</sup> Ibíd. p, 11

**4.2.2 Competencia comunicativa.** La noción de competencia comunicativa planteada por Dell Hymes<sup>69</sup> es una propuesta dinámica y diferencial que tiene en cuenta los factores sociales como parte del fenómeno del lenguaje, la cual objeta el concepto chomskiano de comunicación lingüística, puesto que excluye los factores socioculturales del proceso del lenguaje. El enunciado producto de la competencia comunicativa es el resultado de un proceso de lenguaje que realiza el sujeto como resultado del contexto que lo origina.

Esta competencia se desarrolla a medida que el sujeto se involucra en nuevas situaciones que le ofrecen una experiencia de comunicación. Está determinada por algunas características básicas:

“Saber dominar los turnos de habla, saber de qué hablar en cada situación, saber sincronizar los gestos con las palabras que se dicen y con las del coenunciador, saber manejar las imágenes del otro, en resumen, dominar los comportamientos requeridos por los diversos géneros discursivos.”<sup>70</sup>.

Se hace necesario entonces que el lenguaje en el aula tome como referencia dicha competencia, ya que le permitirá al estudiante construir su proceso y desarrollarlo a través de la interacción con el grupo, el cual le proporciona nuevas experiencias para mejorar y transformar sus habilidades cognitivas.

Ya que el sujeto debe estar en capacidad de reconocer el momento y la situación adecuada para intervenir, sus movimientos corporales y gesticulares y así mismo el reconocimiento del otro como parte importante de esa interacción, se puede determinar que existe dominio en las cuatro habilidades comunicativas.

---

<sup>69</sup> HYMES, Dell. Acerca de la competencia comunicativa. Forma y función. Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. 1996. p, 13

<sup>70</sup> MAINGUENEAU, Dominique. Términos clave del análisis del discurso. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003. P. 25.

**4.2.3 Subgénero literario: el minicuento.** De acuerdo con el investigador Eder Julián Vides, “El mundo contemporáneo viene suscitando una lógica de la rapidez, lo virtual, lo fugaz, lo fragmentario, lo inmediato, lo diverso, lo múltiple, lo híbrido, lo subjetivo, lo marginal, lo trasgresor, lo transgenérico y sobre todo de lo breve”<sup>71</sup>. Por lo anterior, se presenta el minicuento como un subgénero en el que se reflejan algunas de estas características, las cuales responden a las necesidades de los estudiantes que el contexto actual nos presenta y que requiere de un pensamiento crítico para su comprensión.

El minicuento es un texto narrativo que se caracteriza por su brevedad y que no tiene un nombre definido, algunas denominaciones al respecto son: microrrelato, minitexto, microficción, relato enano. Sin embargo, para este proyecto se hablará de minicuento como subgénero literario puesto que es, de acuerdo a lo planteado por el doctor Lauro Zavala<sup>72</sup>, uno de los tres tipos de Minificción existente que a su vez según Henry González “guarda en su interior las resonancias del cuento”<sup>73</sup>. Zabala se refiere a la estructura de la minificción como “(...) siempre híbrida, y tiende a (...) una intertextualidad galopante”<sup>74</sup>.

Sin embargo, el minicuento no ha sido objeto de análisis puesto que es considerado como un género incompleto, poco serio y que no cumple con las exigencias de la literatura para ser incluido, al respecto Violeta Rojo dice que “Esto genera que sea una forma narrativa muy popular en el sentido de que se escriben muchos

---

<sup>71</sup> VIDES PARADA, Eder Julián y FAJARDO GONZÁLEZ, Harold Yesid. La Minificción en la escuela: exploración de las identidades multiculturales. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. 2015. p. 9

<sup>72</sup> ZAVALA, Lauro. Minificción Contemporánea La Ficción Ultracorta y la Literatura Posmoderna. Universidad Autónoma de Guanajuato. México. p. 56.

<sup>73</sup> GONZÁLEZ MARTÍNEZ, Henry. El aprendizaje lúdico de la literatura en niños de educación básica primaria, apoyado en dispositivos tecnológicos como los Ambientes Hipermediales. Universidad Pedagógica Nacional. Grupo de Investigación HIMINI. Pág. 58. 2010

<sup>74</sup> ZAVALA, Lauro. Minificción Contemporánea La Ficción Ultracorta y la Literatura Posmoderna. Universidad Autónoma de Guanajuato. México. p. 32.

minicuentos que son leídos, pero que no han tenido una crítica que la analice. Casi se podría decir que el minicuento no existe conceptualmente”<sup>75</sup>

Algunos efectos de la Minificción (que abarca al minicuento) de acuerdo con Lauro Zavala son:

- Vacuna a los niños y a otros lectores primerizos para volverse adictos a la literatura.
- Corrige problemas de lectura de quienes están anclados en un único género, ya sea la novela, el cuento, la poesía, el ensayo o incluso en una única sección del diario.
- Permite aproximarse a obras monumentales desde la accesibilidad del fragmento.
- Disuelve la distinción entre los lectores de textos y los creadores de interpretaciones.
- Propicia que un estudiante descubra la vocación de su proyecto de lectura.<sup>76</sup>

Las características del minicuento según Violeta Rojo son:

- Son muy breves, no llegan por lo común a las dos páginas impresas, aunque lo más frecuente es que tengan una sola página.
- Pueden o no tener un argumento definido. Cuando no lo tienen es porque el argumento está implícito y necesita de la intervención del lector para completarse.
- Exhiben un cuidado extremo en el lenguaje. Al tener que utilizar un número escaso de palabras, describir situaciones rápidamente, definir situaciones en pocas pero justas pinceladas, el escritor debe utilizar las palabras exactas, precisas, que signifiquen exactamente lo que se quiere decir.
- Debido a la brevedad del espacio y a la condensación de la anécdota, el autor debe encontrar un tema conocido, o dar referencias comunes para no tener que explicar situaciones ni ubicar largamente al lector. En los minicuentos es común el uso

---

<sup>75</sup> ROJO, Violeta. Breve manual para reconocer minicuentos. Universidad Autónoma Metropolitana, México, 1997. p. 2.

<sup>76</sup> ZAVALA, Lauro. Minificción Contemporánea La Ficción Ultracorta y la Literatura Posmoderna. Universidad Autónoma de Guanajuato. México. p. 32.

de la intertextualidad y, en menor medida, de la metaliterariedad.<sup>77</sup>

Aunque el autor Henry González establece cierto tipo de relación entre cuento y minicuento, Violeta Rojo difiere de ello, puesto que por su carácter breve, el minicuento no logra “desarrollar personajes, tener introducción, nudo y desenlace (según los cánones más clásicos); describir escenarios o personajes, complicar la acción, resolver el conflicto (...)”<sup>78</sup> aunque los dos sean de tipo narrativo, su construcción y procedimiento de composición son muy distintos.

Teniendo en cuenta este panorama, la investigación pretende indagar a su vez el impacto que puede causar el análisis de minicuentos en los procesos de lectura a partir de la comprensión de estos textos breves que permita renovar las prácticas literarias para generar así un pensamiento crítico en los estudiantes que logre desentrañar el significado de dicho texto desde la realidad colectiva de su grupo, puesto que la lectura de minicuentos exige la presencia de un lector activo, quien deberá completar los universos paralelos de cada microrrelato, en relación con el narrador.

**4.2.4 Pensamiento crítico y lectura crítica.** Lipman hace referencia al pensamiento crítico<sup>79</sup> como aquel que permite emitir juicios mediante el uso de criterios, la autocorrección y la sensibilidad al contexto, las cuales se constituyen como sus principales características. Además refiere que si la formación de la educación básica se basara en desarrollar el pensamiento crítico se puede mejorar e incrementar la cantidad de significado de aquello que obtienen los estudiantes mediante las habilidades comunicativas.

---

<sup>77</sup> ROJO, Violeta. Breve manual para reconocer minicuentos. Universidad Autónoma Metropolitana, México, 1997. p. 2,3.

<sup>78</sup> *Ibíd.* p. 43

<sup>79</sup> LIPMAN, Matthew. Pensamiento complejo y educación. Ediciones de la Torre. Madrid. 1977

El pensamiento crítico requiere para su desarrollo la presencia del pensamiento creativo, las cuales a su vez se incluyen en el pensamiento complejo; entendido este último como “aquel que es consciente de sus propios supuestos e implicaciones, así como de las razones y evidencias en las que se apoyan sus conclusiones”<sup>80</sup>

Lipman propone, en su obra *Pensamiento complejo y Educación*<sup>81</sup>, un problema de aprendizaje a partir de la enseñanza para el pensamiento crítico, como una propuesta para la resolución de problemas; se establece entonces la diferencia entre pensar sin perspectiva y pensar de forma direccionada, lo que también fue definido como pensamiento ordinario y reflexivo respectivamente, cuyos términos fueron definidos por Dewey en su obra *Cómo pensamos*.

Por su parte, Paulo Freire<sup>82</sup> plantea que para leer críticamente es necesario decodificar la realidad, leer el mundo circundante, percibirlo, representar esos significados. También afirma que se debe hacer lectura anterior del mundo antes de la lectura de la palabra, lo cual implica percepción crítica, interpretación y reescritura de lo leído.

Jorge Larrosa<sup>83</sup> por su parte, indica que la lectura forma, deforma y transforma sobre lo que somos, por lo cual el aprendizaje está ligado a ella directamente, pues solo de ese modo se puede lograr la reestructuración cognitiva del sujeto.

Daniel Cassany<sup>84</sup> indica que el sentido del texto leído no se haya en el mismo texto, sino en la mente de quien lo lee, lo apropia, lo construye a partir de su creatividad lectora. Entender un texto u opinar a partir de él evadiendo el criterio no corresponde

---

<sup>80</sup> LIPMAN, Matthew. Citado por: IBERNON, Francisco en; 10 ideas clave, la formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio. España. 2007

<sup>81</sup> LIPMAN, Matthew. *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre. Madrid. 1977

<sup>82</sup> *Ibíd.*, p. 16

<sup>83</sup> *Ibíd.*, p. 17

<sup>84</sup> *Ibíd.*

a lo que la lectura crítica representa, se trata entonces de lograr comprenderlo y darle significado a partir de su interpretación, es comprender la realidad con la mente abierta y una actitud de compromiso.

Pensar críticamente a partir de la lectura crítica requiere de un fuerte sentido de equidad y responsabilidad, por ello se deben establecer modificaciones, ya que como afirma Paula Carlino<sup>85</sup>, el profesor es quien aprende cuando se dispone a enseñar, y solo comunica una porción de lo que el alumno debe aprender.

**4.2.5 Desarrollo del pensamiento crítico.** Este proyecto de investigación se basa en los conceptos y herramientas propuestos por la Fundación para el Pensamiento Crítico y las técnicas y estrategias planteadas por la investigadora Maureen Priestley<sup>86</sup>, los cuales se abordarán en esta sección.

Richard Paul y Linda Elder, definen el pensamiento crítico como: “ese modo de pensar –sobre cualquier tema, contenido o problema- en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales”<sup>87</sup>

De acuerdo con la teoría planteada por Paul y Elder<sup>88</sup>, el resultado del trabajo de un pensador crítico y ejercitado será:

- Formula problemas y preguntas vitales, con claridad y precisión.
- Acumula y evalúa información relevante y usa ideas abstractas para interpretar esa información efectivamente.

---

<sup>85</sup> *Ibíd.*, p. 19

<sup>86</sup> PRIESTLEY, Maureen. Técnicas y estrategias del pensamiento crítico. México, 2015.

<sup>87</sup> PAUL, Richard y ELDER, Linda. La mini-guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas. Fundación para el pensamiento crítico. California. 2003. p. 4

<sup>88</sup> *Ibíd.*

- Llega a conclusiones y soluciones, probándolas con criterios y estándares relevantes.
- Piensa con una mente abierta dentro de los sistemas alternos de pensamiento; reconoce y evalúa, según es necesario, los supuestos, implicaciones y consecuencias prácticas.
- Al idear soluciones a problemas complejos, se comunica efectivamente.

De acuerdo con Richard Paul<sup>89</sup>, es crucial comprender que para ayudar a los estudiantes a desarrollar el pensamiento crítico el docente deberá guiarlos a través de preguntas que los lleven a sentirse responsables inmediatos de sus pensamientos, y que en el constante uso de estos interrogantes terminarán haciéndolas parte de su diario vivir, con el objetivo de que cada vez logren mejorar su proceso de razonamiento.

De acuerdo con Jacques Boisvert, el pensamiento crítico basado en un modelo global de enseñanza<sup>90</sup> tiene tres fases de reflexión, las cuales se explican brevemente en esta sección puesto que orientó el diseño de la secuencia didáctica empleada. La primera de ellas sugiere la selección de unas habilidades precisas que deben ser enseñadas mediante la práctica constante, tal y como se implementó en esta investigación. La segunda fase, se ocupa de “largos procesos de pensamiento crítico y creativo que son necesarios para la resolución de problemas, para la toma de decisiones y para la inventiva”<sup>91</sup> y finalmente la fase tres se ocupa de la aplicación de “las habilidades y procesos de pensamiento a diversas situaciones del ámbito escolar y de la vida cotidiana de los alumnos”<sup>92</sup> mediante la transferencia del aprendizaje y la metacognición.

---

<sup>89</sup> *Ibíd.*

<sup>90</sup> BOISVERT, Jacques. La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica. Fondo de cultura económica. Primera Edición. México. 2004. p. 55

<sup>91</sup> *Ibid* p. 56

<sup>92</sup> *Ibid.* p. 57

Una vez se ejercitan las habilidades del pensamiento crítico es posible desarrollar las virtudes intelectuales<sup>93</sup> de la mente como parte integral del proceso, las cuales le permitirán resolver con eficacia los problemas de la vida diaria. Las más importantes y que se relacionan directamente con la investigación son:

- Empatía intelectual: surge la necesidad de comprender la forma en que piensa el otro, en la capacidad de trabajar juntos aunque se esté en desacuerdo, el reconocimiento sensato de quién tiene la razón.
- Humildad intelectual: el niño debe reconocer que no lo sabe todo, de hecho muchas de las cosas que asegura en realidad desconoce que así sean, por ende debe preguntarse a sí mismo ¿cómo puedo saberlo?

**4.2.6 Niveles del pensamiento crítico.** Para desarrollar el pensamiento crítico es necesario seguir una ruta desde las capacidades más específicas hasta llegar al nivel más alto. Para lograrlo también es importante tener en cuenta diversos factores que influyen en el proceso como “las actividades de aprendizaje, la organización del salón pensante, y las estrategias y los métodos a utilizar para lograr esta capacidad fundamental y las formas de evaluarla”.<sup>94</sup> Existen tres niveles de pensamiento crítico que son literal, inferencial y crítico.

**Nivel literal:** inicialmente la función del docente que orienta el desarrollo del pensamiento crítico es la de ofrecer al estudiante actividades que le permitan la estimulación del desarrollo de los sentidos. Entre ellas se encuentran las siguientes capacidades:

- **Percepción:** es ser consciente de algo empleando los sentidos.

---

<sup>93</sup> ELDER, Linda. Manual del profesor. La miniguía hacia el pensamiento crítico para niños. Fundación para el pensamiento crítico. California. 2003. p. 24

<sup>94</sup> LEÓN MONTEBLANCO, Liri Consuelo. Guía para el desarrollo del pensamiento crítico. Ministerio de Educación, Gobierno del Perú. 2006. p. 54

- **Observación:** hace referencia a observar algo con atención.
- **Discriminación:** se refiere al reconocimiento de una diferencia o separación de las partes de un todo.
- **Nombrar o identificar:** consiste en emplear una palabra para identificar un concepto.
- **Emparejar:** significa identificar dos o más objetos con características similares
- **Secuenciar u ordenar:** se trata de establecer las ideas secuencialmente.

**Nivel inferencial:** de acuerdo con la Guía de Pensamiento Crítico del Perú, “Inferir consiste también en utilizar la información de que disponemos para aplicarla o procesarla con miras a emplearla de una manera nueva o diferente”<sup>95</sup>. Este nivel se desarrolla a partir de las siguientes capacidades:

- **Inferir:** es emplear la información adquirida de manera diferente.
- **Comparar – contrastar:** consiste en reconocer atributos de semejanza y diferencia entre dos objetos.
- **Categorizar – clasificar:** se trata de agrupar ideas de acuerdo con un criterio determinado
- **Describir – explicar:** hace referencia a enumerar las características de un concepto y comunicar cómo es o funciona algo.
- **Analizar e Interpretar:** es descomponer un todo en sus partes para comprenderlo.
- **Indicar causa y efecto:** consiste en determinar la condición por la cual algo ocurre y sus consecuencias.
- **Resumir – sintetizar:** se refiere a exponer el núcleo de una idea central de forma precisa.
- **Predecir – estimar:** es usar los datos disponibles para establecer sus posibles consecuencias.

---

<sup>95</sup> Ibídem.

- **Generalizar:** es la capacidad de aplicar un principio en distintas situaciones.
- **Resolución de problemas:** requiere del uso de todas las habilidades de pensamiento anteriormente descritas.

**Nivel crítico:** se define como “el nivel más alto de desarrollo de la capacidad del pensar críticamente, porque aquí los estudiantes están en condiciones de debatir, de argumentar, de evaluar, juzgar y criticar”<sup>96</sup> empleando las habilidades adquiridas previamente en los niveles anteriores.

- **Debatir y Argumentar:** Es la capacidad que tiene la persona para discutir sobre algo o una cosa.
- **Evaluar, Juzgar y Criticar:** requiere de la utilización de todas las habilidades del pensamiento para la elaboración de juicios.

**4.2.7 Secuencia didáctica.** La secuencia didáctica de acuerdo con Ángel Díaz Barriga<sup>97</sup> es la técnica mediante la cual el docente establece actividades en serie, con el propósito de generar aprendizajes o reestructuraciones a partir de la participación activa del estudiante, no mediante la realización de “ejercicios rutinarios y monótonos, sino acciones que vinculen sus conocimientos y experiencias previas”<sup>98</sup>.

Para lo cual se requiere que el docente conozca la asignatura, comprenda el plan de estudios, tenga la experiencia y la visión pedagógica que le permite determinar lo que es apropiado para lograr el aprendizaje significativo de los alumnos.

La secuencia didáctica se constituye a partir de dos elementos: las actividades para el aprendizaje y la evaluación del aprendizaje, los cuales se alternan de forma

---

<sup>96</sup> *Ibíd.* p. 55

<sup>97</sup> DÍAZ BARRIGA, Ángel. Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. En: Comunidad del conocimiento UNAM. Universidad Nacional Autónoma de México. 2013. p 4.

<sup>98</sup> *Ibíd.*

paralela a partir de las dimensiones diagnóstica, formativa y sumativa como se observa en el siguiente cuadro.

La secuencia didáctica contiene tres tipos de actividades de apertura, desarrollo y cierre; el primero de ellos se refiere al momento que se usó como apertura al clima de aprendizaje logrando promover la disposición en el estudiante por aprender y generando situaciones significativas que vinculan información previamente adquirida mediante formación escolar o experiencia cotidiana; estas actividades representaron un reto para el docente ya que debió establecerlas al iniciar cada temática y estas a su vez representaron un reto intelectual para quienes estaban dirigidas.

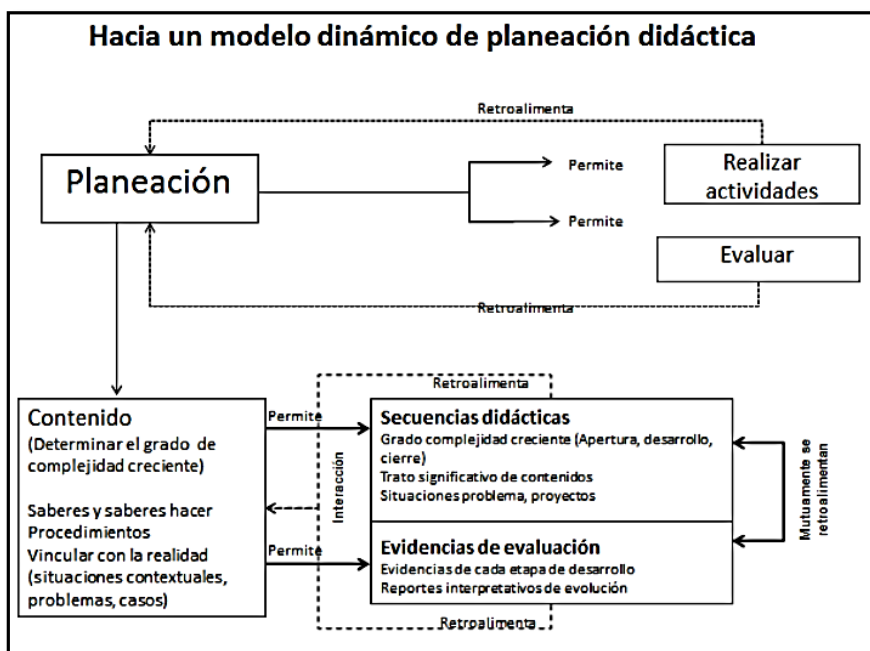
En cuanto a las actividades de desarrollo, el objetivo era que el estudiante se relacionara con la información presentada y le diera sentido a partir de sus esquemas previos de acuerdo a un referente contextual que ayude a darle sentido. El docente debía guiar la discusión con preguntas durante las actividades, las cuales podían ser llevadas a cabo en diferentes espacios.

El momento de cierre permitió sintetizar el proceso realizado y el aprendizaje desarrollado durante las clases, así el estudiante podía reelaborar la estructura conceptual que tenía antes de la aplicación de la secuencia, al reorganizar su estructura de pensamiento. Este tipo de actividades implican la reconstrucción de la información para resolver situaciones desafiantes específicas ya sea de manera individual o colectiva en diálogo con sus pares.

De igual forma estas actividades permiten de modo simultáneo analizar acerca de los avances logrados y las dificultades presentadas que marcan la ruta para continuar.

La siguiente guía propuesta por Ángel Díaz Barriga es una orientación general, pues el docente es quien deberá hacer la adaptación de ella de acuerdo a sus necesidades de enseñanza y a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.

**Cuadro 1. Modelo dinámico de planeación didáctica.**



Fuente: Cuadro adaptado de Díaz-Barriga, Ángel "Construcción de programas desde la perspectiva de desarrollo de competencias", en revista Perfiles Educativos. IISUE-UNAM. (En prensa)

La docente investigadora diseñó la secuencia didáctica de acuerdo con el modelo anteriormente descrito teniendo en cuenta que debía ajustarse a medida que se desarrollaba y evaluaba, realizando modificaciones en las actividades de aprendizaje, el nivel de complejidad y los contenidos abordados.

### 4.3 MARCO LEGAL

A continuación, se presentan los referentes legales que sustentan la investigación, para esto se tiene en cuenta La Ley General de Educación, los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana y Los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje.

**4.3.1 Ley General de Educación.** Se tomaron como referencia aquellos artículos que comprenden procesos de lectura y pensamiento, por lo tanto no aparecerán numerados en orden sino de acuerdo a la relación que tienen con la investigación y serán transcritos tal y como aparecen en la fuente original para evitar cambiar el sentido.

En los objetivos generales de la educación básica y en los referidos al ciclo de primaria se evidencia que la educación en Colombia debe dirigirse a la formación crítica y creativa a través de las habilidades comunicativas que se trabajarán en el desarrollo de esta propuesta.

**Artículo 20<sup>99</sup>. Objetivos generales de la educación básica.** Son objetivos generales de la educación básica:

- a)** Propiciar una formación general mediante el acceso, de manera crítica y creativa, al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico y de sus relaciones 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;
- b)** Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente;

---

<sup>99</sup> Ibíd.

**Artículo 21<sup>100</sup>. Objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de primaria.** Los cinco (5) primeros grados de la educación básica que constituyen el ciclo de primaria, tendrán como objetivos específicos los siguientes:

**b)** El fomento del deseo de saber, de la iniciativa personal frente al conocimiento y frente a la realidad social, así como del espíritu crítico;

**c)** El desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura;

**d)** El desarrollo de la capacidad para apreciar y utilizar la lengua como medio de expresión estética;

**f)** La comprensión básica del medio físico, social y cultural en el nivel local, nacional y universal, de acuerdo con el desarrollo intelectual correspondiente a la edad;

**ñ)** La adquisición de habilidades para desempeñarse con autonomía en la sociedad.

**4.3.2 Lineamientos Curriculares de Lengua.** Se tomaron como referencia algunos apartados que hacen referencia al proceso lector. En ellos el autor Ernesto Sábato<sup>101</sup> se refiere a la literatura como un medio para desarrollar la criticidad en los estudiantes; por su parte Arreola<sup>102</sup> converge en este planteamiento cuando refiere que una obra es bien leída cuando se adquiere una posición crítica y argumentada.

A manera de diagnóstico: lenguaje, literatura y educación

Ernesto Sábato: menos información y más espíritu crítico en la escuela.<sup>103</sup>

---

<sup>100</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Ley General de Educación. Ley 115 de 1994. Colombia. p. 6.

<sup>101</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana. Colombia. 1998. p. 10.

<sup>102</sup> *Ibidem*.

<sup>103</sup> *Ibidem*.

Nos encontramos frente a un ser “patéticamente escindido”, como es el hombre de hoy, dice Sábato en Apologías y rechazos (1979).

Los programas curriculares y los libros de texto pueden constituir un obstáculo para alcanzar propósitos auténticos en el estudio de las artes y de las ciencias en el contexto escolar es, indudablemente, un argumento muy atinado de Sábato y de Arreola. Es que no se puede pretender “enseñar” literatura, ni se puede aprenderla, a partir de listados de nombres y taxonomías periodizantes; no es posible la recepción literaria si no hay procesos de interpretación, es decir, si no hay lectura de las obras mismas. El problema no es tanto de la cantidad de libros que los muchachos tendrían que leer –lo peor que le puede ocurrir a alguien es tener que leer por obligación, o mecanizar listados de autores y obras– sino de la posibilidad de vivenciar el asombro, en el reconocimiento de lo que somos, con la lectura crítica de unas cuantas obras. En concordancia con Sábato, Arreola dice que más o menos unas diez obras bien leídas y discutidas en grupo, en el transcurso del bachillerato, son suficientes para la formación de un lector que luego, impulsado por aquella experiencia, buscará por su cuenta las obras que más responden a sus deseos. Lo que hace que sean “bien leídas”, es la suscitación del posicionamiento crítico y argumentado, así haya que contraponerse a los juicios del profesor o a juicios que aparecen, por ejemplo, en las historias de la literatura porque, como anota Sábato, no es posible decir que se lee bien en los casos del “buen alumno” que acata las recetas del profesor o del manual y que se distingue por “su aprovechamiento y buena conducta”. Sabio no es quien se llena de información, sino quien sospecha que mucho le falta por conocer y que sólo puede conocer en interacciones con los otros. El trabajo colectivo, o comunitario, dice Sábato, “favorece el desarrollo de la persona sobre los instintos egoístas, despliega el esencial principio del diálogo, permite la confrontación de hipótesis y teorías, promueve la solidaridad para el bien común”. Desde estos criterios, se aprehende el conocimiento en una necesaria dinámica colectiva y no en el afán competitivo de la calificación. Ello pone en

cuestión la mentalidad estudiantil o el rol del estudiante en el escenario de la escuela autoritaria. Aquí, este diálogo converge en el pensamiento de Ortega y Gasset.

- **Concepción de lenguaje:** en este apartado se define el concepto de lectura desde la comprensión, el cual es fundamental para el desarrollo de esta propuesta.

**Concepto de la lectura.**<sup>104</sup> Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. El significado, a diferencia de lo que sostenía el modelo perceptivo motriz de la lectura, no está sólo en el texto, tampoco en el contexto ni en el lector, sino en la interacción de los tres factores, que son los que, juntos, determinan la comprensión. La comprensión es un proceso interactivo en el cual el lector ha de construir una representación organizada y coherente del contenido del texto, relacionando la información del pasaje con los esquemas relativos al conocimiento previo de los niños, bien sean los esquemas relativos al conocimiento específico del contenido del texto (esquema de “ser vivo”, de “suelo” de “medios de transporte” etc.), o bien aquellos otros esquemas acerca de la organización general de los textos informativos (textos que “comparan ” cosas, objetos; textos que “clasifican” o “enumeran” cosas, etc.). En la medida que los chicos son conscientes de estos esquemas de conocimiento, pueden adoptar estrategias para organizar y estructurar la información con el fin de obtener una representación coherente, ordenada y jerárquica, lo cual posibilita el aprendizaje a partir del texto.

- **Un eje referido a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura.** En esta sección el documento hace referencia desde el dialogismo intertextual a la lectura crítica, la cual se desarrolla paralelamente con

---

<sup>104</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana. Colombia. 1998. p. 27.

las habilidades y estándares del pensamiento crítico a partir de los niveles de lectura.

**El diálogo entre los textos:**<sup>105</sup> Una posibilidad de trabajo con la literatura. El estudio riguroso de la literatura en el contexto escolar depende totalmente de la competencia literaria y crítica del profesor. Por competencia literaria podemos entender el conocimiento directo de un número significativo de obras; es decir, un saber literario surgido de la experiencia de lectura de las obras mismas. En principio, esto quiere decir que si el profesor ha leído un repertorio básico de textos puede considerarse que tiene una competencia básica desde la cual proponer textos a sus estudiantes para su discusión. Por lectura crítica ha de entenderse un saber proponer interpretaciones en profundidad de los textos. La interpretación en profundidad implica un proceso de lectura que va desde el nivel primario, o lectura literal, pasa por un nivel secundario, o lectura inferencial y converge en un nivel crítico-intertextual. Este tercer nivel, operado en un lector competente, se caracteriza porque desde allí se generan las relaciones dialógicas entre textos de diversa clase, y no sólo los literarios. En palabras de Umberto Eco, el lector en su proceso cooperativo con la obra realiza paseos intertextuales, esto es, a partir del texto en lectura potencia la memoria hacia la “enciclopedia” pertinente (saberes exigidos por el texto), actualizando otros textos en posibilidad de enlazarse con aquél; “... lo esencial para la cooperación es referir permanentemente el texto a la enciclopedia...” (1981: 166), pues toda lectura remite a otras lecturas. Con estos esbozos conceptuales en torno a lo que podemos llamar diálogo entre los textos, es factible construir una propuesta, entre otras, para abordar el estudio de la literatura en la educación básica y media. Ello, por cuanto es la mejor garantía de promover el estudio de la literatura a partir de las hipótesis interpretativas generadas por la lectura, y desde esta posibilidad apuntar hacia la activación de los diversos saberes que circulan en el ámbito académico. En esta posibilidad no se desconoce la

---

<sup>105</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana. Colombia. 1998. p. 47.

importancia del canon literario, pero tampoco lo impone; el canon es construido según sea la experiencia de lectura de los lectores mismos y lo que ha de esperarse en los estudiantes al terminar el bachillerato es la reconstrucción de dicho canon, no sólo porque han leído obras literarias (competencia literaria) de distintas épocas y de distintas tendencias sino porque han podido poner en relación a las obras con el discurso de la historia, de la filosofía, de la psicología y de las ciencias (competencia intertextual).

### **Modelos de evaluación en lenguaje**

**Algunas estrategias cognitivas para facilitar la comprensión textual**<sup>106</sup>: los lineamientos plantean diferentes estrategias para abordar la lectura en diferentes momentos, a partir de ellas se podrán establecer puntos de encuentro con respecto a lo que establece la teoría del pensamiento crítico con el fin de desarrollar esta habilidad.

### **Actividades para realizar antes y durante la lectura**

Desde el mismo título del texto y de sus imágenes, se puede invitar a los niños a escribir o hablar sobre el posible contenido del texto; también se puede trabajar con los comentarios previos, por ejemplo, si se les va a leer un cuento sobre leones, antes de leerlo, se establece un diálogo con los niños sobre los leones, ¿qué saben sobre estos animales?, ¿dónde viven?, ¿qué comen?, etcétera. Otra actividad es la de leer pequeños comentarios sobre el texto, por ejemplo reseñas; además se pueden presentar videos alusivos al tema de la lectura. En las actividades durante la lectura es recomendable suspender ésta e invitar al niño a predecir en forma verbal o por escrito el final del texto. No se trata de solicitarles a los niños que den cuenta de lo comprendido hasta el momento.

### **Estrategias pedagógicas para después de la lectura**

---

<sup>106</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana. Colombia. 1998. p. 97.

El propósito central de las estrategias para después de la lectura es habilitar a los niños para que den cuenta de lo que dice el texto y reconstruyan las redes conceptuales que habitan en él. En esta parte centraremos el análisis en aquellas estrategias que a nuestro modo de ver son más versátiles y eficaces para desarrollar la comprensión lectora.

### **Estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora**<sup>107</sup>

La metacognición en el campo de la lectura consiste en tomar conciencia del propio proceso de lectura de manera que el lector pueda supervisar y controlar su interacción con el texto, darse cuenta qué partes no comprende y por qué y, además, saber cómo resolver estas dificultades.

- **Categorías para el análisis de la comprensión lectora:**<sup>108</sup>

A continuación, se explicarán niveles que se han definido como referentes para caracterizar modos de leer; dichos niveles no se asumen de manera tajante, definitiva, sino como una opción metodológica para caracterizar estados de competencia en la lectura tanto para la básica primaria como para la secundaria. Es importante recordar que la definición de estos niveles “de competencia” se hace desde una perspectiva teórica particular:

**Nivel A: nivel literal:**<sup>109</sup> “Literal” viene de letra, y desde la perspectiva asumida significa la acción de “retener la letra”. Es el nivel que se constituye en primera llave para entrar en el texto, si se considera que los procesos de lectura dependen del uso de una serie de llaves necesarias para pasar de un nivel a otro, estando

---

<sup>107</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana. Colombia. 1998. p. 66.

<sup>108</sup> *Ibíd.* p. 74.

<sup>109</sup> *Ibíd.*

simultáneamente en ellos. En las postulaciones semióticas, se trataría aquí de lo que Hjelmslev denominó funcionamiento de una semiótica denotativa, en donde a una determinada expresión correspondería un determinado contenido y no otro, o lo que también identificó como el paso de las figuras percibidas (la notación gráfica) hacia la constitución sígnica. En este nivel hay dos variantes: la literalidad transcriptiva y la literalidad en el modo de la paráfrasis. En la literalidad transcriptiva, el lector simplemente reconoce palabras y frases, con sus correspondientes significados de “diccionario” y las asociaciones automáticas con su uso. Hacer preguntas de acuerdo con esta variante tiene como propósito identificar el índice de niños de tercero y cuarto grados que ya reconocen y discriminan grafías y palabras, considerando (acorde con la promoción automática) que no necesariamente es en el primer grado en el que ha de alcanzarse de manera plena este dominio.

**Nivel B: nivel inferencial:**<sup>110</sup> Este nivel está relacionado con la categoría inferencia. El lector realiza inferencias cuando logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados, lo cual conduce a formas dinámicas del pensamiento, como es la construcción de relaciones de implicación, causación, temporalización, especialización, inclusión, exclusión, agrupación, etc., inherentes a la funcionalidad del pensamiento y constitutivos de todo texto. Se puede afirmar que si en las lecturas de carácter literal predominan los mecanismos de asociaciones automáticas y detección de lugares comunes (o hipercodificación), en la inferencia se hallan los procedimientos propios de la presuposición (o hipocodificación).

**Nivel C: nivel crítico-intertextual:**<sup>111</sup> En este nivel de lectura se explota la fuerza de la conjetura, determinada en gran parte ya no por lo que Eco llama lectura desde el “Diccionario” sino por la lectura desde la “Enciclopedia”; es decir, la puesta en red de saberes de múltiples procedencias (esto sería lo intertextual). La explicación

---

<sup>110</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana. Colombia. 1998. p. 75.

<sup>111</sup> *Ibidem*.

interpretativa se realiza por distintos senderos: va desde la reconstrucción de la macroestructura semántica (coherencia global del texto), pasa por la diferenciación genérico-discursiva (identificación de la superestructura: ¿es un cuento, una historieta, un poema, una noticia, una carta...?) y desemboca en el reconocimiento de los puntos de vista tanto del enunciador textual y el enunciatario, como de las intencionalidades del autor empírico. Hay un momento de la lectura en donde todo lector se posiciona críticamente, entendiendo por ello la emisión de juicios respecto a lo leído. Se trata de lo que Eco (1992) identifica como lo propio de la abducción creativa, mediante la cual el sujeto lector activa sus saberes para conjeturar y evaluar aquello que dice el texto e indagar por el modo como lo dice.

#### **4.3.3 Estándares básicos de competencias en lengua castellana:<sup>112</sup>**

Se toman como referencia los estándares referidos a Comprensión e Interpretación textual, Literatura y Ética de la Comunicación correspondientes al grado 1° a 3° para definir las competencias relacionadas con el problema de investigación.

---

<sup>112</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Primera Edición, mayo de 2006. Colombia. p. 33, 34.

## 5. METODOLOGÍA

### 5.1 CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN Y PARTICIPANTES

El presente proyecto de investigación se llevó a cabo en la Institución Educativa El Castillo, colegio de carácter mixto oficial, el cual se ubica en la comuna cuatro del sector urbano del municipio de Barrancabermeja en el departamento de Santander; cuyos habitantes pertenecen a estratos 1 y 2 y en su mayoría desarrollan actividades económicas informales y de oficios varios.<sup>113</sup>

La propuesta se aplicó en el área de lenguaje a 30 estudiantes del grado primero de básica primaria de la Institución, de los cuales 16 de ellos son niñas y 14 son niños, cuyas edades oscilan entre los 6 y 7 años, en donde el objeto de investigación va referido a la aproximación del desarrollo del pensamiento crítico a partir de la lectura de minicuento. Tal como lo indica Sampieri, las muestras por conveniencia “están formadas por los casos disponibles en los cuales el investigador tiene acceso”<sup>114</sup> por ello la docente lo eligió debido a que ejercía su labor pedagógica con ellos.

De acuerdo con los hallazgos que se obtuvieron por medio de la aplicación de la fase diagnóstica a nivel interior del grupo y orientados por los ciclos de investigación referidos a intervención y evaluación se determinó cómo la lectura de minicuentos mediada por el trabajo colaborativo desarrolla una aproximación al pensamiento crítico en los estudiantes del grado primero del colegio El Castillo del municipio de Barrancabermeja.

---

<sup>113</sup> INSTITUCION EDUCATIVA EL CASTILLO. Proyecto Educativo Institucional. Colombia, Barrancabermeja. 2014. p. 6 – 11.

<sup>114</sup> HERNANDEZ SAMPIERI, Roberto. Metodología de la investigación. Sexta edición. Mc Graw Hill Education. México. P. 390.

## 5.2 ENFOQUE METODOLÓGICO

Este proyecto de investigación se desarrolló con un enfoque cualitativo, ya que permitió orientar el proceso por medio de la observación del comportamiento natural de los participantes y su interacción con el medio; para ello fue necesario el análisis de cada una de las manifestaciones que surgieron con el propósito de comprender lo que estas traducen y hallar solución a un problema determinado.

Según J. McKernan, la investigación cualitativa es un proceso que va “en sentido opuesto a la medición, la predicción y el control estrictos, y hacia una mayor descripción, narración y explicación arraigadas en la comprensión”<sup>115</sup> de lo observado, por ello es aplicable a la necesidad del participante inmerso que observa e interviene, debido a que le permitirá establecer una relación en contexto real que le permita contar de manera flexible lo sucedido para posteriormente hacer un análisis que lo lleve a la obtención de un resultado que valide sus objetivos.

La finalidad con la que se aplicó este tipo de investigación tuvo que ver con la posibilidad de establecer una relación de cercanía con los participantes, lo cual permitió reflexionar acerca de la visión que cada uno tiene de sus propias formas de expresión y así lograr obtener dicha información que posteriormente generaría una interpretación de la realidad en la que están inmersos. De esta manera se pretendía realizar una investigación de constante manipulación y control sobre la información recuperada que permitiera una transformación.

El estudio se realizó a partir del diseño de la investigación acción (IA), con el cual se procuraba, de acuerdo a la idea de Carlos Sandoval, que el docente investigador fuera analista de su propia experiencia, interactuando a través de la capacidad de

---

<sup>115</sup> MCKERNAN, J. Investigación acción y curriculum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos. Madrid: Ediciones Morata. 1999. P.34

observación y reflexión del propio quehacer, identificando los aspectos que deben ser transformados para mejorar la calidad de su desempeño a través de un análisis real de lo que acontece<sup>116</sup>.

John Elliot define la Investigación Acción como “el estudio de la situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”<sup>117</sup>; lo cual explica que el propósito sería interpretar las acciones que realiza, dotarlas de sentido y darle sustento argumentativo de mejora y transformación a la realidad determinada.

Este diseño se adecuó a las necesidades del proyecto, puesto que se desarrolló a partir del intercambio que surgió mediante la comunicación e interacción entre el investigador y los participantes, mediante el cual se iban desarrollando cada una de las fases, por medio de la información documentada acerca de la interpretaciones, creencias y significaciones de quienes hacen parte del grupo.

De acuerdo con lo citado por James Mckernan, las características más importantes del proceso de investigación acción planteadas por Elliot serían:

- Examina problemas que resultan difíciles para los profesionales en ejercicio.
- Estos problemas se consideran resolubles.
- Estos problemas requieren una solución práctica.
- La investigación-acción deja en suspenso una definición acabada de la situación hasta que se emprende la investigación exploratoria.
- La meta es profundizar la comprensión del problema del investigador.
- La investigación-acción utiliza el lenguaje del discurso cotidiano empleado por los participantes.

---

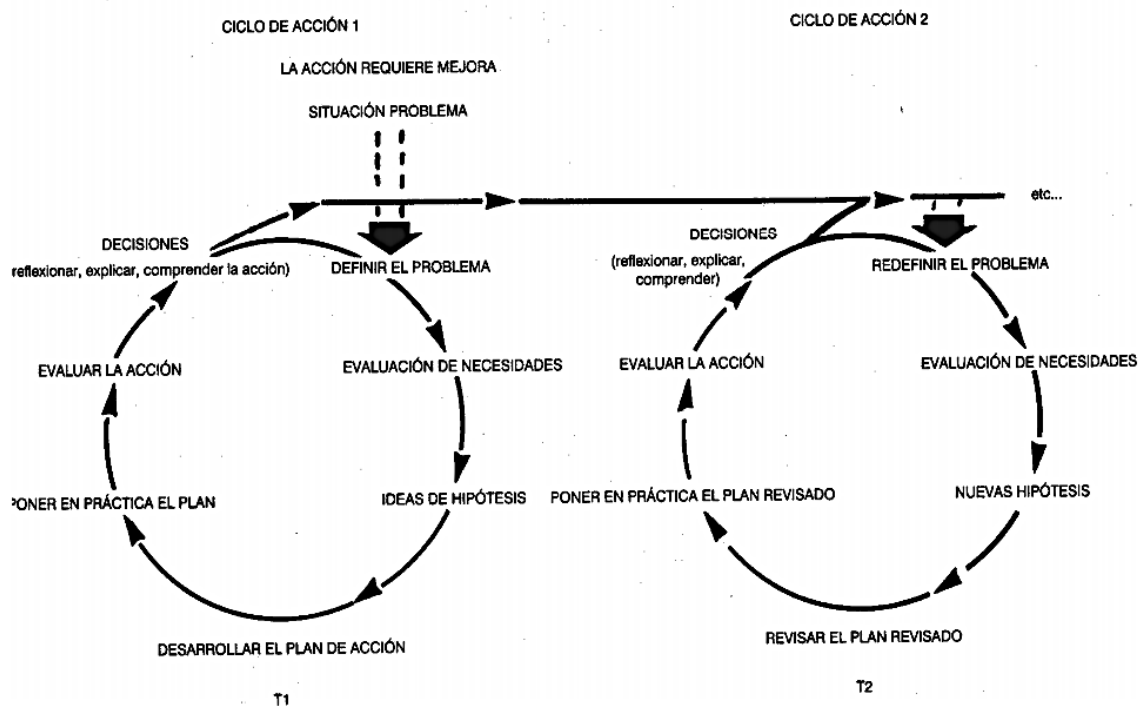
<sup>116</sup> SANDOVAL, Carlos. Curso de introducción a la Investigación cualitativa. La formulación y diseño de los procesos de investigación social cualitativos. Lectura 4.

<sup>117</sup> ELLIOT, Jhon, El cambio educativo desde la investigación acción, Morrata, Madrid, 1993, p, 87

- La investigación-acción sólo se puede validar en un diálogo sin restricciones de los participantes.
- Debe haber un flujo libre de información dentro de los grupos de apoyo y entre los actores en el proyecto.<sup>118</sup>

Este proyecto de investigación se basó en el modelo de Proceso Temporal propuesto por James McKernan<sup>119</sup> representado en la gráfica N°13, el cual se desarrolla a través de dos ciclos inicialmente y otros posteriores, sin embargo debido al tiempo destinado para el desarrollo de esta propuesta únicamente se realizó un primer ciclo de acción.

Gráfica 13. Modelo de investigación-acción de McKernan: Un modelo de proceso temporal.



Fuente: Investigación acción y currículo. Madrid. 1999.

<sup>118</sup> ELLIOT, Jhon. Citado por MCKERNAN, James en Investigación-acción y currículo. Madrid: EDICIONES MORATA, 1999. P 51.

<sup>119</sup> MCKERNAN, James. Investigación-acción y currículo. Madrid: EDICIONES MORATA, 1999. P 48,49.

**5.2.1 Fases de implementación.** Durante el desarrollo de cada una de las fases McKernan<sup>120</sup> hace referencia a la importancia de los participantes como protagonistas de su propia transformación, por tanto señala que de ellos depende que cada ciclo se ejecute de manera colaborativa con el fin de que se pueda caracterizar la situación y cambiarla para continuar implementándola.

De acuerdo con el Modelo de proceso temporal<sup>121</sup> este proceso de investigación se llevó a cabo en tres fases correspondientes al primer y único ciclo a ejecutar, las cuales se dividieron en:

1. Fase diagnóstica. Esta fase permitió un acercamiento al problema que quería estudiarse. El docente, mediante la observación participante y la aplicación de un cuestionario, diagnosticó la situación inicial. McKernan denomina esta fase como la definición del problema en donde el investigador debe identificar una situación inaceptable que requiera mejora e intervención. Además se establecieron las limitaciones que impedían el progreso en el proceso a estudiar e intervenir y a partir de ello surgieron ideas estratégicas a examinar en la práctica que necesariamente no se consideraron soluciones correctas.
2. Elaboración e intervención en aula. A partir del análisis anterior, el investigador diseñó una secuencia didáctica que aplicó a los alumnos, con la intención de resolver los problemas encontrados y cuyo registro se realizó a partir de la observación y el análisis de documentos desarrollados en clase. A esta fase el autor le denomina desarrollar el plan de acción y ponerlo en práctica, aquí se puso en marcha el programa, se instaló el plan en el entorno y se tomaron medidas adecuadas para la intervención.

---

<sup>120</sup> MCKERNAN, James en Investigación-acción y currículum. Madrid: EDICIONES MORATA, 1999. P 48-49

<sup>121</sup> MCKERNAN, James. Investigación-acción y currículum. Madrid: EDICIONES MORATA, 1999. P 48,49.

3. Reflexión y evaluación de la propuesta. En esta fase se analizaron los resultados obtenidos para proceder a la validación pedagógica y didáctica de la propuesta, lo cual se hizo mediante la aplicación del grupo focal con el fin de establecer la influencia de la secuencia didáctica en la aproximación al desarrollo del pensamiento crítico por medio de la lectura de minicuentos y el trabajo colaborativo. A esta fase James McKernan la define como Evaluar la acción y en ella el investigador debe comprender los efectos producto de la acción, reflexionando al respecto y supervisándose a sí mismo en su quehacer e intervención. A su vez que se comparten las conclusiones en el grupo de participantes con el fin de tomar nuevas decisiones.

### Principales acciones para llevar a cabo la investigación-acción

En el siguiente cuadro se presentan las principales acciones para llevar a cabo la investigación-acción<sup>122</sup> respecto de la investigación y sus fases en la que se puede apreciar de manera coherente las relaciones entre los objetivos, las preguntas directrices, técnicas e instrumentos.

**Cuadro 2. Acciones de la Investigación-acción.**

FASE	OBJETIVO	PREGUNTA DIRECTRIZ	TÉCNICA	INSTRUMENTOS
<b>DIAGNÓSTICO</b>	Identificar el nivel de pensamiento crítico de los estudiantes de grado primero a partir de la lectura de minicuentos.	¿Cuál es el nivel de pensamiento crítico de los estudiantes de grado primero a partir de la lectura de minicuentos?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuestionario</li> <li>- Observación participante</li> <li>- Análisis de documentos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prueba de comprensión lectora (Formato de Cuestionario)</li> <li>- Diario de campo</li> <li>- Resultados de la evaluación diagnóstica</li> </ul>

<sup>122</sup> HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto. FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos y BAPTISTA LUCIO, Pilar. Metodología de la Investigación. Sexta edición Mc Graw Hill. Capítulo 15. p 496.

<b>DISEÑO E INTERVENCIÓN EN AULA</b>	Formular una estrategia de intervención a través del diseño de una secuencia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes de grado primero a partir de la lectura de minicuentos mediante el trabajo colaborativo en el aula.	¿Cuáles son los elementos que debe tener una estrategia de intervención a través del diseño de una secuencia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes de grado primero a partir de la lectura de minicuentos y el trabajo colaborativo?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Taller formativo</li> <li>- Observación participante</li> <li>- Análisis de documentos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Secuencia didáctica</li> <li>- Diario de campo</li> <li>- Protocolo de actividades desarrolladas por los estudiantes</li> <li>- Matriz de categorización de las habilidades de pensamiento crítico</li> </ul>
<b>REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA</b>	Establecer los alcances de la secuencia didáctica basada en la lectura de minicuentos y el trabajo colaborativo en relación con el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes del grado primero.	¿Cuáles son los alcances de la secuencia didáctica basada en la lectura de minicuentos y el trabajo colaborativo en relación con el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes del grado primero?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grupo focal</li> <li>- Observación participante</li> <li>- Análisis de documentos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Guion de entrevista semi estructurada</li> <li>- Diario de campo</li> <li>- Matriz de categorización de las respuestas de la entrevista del grupo focal.</li> </ul>

### 5.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN

En el proceso de investigación se emplearon técnicas e instrumentos propios de la investigación cualitativa que permitieron obtener la información deseada para comprender cada una de las fases de este proyecto.

Por consiguiente, cuando se habla de técnicas se refiere al conjunto de procesos que permiten llevar a cabo cada una de las etapas del proceso de investigación, permitiendo la orientación al investigador para acceder de modo organizado y eficaz a la información que constituye el objeto de estudio. A si mismo se define el

instrumento como las herramientas necesarias por medio de las cuales se recoge, analiza y aplica cada una de las técnicas de acuerdo a la etapa.

**5.3.1 Técnicas de recolección de la información.** Para el desarrollo de la investigación se establecieron las siguientes técnicas de recolección de la información.

**5.3.1.1 Cuestionario** Es uno de las técnicas más utilizados en investigación, de acuerdo con lo planteado por James McKernan<sup>123</sup>, ya que permite recoger los datos a través de la realización de preguntas y obtención de respuestas, a su vez proporciona información fácil de tabular por lo que sus preguntas deben redactarse cuidadosamente y de acuerdo al propósito de investigación.

Las preguntas pueden ser cerradas o abiertas, aunque estas últimas permiten mayor obtención de datos de forma natural, puesto que carece de respuestas estructuradas, sin embargo requieren de mayor tiempo en su interpretación.

Por otra parte, conviene elaborar cuestionarios con preguntas claras y sencillas y por la naturaleza de los mismos deben ser cortos, sin embargo deben contener buenos ítems y el propósito de cada pregunta debe ser claro, para lo cual se requiere de mucho tiempo en su proceso de elaboración.

Algunas ventajas que presenta son:

- Es fácil de administrar.

---

<sup>123</sup> MCKERNAN, James. Investigación-acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos. Madrid: EDICIONES MORATA, 1999. P 145

- Proporciona respuestas directas de información tanto factual como actitudinal
- Convierte la tabulación de las respuestas en una tarea que no requiere casi ningún esfuerzo.

Algunas desventajas del método de cuestionario son:

- Es difícil reunir una lista de buenas preguntas.
- El análisis requiere mucho tiempo.
- Las tasas de respuesta a menudo son bajas debido al miedo, la falta de anonimato.
- Algunas personas no responden honestamente.

El cuestionario aplicado incluyó preguntas abiertas y cerradas, se desarrolló en un tiempo máximo de una hora y constaba de doce ítems. El propósito fue identificar el nivel de pensamiento crítico que presentaban los estudiantes del grado primero a partir de la lectura de minicuentos.

Esta técnica se aplicó en la etapa diagnóstica y fue pertinente para este trabajo de investigación puesto que permitió la obtención de la información para analizar los resultados con respecto al primer objetivo específico, con el que se identificó el nivel de pensamiento en el que se encontraban los estudiantes a partir de la lectura de minicuentos. Por lo tanto se asignó a cada ítem el propósito de identificar cada uno de las habilidades de pensamiento distribuidas en los tres niveles de pensamiento crítico: literal, inferencial e intertextual. Posteriormente permitió orientar el diseño de la propuesta de intervención de acuerdo con las necesidades encontradas.

**5.3.1.2 Observación participante.** De acuerdo con James McKernan<sup>124</sup>, la técnica de la observación participante permite al investigador hacer parte activa del grupo a intervenir y por lo tanto le permite incluirse en las actividades, sucesos y

---

<sup>124</sup> *Ibíd.* Pág. 83

situaciones que ocurren en su interior. No revela al grupo su verdadera identidad, ni aclara su rol principal ante este, de ese modo se adapta fácilmente y lo asimila tratando de comprender los comportamientos que observa.

Es una técnica que se adapta por completo al diseño de investigación acción y que se usa principalmente en las aulas. No consiste únicamente en hacer una mirada a la realidad, sino que se enfoca en el registro sistemático de los datos a través del uso del diario de campo.

La observación participante natural se refiere a una modalidad donde el fenómeno se conoce desde dentro y el observador pertenece a la comunidad que observa y pasa el mayor tiempo con los individuos que estudia y vive del mismo modo que ellos<sup>125</sup>.

James McKernan plantea a continuación las ventajas de la observación

1. Investigación naturalista. El estudio tiene lugar en el medio "natural" de los participantes, y no en una reconstrucción artificial o simulada de laboratorio.
2. Muestreo temporal. El observador, a diferencia de un encuestador, puede tomarse todo el tiempo que haga falta para obtener una muestra representativa del comportamiento, asegurando que las tendencias y las conductas son representativas. La ventaja es que probablemente se muestrearán tanto acontecimientos improbables como probables.
3. Conducta no verbal. El examinador puede tomar notas sobre la conducta no verbal, como el movimiento y los gestos faciales y corporales, que no son asequibles al encuestador de una muestra.

<sup>126</sup>

De acuerdo con el autor las desventajas de la observación serían

---

<sup>125</sup> CERDA, Hugo. Los elementos de la investigación cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos, Editorial El Búho. Bogotá, 1995. P. 241

<sup>126</sup> MCKERNAN, James. Investigación-acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos. Madrid: EDICIONES MORATA, 1999. P 89.

1. Dificultad de cuantificar los datos. Los modos no estructurados de observación dependen mucho de la descripción, más que de procedimientos de medición y conteo. A menudo es difícil imponer un marco de codificación sobre cantidades masivas de datos cualitativos.
2. Pequeño tamaño de la población observada. El hecho de que un grupo o individuo sea el foco de la observación puede permitir el debate de los resultados sólo en relación con el caso estudiado.
3. Capacidad de generalización. Este punto se relaciona con el anterior; puesto que el número de casos estudiados es pequeño, es imposible generalizar los resultados a poblaciones mayores.
4. Reactividad. Con la presencia in situ de un observador, se puede introducir en el entorno un efecto reactivo que distorsione el comportamiento y produzca resultados poco naturales. Es decir, con la presencia de un investigador, las personas estudiadas pueden comportarse de manera poco característica. En conclusión, cabe decir que pueden tratarse de conseguirse datos observacionales procurando obtener cuadros completos de los acontecimientos por medio de grabaciones de vídeo-audio, mediante el cotejo de datos narrativos, utilizando listados estructurados y sistemas de categorías y usando estimaciones.<sup>127</sup>

James McKernan establece los pasos para realizar este tipo de observación:

1. **Definir el problema etnográfico:** en esta fase se debe establecer claramente el propósito de la investigación: la cual corresponde al desarrollo del pensamiento crítico a partir de la lectura de minicuentos en un ambiente de trabajo colaborativo.
2. **Negociar el acceso/entrada:** se debe especificar cuál fue el procedimiento que se llevó a cabo para obtener el permiso de ingreso al aula con el fin de realizar dicha observación.
3. **Definir el grupo/población de la investigación:** consiste en definir la caracterización del grupo que participa.
4. **Hacer un registro de los acontecimientos y actividades:** se realizará mediante el uso del diario de campo en el que se registrarán los hechos que ocurran en el aula.
5. **Describir el entorno de la investigación:** se detallarán los recursos de espacio y objetos del entorno.
6. **Analizar los datos:** se hará la descripción de los hechos de acuerdo a la frecuencia con que se presentan.
7. **Conclusión y partida:** una vez terminado el ciclo es necesario retirarse de la investigación más no del entorno en el caso del docente.

---

<sup>127</sup> *Ibíd.* P 91.

- 8. Redactar el estudio:** se elabora una reflexión sobre lo aprendido en el proyecto de acuerdo a lo que se haya cumplido en cada ciclo.
- 9. Diseminar el estudio:** se somete a evaluación el estudio realizado como crítica de aprendizaje.<sup>128</sup>

Esta técnica se adaptó al proyecto de investigación puesto que permitió al investigador “realizar su tarea desde “adentro” de las realidades humanas que pretende abordar”.<sup>129</sup>

Esta técnica se aplicó en las tres fases de investigación, con el propósito de observar detalladamente a los participantes en la aplicación y desarrollo del cuestionario, la secuencia didáctica y el grupo focal, con el fin de proporcionar los datos necesarios para analizarlos, juzgarlos, intervenirlos y rediseñarlos.

**5.3.1.3 Taller formativo.** De acuerdo con Carlos Sandoval Casilimas<sup>130</sup> esta técnica permite abordar mediante una estrategia integral, situaciones que requieran de cambio o desarrollo.

Se desarrolla tomando como punto de partida el diagnóstico de dicha situación hasta abordar el diseño de un plan que permita identificar las posibles formas de solución. “Esto significa que el taller no es sólo una estrategia de recolección de información, sino también, de análisis y de planeación. La operatividad y eficacia de esta estrategia requiere un alto compromiso de los actores y una gran capacidad de convocatoria animación, y conducción de los investigadores”<sup>131</sup>, por ello durante el proceso de intervención se llevó a cabo de manera constante el análisis de la información, con el propósito de evaluar cada una de las sesiones siguientes a desarrollar para replantearlas y ajustarlas de acuerdo con el contexto y las necesidades tanto de los estudiantes como de la docente investigadora.

---

<sup>128</sup> *Ibíd.* P 84

<sup>129</sup> SANDOVAL CASILIMAS, Carlos. Investigación cualitativa. Colombia, 1996. p. 140.

<sup>130</sup> *Óp. Cit.*, p. 146.

<sup>131</sup> *Ibíd.* p. 147.

Este proceso tuvo cuatro etapas: encuadre, diagnóstico, identificación, valoración y formulación de las líneas de acción requeridas y, por último, estructuración y concertación del plan de trabajo.

La primera etapa consistió en establecer la dinámica del trabajo y sus componentes. Se tienen en cuenta la relación de los participantes, los objetivos a desarrollar y las metas, la metodología, las tareas para el logro de esas metas, al igual que los tiempos y actitudes para terminar las tareas.

En una segunda etapa, la mirada se sitúa sobre el diagnóstico de la investigación como punto de partida para abordar el objeto de estudio de los participantes. Es necesario contar con una guía preparada previamente por el investigador la cual se diseña a partir de las características y posibilidades del grupo que participa.

En la tercera etapa se examina la viabilidad y conveniencia de cada una de las alternativas de acción identificadas y formuladas.

En la cuarta y última etapa, se estructura y concreta el plan de trabajo que llevará a la práctica las acciones ya definidas en la etapa previa con el fin de que se convierta en una realidad.

Esta técnica fue pertinente y se adaptó a las necesidades de este estudio puesto que permitió ser desarrollada mediante el diseño y aplicación de una secuencia didáctica la cual se abordó en la segunda fase de investigación del proyecto de acuerdo a lo planteado por Ángel Díaz Barriga.

**5.3.1.4 Análisis de documentos.** Los documentos producto de la investigación representan información valiosa consignada a partir de la descripción de los acontecimientos, problemas y actuaciones de los participantes, a la vez que sus

roles se consideran la base fidedigna para revelar y comprender la realidad que se estudia.

Según lo plantea Carlos Sandoval<sup>132</sup>, el análisis de los documentos se desarrolla a partir de cinco etapas:

- 1- Rastreo e inventario de los documentos existentes y disponibles.
- 2- Clasificación de los documentos identificados.
- 3- Selección de los documentos más pertinentes para los propósitos de la investigación.
- 4- Lectura en profundidad del contenido de los documentos seleccionados que registren patrones, tendencias, convergencias y contradicciones.
- 5- Lectura cruzada y comparativa de los documentos de acuerdo a las categorías halladas.

El análisis de documentos permitió a la docente investigadora reconocer la información disponible de mano de los participantes, posteriormente fue necesario agrupar los datos de acuerdo a las características similares que se presentaban en ellos, luego se seleccionaron únicamente aquellos que estuvieran relacionados con el objetivo a desarrollar y finalmente se compararon y contrastaron obteniendo así las categorías que permitieron hallar un resultado y conclusión.

Algunas ventajas del análisis de documentos de acuerdo con lo planteado por James McKernan son:

- Los datos recogidos establecen los hechos retrospectivamente.
- La información puede ser más fiable y creíble que la obtenida de cuestionarios, entrevistas, etc.
- Los documentos son condensados y fáciles de usar.
- A menudo, los documentos se pueden obtener fácilmente.
- A menudo, los documentos son baratos.<sup>133</sup>

---

<sup>132</sup> SANDOVAL CASILIMAS, Carlos. Investigación cualitativa. Colombia, 1996. p. 137.

<sup>133</sup> MCKERNAN, James. Investigación-acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos. Madrid: EDICIONES MORATA, 1999. P 169

Para esta investigación fue pertinente esta técnica, puesto que permitió establecer el avance que los participantes demostraban a través de la revisión minuciosa de la información recolectada, la cual se pudo obtener en documentos fáciles de ordenar puesto que fueron previamente diseñados con ese propósito y provenían directamente del grupo intervenido.

Esta técnica se desarrolló en cada una de las tres fases establecidas previamente para la aplicación del proyecto, con el objetivo de orientar cada intervención realizada, en este caso la construcción y evaluación del cuestionario, la secuencia didáctica y el grupo focal aplicados a los participantes.

**5.3.1.5 Grupo focal.** Se distingue de la entrevista en profundidad porque se desarrolla de manera colectiva, con el objetivo de adentrarse en la profundidad de un problema específico, a partir de grupos que se organizan previamente, de acuerdo a una característica relevante que sus miembros posean en común y en el que el número de participantes no es superior a ocho.<sup>134</sup> Además es evidente que la entrevista se basa en la solución de preguntas y respuestas como única relación entre el moderador y los participantes, mientras que en el grupo focal el interés gira en torno a la interacción de los mismos a partir de un tema propuesto por el investigador.

Algunos criterios para orientar las entrevistas de grupo focal en forma efectiva son:

- Cubrir un rango máximo de tópicos relevantes.
- Proveer datos lo más específico posibles.
- Promover la interacción que explore los sentimientos de los participantes con una cierta profundidad.
- Tener en cuenta el contexto personal que los participantes usan para generar sus respuestas al tópico explorado.

---

<sup>134</sup> SANDOVAL CASILIMAS, Carlos. Investigación cualitativa. Colombia, 1996. p. 145.

- Es de carácter semiestructurado por lo que se adapta conforme avanza el proceso de investigación; en este trabajo se empleará como medio de profundización del análisis.
- El uso de un lenguaje adecuado y claro a los participantes.
- La escucha activa, el respeto a lo que se dice, evitar la interrupción o el rechazo.

Las ventajas de la implementación de esta técnica son:

1. Los grupos focales no discriminan a personas que no saben leer o escribir.
2. Pueden motivar la participación de quienes no les gusta ser entrevistados, dan lugar a opiniones de personas que creen que no tienen nada que decir y aseguran que los miembros se involucren en un proceso de cambio. Además, sacan a luz los valores y normas del grupo.
3. En comparación con otras técnicas cualitativas de recolección de datos, los grupos focales pueden presentar la información más rápidamente y a menor costo.
4. Permiten sistematizar la información acerca de conocimientos, actitudes y prácticas sociales que difícilmente serían obtenidas a través de otras técnicas.
5. Mientras que los métodos observacionales dependen de la espera de sucesos o a que las cosas ocurran, en el grupo focal el investigador sigue una guía. Por ello, esta técnica no se da de forma natural, sino que se basa en eventos organizados.<sup>135</sup>

Algunas desventajas del grupo focal pueden ser:

- La tendencia al laconismo en algunos participantes.
- La necesidad de contar con la autorización expresa de los padres.<sup>136</sup>

Esta técnica fue apropiada para la fase de reflexión y evaluación del proyecto de investigación puesto que permitió finalmente obtener información directa de los

---

<sup>135</sup> Kitzinger J. The methodology of focus groups: the importance of interaction between research participants. *Sociology of Health and Illness* 1994; p. 103-119.

<sup>136</sup> GÓMEZ ESPINO, Juan Miguel. El grupo focal y el uso de viñetas en la investigación con niños. Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*. España. 2012. p. 50,51.

participantes a partir de las apreciaciones, los relatos, actitudes y opiniones que aparecían reiteradamente o como comentarios sorprendidos, conceptos o vocablos que hubieran generado algunas reacciones positivas o negativas con el fin de evaluar la aplicación de la propuesta de intervención. Fue posible escuchar abiertamente aquello que les generó gusto y desagrado y los factores que consideraron obstáculo para avanzar rápidamente en el proceso, los cambios sugeridos por ellos en las sesiones de intervención aplicadas.

**5.3.2 Instrumentos de recolección de la información.** Para cada técnica mencionada anteriormente existe un instrumento que permite su aplicación. Los seleccionados para desarrollar este estudio son:

**5.3.1.1 Prueba de comprensión lectora (Formato de cuestionario).** La prueba que se diseñó mediante el formato de cuestionario fue aplicada a cada uno de los estudiantes del grado primero, con el objetivo de identificar los Niveles de pensamiento crítico que presentan a partir de la lectura de minicuentos. Este instrumento corresponde a la técnica del cuestionario, la cual se llevó a cabo para desarrollar la primera fase de investigación denominada diagnóstico.

El instrumento contó con 12 preguntas cerradas que permitan dar cuenta de cada una de las habilidades pertenecientes a los niveles de pensamiento crítico literal, inferencial e intertextual<sup>137</sup> desarrollados a partir de la lectura de minicuentos para definir el nivel de pensamiento que cada estudiante logró desarrollar.

El tiempo de aplicación fue de una hora y se hizo por contacto personal.<sup>138</sup>

---

<sup>137</sup> PAUL, Richard y ELDER, Linda. La mini-guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas. Fundación para el pensamiento crítico. California. 2003. p. 4

<sup>138</sup> MCKERNAN, James. Investigación-acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos. Madrid: EDICIONES MORATA, 1999. P 146

**5.3.1.2 Diario de campo.** Según lo expuesto por el investigador Carlos Sandoval<sup>139</sup> el registro escrito que se plasma en este instrumento debe incluir los dos tipos de información que se presentan: objetiva y subjetiva, sin embargo con el ejercicio práctico y constante se logrará establecer la experiencia que permita reconocer lo que se debe registrar y lo que no, basado en criterios tales como: la oportunidad, interés personal, recursos disponibles y la naturaleza del problema que se investiga.

El diario de campo es definido según Carlos Sandoval como “el registro continuo y acumulativo de todo lo acontecido durante la vida del proyecto de investigación”<sup>140</sup>, según James McKernan permite la memoria y recuperación de la información capturada en tiempo real, evitando así los efectos distorsionados de los recuerdos. Este fue el instrumento con el que se registró la técnica de observación participante en las tres etapas de la investigación: diagnóstico, diseño e intervención en el aula y reflexión y evaluación de la propuesta a través del registro detallado de lo que ocurre.

Existen tres tipos de diarios: íntimo, memoria y cronológico. Para esta propuesta se empleó el diario de campo de memoria, puesto que posee un carácter investigativo propio de la exploración.

Por ello se empleó inicialmente en el registro de los acontecimientos durante la aplicación del cuestionario, en la fase diagnóstica. Posteriormente se utilizó en la etapa de intervención para el registro de las sesiones de clase desarrolladas con el objetivo de comprender los resultados de la aplicación secuencia didáctica, con un objetivo definido y mediante categorías que permitieron establecer los hallazgos. Y finalmente en la evaluación realizada mediante la técnica del grupo focal registrando las expresiones de los participantes al respecto de lo que ocurrió.

---

<sup>139</sup> SANDOVAL CASILIMAS, Carlos. Investigación cualitativa. Colombia, 1996. p. 141.

<sup>140</sup> MCKERNAN, James. Investigación-acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos. Madrid: EDICIONES MORATA, 1999. P 105

Para llevar el diario de campo es necesario tener en cuenta lo siguiente:

1. Llevar el diario regularmente: el registro se debe hacer poco tiempo después de observar la clase.
2. Las entradas deben llevar fecha y referencias cruzadas a otras entradas cuando sea pertinente: es posible realizarlo para obtener un contexto secuencial más claro.
3. Los diarios deben registrar tanto hechos como relatos interpretativos: se debe escribir lo que realmente sucede y paralelo a ello realizar algún tipo de análisis e interpretación.

Una ventaja al emplear diario de campo es que esta técnica proporciona una descripción del comportamiento real de los participantes en situaciones que ocurren naturalmente.

Sin embargo, el tiempo es un factor en contra, que impide un registro adecuado para el investigador en el caso de la observación participante, por lo que se hace necesario observar varias veces y en situaciones distintas. Además resulta complejo tratar de mantener la objetividad en el momento de registrar con precisión lo observado.

**5.3.1.3 Guía de secuencia didáctica.** La secuencia didáctica se compone de tres tipos de actividades: apertura, desarrollo y cierre. El primer momento de apertura se refiere al abordaje del tema, no de la clase y, generalmente se plantea a partir de un interrogante significativo que constituya un reto para el estudiante. Se desarrollará colaborativamente en pequeños grupos. Las actividades de desarrollo permitirán la interacción del estudiante entre lo que conoce previamente y la información que se le presenta, a la cual le asigna un significado.

Se desarrolló a partir de preguntas guía y explicaciones que motivaron a los alumnos. En ella se presentan dos momentos importantes:

1. El trabajo intelectual con una información.

2. El empleo de esa información en alguna situación problema.

La evaluación se dio a partir de las evidencias que el docente recopiló durante la realización del trabajo, finalmente mediante las actividades de cierre que permitieron realizar una síntesis del trabajo a partir de la reestructuración del pensamiento para llevar a cabo la evaluación de la secuencia.

El siguiente cuadro es una propuesta del autor que se tuvo en cuenta para diseñar o planear las sesiones de la secuencia a partir de cada uno de los aspectos allí planteados.

### Cuadro 3. Propuesta indicativa para construir una secuencia didáctica.

Propuesta indicativa para construir una secuencia didáctica <sup>1</sup>
Asignatura: Unidad temática o ubicación del programa dentro del curso general: Tema general:
Contenidos:
Duración de la secuencia y número de sesiones previstas:
Nombre del profesor que elaboró la secuencia:
Finalidad, propósitos u objetivos:
Si el profesor lo considera, elección de un problema, caso o proyecto:
Orientaciones generales para la evaluación: estructura y criterios de valoración del portafolio de evidencias; lineamiento para la resolución y uso de los exámenes:
Secuencia didáctica Se sugiere buscar responder a los siguientes principios: vinculación contenido-realidad; vinculación contenido conocimientos y experiencias de los alumnos; uso de las Apps y recursos de la red; obtención de evidencias de aprendizaje
Línea de Secuencias didácticas Actividades de apertura: Actividades de desarrollo: Actividades de Cierre:
Línea de evidencias de evaluación del aprendizaje Evidencias de aprendizaje (En su caso evidencias del problema o proyecto, evidencias que se integran a portafolio)
Recursos: bibliográficos; hemerográficos y cibergráficos

Fuente: Díaz-Barriga, Ángel "Construcción de programas desde la perspectiva de desarrollo de competencias", en revista Perfiles Educativos. IISUE-UNAM. (En prensa). 2016.

La docente investigadora diseñó de acuerdo con esta propuesta, un modelo de planeación que incluyera los ítems necesarios relacionados con el objetivo

planteado para la segunda fase de investigación, que le permitió desarrollar progresivamente cada uno de las habilidades de pensamiento crítico de los niveles literal e inferencial.

**5.3.1.4 Documentos por analizar.** Los documentos que se analizaron como insumo para cada una de las fases de investigación de acuerdo a lo planteado por John ELLIOT<sup>141</sup> fueron:

**Cuadro 4. Documentos por analizar en cada fase de investigación.**

Fase	Documentos
1. DIAGNÓSTICO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hojas del formato de cuestionario con respuestas de estudiantes</li> <li>• Diario de campo</li> </ul>
2. DISEÑO E INTERVENCIÓN EN AULA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Muestras de trabajos escritos por los alumnos</li> <li>• Diario de campo</li> <li>• Matriz de categorización de los niveles de desarrollo del pensamiento</li> </ul>
3. REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Matriz de categorización de las respuestas de la entrevista del grupo focal</li> <li>• Diario de campo</li> </ul>

Fuente: la autora 2018

De acuerdo con la información presentada en el cuadro anterior se llevó a cabo la revisión de los documentos en estricto orden con el fin de seleccionar aquellos datos más pertinentes y relacionados con el objetivo de investigación.

---

<sup>141</sup> ELLIOT, John. El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid. Ediciones Morata. Cuarta Edición. 1993. Pág. 97,98.

**5.3.1.5 Guía de grupo focal.** De acuerdo a los ciclos y fases de investigación finalmente se aplicó la técnica del grupo focal<sup>142</sup> con el propósito de establecer los alcances de la aplicación de la secuencia didáctica basada en la lectura de minicuentos y el trabajo colaborativo en relación con el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes del grado primero.

Se diseñó la sesión a partir de una entrevista semiestructurada (ver anexo E) con preguntas abiertas y fáciles de entender para los niños, además de concretas y estimulantes y se aplicó a los participantes, los cuales fueron organizados en tres (3) grupos de diez (10) estudiantes cada uno. En el grupo cada persona debía responder a las preguntas que se realizaban retomando la intervención de los demás miembros o a partir de su punto de vista personal.

El investigador asumió el rol de moderador en la discusión para canalizar los aportes obtenidos sin que con ello influyera en las respuestas que se apreciaron. Para ello se dispuso de un tiempo de una hora para cada grupo, una vez finalizada la aplicación de la secuencia didáctica. Este instrumento permitió evaluar la secuencia didáctica aplicada, a partir de las apreciaciones y comentarios de los participantes sobre el proceso realizado.

---

<sup>142</sup> GÓMEZ ESPINO, Juan Miguel. El grupo focal y el uso de viñetas en la investigación con niños. Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales. España. 2012.

## 6. DISEÑO DE LA PROPUESTA

### 6.1 FASE DIAGNÓSTICA

A continuación se presenta el análisis del diagnóstico de acuerdo con los datos obtenidos en la aplicación de las técnicas.

**6.1.1 Análisis del cuestionario a estudiantes.** La prueba diagnóstica (ver anexo A) se aplicó con el propósito de identificar el nivel de pensamiento crítico de los estudiantes del grado primero a partir de la lectura de minicuentos, para ello se contó con la participación de 30 estudiantes correspondientes a 14 niños y 16 niñas cuyas edades oscilan entre los 6 y 8 años de edad, los cuales se organizaron en 3 grupos; quienes asistieron en horarios diferentes durante la jornada escolar, en un tiempo de 90 minutos cada uno.

La prueba se desarrolló en tres momentos: antes, durante y después de la lectura; con el fin de tener un panorama minucioso sobre los niveles de pensamiento crítico en los estudiantes y detectar algunas características del trabajo colaborativo que realizaron; se diseñó a partir de la teoría sobre pensamiento crítico de Maureen Priestley<sup>143</sup> y las ventajas del minicuento propuestas por Lauro Zavala<sup>144</sup> y Violeta Rojo<sup>145</sup>.

En un primer momento la prueba consistió en contestar tres preguntas que correspondieron a la predicción y anticipación que los estudiantes podían hacer

---

<sup>143</sup> PRIESTLEY, Maureen. Técnicas y estrategias del pensamiento crítico. México, 2015. p.91

<sup>144</sup> ZAVALA, Lauro. Minificción Contemporánea La Ficción Ultracorta y la Literatura Posmoderna. Universidad Autónoma de Guanajuato. México. p. 32.

<sup>145</sup> ROJO, Violeta. Breve manual para reconocer minicuentos. Universidad Autónoma Metropolitana, México, 1997. p. 2.

colaborativamente a partir de una imagen relacionada con el texto. Luego la docente hizo la lectura en voz alta del texto y finalmente leyó cada ítem de la prueba y sus tres opciones de respuesta y cada estudiante seleccionó la que consideró correcta.

En el tercer momento los estudiantes dibujaron el elemento del texto que más les llamó la atención como actividad de cierre para identificar qué interés generó el texto en ellos. De esta forma se complementó la recolección de la información pertinente en esta fase y se dió respuesta al primer objetivo de la investigación a partir de la observación participante, la aplicación del cuestionario para la prueba diagnóstica y el análisis de documentos.

Es importante mencionar que la estudiante E30 no asistió a la aplicación del cuestionario y no se obtuvo su valoración, sin embargo, estuvo presente durante el proceso de ejecución puesto que perteneció al grupo de participantes y fue valorada.

A continuación, se explica en qué consistió cada uno de los momentos de la prueba y cómo se llevó a cabo, también se realiza un análisis de la información encontrada.

**6.1.1.1 Primer momento: Antes de la lectura (Activación de presaberes).** En este momento, de acuerdo a lo planteado en los Lineamientos curriculares de Lengua Castellana<sup>146</sup>, es posible acercar al lector al texto desde la escritura del posible contenido que el texto aguarda, mediante interrogantes que permitan predecir o estimar acerca del contenido que van a abordar.

El trabajo se desarrolló en parejas y un grupo de tres estudiantes mediante el análisis y la respuesta de tres interrogantes acerca de una imagen alusiva al minicuento que se abordaría.

---

<sup>146</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana. Colombia. 1998. p. 74.

En la siguiente tabla se establecen las respuestas halladas y se organizan por categorías, con el propósito de agruparlas y ordenarlas y de ese modo analizar la información obtenida con aras a identificar el porcentaje de estudiantes que lograron dar respuesta adecuadamente y aquellos que tuvieron dificultad para finalmente determinar el nivel de pensamiento crítico en el que se encuentran.

**Cuadro 5. Categorías de la pregunta 1: ¿Qué observas en la imagen?**

Estudiantes	Descriptor
	<b>1. Menciona a los personajes que observa y les asigna una acción</b>
E3 – E18	hada y el sapo el hada es diferente al sapo
E4 – E20	el ada vuelo
E5 – E21	ada y unarana y están debaJodeuna oJa.
E13 – E14	le sapo salata una vez. ala vuela
E15 – E26	la aba es donita la rrana salta mucho
E16 – E28	sapo aba elsaposalta
	<b>2. Menciona al menos uno de los personajes</b>
E1 – E24	Ada rana
E2 – E29	abas y una rana
E6 – E22	La a hada
E7 – E8	ada sapo
E9 – E17	un ana Y un sapo
E10 – E23	aba rana
E11 – E25	ada sapo
E12 – E19 – E27	ada disparatada el sapo le paes tare

Fuente: la autora 2018.

De acuerdo con los datos obtenidos en la primera actividad propuesta en la que trabajaron colaborativamente se obtuvieron dos categorías denominadas:

- **Menciona a los personajes que observa y les asigna una acción**
- **Menciona al menos uno de los personajes**

Por lo anterior se puede inferir que solo el 41,37% de los estudiantes logran identificar los personajes del texto a partir de la imagen y les asigna un nombre “ada” “aba” “rana” “sapo”, adicionalmente algunos de ellos les asignan una acción, logrando así la anticipación y predicción de un posible evento que realizará el personaje o una característica que posean, lo cual corresponde al nivel de pensamiento inferencial.

**Cuadro 6. Categorías de la pregunta 2: ¿Qué diferencia hay entre un hada disparatada y un hada normal?**

Estudiante	Descriptor
	<b>1. Utiliza sus conocimientos para tomar postura frente al texto</b>
E1 – E24	no sabe el hada disparatada
E4 – E20	Hace desorden
E5 – E21	además la hada disparatada controla su barita.
E7 – E8	que una es loca y otra es normal
E10 – E23	Vuelan
E12 – E19 – E27	El hada disparatada no sabe leer la palabra está bien la palabra está
E15 – E26	la hada disparatada se mueve mucho la hada Normal se queda Muy quieta
E16 – E28	que duela
	<b>2. Repite la información que aparece en el título del texto</b>
E6 – E22	el hada disparatada
E9 – E17	un hada disparatado
E11 – E25	sapo y casa
E13 – E14	la araña está Baratará la sapo está Barataro
	<b>3. No responde</b>
E2 – E29	No responde
E3 – E18	No responde

Fuente: la autora 2018.

De acuerdo con los datos obtenidos en la segunda pregunta del trabajo colaborativo en parejas se obtuvieron dos categorías denominadas:

- **Utiliza sus conocimientos para tomar postura frente al texto**
- **Repite la información que aparece en el título del texto**

Frente a estas categorías se evidencia que el 58,62% de los participantes logran establecer relación entre los contenidos previamente adquiridos y lo que el texto puede contener, elaborando así una anticipación de las acciones que los personajes pudieran realizar en el minicuento. En menor cantidad demuestran dificultad para anteponerse al texto y se limitan a retomar la información que el título proporciona sin elaborar algún tipo de inferencia que permita establecer en qué difieren los personajes de los cuales se habla.

**Cuadro 7. Categorías de la pregunta 3: ¿De qué se trata la historia?**

Estudiante	Descriptor
	<b>1. Anticipa los contenidos de un texto</b>
E2 – E29	el hada se encontró con la rana Porque es taba saltando y elhada es ta ba dolando
E3 – E18	el hada disparatada se guelve amiga del sapo y se banfelices
E11 – E25	le sapo se comiete ada
E13 – E14	la rana Bacomer laalaBavusraunbiente
E5 – E21	el ada y babalando y unpircipe y la ada le disparo unechiso y cecondirtio ensapo
E6 – E22	el sapo ce pierde
E7 – E8	se acen amigos
	<b>2. Menciona algún suceso o personaje</b>
E9 – E17	que Gola rapido
E12 – E19 – E27	Se trata del hada y de la rana y del sapo
E15 – E26	dolando la aba salta al mismo momento
E1 – E24	las ada no des cansar las alas
E10 – E23	Renacuajo
	<b>3. No responde</b>
E4 – E20	qué paso en la hima ge
E16 – E28	No responden

Fuente: la autora 2018.

De acuerdo con los datos obtenidos en la tercera pregunta del trabajo colaborativo en parejas se obtuvieron dos categorías denominadas:

- **Anticipa los contenidos de un texto**
- **Menciona algún suceso o personaje**

Los estudiantes logran elaborar frases completas acerca de acontecimientos que consideran pueden ocurrir en el texto, haciendo anticipaciones acerca del texto. En menor cantidad se observa a partir de la segunda categoría que los estudiantes allí agrupados no elaboran secuencias de hechos que ocurran uno como consecuencia del otro sino de forma aislada e independiente.

**6.1.1.2 Segundo momento: Durante la lectura.** El segundo momento consistió en resolver la prueba escrita, como complemento de análisis del nivel de pensamiento crítico que presentan los estudiantes en el grado primero; para ella cada grupo de estudiantes contó con un tiempo de una hora, esta prueba estuvo compuesta por 12 preguntas cerradas, organizadas así: 3 preguntas de nivel de pensamiento literal, 7 de nivel de pensamiento inferencial y 2 de nivel de pensamiento crítico intertextual.

En la siguiente tabla se organizan las preguntas a partir de la teoría Maureen Priestley teniendo en cuenta los tres niveles de pensamiento crítico y cada una de las habilidades a desarrollar.

**Cuadro 8. Clasificación de las preguntas según los niveles de pensamiento crítico. Fase diagnóstica.**

NIVELES DE PENSAMIENTO CRÍTICO	Habilidades de pensamiento crítico	PREGUNTA PLANTEADA	Número de estudiantes	
			Logrado	No logrado
LITERAL	Nombrar e identificar	1. ¿Quién se había convertido en rana?	20	9
	Emparejar	2. Encierre en un círculo la imagen cuyos elementos u objetos tengan relación de acuerdo con el texto.	16	13
	Secuenciar u ordenar	3. Ordena la secuencia en que suceden los hechos en el texto.	5	24

<b>INFERENCIAL</b>	Comparar-contrastar	4. El texto anterior es:	18	11
	Inferir	5. El hada que se menciona en el texto la llamaban <b>disparatada</b> porque:	12	17
	Describir-explicar	6. La ayuda que la rana esperaba recibir del hada consistía en:	14	15
	Interpretar	7. Con la expresión: " <i>nunca podré ser feliz en esta laguna</i> ", la rana quiso decir que:	13	16
	Resolver problemas	8. Una posible solución al problema de la rana puede ser:	9	20
	Predecir y estimar	9. ¿Cómo se sintió la rana cuando recibió la ayuda del hada?	6	23
	Indicar causa y efecto	10. El príncipe se había convertido en rana porque	20	9
<b>CRÍTICO INTERTEXTUAL</b>	Debatir-argumentar	11. ¿El hada debía ayudar a la rana? ¿Por qué?	17	12
	Evaluar-juzgar y criticar	12. ¿Consideras que la actitud del hada fue correcta?	2	27

De ese modo se evidencian las habilidades correspondientes a cada uno de los niveles de pensamiento crítico a identificar y las preguntas mediante las cuales se obtuvo la información.

De acuerdo con lo anterior en la siguiente tabla se exponen los resultados alcanzados por los estudiantes del grado primero en cada pregunta, teniendo en cuenta quienes lograron responder adecuadamente y aquellos que no lo hicieron.

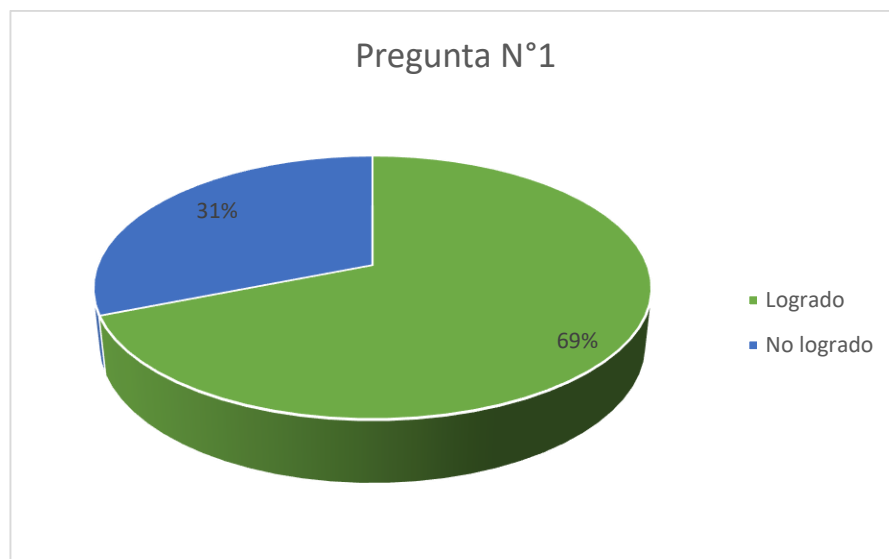
Se especifica a continuación el análisis que surgió como resultado de los datos presentados a partir de las respuestas de los participantes en cada nivel de pensamiento y sus respectivos descriptores.

#### **6.1.1.2.1 Análisis por niveles de pensamiento crítico**

**Nivel de pensamiento literal.** De acuerdo con la guía del pensamiento crítico del Perú<sup>147</sup>, el nivel literal corresponde a la primera etapa del camino para desarrollar el pensamiento crítico, en la cual el docente se encarga de brindar un espacio en el que el estudiante pueda estimular el desarrollo de los sentidos<sup>148</sup> a partir de tinterrogantes enfocados a las habilidades de: percepción, observación, discriminación, identificación, emparejamiento y secuenciación.

Para ello, en el desarrollo de la prueba se enfatizó en las tres habilidades descritas por interrogante a continuación:

**Gráfica 14. Habilidad: nombrar e identificar.**



En este interrogante los estudiantes encontraron tres opciones, cuya respuesta correcta era la c. Un sapo.

Según esto, como se expone en la gráfica, solo el 69% de los estudiantes lograron contestar correctamente la pregunta, demostrando que se les facilitó recordar la información presente en el texto, por el contrario, el 31% presentó dificultad para

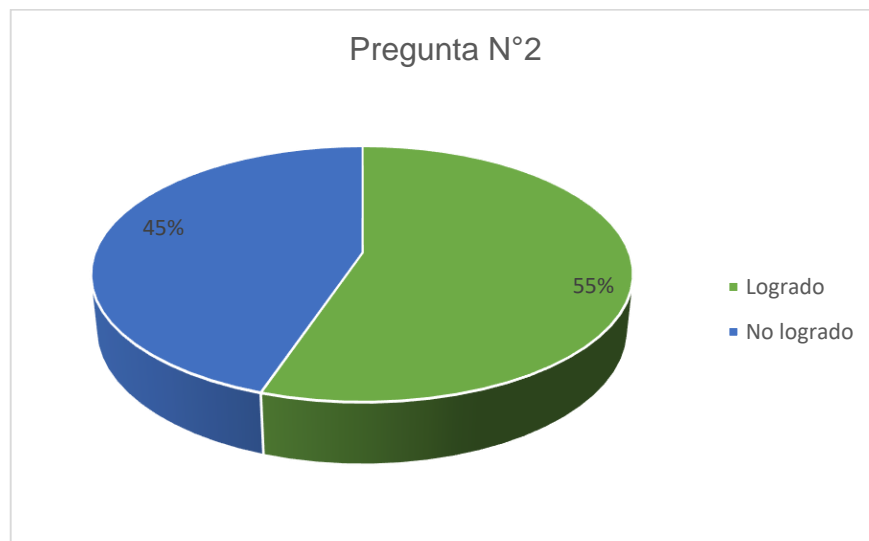
<sup>147</sup> GOBIERNO DEL PERÚ, Ministerio de Educación Nacional. Guía para el desarrollo del pensamiento crítico. Pensamiento crítico. Perú 2016. p.54

<sup>148</sup> *Ibidem*

responder a la pregunta y tomaron como opción aquellas respuestas en las que se mencionaban otros personajes del texto que participaban en el problema. Frente a ello es posible afirmar que la mayoría de los estudiantes tienen facilidad para hallar la información presente en el texto y recordarla y tienen presente los datos importantes mencionados en el texto.

De acuerdo con Maureen Priestley la habilidad de pensamiento crítico sobre la cual se diseñó este interrogante corresponde a nombrar e identificar, con ella se puede determinar un personaje, un lugar, una cosa, un concepto, con el fin de ordenar la información para usarla a futuro<sup>149</sup>. Por lo cual quienes no lograron responder correctamente a la prueba presentan dificultad para recuperar este tipo de información en el texto y de ese modo comprenderlo.

**Gráfica 15. Habilidad: emparejar.**



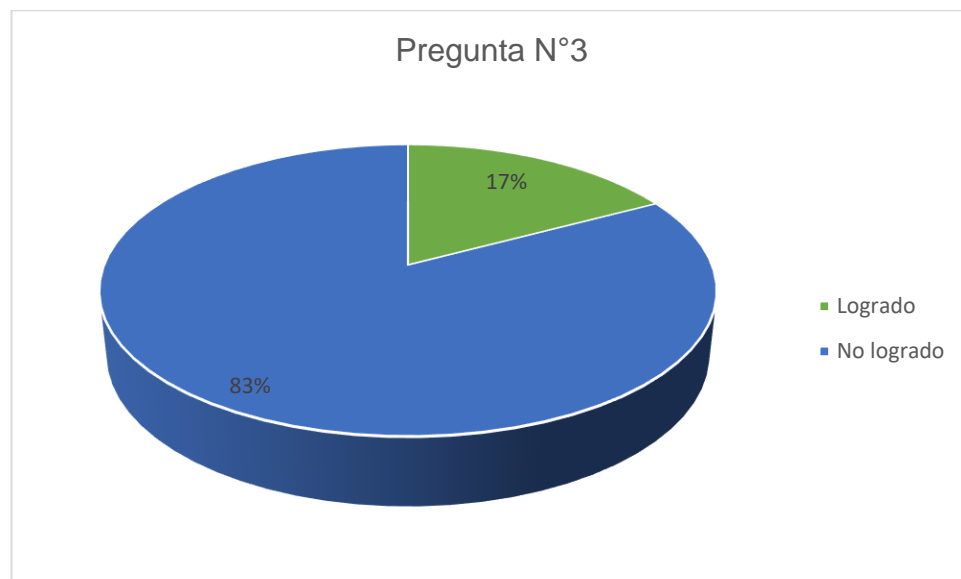
En este interrogante los estudiantes encontraron tres opciones, cuya respuesta correcta era la c. Hada y hechizo.

---

<sup>149</sup> PRIESTLEY, Maureen. Técnicas y estrategias del pensamiento crítico. México, 2015. p.98

De acuerdo a la pregunta en la gráfica se muestra que el 55% de los participantes logró identificar los elementos que se encontraban presentes en el texto. En el caso de los estudiantes que no lograron contestar de forma acertada se obtuvo un 45%, es decir no reconocieron la relación establecida entre los elementos presentados y la información del texto. De este modo gran parte del grupo no logra distinguir las características que hacen posible que dichos elementos hagan parte del texto. Así pues, este interrogante se enfocó en la habilidad de emparejar, mediante el reconocimiento e identificación de las características que los asimilan<sup>150</sup>. Quienes no dieron respuesta a esta pregunta no lograron repasar la información que tenían para utilizarla encontrando un paralelo.

**Gráfica 16. Habilidad: secuenciar u ordenar.**



En este interrogante los estudiantes encontraron tres opciones, cuya respuesta correcta era 2,1,3.

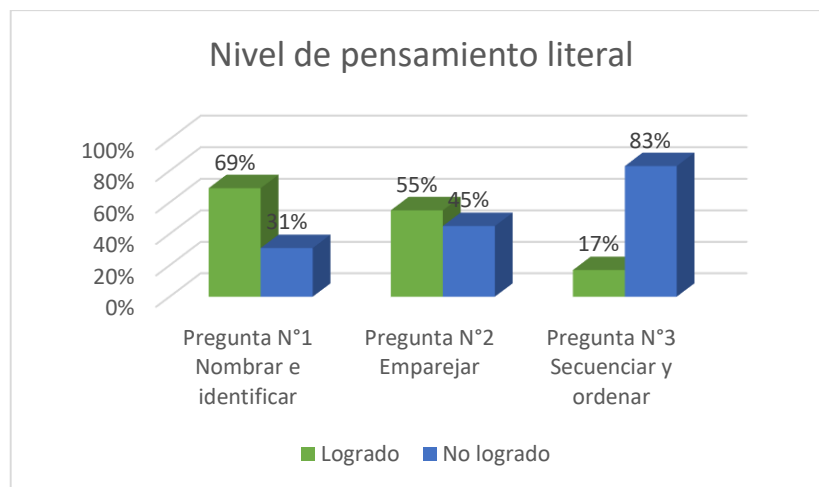
Como se puede observar en la grafica el 17% alcanzó a recordar el oden de los eventos planteado explícitamente en el texto, en otras palabras presentaron

<sup>150</sup> PRIESTLEY, Maureen. Técnicas y estrategias del pensamiento crítico. México, 2015. p.98

facilidad para reconocer y diferenciar el tiempo en el que se desarrollaron las acciones, al tener en cuenta si un suceso ocurrió antes que el otro o después. El 83% restante de los estudiantes son aquellos lectores que no identificaron el orden de los acontecimientos de la historia; es decir presentaron dificultad al establecer la relación de los sucesos del texto para determinar qué sucedió al principio, luego y después. Esto indica que la mayoría de participantes presenta dificultad para disponer las ideas de acuerdo con un orden cronológico que le permita ordenar la información y establecer prioridades con el fin de organizar el pensamiento<sup>151</sup>.

- **Análisis general del nivel de pensamiento literal.** Una vez obtenidas las respuestas de los estudiantes en cuanto a las habilidades del nivel de pensamiento crítico literal, se establece la comparación porcentual entre quienes lograron responder adecuadamente y quienes tuvieron dificultad para determinar si alcanzan el nivel o es necesario incluir este aspecto en la intervención desde la propuesta pedagógica.

**Gráfica 17. Nivel de pensamiento literal.**



De acuerdo con el análisis anterior de las tres preguntas que pretendían identificar el nivel de pensamiento literal de los estudiantes se puede concluir que en las dos

<sup>151</sup> PRIESTLEY, Maureen. Técnicas y estrategias del pensamiento crítico. México, 2015. p.109

primeras habilidades más de la mitad de los participantes logró hallar la respuesta correcta, por lo cual es posible afirmar que responden a la etapa inicial del pensamiento crítico, sin embargo esta información no se ratifica en la última pregunta puesto que la mayoría de ellos no logró responder adecuadamente, lo cual permite concluir que no logran comprender todo aquello que el autor comunica de manera explícita, no recupera la información evidente del texto mediante el reconocimiento y el recuerdo de lo que se mostró de forma icónica o textual. Por lo tanto es imprescindible incluir en el desarrollo de la secuencia didáctica la práctica de las habilidades referidas a nombrar e identificar, emparejar y secuenciar-ordenar con el propósito de desarrollar el pensamiento crítico.

- **Nivel inferencial**

En este nivel de pensamiento el lector emplea la información que posee con el fin de procesarla y emplearla de una manera distinta en nuevas situaciones<sup>152</sup>.

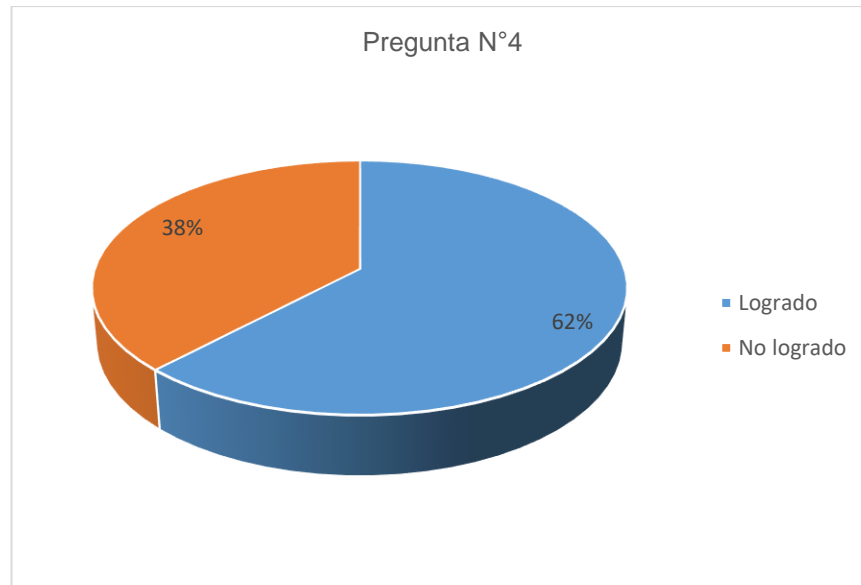
De acuerdo con lo expuesto en la teoría del pensamiento crítico<sup>153</sup> para desarrollar este nivel de pensamiento es necesario alcanzar una serie de habilidades que permitan aplicar la información y los datos que, en el caso de la prueba diagnóstica, el texto proporciona para luego ser empleada de modo diferente. Por ello se han planteado siete interrogantes enfocados principalmente en la capacidad de: comparar-contrastar, inferir, describir-explicar, interpretar, resolver problemas, predecir estimar e indicar causa y efecto.

---

<sup>152</sup> PRIESTLEY, Maureen. Técnicas y estrategias del pensamiento crítico. México, 2015. p.56

<sup>153</sup> *Ibíd.*

**Gráfica 18. Habilidad: comparar-contrastar.**



En este interrogante los estudiantes encontraron tres opciones, cuya respuesta correcta era c, un minicuento, porque cuenta una historia corta.

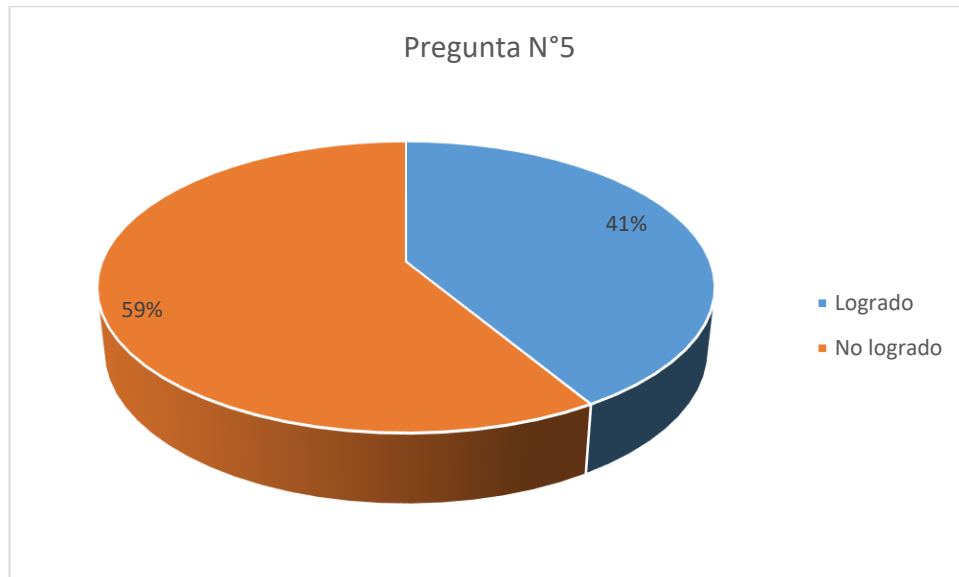
Según la gráfica un 62% de los estudiantes pudo establecer una comparación entre la forma del texto y su contenido con las tres posibles respuestas para seleccionar aquella que le corresponde. Por otra parte el 38% restante no logró identificar qué clase de texto es.

Se pudo evidenciar la capacidad que tenían la mayoría de participantes para identificar los pormenores que permiten discriminar una fuente de información, en este caso el minicuento; a su vez demostraron la habilidad en el reconocimiento de los atributos que permiten diferenciar un texto de otro, los cuales representaron fuentes de información diferentes<sup>154</sup>.

---

<sup>154</sup> PRIESTLEY, Maureen. Técnicas y estrategias del pensamiento crítico. México, 2015. p.116

**Gráfica 19. Habilidad: inferir.**



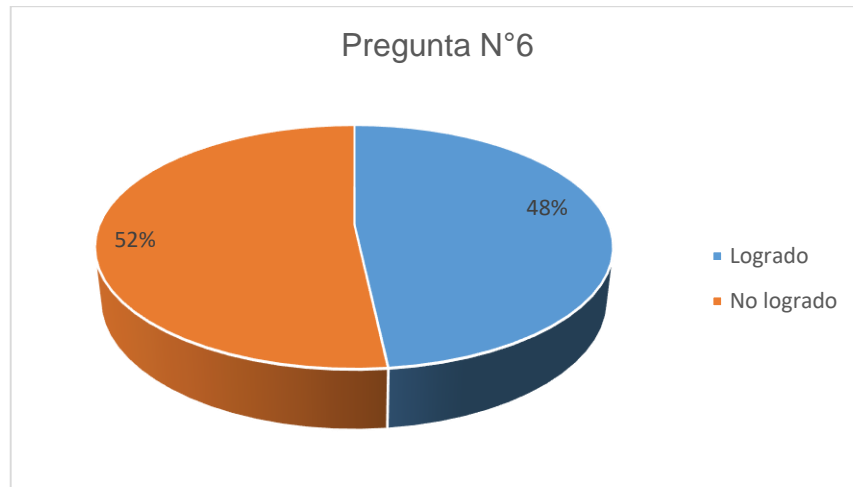
En este interrogante los estudiantes encontraron tres opciones, cuya respuesta correcta era a, estaba loca y su decisión fue absurda.

Se observa en la gráfica que el 41% de los participantes logró dar respuesta a este interrogante que permite indicar que lograron establecer la relación entre la palabra y su significado en el texto. Por el contrario, el 59% restante no dio respuesta a este interrogante por lo cual se establece que traspasa el nivel meramente mecánico. Se puede concluir que no procesan la información recibida y por ello es necesario intervenir este tipo de habilidad puesto que precede a las de pensamiento crítico intertextual, en la que se debe considerar la información que se tiene al alcance para transformarla de un modo distinto, es decir, procesarla<sup>155</sup>.

---

<sup>155</sup> PRIESTLEY, Maureen. Técnicas y estrategias del pensamiento crítico. México, 2015. p.113

**Gráfica 20. Habilidad: describir-explicar.**



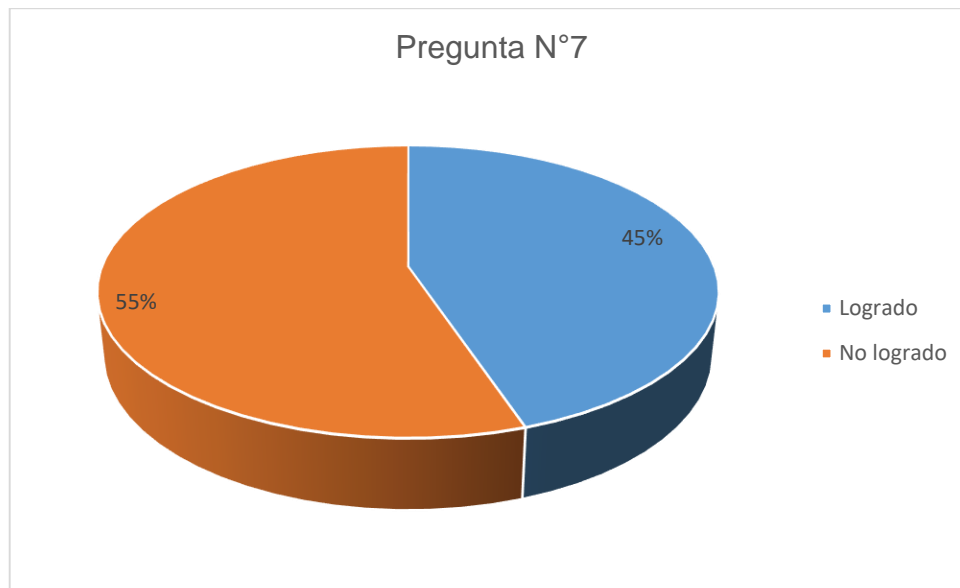
En este interrogante los estudiantes encontraron tres opciones, cuya respuesta correcta era b: Que le diera un beso para romper el hechizo y ser de nuevo un príncipe.

Se evidencia de acuerdo a la gráfica que el 48% de los estudiantes respondió correctamente a este ítem, mediante el cual demuestra la capacidad de comunicar cómo funciona algo de forma coherente. El 52% de los participantes no respondió adecuadamente a la pregunta por lo cual demuestran dificultad en esta habilidad; debido a que representan un gran porcentaje de los participantes del grupo, se hace necesario intervenir esta habilidad para que logren explicar de manera “clara, concisa, comprensible y completa”<sup>156</sup> lo que han aprendido y hagan una representación mental de la información que consideran importante.

---

<sup>156</sup> PRIESTLEY, Maureen. Técnicas y estrategias del pensamiento crítico. México, 2015. p.124

**Gráfica 21. Habilidad:interpretar.**



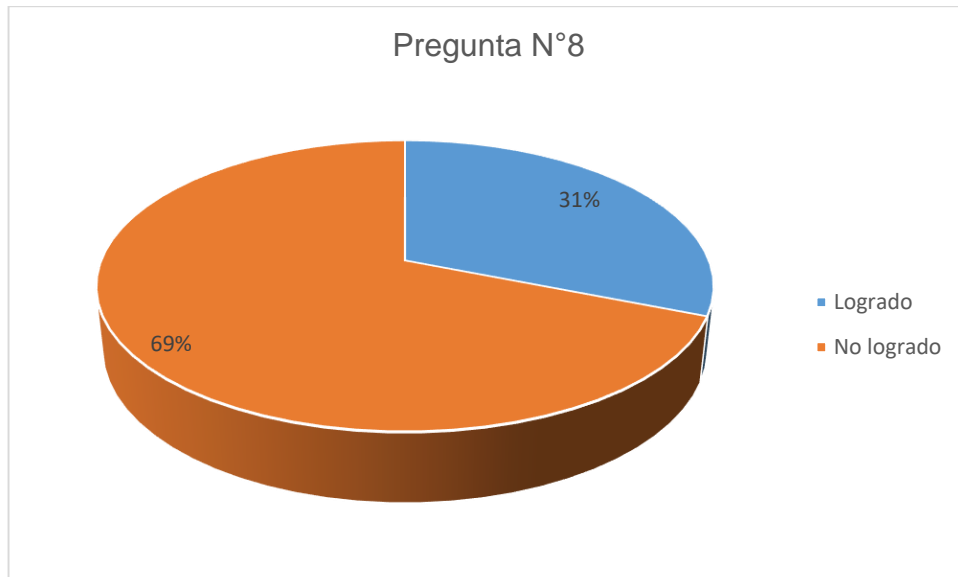
En este interrogante los estudiantes encontraron tres opciones, cuya respuesta correcta era c, quería que el hada lo ayudara a regresar a su castillo.

Frente a este interrogante es posible analizar que en mayor porcentaje los estudiantes no lograron interpretar el significado de la frase en el texto puesto que solo el 45% de ellos lo hizo correctamente. Ante este resultado es posible afirmar que para desarrollar el pensamiento crítico es necesario ejercitar la habilidad de interpretar, puesto que consiste en reflexionar sobre todos los elementos o factores que componen un problema y que deben ser tenidos en cuenta para su resolución<sup>157</sup>.

---

<sup>157</sup> *Ibíd.*137

**Gráfica 22. Habilidad: resolver problemas.**



En este interrogante los estudiantes encontraron tres opciones, cuya respuesta correcta era c, explicarle con claridad al hada la forma en que debe ayudarlo.

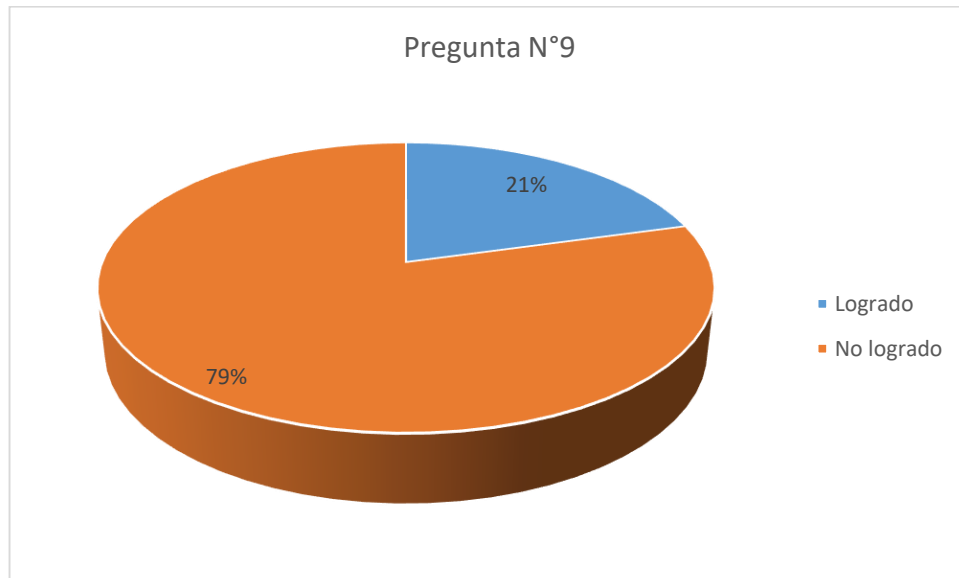
De acuerdo con la gráfica el 31% de los estudiantes lograron la habilidad de resolver problemas al seleccionar la respuesta correcta, lo cual indica que pueden resolver competentemente una situación presentada y que logran usar información para realizar su propia reflexión frente a las ideas del texto<sup>158</sup>. Al contrario de lo que sucede con el 69% restante del grupo quienes no lograron identificar una alternativa viable para resolver la dificultad por medio de soluciones<sup>159</sup>.

Se hizo necesario intervenir esta habilidad puesto que fue imprescindible en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes y al respecto de ella la mayoría tuvo dificultad para indicar la alternativa de solución.

<sup>158</sup> PRIESTLEY, Maureen. Técnicas y estrategias del pensamiento crítico. México, 2015. p.152

<sup>159</sup> GOBIERNO DEL PERÚ, Ministerio de Educación Nacional. Guía para el desarrollo del pensamiento crítico. Pensamiento crítico. Perú 2016. p.137

**Gráfica 23. Habilidad: predecir y estimar.**



En este interrogante los estudiantes encontraron tres opciones, cuya respuesta correcta era b, triste y confundida.

En lo referente a los resultados de esta pregunta que busca que el lector logre predecir o estimar, se obtuvo como resultado que solo el 21% de los estudiantes logró contestar correctamente, es decir, pudieron utilizar los datos que el texto ofrecía para manifestar con base en ello sus posibles consecuencias<sup>160</sup>.

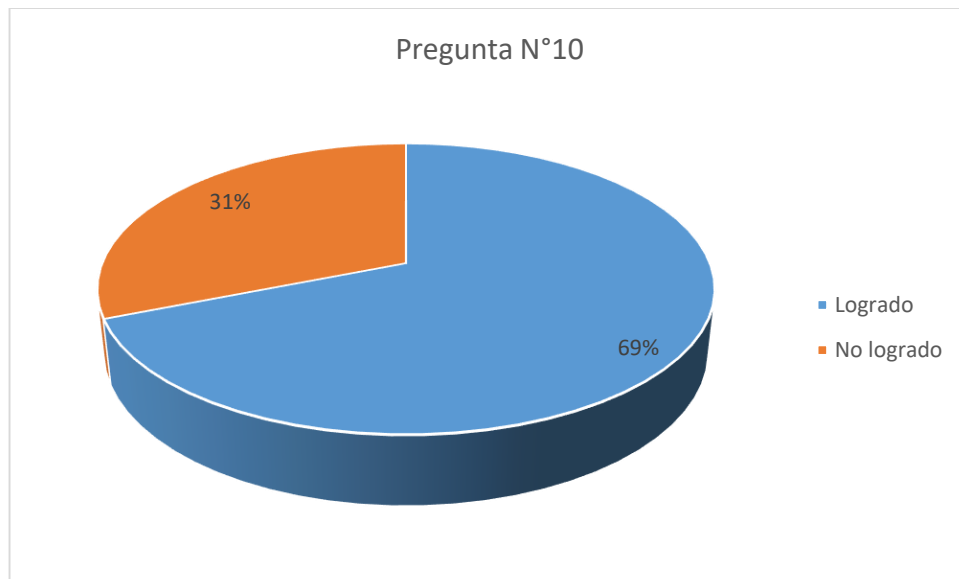
Sin embargo, más de la mitad del grupo, con un porcentaje de 79% de los participantes no lograron responder adecuadamente a la pregunta, de lo cual se puede deducir que logran hacer una estimación de algo que se puede predecir, puesto que lograron relacionarlo con la información del texto, obviaron los detalles y no comprendieron el significado de los datos<sup>161</sup>. Para lograrlo es necesario adquirir

<sup>160</sup> PRIESTLEY, Maureen. Técnicas y estrategias del pensamiento crítico. México, 2015. p.132

<sup>161</sup> *Ibíd.*

cierta práctica en lo referente a pensar en las consecuencias de diferentes situaciones a partir de los datos con que se cuenta, lo cual debe ser incluido como elemento de la intervención.

**Gráfica 24. Habilidad: indicar causa y efecto.**



En este interrogante los estudiantes encontraron tres opciones, cuya respuesta correcta era c, lo habían hechizado.

De acuerdo a como se expone en la gráfica el 69% de los estudiantes lograron responder adecuadamente a la habilidad de indicar causa y efecto, es decir más de la mitad de los participantes pudieron “vincular la condición en virtud de la cual algo sucede o existe con la consecuencia de algo<sup>162</sup>”. Sin embargo el 31% de ellos no logró anticipar el efecto de la conducta o actividad. Esta habilidad permite a los estudiantes avanzar en el desarrollo de otras como las de solucionar un problema y estimar sus resultados<sup>163</sup>.

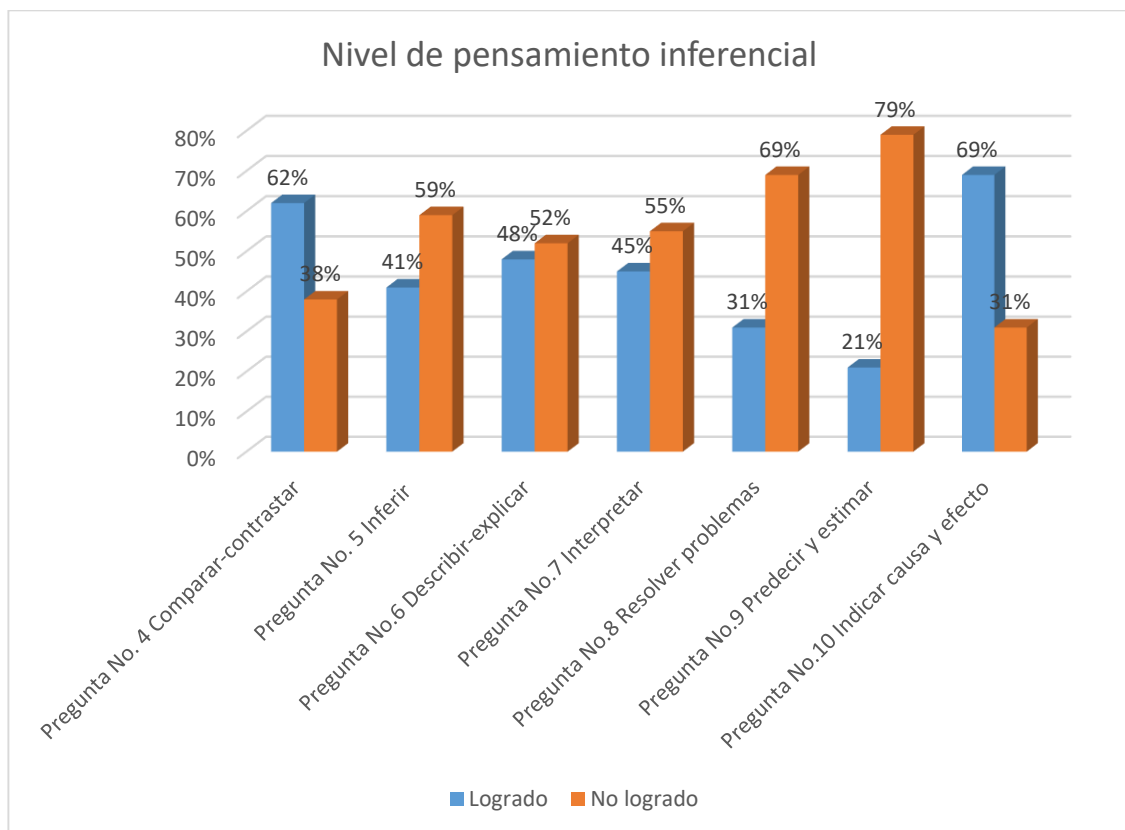
<sup>162</sup> PRIESTLEY, Maureen. Técnicas y estrategias del pensamiento crítico. México, 2015. p.127

<sup>163</sup> Ibídem.

➤ **Análisis general del nivel de pensamiento inferencial.**

De acuerdo con la información registrada y analizada anteriormente, a continuación se establece un comparativo de los porcentajes de estudiantes que lograron dar respuesta adecuadamente a cada una de las habilidades de pensamiento inferencial para determinar si alcanzan el nivel o si este debe ser intervenido desde el diseño y aplicación de la propuesta pedagógica.

**Gráfica 25. Nivel de pensamiento inferencial.**



Partiendo del análisis anterior por cada pregunta del nivel de pensamiento inferencial es posible afirmar que presentan dificultad en gran porcentaje para realizar inferencias, a partir de los conocimientos previos y las habilidades del nivel de pensamiento literal con el propósito de usar la información del texto en nuevas

situaciones<sup>164</sup>. Por consiguiente la mayoría de estudiantes no logró dar respuesta adecuadamente a cinco de los siete interrogantes, principalmente en los referidos a predicción y resolución de problemas. De esa forma se evidencia que su pensamiento no va más allá de lo que está explícito en el texto, obviando las huellas que el autor deja plasmadas para que logre descifrarlas y usarlas.

Aunque existe cierta diferencia con el nivel de pensamiento literal, puesto que en él se obtuvieron mejores resultados en comparación con el inferencial, es necesario implementar una propuesta de intervención que involucre las habilidades que no se lograron evidenciar. Lo anterior es indispensable para cumplir con el siguiente objetivo de investigación de modo que los niveles de pensamiento literal e inferencial preceden al de pensamiento crítico, el cual se enmarca como tema central de este proyecto.

- **Nivel de pensamiento crítico-intertextual**

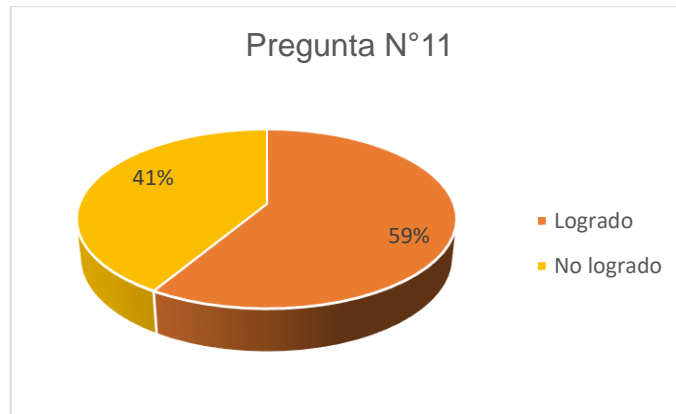
En el nivel más alto del pensamiento se encuentra el crítico, el cual consiste en tomar postura frente al texto para manifestar si se está de acuerdo o en desacuerdo. Los estudiantes deben estar en capacidad de debatir, argumentar, evaluar, juzgar y criticar<sup>165</sup>, utilizando todas las habilidades ya adquiridas en los niveles literal e inferencial. Se analizará las preguntas 11 y 12 las cuales están direccionadas según esta clasificación debatir-argumentar y evaluar, juzgar y criticar.

---

<sup>164</sup> PRIESTLEY, Maureen. Técnicas y estrategias del pensamiento crítico. México, 2015. p.113

<sup>165</sup> GOBIERNO DEL PERÚ, Ministerio de Educación Nacional. Guía para el desarrollo del pensamiento crítico. Pensamiento crítico. Perú 2016. p.59

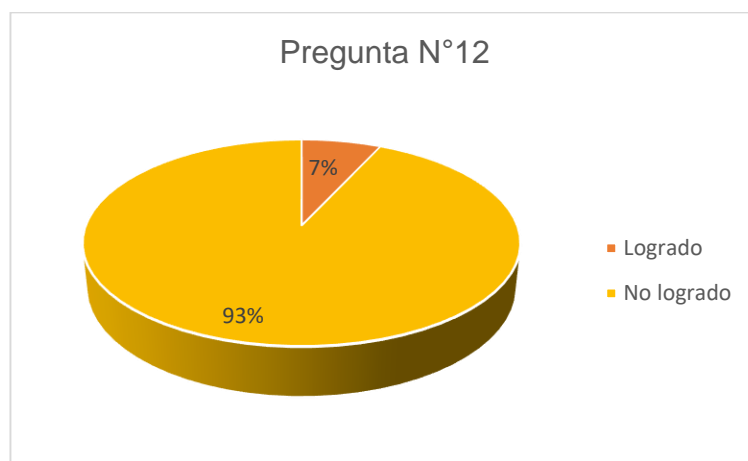
**Gráfica 26. Habilidad: debatir-argumentar.**



En este interrogante los estudiantes encontraron tres opciones, cuya respuesta correcta era a, sí, porque las hadas ayudan a cumplir los deseos.

Como se puede apreciar en la gráfica el 59% de los participantes logró responder a la pregunta, evidenciando así su capacidad de análisis de los datos, que le permitió elaborar un juicio de criterio. El 41% restante no dio cuenta de esta habilidad, por lo cual se puede deducir que no tienen dominio de las habilidades descritas en los niveles de pensamiento anteriores.

**Gráfica 27. Habilidad: evaluar, juzgar y criticar.**



En este interrogante los estudiantes encontraron tres opciones, cuya respuesta

correcta era b, No, porque las hadas siempre ayudan a quien lo necesita.

De acuerdo con la información presentada en la gráfica es posible apreciar que existe una dificultad marcada para el desarrollo de esta habilidad puesto que únicamente el 7% de los estudiantes logró dar respuesta adecuada. El 93% restante demostró que no logran “recurrir a los procesos de pensamiento anteriores para analizar los argumentos y dar lugar a la reflexión sobre los significados y las interpretaciones particulares<sup>166</sup>”. Esta habilidad requiere de la intervención por parte del investigador puesto que supone el lugar más alto de la jerarquía para desarrollar el pensamiento crítico, y da lugar a la expresión de la opinión de acuerdo a la información que es sometida a evaluación a partir de los datos acumulados en los niveles literal e inferencial.

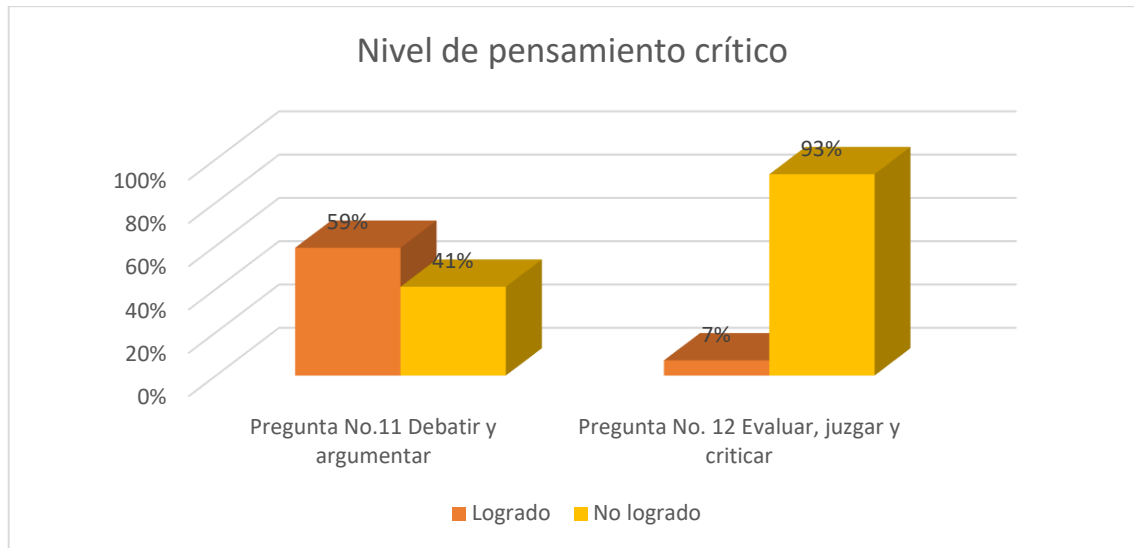
➤ **Análisis general del nivel de pensamiento crítico intertextual.**

Una vez finalizado el análisis de respuestas obtenidas a partir de la información proporcionada por los participantes, se procedió a realizar la comparación porcentual con el fin de identificar si los estudiantes alcanzan el nivel de pensamiento crítico intertextual o presentan dificultad y si este debe ser incluido en la propuesta de intervención teniendo en cuenta que para alcanzarlo se deben desarrollar previamente las habilidades de los niveles anteriores: literal e inferencial.

---

<sup>166</sup> PRIESTLEY, Maureen. Técnicas y estrategias del pensamiento crítico. México, 2015. p.158

**Gráfica 28. Nivel de pensamiento crítico intertextual.**

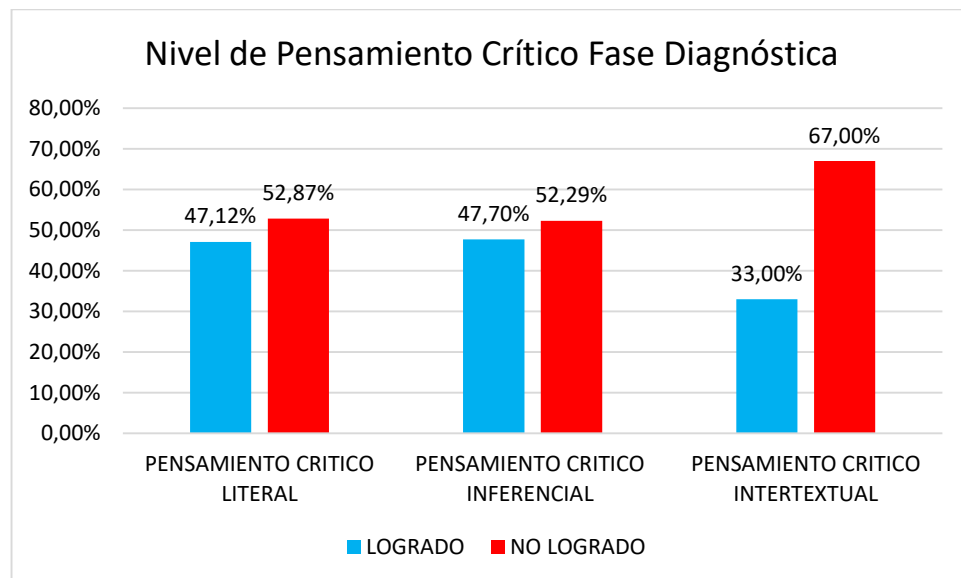


Teniendo en cuenta el anterior análisis de las preguntas que apunta al nivel de pensamiento crítico, se puede concluir que a un poco más de la mitad de los estudiantes se les facilita tener una postura crítica en cuanto a debatir sobre algo a partir de una postura clara, pero cuando de evaluar y criticar se trata se evidencia que les cuesta hacerlo a la gran mayoría de ellos, ya que tiene que formular y argumentar una postura personal con respecto a la información del texto.

De acuerdo con el análisis anterior se puede concluir que existe una debilidad en el desarrollo del pensamiento en este nivel. Esto quiere decir que no logran considerar de manera crítica los datos para ponerlos a prueba y determinar de ese modo su calidad, consistencia y valor. Por lo tanto este nivel ha de ser un reto en el desarrollo de dichas habilidades en el marco de la propuesta de intervención de este proyecto, por lo que debe someterse a consideración de acuerdo con las necesidades de los participantes y el tiempo de ejecución de la investigación.

**6.1.1.2.2 Análisis general de los niveles de pensamiento crítico.** Una vez analizados los resultados obtenidos tras la aplicación de la prueba diagnóstica es posible determinar que más del 50% de los estudiantes presenta dificultad en los tres niveles de pensamiento crítico, razón por la cual es necesario llevar a cabo una intervención que permita desarrollar las habilidades de pensamiento crítico, sin embargo sería necesario realizar una práctica constante y rigurosa que permita obtener un resultado considerable puesto que la única forma de avanzar en el proceso es a partir de la consolidación de las habilidades previas hasta llegar a las de mayor complejidad en el último nivel.

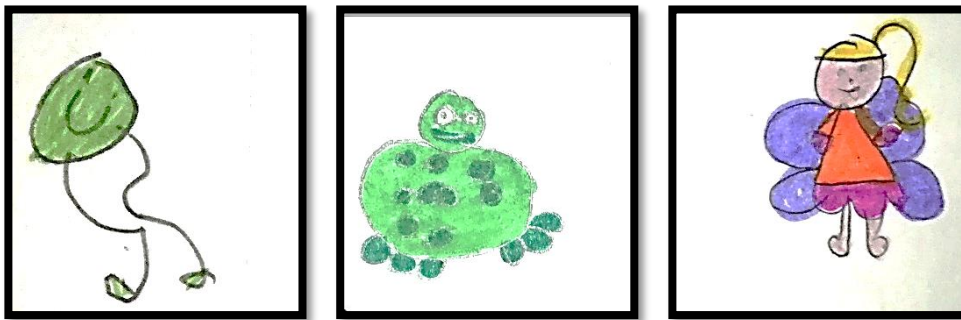
**Gráfica 29. Niveles de pensamiento crítico fase diagnóstica**



En la gráfica anterior es posible detallar los valores correspondientes en porcentajes de estudiantes que lograron alcanzar el nivel y aquellos que presentaron dificultad para hacerlo. Es evidente que en todos los niveles de pensamiento crítico la mayoría de ellos presentan dificultad y no alcanzan el nivel. Por lo tanto es posible afirmar que no se ubican en el nivel mínimo y por lo tanto se deben intervenir desde la propuesta pedagógica en el aula.

**6.1.1.3 Tercer momento: Después de la lectura.** En este momento de la actividad los estudiantes plasmaron mediante un dibujo un elemento del texto leído que les hubiera llamado la atención. La mayoría dibujó al hada, otros dibujaron al sapo, otros dibujaron los dos personajes, otros no lo desarrollaron. Fue posible evidenciar que solo lograron plasmar a los personajes del minicuento, no tuvieron en cuenta el lugar, el espacio, el tiempo, entre otros.

**Gráfica 30. Identifica un personaje en la historia.**



Fuente: Prueba diagnóstica.

**Gráfica 31. Identifica los personajes principales en la historia.**



Fuente: Prueba diagnóstica.

El 73% de los participantes hacen referencia a un solo personaje del texto, un 16% reconocen los dos personajes principales y el 11% restante no realizan un dibujo al respecto. Se evidencia claramente que los estudiantes no reconocen los elementos presentes en el texto, puesto que únicamente hacen referencia a los personajes y

dejan de lado el contexto en el que se lleva a cabo.

## 6.2 ANÁLISIS DE LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

Durante el trabajo en parejas, se llevó a cabo el registro de video de la actividad, con el propósito de analizar posteriormente en un formato de diario de campo (ver anexo B), cada una de las actitudes y expresiones de los participantes y de ese modo lograr identificar la existencia o ausencia de cada uno de los **componentes esenciales del trabajo colaborativo**<sup>167</sup>:

- Interdependencia positiva claramente percibida
- Interacción promotora (cara a cara) considerable
- Responsabilidad personal e individual claramente percibidas, para alcanzar los objetivos del grupo
- Uso frecuente de habilidades interpersonales y de grupos pequeños
- Uso frecuente y procesamiento grupal regular del funcionamiento, para mejorar la eficiencia futura

Mediante la observación fue posible identificar algunas acciones, actitudes, gestos y expresiones de los participantes correspondiente a los componentes anteriormente mencionados. De este modo fue posible evidenciar su existencia o ausencia en el desarrollo del trabajo con los niños. Se hizo la selección del

---

<sup>167</sup> JOHNSON, David W y otros. Los nuevos círculos del aprendizaje. Argentina: Aique. 1999. p. 37-48.

descriptor con mayor generalidad, que permitiera representar cada subcategoría y se presenta el análisis en siguiente cuadro de categorización.

En el proceso de categorización se tuvieron en cuenta aquellos factores que permitieran determinar si existía un nivel mínimo de colaboración en el grupo, las expresiones y comentarios de los participantes y la docente jugaron un papel importante.

**Cuadro 9. Categorización del análisis del trabajo colaborativo. Fase diagnóstica.**

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTORES	ANÁLISIS
INDICADORES DE LA PRESENCIA O AUSENCIA DEL TRABAJO COLABORATIVO EN EL AULA	Nivel de participación	(Los estudiantes de los grupos 2, 13 y 14 conversan entre ellos. Los estudiantes de los grupos 8 y 9 no conversan, un estudiante escribe y los demás no participan en la elaboración de la respuesta,...)  (Se observa que los estudiantes E02 y E08 no participan en la elaboración de las respuestas, solo miran la hoja mientras su otro compañero escribe,	Se observa que no todos los participantes de los grupos interactúan entre sí, no existe interés por parte de algunos estudiantes en participar. No se complementan las ideas antes de plasmarlas en la hoja, no se evidencia la necesidad de que todos trabajen y lo logren juntos.
	Actitudes y comportamientos	(el niño E19 no muestra interés en la actividad, recuesta su cabeza en el regazo y no expresa su opinión,	El estudiante no demuestra seguridad ni actitud positiva para intervenir junto a su compañero, a su vez este último no se interesa porque juntos consigan el éxito en la actividad, tampoco lo estimula para que trabajen juntos.
	Nivel de interés y apoyo	(El estudiante E17 recuesta su mentón sobre su mano empuñada y su compañera E09 escribe las respuestas encubriendo la hoja, en el grupo 2 se observa que uno de los dos estudiantes ha estado gran parte de la actividad de pie en frente de su compañera colaborando con la elaboración de las respuestas.) (Se observa que el estudiante E26 le explica a la estudiante E15 lo que debe hacer)	Se observa que un solo participante se esfuerza por participar en la actividad, mientras que el otro no ofrece su ayuda para mejorar el desempeño del grupo. Además se evidencia que en otro grupo (2) se colaboran mutuamente, se ofrecen ayuda entre ellos mismos, uno le enseña al otro lo que necesita aprender.
	Egoísmo individualismo e	(Se observa que el estudiante E04 desea escribir su respuesta en la hoja pero su compañera de grupo E20 se lo impide y le quita el lápiz, en su cara se observa una expresión de disgusto por la intención de su compañero, el niño le da un golpe a la mesa con su mano en actitud de molestia porque su compañera no le permite la hoja.) <b>Les voy a entregar esta hojita por grupos, esta hojita para los dos y le ponen el nombre de los dos, bien escúchenme lo que les voy a decir....</b> E23: Profe a mí no me entregó hoja	Se evidencia actitud de individualismo y competencia, las cuales no corresponden al trabajo colaborativo, no existe claridad en cuanto al concepto de grupo que trabaja con la participación de todos. Desconociendo así el desarrollo de las habilidades interpersonales y sociales. Sin embargo es importante referirse a la etapa premoral planteada por

			Kohlberg <sup>168</sup> en la que el juicio moral del niño de 3 a 6 años refleja una perspectiva social que no permite definirlo como egoísta, teniendo en cuenta que su capacidad conceptual no le permite dejar de lado el egocentrismo propio de su edad.
	Intervención y apoyo docente	<p>(los niños miran a su alrededor, no empiezan a escribir, la docente se acerca al grupo 2 y les pide que escriban qué observan)</p> <p><b>Discutan entre los dos, se ponen de acuerdo los dos qué van a escribir, no es lo que piensa uno solo, sino lo que piensan los dos... pero no los veo que se pongan de acuerdo los dos antes de escribir</b> (la estudiante E3 escribe sola sin preguntar a su compañero)</p> <p>La docente se acerca al grupo 9 y les dice que “deben trabajar los tres”. Luego se acerca al grupo 8 y se observa a los estudiantes distraídos, aún no empiezan su trabajo) (luego la docente se dirige al grupo 14 y les explica las preguntas)</p>	Se observa que la docente interviene pocas veces para retroalimentar el trabajo realizado por los grupos, no existe una lista de chequeo que permita comprobar si los estudiantes reflejaron los componentes del trabajo colaborativo, los estudiantes necesitaban del acompañamiento de la docente para sentirse seguros respecto a lo que debían realizar.

Fuente: la autora 2018.

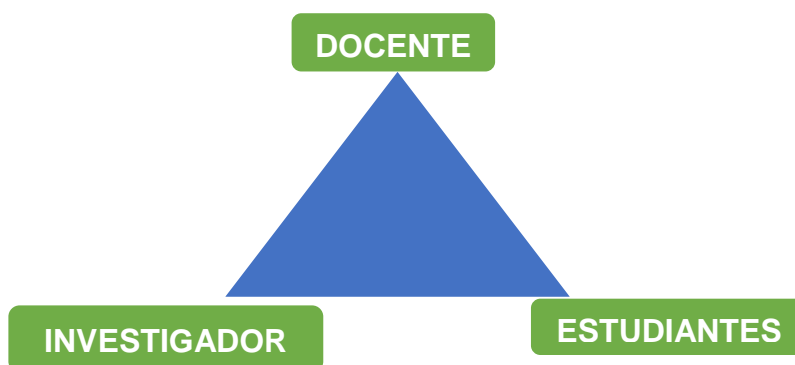
<sup>168</sup> KOHLBERG, Lawrence, Power, F.C & Higgins, A. La educación moral según Lawrence Kohlberg. Barcelona. 2002. Capítulos 1 y 2.

## 6.3 ANÁLISIS GENERAL DE LA FASE DIAGNÓSTICA

### 6.3.1 Triangulación de las técnicas de recolección de la información.

De acuerdo con Elliot<sup>169</sup> la triangulación “es un método más general para establecer algunas relaciones mutuas entre distintos tipos de pruebas, de manera que puedan compararse y contrastarse” por ello, para concluir esta primera fase fue adecuado realizar inicialmente un análisis teniendo en cuenta el punto de vista del docente, el de los participantes y el del investigador con el propósito de establecer las características que surgieron a partir de dicha relación, de acuerdo con la información que estos actores del proceso proporcionaron.

**Gráfica 32. Triangulación de la información por estamentos.**



Para ello se determina el rol de cada participante tal y como lo muestra la gráfica a continuación:

---

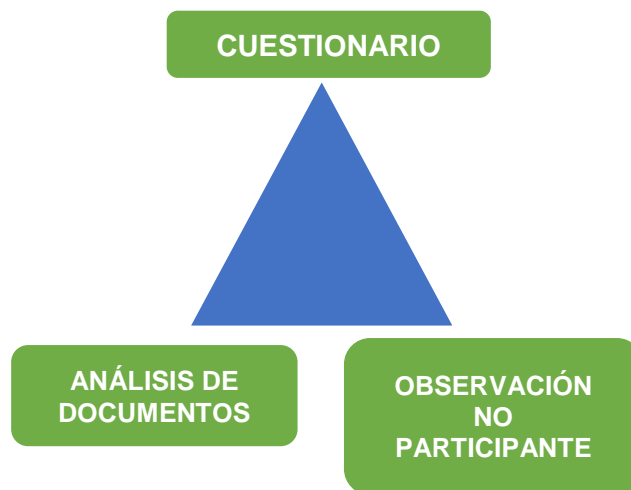
<sup>169</sup> ELLIOT, J. El cambio educativo desde la investigación acción. Madrid. 1991. p. 103

**Cuadro 10. Roles de los estamentos para la triangulación.**

<b>Docente</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Proporciona información a partir de su práctica, las estrategias que emplea en el desarrollo del pensamiento crítico de sus estudiantes y la orientación al logro del trabajo colaborativo.</li></ul>
<b>Estudiantes</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Suministran datos de acuerdo con los aciertos y desasiertos en la resolución del cuestionario y sus actitudes en cuanto al trabajo colaborativo.</li></ul>
<b>Investigador</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Mediante la aplicación de técnicas de recolección se adquieren los datos que permitirán establecer el diagnóstico de la aplicación de la primera fase de investigación.</li></ul>

De ese modo también se establecieron relaciones entre los resultados del cuestionario aplicado a estudiantes, la observación no participante y el análisis de documentos con el propósito de estudiar la realidad del contexto.

**Gráfica 33. Triangulación de la información por técnicas de recolección de datos.**



Para llevar a cabo el proceso de triangulación se realizaron las siguientes acciones:

- Se revisaron los videos de la aplicación del cuestionario, se analizó el contenido y se registró la información.
- Se analizaron las respuestas de los estudiantes en cada uno de los momentos de lectura con el propósito de identificar el nivel de pensamiento crítico presentado.
- Se analizaron las intervenciones y actitudes de la docente y los estudiantes cuando trabajaron colaborativamente.
- Se contrastaron los datos hallados en la información proporcionada por cada estamento.

**6.3.2 Hallazgos.** De acuerdo con los resultados obtenidos se encontraron los siguientes resultados ordenados en cuatro grupos generales que son:

- ✓ **Nivel de pensamiento crítico:** En el nivel literal como se había mencionado antes, más de la mitad del grupo identifica información explícita en el texto, es decir, logran localizar personajes, ideas, espacios y tiempo, sin embargo no logran ordenar los sucesos de acuerdo a cómo ocurrieron por lo que es imprescindible incluir en el desarrollo de la secuencia didáctica la práctica de las habilidades referidas a secuenciar-ordenar a partir de las habilidades previas con el propósito de desarrollar el pensamiento crítico.

Se observa dificultad en el logro de las habilidades referidas a realizar inferencias como son hacer predicciones y la resolución de problemas, es decir, su nivel de pensamiento no va más allá de lo que está explícito en el texto, obviando las huellas que el autor deja plasmadas para que logre descifrarlas y usarlas. Es necesario intervenir estas habilidades principalmente, al igual que las del pensamiento literal, puesto que son prerequisite para el desarrollo del pensamiento crítico intertextual.

Con respecto a las preguntas que incluían habilidades del pensamiento crítico intertextual es necesario desarrollar la habilidad de evaluar, juzgar y criticar

puesto que solo dos estudiantes lograron demostrarla por lo que es posible concluir que el resto de los participantes no formulan ni argumentan una postura personal con respecto a la información del texto. Para ello sería necesario abarcar un tiempo considerable y un entrenamiento constante que permitiera el afianzamiento práctico de cada una de las habilidades previas que son prerrequisito del último nivel de pensamiento aquí mencionado.

- ✓ **Trabajo colaborativo en el aula.** A partir del análisis realizado desde la observación participante, es importante mencionar que aunque no corresponde al primer objetivo, la investigadora halló posible llevarlo a cabo como insumo adicional para el planteamiento de la propuesta de intervención. Se evidenció que no se cuenta con una estructura de aprendizaje colaborativo que permita no únicamente pedir a los estudiantes que se sienten cerca y que resuelvan las actividades juntos, sino que implica principalmente el desarrollo de las habilidades sociales a partir de la puesta en práctica de habilidades de tipo interpersonal, en el cual se asumen roles distintos, se trabaja mancomunadamente para evitar el esfuerzo de un solo miembro y evitando el conflicto entre ellos. Por lo anterior, es indispensable que la secuencia didáctica que dará respuesta al segundo objetivo de investigación incluya la instrucción a partir de los componentes del trabajo colaborativo como estrategia de aprendizaje en los participantes que permita alcanzar el objetivo general del proyecto<sup>170</sup>.
  
- ✓ **Estrategia docente:** se observó que en el desarrollo del trabajo colaborativo la función del docente es la de trabajar junto al estudiante sin que ello genere dependencia alguna, con el propósito de alcanzar un objetivo común. A su vez se puso en juego la creatividad del docente para acercar a los estudiantes al

---

<sup>170</sup> JOHNSON, David W y otros. Los nuevos círculos del aprendizaje. Argentina: Aique. 1999. p. 37-48.

minicuento como tipo de texto de una manera interesante y productiva para el logro del resultado esperado.

- ✓ **Tipología textual:** En cuanto al uso del minicuento se pudo concluir que a los participantes se les dificulta llevar a cabo inferencias y plantear soluciones a problemas por la escasa información que el texto presenta; por ello se valida este tipo de texto como una herramienta que permitirá desarrollar el pensamiento crítico a partir de preguntas referidas a sus tres niveles como una forma de rellenar los espacios en blanco que se hallaran en cada lectura.

## 7. FASE DE DISEÑO E INTERVENCIÓN EN EL AULA

De acuerdo con los datos obtenidos en el desarrollo de la fase diagnóstica, dió paso a la segunda fase de la investigación a partir de una estrategia de intervención denominada secuencia didáctica<sup>171</sup> en la que se tuvieron en cuenta únicamente los niveles literal e inferencial del pensamiento crítico en los estudiantes, puesto que para desarrollar las habilidades del nivel crítico intertextual se exige el uso correcto de todas las habilidades del pensamiento que la presiden<sup>172</sup>. También se tuvieron en cuenta los resultados obtenidos a partir del cuestionario aplicado previamente, así como el tiempo de ejecución de la propuesta, se incluye la implementación de una estructura de trabajo colaborativo en el aula y la lectura de minicuentos.

En la fase diagnóstica fue posible hallar, mediante las técnicas del cuestionario, la observación participante y el análisis de documentos, el nivel de desarrollo literal e inferencial de pensamiento crítico de los estudiantes a partir de la lectura de minicuentos, en los cuales se evidenció dificultad para hallar la información explícita del texto mediante la identificación de los personajes, ideas, espacios, tiempo y la incapacidad para secuenciar y ordenar los eventos que ocurrieran; así como para predecir ideas o resolver los problemas que el mismo texto presentaba. Puesto que estas habilidades necesariamente debían ser desarrolladas<sup>173</sup> para dar paso al nivel de pensamiento crítico intertextual, este último no se incluyó en el desarrollo de la secuencia, para lograr fortalecer los dos primeros niveles de pensamiento crítico y así encaminarse en la búsqueda de resultados de acuerdo con las necesidades de los participantes y el tiempo de aplicación de la propuesta para dar cumplimiento al segundo objetivo de la investigación: Formular una estrategia de intervención a

---

<sup>171</sup> DÍAZ BARRIGA, Ángel. Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. En: Comunidad del conocimiento UNAM. Universidad Nacional Autónoma de México. 2013. p 4.

<sup>172</sup> PRIESTLEY, Maureen. Técnicas y estrategias del pensamiento crítico: salón pensante; grupos cooperativos; aprendizaje creativo; guía de motivación para profesores y padres. México: Trillas, 1996.

<sup>173</sup> *Ibidem*.

través del diseño de una secuencia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes de grado primero a partir de la lectura de minicuentos y el trabajo colaborativo en el aula.

A su vez se incluyó la estructura del aprendizaje colaborativo<sup>174</sup> para la realización de la secuencia didáctica, ya que se lograría el desarrollo de las habilidades sociales e interpersonales de los participantes permitiéndoles así que asumieran roles distintos evitando el esfuerzo de un solo miembro y el conflicto entre ellos.<sup>175</sup>

Teniendo en cuenta las ideas de Ángel Díaz Barriga<sup>176</sup> se diseñó la propuesta de aplicación denominada secuencia didáctica, ya que esta permitía incluir aquellos aspectos importantes que definen un instrumento pedagógico acorde con el objetivo del investigador, mediante la planeación de una serie de sesiones de clase en la que los estudiantes del grado primero participarían en el desarrollo de las actividades propuestas desde un enfoque socio constructivista de acuerdo con Vigotsky para repensar el acto educativo con la intención de brindar “una educación más humana y contextualizada permitiendo así el intercambio y la construcción de saberes entre pares mediante la colaboración<sup>177</sup>, para ello se emplearon los “grupos formales de aprendizaje”<sup>178</sup>, ya que estos pueden estar reunidos desde una clase hasta varias semanas de acuerdo con la tarea a realizar para alcanzar los objetivos, aprovechar las capacidades y los conocimientos de cada uno para potenciarlos y lograr aprender. En la secuencia se tuvieron en cuenta los tres momentos de lectura

---

<sup>174</sup> BARKLEY, E.F., CROSS, K.P., & MAJOR, C.H. Técnicas de aprendizaje colaborativo. 2 ed. España: Ediciones Morata, S.L, 2012. P. 4

<sup>175</sup> JOHNSON, David W y otros. Los nuevos círculos del aprendizaje. Argentina: Aique. 1999. p. 37-48.

<sup>176</sup> DÍAZ BARRIGA, Ángel. Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. En: Comunidad del conocimiento UNAM. Universidad Nacional Autónoma de México. 2013. p 15.

<sup>177</sup> CHAVES SALAS, A.L. Implicaciones educativas de la Teoría Sociocultural de Vigotsky. Vol. 25. Costa Rica: Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. 2001. Pág. 59.

<sup>178</sup> BARKLEY, E.F., CROSS, K.P., & MAJOR, C.H. Técnicas de aprendizaje colaborativo. 2 ed. Capítulo primero. España: Ediciones Morata, S.L, 2012. P. 18.

planteados por Isabel Solé<sup>179</sup>; el primer momento denominado antes, en donde se dio inicio a la sesión con actividades que motiven y establezcan lazos entre los conocimientos previos y lo que aprenderá. El segundo momento denominado durante, en el que se incorporó la nueva información, y se llevó a cabo el trabajo colaborativo. Y el momento final denominado después, en el cual se implementaron una serie de acciones que permitieron resumir, comparar, contrastar, verificar, aclarar dudas, y desarrollar talleres de comprensión.

El propósito de la intervención estuvo relacionado con la posibilidad de generar un espacio distinto de aprendizaje, en el cual los estudiantes fueron el centro de la participación a partir de acciones variadas que les permitieron explorar el conocimiento de un modo diferente, no rutinario, para fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico, en el que fue posible generar discursos desde su propio conocimiento y desarrollar de este modo la competencia comunicativa<sup>180</sup>. Para ello se tuvieron en cuenta el uso de preguntas durante las sesiones, puesto que de acuerdo a lo establecido por Richard Paul y Linda Elder<sup>181</sup> es crucial comprender que para ayudar a los estudiantes a desarrollar el pensamiento crítico, el docente deberá guiarlos a través de preguntas que los lleven a sentirse responsables inmediatos de sus pensamientos, y que en el constante uso de estos interrogantes terminarán haciéndolas parte de su diario vivir, con el objetivo de que cada vez logren mejorar su proceso de razonamiento.

Otra de las intenciones fue la de promover los elementos esenciales del trabajo colaborativo<sup>182</sup> teniendo en cuenta estrategias del trabajo cooperativo, con el fin de

---

<sup>179</sup> SOLE, Isabel. El placer de leer. Revista Latinoamérica de lectura. septiembre. pág. 3

<sup>180</sup> HYMES, Dell. Acerca de la competencia comunicativa. Forma y función. Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. 1996. p, 13

<sup>181</sup> PAUL, Richard y ELDER, Linda. La mini-guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas. Fundación para el pensamiento crítico. California. 2003. p. 4

<sup>182</sup> JOHNSON, David W y otros. Los nuevos círculos del aprendizaje. Argentina: Aique. 1999. p. 37-48.

avanzar desde una propuesta constructivista al logro del objetivo planteado en esta segunda fase de la investigación.

Cabe resaltar que se hizo uso de los estándares y los DBA en la planeación de las sesiones de clase, puesto que es una ruta que marca las evidencias de aprendizaje que los estudiantes deben lograr mínimamente durante la aplicación de la estrategia.

Teniendo en cuenta el segundo objetivo de investigación finalmente se hizo mención y uso del minicuento<sup>183</sup> como tipo de texto apropiado para el desarrollo de la secuencia, de acuerdo a las características de los estudiantes, a quienes se les dificulta llevar a cabo inferencias y plantear soluciones a problemas por la excasa información que el texto presenta; como una forma de rellenar los espacios en blanco que se hallaron en cada lectura.

Para llevar a cabo la ejecución de la secuencia didáctica se distribuyó el tiempo en 7 sesiones de 3 horas cada una, en las cuales se implementaron tres minicuentos titulados “El conejo del mago (I)”, “El conejo del mago (II)” y “El beso”, escritos por el autor Braulio Llamero<sup>184</sup>. Estos dos primeros textos fueron seleccionados teniendo en cuenta la temática que contienen, puesto que pertenecían a la sección Brujerías, Magias Y Gigantes del tercer capítulo del libro Mis 150 mejores minicuentos, con el propósito de captar la atención de los participantes teniendo en cuenta que es un tema del cual los niños tienen algún presaber y; el minicuento “El beso” correspondiente a la sección Reinos y Princesas del segundo capítulo del libro el cual fue implementado como texto del taller final cuya temática se puede contrastar con la del texto empleado en la prueba diagnóstica realizada en la primera fase de la investigación.

---

<sup>183</sup> ZAVALA, Lauro. Minificción Contemporánea La Ficción Ultracorta y la Literatura Posmoderna. Universidad Autónoma de Guanajuato. México. p. 32.

<sup>184</sup> LLAMERO, Braulio. Bichos, brujas y princesas. Mis 150 mejores minicuentos. España. 2014

A continuación, se especifican las estrategias con sus respectivas categorías que se emplearon en las secciones.

**Cuadro 11. Estrategias y habilidades de aplicación de la secuencia y sus categorías.**

Nº SESIÓN	ESTRATEGIAS Y HABILIDADES	CATEGORÍAS
1	Trabajo colaborativo  Nombrar e identificar	Participa interactivamente en su grupo en el desarrollo de las actividades de aprendizaje.  Organiza la información y la codifica asignándole un nombre.
2	Trabajo colaborativo  Nombrar e identificar  Predecir  Comparar y contrastar  Secuenciar y ordenar	Participa interactivamente en su grupo en el desarrollo de las actividades de aprendizaje.  Organiza la información y la codifica asignándole un nombre.  Predice las posibles acciones o situaciones que realizarán los personajes a partir de las imágenes del texto.  Reconoce atributos de semejanza y diferencia entre dos fuentes de información.  Organiza los eventos de un texto en secuencia.
3	Trabajo colaborativo  Nombrar e identificar  Emparejar  Secuenciar y ordenar  Comparar y contrastar	Participa interactivamente en su grupo en el desarrollo de las actividades de aprendizaje.  Organiza la información y la codifica asignándole un nombre.  Reconoce e identifica dos objetos cuyas características son similares.  Organiza los eventos de un texto en secuencia.  Reconoce atributos de semejanza y diferencia entre dos fuentes de información.
4	Trabajo colaborativo  Inferir  Describir y explicar	Participa interactivamente en su grupo en el desarrollo de las actividades de aprendizaje.  Usa información adquirida previamente y la emplea de modo diferente.  Describe y explica algo de forma coherente.
5	Trabajo colaborativo	Participa interactivamente en su grupo en el desarrollo de las actividades de aprendizaje.

	Identificar causa y efecto	Anticipa los resultados de ciertas acciones. Vincula la condición en virtud de la cual algo sucede o existe la consecuencia de algo
<b>6</b>	Trabajo colaborativo  Analizar  Predecir y estimar	Participa interactivamente en su grupo en el desarrollo de las actividades de aprendizaje.  Reflexiona sobre un problema a solucionar teniendo en cuenta sus factores y elementos.  Elabora predicciones a partir de la información que presenta el texto.
<b>7</b>	Trabajo colaborativo  Nombrar e identificar  Emparejar  Secuenciar y ordenar  Comparar y contrastar  Inferir  Describir y explicar  Analizar  Predecir y estimar  Identificar causa y efecto	Participa interactivamente en su grupo en el desarrollo de las actividades de aprendizaje.  Organiza la información y la codifica asignándole un nombre.  Reconoce atributos de semejanza y diferencia entre dos fuentes de información.  Organiza los eventos de un texto en secuencia.  Reconoce atributos de semejanza y diferencia entre dos fuentes de información.  Usa información adquirida previamente y la emplea de modo diferente.  Describe y explica algo de forma coherente.  Reflexiona sobre un problema a solucionar teniendo en cuenta sus factores y elementos.  Elabora predicciones a partir de la información que presenta el texto.  Anticipa los resultados de ciertas acciones.  Vincula la condición en virtud de la cual algo sucede o existe la consecuencia de algo

A continuación, se detalla cada uno de los aspectos sobre los cuales se diseñó la secuencia didáctica “Disfrutemos juntos del maravilloso mundo de los minicuentos”.

**Cuadro 12. Secuencia Didáctica**

SECUENCIA DIDACTICA			
AREA	GRADO	SEDE	TIEMPO
Lengua Castellana	Primero	• Mis primeras letras	21 horas
NOMBRE DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA		NUMERO DE SESIONES	
"Disfrutemos juntos del maravilloso mundo de los minicuentos"		7	
DOCENTE	FECHA DE INICIO	FECHA DE FINALIZACION	
Wendy Preciado Arias	9 de abril de 2018	25 de abril de 2018	
ESTANDARES			
<p><b>PRODUCCION TEXTUAL ORAL</b>                      Produzco textos orales que responden a distintos propósitos comunicativos.  <b>Subprocesos</b>                      Utilizo de acuerdo al contexto un vocabulario adecuado para expresar mis ideas.                      Expreso en forma clara mis ideas y sentimientos, según lo amerite la situación comunicativa.                      Describo eventos de manera secuencial.                      Expongo y defiendo mis ideas en función de la situación comunicativa.</p> <p><b>COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL</b>                      Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades.  <b>Subprocesos</b>                      Identifico el propósito comunicativo y la idea global de un texto.                      Elaboro hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura; para el efecto, me apoyo en mis conocimientos previos, las imágenes y los títulos.                      Elaboro resúmenes y esquemas que dan cuenta del sentido de un texto.                      Comparo textos de acuerdo con sus formatos, temáticas y funciones.</p> <p><b>LITERATURA</b>                      Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica.  <b>Subprocesos</b>                      Elaboro y socializo hipótesis predictivas acerca del contenido de los textos.                      Identifico maneras de cómo se formula el inicio y el final de algunas narraciones.</p> <p><b>MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTROS SISTEMAS SIMBOLICOS</b>                      Comprendo la información que circula a través de algunos sistemas de comunicación no verbal.  <b>Subprocesos</b>                      Relaciono gráficas con texto escrito, ya sea completándolas o explicándolas.</p>			

<b>DERECHOS BASICOS DE APRENDIZAJE</b>		
<p>Reconoce en los textos literarios la posibilidad de desarrollar su capacidad creativa y lúdica.            Interpreta textos literarios como parte de su iniciación en la comprensión de textos.            Interpreta diversos textos a partir de la lectura de palabras sencillas y de las imágenes que contienen.            Enuncia textos orales de diferente índole sobre temas de su interés o sugeridos por otros.            Relaciona códigos no verbales, como los movimientos corporales y los gestos de las manos o del rostro, con el significado que pueden tomar de acuerdo con el contexto.</p>		
<b>OBJETIVO GENERAL</b>		<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>
Determinar de qué manera la lectura de minicuentos a través del trabajo colaborativo, contribuye al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del grado primero del colegio El Castillo.		Formular una estrategia de intervención a través del diseño de una secuencia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes de grado primero a partir de la lectura de minicuentos y el trabajo colaborativo en el aula.
<b>SESION N°1</b>	<b>ESTRATEGIAS</b> Trabajo colaborativo  Nombrar e identificar	<b>CATEGORIAS</b> Participa interactivamente en su grupo en el desarrollo de las actividades de aprendizaje. Organiza la información y la codifica asignándole un nombre.
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer la importancia del trabajo colaborativo en el aula de aprendizaje.</li> <li>- Identificar los elementos presentes en el texto para comprenderlo.</li> </ul>	
<b>ACTIVIDADES DE APERTURA</b> -Se da inicio con la conformación de los grupos para el desarrollo del trabajo colaborativo previamente organizados por la docente de acuerdo a las habilidades y necesidades de los estudiantes. -Pregunta de socialización: ¿Qué significa trabajar colaborativamente? -Presentación del logo del trabajo a realizar por equipos - Preguntas de socialización: ¿qué entienden por la palabra logo? ¿Qué significado tiene el logo con respecto al trabajo que realizaremos? ¿De qué otra forma puedes decir lo que acabas de explicar para entenderlo mejor? ¿Cuál es la respuesta que mejor describe el significado del logo? ¿Las siluetas de la imagen se ven iguales o diferentes? ¿En qué	<b>ACTIVIDADES DE DESARROLLO</b> -Explicación de los roles a asumir en el grupo. -Entrega de escarapelas -Establecer acuerdos de convivencia para el trabajo en el grupo -Creación e identificación del nombre del grupo -Socialización de los nombres - Preguntas de socialización: ¿Qué pasaría si las cosas, los animales, los lugares o las personas no tuvieran nombre? ¿Por qué son importantes los nombres? ¿Qué sucede en nosotros cuando ejercemos la capacidad de identificar o nombrar las cosas? ¿Pueden dar un ejemplo de cómo sería?	<b>ACTIVIDADES DE CIERRE</b> -Elaboración del logo del equipo. -Autoevaluación del grupo

se diferencian? ¿Los miembros del grupo al que perteneces son iguales? ¿Todos tienen las mismas capacidades?			
<b>SESIÓN N°2</b>	<b>ESTRATEGIAS</b> Trabajo colaborativo  Nombrar e identificar  Predecir  Comparar y contrastar  Secuenciar y ordenar	<b>CATEGORÍAS</b> Participa interactivamente en su grupo en el desarrollo de las actividades de aprendizaje. Organiza la información y la codifica asignándole un nombre. Predice las posibles acciones o situaciones que realizarán los personajes a partir de las imágenes del texto. Reconoce atributos de semejanza y diferencia entre dos fuentes de información. Organiza los eventos de un texto en secuencia.	
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer la importancia del trabajo colaborativo en el aula de aprendizaje.</li> <li>- Comprende de forma explícita e implícita el texto.</li> <li>- Establece relación de comparación entre dos textos.</li> <li>- Elaborar predicciones a partir de la observación y el análisis del contenido del texto.</li> </ul>		
<b>ACTIVIDADES DE APERTURA</b> -Asignación de roles -Identificación de máscaras sobre elementos del minicuento -Presentación del personaje -Identificación de nombres de los personajes del minicuento	<b>ACTIVIDADES DE DESARROLLO</b> -Lectura del minicuento -Preguntas de socialización ¿Quiénes eran los personajes? ¿Qué le ocurrió al conejo del texto? ¿Es posible modificar el final? Plantee un ejemplo -Armar los rompecabezas -Preguntas de socialización: ¿La actividad del rompecabezas está relacionada con lo que estamos haciendo? ¿De qué manera? ¿Podemos hacer alguna comparación entre las imágenes? Plantee un ejemplo ¿Existe alguna semejanza o diferencia entre los pares de imágenes? ¿Cómo podemos saber que lo que decimos es correcto? -Presentación del video: Mago Filiphis convierte 1 ceda en vara aparece 4 palomas y las convierte en conejo <a href="https://www.youtube.com/watch?v=3D4CCjGFgUY">https://www.youtube.com/watch?v=3D4CCjGFgUY</a> --Preguntas de socialización: ¿Podemos hacer alguna comparación entre los textos? Plantee un ejemplo ¿Existe alguna semejanza o diferencia entre ellos? ¿Cómo podemos saber que lo que decimos es correcto?	<b>ACTIVIDADES DE CIERRE</b> -Relectura del minicuento -Secuencia de hechos del minicuento en carteles -Socialización de la actividad	
<b>SESIÓN N°3</b>	<b>ESTRATEGIAS</b> Trabajo colaborativo	<b>CATEGORÍAS</b> Participa interactivamente en su grupo en el desarrollo de las actividades de aprendizaje.	



	Nombrar e identificar Emparejar  Secuenciar y ordenar Comparar y contrastar	Organiza la información y la codifica asignándole un nombre. Reconoce e identifica dos objetos cuyas características son similares. Organiza los eventos de un texto en secuencia. Reconoce atributos de semejanza y diferencia entre dos fuentes de información.
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer la importancia del trabajo colaborativo en el aula de aprendizaje.</li> <li>- Identificar los elementos presentes en el texto para comprenderlo.</li> <li>- Comprende de forma explícita e implícita el texto.</li> <li>- Establece relación de comparación entre dos textos.</li> </ul>	
<b>ACTIVIDADES DE APERTURA</b> -Socialización de las habilidades desarrolladas con diapositivas -Presentación del logo del equipo	<b>ACTIVIDADES DE DESARROLLO</b> -Desarrollo de actividades en el tablero con las diapositivas según las habilidades: -Nombrar e identificar: mencionar los nombres de los grupos de trabajo ¿Por qué es importante aprender la habilidad de nombrar e identificar? -Emparejar: formar pares de medias según sus características ¿Por qué es importante aprender a emparejar? ¿Qué características tuvieron en cuenta para establecer la relación y formar las parejas con las medias? ¿Qué estrategia emplearon para hacerlo? -Secuenciar y ordenar: ¿Según las imágenes de las diapositivas que hecho ocurrió primero? ¿Cómo haces para estar seguro de tu respuesta? ¿Cómo haces para saber que tu respuesta es correcta? ¿En qué orden ocurren los hechos? ¿Por qué es importante aprender a secuenciar y ordenar? ¿Para qué nos sirve desarrollar esta habilidad? ¿Por qué es importante reconocer el orden de los hechos? -Representación del minicuento por equipos. -Análisis de imágenes: ¿Las señoras de la imagen se ven iguales o diferentes? ¿Por qué? ¿cómo lo sabes? ¿Por qué es importante aprender a comparar y contrastar?	<b>ACTIVIDADES DE CIERRE</b> -Presentación del video: Mago y conejito <a href="https://www.youtube.com/watch?v=aQkMNOchD4w">https://www.youtube.com/watch?v=aQkMNOchD4w</a> -Establecer semejanzas y diferencias entre el minicuento y el video.
<b>SESIÓN N°4</b>	<b>ESTRATEGIAS</b> Trabajo colaborativo  Inferir Describir y explicar	<b>CATEGORIA</b> Participa interactivamente en su grupo en el desarrollo de las actividades de aprendizaje. Usa información adquirida previamente de modo diferente. Describe y explica algo de forma coherente.
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer la importancia del trabajo colaborativo en el aula de aprendizaje.</li> <li>- Generar hipótesis de acuerdo con la información del texto.</li> <li>- Expresa claramente sus ideas.</li> </ul>	

<b>ACTIVIDADES DE APERTURA</b> -Observar la imagen en el tablero y responder: ¿Qué saben del niño de la imagen? ¿Qué historia acerca de él me pueden contar? Sobre las respuestas obtenidas la docente les preguntará: ¿Cómo lograron obtener esa información sin que nadie les hablara acerca de esa persona que ven en la imagen, sin conocerla? si la única información que tenemos es la imagen. ¿Alguno de ustedes puede decir algo diferente sobre la imagen? ¿Qué saben del niño? -Inferencias a partir de imágenes.		<b>ACTIVIDADES DE DESARROLLO</b> -Dinámica: estalla el globo y responde: deben contestar las preguntas que se encuentran al interior del globo para inferir sobre los textos leídos. -Descripción y explicación de un objeto desconocido -Juego de las adivinanzas a partir de la descripción del objeto y la explicación de su uso o funciones -Explicación a partir de imágenes de los hechos del video		<b>ACTIVIDADES DE CIERRE</b> -Socialización de la actividad
<b>SESIÓN N°5</b>	<b>ESTRATEGIAS</b> Trabajo colaborativo  Identificar causa y efecto	<b>CATEGORÍAS</b> Participa interactivamente en su grupo en el desarrollo de las actividades de aprendizaje. Vincula la condición en virtud de la cual algo sucede o existe la consecuencia de algo		
<b>OBJETIVOS</b>	- Reconocer la importancia del trabajo colaborativo en el aula de aprendizaje. - Anticipar o prever acontecimientos a partir de información clara en el texto.			
<b>ACTIVIDAD DE APERTURA</b> -Dinámica: alcance la estrella y responda las preguntas para iniciar la habilidad de causa y efecto. -Organización gráfica de la información obtenida a partir de las respuestas.		<b>ACTIVIDAD DE DESARROLLO</b> -Desarrollo de la actividad de causa y efecto en formato con situaciones. -Socialización		<b>ACTIVIDAD DE CIERRE</b> -Juego de preguntas con dados. -Respuesta por grupos al interrogante. ¿Por qué es importante desarrollar la habilidad de causa y efecto en nuestras vidas? -Socialización de las respuestas.
<b>SESIÓN N°6</b>	<b>ESTRATEGIAS</b> Trabajo colaborativo  Analizar  Predecir y estimar	<b>CATEGORÍAS</b> Participa interactivamente en su grupo en el desarrollo de las actividades de aprendizaje. Reflexiona sobre un problema a solucionar teniendo en cuenta sus factores y elementos. Elabora predicciones a partir de la información que presenta el texto.		
<b>OBJETIVOS</b>	- Reconocer la importancia del trabajo colaborativo en el aula de aprendizaje. - Concluir ideas del texto que permitan dar solución al problema de la historia. Elaborar predicciones a partir de la observación y el análisis del contenido del texto.			

<p><b>ACTIVIDAD DE APERTURA</b></p> <p>-Análisis de situación en contexto</p> <p>-Pregunta de socialización ¿Alguna vez les ha sucedido una situación similar?</p> <p>-Presentación del esquema de análisis</p> <p>-Elaboración de predicciones: ¿Lloverá en la tarde? ¿El día estará soleado? ¿Cómo lo sabes? ¿Cuántas bolitas hay dentro del recipiente de la imagen? Los estudiantes estimarán la cantidad. ¿Qué procedimiento emplearon para saber la cantidad?</p> <p>-Dinámica: encuentra la pregunta bajo la mesa, algunas de las preguntas para predecir o estimar son: ¿Dónde ocurre la historia del minicuento “El conejo del mago II”? ¿En el minicuento “El conejo del mago II” quién hará el truco? ¿De qué tratará el minicuento “El conejo del mago II”? ¿Cuál será el problema en el minicuento “El conejo del mago II”? ¿Cómo termina la historia del minicuento “El conejo del mago II”? ¿Quiénes serán los personajes del minicuento “El conejo del mago II”?</p>	<p><b>ACTIVIDAD DE DESARROLLO</b></p> <p>-Lectura del minicuento II.</p> <p>-Preguntas de socialización: ¿Cómo crees que se comportaría el conejo al salir del sombrero? ¿Por qué? ¿Qué crees que ocurrió? ¿Por qué crees que el conejo desapareció al mago? ¿Que hizo el público al observar este truco? ¿Qué crees que sucede cuando el conejo se va?</p>	<p><b>ACTIVIDAD DE CIERRE</b></p> <p>--Actividad en formato para analizar el texto leído.</p>
<p><b>SESIÓN N°7</b></p>	<p><b>ESTRATEGIAS</b></p> <p>Trabajo colaborativo</p> <p>Nombrar e identificar Emparejar</p> <p>Secuenciar y ordenar Comparar y contrastar</p>	<p><b>CATEGORÍAS</b></p> <p>Participa interactivamente en su grupo en el desarrollo de las actividades de aprendizaje.</p> <p>Organiza la información y la codifica asignándole un nombre.</p> <p>Reconoce atributos de semejanza y diferencia entre dos fuentes de información.</p> <p>Organiza los eventos de un texto en secuencia.</p> <p>Reconoce atributos de semejanza y diferencia entre dos fuentes de información.</p> <p>Usa información adquirida previamente y la emplea de modo diferente.</p> <p>Describe y explica algo de forma coherente.</p>

	<p>Inferir</p> <p>Describir y explicar</p> <p>Analizar</p> <p>Predecir y estimar</p> <p>Identificar causa y efecto</p>	<p>Reflexiona sobre un problema a solucionar teniendo en cuenta sus factores y elementos.</p> <p>Elabora predicciones a partir de la información que presenta el texto.</p> <p>Anticipa los resultados de ciertas acciones.</p> <p>Vincula acontecimientos con sus consecuencias específicas</p>
<b>OBJETIVOS</b>	<p>- Identificar el nivel de pensamiento crítico literal e inferencial de los estudiantes de grado primero a partir de la lectura de minicuentos.</p> <p>- Reconocer la importancia del trabajo colaborativo en el aula de aprendizaje.</p>	
<b>ACTIVIDAD DE APERTURA</b>	<b>ACTIVIDAD DE DESARROLLO</b>	<b>ACTIVIDAD DE CIERRE</b>
<p>-Lectura colaborativa del minicuento III</p> <p>Preguntas de análisis: ¿Qué es un beso? ¿Cuáles son los personajes del minicuento? Deben predecir y seleccionar la imagen que ellos consideran correcta a través de consenso grupal. ¿De qué se tratará la historia?</p>	<p>-Solución al taller de lectura de modo individual sobre el minicuento III</p>	<p>-Socialización de interrogantes respecto al taller</p>
<b>EVALUACIÓN:</b> Para conocer el desempeño de los participantes se analizarán los logros y las dificultades encontradas en cada sesión a través de: las respuestas e intervenciones en las actividades, listas de chequeo, y un taller final.		
<b>RECURSOS:</b> Video beam. Computador. Logotipo. Fichas. Hojas blancas. Pegamento. Colbón. Marcadores. Papel seda. Foami escarchado. Lentejuelas. Escarapelas. Video beam. Cartel. Dado. Rompecabezas. Fichas con imágenes. Bolsas plásticas. Fotocopias. Archivo de video. Archivo de power point. 15 pares de medias de bebé. Mascara de conejo. Imagen de un sombrero de mago. Mesa. Red wifi. Fichas de trabajo. Globos de colores. Dado. Estrellas de papel. Tablero. Silueta de conejo. Tarjetas con preguntas. Minicuento "El conejo del mago II" . Lápices. Taller.		

**Cuadro 13. Actividades y estrategias de aplicación de la secuencia**

SESION N°1		Tiempo: 3 horas
<b>ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE:</b>		
Trabajo colaborativo; Nombrar e identificar.		
<b>APERTURA</b>	<p>-Se da inicio organizando a los estudiantes en grupos de 3 niños para así dar paso al trabajo en grupos colaborativos.</p>  <p>Fuente: <a href="https://es.123rf.com/photo_42312182_siluetas-de-un-grupo-de-ni%C3%B1os-de-8-a%C3%B1os-de-edad-de-pie-juntos-hombro-contra-hombro-espalda-vista.html">https://es.123rf.com/photo_42312182_siluetas-de-un-grupo-de-ni%C3%B1os-de-8-a%C3%B1os-de-edad-de-pie-juntos-hombro-contra-hombro-espalda-vista.html</a></p> <p>- Se realiza la pregunta: ¿Qué significa trabajar colaborativamente?</p> <p>- Se socializan las respuestas por grupo y se explica la importancia de trabajar de ese modo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendemos fácilmente</li> <li>• Es mejor trabajar juntos</li> <li>• Optimizamos el tiempo</li> <li>• Se comparten responsabilidades</li> <li>• La docente regula y supervisa</li> <li>• Alcanzamos el objetivo</li> </ul> <p>- Se da a conocer el logo que representa el trabajo colaborativo que se realizará durante las sesiones</p>  <p>Fuente. <a href="https://boek-en-steun.nl/chronische-pijn-familie-vrienden-2/familie-en-vrienden_3/">https://boek-en-steun.nl/chronische-pijn-familie-vrienden-2/familie-en-vrienden_3/</a></p> <p>- Se realizan las preguntas: ¿qué entienden por la palabra logo? ¿Qué significado tiene el logo con respecto al trabajo que realizaremos? ¿De qué otra forma puedes decir lo que acabas de explicar para entenderlo mejor? ¿Cuál es la respuesta que mejor describe el significado del logo? ¿Las siluetas de la imagen se ven iguales o diferentes? ¿En qué se diferencian? ¿Los miembros del grupo al que perteneces son iguales? ¿Todos tienen las mismas capacidades? Se socializan las respuestas de cada grupo y se explica el significado del mismo: “Trabajamos juntos, reunidos, en equipo, nos ayudamos” “Todos para uno y uno para todos” Se les explica que están organizados en grupos de 3 estratégicamente para que se ayuden y colaboren de acuerdo con las capacidades de cada estudiante.</p>	

- Se les explica acerca de los roles que asumiremos para desarrollar el trabajo colaborativo, los cuales deben rotarse entre ellos en cada sesión:



- Recibe el material para el grupo y entrega el resultado
- Orienta al grupo para alcanzar el objetivo propuesto, se asegura de que todos trabajen
- Registra la información en cada actividad

- Se entregan las escarapelas con los roles para que se identifiquen.

- Se explica que para poder llevar a cabo cada actividad con éxito es necesario establecer unos acuerdos de comportamiento en clase, para ello se le entrega a los organizadores una ficha para que propongan las normas que ellos consideran importantes.

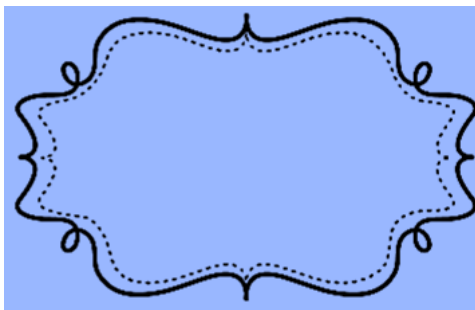
#### DESARROLLO

Acuerdos del grupo

- Se socializan los acuerdos de cada grupo, se escriben en el tablero y por consenso se establecen aquellos con los cuales se regirá el trabajo.

- Se identifica en cada grupo qué estudiante asumió cada rol, se les recuerda nuevamente su función en el grupo.

- Se les pide a los estudiantes que por equipo de manera creativa le asignen un nombre a su equipo para que se identifiquen y diferencien de los otros grupos. Para ello los organizadores recibirán un formato para plasmarlo.



Cada grupo socializa el nombre que se asignaron y explican por qué lo escogieron

- Se da paso a la explicación de la primera habilidad de pensamiento crítico literal mediante las siguientes preguntas:

¿Qué pasaría si las cosas, los animales, los lugares o las personas no tuvieran nombre?

¿Por qué son importantes los nombres?

¿Qué sucede en nosotros cuando ejercemos la capacidad de identificar o nombrar las cosas?

¿Pueden dar un ejemplo de cómo sería?

Se realiza la socialización de las respuestas a estos interrogantes.

Se realiza el siguiente ejemplo:

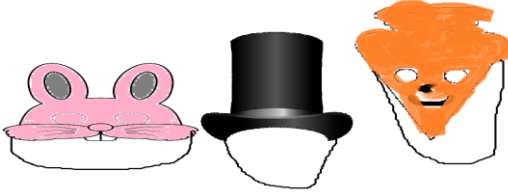
“El niño aquel tráigame eso” “tráigame aquello que está allá encima de eso” para que los estudiantes comprendan que sin nombres la vida sería muy confusa.

Y se aclara que el propósito era nombrar e identificar cada uno de los grupos conformados.

“Es importante asignar un nombre al grupo para que se distinga de los demás, así evitamos confusiones”

“puesto que todo el tiempo recibimos diversa información debemos asignarle nombres a las cosas e identificarla para organizarla en nuestra mente”


<b>CIERRE</b>	<p>Finalmente cada grupo elaborará su propio logo en una cartulina con materiales diversos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>E. Colbón</li> <li>F. Marcadores</li> <li>G. Papel seda</li> <li>H. Foami escarchado</li> <li>I. Lentejuelas</li> </ul> <p>En la ficha a continuación completaran la información sobre el grupo y lo que deben hacer para completar la actividad final de la sesión</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div data-bbox="655 467 1270 1031" style="border: 1px solid black; border-radius: 25px; padding: 10px;"> <p style="text-align: center;"><b>Vamos a trabajar en grupos colaborativos</b></p> <p>1. La actividad consiste en: _____ _____</p> <p>2. ¿Quién hace qué hoy?</p> <p>Organizador: _____ (Recibe el material y entrega el resultado)</p> <p>Coordinador: _____ (se asegura que todos trabajen y los alienta a seguir)</p> <p>Secretario: _____ (Escribe lo que se requiere en los formatos de la clase)</p> <p>3. Materiales que utilizaron:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>4. Tiempo: _____</p> </div> <div data-bbox="1302 467 1879 1015" style="border: 3px double black; padding: 10px;"> <p style="text-align: center;"><b>Autoevaluación del grupo</b></p> <p style="text-align: center;">Examina lo que hizo tu grupo</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;">Acción</th> <th style="text-align: center;">Si</th> <th style="text-align: center;">No</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1. Trabajaron siguiendo un plan</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>2. Trabajaron todos juntos</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>3. Intentaron hacer el trabajo de varias formas</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>4. Cumplieron el objetivo</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>5. Todos comprendieron lo que debían hacer</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>6. Le asignaron responsabilidades a cada miembro</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </tbody> </table> <p>¿Qué aprendimos? _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> </div> </div>		Acción	Si	No	1. Trabajaron siguiendo un plan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2. Trabajaron todos juntos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3. Intentaron hacer el trabajo de varias formas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4. Cumplieron el objetivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5. Todos comprendieron lo que debían hacer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6. Le asignaron responsabilidades a cada miembro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Acción	Si	No																				
1. Trabajaron siguiendo un plan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																					
2. Trabajaron todos juntos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																					
3. Intentaron hacer el trabajo de varias formas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																					
4. Cumplieron el objetivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																					
5. Todos comprendieron lo que debían hacer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																					
6. Le asignaron responsabilidades a cada miembro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																					
<b>VALORACIÓN</b>	<p>Participación e intervención. Rejilla de valoración Trabajo colaborativo. Autoevaluación grupal.</p>	<b>RECURSOS</b>	<p>Video beam Computador Fichas Hojas blancas pegamento Colbón Marcadores Papel seda Foami escarchado Lentejuelas Escarapelas Logotipo</p>																				

<b>SESIÓN Nº2</b>		<b>Tiempo:</b>
		3 horas
<b>ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE:</b>		
Trabajo colaborativo - Nombrar e identificar – Predecir - Comparar y contrastar - Secuenciar y ordenar		
<b>APERTURA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se asignan los roles antes de iniciar la sesión, se deben rotar en relación con la asignación anterior.</li> <li>- Se entregan a cada grupo 3 mascararas correspondientes a los personajes o elementos que se mencionaran en el primer minicuento que se abordará “El conejo del mago (I)”</li> </ul> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Fuente: la autora 2018</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- se identifican y se nombran cada una de las máscaras.</li> <li>- Cada estudiante se pone la máscara y debe decir quién es de forma creativa.</li> </ul> <p>Ejemplo: “yo soy el conejo y me gusta....”</p> <p>Lo anterior con el propósito de identificar los personajes o elementos probables del texto próximo a leer.</p> <p>Harán una primera presentación entre los miembros de su grupo y luego de forma general para todo el curso.</p>	

- Se hace entrega a los organizadores de tijeras y colbón para desarrollar la siguiente actividad:

mago	
zanahoria	
sombrero	

Fuente: la autora 2018

Se distribuirán las funciones así:

- Un estudiante se encarga de recortar las tres imágenes
- Otro las pega donde corresponda teniendo en cuenta la palabra que corresponde al nombre que identifica la imagen
- Otro estudiante se encarga de registrar por escrito la información en la ficha correspondiente a los nombres de los miembros del equipo y en la parte inferior escribirán una frase que incluya los tres elementos teniendo en cuenta lo que probablemente ocurrirá en el minicuento.

- Una vez terminada la actividad, entregan la hoja para identificar los personajes asociados a su nombre y socializar las frases elaboradas con el fin de predecir posibles acciones que sucederán en el texto próximo a leer.

<b>DESARROLLO</b>	<p>- se procede a hacer la lectura del minicuento, previamente se hace una breve explicación sobre el tipo de texto: "cuento corto".</p> <p style="text-align: center;"><b>EL CONEJO DEL MAGO (1)</b></p> <p style="text-align: center;">Este era un mago con un sombrero de copa del que siempre sacaba un conejo.</p> <p style="text-align: center;">Un día estaba el mago solo en su casa y tenía el sombrero posado en la cama, boca arriba.</p> <p style="text-align: center;">Dio un tropezón y cayó de cabeza sobre el sombrero, desapareciendo en el acto.</p> <p style="text-align: center;">Al instante se asomó un conejo y dijo:</p> <p style="text-align: center;">-Señoras y señores, se acabó la función. Por fin podré dedicarme tranquilo al cultivo de mis zanahorias sin que de vez en cuando una fuerza mágica irresistible me obligue a salir por el sombrero.</p> <p style="text-align: center;">Y, haciendo una reverencia se esfumó.</p> <p style="text-align: right;">Braulio Llamero</p> <p>Fuente: Braulio Llamero. Bichos, brujas y princesas. Mis 150 mejores Minicuentos.</p> <p>Una vez leído el minicuento se realizan las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ¿Quiénes eran los personajes?</li> <li>✓ ¿Qué le ocurrió al conejo del texto?</li> <li>✓ ¿Es posible modificar el final? Plantee un ejemplo</li> </ul> <p>Después de realizar el texto se hace entrega a cada grupo de una bolsa que contiene 4 fichas de un rompecabezas diferente que deben pegar sobre una cartulina para armar.</p>
-------------------	---



Fuente: Adaptación tomado de <https://bit.ly/2O7BHOo>

Se distribuirán las funciones así:

- Un estudiante arma la figura sobre la mesa para identificar a qué imagen corresponde
- Otro estudiante le aplica el pegante a cada ficha
- El otro lo pega sobre la cartulina y lo empaca en la bolsa para protegerlo.

Se realizan las siguientes preguntas:

-¿La actividad del rompecabezas está relacionada con lo que estamos haciendo? ¿De qué manera?

- ¿Podemos hacer alguna comparación entre las imágenes? Plantee un ejemplo
- ¿Existe alguna semejanza o diferencia entre los pares de imágenes? ¿Cómo podemos saber que lo que decimos es correcto?
- A continuación se presentará al grupo un video en el que podemos apreciar un truco de magia: Mago Filiphis convierte 1 ceda en vara aparece 4 palomas y las convierte en conejo  
<https://www.youtube.com/watch?v=3D4CCjGFgUY>

Nuevamente se invita a los estudiantes a realizar una comparación entre los 2 textos trabajado, el minicuento y el video presentado a partir de las preguntas:

¿Podemos hacer alguna comparación entre los textos? Plantee un ejemplo

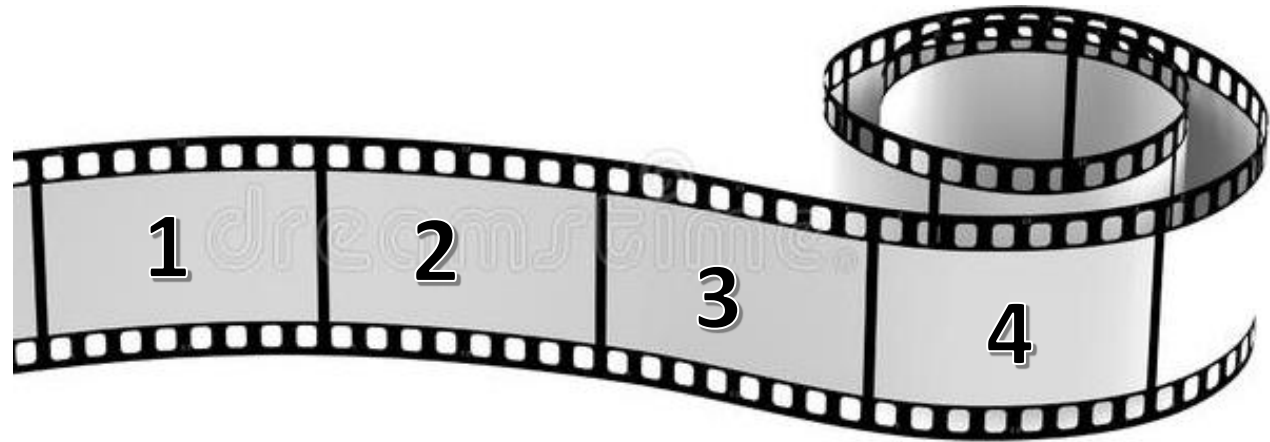
-¿Existe alguna semejanza o diferencia entre ellos? ¿Cómo podemos saber que lo que decimos es correcto?

Se orientan las respuestas que surjan hasta lograr que se establezca la comparación.

## CIERRE

Se lee el minicuento nuevamente con el propósito de realizar la siguiente actividad:

Cada grupo recibirá una tira de papel bond fraccionada en 4 espacios y 4 dibujos relacionados con los hechos ocurridos en el texto.



Fuente: la autora 2018

En la tira deberán secuenciar y ordenar las imágenes según lo que entendieron en un orden de 1 a 4 así:

- ✓ Primero....
- ✓ Luego...
- ✓ Después...
- ✓ Por ultimo...

Las imágenes que se asignaran por grupos son:



Fuente: Adaptación de la autora imágenes tomadas desde el sitio: <https://es.dreamstime.com/foto-de-archivo-mago-joven-que-se-realiza-con-la-varita-image9869450>

Cada grupo debe comentar entre ellos lo que observan en cada imagen y ordenarlas de acuerdo a lo que aconteció según el minicuento leído.

De ser necesario la docente leerá el texto una vez más.

A su vez se plantearán preguntas como:

- ✓ ¿Qué observan?
- ✓ ¿Qué elementos del minicuento están presentes en las imágenes?

Continúan trabajando en la actividad. Una vez concluida cada grupo pasará al frente del salón para socializar su trabajo, lo harán mostrando la secuencia que hayan plasmado en la tira de papel y a medida que muestren cada una de las imágenes relatarán con sus propias palabras lo que ocurrió.

De ese modo se realizarán a nivel del grupo en general las comparaciones y correcciones necesarias si es necesario mediante una última lectura del texto.

<b>VALORACIÓN</b>	Participación e intervención. Trabajo colaborativo. Rejilla de valoración	<b>RECURSOS</b>	Video beam Computador Cartel Dado Rompecabezas Fichas con imágenes Colbón Bolsas plásticas Fotocopias Escarapelas
-------------------	---	-----------------	--

<b>SESIÓN Nº3</b>		<b>Tiempo:</b>
		3 horas
<b>ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE:</b>		
Trabajo colaborativo - Nombrar e identificar – Emparejar - Secuenciar y ordenar - Comparar y contrastar		
<b>APERTURA</b>	<p>Saludo.</p> <p>Se retoman las normas pactadas en la sesión inicial.</p> <p>Se agrupan como han sido asignados, se distribuyen los roles y se elabora un recuento de lo que se trabajó en las dos sesiones anteriores, para ello se realizará una breve explicación de la importancia de aprender a pensar críticamente mediante el uso de diapositivas.</p> <p>Es importante hacer claridad en lo siguiente:</p> <p style="text-align: center;"><b><i>“Pensamos para hacer o decir las cosas”</i></b></p> <p style="text-align: center;"><b><i>“Las preguntas nos permiten aclarar dudas sobre lo que estamos aprendiendo ”</i></b></p> <p style="text-align: center;"><b><i>“En ocasiones las respuestas a esas preguntas son acertadas”</i></b></p> <p>Se les explica a los niños que para desarrollar el pensamiento existen tres niveles de los cuales haremos énfasis en los dos primeros y que de acuerdo con las actividades realizadas el primero se desarrolló de la siguiente forma:</p>	

Nivel de pensamiento crítico	Habilidad	Actividad desarrollada
Nivel literal	1. Nombrar e identificar	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Asignar nombre al grupo de trabajo e identificar los roles de los integrantes.</li> <li>✓ Nombrar e identificar los personajes del minicuento</li> </ul>
	2. Emparejar Nombrar e identificar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Armar el rompecabezas e identificar el personaje o elemento del minicuento.</li> <li>- Establecer relación entre palabra e imagen.</li> </ul>
	3. Secuenciar y ordenar	1- Establecer una secuencia con imágenes que correspondan con lo acontecido en el minicuento.

Se realizará una explicación más detallada de cada habilidad empleando las diapositivas.



Habilidades del pensamiento



Nivel 1

- 1. Nombrar e identificar
- 2. Emparejar
- 3. Secuenciar y ordenar

Un estudiante por grupo deberá emplear la siguiente frase y completarla diciendo su nombre y el del equipo al que pertenece, el rol que decidió asumir en esa sesión para el trabajo colaborativo al igual que la información correspondiente a sus otros dos compañeros, así:

	<p>Mi equipo se llama: _____</p> <p>Mi nombre es: _____</p> <p>Desempeño el rol de: _____</p> <p>Mi compañero se llama: _____ su rol es _____</p> <p>Mi otro compañero se llama: _____ su rol es _____.</p> <p>Nuestro logo representa: _____</p>	
--	---	--

Para ello retomarán el material elaborado en la primera sesión correspondiente al cartel con el nombre y el diseño del logotipo del grupo.

Luego responderán:

2- ¿Por qué es importante aprender la habilidad de nombrar e identificar?

Se realiza la socialización a este interrogante afirmando que: ***es importante porque nos permite organizar la información para utilizarla a futuro.***

<b>DESARROLLO</b>	Se socializa la informacion de la diapositiva
-------------------	---

## 1. Nombrar e identificar

Utilizar una palabra para identificar:

Una persona



Un lugar



Una cosa



Un concepto



Nos permite organizar la información para usarla en el futuro

**Actividad:** Nombrar los miembros del grupo al que pertenecen y recordar el nombre que los representa.

¿Por qué es importante ser capaz de nombrar las cosas?

Activar Windows  
Configuración de PC para acti

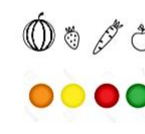
Fuente: la autora 2018

Se procede a explicar la segunda habilidad del primer nivel de pensamiento crítico literal.

Emparejar mediante la siguiente diapositiva:

## 2. Emparejar

► Es reconocer e identificar dos objetos cuyas características son similares, que tengan características parecidas y puedan formar un par.



Se requiere que la persona repase su información y haga algo con ello, encontrar un par.

**Actividad:** emparejar medias en 10 segundos por equipos.

¿por qué es importante ser capaz de formar pares a partir de determinada información?

Fuente: la autora 2018

Por grupos deben reconocer e identificar 2 objetos que sean similares y se puedan reunir formando pares.



Fuente: <https://www.pinterest.es/pin/754423375049566612/>

Luego responderán al siguiente interrogante:

3- ¿Por qué es importante aprender a emparejar?

Se realiza la socialización a este interrogante afirmando que: ***es importante para repasar la información aprendida y hacer algo con ella a futuro como formar parejas de ideas.***

Por grupos encontraran pares de medias para asociar de acuerdo a características que logren identificar mediante las cuales se pueda establecer una relación entre ellas.



Fuente: <https://www.perubebe.com/products/set-de-pares-de-medias-26>

Se realizan las siguientes preguntas:

4- ¿Qué características tuvieron en cuenta para establecer la relación y formar las parejas con las medias?

5- ¿Qué estrategia emplearon para hacerlo?

Se realiza la siguiente actividad de la diapositiva:



Sale del sombrero y dice "se acabó la función, por fin podré dedicarme tranquilo al cultivo de mis zanahorias "



Dio un tropezón y cayó de cabeza en el sombrero desapareciendo en el acto

Activar Windows

Fuente: la autora 2018

Forma parejas entre la imagen y la acción que le corresponde a cada una según el minicuento leído.

Se explica la última habilidad aplicada del nivel literal: secuenciar y ordenar, se lee la información de la diapositiva.

### 3. Secuenciar y ordenar

- Es disponer las cosas o las ideas de acuerdo con un orden cronológico, alfabético o según su importancia.



Permite reconocer el orden de los objetos en serie para facilitar el acceso a la información en el momento en que lo necesitamos

**Actividad:** representar el minicuento "El conejo del mago 1"

¿Por qué es importante desarrollar esta habilidad? [Activar Windows](#)

Fuente: la autora 2018

Responderán las siguientes preguntas:

- ✓ ¿Según las imágenes de las diapositivas que hecho ocurrió primero?
- ✓ ¿Cómo haces para estar seguro de tu respuesta? ¿Cómo haces para saber que tu respuesta es correcta?
- ✓ ¿En qué orden ocurren los hechos?
- ✓ ¿Por qué es importante aprender a secuenciar y ordenar? ¿Para qué nos sirve desarrollar esta habilidad? ¿por qué es importante reconocer el orden de los hechos?

Se socializa la idea final de la diapositiva.

Cada grupo deberá pasar al frente para representar el minicuento “El conejo del mago” teniendo en cuenta el orden en que ocurrieron los hechos. Los personajes serán: El conejo, el mago y la narradora del minicuento.

## Nivel 2

1. Comparar-contrastar
2. Inferir
3. Describir-explicar
4. Indicar causa-efecto
5. Analizar
6. Predecir-estimar
7. Resolver problemas



Activar Windows

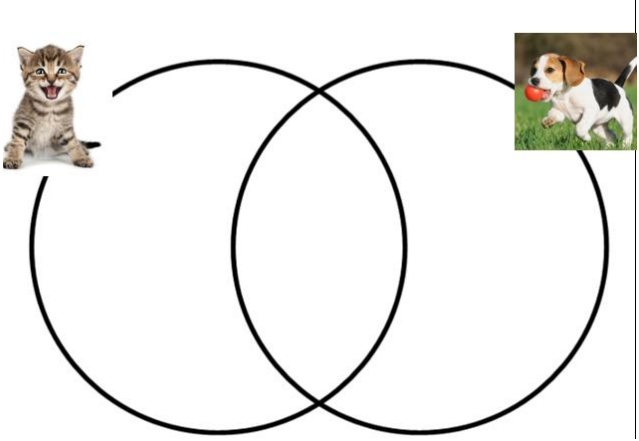
Fuente: la autora 2018

Se recuerdan las habilidades del nivel 2: inferencial trabajadas en la clase anterior.

Damos inicio comparando y contrastando que hacen los niños de la imagen.



Fuente: <https://bit.ly/2O2EXuu>

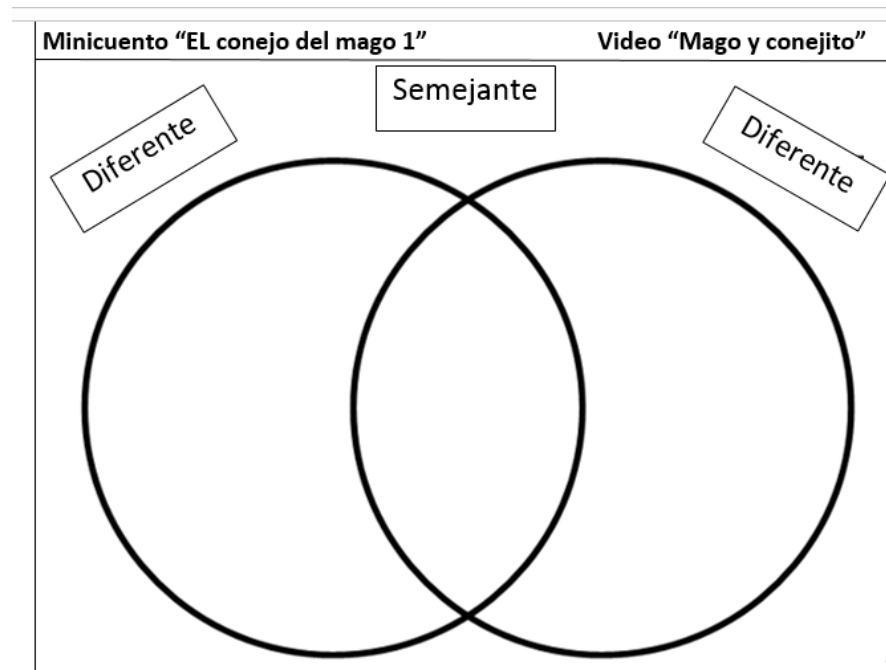
	<p>¿Las señoras de la imagen se ven iguales o diferentes? ¿Por qué? ¿cómo lo sabes?</p> <p>Recordamos la contrastacion que se realizó entre las imágenes de los rompecabezas en la sesion 2. ¿Por qué es importante aprender esta habilidadd?</p> <p>Porque permite procesar los datos de dos o mas fuentes de informacion.</p>
<b>CIERRE</b>	<p>Observaremos un video para establecer comparaciones y contrastar esta informacion con el minicuento “el conejo del mago” de la sesion 2. Mago y conejito <a href="https://www.youtube.com/watch?v=aQkMNOchD4w">https://www.youtube.com/watch?v=aQkMNOchD4w</a></p> <p>Luego en el siguiente diagrama plasmaran las semejanzas y diferencias según como la docente modela el ejercicio en el tablero sobre una contrastacion entre el gato y el perro de las diapositivas.</p>  <p>The diagram consists of two overlapping circles. On the left circle, there is a small image of a ginger and white kitten. On the right circle, there is a small image of a beagle dog. The overlapping area in the center is empty, intended for students to write similarities. A vertical line is drawn to the right of the dog image.</p>

En la union de las 2 circunferencias escribirán las semejanzas y en las partes restantes escribieran lo que diferencia a un animal de otro.


Y luego en la hoja ustedes harán lo mismo con la informacion del minicuento y el video.

Se les entrega la ficha en la que se encuentran los espacios para establecer dichas semejanzas y diferencias entre minicuento y video..

Se realiza la socializacion de la ctividad para establecer consenso en el grupo frente a las respuestas.



<b>VALORACIÓN</b>	Participación e intervención. Trabajo colaborativo. Rejilla de valoración	<b>RECURSOS</b>	Video beam Computador Archivo de video Escarapelas Archivo de power point 15 pares de medias de bebé Mascara de conejo Imagen de un sombrero de mago Mesa Red wifi Fichas de trabajo Archivo de video

<b>SESIÓN Nº4</b>		<b>Tiempo:</b>
		3 horas
<b>ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE:</b>		
Trabajo colaborativo - Inferir - Describir y explicar		
<b>APERTURA</b>	<p>Saludo.</p> <p>Se retoman las normas pactadas en la sesión inicial.</p> <p>Se agrupan como han sido asignados, se distribuyen los roles y se retoma el ejercicio final para comparar y contrastar realizado en la sesión anterior, la docente lee las respuestas de los grupos y les realiza observaciones si es necesario.</p> <p>La docente explica nuevamente a los estudiantes que en el segundo nivel de pensamiento crítico desarrollaran 7 habilidades.</p> <p>La docente presenta una imagen de un niño y les pregunta a los estudiantes:</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Fuente: <a href="https://bit.ly/2x2fr25">https://bit.ly/2x2fr25</a></p>	

¿Qué saben del niño de la imagen?

¿Qué historia acerca de él me pueden contar?

Sobre las respuestas obtenidas la docente les preguntará

¿Cómo lograron obtener esa información sin que nadie les hablara acerca de esa persona que ven en la imagen, sin conocerla? si la única información que tenemos es la imagen.

¿Alguno de ustedes puede decir algo diferente sobre la imagen? ¿Qué saben del niño?

La docente presenta la segunda imagen












Fuente: <https://bit.ly/2N4QSM2>

¿Qué podemos decir de la imagen? ¿Qué sabemos sobre el señor? ¿Cómo se siente y por qué?

¿Cómo podemos saber ciertas cosas sin que nadie nos las diga?

La docente les explica que cuando logramos usar la información que tenemos para aplicarla o emplearla de una manera diferente estamos infiriendo.

Luego la docente leerá una información en las diapositivas del tablero y los estudiantes deben inferir a qué se hace referencia

<p>Ismael descolgó y habló con su amigo. Quedaron en verse en el parque. ¿Qué descolgó?</p> 	<p>Llenó la jarra del grifo y sirvió un vaso a cada uno. ¿Qué bebida sirvió?</p> 	<p>Exprimió el zumo y se lo echó en el vaso. Se lo bebió de un trago. ¿Qué bebió?</p> 
<p>Pedaleó con fuerza y consiguió subir hasta lo más alto de la montaña. ¿En qué iba montado?</p> 	<p>Se sentamos en la butaca y disfrutamos viendo los payasos. ¿Dónde estaban?</p> 	<p>Le puso el sello y la echó en el buzón. ¿Qué echó en el buzón?</p> 
<p>Se peinó y se cepilló los dientes. ¿Dónde estaba?</p> 	<p>Salieron al recreo y jugaron con la pelota. ¿Dónde estaban?</p> 	<p>Se puso en la orilla y jugó con las olas. ¿Dónde estaba?</p> 


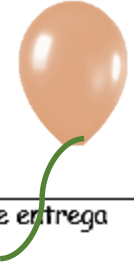
Fuente: <https://www.pinterest.es/pin/331296116315890093/>

## DESARROLLO

Teniendo en cuenta la información presentada en el minicuento “el conejo del mago I” y el video del mago cada grupo debe responder a una pregunta que permitirá elaborar inferencias acerca de los textos.

Para ello recibirán un globo que deberán reventar para hallar su pregunta y dar respuesta entre los miembros del grupo. Para ello la docente nombrará a cada equipo para que se identifiquen y participen.

Las preguntas son:



¿Por qué el mago desapareció al caer en el sombrero?	¿Cuál es el motivo por el cual Presto no le entrega la zanahoria a Alec?
¿Qué otro título le pondrías al minicuento “El conejo del mago”?	¿En qué se parecen los conejos de los textos?
¿Cómo se sentían los conejos de las historias?	¿Quién tuvo la culpa de todo lo que le sucedió a Presto? ¿Por qué?
¿Cuál es el motivo por el cual el conejo se asoma al final y habla?	¿Por qué Alec ayuda a Presto al final?
¿Qué tipo de relación tenían el mago y el conejo? <ul style="list-style-type: none"><li>- Amo y mascota</li><li>- Compañeros de trabajo</li><li>- Principal y asistente</li></ul>	En la frase “Dio un tropezón y cayó de cabeza sobre el sombrero, desapareciendo en el <b>acto</b> ” qué significa la palabra resaltada: <ul style="list-style-type: none"><li>- En la función de magia</li><li>- En el instante</li></ul> En el aire

Una vez terminada la actividad la docente les entrega un rasca espaldas para que lo observen y lo roten sin decirles qué objeto es, los estudiantes al final deberán explicar qué tipo de objeto es y para qué sirve, al mismo tiempo dirán cómo es ese objeto, describirán qué observan en él.

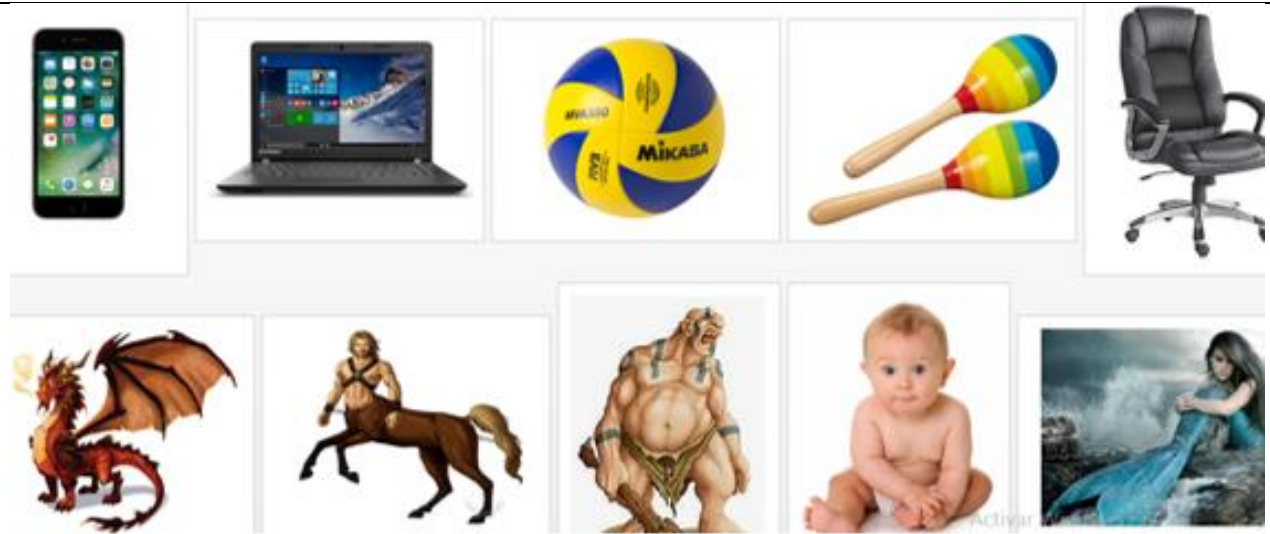
Una vez terminada la actividad la docente explica cómo es el objeto, qué es y para qué sirve. Continúa explicando la habilidad de describir y explicar.

**Describir** consiste en enumerar las características de un objeto, hecho o persona.

**Explicar** consiste en comunicar cómo es o cómo funciona algo.

A continuación la docente describirá las características de una imagen y explicará para qué sirve o qué función cumple y los estudiantes tendrán que identificar y nombrar la palabra que corresponda con esas características que han escuchado.


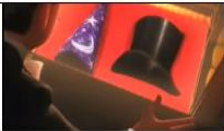
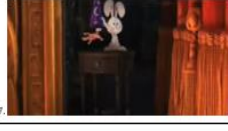
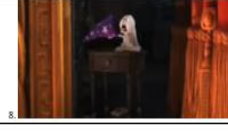


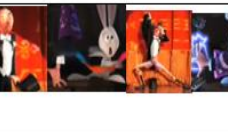

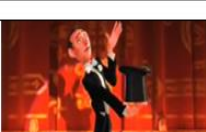
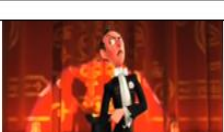



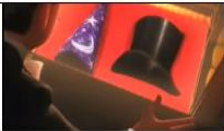
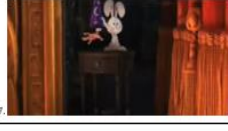
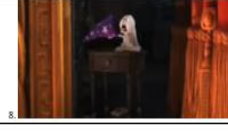


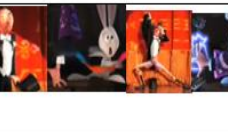

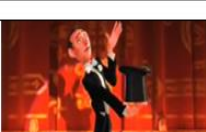
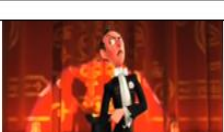



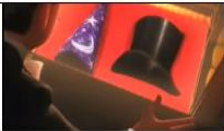
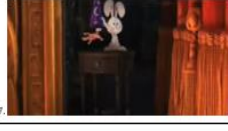
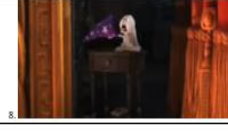


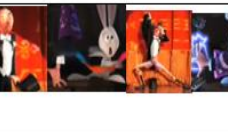

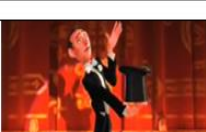
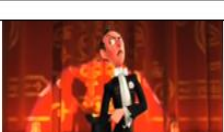


A continuación jugaremos a las adivinanzas y cada grupo pasará y observará una imagen diferente y deben describir y explicar al grupo sus características y funciones con el propósito de adivinar la palabra que corresponde.



Fuente: <https://www.pinterest.es/pin/331296116315890093/>

Retomando el video del mago, a continuación los estudiantes observaran en una hoja las imágenes de lo ocurrido y tendrán que **explicar** con sus palabras de forma escrita lo que sucede en cada una de ellas.

5 grupos recibirán el formato número 1 en el que se encuentran las primeras 6 imágenes de lo ocurrido en el video, a los grupos restantes se les asignará el formato número 2 con las 6 escenas siguientes.

	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="655 240 951 370"></td> <td data-bbox="951 240 1247 370"></td> <td data-bbox="1268 240 1564 370"></td> <td data-bbox="1564 240 1860 370"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="655 370 951 423"></td> <td data-bbox="951 370 1247 423"></td> <td data-bbox="1268 370 1564 423"></td> <td data-bbox="1564 370 1860 423"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="655 423 951 553"></td> <td data-bbox="951 423 1247 553"></td> <td data-bbox="1268 423 1564 553"></td> <td data-bbox="1564 423 1860 553"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="655 553 951 607"></td> <td data-bbox="951 553 1247 607"></td> <td data-bbox="1268 553 1564 607"></td> <td data-bbox="1564 553 1860 607"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="655 607 951 737"></td> <td data-bbox="951 607 1247 737"></td> <td data-bbox="1268 607 1564 737"></td> <td data-bbox="1564 607 1860 737"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="655 737 951 790"></td> <td data-bbox="951 737 1247 790"></td> <td data-bbox="1268 737 1564 790"></td> <td data-bbox="1564 737 1860 790"></td> </tr> </table> <p data-bbox="621 841 1335 873">Fuente: <a href="https://www.pinterest.es/pin/331296116315890093/">https://www.pinterest.es/pin/331296116315890093/</a></p> <p data-bbox="621 889 1640 922">Los estudiantes trabajarán de acuerdo al rol asumido durante la sesión.</p>																								
																									
																									
																									
<p data-bbox="394 1138 520 1170"><b>CIERRE</b></p>	<p data-bbox="621 951 1923 1252">Una vez realicen la actividad, se llevará a cabo la socialización de las respuestas de los estudiantes, un estudiante de cada grupo será seleccionado para leer la forma en que explicaron los acontecimientos de acuerdo con las imágenes que observaron del video. Un estudiante representará a los grupos a quienes se les asignó el formato 1 y otro de otro grupo leerá las respuestas de la segunda parte. A medida que se socialice la docente indagará si en otros grupos surgió una explicación distinta a la que se ha mencionado.</p> <p data-bbox="621 1276 1923 1365">Se hará un recuento de las habilidades que hasta el momento se han abarcado desde la sesión inicial. Los estudiantes las mencionarán.</p>																								

<b>VALORACIÓN</b>	Participación e intervención. Trabajo colaborativo. Rejilla de valoración	<b>RECURSOS</b>	Video beam Computador Escarapelas Archivo de power point Globos de colores Fichas de trabajo Fotografías e imágenes
-------------------	---	-----------------	---

**ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE:**

Trabajo colaborativo - Identificar causa y efecto

**APERTURA**

Saludo. Se retoman las normas pactadas en la sesión inicial.

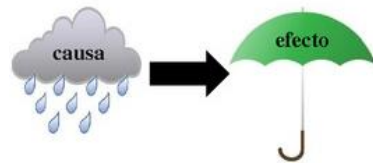
Se agrupan como han sido asignados, se distribuyen los roles y la docente les pregunta rápidamente si recuerdan las habilidades desarrolladas hasta el momento. La docente con ayuda de los estudiantes hace un recuento breve de esas habilidades.

Luego les pregunta a los niños si saben que sucede cuando:

¿Qué sucede si me meto al agua o si toco el fuego?

De acuerdo a la respuesta se hace una breve explicación de cuál sería la causa y el efecto en cada situación y se especifican otros ejemplos para que comprendan a qué hace referencia la habilidad.

**Causa y Efecto**



- La **causa** se refiere al por qué algo sucede.
- El **efecto** se refiere a lo que sucede.

 Ricardo se cayó.	 Cortó el poder.
 Empezó a llover.	 Me puse el impermeable.
 Teníamos mucho calor.	 Nos quitamos el suéter.
 No dormí bien anoche.	 Tengo mucho sueño.

Fuente: <https://www.pinterest.es/pin/129476116315890185/>

A continuación se llevará a cabo el juego alcance la estrella, mediante este juego lograremos identificar cuáles son los efectos del uso prolongado de los videojuegos en pantallas para los niños. Por ello identificaremos qué aparatos contienen pantallas.



Fuente: <https://www.bekiapadres.com/articulos/hijo-demasiado-tiempo-tablet/>



Los coordinadores de cada equipo pasaran al frente para alcanzar su estrella y la respuesta puede estar apoyada por sus compañeros de equipo.

Las preguntas son

¿Cuántas horas diarias juegas en el celular, la Tablet o el computador?

¿Qué sucede si un niño como tu juega en el celular todo el día?

¿En qué otro tipo de actividad se puede emplear el tiempo libre, diferente al juego en pantallas?

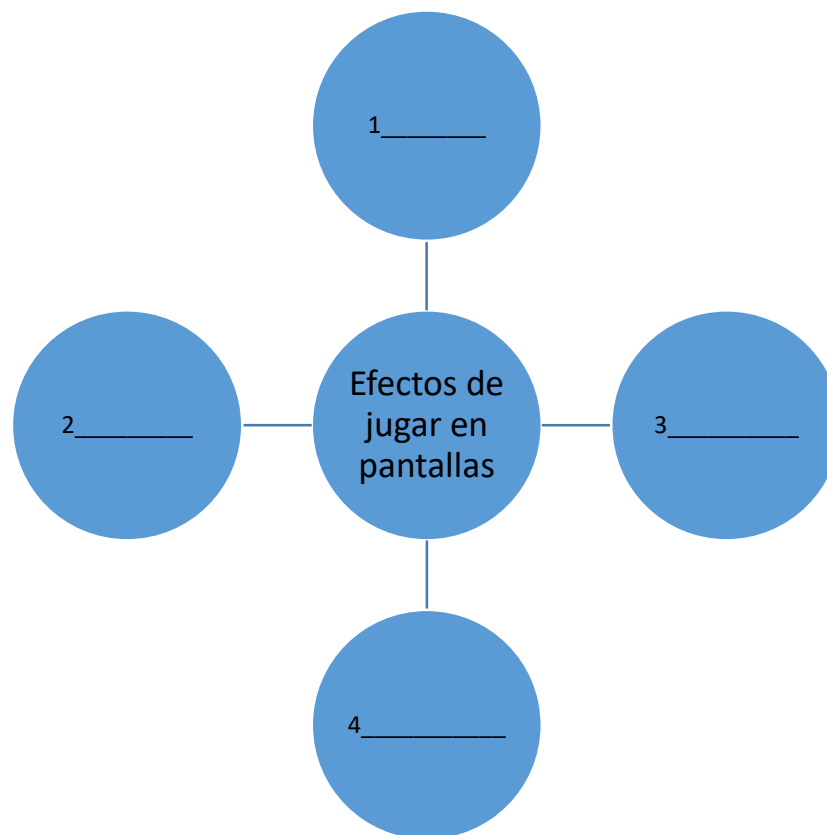
¿Tus padres pasan mucho tiempo realizando actividades en pantallas?

Fuente: <http://vivianamontoy.over-blog.com/2015/09/experiencia-n-7-los-medios-audiovisuales-como-pretex-to-para-aprender.html>

¿Puedes mejorar tus resultados como estudiante empleando la mayor parte del tiempo libre en el juego en pantallas?



¿Qué sucede cuando tus padres te piden que suspendas el juego en pantallas?

Una vez se concluye el ejercicio definiremos de modo general cuales son los efectos que produce el juego en pantallas y los escribiremos en un cartel para completar un esquema y organizar la información.



<b>DESARROLLO</b>	<p>Qué efectos ocurren a partir de las siguientes situaciones?</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 50%; text-align: center;">CAUSA</th> <th style="width: 50%; text-align: center;">EFECTO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Comer rápido</td> <td></td> </tr> <tr> <td>No bañarse</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Tirar la basura en cualquier lugar</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Llegar tarde al partido</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Ser desobediente</td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>¿Cuáles podrían ser las causas de las siguientes situaciones?</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 50%; text-align: center;">CAUSA</th> <th style="width: 50%; text-align: center;">EFECTO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td>Caerse y golpearse</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Perder la acumulativa</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Quedarse dormido en clase</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Subir de peso</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Perder la voz</td> </tr> </tbody> </table>	CAUSA	EFECTO	Comer rápido		No bañarse		Tirar la basura en cualquier lugar		Llegar tarde al partido		Ser desobediente		CAUSA	EFECTO		Caerse y golpearse		Perder la acumulativa		Quedarse dormido en clase		Subir de peso		Perder la voz	<p>Se retoma el concepto de causa y efecto.</p> <p>La docente explica otros ejemplos mediante preguntas para que los estudiantes mencionen cual es la causa o el efecto en cada situación.</p> <p>Seguido a ello les entrega por grupos una ficha de trabajo para que completen causas y efectos según corresponda.</p> <p>Una vez resuelvan la actividad se socializa por grupos una respuesta y los demás grupos complementan de acuerdo a sus puntos de vista.</p> <p>Fuente: la autora 2018</p>
CAUSA	EFECTO																									
Comer rápido																										
No bañarse																										
Tirar la basura en cualquier lugar																										
Llegar tarde al partido																										
Ser desobediente																										
CAUSA	EFECTO																									
	Caerse y golpearse																									
	Perder la acumulativa																									
	Quedarse dormido en clase																									
	Subir de peso																									
	Perder la voz																									
<b>CIERRE</b>	<p>Para finalizar la sesión se empleará un juego con dados para seleccionar y completar las siguientes frases que permitirán identificar las causas y efectos en algunas situaciones relacionadas con los textos empleados en las sesiones anteriores: “El conejo del mago I” y el video.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El mago cayó dentro del sombrero porque...</li> <li>✓ El mago se encontraba en su habitación puesto que...</li> <li>✓ El conejo se asomó cuando...</li> <li>✓ El conejo no se había dedicado a cultivar zanahorias porque...</li> </ul>																									

	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ En el minicuento leído y el video observado a los conejos les interesaban sus zanahorias porque...</li> <li>✓ El conejo no quiso participar del truco del mago porque...</li> <li>✓ La función del mago fue exitosa porque...</li> <li>✓ El mago del video escondía sus sombreros bajo llave porque...</li> <li>✓ El mago desapareció luego de tropezarse porque...</li> <li>✓ El mago del video estaba enojado con el conejo porque...</li> <li>✓ El conejo del video decidió salvar al mago cuando venía cayendo porque...</li> <li>✓ El mago levantó al conejo al terminar la función para que lo aplaudieran porque...</li> </ul> <p>Para concluir la sesión los estudiantes en equipo deben responder por escrito en una ficha con silueta de conejo a la pregunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ¿por qué es importante desarrollar la habilidad de causa y efecto en nuestras vidas?</li> </ul> <p>Se lleva a cabo la socialización de las respuestas.</p>		
<b>VALORACIÓN</b>	Participación e intervención. Trabajo colaborativo. Rejilla de valoración	<b>RECURSOS</b>	Video beam Computador Escarapelas Dado Estrellas de papel Tablero Silueta de conejo Fichas de trabajo Papel bond

<b>SESIÓN Nº6</b>		<b>Tiempo:</b>
		3 horas
<b>ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE:</b>		
Trabajo colaborativo – Analizar - Predecir y estimar		
<b>APERTURA</b>	<p>Se dará inicio a la sesión saludando a los estudiantes.</p> <p>A continuación la docente procede a identificar el rol asumido por cada estudiante pidiéndoles que se incorporen a medida que se mencionen los tres roles y se hace un recuento de las funciones que cada uno asumirá.</p> <p>Se hace un recuento de las habilidades desarrolladas hasta el momento y los ejercicios empleados. Se dará paso al desarrollo de las habilidades de analizar y predecir y estimar.</p> <p>La docente les pregunta a los estudiantes si saben ¿Qué es analizar?</p> <p>A partir de sus respuestas la docente socializa la información mediante la diapositiva:</p> <div style="text-align: center;">  </div> <div style="display: flex; align-items: flex-start; margin-top: 20px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-right: 10px;">  </div> <div> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexionar acerca de algo con la intención de resolver un problema.</li> <li>- Se tienen en cuenta todos los elementos para darle solución</li> </ul> </div> </div>	

Fuente: la autora 2018

A continuación les da un ejemplo para comprender la información:

## Situación

En formación la profesora le pide a sus estudiantes que eviten correr en el patio durante el descanso porque ha llovido y el piso está húmedo y resbaloso.

Juan quien no está atento durante la formación porque habla mucho y distrae a sus compañeros, desobedece la instrucción diciéndole a su amigo Mateo que jueguen al cogido.

En ese instante comienzan a correr sin darse cuenta que una estudiante de preescolar va caminando con su lonchera en la mano buscando un lugar para sentarse. En el instante se chocan de frente contra ella haciéndola caer hasta golpearse fuertemente el brazo y la rodilla y derramando a su vez la comida en el suelo.



Realiza algunas preguntas como:

¿Alguna vez les ha sucedido una situación similar?

A continuación la docente les explicará que para lograr analizar cualquier situación deben elaborarse 4 preguntas:

¿Qué pasó?

¿En qué orden  
ocurrieron los  
hechos?

¿Quiénes  
están  
involucrados?

¿Dónde  
ocurrió el  
problema?

Activar Windows

Entre todos hallarán las respuestas a estos cuatro interrogantes de acuerdo con la información de la situación expuesta por la docente.

Una vez concluida la actividad, la docente explicará la segunda habilidad que deberán desarrollar durante la sesión para así implementarla luego en la ejecución de la actividad de afianzamiento.

## 6. Predecir-estimar



- Hacernos preguntas de lo que va a pasar o puede suceder sin importar que sea correcta e incorrecta.

La docente explica que las predicciones que laboramos pueden ser correctas o no, tratamos de averiguar lo que sucederá.

La docente realizará preguntas como:

¿Lloverá en la tarde? ¿El día estará soleado? ¿Cómo lo sabes?

¿Cuántas bolitas hay dentro del recipiente de la imagen? Los estudiantes estimarán la cantidad.

¿Qué procedimiento emplearon para saber la cantidad?

El procedimiento que empleamos para calcular la respuesta se denomina estimar, y al igual que la predicción que hicieron sobre el clima puede ser correcta o incorrecta. Todo

	<p>el tiempo hacemos predicciones sobre lo que ocurrirá en diferentes aspectos de nuestra vida.</p> <p>Ahora cada estudiante revisará debajo de su mesa para encontrar una tarjeta por grupo. En ella encontraran una pregunta a la cual contestarán para predecir o estimar sobre lo que ocurrirá en el segundo minicuento a emplear en la secuencia didáctica que se titula “El conejo del mago II”, sin embargo la actividad se desarrollará teniendo en cuenta el titulo únicamente.</p> <p>Algunas tarjetas son para ceder el turno, otras tienen las siguientes preguntas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>¿Dónde ocurre la historia del minicuento “El conejo del mago II”?</li> <li>¿En el minicuento “El conejo del mago II” quién hará el truco?</li> <li>¿De qué tratará el minicuento “El conejo del mago II”?</li> <li>¿Cuál será el problema en el minicuento “El conejo del mago II”?</li> <li>¿Cómo termina la historia del minicuento “El conejo del mago II”?</li> <li>¿Quiénes serán los personajes del minicuento “El conejo del mago II”?</li> </ul>
<p><b>DESARROLLO</b></p>	<p>A continuación la docente leerá el minicuento “El conejo del mago II”, a medida que realiza la lectura realizará algunas preguntas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>¿Cómo crees que se comportaría el conejo al salir del sombrero? ¿Por qué?</li> <li>¿Qué crees que ocurrió?</li> <li>¿Por qué crees que el conejo desapareció al mago?</li> <li>¿Que hizo el público al observar este truco?</li> <li>¿Qué crees que sucede cuando el conejo se va?</li> </ul>

	<div style="border: 2px solid blue; padding: 10px; text-align: center;"> <p><b>EL CONEJO DEL MAGO (2)</b></p> <p>Esto era un mago que un día hizo aparecer un conejo desde el fondo de su sombrero. Pero lo mejor vino después, cuando el conejo hizo desaparecer al mago dentro del mismo sombrero.</p> <p>La gente aplaudió muchísimo el truco, el conejo dio las gracias y se fue con el sombrero puesto, silbando una bonita canción.</p> </div> <p>Fuente: Braulio Llamero. Bichos, brujas y princesas. Mis 150 mejores minicuentos.</p>
<b>CIERRE</b>	<p>Una vez terminada la lectura y el análisis de las preguntas realizadas durante la lectura, los equipos de trabajo tendrán que resolver la siguiente ficha con el propósito de analizar el texto.</p>

## ANÁLISIS DE UNA HISTORIA



¿Qué pasó?

¿En qué orden ocurrieron los hechos?

Primero....

Luego...

Después...

Por ultimo...




¿Quiénes están involucrados?


¿Dónde ocurrió el problema?

Activar Windows  
Ir a Configuración de

Fuente: Maureen Priestley. Tecnicas y estrategias del Pensamiento Critico.

<b>VALORACIÓN</b>	Participación e intervención. Trabajo colaborativo. Rejilla de valoración	<b>RECURSOS</b>	Video beam Computador Escarapelas Archivo PPT Tarjetas con preguntas Minicuento "El conejo del mago II" Ficha de trabajo
-------------------	---	-----------------	--

SESIÓN N°7		Tiempo:
		3 horas
<b>ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE:</b>		
Trabajo colaborativo - Nombrar e identificar – Emparejar - Secuenciar y ordenar - Comparar y contrastar – Inferir - Describir y explicar – Analizar - Predecir y estimar - Identificar causa y efecto		
<b>APERTURA</b>	<p>Para iniciar la sesión la docente les indicará que durante esta última sesión los estudiantes realizarán un taller de aplicación con el propósito de identificar las habilidades de pensamiento trabajadas durante la secuencia.</p> <p>Primero recibirán por equipos de trabajo una ficha (ver anexo D) en donde encontraran el título del minicuento que leerán y dos preguntas.</p> <div data-bbox="611 656 1335 1107" style="border: 1px solid black; border-radius: 20px; padding: 10px;"> <p style="text-align: center;">El beso</p> <p>1. ¿Cuáles son los personajes del minicuento?</p> <div data-bbox="726 766 1220 912" style="display: flex; justify-content: space-around;">    </div> <p>2. ¿De qué se trata la historia? _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> </div> <p>Fuente: la autora 2018</p>	<p>La docente leerá el título del minicuento y preguntará a los estudiantes:</p> <p>¿Qué es un beso?</p> <p>¿Cuáles son los personajes del minicuento? Deben predecir y seleccionar la imagen que ellos consideran correcta a través de consenso grupal.</p> <p>¿De qué se tratará la historia?</p>

<p style="text-align: center;"><b>DESARROLLO</b></p>	<p>Los estudiantes desintegrarán los equipos para resolver el taller de aplicación manera individual, de ese modo pondrán a prueba las habilidades adquiridas durante la secuencia didáctica.</p> <p>La docente leerá el minicuento “El beso” y cada una de las preguntas a resolver, a su vez explicará qué deben realizar en cada punto.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px auto; width: 80%;"> <p style="text-align: center;"><b>El beso</b></p> <p>Érase una vez una princesa que en cierta ocasión vio un repulsivo sapo en su jardín. Sin dudarlo, lo levantó y le dio un beso sonoro, por si acaso era rana y en su interior dormía un príncipe hechizado.</p> <p>El sapo se enamoró y desde entonces no para de perseguirla, mientras le suplica: -¡Otro beso, por favor!</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p style="text-align: right;">Autor: Braulio Llamero</p> <p style="text-align: center;">Texto original tomado de Bichos, brujas y princesas. Mis 150 mejores minicuentos</p> </div> <p>Fuente: Braulio Llamero. Bichos, brujas y princesas. Mis 150 mejores minicuentos.</p>
<p style="text-align: center;"><b>CIERRE</b></p>	<p>Los estudiantes resolverán el taller de aplicación y la docente orientará las dudas que surjan al respecto.</p>

<b>VALORACIÓN</b>	Participación e intervención. Trabajo colaborativo. Rejilla de valoración Taller escrito.	<b>RECURSOS</b>	Video bean Computador Minicuento Lápices Fichas de trabajo Taller impreso
-------------------	--	-----------------	--

Fuente: la autora 2018.

## 7.1 ANÁLISIS POR NIVELES DE PENSAMIENTO CRÍTICO

A continuación, de acuerdo con la teoría propuesta por Maureen Priestley<sup>185</sup> se analizaron los niveles de pensamiento crítico y las habilidades desarrolladas, teniendo en cuenta sus respectivas categorías y estableciendo subcategorías. La información aquí empleada se obtuvo mediante la técnica de observación participante llevada a cabo durante la aplicación de las sesiones y registrada en los diarios de campo, así como el análisis de documentos entregados por los participantes en cada sesión como evidencia de la habilidad que desarrollaban.

Cabe resaltar que los estudiantes cuya casilla está en rojo y con una **X** no alcanzaron la categoría preestablecida y las subcategorías emergentes y los que están en azul y con un **✓** si lo hicieron (**ver cuadros No. 15, 17, 19, 21, 23, 25, 27, 29,31**), además, el color gris indica ausencia del estudiante a la sesión.

De acuerdo con la forma en que se ejecutó la habilidad se llevó a cabo el registro en los cuadros, de tal forma que si las respuestas de los estudiantes fueron orales se valora a nivel individual aunque hiciera parte de un grupo o a nivel grupal si la respuesta fue escrita en un documento.

### **Análisis de los categorías de los niveles literal e inferencial del pensamiento crítico.**

A continuación, se evidenciaron las categorías emergentes que surgieron a partir del análisis de las habilidades del pensamiento crítico<sup>186</sup> correspondientes a cada uno de los dos niveles de pensamiento crítico trabajados: literal e inferencial. Su lectura es necesaria para llevar a cabo la interpretación del análisis presentado:

---

<sup>185</sup> PRIESTLEY, Maureen. Técnicas y estrategias del pensamiento crítico. México, 2015. p.82

<sup>186</sup> PRIESTLEY, Maureen. Técnicas y estrategias del pensamiento crítico. México, 2015. p.82-142

**Cuadro 14. Categorías emergentes a partir de los niveles y las habilidades del Pensamiento**

Niveles de pensamiento crítico	Habilidades	Categorías emergentes	Subcategorías
<b>Literal</b>	<b>Nombrar e identificar</b>	Crean y usan nombres para identificar personas y personajes	Crean nombres que les gustan para identificar sus grupos y los asocian con la colaboración.
			Importancia de los nombres en la comunicación.
			Menciona un personaje y la acción que realiza a partir de sus saberes previos.
	<b>Emparejar</b>	Asociar la información, una manera de comprender el texto.	Recuerda los personajes y las acciones que estos desarrollaron en el texto.
			Hace uso de la información para desarrollar la habilidad de formar parejas
	<b>Secuenciar y ordenar</b>	Internaliza el texto y lo reproduce	Elementos del texto (personajes, lugares, acciones) enunciados cronológicamente.
Compresión de la información global del texto.			
<b>Inferencial</b>	<b>Predecir y estimar</b>	Imagina lo que ocurrirá con los personajes del texto	Plantean ideas refiriéndose a los personajes y lo que cada uno puede hacer en el texto.
			Hacen inferencias sobre los personajes y el problema central del texto.
	<b>Comparar y contrastar</b>	Contrastan información de dos fuentes.	Comparan habilidades y características físicas entre los personajes.
			Identifican semejanzas y diferencias en los dos textos.
	<b>Inferir</b>	Comprende la información implícita en el texto	Explica lo que entiende del texto con sus palabras.
	Comunica una situación.	Explica lo que ocurrió con sus palabras.	

	<b>Describir y explicar</b>		La secuencia de hechos es importante para describir correctamente lo sucedido en cada escena.
	<b>Analizar</b>	Descubre el problema en el texto	Identifica el problema del que hacen parte unos personajes.
			Recuerda los hechos ocurridos.
			Reconoce los personajes que participan en el problema.
			Determina el espacio en que se desarrolla el problema.
	<b>Indicar causa y efecto</b>	Reconoce causas y efectos en el texto.	Previene las consecuencias de la acción de un personaje.
			Explica el porqué de las actitudes de los personajes en el texto.

Fuente: la autora 2018.

A continuación se analizaron las categorías y subcategorías que emergen de los datos obtenidos, tras la aplicación y desarrollo de la secuencia didáctica y que corresponden a cada uno de los niveles de pensamiento crítico y las habilidades que cada uno contiene.

### 7.1.1 Categorías de análisis nivel literal de pensamiento crítico.

Se registró el logro de los estudiantes en cuanto al desarrollo de las habilidades del nivel literal pensamiento crítico (nombrar e identificar, emparejar y secuenciar y ordenar), a partir de las matrices de categorización (ver cuadros N° 15, 17 y 19) de las respuestas de los estudiantes que se incluyeron a continuación, se encuentra el análisis porcentual de los estudiantes que dieron cuenta de la habilidad desarrollada y quienes no la alcanzaron, las categorías emergentes del proceso, sus descriptores y el análisis cualitativo de dicha información.

Inicialmente se desarrolló la habilidad de nombrar e identificar, los datos obtenidos se registraron en la siguiente matriz.

**Cuadro 15. Registro de los resultados: Habilidad Nombrar e identificar**

CATEGORÍAS PENSAMIENTO CRÍTICO NIV. LITERAL	Crean y usan nombres para identificar personas y personajes						
	SUBCATEGORÍAS	Crean nombres que les gustan para identificar sus grupos y los asocian con la colaboración		Importancia de los nombres en la comunicación		Menciona un personaje y la acción que realiza a partir de sus saberes previos.	
		ESTUDIANTES	LOGRADO	NO LOGRADO	LOGRADO	NO LOGRADO	LOGRADO
	E1	✓		✓		✓	
	E2	✓			X	✓	
	E3	✓			X	✓	
	E4	✓		✓		✓	
	E5	✓		✓		✓	
	E6	✓			X	✓	
	E7	✓			X	✓	
	E8	✓			X	✓	
	E9	✓			X	✓	
	E10	✓			X	✓	
	E11	✓			X	✓	
	E12	✓		✓		✓	
	E13	✓		✓		✓	

E14					✓	
E15	✓			X	✓	
E16	✓			X	✓	
E17	✓			X	✓	
E18	✓		✓		✓	
E19	✓			X	✓	
E20	✓		✓			
E21	✓			X	✓	
E22	✓			X	✓	
E23					✓	
E24	✓			X		
E25	✓			X	✓	
E26	✓			X	✓	
E27	✓		✓		✓	
E28						
E29	✓		✓		✓	
E30					✓	

**Cuadro 16. Análisis y descriptores de la habilidad Nombrar e identificar**

Categoría	Subcategoría	Descriptor	Análisis
Crean y usan nombres para identificar personas y personajes	Crean nombres que les gustan para identificar sus grupos y los asocian con la colaboración.	<p><b>¿Qué nombre le asignaron a su equipo y por qué?</b></p> <p><b>E21, E5 y E4:</b> equipo ayudante porque nos gusta ayudar y es bonito.</p> <p><b>E24, E3 y E25:</b> las estrellas del grupo porque somos dizque un grupo porque nos gusta.</p> <p><b>E15, E27, E10:</b> los organizadores porque nos gusta organizar.</p>	Los estudiantes se pusieron de acuerdo a nivel de equipo para asignar un nombre que les gustara y permitiera identificarlos durante cada una de las sesiones, este tipo de actividades desligadas de la lectura de los minicuentos como tal, permitió establecer un preámbulo para que comprendieran la importancia de la habilidad principalmente en el proceso de la comunicación y asimilaran de modo inicial la forma en que aprenderían.
	Importancia de los nombres en la comunicación.	<p><b>¿Por qué es importante desarrollar la habilidad nombrar e identificar?</b></p> <p><b>E29</b> dice las personas nos llamarían “aquel gordito” o eso.</p>	Para algunos estudiantes es importante desarrollar la habilidad de nombrar e identificar puesto que si no se hace es posible que sea necesario emplear un apodo para dirigirse a otros, puede haber confusión en la comunicación, no habría atención por parte de quien

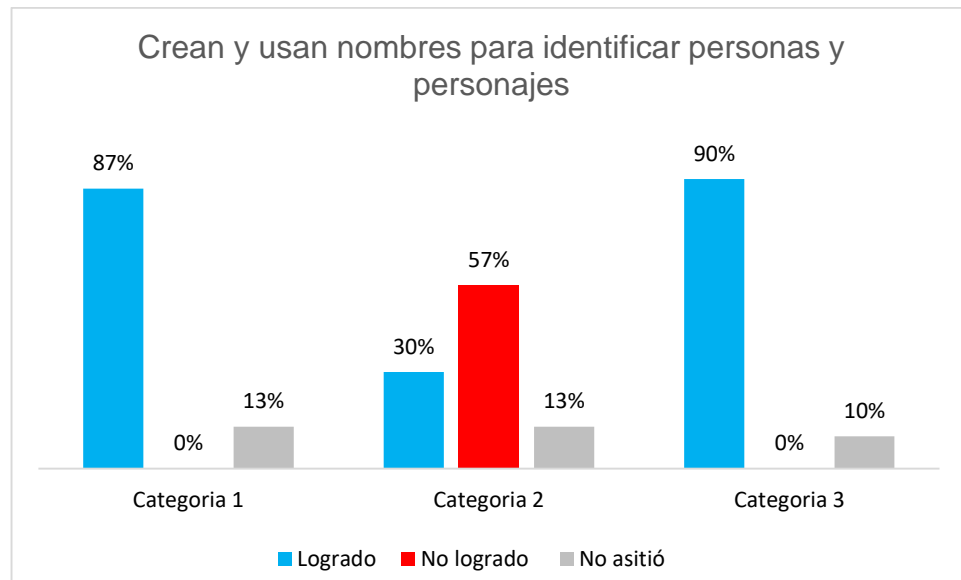
		<p><b>E12</b> dice nos dirían otro nombre.</p> <p><b>E13</b> dice que no prestaríamos atención porque no sabríamos como nos llamamos.</p> <p><b>E5</b> responde que no nos llamarían porque no sabrían nuestros nombres.</p>	<p>es llamado, no sería posible llamar a otra persona. De igual forma cuando nos enfrentamos al texto es importante desarrollar esta habilidad para tener claridad en la información presentada que posteriormente será empleada para el desarrollo de otras habilidades que permiten avanzar a un nivel de pensamiento más complejo.</p>
	<p>Menciona un personaje y la acción que realiza a partir de sus saberes previos.</p>	<p><b>De acuerdo con la máscara asignada, presente el personaje diciendo su función en el texto.</b></p> <p><b>E1</b> dice soy un mago y saco conejos de mi sombrero.</p> <p><b>E17</b> dice soy un mago y hago magia.</p> <p><b>E30</b> dice soy la conejita y como zanahorias.</p> <p><b>E7</b> dice soy la conejita saltarina y como zanahorias.</p>	<p>A partir de las máscaras de los personajes presentes en el texto los estudiantes lograron identificar los personajes del minicuento y establecieron algún tipo de acción de acuerdo con los saberes previos de sus características. De ese modo se anticipan al texto.</p>

La habilidad de nombrar e identificar objetos, personas y lugares permite mejorar la destreza que permite ordenar la información nueva con el objetivo de emplearla a futuro. Fue importante que los estudiantes la desarrollaran puesto que generalmente las personas emplean otro tipo de palabras para hacer referencia a sus propios nombres o al de algunos objetos e incluso lugares, lo cual genera confusión y ambigüedad en la comunicación.

Debido a que esta habilidad fue la primera en abordarse fue necesario hacer una práctica introductoria que estuviera relacionada con identificar grupos de personas, para ello se propuso a los participantes asignar un nombre al grupo de trabajo colaborativo al cual pertenecían. Posteriormente se realizó un trabajo con máscaras que correspondían a los personajes del minicuento por abordar. La intención era identificarlos y nombrarlos previo a la lectura del texto y establecer acciones posibles que cada uno de estos podría realizar. Las actividades se realizaron a nivel

grupales e individuales, los estudiantes hicieron intervenciones orales y respondieron por escrito sobre lo asignado.

**Gráfica 34. Porcentaje de estudiantes con respecto al desempeño de la habilidad nombrar e identificar.**



Fue posible evidenciar mediante las respuestas orales y escritas dadas por los estudiantes en clase, que la mayoría de ellos lograron identificar con facilidad los elementos presentes en el texto tales como personajes y acciones y los nombraron de acuerdo con sus presaberes tal como se observa en las categorías 1 y 3 con porcentajes de 87% y 90% logrado, a partir de estas evidencias se puede entrever que los estudiantes usan una estrategia para organizar y codificar la información que probablemente usarían a futuro para el análisis adecuado del texto; sin embargo al momento de dar cuenta sobre la importancia de desarrollar la habilidad para emplearla al pensar críticamente el 57% de ellos presentó dificultad para reconocerlo ya que no tienen claridad en el propósito de la misma.

Los participantes lograron crear nombres que les gustaron para identificar sus grupos y asociarlos con la colaboración, puesto que en ellos incluyeron palabras como “ayudantes, grupo y organizadores” demostrando así que tenían un nivel inicial de conciencia sobre la forma en que debían aprender.

Era importante valorar la apreciación que hicieron sobre la importancia del desarrollo de la habilidad, ya que reconocen que en ocasiones emplean nombres que no corresponden para identificar a una persona, un objeto o un lugar y que esto impide llevar a cabo un proceso asertivo de comunicación.

La posibilidad de acercarse a los personajes del texto aún sin reconocer su participación en la historia, les permitió a los niños imaginarse una serie de eventos relacionados con sus saberes previos sobre las acciones que ejecutarían. Así cada uno de ellos pudo hacerse dueño de un personaje desconocido en el texto y darle vida desde la imaginación.

Es necesario continuar direccionando el desarrollo de las habilidades hacia un propósito definido, con el fin de que el grupo sepa con qué objetivo trabajan en ello y así logren darle la importancia necesaria, se observó que la mayoría de los estudiantes realizaron los ejercicios correctamente pero no lograron explicar su utilidad en el proceso de desarrollo del pensamiento.

La intervención de la docente consistió en orientar el desarrollo de la habilidad desde la práctica grupal e individual, generando un primer momento para promover la expresión, teniendo en cuenta que estaban siendo respaldados por su equipo de trabajo.

Luego se tuvieron en cuenta los resultados de la segunda habilidad del nivel literal de pensamiento crítico definida como: emparejar. Enseguida se registran los datos encontrados.

**Cuadro 17. Registro de los resultados: Habilidad Emparejar**

<b>CATEGORÍAS PENSAMIENTO CRÍTICO NIVEL LITERAL</b>	Asociar la información, una manera de comprender el texto.			
<b>SUBCATEGORÍA</b>	Recuerda los personajes y las acciones que estos desarrollaron en el texto.		Hace uso de la información para desarrollar la habilidad de formar parejas	
<b>ESTUDIANTES</b>	<b>LOGRADO</b>	<b>NO LOGRADO</b>	<b>LOGRADO</b>	<b>NO LOGRADO</b>
E1	✓		✓	
E2	✓		✓	
E3	✓		✓	
E4	✓		✓	
E5	✓		✓	
E6	✓		✓	
E7	✓		✓	
E8	✓		✓	
E9	✓		✓	
E10	✓		✓	
E11	✓		✓	
E12	✓		✓	
E13	✓		✓	
E14	✓		✓	
E15	✓		✓	
E16				
E17	✓		✓	
E18	✓		✓	
E19	✓		✓	
E20	✓		✓	
E21	✓		✓	
E22	✓		✓	
E23	✓		✓	
E24	✓		✓	
E25	✓		✓	
E26	✓		✓	
E27	✓		✓	
E28	✓		✓	
E29	✓		✓	
E30	✓		✓	

**Cuadro 18. Análisis y descriptores de la habilidad emparejar.**

Categoría	Subcategoría	Descriptor	Análisis
Asociar la información, una manera de comprender el texto.	Recuerda los personajes y las acciones que estos desarrollaron en el texto.	<p><b>Establece una relación entre los personajes del texto y las acciones que realizaron</b></p> <p><b>E21</b> El conejo= sale del sombrero y dice por fin podré dedicarme tranquilo al cultivo de mis zanahorias</p> <p><b>E16</b> El mago= dio un tropezón y cayó de cabeza sobre el sombrero desapareciendo en el acto.</p>	Un gran porcentaje de estudiantes demuestran con facilidad el desarrollo de la habilidad para ello debieron inicialmente nombrar información relevante del texto y posteriormente a partir de sus características sobresalientes establecer un paralelo entre personaje y acción.
	Hace uso de la información para desarrollar la habilidad de formas parejas	<p><b>¿Por qué es importante desarrollar la habilidad emparejar?</b></p> <p><b>E9</b> dice es importante porque con la información que teníamos para usar en el futuro ahora la podemos emparejar.</p>	Los estudiantes comprenden que la información puede ser organizada en pares, es decir, que se pueden agrupar dependiendo de las características; a su vez reconocen que la habilidad es necesaria para lograr pensar críticamente sobre el texto.

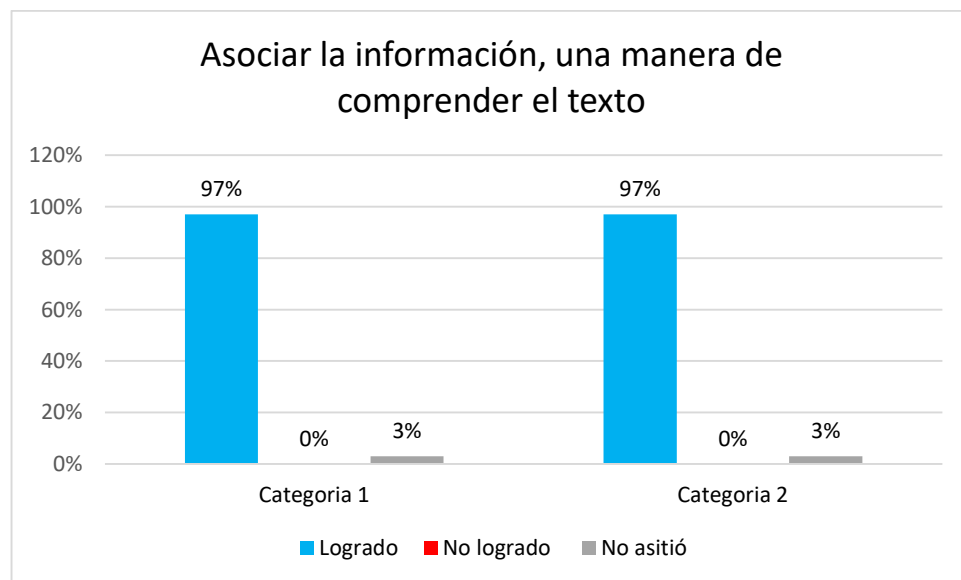
Teniendo en cuenta que la habilidad de emparejar consiste en establecer un paralelo entre dos fuentes de información o más, fue importante para continuar desarrollando el pensamiento crítico, que los estudiantes repasaran los datos más relevantes previamente leídos en el texto y así lograr encadenarlos y comprenderlos mejor.

Una vez lograron desarrollar la habilidad de nombrar e identificar, posteriormente estuvieron en capacidad de recordar la información y hacer algo con ella, en este caso formar parejas. Para ello fue necesario leer el minicuento “El conejo del mago (I)” con el propósito de identificar los personajes y hacer la correspondencia con las acciones que cada uno de ellos realizó en el texto.

La habilidad se resolvió en parejas, se hizo de manera escrita y los estudiantes expresaron oralmente la importancia de adquirirla.

**E9** dice es importante porque con la información que teníamos para usar en el futuro ahora la podemos emparejar.

**Gráfica 35. Porcentaje de estudiantes con respecto al desempeño de la habilidad emparejar.**



El 97% del grupo logró desarrollar correctamente la habilidad que consistía en formar pares a partir de la información presentada en el texto, de ese modo reconocieron e identificaron objetos con características similares estableciendo un paralelo entre ellos. Se evidenció un avance al nivel de las dos primeras habilidades del nivel literal. A excepción del estudiante que no estuvo presente durante la sesión.

Para llevar a cabo esta habilidad fue necesario que los participantes asociaran información, al lograrlo demostraron comprender el texto lo cual permitió continuar a la siguiente habilidad.

La colaboración entre compañeros permitió que el desempeño mejorara en comparación con los resultados de la prueba diagnóstica, una vez la docente orientó respecto a la forma en que el desarrollo de una habilidad conllevaba a la otra. Así pues, retomaron la información del texto y demostraron que era posible emparejar la información sin mayor dificultad.

Finalmente se expone el resultado de la última habilidad del nivel de pensamiento crítico literal denominada secuenciar y ordenar, los datos aquí registrados se obtuvieron durante el desarrollo de las sesiones 2 y 3.

**Cuadro 19. Registro de los resultados: Habilidad Secuenciar y ordenar**

CATEGORÍAS PENSAMIENTO CRÍTICO NIVEL LITERAL	Internaliza el texto y lo reproduce			
	SUBCATEGORÍA	Identifica elementos del texto (personajes, lugares, acciones) y los enuncia cronológicamente.		Compresión de la información global del texto.
ESTUDIANTES		LOGRADO	NO LOGRADO	LOGRADO
E1	✓		✓	
E2	✓		✓	
E3	✓		✓	
E4	✓		✓	
E5	✓		✓	
E6	✓		✓	
E7	✓		✓	
E8	✓		✓	
E9	✓		✓	
E10	✓		✓	
E11	✓		✓	
E12	✓		✓	
E13	✓		✓	
E14	✓		✓	
E15	✓		✓	

E16				
E17	✓		✓	
E18	✓		✓	
E19	✓		✓	
E20			✓	
E21	✓		✓	
E22	✓		✓	
E23	✓		✓	
E24				X
E25	✓		✓	
E26	✓		✓	
E27	✓		✓	
E28			✓	
E29	✓		✓	
E30	✓		✓	

**Cuadro 20. Análisis y descriptores de la habilidad secuenciar y ordenar.**

Categoría	Subcategoría	Descriptor	Análisis
<b>Internaliza el texto y lo reproduce</b>	Elementos del texto (personajes, lugares, acciones) y los enuncia cronológicamente.	<b>Los estudiantes exponen los hechos del texto a partir de una secuencia de imágenes.</b> <b>E18, E9 y E6:</b> primero un mago estaba haciendo magia, después estaba solo en su casa con su sombrero en la cama volteado boca arriba después se tropezó y cayó en el sombrero, y el sombrero se lo, y desapareció, después se asomó un conejo a decir señoras y señores se acabó la función me iré a comer las ricas zanahorias.	Los estudiantes asistentes a la sesión lograron disponer de las ideas fácilmente de acuerdo con el orden cronológico en el que sucedieron los hechos, lo cual le permite el acceso a la información necesaria en un momento dado.
	Compresión de la información global del texto.	<b>Los estudiantes dramatizan el texto enunciando cronológicamente los hechos ocurridos.</b> <b>E8</b> dice: había una vez un sombrero que estaba en la cama boca arriba, entonces apareció el mago caminando (“camine” le dice a <b>E27</b> , su compañero de escena) y se cayó. Apareció	Al comprender la información global del texto el lector está en capacidad de usar la información que lo comprende, de ese modo pueden establecer la relación existente entre procedimientos a seguir secuencialmente y solución de un problema. Los estudiantes emplearon palabras claves que

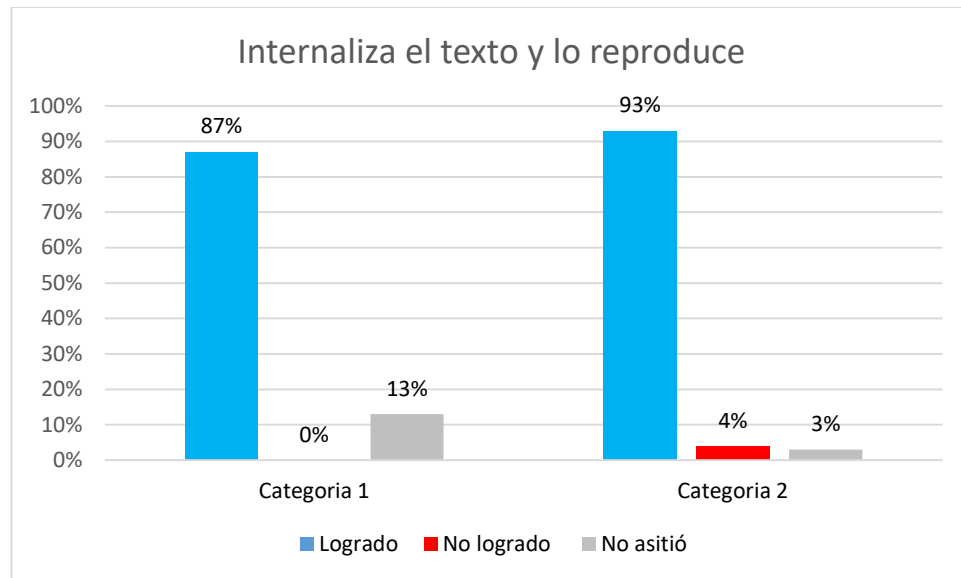
		la conejita y dijo, y dijo. <b>E19</b> Por fin voy comer mis zanahorias, damas y caballeros por fin voy a comer mis zanahorias.	indicaban cambios en el relato, tales como, primero, luego, después, por último.
--	--	--	--

Para desarrollar el pensamiento crítico es necesario ordenar la información teniendo en cuenta los detalles más importantes del texto. La habilidad de secuenciar y ordenar permitió acceder a la información de manera organizada y tenerla al alcance para cuando fuera necesaria.

Fue necesario desarrollar las habilidades de nombrar e identificar y emparejar, con el fin de retomar desde los elementos del texto hasta los hechos que en él ocurren. Para ello, la docente implementó con sus estudiantes las habilidades de las sesiones 1 y 2 con el fin de que logaran expresar de forma oral la secuencia en la que el texto se desarrolló utilizando sus propias palabras.

Los estudiantes recibieron 4 imágenes en las cuales se representaban gráficamente los momentos más representativos del minicuento “El conejo del mago (I)”; debían establecer un criterio para ordenar las imágenes según como ocurrieron dichas escenas en el texto y para ello fue necesario que acudieran a sus bancos de memoria para ordenar la secuencia y así reproducir el texto oralmente con sus grupos colaborativos.

**Gráfica 36. Porcentaje de estudiantes con respecto al desempeño de la habilidad secuenciar y ordenar.**



Como se puede observar en la gráfica el 87% y el 93% de los estudiantes con respecto a las dos categorías que emergieron alcanzó a recordar el orden de los eventos planteado explícitamente en el texto, en otras palabras presentaron facilidad para reconocer y diferenciar el tiempo en el que se desarrollaron las acciones, al tener en cuenta si un suceso ocurrió antes que el otro o después. El 13% restante en la primera categoría no asistieron a la sesión, razón por la cual no pudieron ser valorados. El 4% no logró la categoría 2 puesto que no asistió a la sesión número 1; esto le generó confusión al no tener claridad sobre las acciones del personaje que debía representar en la narración secuencial de la historia. Se evidencia un avance significativo con relación al desempeño registrado en la fase diagnóstica, es posible suponer que en las habilidades del siguiente nivel de pensamiento crítico se observe de igual forma un mejor nivel, puesto que las habilidades aquí desarrolladas son prerrequisito para el cumplimiento de las siguientes.

Los estudiantes demostraron su capacidad para internalizar el texto, es decir comprenderlo desde sus experiencias previas, para así reproducirlo de manera oral; esto les permitió inicialmente enunciar de forma cronológica el texto y tener a su alcance y disponibilidad la información de manera clara y ordenada y poder utilizarla en un momento dado.

Los participantes demostraron interés y se esforzaron por hacerlo correctamente, el trabajo colaborativo les permitió evaluarse y autodirigirse para lograr el cumplimiento del propósito. Demostraron tener una comprensión global del texto, puesto que pudieron reproducirlo con sus propias palabras y enunciando los detalles más relevantes.

**7.1.2 Categorías de análisis nivel inferencial de pensamiento crítico.** Asimismo se registran, en el siguiente análisis, los resultados obtenidos durante la intervención en el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico de nivel inferencial a partir de las matrices de categorización presentadas a continuación (ver cuadros N° 21, 23, 25, 27, 29, 31) con algunas de las respuestas de los estudiantes. Al igual que se empleó en el nivel literal, se detalla el análisis porcentual de los estudiantes que dieron cuenta de la habilidad desarrollada y quienes no la alcanzaron, las categorías emergentes del proceso, sus descriptores y el análisis cualitativo de dicha información.

El orden en el que se registran los datos obtenidos corresponde al de las habilidades seguidamente mencionadas: predecir y estimar; comparar y contrastar; inferir, describir y explicar; analizar, finalmente indicar causa y efecto.

En primer lugar se detallaron los avances presentados en nivel de porcentajes de estudiantes referidos al desarrollo de la habilidad predecir y estimar.

**Cuadro 21. Registro de los resultados: Habilidad Predecir y estimar**

CATEGORÍAS PENSAMIENTO CRÍTICO NIVEL INFERENCIAL	Imagina lo que ocurrirá con los personajes del texto.			
SUBCATEGORÍA	Plantean ideas refiriéndose a los personajes y lo que cada uno puede hacer en el texto.		Hacen inferencias sobre los personajes y el problema central del texto.	
ESTUDIANTES	LOGRADO	NO LOGRADO	LOGRADO	NO LOGRADO
E1	✓		✓	
E2		X	✓	
E3	✓		✓	
E4	✓		✓	
E5	✓		✓	
E6	✓		✓	
E7		X	✓	
E8		X	✓	
E9	✓		✓	
E10	✓		✓	
E11	✓		✓	
E12	✓		✓	
E13		X	✓	
E14		X	✓	
E15	✓			
E16	✓			X
E17		X		
E18	✓		✓	
E19		X	✓	
E20			✓	
E21	✓		✓	
E22	✓			X
E23	✓		✓	
E24			✓	
E25	✓		✓	
E26		X		X
E27	✓		✓	
E28			✓	
E29		X	✓	
E30	✓		✓	

**Cuadro 22. Análisis y descriptores de la habilidad predecir y estimar.**

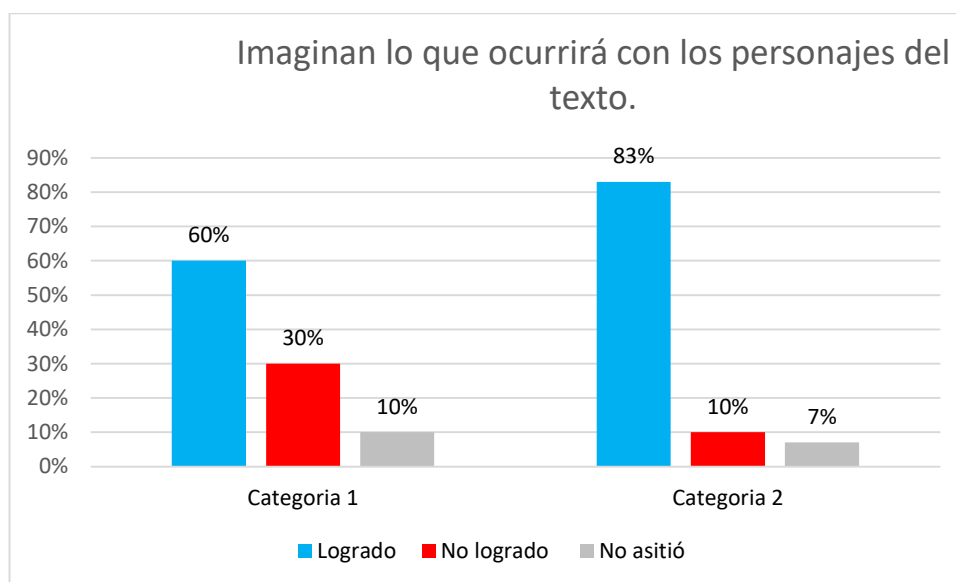
Categoría	Subcategoría	Descriptor	Análisis
Imagina lo que ocurrirá con los personajes del texto.	Plantean ideas refiriéndose a los personajes y lo que cada uno puede hacer en el texto.	<b>Elabora un enunciado teniendo en cuenta lo que ocurrirá en el texto. Utiliza las palabras mago, sombrero, zanahoria y conejo</b> E18, E9 y E6: equipo las estrellas, E9 dice: el mago con su sombrero sacó al conejo y el conejo come zanahoria.	Los estudiantes utilizaron los datos que tenían a su alcance para plantear posibles acciones a ocurrir en el texto.
	Hacen inferencias sobre los personajes y el problema central del texto.	<b>¿En el minicuento “El conejo del mago II” quién hará el truco?</b> E5 dice el mago hará el truco. E29 dijo el conejo sacará al mago por el sombrero. <b>¿Cuál será el problema en el minicuento “El conejo del mago II”?</b> E12 dijo el problema es que el conejo puede hacerle maldades al mago.	Para predecir es necesario tener practica o usar adecuadamente la información con que se cuenta, en este caso el título del minicuento permitió que los estudiantes lo hicieran, aunque en ocasiones esas predicciones no eran correctas irían aprendiendo a establecer relaciones a partir de los datos, algunos estudiantes se basaban en los hechos del minicuento El conejo del mago I y repetían información

La habilidad de predecir y estimar requiere del uso de los datos que tenemos al alcance para hallar con respecto a ellos consecuencias posibles en el texto. Esta habilidad es aplicable a fines prácticos de la vida diaria.

Para lograr que los estudiantes desarrollen esta habilidad es necesario practicar constantemente y usar adecuadamente la información de la que se dispone. En este caso la docente utilizó información del contexto para llevar a cabo la práctica de predecir. Los estudiantes observaron el cielo y la naturaleza para tratar de indicar si llovería o no al final del día, en cuanto a la estimación se realizaron ejercicios prácticos para predecir cantidades. Posteriormente de acuerdo al personaje

asignado a cada estudiante, por grupos escribieron una frase en la cual mencionaran los tres personajes del minicuento y las acciones que estos probablemente desarrollarían en el texto. Además respondieron preguntas como ¿En el minicuento “El conejo del mago II” quién hará el truco? ¿Cuál será el problema en el minicuento “El conejo del mago II”? con el fin de predecir lo que sucedería tomando como referencia el minicuento anterior.

**Gráfica 37. Porcentaje de estudiantes con respecto al desempeño de la habilidad predecir y estimar.**



La grafica demuestra que durante la aplicación de la sesión en mayor porcentaje de estudiantes se logró desarrollar la habilidad que consistía en predecir y estimar, puesto que lograron contestar correctamente, es decir, usaron la información del texto y con base en ello determinar sus posibles consecuencias.

Sin embargo algunos estudiantes no logran tener en cuenta los detalles y no logran interpretar el significado del texto, quienes seguramente presentarían dificultades para el desarrollo de las habilidades posteriormente descritas. Es importante aclarar que para ser capaz de hacer una predicción se requiere de práctica constante hasta

lograr el uso adecuado de la información, esta habilidad permite que a partir de las anticipaciones que se hagan a partir del título o de las imágenes del texto les ayuden a sentirse motivados y estar más atentos.

Una vez los estudiantes imaginaron las posibles acciones que aparecerían en el texto, mencionaron los personajes y el problema al que estos se enfrentarían, únicamente a partir de la poca información con la cual contaban, en este caso el título.

A continuación, se categorizó la información obtenida para la habilidad comparar y contrastar.

**Cuadro 23. Registro de los resultados: Habilidad Comparar y contrastar**

CATEGORÍAS PENSAMIENTO CRÍTICO NIVEL INFERENCIAL	Contrastan información de dos fuentes.			
	SUBCATEGORÍA	Comparan habilidades y características físicas entre los personajes.		Identifican semejanzas y diferencias en los 2 textos.
ESTUDIANTES	LOGRADO	NO LOGRADO	LOGRADO	NO LOGRADO
E1	✓		✓	
E2		X	✓	
E3		X	✓	
E4		X	✓	
E5	✓		✓	
E6	✓			X
E7	✓		✓	
E8	✓		✓	
E9	✓			X
E10		X		X
E11	✓		✓	
E12		X	✓	
E13	✓		✓	
E14		X	✓	
E15	✓			X
E16		X		X
E17		X		X
E18	✓			X

E19		X		X
E20			✓	
E21	✓		✓	
E22		X	✓	
E23	✓		✓	
E24			✓	
E25		X	✓	
E26		X		X
E27	✓			X
E28		X	✓	
E29		X	✓	
E30		X	✓	

**Cuadro 24. Análisis y descriptores de la habilidad comparar y contrastar**

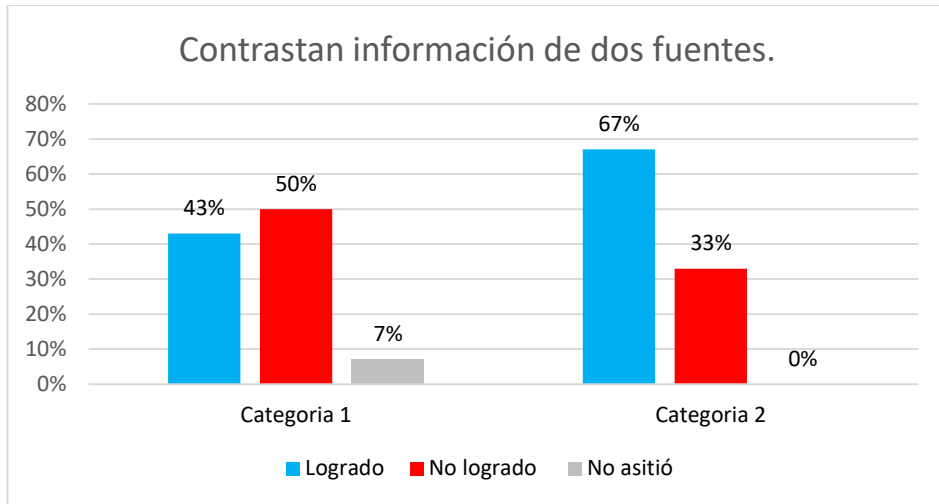
Categoría	Subcategoría	Descriptor	Análisis
<b>Contrastan información de dos fuentes.</b>	Comparan habilidades y características físicas entre los personajes	<p><b>¿En qué se parecen y en qué se diferencian los magos y Mrs Moon?</b>  <b>E2- E12-E5</b> dice los dos hacen magia. <b>E29</b> los dos son magos, la hechicera usa vestido y el mago un traje <b>E2</b> Mrs. Moon a veces se hechiza ella misma y el mago hechiza a la zanahoria. El mago hace magia porque tiene el sombrero. Mrs. Moon no puede porque no tiene sombrero.  <b>E27</b> dice los dos tienen varita. <b>E15</b> una varita es más larga que la otra.  <b>E8, E7 y E13: E7</b> dice Mrs. Moon hacia magia con el dedo y en cambio al mago no le sale nada por los dedos.</p> <p><b>¿En qué se parecen y en qué se diferencian los conejos de los rompecabezas?</b>  La estudiante <b>E5</b> dice un conejo es de verdad y el otro es falso es un dibujito.  <b>E13</b> uno tiene las orejas pequeñitas y el otro no. Uno tiene manos y se puso guantes y el otro no.</p>	Se obtuvieron comparaciones teniendo en cuenta que algunos elementos reales o fantásticos del texto podían ser comparados con otros de la realidad del mismo tipo. Algunas de las comparaciones que establecen son en cuanto a la vestimenta de los personajes, acciones, accesorios de los personajes o elementos importantes del minicuento (sombreros, varitas mágicas) y su utilidad, lo bueno y lo malo, truco o magia, color, características físicas.
	Identifican semejanzas y	<b>Semejanzas entre 2 tipos de texto:</b>	Los estudiantes examinaron la información

	diferencias en los dos textos.	<p><b>E6-E9-E18:</b> Los personajes son el mago y el conejo.</p> <p><b>E3-E24-E25:</b> porque el mago tiene un conejo, ambos tienen conejos.</p> <p><b>E1-E22-E23:</b> El conejo quería una zanahoria. El video es con los mismos personajes.</p> <p><b>Diferencias entre dos tipos de texto:</b></p> <p><b>E3-E24-E25:</b> el mago del minicuento es diferente al mago del video.</p> <p><b>E20-E28:</b> el mago es torpe.</p> <p><b>E7-E8-E13:</b> en que uno da risa y el otro no.</p> <p><b>E4-E5-E21:</b> el mago del video es tarabo.</p>	de los textos presentados (minicuento y video) con la finalidad de tratar de reconocer los atributos que los hacen tanto semejantes como diferentes, de ese modo lograron comparar personajes, acciones, actitudes y gustos.
--	--------------------------------	---	--

La habilidad de comparar y contrastar consiste en revisar para identificar las características que permiten establecer semejanza y diferencia entre dos conceptos. Fue importante desarrollarla puesto que permitió procesar datos y tener al alcance la información ordenada en grupos o categorías.

Para desarrollarla es necesario recordar y tener acceso a la información previamente adquirida; inicialmente la docente retomó cada una de las habilidades desarrolladas en el nivel literal, y posteriormente procedió a modelar el proceso de comparación y contrastación de dos elementos con la participación de los estudiantes. Luego se observó un video relacionado con la temática del minicuento “El conejo del mago (II)” con el objetivo de compararlos y contrastarlos tal como la docente explicó. El trabajo se desarrolló en los grupos colaborativos, lo hicieron de manera escrita y finalmente se socializó de forma oral para realizar las orientaciones necesarias.

**Gráfica 38. Porcentaje de estudiantes con respecto al desempeño de la habilidad comparar y contrastar.**



Se ve reflejado en la gráfica cómo el nivel de dificultad en las habilidades aumenta a medida que se avanza en el desarrollo de los niveles del pensamiento crítico. Inicialmente el 50% del grupo no logra asemejar o diferenciar elementos de los textos con elementos de la realidad para establecer puntos de comparación y de ese modo determinar cómo esos conceptos, ideas y definiciones previamente adquiridas pueden influir en el significado que el lector le da al texto. Sin embargo al momento de abordar los textos previamente leídos fue posible ver que el 67% de los estudiantes lograron establecer algún tipo de comparación, posterior al ejercicio de modelación que la docente realizó con el propósito de mejorar el desempeño de los grupos. Se refleja claramente que fue necesaria la intervención de la docente para orientar a los niños al propósito de la sesión y los resultados mejoraron en un porcentaje del 24% durante la actividad.

Se estableció como categoría general “Contrastar información de dos fuentes” puesto que los estudiantes tuvieron acceso a dos textos diferentes e identificaron elementos que permitieran establecer criterios de semejanza y diferencia. Inicialmente lo hicieron respecto a la caracterización de los personajes y finalmente

respecto al contenido de los textos. Se estableció seguido a la habilidad anterior, aquella referida a la capacidad de inferir que se detalla en esta sección:

**Cuadro 25. Registro de los resultados: Habilidad Inferir**

CATEGORÍAS PENSAMIENTO CRÍTICO NIVEL INFERENCIAL	Comprende la información implícita en el texto	
SUBCATEGORÍA	Explica lo que entiende del texto con sus palabras.	
ESTUDIANTES	LOGRADO	NO LOGRADO
E1		X
E2		X
E3	✓	
E4	✓	
E5	✓	
E6		X
E7	✓	
E8	✓	
E9		X
E10		X
E11		X
E12	✓	
E13	✓	
E14		X
E15		X
E16		
E17		X
E18	✓	
E19		X
E20		
E21	✓	
E22	✓	
E23	✓	
E24		X
E25		X
E26		X
E27	✓	
E28		X
E29	✓	
E30	✓	

**Cuadro 26. Análisis y descriptores de la habilidad inferir**

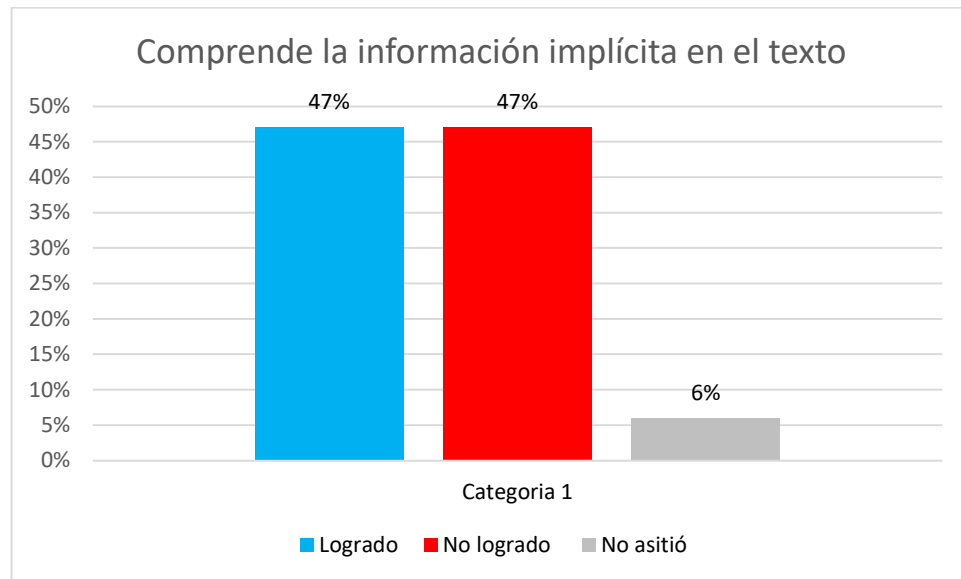
Categoría	Subcategoría	Descriptor	Análisis
Comprende la información implícita en el texto	Explica lo que entiende del texto con sus palabras.	<p><b>¿Por qué el mago desapareció al caer dentro del sombrero?</b>  <b>E6:</b> porque tenía magia.</p> <p><b>¿Finalmente por qué el conejo decide ayudar al mago?</b>  <b>E19:</b> porque ya tenía muchas heridas y si no le ayuda se va a golpear.</p> <p><b>En la frase: “dio un tropezón y cayó de cabeza en el sombrero desapareciendo en el acto” la palabra subrayada significa:</b>  <b>E5:</b> en el instante.</p> <p><b>Otro título para el minicuento leído podría ser:</b>  <b>E8:</b> el mago y el conejo.  <b>E7:</b> el show del mago y el conejo.  <b>E18:</b> el increíble espectáculo del mago y el conejo.</p>	<p>Los estudiantes realizan inferencias de diversas formas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Para dar una explicación o razón sobre alguna acción ocurrida en el texto.</li> <li>- Para comprender las actitudes de los personajes en el texto.</li> <li>- Para establecer comparaciones</li> <li>- Para definir el significado de una palabra del texto en contexto</li> <li>- Para renombrar el texto a partir de su contenido</li> <li>- Para definir el tipo de relación que existe entre dos o más personajes en el texto.</li> </ul>

La habilidad de inferir consiste en emplear de un modo diferente la información que se tiene disponible. Para ello fue necesario haber desarrollado las habilidades previamente descritas y lograr ejercerlas al mismo tiempo.

Para acercar a los estudiantes al desarrollo del pensamiento crítico desde esta habilidad la docente inició realizando inferencia en compañía de los estudiantes acerca de imágenes previamente seleccionadas no relacionadas con los minicuentos, procesando la información recibida visualmente para percibirla, observarla, nombrarla, recordarla hasta transformarla. Posteriormente la docente procedió a realizar una dinámica con globos para que cada grupo encontrara una

pregunta en la cual debían ir más allá de la información del texto, es decir debían usar correctamente los datos obtenidos con anticipación sobre los minicuentos leídos y el video observado para realizar inferencias.

**Gráfica 39. Porcentaje de estudiantes con respecto al desempeño de la habilidad inferir.**



Nuevamente se denota un aumento en el nivel de complejidad de las habilidades puesto que la misma cantidad de estudiantes correspondiente a 47% logra la habilidad y presenta dificultad para hacerlo. Para desarrollar la habilidad es necesario emplear las habilidades previamente adquiridas y aplicarlas a nuevas circunstancias. Cuando un estudiante infiere es porque está procesando la información que recibió, quienes no lograron desarrollar la habilidad probablemente fueron aquellos estudiantes que previamente tuvieron dificultad con otra de las habilidades anteriormente descritas.

Los estudiantes que respondieron adecuadamente lograron comprender la información explícita en los textos y explicar aquello que lograron hacer con sus propias palabras. La docente orientó a aquellos grupos de estudiantes en donde se presentó mayor dificultad al momento de inferir.

También se incluye la información obtenida para elaborar la categorización con respecto a la habilidad describir y explicar, consignada en las siguientes tablas y gráficos.

**Cuadro 27. Registro de los resultados: Habilidad Describir y explicar**

CATEGORÍAS PENSAMIENTO CRÍTICO NIVEL INFERENCIAL	Comunica una situación.			
	SUBCATEGORÍA	Explica lo que ocurrió con sus palabras.		La secuencia de hechos es importante para describir correctamente lo sucedido en cada escena.
ESTUDIANTES	LOGRADO	NO LOGRADO	LOGRADO	NO LOGRADO
E1	✓		✓	
E2	✓		✓	
E3		X	✓	
E4	✓		✓	
E5	✓		✓	
E6	✓			X
E7	✓			X
E8	✓			X
E9	✓			X
E10	✓			X
E11	✓		✓	
E12	✓		✓	
E13	✓			X
E14	✓		✓	
E15	✓		✓	
E16				
E17	✓			X
E18	✓			X
E19	✓			X
E20				
E21	✓		✓	
E22	✓		✓	
E23	✓		✓	
E24		X	✓	
E25		X	✓	
E26	✓			X
E27	✓		✓	
E28	✓		✓	
E29	✓		✓	
E30	✓		✓	

Describir y explicar consiste en enumerar las características de un concepto y decir cómo es o cómo funciona. El desarrollo de esta habilidad fue importante porque los estudiantes pudieron expresarse respecto a situaciones vividas de forma clara y completa sobre lo que se considera importante.

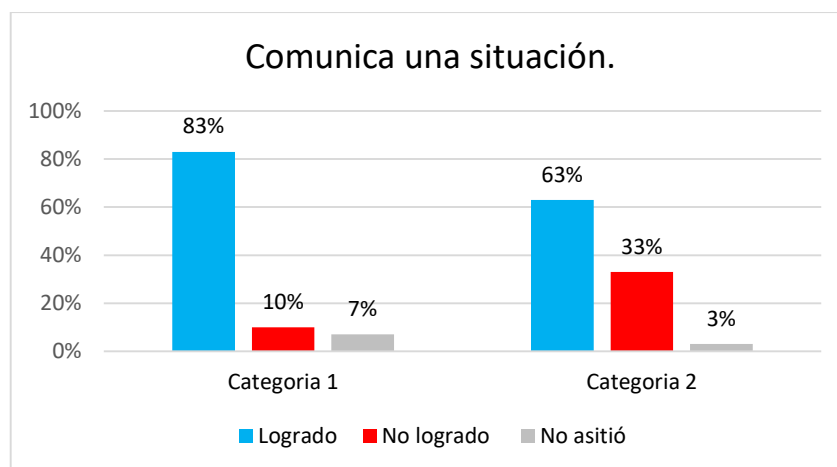
Para guiar a los participantes a esta etapa del desarrollo del pensamiento crítico inferencial fue necesario que la docente llevara a cabo una actividad lúdica en la cual cada grupo describiera de modo preciso las características físicas de una imagen que el resto del grupo no podía ver para que adivinaran de qué se trataba. Posteriormente realizaron un ejercicio de explicación respecto de cómo funcionaba un objeto que los estudiantes nunca habían visto o que poco conocían. De ese modo lograron describir y explicar con sus palabras una serie de imágenes correspondientes al video “Mago y conejito”.

**Cuadro 28. Análisis y descriptores de la habilidad Describir y explicar**

Categoría	Subcategoría	Descriptor	Análisis
Comunica una situación.	Explica lo que ocurrió con sus palabras.	<p><b>Explique con sus palabras lo que ocurre en las seis primeras imágenes del video: El mago y el conejo</b>  <b>E17-E19-E26:</b> 1- El conejo quiere la sanaoria. 2- El mago es tada duscando el sombrero. 3- El mago se está a litando para el sirco. 4- El mago no dejo al conejo que comiera. 5- El mago sacala mano del sombrero. 6- el mago saca el conejo. <b>E6-E9-E18:</b> 7- El mago intenta acoger al conejo pero do pudo. 8- el conejo le nice al mago que me de la zanahoria osi no mes las paga. 9- el conejo le acetrabesuras al mago. 10- Es taProcupao. 11- el conejo saca la mano para sabarlo. 12- y se acabó el chuo y el mago le Da la zanahoria.</p>	<p>Los estudiantes se valieron de palabras (en varios casos mal escritas) para describir y explicar las imágenes del texto, así lograron comunicar cómo ocurrieron los hechos del modo más claro y comprensible desde el desarrollo de sus habilidades.</p>

	<p>Reconoce que la secuencia de hechos es importante para describir lo sucedido en cada escena.</p>	<p><b>Explique con sus palabras lo que ocurre en las seis primeras imágenes del video: El mago y el conejo</b>  <b>E2-E14-E29:</b> 1- Primero el conejo tiene hambre. 2- luego el mago busca al conejo. 3- después se prepara para la función. 4- el conejo trata de coger la zanahoria. 5- el mago asemeja. 6- el conejo encuentra al conejo. <b>E3-E24-E25:</b> 7- luego se prepara para que no lo atrape. 8- el conejo tiene hambre. 9- el conejo se cae tratando de saltar. 10- para que no se caiga. 11- saca la zanahoria para salvarlo. 12- se gana una zanahoria.</p>	<p>Otro grupo de estudiantes logró enumerar los eventos y características ocurridas en el texto, para ello se requiere un elevado nivel de organización y de planificación, de ese modo pudieron demostrar que información representó para ellos algo importante.</p>
--	---	---	---

**Gráfica 40. Porcentaje de estudiantes con respecto al desempeño de la habilidad describir y explicar.**



De acuerdo con la gráfica se puede demostrar que el 83% de los estudiantes tuvieron capacidad para emplear la habilidad de describir y explicar mediante palabras aquella información que consideraron importante. Sin embargo al momento de enumerar coherentemente lo sucedido, requirieron de un nivel elevado de organización para comunicarse eficazmente y un 20% menos de ellos pudo hacerlo. El 10% y el 33% no lograron hacerlo en las subcategorías respectivas.

Los estudiantes procedieron a comunicar una situación respecto del texto abordado, algunos grupos colaborativos explicaron con sus palabras lo que observaron y comprendieron sin tener en cuenta el orden cronológico en que ocurrieron las acciones, otros por su parte retomaron la habilidad de secuenciar y ordenar para ofrecer una explicación más clara, concisa, comprensible y completa, demostrando así la capacidad de comunicarse eficazmente.

Se incluyó además la información que sustentó el desarrollo de la habilidad denominada analizar, a continuación se especificaron cada una de los datos representativos obtenidos.

**Cuadro 29. Registro de los resultados: Habilidad Analizar**

CATEGORÍAS PENSAMIENTO CRÍTICO LITERAL	Descubren el problema en el texto								
	SUBCATEGORÍAS	Identifica el problema del que hacen parte unos personajes.		Recuerda los hechos ocurridos		Reconoce los personajes que participan del problema		Determina el espacio en que se desarrolla el problema	
		ESTUDIANTES	LOGRADO	NO LOGRADO	LOGRADO	NO LOGRADO	LOGRADO	NO LOGRADO	LOGRADO
E1	✓		✓		✓		✓		
E2									
E3	✓		✓		✓			X	
E4		X		X	✓		✓		
E5		X		X	✓		✓		
E6		X		X	✓		✓		
E7	✓		✓		✓		✓		
E8	✓		✓		✓		✓		
E9		X		X	✓		✓		
E10	✓		✓		✓			X	
E11	✓			X	✓		✓		
E12	✓			X	✓		✓		
E13	✓		✓		✓		✓		
E14	✓		✓		✓		✓		
E15	✓		✓		✓			X	
E16									
E17	✓			X	✓			X	
E18		X		X	✓		✓		
E19	✓			X	✓			X	
E20									
E21		X		X	✓		✓		
E22	✓		✓		✓		✓		
E23									
E24	✓		✓		✓			X	
E25	✓		✓		✓			X	
E26	✓			X	✓			X	
E27	✓		✓		✓			X	
E28	✓		✓		✓		✓		
E29	✓		✓		✓		✓		
E30	✓			X	✓		✓		

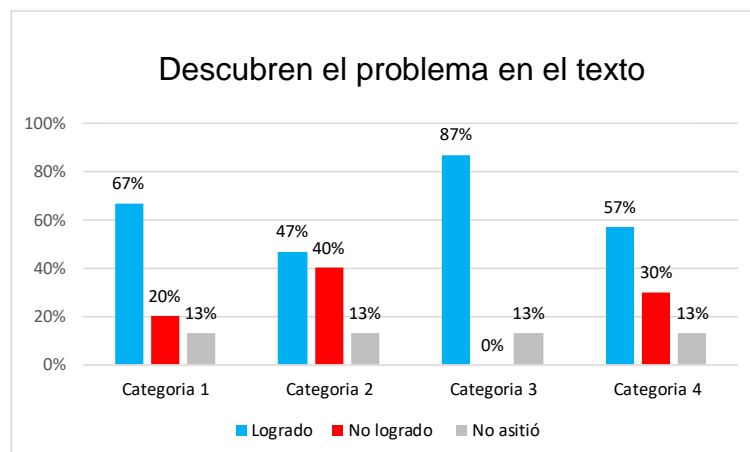
**Cuadro 30. Análisis y descriptores de la habilidad Analizar**

Categoría	Subcategoría	Descriptor	Análisis
Descubren el problema en el texto	Identifica el problema del que hacen parte unos personajes.	<b>¿Qué pasó en el minicuento “El conejo del mago II”?</b> E15-E10-E27: El mago saca el sombrero al conejo. El conejo desaparece al mago. E1-E22-E23: el conejo desaparece el mago. E7-E8-E13: el conejo y el mago estaban en un truco.	Los estudiantes lograron analizar descomponiendo el texto en sus partes, en este caso teniendo en cuenta un solo criterio: el contenido del problema para dar respuesta al interrogante ¿qué es lo que pasa en el texto?
	Recuerda los hechos ocurridos	<b>¿En qué orden ocurrieron los hechos?</b> E3-E24-E25: <i>Primero...</i> el mago saca el sombrero. <i>Luego...</i> cogio el sombrero y saca al conejo. <i>Después...</i> el conejo metió al mago. <i>Por ultimo...</i> el conejo se fue. E7-E8-E13: <i>Primero...</i> el mago saca un conejo del sombrero. <i>Luego...</i> ysieron el chou. <i>Después...</i> ysieron el chou <i>Por ultimo...</i> el conejo se fue silvando una cansión.	Los estudiantes lograron analizar descomponiendo el texto en sus partes, en este caso teniendo en cuenta un solo criterio: los hechos, para dar respuesta al interrogante ¿cuál fue el orden en que se presentaron los acontecimientos?
	Reconoce los personajes que participan del problema	<b>¿Quiénes están involucrados?</b> E7-E8-E13: el conejo y el mago. E3-E24-E25: el mago y el conejo.	Los estudiantes lograron analizar descomponiendo el texto en sus partes, en este caso teniendo en cuenta un solo criterio: los personajes, para dar respuesta al interrogante ¿quién está involucrado?
	Determina el espacio en que se desarrolla el problema	<b>¿Dónde ocurrió el problema?</b> E11-E12-E30: en el esenario. E7-E8-E13: en el teatro.	Los estudiantes lograron analizar descomponiendo el texto en sus partes, en este caso teniendo en cuenta un solo criterio: el lugar, para dar respuesta al interrogante ¿dónde ocurrió el problema?

La habilidad de analizar consiste en desligar un todo en las partes que lo conforman para comprender mejor la información y hallar la solución a un problema. Desarrollar esta habilidad del nivel inferencial fue importante porque les enseña a los estudiantes cómo hacerse cargo de una situación analizando en ella todos sus factores.

Para orientar a los participantes hacia el logro de la habilidad fue necesario analizar en primer momento una situación de la cotidianidad en la escuela, en este caso una situación problema ocurrida durante el descanso. La docente modeló al grupo el procedimiento necesario para analizar cualquier información, se realizó mediante las preguntas: ¿Qué sucedió?, ¿en qué orden ocurrieron los hechos?, ¿quiénes están involucrados? y ¿dónde ocurrió?; del mismo modo los grupos colaborativos analizaron el minicuento “El conejo del mago (II)”.

**Gráfica 41. Porcentaje de estudiantes con respecto al desempeño de la habilidad analizar.**



Más de la mitad de los estudiantes demostraron comprender la habilidad de analizar puesto que lograron separar y descomponer el todo, que en este caso fue el texto, en cada una de sus partes a partir de los siguientes criterios: contenido del problema: 67%, personajes: 87 y lugar 57%. Lograr el análisis por separado de las partes que conforman un todo resulta ser muy útil para resolver problemas, pues

permite reflexionar sobre este para hallar solución teniendo en cuenta todos sus factores y elementos, sin embargo no fue posible hacerlo con el criterio que hacía referencia a los hechos puesto que algunos estudiantes obviaron la información más relevante y se desviaron al mencionar otros aspectos que no permitían claridad y exactitud en la información.

Una vez los estudiantes realizaron el análisis, descubrieron el problema central del texto y lograron identificar por separado los factores que este contenía como el contenido, los hechos, los personajes y el espacio en donde se desarrolló.

Finalmente se especifican los datos arrojados durante la aplicación de la secuencia didáctica que hacían referencia a la habilidad de indicar causa y efecto:

**Cuadro 31. Registro de los resultados: Habilidad Indicar causa y efecto**

CATEGORÍAS PENSAMIENTO CRÍTICO NIVEL INFERENCIAL	Reconoce causas y efectos en el texto.			
	SUBCATEGORÍA	Previene las consecuencias de la acción de un personaje.		Explica el porqué de las actitudes de los personajes en el texto.
ESTUDIANTES	LOGRADO	NO LOGRADO	LOGRADO	NO LOGRADO
E1		X		X
E2				
E3		X	✓	
E4		X		X
E5	✓		✓	
E6		X		X
E7		X		X
E8	✓		✓	
E9		X		X
E10		X		X
E11	✓		✓	
E12	✓		✓	
E13	✓		✓	
E14		X		X
E15	✓		✓	
E16				
E17	✓		✓	

E18		X		X
E19		X		X
E20	✓		✓	
E21		X		X
E22		X		X
E23	✓		✓	
E24	✓		✓	
E25		X		X
E26		X		X
E27		X		X
E28		X		X
E29	✓		✓	
E30				

**Cuadro 32. Análisis y descriptores de la habilidad Indicar causa y efecto**

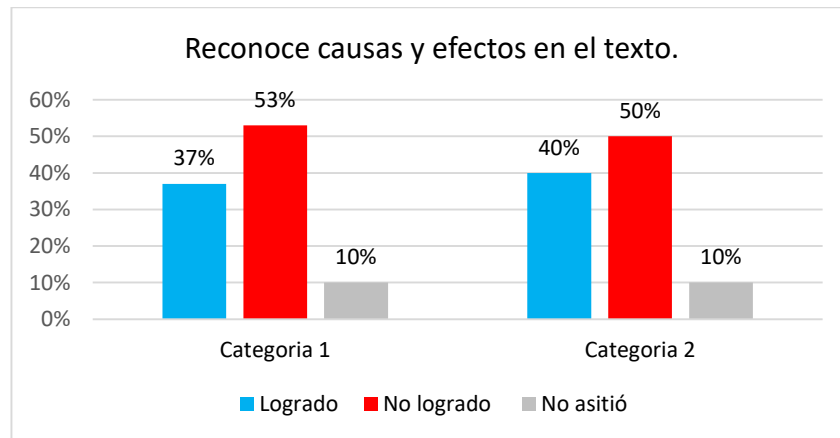
Categoría	Subcategoría	Descriptor	Análisis
Reconoce causas y efectos en el texto.	Previene las consecuencias relacionadas con la acción de un personaje.	<p><b>¿por qué el mago tenía los sombreros ocultos en un cajón con llave?</b></p> <p><b>E14:</b> el mago del video escondía su sombrero bajo llave porque no quería que nadie supiera dónde los tenía guardados. <b>E29:</b> porque eran mágicos, no quería que nadie se los robara.</p>	Los estudiantes lograron explicar por qué el mago escondía sus sombreros. Sin embargo no se generó un espacio para discutir lo que sucedería si alguien los hubiera robado.
	Explica el porqué de las actitudes de los personajes en el texto	<p><b>¿Por qué el mago estaba enojado?</b></p> <p><b>E15:</b> el mago del video estaba enojado con el conejo porque no lo dejaba hacer ningún truco.</p> <p><b>E11:</b> el conejo no quiso participar del truco del mago porque quería la zanahoria.</p>	De ese modo los estudiantes podían planear las posibles soluciones a un problema, pues lograron establecer la virtud en razón de la cual se obtenían consecuencias de algo.

La habilidad de identificar causa y efecto consiste en identificar la acción por la que algo ocurre y los resultados que ello podría ocasionar. Al desarrollarla los

estudiantes realizaron operaciones mentales de mayor complejidad como hallar la solución a un conflicto o anticipar los resultados.

Para lograr esta habilidad fue necesario desarrollar las habilidades previas tanto del nivel literal como del inferencial. La docente orientó la práctica de esta actividad tomando como referencia las consecuencias que producen las pantallas en los niños y otras situaciones de la vida cotidiana como comer rápido, no bañarse, obtener bajos resultados en un examen, sufrir un accidente, entre otros, para lograr que se familiarizaran con la habilidad. A partir de estos ejemplos se realizó la práctica del desarrollo de la habilidad y posteriormente mediante la dinámica del dado se asignaba por grupos una pregunta que estaba dirigida a establecer causas y consecuencias de los hechos mencionados en el minicuento “El conejo del mago (I)” y el video “Mago y conejito”.

**Gráfica 42. Porcentaje de estudiantes con respecto al desempeño de la habilidad indicar causa y efecto.**



Es notorio que conforme aumenta el nivel de complejidad de la habilidad también disminuye el rendimiento y alcance de los estudiantes. Mediante el desarrollo de la habilidad de identificar causa y efecto los alumnos se conducirán hacia un camino de otras operaciones mentales complejas, reflejado únicamente por un 37% y 40% respectivamente en cada una de las dos categorías.

En primer momento se identificaron algunas consecuencias que podían producirse por la acción de los personajes, luego se establecieron las virtudes por las cuales los personajes asumieron ciertas actitudes en el texto.

**7.1.3 Análisis general de los niveles de pensamiento crítico.** Para analizar los avances o las dificultades que persistían en los estudiantes, en cuanto a los niveles literal e inferencial del pensamiento crítico, a partir de las habilidades que cada uno comprende, se desarrolló un taller de lectura (ver anexo D) basado en el minicuento titulado “El beso”<sup>187</sup>. Este se llevó a cabo con 27 estudiantes (14 niñas y 13 niños) puesto que 3 de los 30 niños que inicialmente hacían parte del proceso se ausentaron durante varios días por factores externos a la investigación desarrollada.

Este taller se desarrolló como complemento para verificar y constatar los alcances de los niños en los niveles y sus respectivas habilidades, desarrollados en las sesiones y así llegar a la elaboración de hallazgos y conclusiones. Su diseño fue similar a la prueba diagnóstica realizada en la primera fase de la investigación, con un texto diferente que permitió establecer una comparación entre los resultados obtenidos en la fase inicial, durante la intervención y una vez aplicada la secuencia.

El taller comprendió tres momentos: antes, durante y después de la lectura; se tuvieron en cuenta los niveles de pensamiento crítico incluidos en la intervención y el trabajo colaborativo; se diseñó teniendo en cuenta los aportes teóricos de la autora Maureen Priestley<sup>188</sup>.

---

<sup>187</sup> LLAMERO, Braulio. Bichos, brujas y princesas. Mis 150 mejores minicuentos. España.

<sup>188</sup> PRIESTLEY, Maureen. Técnicas y estrategias del pensamiento crítico. México, 2015. p.91

Inicialmente dieron respuesta a dos preguntas correspondientes a la predicción y anticipación que los estudiantes podían hacer colaborativamente a partir de una imagen relacionada con el texto y el título. Luego la docente hizo la lectura en voz alta del texto y las preguntas a desarrollar, cada una con tres opciones de respuesta. En el tercer momento los estudiantes dibujaron el elemento del texto que más les hubiera llamado la atención como actividad de cierre para identificar qué interés generó el texto en ellos.

- **PRIMER MOMENTO: ANTES DE LA LECTURA (ACTIVACIÓN DE PRESABERES)**

El primer momento se desarrolló en equipos de trabajo colaborativo conformado por tres personas; los estudiantes debían, a partir de las imágenes presentadas (tres cuadros cada uno con dos personajes relacionados a partir de un beso) seleccionar aquella que tuviera relación directa con el título del minicuento y determinar los personajes del texto. En la siguiente tabla se establecen las respuestas halladas y se organizan por categorías.

**Cuadro 33. Análisis de respuestas por categorías. Pregunta 1: ¿cuáles son los personajes del minicuento? Pregunta 2: ¿De qué se tratará la historia?**

Categoría	Descriptor	Análisis
Realiza inferencias sobre los personajes del texto.	<b>E24, E3, E25, E29, E2, E14, E18, E9 E21, E5, E4, E6, E8, E7, E13, E15, E27, E10:</b> La princesa y el príncipe	Los estudiantes anticipan de acuerdo con la información que poseen, los posibles personajes del texto. Es posible que la relación que hacen con el título tenga influencia desde sus saberes previos, ya que algunos niños sugieren que el beso del que se habla en éste, hace referencia a la manifestación entre madre e hijo. Sin embargo es válido puesto que las predicciones pueden ser ciertas o no y se contrastarán posteriormente con la lectura del texto.
	<b>E22, E1, E23:</b> La princesa y el sapo	
	<b>E11, E12, E30 E19, E26 y E17:</b> La mamá y el hijo	
Elabora predicciones a partir del título y la imagen del texto	<b>E29, E2, E14:</b> La princesa se quedó dormida y el príncipe la besó.	Los estudiantes predicen posibles acciones que sucederán en el texto

	<p><b>E8, E7 y E13:</b> que el príncipe besa a la princesa y vivieron Felices para siempre.</p> <p><b>E15, E27, E10:</b> había una princesa y un príncipe.</p>	de acuerdo a la relación que puedan establecer los personajes.
	<b>E22 y E1, E23:</b> De la princesa y el sapo la princesa besa a un sapo	
	<b>E19, E26, E17:</b> el niño se golpeó y se mejoró y mamá vino y le dio un beso	

Frente a estas categorías fue posible determinar que los participantes logran establecer relación entre los contenidos previamente adquiridos y lo que el texto puede contener, elaborando así una anticipación de las acciones que los personajes pudieran realizar en el minicuento. No logran elaborar secuencias de hechos completas que ocurran uno como consecuencia del otro sino de forma aislada e independiente, por lo tanto se puede concluir que requieren de mayor práctica para lograr este tipo de habilidades.

- **SEGUNDO MOMENTO: DURANTE LA LECTURA.**

Los estudiantes dieron respuesta a las preguntas de la prueba escrita de manera individual, las cuales se detallaron en la siguiente tabla.

**Cuadro 34. Clasificación de las preguntas según los niveles de pensamiento crítico. Fase de diseño e intervención.**

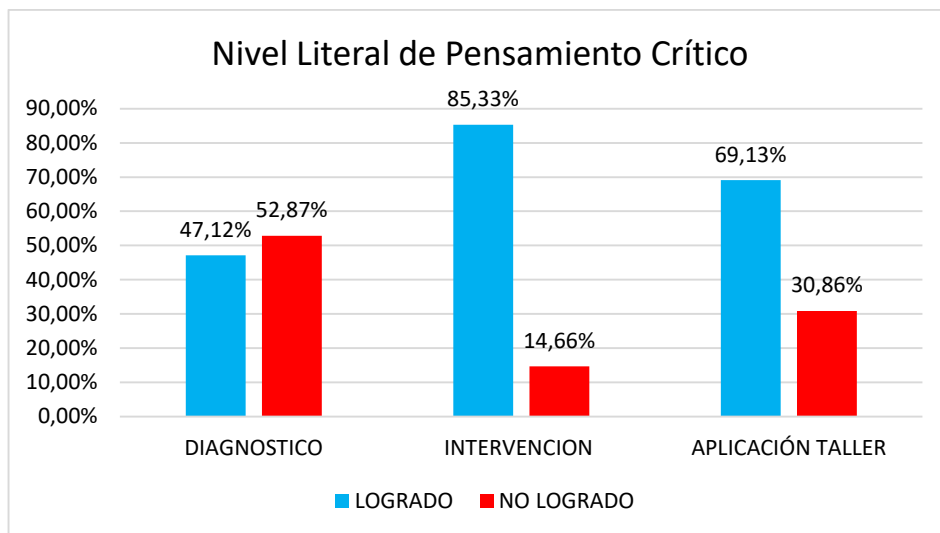
NIVEL DE PENSAMIENTO	HABILIDADES DE PENSAMIENTO CRÍTICO	PREGUNTA	DESCRPTORES	LOG.	NO LOG.
LITERAL	Nombrar e identificar	¿Cuáles son los personajes del minicuento?	<b>E30:</b> Una princesa y un sapo	24	3
	Emparejar	Une el personaje con la acción que realiza	<b>E29-</b> la princesa: le da un beso sonoro al sapo; el sapo: suplica por otro beso.	21	6
	Secuenciar y ordenar	Ordena la secuencia en que suceden los hechos en el texto.	<b>E7:</b> La princesa vio un repulsivo sapo en su jardín, la princesa le da un beso al sapo, el sapo se enamora, la persigue y le suplica por más besos.	11	17
INFERENCIAL	Comparar y contrastar	El minicuento titulado "El beso" tiene elementos similares a los del minicuento:	<b>E9:</b> El hada disparatada 1	18	9

	<b>Inferir</b>	En la frase "Érase una vez una princesa que en cierta ocasión vio un <u>repulsivo</u> sapo en su jardín", la palabra subrayada se refiere a:	<b>E5:</b> feo y desagradable	10	17
	<b>Describir y explicar</b>	El sapo decidió perseguir a la princesa suplicando por otro beso porque:	<b>E17:</b> se había enamorado.	23	4
	<b>Analizar</b>	La frase "por si acaso era rana y en su interior dormía un príncipe hechizado" significa que:	<b>E14:</b> la princesa quería probar suerte tratando de encontrar a su príncipe	13	14
	<b>Indicar causa y efecto</b>	Qué sentimiento experimentó la princesa luego de besar el sapo y por qué	<b>E8:</b> Asco pues había besado un repugnante sapo	10	17
	<b>Predecir y estimar</b>	La princesa decidió darle un beso al sapo porque:	<b>E11:</b> creyó que rompería el hechizo	14	13

Teniendo en cuenta la información obtenida en cada uno de los momentos de la investigación: fase diagnóstica e intervención se realiza un comparativo entre los resultados de los estudiantes en cada uno de los dos niveles de Pensamiento Crítico desarrollados en la secuencia didáctica, según las características y necesidades del grupo, a continuación se observan las gráficas de acuerdo a los porcentajes y el análisis descriptivo respectivo para cada una.

- **NIVEL DE COMPRENSIÓN LITERAL**

**Gráfica 43. Análisis general del nivel literal de Pensamiento Crítico.**

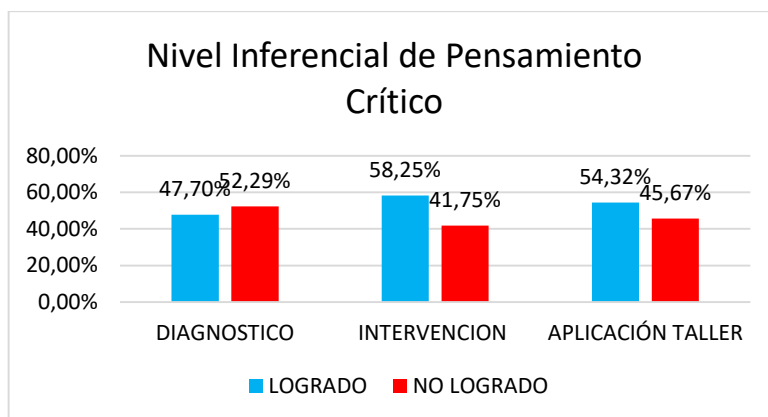


Según los resultados observados en la gráfica anterior, los estudiantes demostraron un avance significativo en este nivel de pensamiento crítico durante la intervención puesto que mejoraron en una diferencia de 38% más que en la fase diagnóstica, por lo tanto, un buen porcentaje de estudiantes logró percibir de manera eficaz la información explícita en el texto, es decir, nombraron e identificaron los principales elementos del texto, lograron establecer una correspondencia entre personajes y acciones y finalmente recordaron los sucesos en orden cronológico ocurridos en el minicuento.

Sin embargo, al aplicar el taller de lectura se evidenció que el 16% de los sujetos desmejoraron nuevamente, lo cual pudo ser por diversos factores, en los cuales sería necesario investigar a fondo, tales como: la separación de los grupos, puesto que crearon dependencia a este tipo de trabajo y al momento de poner en práctica las habilidades de modo individual se sienten inseguros. Desde otro punto de vista podría ser considerada la dependencia excesiva hacia el docente, algunos estudiantes aún presentan ese tipo de conductas inmaduras probablemente por la edad; también podría hacerse referencia a la resistencia a pensar, ya que algunos alumnos se les facilita hacer cosas pero no piensan en el cómo o por qué las hacen, simplemente ejecutan acciones; en este caso pudo ser contestar las preguntas sin detenerse a realizar un análisis riguroso.

- **NIVEL DE COMPRENSIÓN INFERENCIAL**

**Gráfica 44. Análisis general del nivel inferencial de Pensamiento Crítico.**



Según los datos representados gráficamente, casi el 11% de los estudiantes logró avanzar en el desarrollo de las habilidades de nivel inferencial de pensamiento crítico, lo cual permitió deducir que es un nivel de mayor complejidad que el anterior puesto que requiere de gran concentración, disposición para pensar, el recuento de las habilidades previamente adquiridas y correctamente aplicadas, para así lograr obtener como resultado un buen desempeño en la habilidad posterior. A medida que los estudiantes pasaban de una habilidad a otra se notaba el rezago en aquellos que no lograban superarlas. Para ello el grupo debió establecer comparaciones entre los textos que se abordaron, reconociendo en ellos sus ideas centrales, a partir de las cuales podían inferir ideas ocultas en el texto entre los espacios en blanco que este presentaba. Lograr explicar claramente y con precisión lo que ocurría a través de la secuencia de la historia mencionando a su vez personajes, roles, lugares, acciones y otros elementos; indicar causas y efectos de lo que aconteció en cada relato y predecir posibles finales en ellos.

Se obtuvo una disminución del 6% en los participantes que inicialmente no lograron avanzar en el nivel inferencial, sin embargo aún permanecen en desventaja el 45% del grupo total quienes presentaron dificultades para asimilar la información, al no

leer críticamente en consonancia con la información expuesta por el autor en el texto.

Así también se puede evidenciar que aunque trabajaran colaborativamente no hubo un avance significativo durante el desarrollo y aplicación de la secuencia en este nivel, puesto que depende de otros factores como: la práctica constante y rigurosa de las habilidades para desarrollarlas correctamente; razón por la cual la investigadora no consideró adecuado incluir en la aplicación, las habilidades de pensamiento crítico intertextual, ya que es el nivel más alto para pensar críticamente, y en él los estudiantes deben estar en condiciones para debatir, argumentar, evaluar, juzgar y criticar, una vez hayan potenciado los niveles literal e inferencial en los cuales aún requieren de mayor dominio.

## **7.2 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS DEL TRABAJO COLABORATIVO**

A continuación se especifican las categorías de análisis evidenciadas a partir del trabajo colaborativo que realizaron los estudiantes en cada sesión, para ello la investigadora llevó a cabo un registro de aquellos momentos en que el equipo de participantes debía realizar una tarea. Mediante la observación participante, la revisión de los videos realizados a las sesiones de trabajo y apoyado en el registro del diario de campo se evidencian en la matriz de categorización (ver cuadro 38) en las casillas horizontales los 10 equipos que hicieron parte de la investigación y en el sentido vertical se puede apreciar cada una de las sesiones y las categorías que en ellas se tuvieron en cuenta, de tal modo que se puedan hacer dos lecturas o interpretaciones: la primera (vertical) a nivel de avance en el equipo de una sesión a otra hasta culminar la aplicación de la propuesta, y la segunda a nivel de sesión teniendo en cuenta la participación de todos los grupos en general.

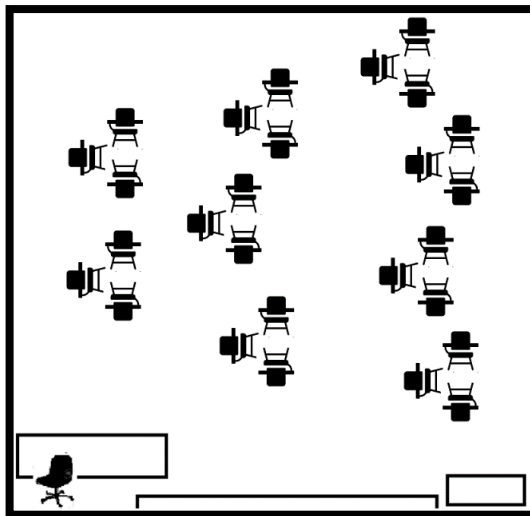
Es importante recordar que en esta investigación no se hace una distinción clara entre trabajo colaborativo y cooperativo, puesto que lo que se pretendía era

implementar el trabajo colaborativo aplicando técnicas cooperativas, que en este apartado no serán llamadas como se habían denominado en la fase diagnóstica, sino que se establecerá una categoría a partir de las relaciones que surgieron entre los participantes.

En la tabla a continuación se establece la relación entre los componentes esenciales del trabajo cooperativo<sup>189</sup> y la denominación por categorías que se le asigna para llevar a cabo el análisis:

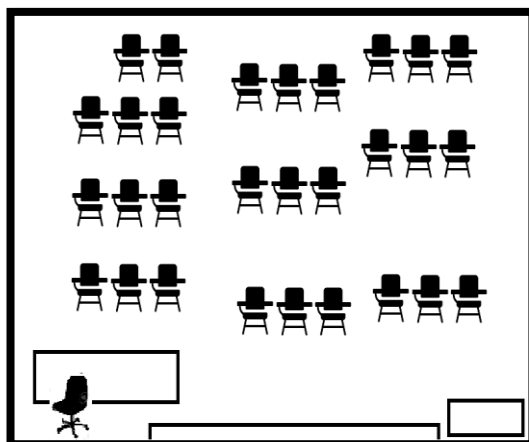
A continuación se observa un ejemplo del plano de la organización de los equipos en las sesiones 1 y 3.

**Gráfica 45. Plano de organización del salón para la implementación del trabajo colaborativo sesión 1.**



**Gráfica 46. Plano de organización del salón para la implementación del trabajo colaborativo sesión 3.**

<sup>189</sup> JOHNSON, David W y otros. Los nuevos círculos del aprendizaje. Argentina: Aique. 1999. p. 37-48.



La organización del salón colaborativo se dispuso previo a la ejecución de las sesiones puesto que es importante que los espacios sean adecuados para facilitar la relación entre los participantes y evitar la obstaculización del desarrollo de las actividades, evitando así la pérdida del tiempo<sup>190</sup>.

En el siguiente cuadro (ver cuadro No.35) se evidencia en color azul y con el símbolo ✓ aquellos equipos que lograron la categoría y con color rojo y una X aquellos que presentaron dificultades para lograrlo. En color gris y sin ninguna otra especificación se marcan las casillas del equipo que se disolvió puesto que los estudiantes presentaron condiciones de salud o proceso disciplinario que les impedían continuar asistiendo. El tercer estudiante que hacía parte del equipo 6 debió ser reubicado en otros grupos de acuerdo con la necesidad que se presentara, puesto que por razones ajenas a la investigación los estudiantes del grupo faltan a clases constantemente.

---

<sup>190</sup> PRIESTLEY, Maureen. Técnicas y estrategias del pensamiento crítico. México, 2015. p.180

**Cuadro 35. Matriz de categorización del trabajo colaborativo de los equipos en cada sesión.**

# SESION N	CATEGORÍA: TRABAJO COLABORATIVO	EQUIPO 1		EQUIPO 2		EQUIPO 3		EQUIPO 4		EQUIPO 5		EQUIPO 6		EQUIPO 7		EQUIPO 8		EQUIPO 9		EQUIPO 10	
		Lo g	No log	Lo g	No log	Lo g	No log	Lo g	No log	Lo g	No log	Lo g	No log	Lo g	No log	Lo g	No log	Lo g	No log	Lo g	No log
SESION N 1	Trabajan juntos		X		X	✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓	
	Se ayudan para lograr el objetivo asegurándose de haber entendido	✓		✓		✓		✓		✓			X		X	✓		✓			X
	Todos asumen su rol en el grupo	✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓	
	Se brindan apoyo, no hay rivalidad, ni competencia al interior del grupo	✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓	
	Hacen preguntas para resolver el problema	✓			X	✓		✓		✓			X		X	✓		✓		✓	
SESION N 2	Trabajan juntos	✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓	
	Se ayudan para lograr el objetivo asegurándose de haber entendido	✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓	
	Todos asumen su rol en el grupo		X	✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓	
	Se brindan apoyo, no hay rivalidad, ni competencia al interior del grupo	✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓	
	Hacen preguntas para resolver el problema	✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓	
SESION N 3	Trabajan juntos	✓		✓			X		X		X		X	✓	✓		✓		✓		
	Se ayudan para lograr el objetivo asegurándose de haber entendido	✓			X	✓			X		X	✓		✓		✓			X	✓	
	Todos asumen su rol en el grupo	✓		✓		✓			X		X	✓		✓		✓		✓			X
	Se brindan apoyo, no hay rivalidad, ni competencia al interior del grupo	✓		✓		✓			X	✓			X	✓		✓		✓		✓	
	Hacen preguntas para resolver el problema	✓			X	✓			X		X		X	✓		✓		✓		✓	
SESION N 4	Trabajan juntos	✓		✓		✓			X		X			✓			X	✓		✓	
	Se ayudan para lograr el objetivo asegurándose de haber entendido	✓		✓		✓			X		X			✓			X	✓			X
	Todos asumen su rol en el grupo	✓		✓		✓			X		X			✓			X	✓		✓	
	Se brindan apoyo, no hay rivalidad, ni competencia al interior del grupo	✓		✓		✓		✓			X			✓		✓		✓			X

	Hacen preguntas para resolver el problema	✓		✓		✓			X		X			✓		✓		✓		✓
SESIO N 5	Trabajan juntos	✓			X	✓		✓		✓				✓		✓		✓		✓
	Se ayudan para lograr el objetivo asegurándose de haber entendido	✓			X	✓		✓		✓				✓		✓			X	✓
	Todos asumen su rol en el grupo		X		X	✓		✓		✓				✓		✓		✓		✓
	Se brindan apoyo, no hay rivalidad, ni competencia al interior del grupo		X		X	✓		✓		✓				✓		✓		✓		✓
	Hacen preguntas para resolver el problema	✓			X	✓		✓		✓				✓		✓		✓		✓
SESIO N 6	Trabajan juntos	✓		✓		✓		✓		✓					X	✓		✓		✓
	Se ayudan para lograr el objetivo asegurándose de haber entendido	✓		✓		✓		✓		✓					X	✓		✓		X
	Todos asumen su rol en el grupo	✓		✓		✓		✓		✓					X	✓		✓		X
	Se brindan apoyo, no hay rivalidad, ni competencia al interior del grupo		X	✓		✓		✓		✓					X	✓		✓		✓
	Hacen preguntas para resolver el problema	✓		✓		✓		✓		✓					X	✓		✓		✓
SESIO N 7	Trabajan juntos	✓			X	✓		✓		✓				✓		✓		✓		✓
	Se ayudan para lograr el objetivo asegurándose de haber entendido	✓		✓		✓		✓		✓				✓		✓		✓		✓
	Todos asumen su rol en el grupo	✓			X	✓		✓			X			✓		✓		✓		✓
	Se brindan apoyo, no hay rivalidad, ni competencia al interior del grupo	✓		✓		✓		✓		✓				✓		✓		✓		✓
	Hacen preguntas para resolver el problema	✓		✓		✓		✓		✓				✓		✓		✓		✓

Teniendo en cuenta la información recolectada durante la aplicación de la secuencia didáctica a través de la observación participante, el diario de campo y los documentos de evidencia del proceso, se observan a continuación las categorías que surgieron, sus descriptores y el análisis investigativo al respecto.

**Cuadro 36. Categorización del análisis del Trabajo Colaborativo. Fase de diseño e intervención.**

Categoría	Subcategoría	Descriptor	Análisis
INDICADORES DE LA PRESENCIA O AUSENCIA DEL TRABAJO COLABORATIVO EN EL AULA	Trabajan juntos	<p><b>E7:</b> A E8 le huele feo la boca  <b>E29:</b> E2 entrégueme todo que yo lo voy a recortar  <b>E24:</b> E14 entrégueme las tijeras y sino entonces hágalo bien</p>	<p>La organización del salón influye positivamente en las relaciones de conexión que se establecen al interior del grupo, de tal forma que la cercanía entre los estudiantes permita la creación de vínculos cuando el grupo es pequeño, podría surgir producto de ello la competencia cuerpo a cuerpo o el esfuerzo individual por hablar o actuar. Esto le permite al docente intervenir para incrementar la eficacia del grupo.  El hecho de compartir los recursos implica el interés porque todos logren exitosamente lo que se han propuesto. Es evidente que los estudiantes deben mejorar su modo de comunicarse para evitar que el compañero perciba imposición o mando, la competencia comunicativa juega un papel importante puesto que deben aprender a identificar el momento preciso para expresarse y la forma en que lo hacen.</p>
	Se ayudan para lograr el objetivo asegurándose de haber entendido	<p><b>E29:</b> tenemos que ayudar a los compañeros  <b>E20:</b> hay que explicarle al otro  <b>E12:</b> E11 usted no sabe cómo se escribe mi nombre, ¿se lo dicto?  <b>E11:</b> E12 no sabe escribir déjeme a mí, nos va a quedar mal porque E12 Danna</p>	<p>Aunque los estudiantes no han realizado trabajos en equipos colaborativos previamente, fácilmente logran aumentar la posibilidad de ofrecerle ayuda a sus compañeros para garantizar el funcionamiento del grupo.  Se percibe además la necesidad de la explicación oral para resolver un problema y la enseñanza de los propios conocimientos a los compañeros permitiendo así que quienes tengan dificultades en algún</p>

		no sabe escribir conejo	proceso pueden reestructurar y profundizar sus conocimientos.
	Todos asumen su rol en el grupo	<p><b>E15: ¿profe mi hoja?</b>  <b>E15:</b> no me dejan escribir  <b>E16:</b> escriba su nombre en la hoja  <b>Investigadora:</b> E21 y E22 están enojados ninguno asume el rol de secretario  E2 quiere ser organizador pero su compañero E5 no le permite porque “profe él no sabe escribir”  <b>E28:</b> se recuesta en su regazo y no participa</p>	<p>El individualismo hace parte de las actuaciones diarias de los estudiantes, así un niño que no está acostumbrado a trabajar colaborativamente con sus compañeros se muestra extrañado cuando no se le asigna un material o responsabilidad única y exclusiva. Los estudiantes deberán estar en la capacidad de determinar cuándo uno de sus compañeros requiere ayuda o motivación y así evitar que los otros trabajen por él.</p>
	Se brindan apoyo, no hay rivalidad, ni competencia al interior del grupo	<p><b>E29:</b> Nos estamos ayudando  <b>E4:</b> E5 es un sabelotodo  <b>E1:</b> lee en voz alta “queeeee paaaaaa saaa siiiii” <b>E5</b> le dice eessss taaaaa haaablaaan dooo tar ta mu do  <b>E12:</b> E11 no nos quiere ayudar</p>	<p>La comunicación respetuosa, para lograr manejar los conflictos de manera constructiva, es fundamental en los equipos colaborativos. De esa forma se aumentará los niveles de confianza entre sus miembros y mejoraran las relaciones una vez logren aceptar sus diferencias y se apoyen.</p>
	Hacen preguntas para resolver el problema	<p><b>E14:</b> ¿lo estamos haciendo bien?  <b>E27:</b> ¿profe qué escribo?  <b>E5:</b> profe él quiere escribir, pero no sabe y no me quiere dar la hoja</p>	<p>Los miembros del grupo reconocen que para lograr el propósito deben hacer modificaciones, esto les permite tomar decisiones sobre los resultados. Una vez realizado los estudiantes experimentaran el éxito y la alegría de haberlo conseguido juntos.</p>

Finalmente se puede deducir que el aprendizaje colaborativo resulta realmente útil cuando los grupos han sido previamente estructurados acorde con las características y habilidades de sus integrantes; se estableció como base el trabajo conjunto de los miembros del grupo quienes debían asumir sus responsabilidades y participar. Los estudiantes que se inician en el proceso de lectura y escritura se vieron influenciados por aquellos que ya lo dominan, de esa forma se benefician de sus iguales aprendiendo de ellos.

Las expresiones entre compañeros pueden trascender de forma negativa o positiva de acuerdo con la intencionalidad de quien se dirige al otro. Es importante la intervención del docente para evitar confusiones y malentendidos que destruyan las relaciones interpersonales de los integrantes.

El desarrollo de las sesiones a partir de la dinámica de la colaboración permitió aumentar el nivel de confianza y seguridad en los alumnos, lo cual repercutió en una mayor efectividad al momento de desarrollar las habilidades del pensamiento crítico, puesto que previo a las intervenciones de cada niño, existió la posibilidad de discutir al interior de los pequeños grupos y establecer las respuestas por consenso.

La motivación y satisfacción de experimentar la relación con el otro hizo posible el mejoramiento de los niveles literal e inferencial de Pensamiento Crítico. La interdependencia positiva permitió a los estudiantes la creación de vínculos en sus relaciones, estableciendo cercanía para el logro del propósito a partir del trabajo que juntos realizaron. Esta situación les ayudó a reconocer la necesidad de valorar al otro como parte activa de su proceso de aprendizaje.

El papel del docente no es el de saberlo todo y llevar a sus estudiantes hacia ello, sino el de orientar y guiar mientras acompaña al grupo.

## **8. FASE DE REFLEXIÓN Y EVALUACION DE LA PROPUESTA: ANÁLISIS DEL GRUPO FOCAL**

En esta fase de la investigación la técnica empleada para la recolección de datos fue el grupo focal puesto que permitió finalmente obtener información directa de los participantes a partir de las apreciaciones, los relatos, actitudes y opiniones con el fin de evaluar la aplicación de la propuesta de intervención<sup>191</sup>.

Se tuvo en cuenta esta técnica puesto que era necesario conocer acerca de las interacciones entre los miembros de los grupos colaborativos y para ello era necesario establecer un diálogo cercano y abierto con los participantes, los cuales se organizaron teniendo en cuenta que cada uno hubiera pertenecido a un equipo diferente y así tuvieran libertad para expresarse.

Inicialmente se fijó el objetivo de la aplicación de la técnica teniendo en cuenta la tercera pregunta orientadora de la investigación; seguido a ello se diseñaron las preguntas guía para el docente moderador de los grupos focales a partir de las cuales se conduciría el diálogo entre los participantes, sin embargo no se trataba de seguir al pie de la letra el bosquejo puesto que a partir de las respuestas y comentarios fue preciso reorientar su aplicación.

Teniendo en cuenta que durante la fase de intervención se establecieron 10 grupos colaborativos conformados por 3 participantes cada uno, para la realización de los grupos focales se dividieron en 3 grupos de 10 estudiantes cada uno, de esa forma no existía una relación directa entre ellos pues no habían trabajado juntos. La entrevista se llevó a cabo en el aula de clases número 5 en la cual estuvieron presentes únicamente los participantes invitados y la docente investigadora.

---

<sup>191</sup> SANDOVAL CASILIMAS, Carlos. Investigación cualitativa. Colombia, 1996. p. 145.

Finalmente se dio paso a la aplicación de la entrevista y se procedió con el análisis de la información obtenida. Se solicitó a los estudiantes que 1) opinaran acerca de la propuesta de intervención, 2) expresaran lo que más les había gustado y disgustado del proceso y su relación con los participantes del grupo, 3) cambios o sugerencias con respecto al trabajo realizado.

Las categorías emergentes a partir de la información obtenida se registran en el siguiente cuadro.

**Cuadro 37. Categorización de los grupos focales.**

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Descriptor</b>
<b>Valoración del trabajo colaborativo</b>	Aciertos en las relaciones de los participantes en los grupos colaborativos	E13: Si alguna actividad del grupo nos quedó mal poder hacerla otra vez para mejorar con el grupo. E11: me gustó ser el coordinador, mejorar y ayudar a mi equipo. E19: bien porque trabajo más con los niños. E29: aprendí que tengo que tratar mejor a mis compañeros. E30: aprendí a levantar la mano antes de hablar.
	Diferencias entre los miembros del grupo que impiden la colaboración	E5: No me gustó que peleaban mucho todos los niños. E26: no me gustó que no dejaban compartir. E11: vi a E5 peleando con E2, ellos se paraban y peleaban. E18: no me gustó la del globo porque algunos niños estaban gritando. E3: no me gustó que no me dejaban escribir E20: E14 me estaba haciendo caras feas E7: me gustaría cambiar el desorden porque se ve muy feo E29: me gustaría cambiar que bajaran un poquito más el tono de la voz porque a veces me dolía la cabeza. E9: no me gusta E18 porque el dice otra cosa y yo digo una cosa y el siempre quiere decir lo que el dice. E4: me gustaría cambiar de grupo porque E5 decía yo voy a hacer todo de primero
<b>Importancia del desarrollo del Pensamiento Crítico</b>	Evidencia algunas habilidades desarrolladas en sus comentarios	E15: me pareció muy genial porque las habilidades del pensamiento crítico eran nivel 1 y nivel 2... emparejar, inferir, causar y qué? Identificar. E23: me gustaría repetir la actividad de emparejar porque emparejamos mal. E12: me gustó la actividad del taller final porque yo pensé para responder las preguntas. E6: aprendí todas las habilidades, esa la de causa y efecto me pareció importante porque si no lo haríamos y después quedaríamos ciegos. E9: aprendí a nombrar e identificar
	Nivel de aceptación	E15: me gustaron los minicuentos

<b>Uso del tipo de texto: minicuento</b>		E6: me gusto el minicuento de la princesa y el sapo y el del mago y el conejo porque era muy chistoso.
	Expectativas sobre el contenido	E12: deberíamos cambiar el minicuento del mago 2 porque el conejo no dejaba que el mago hiciera los trucos E19: que no fuera del mago 1 y esperar a ver qué pasaba en el mago 2 porque quería saber lo que pasaría de una vez.
<b>Postura acerca de las estrategias empleadas</b>	Relación entre juego y aprendizaje	E6: me gustó la actividad de las estrellas porque era muy divertido, muy chévere. E19: me gustó la actividad de alcanzar la estrella porque así aprendimos.
	Critica según sus intereses y gustos	E9: cuando usted nos dio la hoja del mago 2 no me gustó porque tenía que escribir E1: no me gustaron los dos círculos de contrastar porque teníamos que escribir y no me gusta

A partir del análisis de los datos obtenidos surgieron 4 categorías y algunas subcategorías de acuerdo con las respuestas de las participantes, organizadas de la siguiente forma:

La primera categoría reúne las apreciaciones de los participantes en cuanto al desarrollo del trabajo colaborativo realizado y se denomina: Valoración del trabajo colaborativo; a su vez se divide en dos subcategorías que son 1) Aciertos en las relaciones de los participantes en los grupos colaborativos y 2) Diferencias entre los miembros del grupo que impiden la colaboración

La segunda categoría se titula: Importancia del desarrollo del Pensamiento Crítico, de acuerdo con las expresiones de los estudiantes surgió una sola subcategoría: Evidencia algunas habilidades desarrolladas en sus comentarios.

En tercer lugar se hace referencia al: Uso del tipo de texto: minicuento mediante el análisis de dos subcategorías denominadas: Nivel de aceptación y Expectativas sobre el contenido.

Finalmente se crea la categoría: Postura acerca de las estrategias empleadas, la cual reúne la información relacionada con el quehacer del docente como orientador

y guía del proceso de aprendizaje; las subcategorías establecidas fueron: Relación entre juego y aprendizaje Crítica según sus intereses y gustos

La aplicación de los grupos focales permitió a los estudiantes expresar su sentir con respecto a la experiencia del trabajo colaborativo a tan corta edad; algunos manifestaron estar a gusto con su equipo, puesto que fue agradable para ellos estar reunidos sobre todo porque lograron establecer conexión y trabajar con armonía. Descubrieron la importancia de ayudar y recibir ayuda de un compañero cercano. La necesidad de interactuar asumiendo un rol al interior del equipo les permitió complementarse como amigos para mejorar. A su vez entendieron que es fundamental ejercer el valor del respeto para trabajar juntos y opinar al respecto del consenso al que como equipo lograban. Por otra parte surgió el inconformismo por los grupos previamente establecidos debido a que algunos participantes asumieron una actitud de incapacidad de control emotivo con el fin de autorregularse y evitar reaccionar abruptamente al cuestionar las ideas del otro y; tuvieron dificultad para tener la mente abierta<sup>192</sup> que les permitiera aceptar las ideas de los demás aunque sean contrarias a las suyas reconociendo que tal vez estaban equivocados y que el aporte del compañero también es valioso. Finalmente se evidencia claramente que el ruido es una característica del salón donde se realiza aprendizaje colaborativo puesto que indica que los estudiantes conversan entre ellos para intercambiar ideas y expresar el grado de emoción de los miembros del grupo frente a una actividad o proyecto específico. Es importante establecer un control al respecto puesto que si el ruido se eleva demasiado la productividad del grupo se verá afectada<sup>193</sup>.

De igual forma se determinó la influencia de las habilidades del pensamiento crítico desarrolladas como parte del discurso de los estudiantes, quienes se apropiaron de

---

<sup>192</sup> LEÓN MONTEBLANCO, Liri Consuelo. Guía para el desarrollo del pensamiento crítico. Ministerio de Educación, Gobierno del Perú. 2006. p.180

<sup>193</sup> Óp. cit. p.181

la terminología empleada para referirlas. En consecuencia lograron establecer un vínculo entre la habilidad y la actividad ejecutada para abordarla, de modo que uno de los participantes pudo expresar que las usó para resolver el taller de lectura: E12 “me gustó la actividad del taller final porque yo pensé para responder las preguntas”

Así mismo se validó por parte de los participantes el uso del tipo de texto seleccionado para el desarrollo de la investigación, puesto que algunos de ellos manifestaron que:

E15: me gustaron los minicuentos

E6: me gusto el minicuento de la princesa y el sapo y el del mago y el conejo porque era muy chistoso.

Por otra parte el minicuento logró causar en un estudiante un efecto de duda e inquietud que lo invitaba a continuar en la lectura de los siguientes textos, puesto que necesitaba la información para lograr realizar una comprensión total del contenido:

E19 “que no fuera del mago 1 y esperar a ver qué pasaba en el mago 2 porque quería saber lo que pasaría de una vez”

Finalmente, se pudo apreciar el efecto positivo y motivante que causa el diseño y aplicación de una secuencia didáctica como medio para generar aprendizajes o reestructuraciones a partir de la participación activa del estudiante y, no mediante la realización de “ejercicios rutinarios y monótonos, sino acciones que vinculen sus conocimientos y experiencias previas”<sup>194</sup>. Ellos expresaron que:

E6: me gustó la actividad de las estrellas porque era muy divertido, muy chévere.

E19: me gustó la actividad de alcanzar la estrella porque así aprendimos.

---

<sup>194</sup> *Ibidem*.

E29: me gustó la actividad de las bombas para explotarlas y pasar al frente a responder.

En síntesis, mediante el análisis de la información obtenida a partir de la técnica del grupo focal, aun cuando se presentaba en la mayoría de los participantes la tendencia al laconismo, el docente investigador pudo retomar los aspectos más importantes para determinar los alcances de la propuesta ejecutada y de esa manera reflexionar acerca de su práctica en el aula y, de ese modo se da respuesta al tercer objetivo específico de la investigación.

### **8.1 VALIDEZ INTERNA**

A medida que se desarrollaba la investigación se llevó a cabo el proceso de validez, teniendo en cuenta que inicialmente se llevó a cabo la triangulación de la información recolectada a partir de las técnicas de cuestionario, observación participante y análisis de documentos, con el propósito de identificar el nivel de pensamiento crítico de los estudiantes del grado primero a partir de la lectura de minicuentos. Se analizó y se contrastó toda la información obtenida para hallar la relación existente entre los componentes emergentes y de ese modo diseñar y posteriormente ejecutar, una propuesta que permitiera desarrollar el pensamiento crítico a partir de la lectura de minicuentos y a través del trabajo colaborativo en los estudiantes del grado primero.

### **8.2 CRITERIOS ÉTICOS**

Este proyecto de investigación tuvo en cuenta los siguientes criterios que contribuyen a determinar medidas que declaran la conducta profesional de quien lo ejecutó<sup>195</sup>.

---

<sup>195</sup> MCKERNAN, J. Investigación acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos. Madrid: Ediciones Morata. 1999. P.69

- El respeto a la intimidad y los derechos de los participantes.
- La comunicación oportuna a los participantes y afectados por la investigación acerca del objeto que se estudia.
- La solicitud y aprobación del permiso de ejecución de todas las entidades involucradas: padres de familia y personal administrativo.
- El informe parcial y total oportuno acerca de los avances del proyecto.
- El investigador debe proteger la confidencialidad de los datos.
- El investigador debe llevar un registro eficiente y eficaz de los avances del proyecto y dejarlo a disposición de los participantes y administradores cuando lo requieran.
- Dar a conocer los criterios éticos.

## 9. DISCUSION

Una vez revisados y analizados los resultados de las pruebas SABER de la institucion educativa en la cual se realizó la investigacion, teniendo en cuenta la necesidad de acercar a los estudiantes a la literatura como una forma de comprender e interpretar el mundo, a partir de la lectura de minicuentos, con la necesidad de desarrollar competencia comunicativa lectora en los participantes, propia de quienes logran desarrollar el pensamiento crítico, orientados por el modelo pedagógico institucional histórico sociocultural de Vigotsky y con la implementación del trabajo colaborativo en el aula se planteó la siguiente pregunta de investigación:

¿De qué manera la lectura de minicuentos a través del trabajo colaborativo, contribuye al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del grado primero del colegio El Castillo?

Tomando como referencia la pregunta de investigación se plantean las siguientes preguntas directrices para dar solución al problema planteado y orientar la presente investigación:

Inicialmente fue necesario identificar cuál era el nivel de pensamiento crítico de los estudiantes de grado primero a partir de la lectura de minicuentos. Según la teoría expuesta por Linda Elder y Richard Paul<sup>196</sup> y desde los aportes de Maureen Priestley<sup>197</sup> fue posible direccionar el cumplimiento de un primer objetivo de investigación tomando como referencia los tres niveles de pensamiento crítico (literal, inferencial e intertextual) que se deben alcanzar para llegar a ser un pensador avanzado o maestro, por lo tanto se tuvo en cuenta una serie de habilidades correspondientes a cada nivel, las cuales finalmente permitirían

---

<sup>196</sup> ELDER, Linda. Manuel del profesor. La miniguía hacia el pensamiento crítico para niños. Fundación para el pensamiento crítico. California. 2003. p. 4

<sup>197</sup> PRIESTLEY, Maureen. Técnicas y estrategias del pensamiento crítico. México, 2015. p.91

determinar si los sujetos lograban posicionarse en un nivel u otro dependiendo de los desempeños obtenidos.

Se evidenciaron las dificultades presentadas por los estudiantes en todos los niveles. En cuanto al nivel literal de pensamiento crítico más del 50% del grupo demostró capacidad para identificar los elementos principales del texto y nombrarlos con el propósito de recordar a futuro esa información para emplearla, del mismo modo lograron reconocer características similares que permitieran conformar una pareja de ideas o sucesos. Sin embargo al momento de retomar las acciones principales del texto con el propósito de ordenarlas de acuerdo al tiempo en que ocurrieron tuvieron mayor dificultad puesto que no lograron recuperar la información adecuadamente.

En cuanto al nivel inferencial de pensamiento crítico, se observó que debido a que no lograron desarrollar por completo las habilidades del nivel inmediatamente anterior, tuvieron dificultad para realizar inferencias, hacer predicciones y resolver problemas, demostrando con ello que no logran adentrarse más allá de la superficie del texto.

En lo que al nivel crítico se refiere, tuvieron la capacidad de apoyar una postura crítica frente al texto pero no lograron proponer y argumentar una opinión personal sobre el contenido.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en cuanto al nivel de pensamiento crítico fue posible concluir que era necesario abordar todas y cada una de las habilidades, lo cual requería de un tiempo de aplicación muy extenso y constante puesto que su complejidad así lo exige. Sin embargo, era claro que no se pretendía abarcar cantidad sino desarrollar con calidad los dos primeros niveles literal e inferencial y posteriormente analizar el alcance del logro establecido por parte de los participantes.

En la fase anterior a la lectura del texto algunos estudiantes lograron identificar los personajes como elemento característico del texto asignando una acción de acuerdo con sus presaberes. Así por ejemplo manifestaron:

E15-E26: la aba disparatada se mueve mucho. La aba Normal se queda Muy quieta

Por otra parte se evidenció la capacidad de los participantes para anticipar contenidos en el texto:

E3-E18: el hada disparatada se guelva amiga del sapo y se banfelicis

Se implementó el minicuento como texto cuyas características lo catalogaron como adecuado para el cumplimiento del objetivo, ya que guarda en su interior las resonancias del cuento y su lectura generó en los participantes total atención debido a su extrema brevedad, así como la facilidad con que proporciona la criticidad de las ideas<sup>198</sup>.

Aunque en principio, durante la fase diagnóstica, no se pretendía abordar el trabajo colaborativo puesto que sería útil durante la fase de intervención, fue posible tomar como insumo algunas de las actitudes que surgieron durante la aplicación del cuestionario, las cuales validaron la necesidad de poner en práctica este tipo de aprendizaje, pues solo se puede pensar críticamente si se cuenta con una serie de valores y actitudes entre los cuales mencionamos la empatía y humildad intelectual propia de los grupos colaborativos.

De ese modo se puede concluir que los estudiantes se encuentran en un nivel de pensamiento irreflexivo puesto que “no están conscientes de los problemas en su pensamiento”<sup>199</sup>.

---

<sup>198</sup> CUTILLAS, Ginés. Lo bueno, si breve, etc. Editorial Base. Barcelona, 2017. p.15

<sup>199</sup> ELDER, Linda. Manuel del profesor. La miniguía hacia el pensamiento crítico para niños. Fundación para el pensamiento crítico. California. 2003. p. 19

La segunda pregunta consistía en reconocer cuáles eran los elementos que debía tener una estrategia de intervención a través del diseño de una secuencia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes de grado primero a partir de la lectura de minicuentos y el trabajo colaborativo. Se consideró que:

Fue necesario diseñar la secuencia didáctica a partir de la planeación de 7 sesiones de clase que incluyeran los estándares básicos de competencia en Lenguaje, los derechos básicos de aprendizaje, uno o más objetivos de acuerdo al número de habilidades a desarrollar, las estrategias, distribución, tiempo, recursos y fecha.

Se tuvieron en cuenta tres momentos para cada sesión con el fin de dar cumplimiento al objetivo de la misma, en las cuales se especificó la apertura, el desarrollo y cierre.

La distribución de las actividades y el tiempo debían estipularse en un tiempo máximo de tres horas, con el fin de que no hubiera lugar a la indisciplina, desmotivación y la fatiga. Los estudiantes demostraron interés por participar en cada una de las actividades y tareas asignadas.

Inicialmente las sesiones iban enfocadas al desarrollo de una o dos habilidades agrupadas según el nivel de pensamiento, pero a medida que se avanzaba y el nivel de complejidad aumentaba fue necesario hacer la reestructuración del plan inicial y por ende en cada sesión se trabajaban varias habilidades con el fin de retomar las que se desarrollaban de manera previa. En consecuencia se tuvieron en cuenta las habilidades referidas a: nombrar e identificar, emparejar, secuenciar y ordenar, inferir, comparar y contrastar, analizar, predecir y estimar, establecer causa y efecto y describir y explicar.

Se percibieron los siguientes logros en cada una de las habilidades:

Nombrar e identificar, la estudiante E29 reconoce la importancia de aprender la habilidad para emplearla en otros contextos, por ejemplo, en la comunicación que a diario se establece entre personas haciendo referencia a que si no identificamos “las personas nos llamarían aquel gordito o eso”

Lo mismo ocurre con la habilidad Emparejar, puesto que E9 dice “es importante porque con la información que teníamos para usar en el futuro ahora la podemos emparejar” y de ese modo hace uso del texto para hallar una relación entre sus ideas.

En cuanto a Secuenciar y ordenar, los estudiantes E18, E9 y E6 enuncian “primero un mago estaba haciendo magia, después estaba solo en su casa con su sombrero en la cama volteado boca arriba después se tropezó y cayó en el sombrero, y el sombrero se lo, y desapareció, después se asomó un conejo a decir señoras y señores se acabó la función me iré a comer las ricas zanahorias” demostrando la capacidad para recuperar información del texto cuando así se requiera.

Inferir: con respecto al interrogante ¿Finalmente por qué el conejo decide ayudar al mago?, el estudiante E19 responde “porque ya tenía muchas heridas y si no le ayuda se va a golpear” logrando hacer una inferencia desde la información que el texto le proporciona para tratar de comprender las actitudes de los personajes.

Comparar y contrastar: los estudiantes E1-E22-E23 lograron establecer criterios de semejanza entre dos tipos de texto cuya temática era similar manifestaron que: “El conejo quería una zanahoria. El video es con los mismos personajes.” Por otra parte los siguientes grupos de estudiantes lograron hallar diferencias relevantes entre los textos:

E3-E24-E25: el mago del minicuento es diferente al mago del video.

E28: el mago es torpe.

E8-E13: en que uno da risa y el otro no.

De ese modo retomaron las habilidades anteriormente desarrolladas para lograr contraponer la información de los dos textos.

Analizar, los estudiantes a continuación logran analizar el contenido de un texto a partir de la comprensión del problema que presenta:

E15-E10-E27: “El mago saca el sombrero del conejo. El conejo se saca la resaca al mago”.

E1-E22-E23: “el conejo desaparece el mago”

E7-E8-E13: “el conejo y el mago estaban en un truco”

Predecir y estimar, el estudiante E12 dijo “el problema es que el conejo puede hacerle maldades al mago” y E25 concluyó “los personajes del minicuento II serán el mago y el conejo” así evidenciaron su destreza para anticiparse a lo que sucedería en el texto a través del planteamiento de hipótesis sobre la información inicial que el texto les proporcionó.

Establecer causa y efecto, el estudiante E14 anticipó un suceso para predecir el resultado del mismo al expresar “el mago del video escondía su sombrero bajo llave porque no quería que nadie supiera dónde los tenía guardados”.

Por su parte el participante E15 dijo “el mago del video estaba enojado con el conejo porque no lo dejaba hacer ningún truco” como opción de respuesta y solución al problema del texto.

Describir y explicar, los equipos a los que pertenecían los siguientes estudiantes, trataron de decir con sus palabras cómo ocurrieron los hechos de una forma clara, detallada y concisa así:

E17-E19-E26: “1- El conejo quiere la sanatoria. 2- El mago está buscando el sombrero. 3- El mago se está alitando para el circo. 4- El mago no dejó al conejo que comiera. 5- El mago saca la mano del sombrero. 6- el mago saca el conejo”.

E6-E9-E18: “7- El mago intenta acoger al conejo pero no pudo. 8- el conejo le dice al mago que me dé la zanahoria o si no me la paga. 9- el conejo le acetrabesuras al mago. 10- Es taProcupao. 11- el conejo saca la mano para sabarlo. 12- y se acabó el chuo y el mago le Da la zanahoria.”

El uso de los cuestionamientos constantes, a partir de preguntas que manejaran un lenguaje propio de pensamiento crítico, fue una estrategia que permitió al docente la capacidad de conducir a sus estudiantes hacia su desarrollo.

El aprendizaje en grupos colaborativos se llevó a cabo teniendo en cuenta que las personas son seres naturalmente sociables y por tanto dependen de otros para aprender, de modo que permitió desde el aula una formación a partir del respeto, la aceptación, la participación, tolerancia y la toma de decisiones por consenso, a pesar de ello se notó de forma natural el proceso imperfecto, el cual requiere de constancia para lograr mejorar progresivamente.

El docente de pensamiento crítico asumió claramente el rol de orientador, desde el acompañamiento constante sin que esto generara algún tipo de dependencia puesto que finalmente era a nivel de grupo en donde se construían las ideas.

Por último se indagó por los alcances de la secuencia didáctica basada en la lectura de minicuentos y el trabajo colaborativo en relación con el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes del grado primero y se encontró que:

Mediante la aplicación del grupo focal los estudiantes lograron manifestar que:

- ✓ Fue una experiencia agradable puesto que se les permitió formar equipos de trabajo y aprender juntos, la mayoría expresó que la armonía fue un factor importante para compartir la experiencia. Descubrieron que es posible ayudar y recibir ayuda de sus pares, y que este tipo de relación ofrece mayor

confianza y seguridad que luego se reflejará al resto del aula. Los niños dijeron:

E13: “Lo que más me gustó fue trabajar los tres en equipo.”

E15: “Me gustó trabajar juntos en armonía.”

E24: “me gustó ayudarme con los amigos“

- ✓ La formación no únicamente intelectual sino también moral les ayudó a interiorizar que las tareas debían ser desarrolladas por todos y no por el niño con mayor autonomía. A su vez, era imprescindible la práctica del respeto sobre la postura de los compañeros, pues de lo contrario se obtuvo como resultado la apatía, el desinterés, la desmotivación y el deseo de auto asignarse a un grupo distinto. Algunos de los comentarios fueron:

E29: “aprendí que tengo que tratar mejor a mis compañeros.”

E7: “que tengo que respetar a los demás y ser amigable.”

El clima de aula fue considerado como un factor principal para desarrollar el objetivo, puesto que en ocasiones la interacción entre los grupos generaba naturalmente ruido en exceso, afectando así la productividad en el aula. Al respecto un estudiante expresó lo siguiente:

E29: me gustaría cambiar que bajaran un poquito más el tono de la voz porque a veces me dolía la cabeza.

Los estudiantes se vieron influenciados por el lenguaje del pensador crítico, a pesar de su corta edad, y en cuanto a la valoración del taller de lectura aplicado en la última sesión de la secuencia dijo

E12 “me gustó la actividad del taller final porque yo pensé para responder las preguntas”

Así mismo se acogió el minicuento como texto ideal para el desarrollo del pensamiento crítico, algunos participantes lo mencionaron:

E15: “me gustaron los minicuentos”

E6: “me gusto el minicuento de la princesa y el sapo y el del mago y el conejo porque era muy chistoso”.

Los estudiantes demostraron agrado y satisfacción con el desarrollo de la investigación, al respecto dijeron:

E6: me gustó la actividad de las estrellas porque era muy divertido, muy chévere.

E19: me gustó la actividad de alcanzar la estrella porque así aprendimos.

E29: me gustó la actividad de las bombas para explotarlas y pasar al frente a responder.

## 10. CONCLUSIONES

A partir de los resultados obtenidos fue posible llegar a las siguientes conclusiones:

- Los estudiantes necesitan espacios en los que sea posible ejercitar las habilidades del pensamiento crítico con el propósito de aprender a comunicarse con claridad, certeza, relevancia, lógica y justicia en cualquier contexto o situación en la que se vean inmersos.
- Los docentes deben tener en cuenta la implementación de nuevas estrategias de enseñanza que permitan a los niños desarrollar habilidades de pensamiento crítico, de ese modo obtendrán como resultado niños que piensen por sí solos, que se vinculen al grupo, que valoren el punto de vista de sus compañeros, que empiecen a descubrir el poder de sus mentes y lo que pueden hacer con ella.
- Desarrollar habilidades de pensamiento crítico en los niños permitirá que ellos empiecen a usar lo que aprenden en contextos distintos para resolver problemas.
- La práctica constante mediante la aplicación de distintas actividades hizo que los estudiantes comenzaran a notar semejanzas y diferencias relevantes en los textos y aplicaran la comparación para comprender sus significados; empezaran a formular predicciones más adecuadas con respecto al contenido de las lecturas; identificaran cuando las ideas no tenían concordancia o se contradijeran entre sí y determinararan claramente las implicaciones y consecuencias de cualquier asunto.
- Algunos estudiantes requieren de mayor práctica hasta lograr desarrollar virtudes como la empatía y la humildad intelectual, puesto que no lograron

comprender que todos piensan distinto, que no siempre se tiene la razón y, que aún tienen mucho por aprender inclusive de sus mismos compañeros.

- Es posible desarrollar el pensamiento crítico a partir de la ejecución de una serie de habilidades en un periodo largo de tiempo y siendo constantes, lo cual requiere de la acción del docente quien debe diseñar las formas en que esto sea posible en el aula de forma gradual y ordenada.
- Se debe emplear el lenguaje del pensamiento con regularidad a través de las preguntas aclaratorias tanto en el aula como fuera de ella.
- El docente debe tener habilidad para experimentar de distintas formas el medio para desarrollar el pensamiento crítico en sus alumnos, creando ideas nuevas, poniéndolas a prueba y replanteándolas cuando así lo requiera, pues no existe un método preciso para llevar a cabo esta tarea.
- Todos los estudiantes necesitan desarrollar su pensamiento, por ende el pensamiento crítico es para todos ellos, desde sus primeros años, y no únicamente para los más talentosos.
- Se requiere de un mayor tiempo de ejecución para desarrollar el pensamiento crítico, puesto que no se trata solamente de enseñanza de las habilidades sino también de las actitudes pertinentes, puesto que este proyecto de investigación se centró únicamente en la primera fase de reflexión en cuanto a este tipo de enseñanza.
- El papel del docente es el de mediar el aprendizaje, debe tener la capacidad de reestructurar la clase cuando así se requiera, formular preguntas constantemente, generar espacios durante la clase para que sus estudiantes piensen, adecuar el contenido de la clase en relación con el desarrollo de las habilidades, parafrasear las respuestas de sus alumnos demostrando que

tiene en cuenta sus aportes y usar la terminología precisa del pensamiento crítico.

- Para diseñar la secuencia didáctica fue preciso que el docente tuviera en cuenta que las habilidades elegidas debían ser de aplicación diaria en otras situaciones de la vida de los participantes, pudiera ser empleada en otras áreas de estudio, fuera asequible de acuerdo con las características de los miembros del grupo.
- Puesto que el salón de clase heterogéneo es un reflejo de la sociedad es necesario generar espacios de colaboración entre estudiantes que les permita obtener progreso sin obviar las diferencias.
- Diseñar un programa de pensamiento crítico mejora notablemente el proceso de enseñanza y aprendizaje puesto que les enseña a procesar, pensar y aplicar lo que a diario aprenden.
- Es necesario que los estudiantes demuestren públicamente la habilidad desarrollada por equipos colaborativos sin temor a ser burlados por sus compañeros para afianzar sus aprendizajes.
- Diseñar una propuesta pedagógica con elementos didácticos que incluya la lectura como medio para desarrollar pensamiento crítico permite el aprendizaje significativo a partir de experiencias nuevas y de interés para los estudiantes.
- La aplicación de una secuencia didáctica que tiene en cuenta los momentos de apertura, desarrollo y cierre, da lugar al estudiante para enlazar sus presaberes con la información nueva, analice y piense a medida que avanza y finalmente aplique lo aprendido y lo valore.

- El minicuento es un tipo de texto que se relaciona con las características del mundo moderno al que pertenecen los participantes, lo cual permite despertar su interés por comprender sus espacios en blanco.
- El proyecto tuvo un alcance satisfactorio puesto que la práctica permitió establecer cercanía entre el docente y los participantes y, a nivel de los equipos colaborativos quienes por primera vez trabajaron juntos en el aula, esto les ayudó a interactuar sorteando las dificultades que traen consigo la relación entre pares de su edad en el propósito del logro en conjunto.
- Se favoreció la implementación y el fortalecimiento del modelo pedagógico institucional histórico social cultural de Vigotsky a partir del trabajo colaborativo en el aula.
- Se implementó el uso de las TIC en el contexto educativo como recurso para el desarrollo y aplicación de las sesiones de clase.

## 11. RECOMENDACIONES

Los docentes deben implementar propuestas pedagógicas que se enfoquen en el aprendizaje de la literatura en educación básica primaria y que exploren nuevas posibilidades en cuanto a géneros se refiere, de ese modo se potencia el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes desde cualquier área del conocimiento y no únicamente desde lenguaje.

Los docentes guiados por los estándares básicos del área se ven limitados al momento de abordar la literatura puesto que el subgénero del minicuento se desconoce cómo tipo de texto.

Los docentes deben comprender que todos los alumnos pueden lograr mejores niveles de pensamiento crítico si se hace de este un elemento fundamental de los programas de clase indistinto de un área específica.

El maestro de pensamiento debe evitar cuidadosamente caer en la rutina de lo tradicional en la cual proporciona toda la información al grupo quien asume una actitud pasiva de escucha y no permite que se expresen.

Un salón de clase colaborativo debe estar previamente organizado para obtener el mayor provecho y de tiempo.

La enseñanza debe darse en forma ordenada y modelada para que los alumnos comprendan los pasos que deben seguir al organizar la información y emplearla a futuro.

Se debe tener en cuenta la distribución del tiempo puesto que si los estudiantes quieren realizar su intervención no se debe pasar por alto sin embargo si no se tiene

control de esta situación es posible que el ambiente de la clase se torne monótono y pierdan rápidamente el interés.

Así mismo las sesiones de clase deben planearse de acuerdo a la edad de los estudiantes y sus intereses puesto que de lo contrario manifestarán agotamiento y probablemente indisciplina en el aula.

Se deben implementar diferentes formas en la organización de los grupos colaborativos puesto que los estudiantes tienden a sentir apatía hacia sus compañeros una vez tienen dificultad para comprender sus diferencias y querer imponerse.

Emplear el minicuento como tipo de texto para desarrollar procesos de pensamiento crítico puede resultar complejo por la brevedad característica del mismo pero a su vez permite desarrollar una intertextualidad de gran alcance.

Abordar la literatura como eje del área de lenguaje es un aspecto fundamental que debe verse reflejado en el plan de estudio institucional, puesto que permite el dialogismo intertextual que a su vez propicia la lectura crítica en los estudiantes.

No se trata de la cantidad de libros que se aborden en el curso sino del riesgo que merecen tomar los niños en el mundo de la literatura, tratando de hallar su identidad con el texto que los represente y les permita alternar su imaginación en otros mundos paralelos.

Se deben establecer una serie de acciones que permitan intervenir las debilidades presentadas por los estudiantes en las pruebas SABER en el área de lengua castellana.

Este proyecto servirá como apoyo e insumo al Plan de Mejoramiento Institucional y al área de Lengua Castellana.

## BIBLIOGRAFIA

ARÉVALO, Lyda Marcela; PARDO ROMERO, Sonia Liliana y QUIAZUA FETECUA María Yolanda. Desarrollo del pensamiento crítico a partir de rutinas de pensamiento en niños de ciclo I de educación. Universidad de la Sabana, Chía, 2014.

BARKLEY, E.F., CROSS, K.P., & MAJOR, C.H. Técnicas de aprendizaje colaborativo. 2 ed. España: Ediciones Morata, S.L, 2012. P. 4

BOISVERT, Jacques. La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica. Fondo de cultura económica. Primera Edición. México. 2004.

CAMACHO MARTINEZ, Gloria Esther. PINZON BONILLA, Luz Mila. Estrategia didáctica para el fortalecimiento del proceso lector en estudiantes de quinto de primaria. Universidad Cooperativa de Colombia. Bucaramanga. 2016.

CÁRDENAS ALARCÓN, María Janneth. El desarrollo de procesos lectores y escritores en niños de 7 a 8 años en un instituto de básica primaria. Universidad Cooperativa de Colombia. Bucaramanga. 2016.

CASSANY, Daniel. LECTURA COMPLEMENTARIA PARA MAESTROS: leer y escribir con niños y niñas. Los retos de la lectura y la escritura. Pág. 32. Primera edición, septiembre de 2008.

CELY, Alexander; SIERRA VILLAMIL, Gloria. La lectura crítica, creativa e investigativa para el desarrollo de las competencias comunicativas, cognitivas e investigativas de la educación superior. Universidad EAN. Bogotá. 2011. p.7

CERDA, Hugo. Los elementos de la investigación cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos, Editorial El Búho. Bogotá, 1995.

CHAVES SALAS, A.L. Implicaciones educativas de la Teoría Sociocultural de Vigotsky. Vol. 25. Costa Rica: Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. 2001. Pág. 59.

CREAMER GUILLÉN, Monserrat. Curso de Didáctica del Pensamiento Crítico. Programa de Formación continua del Magisterio Fiscal. Ministerio de Educación de Ecuador. 2011. p.97

CUTILLAS, Ginés. Lo bueno, si breve, etc. Editorial Base. Barcelona, 2017. p.15

DÍAZ BARRIGA, Ángel. Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. En: Comunidad del conocimiento UNAM. Universidad Nacional Autónoma de México. 2013. p 4.

DUARTE CUHNA, Rosemary. La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector. Alcalá de Henares, Madrid. 2012

DUQUE ARISTIZÁBAL, Claudia Patricia; VERA MÁRQUEZ, Ángela Victoria. Exploración de la comprensión inferencial de textos narrativos en niños de preescolar. Revista Colombiana de Psicología, vol. 19, núm. 1, enero-junio, 2010, pp. 21-35 Universidad Nacional de Colombia. Colombia. Redalyc. Sistema de Información Científica Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal.

ELDER, Linda. Manuel del profesor. La miniguía hacia el pensamiento crítico para niños. Fundación para el pensamiento crítico. California. 2003.

ELLIOT, Jhon, El cambio educativo desde la investigación acción, Morrata, Madrid, 1993, p, 87

GÓMEZ ESPINO, Juan Miguel. El grupo focal y el uso de viñetas en la investigación con niños. Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales. España. 2012.

GONZALEZ GUSMÁN, Eduardo Antonio. Herramientas cognitivas para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de la formación inicial docente. Universidad de San Carlos de Guatemala. Guatemala. 2010.

GONZÁLEZ MARTÍNEZ, Henry. El aprendizaje lúdico de la literatura en niños de educación básica primaria, apoyado en dispositivos tecnológicos como los Ambientes Hipermediales. Universidad Pedagógica Nacional. Grupo de Investigación HIMINI. 2010.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto. FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos y BAPTISTA LUCIO, Pilar. Metodología de la Investigación. Sexta edición Mc Graw Hill. Capítulo 15. p 496.

HYMES, Dell. Acerca de la competencia comunicativa. Forma y función. Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. 1996.

INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (ICFES). Comparación entre la distribución porcentual de estudiantes según niveles de desempeño en el establecimiento educativo, la entidad territorial y el país. Lenguaje tercer grado. 2015.

\_\_\_\_\_. SABER 3°, 5° Y 9°. La prueba de lenguaje en tercero. [En línea] file:///E:/Downloads/Descripcion%20prueba%20Lenguaje%203%20grado%202014.pdf

\_\_\_\_\_. Módulo De Lectura Critica Saber Pro. ICFES. 2015-2.pag3

\_\_\_\_\_. Saber pro. Módulo de lectura crítica SABER PRO 2015-2. Bogotá. 2015

INSTITUCION EDUCATIVA EL CASTILLO. Proyecto Educativo Institucional. Colombia, Barrancabermeja. 2014. p. 6 – 11.

KOHLBERG, Lawrence, Power, F.C & Higgins, A. La educación moral según Lawrence Kohlberg. Barcelona. 2002.

KITZINGER. J. The methodology of focus groups: the importance of interaction between research participants. Sociology of Health and Illness 1994.

LEÓN MONTEBLANCO, Liri Consuelo. Guía para el desarrollo del pensamiento crítico. Ministerio de Educación, Gobierno del Perú. 2006.

LIPMAN, Matthew. Citado por: IBERNON, Francisco en; 10 ideas clave, la formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio. España. 2007

MADERO SUAREZ, Irma. El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. Tesis doctoral, Doctorado Interinstitucional en Educación. Guadalajara, México: ITESO. 2011.

MAINGUENEAU, Dominique. Términos clave del análisis del discurso. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003. P. 25.

MANTILLA FORERO, Luis Alfredo. Propuesta pedagógica para hacer de la clase de lengua castellana un espacio generador de pensamiento crítico. Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga. 2009.

MARCIALES vivas, Gloria Patricia. Pensamiento Crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos. Universidad Complutense, Madrid. 2003

MCKERNAN, James. Investigación-acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos. Madrid: EDICIONES MORATA, 1999. P 145

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los

estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Primera Edición, mayo de 2006. Colombia. p. 33, 34.

\_\_\_\_\_. Colombia, la mejor educada en América en el 2025. Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional. Págs. 1, 2,13. Colombia, 2015.

\_\_\_\_\_. Colombia: Conoce las pruebas SABER. Colombia Aprende. [En línea] URL: [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-89525.html#h2\\_4](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-89525.html#h2_4)

\_\_\_\_\_. Colombia: qué y cómo mejorar a partir de la prueba PISA. Al tablero. [En línea] URL: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-162392.html>

\_\_\_\_\_. Ley General de Educación. Ley 115 de 1994. Colombia. p. 6.

\_\_\_\_\_. Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana. Colombia. 1998. p. 10.

MOLINA GUZMÁN, Mónica. Dimensiones del aprendizaje; refinamiento y profundización del conocimiento en la comprensión lectora. Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga. 2011.

PARRADO TORRES, Clara Isabel. Intereses, gustos y necesidades de los niños en la adquisición formal de la lectura en el primer grado de educación básica primaria. Universidad Nacional De Colombia. Bogotá. 2010.

PAUL, Richard y ELDER, Linda. Una guía para los educadores en los Estándares de Competencia para el pensamiento crítico. Fundación para el pensamiento crítico. California. 2003.

\_\_\_\_\_. La mini-guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas. Fundación para el pensamiento crítico. California. 2003.

PRIESTLEY, Maureen. Técnicas y estrategias del pensamiento crítico. Editorial Trillas. México. 2015

SANDOVAL CASILIMAS, Carlos. Curso de introducción a la Investigación cualitativa. La formulación y diseño de los procesos de investigación social cualitativos. Lectura 4.

\_\_\_\_\_. Investigación cualitativa. Colombia, 1996. p. 137.

ROJO, Violeta. Breve manual para reconocer minicuentos. Universidad Autónoma Metropolitana, México, 1997

TAPIA LOPEZ, Paola Tatiana. La narrativa para niños y jóvenes: Una aproximación a su uso en las aulas de Enseñanza General Básica en Chile. Barcelona.

TÉBAR BELMONTE, Lorenzo. Filosofía para niños de Mathew Lipman. Un análisis crítico y aportaciones metodológicas, a partir del Programa de Enriquecimiento Instrumental del profesor Reuven Feuerstein. Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle (UAM) Madrid. 2005.

VIDES PARADA, Eder Julian y FAJARDO GONZÁLEZ, Harold Yesid. La Minificción en la escuela: exploración de las identidades multiculturales. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. 2015.

VIGOTSKY, Lev Semiovich. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Editorial Crítica. S.A. 1996. P. 16.

ZAVALA, Lauro. Minificción Contemporánea La Ficción Ultracorta y la Literatura Posmoderna. Universidad Autónoma de Guanajuato. México.

ZEA RESTREPO, Maria Claudia. Conexiones. Informática y escuela: un enfoque global. Fondo editorial Universidad EAFIT. Medellín, 2000.

## ANEXOS

### Anexo A. PRUEBA DIAGNÓSTICA



INSTITUCIÓN EDUCATIVA EL CASTILLO

PRUEBA DIAGNÓSTICA



#### **OBJETIVO:**

Identificar el nivel de pensamiento crítico de los estudiantes de grado primero a partir de la lectura de minicuentos.

#### **INTRODUCCIÓN A LA PRUEBA DIAGNOSTICA**

De acuerdo con lo planteado por Isabel Solé<sup>200</sup>, la prueba comprenderá los tres momentos de lectura: Antes, durante y después. A su vez desarrollará el proceso de comprensión del texto a partir de los tres niveles de pensamiento crítico planteadas por Maureen Priestley<sup>201</sup>: literal, inferencial y crítico intertextual, lo cual permitirá identificar en cuál de estos niveles se encuentran los estudiantes.

**Nivel literal:** es la primera etapa para desarrollar el pensamiento crítico en la que el docente le permite al estudiante el desarrollo de los sentidos a través de habilidades como percibir, observar, discriminar, nombrar e identificar, emparejar y secuenciar.

Para el caso de la prueba se tendrá en cuenta las habilidades de:

- Nombrar o identificar
- Emparejar
- Secuenciar u ordenar

**Nivel Inferencial:** En esta fase los estudiantes deben inferir conclusiones, reflexionar y generalizar mediante respuestas creadas a partir de la información presentada por el docente. En este nivel se tendrá en cuenta las siguientes habilidades:

---

<sup>200</sup> SOLE, Isabel. El placer de leer. Revista Latinoamérica de lectura. septiembre. pág. 3

<sup>201</sup> PRIESTLEY, Maureen. Técnicas y estrategias del pensamiento crítico. México, 2015. p.82

- Inferir
- Comparar-contrastar
- Describir-explicar
- Interpretar
- Resolver problemas
- Predecir y estimar
- Indicar causa y efecto

**Nivel Crítico-intertextual:** es el nivel más alto de pensamiento crítico que un estudiante pueda desarrollar, estará en condiciones de debatir, argumentar, evaluar, juzgar y criticar, utilizando todas las habilidades ya adquiridas en los niveles anteriores.

Para la prueba diagnóstica se tendrán en cuenta las habilidades de:

- Debatir-argumentar
- Evaluar-juzgar y criticar

## **CONTENIDO DE LA PRUEBA DIAGNÓSTICA**

La prueba se diseña a partir de la lectura del mini cuento “El hada disparatada (I)” escrito por el español Braulio Llamero, el cual pertenece a la sección de Brujerías, magias y gigantes del libro “Bichos, brujas y princesas; mis 150 mejores minicuentos”<sup>202</sup> Esta lectura es de carácter narrativo y busca acercar a los niños a la literatura infantil.

### **ESTANDAR:**

- INTERPRETACION TEXTUAL: Comprensión de textos que tengan diferentes formatos y finalidades.
- ESTÉTICA DEL LENGUAJE; Comprender textos literarios para propiciar el desarrollo de la capacidad creativa y lúdica.

### **INDICADORES DE DESEMPEÑO**

- Lee palabras, oraciones y textos sencillos con las letras estudiadas.

---

✓ <sup>202</sup> LLAMERO, Braulio. Bichos, brujas y princesas. Mis 150 mejores minicuentos. Edición Kindle. España. 2014

- Expresa en forma clara sus ideas y sentimientos, según lo amerite la situación.

## **MOMENTOS DE LA PRUEBA:**

### **PRIMER MOMENTO: ANTES DE LA LECTURA (ACTIVACIÓN DE PRESABERES)**

- ✓ Les explico a los niños que haremos una lectura sobre un sapo y un hada. Les haré algunas preguntas para conocer qué saben acerca de estos personajes, qué características tienen, cómo son, dónde viven, qué tipo de relación puede haber entre estos personajes. Lo anterior con el objetivo de dar inicio a la lectura desde los presaberes puesto que el minicuento no tiene como soporte una imagen que permita partir de ella.
- ✓ Las respuestas se evidenciarán a partir de la videograbación de la actividad.
- ✓ El minicuento que se leerá fue seleccionado por la investigadora debido a que tiene elementos que permitan que el estudiante se aproxime a la literatura infantil debido a que se relaciona con el clásico infantil “La princesa y el sapo” escrita por los hermanos Green. A su vez este texto permite que el niño tenga otra perspectiva del texto, la cual le exige un análisis detallado de las pocas palabras empleadas y lo que ellas contienen en su interior.
- ✓ Se organizará a los estudiantes en parejas previamente organizadas por la docente (teniendo en cuenta la habilidad de lectura y escritura de cada niño, para ello se ubicará en cada par un estudiante más aventajado en el proceso de lectura fluida, con otro que requiera de su colaboración y que a su vez le pueda aportar al análisis que la actividad requiere) para entregarles una imagen representativa del texto. Ante la cual ellos deben leer, dialogar y responder las siguientes preguntas.

## El hada disparatada (I)



Fuente: <http://www.coloreadibujos.com/hadas/hada-sapo/>

1. ¿Qué observas en la imagen?

---

---

---

2. ¿Qué diferencia hay entre un hada disparatada y un hada normal?

---

---

---

3. ¿De qué se trata la historia?

---

---

---

## SEGUNDO MOMENTO: DURANTE LA LECTURA

- ✓ Se organizan nuevamente los estudiantes de manera individual.
- ✓ Procedo a hacer lectura del texto en voz alta.
- ✓ Le entrego la hoja a cada niño con el texto y las preguntas.
- ✓ Les indico que deben marcarla con su nombre.
- ✓ Y finalmente deben seleccionar las respuestas que considere correctas respecto a lo planteado en cada enunciado.

### El hada disparatada (I)

Esto era un hada disparatada.

Una vez, se encontró con un príncipe convertido en rana.

-¡Ayúdame!

-¿Por qué?

Un poco asombrado por la pregunta, el príncipe convertido en rana le respondió:

-Sufro una maldición y nunca podré ser feliz en esta laguna.

-¡Ah!

Y el hada disparatada, para ayudarle, lo cambió de laguna.

Autor: Braulio Llamero  
Texto original tomado de Bichos, brujas y princesas. Mis 150  
mejores minicuentos

Responde las siguientes preguntas a partir del texto.

**1. NIVEL DE PENSAMIENTO CRÍTICO: LITERAL**

**HABILIDAD: Nombrar e identificar**

**RESPUESTA: c**

¿Quién se había convertido en rana?

- a. Un sapo
- b. Un hada
- c. Un príncipe

**2. NIVEL DE PENSAMIENTO CRÍTICO: LITERAL**

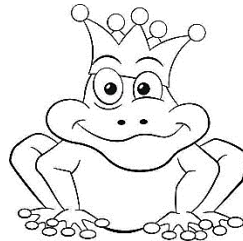
**- HABILIDAD: Emparejar**

**RESPUESTA: b**

Encierre en un círculo la imagen cuyos elementos u objetos tengan relación de acuerdo con el texto.



rana y princesa



rana y corona



hada y hechizo

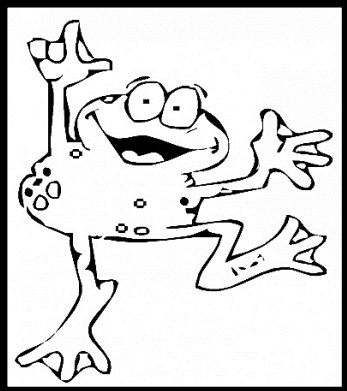

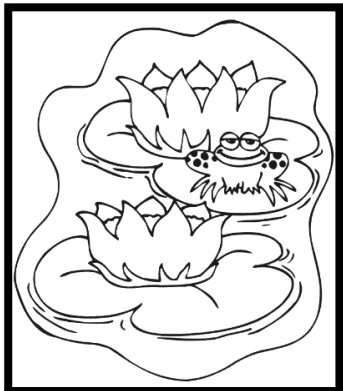
Fuente: <https://www.canstockphoto.com.mx/ser-esperar-besado-pr%C3%ADncipe-rana-39592534.html>

### 3. NIVEL DE PENSAMIENTO CRÍTICO: LITERAL

- HABILIDAD: Secuenciar u ordenar

RESPUESTA: 2,1,3.

Ordena la secuencia en que suceden los hechos en el texto.

		
La rana le pide ayuda al hada	El hada se encuentra un príncipe convertido en rana	El hada cambia a la rana de laguna

Fuente: <https://colorearimagenes.net/dibujos-de-ranas-para-colorear/>

### 4. NIVEL DE PENSAMIENTO CRÍTICO: INFERENCIAL

- HABILIDAD: Comparar-contrastar

RESPUESTA: c

El texto anterior es:

- a. Una ronda infantil porque es una canción para niños.
- b. un chiste porque cuenta algo divertido.
- c. un minicuento porque cuenta una historia corta.

**5. NIVEL DE PENSAMIENTO CRÍTICO: INFERENCIAL**

- **HABILIDAD:** Inferir

**RESPUESTA:** a

El hada que se menciona en el texto la llamaban **disparatada** porque:

- a. Estaba loca y su decisión fue absurda
- b. porque volaba muy rápido
- c. porque era buena y divertida

**6. NIVEL DE PENSAMIENTO CRÍTICO: INFERENCIAL**

- **HABILIDAD:** Describir-explicar

**RESPUESTA:** b

La ayuda que la rana esperaba recibir del hada consistía en:

- a. Que lo adoptara como su mascota y lo llevara a su casa
- b. Que le diera un beso para romper el hechizo y ser de nuevo un príncipe
- c. Que lo cambiara de estanque

**7. NIVEL DE PENSAMIENTO CRÍTICO: INFERENCIAL**

- **HABILIDAD:** Interpretar

**RESPUESTA:** c

Con la expresión: “*nunca podré ser feliz en esta laguna*”, la rana quiso decir que:

- a. Quería mudarse a otra laguna más grande, limpia y bonita.
- b. Se sentía solo
- c. Quería que el hada lo ayudara a regresar a su castillo

**8. NIVEL DE PENSAMIENTO CRÍTICO: INFERENCIAL**

- **HABILIDAD:** Resolver problemas

**RESPUESTA:** a

Una posible solución al problema de la rana puede ser:

- a. Explicarle con claridad al hada la forma en que debe ayudarlo
- b. Llorar y lamentarse por siempre porque perdió su oportunidad de volver a ser un príncipe.
- c. Pedirle ayuda a cualquier persona que pase cerca del lugar.

**9. NIVEL DE PENSAMIENTO CRÍTICO: INFERENCIAL**

- **HABILIDAD:** Predecir y estimar

**RESPUESTA:** b

¿Cómo se sintió la rana cuando recibió la ayuda del hada?

- a. Agradecida
- b. Triste y confundida
- c. Alegre

**10. NIVEL DE PENSAMIENTO CRÍTICO: INFERENCIAL**

- **HABILIDAD:** Indicar causa y efecto

**RESPUESTA:** c

El príncipe se había convertido en rana porque:

- a. Se comió unas ancas de rana
- b. Estaba disfrazado de rana
- c. Lo habían hechizado

**11. NIVEL DE PENSAMIENTO CRÍTICO: CRITICO INTERTEXTUAL**

- **HABILIDAD:** Debatir-argumentar

**RESPUESTA:** a

¿El hada debía ayudar a la rana? ¿Por qué?

- a. si, porque las hadas ayudan a cumplir los deseos
- b. no, porque el príncipe era feo
- c. si, porque los animales son buenos

**12. NIVEL DE PENSAMIENTO CRÍTICO: CRITICO INTERTEXTUAL**

- **HABILIDAD:** Evaluar-juzgar y criticar

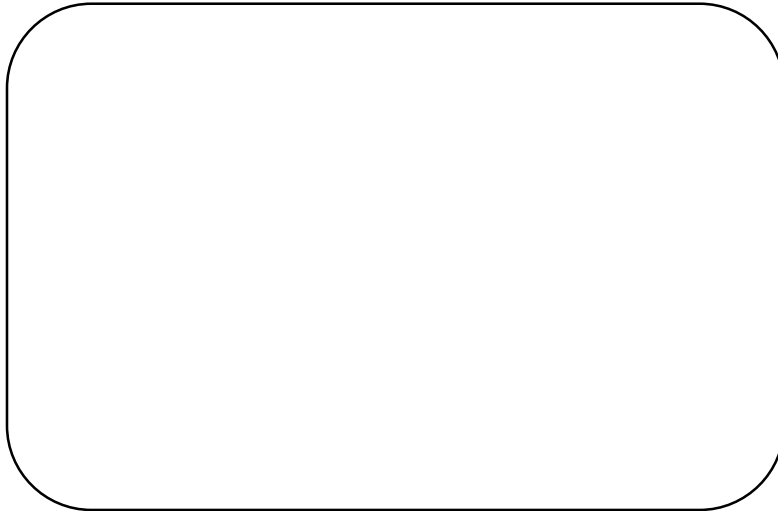
**RESPUESTA:** c

¿Consideras que la actitud del hada fue correcta?

- a. Sí, porque ella puede decidir si quiere ayudar o no.
- b. No, porque las hadas siempre ayudan a quien lo necesita
- c. No, porque en la otra laguna, la rana también sería infeliz

### **TERCER MOMENTO: Después de la lectura**

Cada estudiante elaborará un dibujo sobre el elemento del texto que le haya llamado la atención.



#### **RECURSOS:**

- ✓ Útiles escolares
- ✓ Fotocopias
- ✓ Cámara de video
- ✓ Video beam
- ✓ Computador

#### **BIBLIOGRAFIA**

- ✓ LLAMERO, Braulio. Bichos, brujas y princesas. Mis 150 mejores mini cuentos. Edición Kindle. España. 2014

**NOTA:** Durante la aplicación de la prueba diagnóstica se hará registro mediante grabación de video y diario de campo.

## Anexo B. DIARIOS DE CAMPO FASE DIAGNÓSTICA

### Diario de campo No 1

#### Institución Educativa El Castillo – Sede E Mis Primeras Letras

<b>FECHA:</b>	Jueves 22 de septiembre de 2017
<b>NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:</b>	Prueba diagnóstica. Etapa: antes de la lectura
<b>HORA DE INICIO:</b>	7:14 a.m.
<b>HORA DE FINALIZACIÓN:</b>	7:25 a.m.
<b>LUGAR:</b>	Salón de clases #5
<b>PARTICIPANTES:</b>	5 niños – 6 niñas
<b>OBSERVADOR:</b>	Wendy Preciado Arias
<b>OBJETIVO:</b>	Identificar la existencia o ausencia de los componentes esenciales del trabajo colaborativo durante el primer momento de lectura en la prueba diagnóstica.
<b>CONVENCIONES:</b>	Letra negrita: intervención de la docente Letra sencilla: intervención de los estudiantes Texto entre paréntesis: descripción de hechos observados
<b>OBSERVACIÓN</b>	
<p><b>Bueno entonces como ya sabemos acerca de los sapos y de las hadas, entonces les voy a entregar una hojita por parejas... vamos a escribir el nombre de las personas que están en el grupo...</b></p> <p><b>Miren lo que vamos a hacer... una sola persona se encarga de escribir el nombre de los dos, entonces van a observar la imagen que aparece ahí en la hoja, quiénes aparecen en la imagen?</b></p> <p>Todos: La hada y el sapo...</p> <p><b>Bien, entonces présteme atención, miren acá, miren acá, miren acá, hay una primera pregunta que dice qué observas en la imagen? Vamos a contestar aquí, en grupo, cada grupito solitos, qué observan en la imagen, todo lo que ustedes puedan decir sobre la imagen, la segunda pregunta dice, cuál es la diferencia, o qué diferencia hay entre un hada disparatada y un hada normal, van a tratar de pensar y escribir ahí cuál creen ustedes que es la diferencia, vamos a pensar en un hada disparatada y en un hada normal y vamos a decir en qué se diferencia el hada disparatada del hada normal, por qué no son iguales, cómo es el hada disparatada y cómo es el hada normal, cómo se comporta el hada disparatada y cómo el hada normal y la tercera dice de qué</b></p>	

**se trata la historia... entonces ustedes lo van a crear, lo van a imaginar y van a escribir pueden comenzar.**

(los niños miran a su alrededor, no empiezan a escribir, la docente se acerca al grupo 2 y les pide que escriban qué observan)

**Discutan entre los dos, se ponen de acuerdo los dos qué van a escribir, no es lo que piensa uno solo, sino lo que piensan los dos... pero no los veo que se pongan de acuerdo los dos antes de escribir** (la estudiante E3 escribe sola sin preguntar a su compañero)

(los estudiantes de los grupo 2, 13 y 14 conversan entre ellos. Los estudiantes de los grupos 8 y 9 no conversan, un estudiante escribe y los demás no participan en la elaboración de la respuesta, la docente se acerca al grupo 9 y les dice que “deben trabajar los tres”. Luego se acerca al grupo 8 y se observa a los estudiantes distraídos, aún no empiezan su trabajo)

**Ahora van a escribir en qué se diferencia el hada disparatada del hada normal, por ejemplo van a escribir el hada disparatada es de tal forma, y el hada normal es tal cosa, piensen en un hada normal y piensen a la vez en un hada disparatada y van a decir en qué se diferencian esas dos y pónganse de acuerdo, conversen entre los dos cómo sería.**

(luego la docente se dirige al grupo 14 y les explica las preguntas)

**Los dos pueden escribir** (se refiere a la estudiante E20) **si el compañero quiere escribir puedes dejar que el escriba. La idea es que entre los dos se pongan de acuerdo y entre los dos vamos a hacer el trabajo.**

(Se observa que el grupo 2 no conversa sobre las preguntas ni escriben, los estudiantes del grupo 8 se levantan de sus puestos y recogen algo del suelo, los estudiantes del grupo 14 no trabajan juntos, solo la estudiante E28 escribe sus ideas, lo mismo sucede con los grupos 8 y 9)

**El trabajo es en equipo, es colaborativo, nos vamos a colaborar y seguramente lo que tu pienses es muy importante E19, debes decir lo que piensas para que quede registro en la actividad.** (el niño E19 no muestra interés en la actividad, recuesta su cabeza en el regazo y no expresa su opinión, los demás grupos conversan entre ellos, se han intercambiado la función de escribir, nuevamente los estudiantes E04, E16 Y E17 no realizan ningún aporte a su grupo) **...y en la última me van a escribir de que se trata la historia del hada disparatada, van a imaginárselo, van a crearlo... escriban lo que ustedes creen que va a pasar, imagínenselo.**

(Se observa que el estudiante E04 desea escribir su respuesta en la hoja pero su compañera de grupo E20 se lo impide y le quita el lápiz, en su cara se observa una expresión de disgusto por la intención de su compañero, el niño le da un golpe a la mesa con su mano en actitud de molestia porque su compañera no le permite la hoja.)

(El estudiante E17 recuesta su mentón sobre su mano empuñada y su compañera E09 escribe las respuestas encubriendo la hoja, en el grupo 2 se observa que uno de los dos estudiantes ha estado gran parte de la actividad de pie en frente de su compañera colaborando con la elaboración de las respuestas.)

Se da por terminada la actividad, los grupos entregan sus respuestas y se disponen a presentar la prueba escrita individual.

### REFLEXIÓN

Los estudiantes realizaron la actividad en el tiempo estipulado, orientados por la docente en cada una de las preguntas, estaban ansiosos por dar inicio a la actividad, por participar del proyecto y se mostraron un poco inseguros al principio esperando siempre las orientaciones para dar inicio a las actividades.

## Diario de campo No 2

### Institución Educativa El Castillo – Sede E Mis Primeras Letras

<b>FECHA:</b>	Jueves 22 de septiembre de 2017
<b>NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:</b>	Prueba diagnóstica. Etapa: antes de la lectura
<b>HORA DE INICIO:</b>	8:32 a.m.
<b>HORA DE FINALIZACIÓN:</b>	9:15 a.m.
<b>LUGAR:</b>	Salón de clases #5
<b>PARTICIPANTES:</b>	3 niños – 5 niñas
<b>OBSERVADOR:</b>	Wendy Preciado Arias
<b>OBJETIVO:</b>	Identificar la existencia o ausencia de los componentes esenciales del trabajo colaborativo durante el primer momento de lectura en la prueba diagnóstica.

### OBSERVACIÓN

**Les voy a entregar esta hojita por grupos, esta hojita para los dos y le ponen el nombre de los dos, bien escúchenme lo que les voy a decir....**

E23: Profe a mí no me entregó hoja

**La hoja es para los dos, van a trabajar entre los dos para colaborar... entonces présteme mucha atención, en esa hojita hay tres preguntas, como ustedes pueden observar hay una imagen... la historia se llama El hada disparatada... qué significa disparatada?**

E29: que está loca

E02: que está borracha

**... muy bien... es algo que normalmente no ocurre, que muy pocas veces sucede. Primera pregunta dice, qué observas en la imagen, entonces, la respuesta la van a poner en la hoja... en cada grupo se van a colaborar para dar respuesta...**

(Se observa que los estudiantes E02 y E08 no participan en la elaboración de las respuestas, solo miran la hoja mientras su otro compañero escribe, luego la

<p>docente pide a quienes ya terminaron de responder la primera pregunta que pasen a la segunda y explica lo que deben hacer.</p> <p>Los estudiantes de los grupos 4, 1, y 7 dialogan entre ellos para ponerse de acuerdo. La docente se acerca al grupo 12 para explicar a los niños que deben trabajar juntos, ponerse de acuerdo para responder. Se observa en el grupo 1 que la estudiante E29 escribe sin tener en cuenta la respuesta de su compañero.)</p> <p><b>Cuéntenme en la última pregunta qué sucede con el hada y a rana, se van a inventar la historia.</b></p> <p>(Los niños hablan entre ellos y se ponen de acuerdo para responder)</p> <p>(La actividad finaliza y entregan la hoja)</p>
<b>REFLEXIÓN</b>
<p>Se evidenció la participación del grupo en la actividad, sin embargo algunos estudiantes no lograron involucrarse en ella.</p>

### Diario de campo No 3

#### Institución Educativa El Castillo – Sede E Mis Primeras Letras

<b>FECHA:</b>	Jueves 22 de septiembre de 2017
<b>NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:</b>	Prueba diagnóstica. Etapa: antes de la lectura
<b>HORA DE INICIO:</b>	10:16 a.m.
<b>HORA DE FINALIZACIÓN:</b>	11:05 a.m.
<b>LUGAR:</b>	Salón de clases #5
<b>PARTICIPANTES:</b>	6 niños – 4 niñas
<b>OBSERVADOR:</b>	Wendy Preciado Arias
<b>OBJETIVO:</b>	Identificar la existencia o ausencia de los componentes esenciales del trabajo colaborativo durante el primer momento de lectura en la prueba diagnóstica.
<b>OBSERVACIÓN</b>	
<p><b>Les voy a entregar una hojita para los dos, para que observen la imagen y respondan. Se colaboran el uno al otro...</b></p> <p>(Se observa que el estudiante E26 le explica a la estudiante E15 lo que debe hacer)</p> <p><b>Bueno niños, entonces, tenemos una imagen, joseee, gabrieeel, y tres preguntas. Entonces de acuerdo a la imagen y a lo que ustedes conocen vamos a responder aquí abajo que observan en la imagen, se ponen de acuerdo, pregúntele a su compañero que observa en la imagen y lo escriben acá... Lo que ustedes alcancen a ver, ya lo escribieron? Escribanlo rápido. Los estudiantes E15, E01, E21 y E25 no se involucran en la actividad, solo observan la hoja mientras su otro compañero escribe.</b></p>	

**La segunda pregunta, Gabriel vamos para la segunda pregunta, escriban lo que observen, lo que usted observe es válido, qué escribieron, qué hay en la imagen, observen detalladamente la imagen, cómo son esos dos personajes, como son, sus rostros, sus cuerpos, en dónde están, qué observan en la imagen, listo. Qué más observan en la imagen, escríbanlo.**

(La actividad termina y los niños entregan la hoja, las sillas se organizan para que los estudiantes continúen con el segundo momento de la lectura)

### **REFLEXIÓN**

Fue posible evidenciar que para el desarrollo con el tercer grupo de estudiantes con respecto al primer momento de lectura se logró desarrollar en menor tiempo con respecto a los otros grupos, la intervención por parte de la docente disminuyó y los participantes entregaron a tiempo la actividad, sin embargo algunos de ellos no demostraron interés por colaborar en dar respuesta a los interrogantes planteados.

### Anexo C. DIARIOS DE CAMPO FASE DE INTERVENCIÓN

<b>FECHA:</b>	9 de abril de 2018
<b>NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:</b>	Sesión 1
<b>HORA DE INICIO:</b>	8:30 a.m.
<b>HORA DE FINALIZACIÓN:</b>	11:38 a.m.
<b>LUGAR:</b>	Salón de clases #5
<b>PARTICIPANTES:</b>	Estudiantes del grado primero
<b>OBSERVADOR:</b>	Wendy Preciado Arias
<b>OBJETIVOS:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer la importancia del trabajo colaborativo en el aula de aprendizaje.</li> <li>- Identificar los elementos presentes en el texto para comprenderlo.</li> </ul>
<b>OBSERVACIÓN</b>	<b>REFLEXIÓN</b>
<p>La docente inicia la sesión saludando a los estudiantes, luego les explica que como anteriormente les había mencionado iniciarán la ejecución del proyecto y que para ello se encuentran reunidos en grupos de 3 compañeros, sin embargo en algunos solo hay 2 debido a que no asistieron todos. Les explica que trabajaran colaborativamente y les pregunta si saben a qué se refiere esa palabra. <b>E12</b> dice debemos trabajar con los compañeros en grupo. <b>E29</b> dice que tenemos que ayudar a los compañeros. <b>E27</b> dice ayudar a los compañeros. <b>E3</b> cuando terminemos le podemos ayudar a un compañero. <b>E1</b> dice colaborar. <b>Sara</b> dice debemos ayudar a nuestro grupo. <b>E20</b> dice hay que explicarle al otro. <b>E11</b> dice cuando un amigo no es capaz hay que ayudarlo para que trabaje bien y se gane un premio. <b>E2</b> dice hay que ayudarlo al compañero. <b>E4</b> dice cuando uno hace las tareas hay que terminar rápido para salir al descanso. La docente explica que es</p>	<p>Los estudiantes manifiestan ideas sobre los preconceptos que tienen acerca del trabajo colaborativo, para algunos de ellos es sinónimo de ayudar, para otros trabajar o hacer tareas, para otros explicar a otros.</p> <p>La docente asume el rol de orientar las ideas expresadas por sus estudiantes y ve necesario manifestarles que ella hará una supervisión del trabajo que realizarán colaborativamente puesto que en ocasiones se observa distracción por parte de los grupos, algunos estudiantes no logran enfocarse en las actividades y necesitan del acompañamiento constante mientras logran regularse y comprender que todos deben colaborar y que no se trata de descargar responsabilidades en el estudiante más aventajado para que lo realice solo mientras los demás observan.</p> <p>Se observa dificultad para el trabajo colaborativo en aquellos grupos en los</p>

<p>importante porque de esa manera aprenderemos más fácil con ayuda de un compañero. Pero para que funcione todos las personas deben trabajar, no me puedo quedar sentado mirando que hacen mis compañeros, siempre voy a pasar por los grupos supervisando que todos estén cumpliendo con el objetivo de la clase. La docente le llama la atención a los niños que no prestan atención. La docente les presenta a los niños un logo que hace alusión al trabajo que realizarán a nivel general del grupo, que los identificará como curso y les pregunta si saben qué significa. <b>E3</b> dice que hay niños reunidos que están en grupo. <b>E27</b> dice que son huevos pero no sabe cómo decirlo, la docente le pregunta si se refiere a huevos de pascua y él dice que sí. La docente les pregunta que cual de las dos respuestas es más acertada y todos hacen referencia a la que dio la primera compañera. La docente pregunta si entienden qué hay en el logo, ellos dicen niños, ella explica que son siluetas de personas y no se sabe si son niños o grandes, hombre o mujeres. Estas personas representan el trabajo que haremos, no significa que todo el tiempo estaremos en círculo y abrazados como en el logo, ellos se ríen. <b>E5</b> dice hay unas personas reunidas para hacer un trato de amigos. La docente pregunta si todas las personas del logo se ven iguales, al unísono responden que no. Dicen que se diferencian en los colores, la docente les dice que así mismo ellos no son iguales. Les explica que en cada grupo hay dos personas que leen y escriben bien y otro que está iniciando el proceso y la idea es que se apoyen. En cada grupo no todos harán lo mismo</p>	<p>cuales hay estudiantes que demuestran poco interés por integrarse, por asumir su rol y aportar al logro del objetivo a cumplir. Otros por su parte discuten por hacerse a un rol ya que los otros dos roles no les interesan, piensan que algunos roles conllevan más responsabilidad que otros y no quieren hacerse cargo.</p> <p>Es posible evidenciar que algunos estudiantes nunca han trabajado colaborativamente o junto a otros compañeros, aunque la docente les explica cómo lo harán piensan de modo individual y asumen su rol sin vincularse al equipo que les fue asignado, tampoco logran ponerse de acuerdo.</p> <p>En algunos estudiantes se observa actitud de egoísmo y competitividad porque todos quieren asumir un rol o función en el equipo.</p> <p>Se escuchan muchos ruidos mientras los estudiantes desarrollan las actividades, algunos se ponen de pie, no asumen posturas corporales adecuadas. Ante ello la docente les pide atención y les hace la observación para que el nivel de ruido disminuya.</p> <p>Otros por su parte comparten el material que les fue asignado, se inquietan por ayudarse y se explican o se ponen de acuerdo entre ellos.</p> <p>Se observa en otro equipo que un estudiante esta de mal genio porque sus compañeros no están de acuerdo con él.</p> <p>Para algunos estudiantes es importante desarrollar la habilidad de nombrar e</p>
--	--

refiere la docente, cada uno deberá asumir un rol, les entregará una escarapela a cada estudiante para que asuma su función, la docente los explica para que sepan en qué consiste y les manifiesta que en cada sesión deben rotarse el rol para no repetir a diario. La docente dice que eso no significa que solo hará su función sino que también puede asumir el rol del compañero cuando este requiera ayuda. Deberán ponerse el nombre del rol como una escarapela cuyos nombres son organizador, secretario y coordinador. Luego les explica que debe hacer cada uno, cuál es su función. Entre los miembros del grupo deben ponerse de acuerdo para saber quién asumirá cada rol sin ponerse bravos sino que todos deben decidirlo. La docente continua pidiéndoles que establezcan acuerdos para el trabajo colaborativo. Les entrega una ficha para que allí escriban el o los acuerdos que como grupo consideren muy importante para que el trabajo funcione. **E15** pregunta profe mi hoja, la docente le responde que es una por grupo porque no van a trabajar solos. Los otros grupos interactúan entre ellos. **E12** le explica a sus compañeros qué deben hacer. **E27** dice profe qué escribo? La docente le vuelve a explicar. Aunque entre ellos se explican y conversan se observa que **E2 y E18** no lo hacen, están distraídos tomando agua o mirando hacia el otro lado. **E16 y E19** les prestan la hoja a otro de sus compañeros para que escriban la norma con su puño y letra. **E2** se va del grupo a mirar por la ventana. En otros grupos se observa que están inquietos por ayudarse, en el grupo de **E5** no logran ponerse de acuerdo. Existe un

identificar puesto que si no se hace es posible que sea necesario emplear un apodo para dirigirse a otros, puede haber confusión en la comunicación, no habría atención por parte de quien es llamado, no sería posible llamar a otra persona.

Los estudiantes se asignan nombres por equipo para identificarse durante el proceso que se desarrollará, todos lo hicieron teniendo en cuenta sus gustos.

ruido externo que impide en cierto modo la concentración puesto que se encuentran podando el pasto en las afueras del salón, la docente les pide que marquen la hoja. La docente recoge las hojas de quienes terminaron, escribe las normas que plasmaron en la hoja en el tablero y realiza por estudiante una votación para seleccionar las normas más importantes.

Luego la docente les entrega la escarapela y les dice que si se han puesto de acuerdo con el rol que cada uno asumirá. Se observa actitud competitiva y egoísta en los estudiantes **E5** y **E2** quieren ser organizadores y sus compañeros no le permiten, el alega que su compañero no sabe escribir. El grupo de **E17 y E19** ya se han puesto de acuerdo, al igual que el de **E12**. Se oye mucho ruido mientras se organizan, la docente le llama la atención al grupo de **E5** porque genera indisciplina.

Luego procede a explicarles que deben hacer, les pide que escojan el secretario muy bien para que escriba en la hoja. La docente observa que en el grupo de **E1 y E22** están enojados y ninguno asume el rol del secretario, luego el niño asume la responsabilidad. La docente lo felicita. La docente pide a los coordinadores de cada grupo se pongan de pie y los felicita por hacer su función. Así hace lo mismo con cada rol es decir los otros dos estudiantes de cada grupo.

La docente procede a entregar hojas en blanco para que se pongan de acuerdo y en secreto lo asignen para posteriormente socializarlo con el resto del grupo en la sesión siguiente. Salen a descanso.

Al retomar la clase la docente les pregunta a los niños ¿Qué pasaría si no tuviéramos un nombre? **E29** dice las personas nos llamarían “aquel gordito” o eso. La docente dice nos llamarían con apodos. **E12** dice nos dirían otro nombre. **E20** dice nos llamarían flaquito. **E27 y E1** dicen nos llamarían flaco o gordito. La docente refiere que piensen en otras respuestas para evitar repetir. **E24** dice que él tiene un amigo que no tiene nombre y la docente pregunta asombrada qué por qué y el estudiante **E18** dice que debe ser un amigo imaginario. Luego el estudiante **E24** dice que su amigo se llama Juan Diego y la docente corrobora al grupo que el amigo del compañero sí tiene nombre. **E13** dice que no prestaríamos atención porque no sabríamos como nos llamamos. La estudiante **E5** dice que nos pondríamos un nombre especial. La docente le pregunta qué pasaría si esa posibilidad tampoco existiera. El niño responde que no nos llamarían porque no sabrían nuestros nombres. **E7** dice nos pondrían un apodo. **E4** dice nos dirían pelaitos. **E17** no responde.

La docente dice bueno el niño aquel tráigame eso, pasan unos segundos entre ellos se miran y ninguno se pone de pie, la docente dice qué pasa que no viene, rápido... los niños preguntan al coro cuál. Luego dice a **E12** tráigame eso ella se ríe y no sabe qué hacer. Los niños muestran varios objetos tratando de adivinar. La docente explica que si no llamamos las cosas por su nombre nos confundiríamos, por ello es importante nombrar e identificar cada cosa con su nombre para reconocer. A continuación la docente les pide a los coordinadores de los grupos que

presenten su nombre y expliquen por qué lo escogieron para que la docente los identifique fácilmente.

**E29, E2** : las estrellas con las centellas porque nos sale supernatural y nos gusta ese nombre

**E21, E5 y E4**: equipo ayudante porque lo escribimos, **E5** dice que es porque les gusta ayudar y para ellos es bonito.

**E18, E9 y E6**: las estrellas porque somos muy bonitos, porque nos gusta

**E19, E26 y E17**: piquiestrella porque les gusta ese nombre y les encantan las estrellas

**E24, E3 y E25**: las estrellas del grupo porque somos dizque un grupo porque nos gusta.

**E16, E20**: el grupo de la luna porque las lunas son muy lindas.

**E15, E27, E10**: los organizadores porque nos gusta organizar.

**E8, E7 y E13**: los animadores porque nos gusta animar

**E22 y E1**: el grupo de las estrellas 2 porque nos gustan las estrellas

**E11, E12 y anahi**: vamppirinas y vampirinos, **E12** le ayuda diciéndole que lo escogieron porque les gusta el nombre y los muñecos.

Guardamos el nombre dice la docente, porque a continuación les voy a entregar una hoja para que especifiquen qué van a hacer, cómo lo van a hacer y con qué materiales. Cada organizador debe reclamar los materiales con la docente. Los estudiantes comienzan con el diseño de su logo. La docente acompaña los grupos, los orienta, les explica a medida que avanzan, una vez terminan el trabajo la sesión se da por finalizada.

<b>FECHA:</b>	11 de abril de 2018
<b>NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:</b>	Sesión 2
<b>HORA DE INICIO:</b>	7:00 a.m.
<b>HORA DE FINALIZACIÓN:</b>	9:45 a.m.
<b>LUGAR:</b>	Salón de clases #5
<b>PARTICIPANTES:</b>	Estudiantes del grado primero
<b>OBSERVADOR:</b>	Wendy Preciado Arias
<b>OBJETIVOS:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer la importancia del trabajo colaborativo en el aula de aprendizaje.</li> <li>- Comprende de forma explícita e implícita el texto.</li> <li>- Establece relación de comparación entre dos textos.</li> <li>- Elaborar predicciones a partir de la observación y el análisis del contenido del texto.</li> </ul>
<b>OBSERVACIÓN</b>	<b>REFLEXIÓN</b>
<p>La docente comienza saludando a los niños y les recuerda la distribución de los roles haciendo énfasis en que en esta segunda sesión lo hicieron más rápido y sin dificultad entre ellos. Les explica que la actividad del día es a partir de unas mascararas que les va a entregar por equipo para que se las pongan, las máscaras corresponden a los personajes o elementos del minicuento que leerán próximamente, se observa que el estudiante <b>E2</b> no desea vincularse a la actividad porque se encuentra de mal genio, el estudiante ha presentado dificultades de disciplina y se encuentra en proceso de seguimiento y acompañamiento por parte de coordinación y orientación escolar. Proceden a nombrar e identificar la máscara que a cada estudiante le correspondió, la</p>	<p><b>Aunque es la segunda sesión en la cual los estudiantes deben trabajar colaborativamente se observa nuevamente que el estudiante E2 no logra vincularse con su equipo y se encuentra de mal humor, cabe aclarar que esta actitud se debe a una problemática familiar que el estudiante atraviesa y no está relacionada con la investigación que se realiza.</b></p> <p><b>Se evidencia nuevamente que cuando se trata de trabajar colaborativamente los estudiantes conversan entre ellos, se ríen, gritan, se levantan de los puestos. La docente interviene para que no pierdan el horizonte de la actividad puesto que algunos estudiantes hablan de otros temas no relacionados con la clase.</b></p> <p><b>Es posible deducir que cuando los estudiantes trabajan juntos antes de</b></p>

docente les explica que se van a presentar con un nombre de acuerdo a la máscara y van a explicar la función que realiza, por ejemplo yo soy el tomate y sirvo para hacer ensalada o yo soy el doctor y curo a los enfermos. Los estudiantes deben ponerse de acuerdo en el grupo para saber lo que cada uno va a decir. Luego harán la presentación general al grupo. Los estudiantes conversan entre ellos, algunos se ríen, se oyen gritos, se levantan del puesto. La docente interviene varias veces para que escuchen y siguen hablando. La docente sugiere que comiencen. El estudiante **E23** dice yo soy el taxista zanahoria y transporto a los vegetales. El estudiante **E5** dice yo soy el conejo veloz y hago muchas carreras. La estudiante **E3** dice yo soy la zanahoria y vivo en la tierra. **E13** dice soy la zanahoria y sirvo para los almuerzos. **E26** dice soy una cosa, la docente le pregunta qué cosa, ella dice soy una zanahoria y hago almuerzos. **E6** dice soy una zanahoria invisible. **E15** dice soy la zanahoria veloz y juego tenis. **E14** dice soy la zanahoria y cuido perritos. **E12** dice soy la zanahoria y sirvo para hacer ensalada. **E29** dice soy la conejita margarita y soy doctora. **E30** dice soy la conejita y como zanahorias. **E16** no logra expresar su respuesta, se queda en silencio, la docente le da tiempo mientras pregunta a otros. **E7** dice soy la conejita saltarina y como zanahorias. **E19** dice soy la conejita y cuido los niños. **E6** dice soy la conejita y me como las zanahorias. **E4** soy una conejita y cuido los perritos. **E10** dice soy la conejita y

**expresarse individualmente adquieren seguridad y se expresan mejor, esto se debe a que la relación con sus compañeros les permite fortalecer su confianza y dejar de lado la timidez. Sin embargo el estudiante que inicialmente no lograba vincularse a su equipo no logra expresar su idea cuando le corresponde el turno.**

**Algunos estudiantes pierden la atención durante la explicación de las actividades a realizar, la docente debe buscar la forma de captar su interés para asegurarse de que todos entiendan lo que deben hacer.**

**En el momento de compartir el material de trabajo que la docente asigna a cada grupo algunos estudiantes se molestan, se muestran egoístas, todos quieren recortar y no confían en que otro miembro del grupo pueda hacerlo mejor que ellos. La docente interviene nuevamente para sugerir que se den la oportunidad y que en actividades próximas intercambien roles y responsabilidades para que todos puedan participar.**

**En cuanto al rol del secretario se observa apatía porque debe hacerse cargo del proceso de escritura en los formatos respecto de lo que la actividad requiera, se observa poco interés por asumir la función.**

**Se observa que los estudiantes E11 y E12 se apoyan mutuamente para superar una dificultad de escritura en el equipo. Se colaboran y aprenden juntos.**

**El estudiante E14 se muestra apático por participar y colaborarle a su equipo, su**

me gusta comer zanahorias. **E22** dice soy la conejita y cuido los bebés. La docente le pregunta de nuevo a **E16** únicamente hace referencia a que es coneja pero inmediatamente se sienta en su silla y no termina el ejercicio. **E8** dice soy un mago y hago magia. **E21** dice soy un doctor y cuido a los enfermos. **E29** dice pero está disfrazado de mago porque es Halloween. **E12** grita soy mago y hago magia. **E2** no responde y la docente le dice que lo espera hasta el final. **E1** dice soy un mago y saco conejos de mi sombrero. **E17** dice soy un mago y hago magia. **E18** dice soy un mago y me gusta comer zanahoria. **E25** dice soy un mago y hago magia. **E27** soy un mago y me gusta comer zanahoria. **E2** soy un mago y me gusta hacer magia. A continuación los organizadores deben ir a buscar el material con el que harán la siguiente actividad, debido a que los otros miembros del grupo se molestan porque únicamente la docente llamó a estudiante del grupo, le pide a los coordinadores que se acerquen a recibir otra parte del material. La docente explica lo que deben hacer en la hoja para que ellos hagan la distribución de las responsabilidades, sin embargo algunos niños no prestan atención y la docente decide llamarles la atención. Se observa que **E2** no presta atención porque **E29** le dice que le entregue todo que ella lo va a recortar, se observa que no logran ponerse de acuerdo. Comienzan a discutir porque todos quieren recortar y no logran ponerse de acuerdo, **E29** le dice a **E14** que le

postura encorvada y su mano apoyada en el mentón permite descifrar que no le interesa lo que están haciendo.

**La docente socializa las actividades que evidencian la habilidad desarrollada para verificar que los estudiantes hayan logrado el propósito, cuando un estudiante no lo alcanza hace la orientación necesaria con ayuda de otros niños para aclarar y despejar dudas al respecto.**

**Respecto a la habilidad de predecir y estimar algunos estudiantes hicieron predicciones basadas en las acciones que consideraron realizaría el personaje que proponían para el texto. Se evidenció que en el momento de la socialización mientras la docente hacía énfasis en lo que les hizo falta de acuerdo a la indicación para desarrollar la actividad, un estudiante que leía culpó a uno de sus compañeros para librarse de la situación y evitar sentirse avergonzado, asumiendo de ese modo una actitud individualista y no de trabajo colaborativo. Otro estudiante al leer demostró que no había participado con su equipo en la construcción de la respuesta y lo manifestó diciendo al verse confundido por las preguntas de la docente “no sé quién hizo eso”.**

**Otro estudiante empleó el pronombre personal “yo” en sus predicciones, lo cual se interpretó como si él hiciera parte de la historia del texto, ante lo cual la docente les recordó de acuerdo a los personajes que al inicio de la sesión habían nombrado e identificado que él no hacía parte de los personajes del minicuento que leerían.**

entregue las tijeras y sino que entonces lo haga bien, están molestos porque no se ponen de acuerdo, La docente interviene para explicarles que habrán otras actividades similares y que después quienes no hallan recortado lo podrán hacer para evitar que discutan. En otros grupos se observa que ningún estudiante quiere escribir. La estudiante **E12** le dice a **E11** que ella no sabe cómo se escribe su nombre, el niño le dicta. Algunos niños se ponen de pie, otros se arrodillan sobre el pupitre para ver bien lo que su compañera hace, se oye ruido. **E14** decide no hacer nada diferente a observar lo que sus compañeros hacen sostiene su mentón con la mano. La docente socializa la actividad para verificar que los estudiantes hayan identificado correctamente los elementos del minicuento que leerán en una próxima sesión. La docente corrobora que todos hayan recortado y pegado las imágenes según la palabra, es decir, que hayan realizado correctamente la primera parte de la actividad, todos lo realizan correctamente, luego lee las frases que cada grupo escribió respecto a la **anticipación** que hicieron del minicuento respecto a los tres elementos. Cada niño hace la lectura de lo que escribieron, la docente socializa lo que escribieron para que traten de identificar posteriormente en la lectura del minicuento si esas predicciones se cumplieron. Las respuestas fueron: **E29, E2, E14**: las estrellas con las centellas **E29** dice el mago saca un conejo, la zanahoria corre, el

**Teniendo en cuenta el título del minicuento algunos estudiantes elaboran predicciones sobre las acciones de los personajes en el texto. La lectura del minicuento es orientada por la docente mediante preguntas que les permiten anticiparse sobre los hechos que en el texto ocurrirán.**

**En el momento de desarrollar la habilidad de comparar y contrastar se observó que ningún equipo, ni sus integrantes pudieron hacerlo. Ante ello la docente tuvo la opción de orientar mediante preguntas a sus estudiantes para conducirlos al desarrollo de esta habilidad del pensamiento crítico. De ese modo se obtuvieron comparaciones teniendo en cuenta que algunos elementos reales o fantásticos del texto podían ser comparados con otros de la realidad del mismo tipo. Algunas de las comparaciones que establecen son en cuanto a la vestimenta de los personajes, acciones, accesorios de los personajes o elementos importantes del minicuento (sombreros, varitas mágicas) y su utilidad, lo bueno y lo malo, truco o magia, color, características físicas.**

**Se evidencia nuevamente desacuerdos entre los miembros de un equipo, uno de ellos le arrebató el material de las manos a otro con fuerza y discuten por ponerse al frente de la actividad, la docente debe nuevamente intervenir para recordarles que se trata de ayudarse mutuamente para lograr un objetivo común y por ende deben compartir, sin embargo uno de ellos llora porque se siente ignorado por sus compañeros quienes no le permiten que se haga cargo.**

<p>sombrero come y los niños del curso se ríen, la docente les dice que deben esperar hasta la lectura del minicuento para verificar lo que ocurrió.</p> <p><b>E21, E5 y E4:</b> equipo ayudante <b>E5</b> dice el mago hizo magia con el sombrero y sacó un conejo, la docente menciona que no incluyeron la palabra zanahoria. Y <b>E5</b> dice que fue culpa de <b>E4</b>.</p> <p><b>E18, E9 y E6:</b> las estrellas <b>E9</b> dice el mago con su sombrero sacó al conejo y el conejo come zanahoria.</p> <p><b>E19, E26 y E17:</b> piquiestrella <b>E17</b> dice el mago, el sombrero y la zanahoria. La docente dice no construyeron la frase.</p> <p><b>E16, E3 y E25:</b> las estrellas del grupo <b>E3</b> dice el mago saca a un conejo de su sombrero, no incluyeron la palabra zanahoria.</p> <p><b>E24, E20:</b> el grupo de la luna No asistieron.</p> <p><b>E15, E27, E10:</b> los organizadores <b>E20</b> trata de leer y tiene dificultad, dice que él no sabe quién hizo eso, la docente le pregunta que si él no estaba en el grupo cuando hicieron la actividad el niño dice que sí y trata de leer nuevamente: dice el mago hace magia con su sombrero y su conejo. No incluyeron la zanahoria.</p> <p><b>E8, E7 y E13:</b> los animadores <b>E7</b> dice el mago tiene poderes, yo como zanahoria y yo tengo un sombrero. La docente les pregunta si ellos hacen parte del cuento puesto que en la frase emplean el pronombre yo.</p> <p><b>E22, E1 y E23:</b> el grupo de las estrellas 2 <b>E22</b> dice el mago saca el conejo del sombrero, no incluyeron la zanahoria.</p>	<p><b>Al momento de desarrollar la habilidad de secuenciar y ordenar se observa que la gran mayoría de estudiantes tienen la capacidad de recuperar la información global del texto para enunciar casa uno de los eventos del texto de manera ordenada, para ello enuncian personajes, acciones, lugares y tiempo.</b></p>
--	--

**E11, E12 y E30:** vampirinas y vampirinos, **E12** dice el mago un día saco un mago, la docente corrobora y lee el mago hizo magia un día.

La docente procede a entregar los materiales para desarrollar la siguiente actividad que consiste en armar el rompecabezas y luego comparar y contrastar las imágenes que armaron. La docente selecciona un rompecabezas al azar y les pregunta quien tiene otra imagen similar a la que les está mostrando, ningún estudiante logra hacer la comparación. Les pregunta qué imagen es y ellos responden al tiempo zanahoria. El grupo que tiene la zanahoria identifica su imagen, la docente se acerca y pregunta en qué se parecen. También se hace la comparación con los sombreros, Cada grupo responde lo siguiente de acuerdo a su imagen:

**E29, E2, E14:** ¿en qué se parecen y en qué se diferencian los magos y Mrs Moon? **E2- E12-E5** dice los dos hacen magia. **E29** los dos son magos, la hechicera usa vestido y el mago un traje **E2** Mrs Moon a veces se hechiza ella misma y el mago hechiza a la zanahoria. El mago hace magia porque tiene el sombrero. Mrs Moon no puede porque no tiene sombrero. La docente pregunta que si eso quiere decir que la magia proviene del sombrero, el estudiante asiente. Aunque otros niños no están de acuerdo.

**E21, E5 y E4:** ¿en qué se parecen y en qué se diferencian los

sombreros? **E21** dice ambos tienen estrellas. **E5** son del mismo tamaño, el negro es de un mago y el otro es de una bruja, la docente interviene comentando que los sombreros de mago y hechicero son diferentes y **E29** dice los magos son buenos y los hechiceros son malos. **E6** dice los dos hacen magia. La docente les pregunta si es igual hacer trucos y hacer magia. Los niños identifican que los magos hacen trucos y los hechiceros magia. Los estudiantes hablan acerca de Mrs Moon un personaje de serie infantil, la docente hace preguntas sobre ella. La docente dice Mrs Moon es una hechicera.

**E18, E9 y E6:** ¿en qué se parecen en qué se diferencian los sombreros?  
**E6** los dos son sombreros **E18-E9** los dos tienen una cinta **E18** los dos sombreros son de un mago

**E19, E26 y E17:** ¿en qué se parecen y en qué se diferencian las zanahorias? no responden, estudiantes de otros grupos sugieren **E7** de otro equipo dice ambas son zanahorias. **E29** dice las dos se pueden comer, la docente les dice que una de ellas no se puede comer. **E21** dice ambas sirven para hacer empanadas. La docente les dice ambas son del mismo color.

**E16, E3 y E25:** no responden

**E24, E20:** no asistieron

**E15, E27, E10:** ¿en qué se parecen y en qué se diferencian los magos y Mrs Moon? **E27** dice los dos tienen

varita. **E15** una varita es más larga que la otra.

**E8, E7 y E13:** **E7** dice Mrs Moon hacia magia con el dedo y en cambio al mago no le sale nada por los dedos. La docente les pregunta ¿en qué se parecen y en qué se diferencian los conejos de los rompecabezas? La estudiante dice un conejo es de verdad y el otro es falso es un dibujito. **E8** dice un sombrero tiene cinta el otro no. **E13** uno tiene las orejas pequeñas y el otro no. Uno tiene manos y se puso guantes y el otro no.

**E22, E1 y E23:** ¿en qué se parecen y en qué se diferencian los magos y Mrs Moon? **E23** ambos tienen varita pero Moon no tiene sombrero. **E1** Mrs Moon tiene magia en las manos y en la varita. A veces comete errores pero luego los arregla. La docente pregunta que cómo sabe eso y el estudiante responde que lo ha visto en televisión, **E5** dice que el también lo ha visto en la tv.

**E11, E12 y E30:** ¿en qué se parecen y en qué se diferencian los magos y Mrs Moon? **E11** dice el mago tiene un sombrero y Mrs Moon tiene algo diferente en la cabeza.

La docente procede a proyectarles un video sobre un mago que realiza un truco.

Luego les lee el minicuento “El conejo del mago I” les hace preguntas como de quién vamos a hablar? Todos responden al tiempo del conejo y el mago. **E27** dice lo va convertir en paloma. **E18** dice lo va a convertir en pollito. **E3** dice lo va a

convertir en pollito. **E8** lo va a convertir en pato. **E29** dice seguro el conejo se pierde. **E19** seguro se va a perder. **E1** lo va hacer invisible. La docente lee el texto completo 2 veces, la segunda vez les realiza preguntas para que ellos al unísono respondan e identifiquen cada hecho ocurrido. Luego les entrega 4 imágenes correspondientes a los hechos que ocurrieron en el texto para que los grupos los organicen en el orden correcto en una tira de imágenes. Cada estudiante de acuerdo a la imagen que recibió comenta a qué momento del minicuento corresponde para ponerse de acuerdo y pegarla en la secuencia. **E14** y **E2** discuten por las imágenes, un estudiante le quitó la imagen al otro, se paran del puesto. La docente interviene para explicarles que son un equipo y deben compartir y ayudarse. **E2** llora porque sus compañeras no hacen lo que él dice. La docente vuelve a leer el minicuento para que los estudiantes verifiquen la secuencia y corroboren si lo hicieron correctamente.

Cada uno de los equipo socializa su secuencia del minicuento narrando con sus palabras a partir de las imágenes:

**E22, E1 y E23:** la historia comienza con un mago que estaba en su casa con el sombrero boca arriba luego dio un tropezón y cayó de cabeza en su sombrero, desapareciendo. Luego... salió un conejo, el conejo dijo y se asomó diciendo que al fin se podrá a ir a sus zanahorias. Señoras y señores ya se acabó la función podré ir tranquilo a mis zanahorias.

**E18, E9 y E6:** primero un mago estaba haciendo magia, después estaba solo en su casa con su sombrero en la cama volteado boca arriba después se tropezó y cayó en el sombrero, y el sombrero se lo, y desapareció, después se asomó un conejo a decir señoras y señores se acabó la función me iré a comer las ricas zanahorias.

**E8, E7 y E13:** Un día estaba el mago en la casa y su sombrero estaba boca arriba y entonces el mago se tropezó y cayó al sombrero, de pronto se asomó el conejo, el conejo dijo se acabó, damas y caballeros se acabó el show, ahora sí puedo comer mis ricas zanahorias.

**E16, E3 y E25:** primero jue el mago, después el sombrero estaba boca arriba, después el mago tropezó y cayó de cabeza en el sombrero. Después apareció un sombrero... un conejo. Damas y caballeros se acabó la función. Ahora podré comer sin que me molesten una rica zanahoria.

**E24, E20, E28:** No asistieron

**E15, E27, E10:** primero había un mago en la casa solito, después estaba el sombrero boca abajo y el mago camino hasta la cama y se dio un tropezón y cayó acá en el sombrero y apareció un conejo y dijo se acabó la diversión. Y después el conejo dijo damas y caballeros se acabó la función podré comerme mis zanahorias.

**E29, E2, E14:** había una vez un mago que que hacia espectáculos y siempre de su sombrero sacaba un

conejo, entonces un día estaba el sombrero en la cama volteado boca abajo, boca arriba, un día chocó, se tropezó con la cama y cayó dentro del sombrero y se asomó un conejo. Antes se desapareció repentinamente, el conejo dijo señoras y señores ya se acabó la función por fin podré comer mis zanahorias.

**E11, E12 y E30:** primero había un mago, hacia magia, siempre sacaba un conejo de su sombrero. Un día había dejado el sombrero boca arriba en la cama después se tropezó en la cama y cayó boca arriba y se desapareció, el conejo dijo señores y señoras ya se acabó la función y me voy a comerme mis ricas zanahorias.

**E19, E26 y E17:** primero un mago estaba en su casa solo y el sombrero estaba por arriba y después el mago se atropizó y cayó por arriba y después desapareció y dijo el conejo que damas y caballeros ya termino la función porque ya por fin puedo comerme mis zanahorias tan ricas.

**E21, E5 y E4:** había una vez un mago que estaba solo en su casa y se dio un tropezón cayó en el sombrero que estaba boca arriba y después el mago se dio un tropezón y cayó en el sombrero y desapareció en el acto. El conejo apareció al frente y la varita se quedó donde estaba el sombrero, el conejo dijo que quería plantar un montón de zanahorias.

<b>FECHA:</b>	13 de abril de 2018
<b>NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:</b>	Sesión 3
<b>HORA DE INICIO:</b>	8:00 a.m.
<b>HORA DE FINALIZACIÓN:</b>	11:00 a.m.
<b>LUGAR:</b>	Salón de clases #5
<b>PARTICIPANTES:</b>	Estudiantes del grado primero
<b>OBSERVADOR:</b>	Wendy Preciado Arias
<b>OBJETIVO:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer la importancia del trabajo colaborativo en el aula de aprendizaje.</li> <li>- Identificar los elementos presentes en el texto para comprenderlo.</li> <li>- Comprende de forma explícita e implícita el texto.</li> <li>- Establece relación de comparación entre dos textos.</li> </ul>
<b>OBSERVACIÓN</b>	<b>REFLEXIÓN</b>
<p>La docente saluda al grupo, les pide mayor atención a los equipos puesto que en esta clase estarán en grupo sin embargo están mirando de frente al tablero, la docente les recuerda que continúan desarrollando habilidades del pensamiento. Les menciona que es importante desarrollarlas paso a paso y que únicamente llegaran al nivel 2 de los 3 que se requieren para desarrollar el pensamiento crítico intertextual debido al tiempo. Así mismo les refiere que es importante hacerse y resolver preguntas para ir desarrollando el pensamiento. Guiados por la docente, recuerdan qué habilidades han trabajado (nombrar e identificar, predecir, emparejar y finalmente secuenciar y ordenar) y de qué forma lo han</p>	<p>Para desarrollar la habilidad de emparejar, la docente realiza preguntas que orientan a los estudiantes para mejorar el nivel de pensamiento crítico literal, con el propósito de conducirlos a las respuestas correctas sin hacer definiciones ni conceptos a nivel teórico, sino de forma práctica y aplicada. Realiza el proceso de modelación de cómo se puede llevar a cabo el desarrollo de dicha habilidad de manera didáctica y logra captar el interés de sus estudiantes quienes piensan que luego será el turno para que ellos lo hagan mientras se divierten.</p> <p>Algunas de las características que los estudiantes consideran necesarias para emparejar son colores y formas. La actividad de afianzamiento y evaluación se desarrolla de manera conjunta puesto que los estudiantes demostraron haber comprendido de qué se trataba y lo hicieron rápido. Se observa que la didáctica juega un papel importante en el aprendizaje</p>

<p>hecho mediante las actividades en equipos.</p> <p>La docente explica con diapositivas en que consiste cada habilidad y realiza un ejercicio breve por grupos para recordar de manera práctica cómo se desarrolla y qué han hecho para alcanzarla. Finalmente les menciona por qué es importante desarrollar cada habilidad.</p> <p>La docente pregunta ¿por qué es importante ser capaz de nombrar las cosas?</p> <p><b>E28</b> quiere participar pero no logra expresarse. Lo anterior porque no asistió a la primera sesión. Su compañero <b>E20</b> le ayuda respondiendo porque si no lo hacemos nos confundiríamos. El resto del grupo está de acuerdo con la respuesta. <b>E3</b> dice porque si tuviéramos nombres no nos confundimos. <b>E7</b> no responde. <b>E5</b> dice porque si uno no se supiera el nombre nadie le podría hablar. <b>E29</b> dice si una persona no tiene nombre, o un animal o algo lo llamarían aquel gordito o aquel flaco. La docente les recuerda que es importante porque nos permite organizar la información para usarla en el futuro.</p> <p>Luego la docente hace la explicación y el ejercicio con respecto a la habilidad de emparejar, les dice es hacer parejas, de cuántos? Los niños dicen de dos. La docente les dice pares o sea cuántos. Ellos dicen dos. La docente les muestra un par de medias y les pregunta cuantos pares de media tiene, algunos dicen uno otros se confunden y</p>	<p>puesto que les resulta significativa la experiencia y aprenden rápidamente. La docente replantea el diseño de la siguiente sesión puesto que no considera necesario profundizar en la habilidad de emparejar.</p> <p>Al momento de comparar y contrastar la docente considera pertinente desarrollar la habilidad a partir de la lectura de un video relacionado con la temática del minicuento, que permitirá establecer un dialogo entre el texto escrito y el audiovisual para lograr que los estudiantes hagan comparaciones y contrasten la información presentada en ambos.</p> <p>Sin embargo por la complejidad de la habilidad se hace necesario que la docente modele la actividad a desarrollar de forma didáctica para que posteriormente los equipos se orienten en el propósito de alcanzar el logro.</p> <p>Finalmente la docente socializa las respuestas para orientar a quienes no lograron desarrollar la habilidad en la sesión.</p>
---	---

dicen dos. La docente aclara el concepto de par. Explica que la habilidad consiste en reconocer o identificar características similares entre dos objetos o conceptos y agruparlos. Les hace dos ejemplos con niños y juguetes. Luego en la diapositiva hace parejas entre imágenes con ayuda de los estudiantes. Ella dice por ejemplo cual es la pareja del doctor, ellos dicen el estetoscopio. Hace otros ejemplos. Los estudiantes están atentos. Luego les pregunta si puede emparejar algunas medias de las que se observan en la imagen del video beam en el tablero. Ellos dicen sí. La docente les pide a algunos grupos que pasen al frente y formen parejas o pares con medias que están sueltas y revueltas. Luego de realizar el ejercicio les pregunta cómo lo hicieron, qué tuvieron en cuenta al momento de emparejar. **E27, E1** no responden. **E7, E18 y E19** dicen tuvo en cuenta los colores. **E6** dice que tuvieron los mismos muñequitos. Los estudiantes **E7, E8, E13** logran emparejar algunas medias correctamente. **E6, E9, E18** logran emparejar la mayoría de medias correctamente. **E9** dice es importante porque con la información que teníamos para usar en el futuro ahora la podemos emparejar. La docente les dice que esa es una manera sencilla de emparejar y les recuerda por qué es importante la habilidad. Luego la docente les pide emparejar la imagen del mago y el conejo que les presenta en el tablero con las

siguientes frases: sale del sombrero y dice por fin podré dedicarme tranquilo al cultivo de mis zanahorias y aquí abajo dice, la docente señala en el tablero la segunda frase, la lee: dio un tropezón y cayó de cabeza sobre el sombrero desapareciendo en el acto. Les muestra con la mano la primer frase leída y les pregunta quién es ese. Ellos responden en coro el conejo. Luego les señala la segunda frase y les pregunta quién es este y ellos dicen al unísono el mago. De ese modo culmina el ejercicio para la habilidad de emparejar.

Continúa con la habilidad de secuenciar y ordenar. Explica y realiza el ejercicio. Después les pide a cada grupo que representen la secuencia del minicuento El conejo del mago a manera de dramatización, teniendo en cuenta el orden en que ocurrieron los hechos. **E8** dice: había una vez un sombrero que estaba en la cama boca arriba, entonces apareció el mago caminando (“camine” le dice a **E27**, su compañero de escena) y se cayó. Apareció la conejita y dijo, y dijo. **E19** Por fin voy comer mis zanahorias, damas y caballeros por fin voy a comer mis zanahorias. A continuación la docente procede a recordar las habilidades desarrolladas en el nivel 1 para dar paso a las habilidades del Nivel 2. La docente da inicio al nivel 2 con la habilidad de comparar y contrastar, les recuerda el ejercicio desarrollado con los rompecabezas en el cual contrastaron mediante

<p>semejanzas y diferencias las imágenes que estos contenían. Les explica que la habilidad es importante porque así podrán procesar información de dos o más fuentes. Luego les presenta un videoclip a partir del cual elaboraran una comparación o contrastación en relación con el minicuento. La docente les modela con el ejemplo de dos fuentes distintas en ese caso un perro y un gato de los cuales deben establecer semejanzas y diferencias.</p> <p>La docente le llama la atención a 2 estudiantes porque no prestan atención e interrumpen las explicaciones. Se realiza la proyección del video El mago y el conejo para luego realizar la comparación entre semejanzas y diferencias con relación al minicuento el Conejo del mago I. La docente les sugiere que deben hacerlo por equipos n el formato que se les entregará de modo similar al ejercicio que la docente modeló previamente. Una vez terminan la docente socializa las respuestas a nivel general, se realizan las correcciones que surjan en la marcha. Finaliza la sesión.</p>	
---	--

<b>FECHA:</b>	16 de abril de 2018
<b>NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:</b>	Sesión 4
<b>HORA DE INICIO:</b>	7:00 a.m.
<b>HORA DE FINALIZACIÓN:</b>	9:40 a.m.
<b>LUGAR:</b>	Salón de clases #5
<b>PARTICIPANTES:</b>	Estudiantes del grado primero
<b>OBSERVADOR:</b>	Wendy Preciado Arias
<b>OBJETIVO:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer la importancia del trabajo colaborativo en el aula de aprendizaje.</li> <li>- Establece relación de comparación entre dos textos.</li> <li>- Generar hipótesis de acuerdo con la información del texto.</li> <li>- Expresa claramente sus ideas.</li> </ul>
<b>OBSERVACIÓN</b>	<b>REFLEXIÓN</b>
<p>La docente inicia la sesión retomando el ejercicio de la clase anterior recordando las respuestas que los niños habían dado, y realizando correcciones al respecto de forma breve. La docente observa que algunos equipos no están atentos y les recuerdan que cada grupo debe regularse, que deben recordar las funciones que cada estudiante asumió en el grupo, la docente felicita al grupo en general porque todos los equipos lograron dar respuesta coherente aunque algunos tuvieran errores. Luego recuerdan las habilidades desarrolladas según las actividades ejecutadas en los niveles I y II.</p> <p>La docente procede a explicar la habilidad de inferir. Les presenta a los estudiantes algunas imágenes y les pregunta al grupo qué sucede con el señor de la imagen, a ellos responde <b>E3</b> está bravo. <b>E21</b> dice está así (frunce el ceño) la docente le pregunta que si sabe la razón por la cual el</p>	<p>Los estudiantes realizan inferencias a partir de imágenes, algunos de ellos infieren acerca del estado anímico del personaje de acuerdo con la expresión facial, otros infieren acerca de los motivos que originaron ese estado de ánimo. Otros refieren que la inferencia es un proceso de la mente.</p> <p>Las actividades lúdicas despiertan interés en los estudiantes puesto que mientras interactúan con sus compañeros se ríen, gritan, se levantan de los puestos, juegan y están atentos, algunos discuten entre ellos.</p> <p>Los estudiantes realizan inferencias de diversas formas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Para dar una explicación o razón sobre alguna acción ocurrida en el texto.</li> <li>- Para comprender las actitudes de los personajes en el texto.</li> <li>- Para establecer comparaciones</li> <li>- Para definir el significado de una palabra del texto en contexto</li> </ul>

<p>señor tiene ese gesto en su cara y el niño responde negativamente. <b>E17</b> dice está furioso pero no sabe por qué. <b>E28</b> dice él está así por el niño. <b>E27</b> dice porque el hijo perdió la materia está furioso. <b>E7</b> dice porque no consiguió el trabajo. <b>E5</b> dice porque el niño se comió el pastel. <b>E23</b> dice está bravo el señor porque el hijo se comió una cosa.</p> <p>La docente les pregunta cómo podemos saber ciertas cosas sin que nadie nos diga.</p> <p><b>E23</b> dice pensando. <b>E18</b> dice imaginando.</p> <p>La docente les realiza otro ejercicio en el tablero para poner en práctica lo aprendido para desarrollar la habilidad de inferir.</p> <p>La docente procede a realizar la actividad con los globos para romperlos y hallar la pregunta en su interior que apunta a realizar inferencias sobre los dos textos trabajados previamente: el minicuento y el videoclip. Los estudiantes discuten entre ellos porque cada uno quiere totear el globo y no logran ponerse de acuerdo.</p> <p>La docente llamará a cada equipo por su nombre para que entre todos estallen el globo y uno de sus miembros o todos respondan:</p> <p>Las estrellas I: <b>E18-19-E6</b> se escuchan gritos y ruido. La pregunta que les correspondió fue por qué el mago desapareció al caer en el sombrero. <b>E18</b> dice porque se tropezó con la cama, la docente dice que esa no es la razón porque sino cada vez que eso nos pasara desapareceríamos. Pregunta de</p>	<p>- Para renombrar el texto a partir de su contenido</p> <p>- Para definir el tipo de relación que existe entre dos o más personajes en el texto.</p> <p>Cuando un estudiante o los miembros de un equipo no lograron hacer la inferencia la docente orientó a partir de preguntas el ejercicio para permitirles desarrollar la habilidad.</p> <p>Debido a la inasistencia constante de los estudiantes fue necesario reubicar y reorganizar algunos grupos para desarrollar el trabajo colaborativo.</p> <p>La docente realizó actividades de modelación del desarrollo de las habilidades de inferir a y describir y explicar antes de pedirle a sus estudiantes que lo hicieran por si solos. Una vez los grupos hacían su socialización de la actividad la docente intervenía para orientarlos.</p>
--	--

nuevo y ante ello **E6** dice la razón es porque el sombrero tenía magia.

Piquiestrella: **E17-E26-E19:** la pregunta es por qué Alec el conejo ayuda a Presto el mago al final. Los estudiantes no responden, la docente les recuerda la situación presentada en esa escena del video para tratar de acercarlos a la respuesta. **E17** porque quería comerse la zanahoria. La docente interviene para recordarle que esa escena no había zanahoria y por lo tanto no corresponde. **E19** dice porque ya tiene muchas heridas y si no le ayuda se va a golpear. La docente dice podría morir. Por lo tanto no lo ayudó porque quería la zanahoria. Sino porque sintió miedo de quedarse sin amigo dice **E18**.

La docente les recuerda que la información que permite responder a esas preguntas no aparece en el texto sino que surgen a partir del pensamiento.

Las estrellas del grupo: **E25-E24-E3:** la pregunta que les correspondió es en qué se parecen los conejos de las dos historias. **E3** dice los dos querían su zanahoria.

Equipo de la luna: no asistió. Solo el estudiante **E28** quien debió ser reubicado.

Equipo ayudante: **E5-E4-E21** la pregunta fue en la frase dio un tropezón y cayó de cabeza sobre el sombrero desapareciendo en el acto, qué quiere decir: A) en la función de magia B) En el instante C) en el aire. Ellos responden que la opción es la B, en el instante,

**E29-E27-E14**, el equipo está conformado por miembros de 3 equipo diferentes puesto que no todos los estudiantes asistieron a clase. Por qué motivo el mago no le presta la zanahoria al conejo. **E29** dice porque el mago quería que el conejo le ayudara bien para que luego se ganara la recompensa.

Los animadores: **E8, E7 y E13**: qué otro título le pondrías al minicuento el conejo del mago. Ellos responden el conejo y el mago, la docente les pregunta por otro título. El minicuento del mago responden. El show del mago y el conejo. **E29** dice el conejo y el mago. **E18** dice el increíble espectáculo del mago y el conejo.

Vampirinas y vampirinos **E12-E30**: Quién tuvo la culpa de todo lo que le sucedió al mago Presto y por qué? **E12** Responde el conejo porque le hacía muchas maldades. **E30** dice lo mismo. **E27** dice que la culpa es del mago porque no quería darle la zanahoria al conejo. La docente pregunta qué pasaría si desde el principio el mago le hubiera dado la zanahoria al conejo. El grupo responde todo hubiera salido bien.

Los organizadores **E15, E27, E10**: cuál es el motivo por el cual el conejo se asoma al final y habla? **E27** dice porque tenía rabia porque el mago no le quería dar la zanahoria. La docente le recuerda que la pregunta corresponde al minicuento, no al video. No responden. **E29** dice se asomó porque él quería que todos supieran que podría comer en paz. **E27** dice porque se acabó la función.

Las estrellas 2 **E23-E22-E29**: qué tipo de relación tenían el mago y el conejo? Principal y asistente reconocen con ayuda de la docente.

La docente responde la última pregunta: cómo se sentían los conejos de los dos textos. Dice se sentían cansados y aburridos de ser utilizados y no los dejaron comer.

La docente realiza un ejercicio en el tablero para desarrollar la habilidad de describir y explicar, la actividad es a partir de características de una imagen que cada grupo recibe y sus compañeros al tiempo tratan de identificar con la descripción escuchada a qué imagen corresponde, una vez concluida la actividad de la adivinanza la docente les entrega por grupos una hoja para que de acuerdo a la imagen que recibieron acerca del video El mago y el conejo traten de describir o explicar lo que está ocurriendo en cada una. Los niños trabajan por equipos, se oye ruidos, algunos de ponen de pie, discuten entre ellos, la docente acompaña los grupos para observar de cerca el trabajo que realizan.

La docente socializa las respuestas que los niños escribieron para saber si la descripción y explicación que realizaron es correcta o debe mejorarse. Algunos otros grupos tienen respuestas similares, otros leen las propias si son diferentes. La sesión finaliza.

<b>FECHA:</b>	18 de abril de 2018
<b>NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:</b>	Sesión 5
<b>HORA DE INICIO:</b>	7:00 a.m.
<b>HORA DE FINALIZACIÓN:</b>	10:00 a.m.
<b>LUGAR:</b>	Salón de clases #5
<b>PARTICIPANTES:</b>	Estudiantes del grado primero
<b>OBSERVADOR:</b>	Wendy Preciado Arias
<b>OBJETIVO:</b>	- Reconocer la importancia del trabajo colaborativo en el aula de aprendizaje. - Anticipar o prever acontecimientos a partir de información clara en el texto.
<b>OBSERVACIÓN</b>	<b>REFLEXIÓN</b>
<p>La docente da inicio recordando con ayuda de los estudiantes cada una de las habilidades que han desarrollado hasta el momento en cada sesión. La docente les explica mediante un ejemplo en qué consiste la habilidad siguiente denominada causa y efecto. Luego da paso a la actividad de alcance la estrella. Un estudiante de cada grupo (el coordinador) pasará a leer la pregunta y responderla con ayuda de su grupo. Mediante la actividad determinaran los efectos de jugar mucho tiempo en pantallas explica la docente.</p> <p>Una vez determinemos la causa en este caso sería usar las pantallas para jugar, determinaremos los efectos.</p> <p><b>E18</b> pasa al tablero y selecciona la pregunta: ¿Cuántas horas diarias juegas en el celular, la Tablet o el computador? A ello responde 1 minuto, juego en la Tablet, cuando voy donde mi papá me la presta un ratico. Ante ello algunos estudiantes levantan la mano para responderle a la docente que</p>	<p>La docente lleva a cabo ejercicios de ejemplificación con el propósito de evidenciar a sus estudiantes algunas formas de desarrollar la habilidad a trabajar, en este caso establecer causas y efectos.</p> <p>Realiza ejercicios de afianzamiento para que los estudiantes pongan en práctica lo aprendido y finalmente procede a valorar lo que aprendieron.</p> <p>Durante la práctica pretende establecer causas y efectos a partir de una realidad de los niños tal y como son los videojuegos en pantallas.</p> <p>A partir del ejercicio se evidencia que los estudiantes establecen consecuencias para la salud del cuerpo a causa del uso excesivo de pantallas.</p> <p>Se evidencia burla e irrespeto por parte de un estudiante a otro de dos equipos distintos por la forma pausada en que lee. La docente interviene para solicitar respeto y valorar el esfuerzo que cada niño hace.</p>

<p>también invierten poco tiempo jugando en pantallas.</p> <p>El estudiante <b>E13</b> pasa al tablero y debe responder a la pregunta ¿Qué sucede si un niño como tu juega en el celular (o algún tipo de pantallas) todo el día? A ello responde se me dañan los ojos por ver todo el día. La docente pregunta qué otros efectos trae consigo. <b>E12</b> dice cuando va a dormir el ojo no descansa bien. <b>E29</b> dice una vez estaba cerca al televisor y el ojo empezó a lagrimear. <b>E18</b> cuando uno juega sin luz se daña la vista. <b>E7</b> dice puede quedar ciego. <b>E8</b> dice le da la mirada china. <b>E27</b> dice algunos ponen la luz apagada y se dañan la vista.</p> <p><b>E1</b> alcanza la estrella y lee pausado su pregunta que e pa saa... <b>E5</b> le dice es ta ha blan do tar ta mu do. La docente interviene para pedir respeto por el compañero. La pregunta dice ¿Qué sucede cuando tus padres te piden que suspendas el juego en pantallas? El niño no responde. <b>E29</b> dice le pueden pegar con una correa. <b>E3</b> le pegan con la chancleta. <b>E13</b> dice se daña la vista. <b>E17</b> se le parte el corazón. Todos los niños se ríen. <b>E12</b> dice le pegan con un cable. <b>E18</b> dice la mamá se lo puede arrancar. <b>E7</b> dice la castiga y no se lo vuelve a prestar. <b>E13</b> interviene de nuevo diciendo coge la correa nos moja y nos casca.</p> <p>Pasa el estudiante <b>E27</b> y alcanza la estrella. Su pregunta es: será posible hacer amigos pasando la mayor parte del tiempo jugando en pantallas? Él dice no porque el celular no es un niño. <b>E29</b> dice es muy difícil, si se puede pero a veces los amigos que uno encuentra por internet y los amigos que usted</p>	<p>Otros estudiantes establecen efectos a partir de un vínculo que ellos expresan existe entre las pantallas y el maltrato físico y/o violencia que esto genera hacia los niños que dependen de este tipo de juegos para estar tranquilos o satisfechos y las formas en que son educados o corregidos por sus tutores.</p> <p>Surge también una relación de causa y efecto con la dificultad que los juegos en pantalla generan para hacer amigos. Sin embargo otro estudiante refuta refiriendo que es posible tener amigos en línea.</p> <p>Además surge la temática del aprovechamiento del tiempo libre y su importancia en la vida de niños y jóvenes, mediante la realización de actividades deportivas, lúdicas, recreativas y familiares.</p> <p>Algunos estudiantes se muestran ansiosos porque en sus casas no les permiten tiempos indefinidos para esta actividad, mientras que otros tienen claridad en cuanto a que no puede ser una actividad de tiempo completo.</p> <p>Nuevamente al momento de desarrollar el trabajo colaborativo se escucha ruido, algunos buscan la forma de acomodarse en sus sillas para tener cercanía con el resto del grupo. Sin embargo un estudiante se muestra desanimado o desinteresado con la actividad, actitud que se modifica una vez la docente se aproxima a supervisar si lo están haciendo correctamente.</p> <p>Una vez regresan del descanso para continuar con la sesión se observa que los estudiantes están desinteresados lo</p>
--	---

encuentra por no internet son buenos a veces. La docente les pregunta si es mejor hacer amigos por internet o jugando en la calle. El grupo asiente con la cabeza y a la vez responden que es mejor jugando afuera. La docente le pregunta su opinión a **E13** ella dice si los amigos están jugando afuera y uno se asoma por la ventana y los ve pero uno sigue jugando en el celular.

**E19** escoge su pregunta: ¿En qué otro tipo de actividad se puede emplear el tiempo libre, diferente al juego en pantallas? Ella dice jugar, ir al parque. **E23** dice ir a la piscina y jugar. **E6** dice viajar. **E1** dice jugar futbol. La docente les dice que hay muchas actividades para realizar y distraernos. La docente le llama la atención a **E5** porque no ha participado y no está atento. **E21** dice jugar con los papás.

**E29** alcanza su estrella: qué sucede cuando no quieres terminar de jugar, cómo te sientes. Ella dice feliz porque puedo ir a jugar con mis amigos. **E21** dice feliz porque ya me duelen los dedos. **E5** dice me pongo bravo, me pongo a llorar y me acuesto a dormir. **E22** me pongo a llorar y hago pataleta. **E11** dice me pongo bravo y me pongo a llorar.

**E11** pasa al tablero y selecciona su estrella la pregunta dice es bueno para la salud permanecer tanto tiempo en pantallas? El responde no porque se daña los ojos, se queda ciego.

**E21** selecciona su pregunta: ¿Tus padres pasan mucho tiempo realizando actividades en pantallas? Él dice solo

cual pudo ser consecuencia de la interrupción en el tiempo.

Finalmente cuando los estudiantes deben evidenciar su desempeño en la sesión se observó que: los estudiantes anticiparon resultados de ciertas acciones que ocurren en los textos y vincularon acontecimientos a sus consecuencias aunque la mayoría no logra hacerlo correctamente.

mi hermana mis papás no, mucho tiempo en la pantalla se quedan ciegos.

**E29** dice mi papá pasa todo el día. La docente les dice que es importante desarrollar la habilidad de causa y efecto porque permite nos permite planear lo que vamos a hacer antes de actuar y medir las consecuencias.

Luego la docente resume las respuestas dadas por lo estudiantes para completar el esquema con los efectos que produce el juego en pantallas.

La docente les entrega por equipos una actividad en la cual deben identificar las causas y los efectos para cada acción que aparece en el cuadro. Se escucha ruido, algunos estudiantes se arrodillan sobre la silla para ver más de cerca lo que su compañero escribe y aportar.

**E28** se recuesta en su regazo y no participa. La docente supervisa el trabajo que realizan y el estudiante se acerca a sus compañeras para colaborarles. Entregan las hojas al terminar y salen a descanso.

Al retomar se observa que los niños están distraídos, no se sientan adecuadamente en el puesto, se oye ruido, la docente les llama la atención. La docente socializa la actividad para corregir en caso de que sea necesario.

Un estudiante de cada grupo pasa al frente para jugar al dado, de acuerdo al número que salga en el dado el estudiante debe responder una pregunta para establecer causa y efecto teniendo en cuenta la información de los textos trabajados en las sesiones anteriores. Si ella se

equivoca el grupo le puede ayudar sugiere la docente.

La estudiante **E7** arroja el dado y saca 4, su pregunta es: el conejo del minicuento no había cultivado sus zanahorias porque... ella no logra dar su respuesta su compañero **E8** dice porque la gente no lo dejaba, la docente pregunta qué hacían para no dejarlo, **E13** dice porque siempre lo necesitaban en el trabajo y lo hacían salir por el sombrero.

El estudiante **E23** arroja el dado y saca 5, su pregunta es: En el minicuento leído y el video observado a los conejos les interesaban sus zanahorias porque... responde porque a los dos les gustaba.

El estudiante **E5** arroja el dado y saca 1, su pregunta es: El mago cayó dentro del sombrero porque... él dice se dio un tropezón.

El estudiante **E20** arroja el dado y saca 2, su pregunta es: El mago se encontraba en su habitación puesto que... El niño dice iba a hacer un truco en su habitación. La docente pregunta si los magos hacen trucos en la habitación y todos dicen que no al unísono. El niño dice una segunda respuesta: estaba buscando la ropa. **E12** dice buscando el sombrero.

La estudiante **E14** arroja el dado dos veces y saca 8, su pregunta es: El mago del video escondía sus sombreros bajo llave porque... sacó el sombrero, estaba alistándose porque estaba haciendo magia y se fue. La docente le pregunta de nuevo, **E29** le ayuda

diciendo porque no quería que nadie supiera dónde tenía los sombreros, la docente pregunta por qué. **E29** dice porque eran mágicos, no quería que nadie se los robara.

**E24** Lanza y saca 3, la pregunta dice así: El conejo se asomó cuando... porque antes no lo dejaban, el mago. Ahora si podía.

El estudiante **E17** arroja el dado dos veces y saca 9 su pregunta es: El mago desapareció luego de tropezarse porque... se metió dentro del sombrero responde.

El estudiante **E15** arroja el dado tres veces y saca 10 su pregunta es: El mago del video estaba enojado con el conejo porque... el responde porque le hizo maldades, la docente pregunta por qué desde el principio estaba enojado. El niño dice porque el conejo no lo dejaba hacer ningún truco.

La docente le asigna la pregunta 7 al estudiante que falta: **E11** El conejo no quiso participar del truco del mago porque... el estudiante responde porque quería la zanahoria.

Finalmente la docente les entrega por grupos un papel con silueta de conejo para que los estudiantes respondan por qué es importante aprender- desarrollar la habilidad de causa y efecto. Empiezan a discutir, se eleva el nivel de ruido, la docente interviene diciendo que algunos grupos no han aprendido a compartir el trabajo sin ponerse bravos. Les pide que le escriban los nombres a las hojas. La sesión termina cuando los niños entregan.

<b>FECHA:</b>	20 de abril de 2018
<b>NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:</b>	Sesión 6
<b>HORA DE INICIO:</b>	8:00 a.m.
<b>HORA DE FINALIZACIÓN:</b>	9:48 a.m.
<b>LUGAR:</b>	Salón de clases #5
<b>PARTICIPANTES:</b>	Estudiantes del grado primero
<b>OBSERVADOR:</b>	Wendy Preciado Arias
<b>OBJETIVO:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer la importancia del trabajo colaborativo en el aula de aprendizaje.</li> <li>- Concluir ideas del texto que permitan dar solución al problema de la historia.</li> <li>-Elaborar predicciones a partir de la observación y el análisis del contenido del texto.</li> </ul>
<b>OBSERVACIÓN</b>	<b>REFLEXIÓN</b>
<p>La docente saluda a los estudiantes y les pregunta qué función desempeñará cada uno en el grupo en esa sesión, luego de que cada grupo identifica sus roles y funciones la docente continua la clase.</p> <p>La docente retoma las diapositivas de las sesiones anteriores para hacer un recuento de las habilidades de pensamiento que hasta el momento han visto de los niveles 1 y 2 y a través de cuáles actividades lo han ido logrando o practicando.</p> <p>La docente les comenta que en esta sesión desarrollarán las habilidades de analizar y predecir y estimar. Inicialmente les pregunta qué significa la palabra analizar. <b>E12</b> dice mirar lo que están haciendo otras personas. <b>E29</b> dice uno está escribiendo algo y predice y se da cuenta del error. <b>E7</b> dice pensar. <b>E6</b> dice es saber todo. <b>E21</b> dice analizar es trabajar. <b>E23</b> dice que alguien escriba algo y se dé cuenta del error que hizo. La docente realiza una pausa activa porque algunos estudiantes están</p>	<p>En esta sesión la docente orientó las habilidades de analizar y predecir y estimar. La docente al igual que en todas las sesiones asumió su rol de orientar a los estudiantes mediante la realización de preguntas que permitieran desarrollar el pensamiento.</p> <p>Mientras la docente procedía a la lectura del segundo minicuento a emplear en la secuencia didáctica se originó un espacio en el cual mediante interrogantes los estudiantes lograron analizar a partir del contenido del problema del texto, mientras que otros lo hicieron teniendo en cuenta los hechos que ocurrieron, otros por su parte se refirieron a los personajes y a los lugares en los cuales se desarrollaba la historia.</p>

bostezando o están distraídos y dos de ellos se estaban quedando dormidos. La docente continúa en el tablero explicando que analizar es reflexionar acerca de algo con la intención de resolver un problema y para poder analizar deben tener en cuenta las habilidades empleadas en las sesiones anteriores. Luego la docente explica una situación que a diario se vive en horas de descanso para que los estudiantes hagan el análisis posteriormente. Y para analizar cualquier situación deben tratar de dar respuesta a 4 preguntas: ¿qué pasó? Los estudiantes relatan con sus palabras la situación que la docente les había dado a conocer previamente, ante ello la docente les hace preguntas para ayudarles a responder de forma correcta, con el propósito de que logren explicar. La docente menciona que la otra pregunta que deben responder es ¿en qué orden ocurrieron los hechos? Después ¿quiénes están involucrados? Y por último ¿dónde ocurrieron los hechos? A medida que las resuelven logran poner en práctica la habilidad de analizar.

Una vez concluye la explicación y ejercitación de la habilidad, procede a explicar la habilidad denominada predecir y estimar, para ello les explica que predecir es tratar de indicar lo que sucederá a futuro y que esa predicción puede ser correcta e incorrecta. Para ello les hace preguntas al grupo para que contesten a la par y al tiempo van ejercitando la habilidad. Luego les presenta una imagen y les pide estimar la cantidad de bolitas que el recipiente contiene. Algunos estudiantes participan para mencionar un número de bolitas. La docente les pregunta cómo lograron estimar esa cifra: **E10** dice contando las bolitas. **E12** dice pensando. **E8** dice porque calculé. La docente refiere que eso mismo ocurre

En cuanto a las habilidades de predecir y estimar se realizaron anticipaciones a la lectura del minicuento para analizar las predicciones de los estudiantes, la mayoría de ellos tuvo en cuenta el tema del minicuento anterior puesto que la diferencia entre sus títulos era solo de un número: el conejo del mago I y el conejo del mago II. Por lo cual pensaron que su contenido era similar, ante el contenido revelado se sintieron asombrados a tal punto que un estudiante no comprendía cómo era posible que ocurrieran acciones ajenas a la realidad en un texto por lo cual la docente intervino nuevamente para explicar acerca de la literatura y algunas de sus posibilidades, en cambio algunos otros estudiantes lograron hacer predicciones de tipo mágico y fantástico. Así también fue posible que algunos de ellos lograran hacer predicciones de posibles finales para el texto.

La mayoría de los grupos llevaron a cabo un buen trabajo.

cuando vemos un programa o leemos un texto, nos anticipamos a lo que va a ocurrir y hacemos predicciones de lo que va a suceder. A continuación cada grupo buscó debajo de sus puestos si tienen un papelito con una pregunta, quien lo tenga debe leer la pregunta y responden entre todos teniendo en cuenta el título del segundo minicuento que leerán: El conejo del mago II., posteriormente la docente leerá el minicuento.

El grupo de los estudiantes **E6- E9- E18** responden a la pregunta ¿dónde ocurre la historia? **E9** dice están en un espectáculo, en una función, la docente le pregunta dónde es, ella sigue pensando el lugar pero aún no lo expresa, la docente le deja un espacio para que lo converse con su equipo.

El grupo de los estudiantes **E21- E4- E5** responden a la pregunta ¿En el minicuento “El conejo del mago II” quién hará el truco? **E5** responde el mago. La docente le pregunta al primer grupo si ya tienen claridad sobre el lugar y **E9** dice un teatro.

El grupo de los estudiantes **E27- E10- E15** no tienen pregunta, pues su papelito dice ceda el turno.

El grupo de los estudiantes **E29- E28- E14** responden a la pregunta ¿De qué tratará el minicuento “El conejo del mago II”? **E29** responde que el conejo saca al mago por el sombrero.

El grupo de los estudiantes **E11- E12- E30** responden a la pregunta ¿Cuál será el problema en el minicuento “El conejo del mago II”? **E12** dice que el problema es que el conejo puede hacerle maldades al mago.

El grupo de los estudiantes **E1- E22- E23** no tienen pregunta, pues su papelito dice ceda el turno.

El grupo de los estudiantes **E13- E8- E7** responden a la pregunta ¿Cómo termina la historia del minicuento “El conejo del mago II”? la docente interviene recordando lo que sus compañeras **E29** y **E12** predijeron, el estudiante **E8** dice el conejo salva al mago.

El grupo de los estudiantes **E19, E26** y **E17** no tienen pregunta, pues su papelito dice ceda el turno.

El grupo de los estudiantes **E3- E25- E24** responden a la pregunta ¿Quiénes serán los personajes del minicuento “El conejo del mago II”? **E25** dice el conejo y el mago.

La docente procede a leer el minicuento. La docente les pide que se cambien de puesto y hagan algunos ejercicios puesto que observó el grupo cansado. Empieza la lectura y a medida que avanza realiza las siguientes preguntas:

¿Cómo crees que se comportaría el conejo al salir del sombrero? ¿Por qué?

**E12** dice mal porque no le hace caso. **E4** dice bien porque los conejos a veces son buenos. **E9** dice mal porque le podría hacer travesuras al mago. **E21** dice mal porque el conejo hizo travesuras. **E8** dice mal porque lo molestaría.

La docente continúa leyendo... “pero lo mejor vino después” y les pregunta qué creen que ocurrió: **E13** dice que le iba hacer trucos. **E8** dice que lo iba a molestar. **E11** dice el mago quería meter al conejo en su sombrero. **E6** dice vino un pez. **E20** dice el mago le iba a dar una zanahoria. **E25** dice

vino otro conejo. **E29** dice apareció otro conejo con capa.

Luego la docente sigue leyendo... “el conejo hizo desaparecer al mago dentro del mismo sombrero” todos se ríen al tiempo, la docente valida la predicción de la estudiante **E29** el conejo hace salir un mago del sombrero, teniendo en cuenta dice la docente que no lo hace salir sino que lo desaparece. ¿Que hizo el público al observar este truco? **E13** dice aplaudió y se puso feliz. **E27** pregunta pero cómo puede el conejo desaparecer al mago. La docente le responde que en el maravilloso mundo de la literatura, de los cuentos, y en este caso minicuentos todo es posible porque es producto de la... todos responden en coro...imaginación. El estudiante **E27** sonríe y deja caer su cabeza sobre sus brazos puestos encima de su pupitre, luego se pone la mano rápidamente en el pecho en la zona del corazón. **E9** dice se sorprendieron. **E8** dice aplaudieron. **E18** dice se durmieron. **E21** dice el conejo hizo desaparecer al mago y el conejo apareció. La docente le realiza la pregunta de nuevo, pero el niño no responde correctamente. **E6** dice yo me desmayo porque los conejos no tienen magia.

La docente continúa leyendo el minicuento hasta terminar. Luego les pregunta ¿Qué crees que sucede cuando el conejo se va? **E4** dice el público se fue, el conejo se fue y se comió todas las zanahorias que tenía en la casa. **E21** dice el público aplaudió. **E3** dice el público se fue y el mago con su conejo... **E19** dice el público se fue y el mago y el conejo se fueron para la casa porque estaban cansados. **E30** dice el conejo se sentó a comerse su zanahoria. **E28** dice se fueron para la casa. **E18** dice cuando el conejo se puso el sombrero el mago apareció. **E5** dice se fueron a

almorzar. **E1** dice se fueron a dormir. **E23** dice el conejo se fue a comer zanahorias. **E8** cuando el conejo se puso el sombrero sintió unos pies en su cabeza y era el mago que salía. **E13** dice hizo otro truco **E3** repite esta última idea. **E18** dice se fue para la casa y se quedó dormido. Salen al descanso.

Una vez regresan del descanso los estudiantes deben analizar el minicuento teniendo en cuenta las 4 preguntas que la docente les sugirió para desarrollar dicha habilidad, les entrega una hoja para que cada equipo lo resuelva. Una vez terminen entregan y salen del salón a recibir la próxima clase. La sesión culmina.

<b>FECHA:</b>	24 de abril de 2018
<b>NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:</b>	Sesión 7
<b>HORA DE INICIO:</b>	7:00 a.m.
<b>HORA DE FINALIZACIÓN:</b>	9:00 a.m.
<b>LUGAR:</b>	Salón de clases #5
<b>PARTICIPANTES:</b>	Estudiantes del grado primero
<b>OBSERVADOR:</b>	Wendy Preciado Arias
<b>OBJETIVO:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar el nivel de pensamiento crítico literal e inferencial de los estudiantes de grado primero a partir de la lectura de minicuentos.</li> <li>- Reconocer la importancia del trabajo colaborativo en el aula de aprendizaje.</li> </ul>
<b>OBSERVACIÓN</b>	<b>REFLEXIÓN</b>
<p>En la última sesión los estudiantes desarrollarán un taller a partir de la lectura del minicuento El beso. La docente les recuerda las habilidades que desarrollaron en cada nivel de pensamiento crítico 1(literal) y 2(inferencial). Para ello inicialmente trabajaran en equipos antes de abordar la lectura. La docente indica que en la hojita que van a recibir hay tres cosas el título del minicuento, dos preguntas una para tachar la imagen y otra para responder libremente. Pero antes de comenzar les menciona el título y les pregunta si saben qué es un beso? E12 responde cuando uno se lo da en el cachete. E4 dice es el amor. E21 dice un beso que le da alguien, un beso. E19 dice es cuando alguien está enamorado de alguien. E8 dice eso se lo tira una persona. E9 dice lanzar besos. E13 dice cuando le da un beso en el labio, cuando uno se va a estudiar y la mamá se despide. E3 dice cuando uno le da un beso a la mamá. E23 un beso es</p>	<p>Se observa que no existe rivalidad entre los grupos, todos los estudiantes tienen disposición para desarrollar las actividades de la sesión, las cuales permitirán al docente establecer una comparación entre los resultados del cuestionario de la fase diagnóstica y los avances logrados tras la aplicación de la propuesta.</p> <p>Así mismo se establecieron dos momentos en los que los estudiantes podrían desarrollar el trabajo de manera colaborativa y de modo individual también.</p> <p>Algunos estudiantes demostraron mayor seguridad al enfrentarse con el texto, en comparación con la primera vez.</p>

<p>cuando uno se enamora de alguien. E27 dice cuando el papá y la mamá se van me dan un beso en la mejilla. E29 un beso es como es cuando osea los papás le dan un beso a su hijo porque está cumpliendo años. E6 un beso es el amor. E5 dice no me acuerdo., después dice uno se lo da a un niño cuando está feliz porque gana el año. E15 dice la mamá le da un beso al niño porque gana la materia. E11 dice cuando alguien se casa se dan un beso.</p> <p>La docente les lee la primera pregunta y les explica que deben predecir cuáles creen que serán los personajes del minicuento el beso, que será leído próximamente. Deben seleccionar la imagen que consideren pertinente en el grupo todos los participantes. Luego les lee la segunda pregunta de qué se tratará la historia y lo van a escribir. La docente entrega las hojas por equipo y los niños comienzan a trabajar. Una vez terminan la primera actividad del taller, los grupos se disuelven porque la segunda parte del taller se resolverá de forma individual.</p> <p>La docente entrega las hojas y los niños preguntan qué deben hacer. La docente les dice que les va a explicar. Comienza leyéndoles el objetivo del taller, les lee el título del minicuento y luego el contenido del texto. La docente lee el minicuento por segunda vez. Les dice que el minicuento fue escrito por el mismo autor de los minicuentos anteriormente trabajados, Braulio Llamero.</p> <p>Les explica que en la primera pregunta deben nombrar e identificar. Los niños pasan la hoja y la docente les dice que</p>	
---	--

en la segunda pregunta deben emparejar las oraciones con el personaje que realizó la acción mencionada. La tercera pregunta dice ordene la secuencia dice la docente. Les recuerda que deben emplear la habilidad de secuenciar y ordenar y le ponen el número 1, 2 y 3. Así la docente continua mencionando qué habilidad corresponde a cada pregunta así:  
Pregunta 4 comparar y contrastar. La pregunta 5 inferir. La pregunta 6 causa y efecto. La pregunta 7 describir y explicar. La pregunta 8 analizar. La pregunta 9 predecir y estimar.

A medida que los estudiantes responden y logran terminar entregan y salen a descanso. La sesión termina.

## Anexo D. TALLER DE LECTURA FASE DE ELABORACIÓN E INTERVENCIÓN EN EL AULA



INSTITUCIÓN EDUCATIVA EL CASTILLO

TALLER DE LECTURA



### OBJETIVO:

Identificar el nivel de pensamiento crítico de los estudiantes de grado primero a partir de la lectura de minicuentos.

### INTRODUCCIÓN AL TALLER DE LECTURA

De acuerdo con lo planteado por Isabel Solé<sup>203</sup>, la prueba comprenderá los tres momentos de lectura: antes-durante y después. A su vez se hará la comprensión del texto a partir de los dos niveles de pensamiento crítico desarrollador de acuerdo con lo expuesto por Maureen Priestley<sup>204</sup>: literal e inferencial, lo cual permitirá identificar en cuál de estos niveles se encuentran los estudiantes.

**Nivel literal:** es la primera etapa para desarrollar el pensamiento crítico en la que el docente le permite al estudiante el desarrollo de los sentidos a través de habilidades como percibir, observar, discriminar, nombrar e identificar, emparejar y secuenciar.

Para el caso de la prueba se tendrá en cuenta las habilidades de:

- Nombrar o identificar
- Emparejar
- Secuenciar u ordenar

**Nivel Inferencial:** En esta fase los estudiantes deben inferir conclusiones, reflexionar y generalizar mediante respuestas creadas a partir de la información presentada por el docente. En este nivel se tendrá en cuenta las siguientes habilidades:

- Inferir

<sup>203</sup> SOLE, Isabel. El placer de leer. Revista Latinoamérica de lectura. septiembre. pág. 3

<sup>204</sup> PRIESTLEY, Maureen. Técnicas y estrategias del pensamiento crítico. México, 2015. p.82

- Comparar-contrastar
- Describir-explicar
- Analizar
- Predecir y estimar
- Indicar causa y efecto

## **CONTENIDO DEL TALLER DE LECTURA**

La prueba se diseña a partir de la lectura del mini cuento “El beso” escrito por el español Braulio Llamero, el cual pertenece a la sección de Brujerías, magias y gigantes del libro “Bichos, brujas y princesas; mis 150 mejores minicuentos”<sup>205</sup> Esta lectura es de carácter narrativo y busca acercar a los niños a la literatura infantil.

### **ESTANDAR:**

- INTERPRETACION TEXTUAL: Comprensión de textos que tengan diferentes formatos y finalidades.
- ESTÉTICA DEL LENGUAJE; Comprender textos literarios para propiciar el desarrollo de la capacidad creativa y lúdica.

### **INDICADORES DE DESEMPEÑO**

- Lee palabras, oraciones y textos sencillos con las letras estudiadas.
- Expresa en forma clara sus ideas y sentimientos, según lo amerite la situación.

### **MOMENTOS DE LA PRUEBA:**

#### **PRIMER MOMENTO: ANTES DE LA LECTURA (ACTIVACIÓN DE PRESABERES)**

- ✓ Les explico a los niños que haremos una lectura en la que los personajes se dan un beso. Les haré algunas preguntas para conocer qué saben acerca de estos personajes, qué características tienen, cómo son, dónde viven, qué tipo de

---

✓ <sup>205</sup> LLAMERO, Braulio. Bichos, brujas y princesas. Mis 150 mejores minicuentos. Edición Kindle. España. 2014

relación puede haber entre estos personajes. Lo anterior con el objetivo de dar inicio a la lectura desde los presaberes puesto que el minicuento no tiene como soporte una imagen que permita partir de ella.

- ✓ Las respuestas se evidenciarán a partir de la videograbación de la actividad.
- ✓ El minicuento que se leerá fue seleccionado por la investigadora debido a que tiene elementos que permitan que el estudiante se aproxime a la literatura infantil debido a que se relaciona con el clásico infantil “La princesa y el sapo” escrita por los hermanos Green. A su vez este texto permite que el niño tenga otra perspectiva del texto, la cual le exige un análisis detallado de las pocas palabras empleadas y lo que ellas contienen en su interior. A su vez se pretende contrastar la información presentada con el minicuento empleado en el desarrollo de la prueba diagnóstica aplicada al inicio del proyecto.
- ✓ Se organizará a los estudiantes en grupos de tres estudiantes de acuerdo a como trabajaron durante las sesiones de clase de la secuencia didáctica previamente organizadas por la docente (teniendo en cuenta la habilidad de lectura y escritura de cada niño, para ello se ubicará en cada par un estudiante más aventajado en el proceso de lectura fluida, con otro que requiera de su colaboración y que a su vez le pueda aportar al análisis que la actividad requiere) para entregarles una imagen representativa del texto. Ante la cual ellos deben leer, dialogar y responder las siguientes preguntas.

## El beso

1. ¿Cuáles son los personajes del minicuento?



Fuente: <https://poematrix.com/autores/acnamalas/poemas/el-beso-de-la-princesa>

2. ¿De qué se trata la historia?

---

---

---

### SEGUNDO MOMENTO: DURANTE LA LECTURA

- ✓ Se organizan nuevamente los estudiantes de manera individual.
- ✓ Procedo a hacer lectura del texto en voz alta.
- ✓ Le entrego la hoja a cada niño con el texto y las preguntas.
- ✓ Les indico que deben marcarla con su nombre.
- ✓ Y finalmente deben seleccionar las respuestas que considere correctas respecto a lo planteado en cada enunciado.

## El beso

Érase una vez una princesa que en cierta ocasión vio un repulsivo sapo en su jardín. Sin dudarlo, lo levantó y le dio un beso sonoro, por si acaso era rana y en su interior dormía un príncipe hechizado.

El sapo se enamoró y desde entonces no para de perseguirla, mientras le suplica:

-¡Otro beso, por favor!



Fuente:<http://cr.emedemujer.com/relaciones/6-tips-dejar-besar-sapos/>

Autor: Braulio Llamero

Texto original tomado de Bichos, brujas y princesas. Mis 150 mejores minicuentos

**Responde las siguientes preguntas a partir del texto.**

### **1. NIVEL DE PENSAMIENTO CRÍTICO: LITERAL**

**HABILIDAD: Nombrar e identificar**

**RESPUESTA: b**

¿Cuáles son los personajes del minicuento?

- a. Un hada y una rana
- b. Una princesa y un sapo
- c. Un mago y un conejo

### **2. NIVEL DE PENSAMIENTO CRÍTICO: LITERAL**

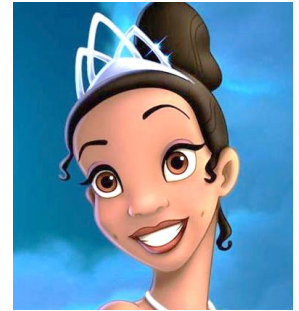
**- HABILIDAD: Emparejar**

Una con una línea el personaje con la acción que realiza



Le da un beso sonoro

Suplica por otro beso



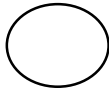



Fuente: <https://www.serpadres.es/3-6-anos/ocio-infantil/fotos/fotos-son-princesas-disney/fotos-foto-tiana-princesa-sapo>

### 3. NIVEL DE PENSAMIENTO CRÍTICO: LITERAL

- HABILIDAD: Secuenciar u ordenar

RESPUESTA: 2,1,3

Ordena la secuencia en que suceden los hechos en el texto.

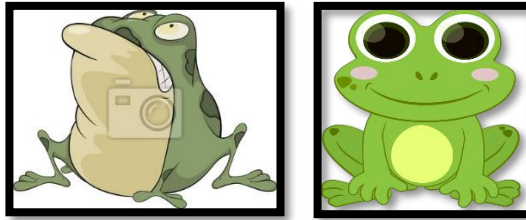
		
		
La princesa le da un beso al sapo	La princesa vio un repulsivo sapo en su jardín	El sapo se enamora, la persigue y le suplica por mas besos.

Fuente: <http://dibujosdeprincesas.blogspot.com/2013/03/tiana-laprincesa-y-el-sapo.html>

4. El texto anterior tiene elementos similares a los del minicuento titulado:

- a. El conejo del mago 1
- b. El hada disparatada (I)
- c. El conejo del mago 2

5. En la frase “**Érase una vez una princesa que en cierta ocasión vio un repulsivo sapo en su jardín**”, la palabra subrayada se refiere a:



Fuente: <https://pixabay.com/es/rana-verde-sapo-lindo-animales-2245024/>

6. El sapo decidió perseguir a la princesa suplicando por otro beso porque:

- a. Estaba aburrido
- b. Se había enamorado
- c. Quería ser su amigo

7. La frase “por si acaso era rana y en su interior dormía un príncipe hechizado” significa que:

- a. La princesa quería probar suerte tratando de encontrar a su príncipe.
- b. La princesa pensó que en realidad no era un sapo sino un príncipe disfrazado.
- c. La princesa estaba loca.

8. Qué sentimiento experimentó la princesa luego de besar el sapo y por qué

- a. Tristeza porque no había encontrado a su príncipe.
- b. Asco pues había besado a un repugnante sapo.
- c. Felicidad porque encontró un nuevo amigo.

9. La princesa decidió darle un beso al sapo porque:

- a. Creyó que rompería el hechizo
- b. Quería saludarlo
- c. Le pareció muy tierno

10. Dibuja el elemento del cuento que más te haya interesado

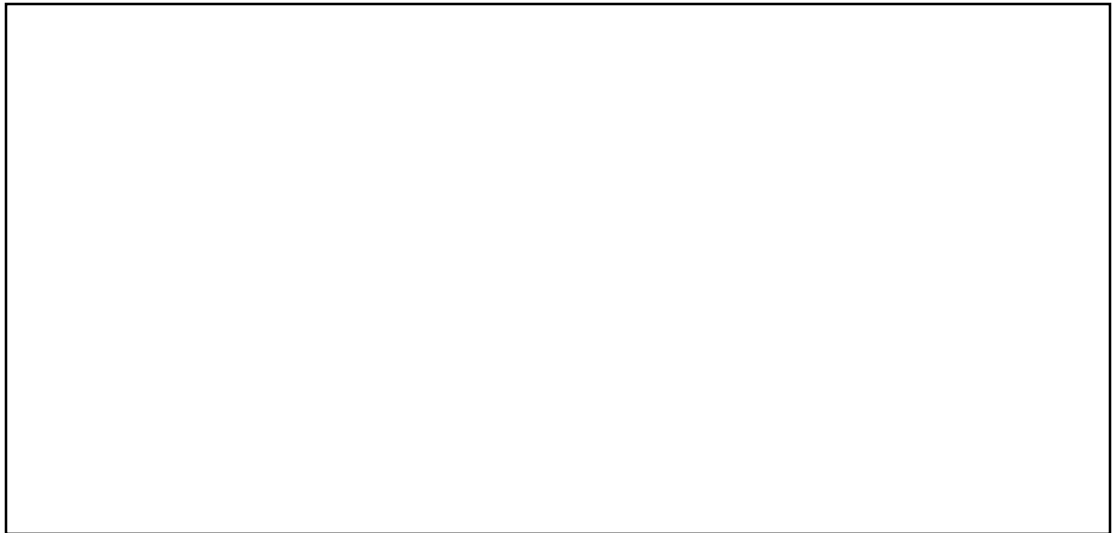
**RECURSOS:**

- ✓ Útiles escolares
- ✓ Fotocopias
- ✓ Cámara de video
- ✓ Video beam
- ✓ Computador

**BIBLIOGRAFIA**

LLAMERO, Braulio. Bichos, brujas y princesas. Mis 150 mejores minicuentos. Edición Kindle. España. 2014

**NOTA:** Durante la aplicación de la prueba diagnóstica se hará registro mediante grabación de video y diario de campo.



## Anexo E. GUIÓN DE ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA GRUPO FOCAL

 	<b>UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS ESCUELA DE EDUCACION MAESTRIA EN PEDAGOGÍA</b>
	<b>INSTITUCION EDUCATIVA EL CASTILLO SEDE E MIS PRIMERAS LETRAS GRADO PRIMERO</b>
<b>Grupo Focal</b>	

**Objetivo:** Establecer los alcances de la secuencia didáctica basada en la lectura de minicuentos y el trabajo colaborativo en relación con el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes del grado primero.

### PROTOCOLO

#### Invitación para hacer parte del grupo focal:

Nombre del participante: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Cordial saludo.

De ante mano le expreso gratitud por su participación en el grupo focal organizado para el próximo \_\_\_\_ de abril de 2018, el cual se llevará a cabo en el salón 5 de la IE El Castillo sede E Mis Primeras Letras. La reunión a la que asistirá será conformada por un grupo de 10 estudiantes del grado primero.

En dicha reunión, se discutirá sobre el alcance del proyecto ejecutado mediante la secuencia didáctica “Disfrutemos juntos del maravilloso mundo de los minicuentos”, y me gustaría conocer sus opiniones al respecto, ante lo cual le garantizamos la confidencialidad de sus opiniones. Las respuestas serán registradas mediante un código y nunca con su nombre, y se emplearán para documentar el informe final de

esta investigación. Para ello es necesario contar con su participación pues de ello depende el éxito y calidad de la conversación.

La reunión comprenderá el siguiente horario: \_\_\_\_\_

Si por alguna circunstancia se ve impedido para asistir le agradecemos informar por escrito a la investigadora.

Cordialmente,

Wendy Preciado Arias

Docente Primaria IE El Castillo

Moderadora del grupo focal

## **2. Organización de los grupos focales**

**Conformado por:** 10 estudiantes

**Tema:** Alcance del proyecto ejecutado mediante la secuencia didáctica “Disfrutemos juntos del maravilloso mundo de los minicuentos”

**Selección de los participantes:** Un estudiante por cada uno de los 10 equipos conformados durante las sesiones de clase. De ese modo se conocerá la opinión de participantes pertenecientes a diferentes grupos.

**Características de la población:** 30 estudiantes del grado primero de básica primaria de la Institución Educativa El Castillo, del cual 17 de ellos son niñas y 13 son niños, cuyas edades oscilan entre los 6 y 7 años, pertenecientes a estratos socioeconómicos 1 y 2.

### **Guía de preguntas:**

- ¿Qué opinan sobre el proyecto desarrollado? ¿Qué opinan sobre el trabajo que hicimos? ¿Por qué?
- ¿Qué fue lo que más le llamó la atención en las sesiones realizadas?
- ¿Qué fue lo que menos te gustó del trabajo realizado? ¿Por qué?

- ¿Cómo te sentiste desarrollando el trabajo con un equipo? ¿Hubiera sido mejor realizarlo solos? ¿Hubo algo que te disgustara de tu grupo?
- ¿Cuál actividad quisiera realizar nuevamente? ¿Por qué?
- ¿De las actividades realizadas cuál consideras que deberías mejorar?

## Anexo F. RESPUESTAS DEL GRUPO FOCAL

<b>GRUPO FOCAL I</b>	
<b>FECHA:</b>	27 DE MAYO DE 2018
<b>LUGAR:</b>	SALÓN DE CLASES NUMERO 5
<b>PARTICIPANTES ASISTENTES:</b>	9 ESTUDIANTES
<b>OBJETIVO:</b>	Establecer los alcances de la secuencia didáctica basada en la lectura de minicuentos y el trabajo colaborativo en relación con el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes del grado primero.
<p><b>Investigadora:</b> De aquí en adelante se denominará (I)</p> <p><b>¿Ustedes qué piensan sobre el proyecto que desarrollamos? ¿Cómo les pareció, qué piensan?</b></p> <p>E5: me pareció bien I: por qué? Porque debemos aprender lo que estábamos aprendiendo en este momento en el colegio.</p> <p>E13: Me pareció chévere porque nos toca aprender de eso.</p> <p>E23: me parece bien porque hemos aprendido mucho en el colegio.</p> <p>E11: es muy lindo porque yo siempre aprendo las vocales</p> <p>I: pero nosotros no trabajamos vocales, recuerda lo que trabajamos, las habilidades del pensamiento del nivel 1 y 2, el trabajo que hicimos con los grupos, las habilidades de nombrar e identificar, secuenciar y ordenar, emparejar. ¿Cómo le pareció y por qué?</p> <p>E11: me pareció bien la tarea que me puso la profe y era fácil.</p> <p>E14: me pareció muy bien la profesora me enseñó el abecedario.</p> <p>I: recuerden las habilidades del pensamiento trabajadas (las menciona), los roles que asumieron en sus grupos.</p> <p>E11: me pareció bien porque me gusto y usted nos enseñó.</p> <p>E15: me pareció muy genial porque las habilidades del pensamiento eran nivel 1 y nivel 2, emparejar, inferir, causar y qué.</p> <p>I: ¿por qué le pareció bien?</p> <p>E15: porque era muy fácil.</p> <p>E26: estaba bueno porque yo sabía hacer eso</p> <p>E18: a mí me pareció bien porque las habilidades del pensamiento, porque era fácil.</p> <p>E25: no responde. Se sonrío</p> <p>I: cómo te sentiste en el trabajo que hiciste con tus dos compañeros, cómo te pareció lo que hicieron, qué opinas sobre eso</p> <p>E25: bien porque lo hicimos los tres</p> <p><b>I ¿qué fue lo que más les gustó y lo que no les gustó?</b></p> <p>E13: lo que más me gustó fue trabajar los tres en equipo y me gustó las actividades, lo que no me gustó fue que...</p> <p>E25: no me acuerdo.</p>	

I: ¿si pudiéramos volver a hacer algo de lo que trabajamos en las clases, qué te gustaría repetir? Qué actividad te gustaría repetir?

(la docente le pide a E14 que esté seria porque se está burlando de las respuestas de su compañera)

E25: me gustaron los dibujos.

E18: me gustó que trabajamos en equipo y no me gustó que peleamos mucho.

E11: a mí me gustó porque a mí siempre me gusta trabajar y hacer tareas. Y no me gustó fue empujar y gritar.

E23: me gustó trabajar en equipo y que trabajamos juntos pero no me gustó que peleábamos.

E5: me gustaron todas las tareas porque eran para nosotros servía para aprender el aprendizaje mientras vamos creciendo. No me gustó que peleaban mucho todos los niños porque eso es malo para el cuerpo.

E14: yo trabajo bien con mi equipo, me porto bien con mi equipo, hacemos trabajos y lo que no me gusta no pelear con los niños.

E26: trabajo junto con los grupos, no me gustó que no dejaban compartir.

E15: las evaluaciones de matemáticas.

I: pero en el equipo no hicimos evaluaciones de matemáticas, recuerde que en cada clase trabajamos las habilidades del pensamiento, leímos el conejo del mago 1 y el conejo del mago 2, qué le gustó.

E15: me gustaron los minicuentos, las habilidades del pensamiento, trabajar juntos en armonía, no me gustó que no peleen, se empujen y se den puños.

I: hubo compañeros que se dieron puños?

Todos: nooooo

E11: vi a E5 peleando con arley, ellos se paraban y peleaban.

I.: Qué actividad les gustaría repetir.

La docente hace un recuento de las actividades que hicieron para cada habilidad.

E18: a mi me gustó la actividad del globo

E11: la actividad del globo

E25: la del globo

E23: la actividad de la media

E13: la actividad de la bomba

E15: la actividad de los pensamientos.

I: cuál? E15: la de emparejar e identificar.

E5: la de las preguntas y la de emparejar.

E14: el conejo y el mago

**¿Qué les parece que deberíamos mejorar? Qué debemos hacer mejor en una próxima vez?**

E14:

E13: si alguna actividad del grupo nos quedó mal poder hacerla otra vez para mejorar con el grupo.

E15: si las actividades de mi grupo estabieran mal yo las mejoro con mi grupo genial

E5: la actividad de emparejar  
 E18. La del globo porque algunos niños estaban gritando  
 E14: el video porque el conejo se puso triste porque no le daban la zanahoria.  
 E11: la actividad de las... de... de... yo estaba en el coordinador, mejorar y ayudar a mi equipo.  
 E13: si la profe nos da un rompecabezas y nos queda mal, quitamos la cosita, lo hacemos con el grupo y después nos queda bien.  
 E23. La actividad de las medias, de emparejar porque emparejamos mal.

<b>GRUPO FOCAL II</b>	
<b>FECHA:</b>	27 DE MAYO DE 2018
<b>LUGAR:</b>	SALÓN DE CLASES NUMERO 5
<b>PARTICIPANTES ASISTENTES:</b>	9 ESTUDIANTES
<b>OBJETIVO:</b>	Establecer los alcances de la secuencia didáctica basada en la lectura de minicuentos y el trabajo colaborativo en relación con el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes del grado primero.
<p><b>Investigadora:</b> De aquí en adelante se denominará (I)</p> <p><b>¿Ustedes qué piensan sobre el proyecto que desarrollamos? ¿Cómo les pareció, qué piensan?</b></p> <p>E3: estuvo bien porque nos puso en grupo            E6: que somos muy unidos            E12: me gustó porque trabajamos en grupo            E27: trabajamos juntos y en silencio            E20: fue muy maravilloso            E8: fue muy maravilloso, el grupo trabajamos bien y muy lindo            E21: bien porque trabajamos en grupo            E19: bien porque trabajo mas con lo niños</p> <p><b>I: ¿qué fue lo que más les gusto y lo que no les gustó?</b></p> <p>E27: me gustó trabajar en equipo y en silencio, no me gustó que Camila no nos dejaba escribir.            E21: compartir en el grupo, no me gustó que nadie mejorara,            E8: trabajar en equipo y trabajar en paz.            E19: me gustó trabajar en equipo pero no me gustó que Dylan era grosero cuando le queríamos ayudar.            E3: trabajamos en equipo, en paz. No me gustó que no me dejaban escribir.            E12: a mí me gustó porque trabajamos mucho en grupo, no me gustó que Gabriel pegaba todos los días</p>	

E6: me gustó el minicuento de la princesa y el sapo. No me gusto que sara y edgar se peleaban

E20: Abigail me estaba haciendo caras feas

**I: ¿qué actividad deberíamos repetir? La docente las menciona para que recuerden**

E12: que volviéramos a hacer porque a mí me pareció bien. La del logo porque trabajamos en compañía y en armonía. Me gustó la actividad del taller porque yo pensé para responder las preguntas.

E6: la actividad de las estrellas porque era muy divertido, muy chévere, y a mí me gustaron. A mí me gustaría repetir la del papelito. A mí me gustó el minicuento del mago y el conejo porque era muy chistoso.

E27: la de las estrellas y la del conejo del mago 2, la de las bombas y el papelito.

E8: las preguntas que estaban debajo del puesto, porque me gusta y a mis amigos también le gustaron.

E19: la de las bombas porque las explotamos y nos divertimos cuando leímos la frase. Me gustó la actividad de alcanzar la estrella porque así aprendimos.

E21: yo quiero repetir contrastar porque fue más divertida. Yo quiero repetir de las cositas de aquí abajo. Me gusto el mago 1

E3: la actividad de las bombas porque fue chévere y me gustó.

**¿Qué les parece que deberíamos mejorar? Qué debemos hacer mejor en una próxima vez?**

E12: deberíamos cambiar el minicuento del mago 2 porque el conejo no dejaba que el mago hiciera los trucos.

I: estás de acuerdo con lo que el conejo hacia?

E12: Si porque era muy chistoso.

I: A qué te refieres entonces cuando dices que debemos mejorar entonces, no entiendo.

E12: para no pelear tanto

E6: me gustaría cambiar la actividad de los globos para que sea más divertida que tuviera cositas por dentro de colores y cuando reventaran el globo salieran volando

E19: la actividad de las bombas y que no fuera del mago 1 y esperar a ver qué pasaba en el mago 2 porque quería saber lo que pasaría de una vez

I: la dejamos intrigada

E3: a mí me gustaría mejorar la actividad del rompecabezas porque me gustó mucho, me gustaría repetirla.

E8: las bombas, porque me gustaron mucho.

I: le gustaría repetirlo, no cambiarlo ni mejorarlo,

E8. Si

I: entonces, explícame bien qué quieres decir.

E8: si le hubiéramos echado escarcha o pepitas de color para cuando la explotáramos

E21: me gustaría cambiar el logo porque no tenía escharcha

**I: ¿Qué aprendieron?**

E3: aprendí todas esas cosas, habilidades que hicimos

E12: a nombrar e identificar

E21: a hacer silencio. Hay que cuidar a los papás que ayudan a las mamás.

E8. A trabajar en paz

E19: todas las veces usted nos enseñó, algunas cosas son buenas como que usted nos daba una actividad.

E6: todas las habilidades, esa la de causa y efecto me pareció importante porque si no lo haríamos y después quedaríamos ciegos.

I: debemos pensar antes de actuar para evitar efectos negativos.

E20: que si vemos mucha televisión nos volvemos ciegos

E27: debemos cuidar la vista

### GRUPO FOCAL III

<b>FECHA:</b>	27 DE MAYO DE 2018
<b>LUGAR:</b>	SALÓN DE CLASES NUMERO 5
<b>PARTICIPANTES ASISTENTES:</b>	9 ESTUDIANTES
<b>OBJETIVO:</b>	Establecer los alcances de la secuencia didáctica basada en la lectura de minicuentos y el trabajo colaborativo en relación con el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes del grado primero.

**Investigadora:** De aquí en adelante se denominará (I) la docente re

**¿Ustedes qué piensan sobre el proyecto que desarrollamos? ¿Cómo les pareció, qué piensan?**

La docente recuerda las actividades que hicieron para desarrollar cada habilidad.

E1: bien porque es importante trabajar juntos

E9: me divertí mucho porque las actividades eran divertidas

E24: me gustó

E29: divertido porque la actividad de las bombas y los carteles era superdivertido y a mí me encanto

E10: no sé. Bien porque trabajamos bien

E17: trabajamos en armonía

E7: me parece bien porque trabajamos juntos

E30: bien porque trabajamos juntos

E4: me pareció bien porque hicimos todo el trabajo divertido

**I: ¿qué fue lo que más les gusto y lo que no les gustó?**

E9: me gusto la actividad de las bombas porque era muy chévere tenía que explotarlas, cuando usted nos dio la hoja del mago 1 no me gustó porque tenía que escribir

E1: reventar las bombas porque tenía que explotarlas, lo más importante era revisar el papelito para contestar el papelito, no me gustaron los dos círculos en la hoja porque teníamos que escribir y no me gusta.

E10: me gustó porque teníamos que explotar las bombas y no me gustaron los dos círculos.

E24: me gusto ayudarme con los amigos y no me gustó escribir

E17: la actividad de la bomba porque tenemos que explotarlas y había un papelito y leerlo. No me gustó tener que recortar

E7: me gustó la actividad de las bombas, no me gustó la de los dos círculos

E4. La actividad de las bombas porque tenía que decir lo que estaba en el papelito.

E29: la actividad de las bombas para explotarlas y pasar al frente a responder, no me gustó el equipo porque Arley y Abigail son muy peliones.

**I: ¿qué actividad deberíamos repetir? La docente las menciona para que recuerden**

E10: volver a recortar las actividades

E9. Me gustaría pasar al frente a contar la historia

E1: me gustaría presentar el logo

E24: me gustaría volver a hacer la actividad de las bombas

E4: pasar al frente a explicar lo que sucedió en el mago 1

E29: lo que quiero volver a repetir es la actividad donde teníamos que decir qué pasó antes y qué pasó después

E7: me gustaría hacer la actividad del logo porque teníamos que decorar.

**¿Qué les parece que deberíamos mejorar? Qué debemos hacer mejor en una próxima vez?**

E7: el desorden porque se ve muy feo

E4: hacerle caso a la profesora y no pelear

E29: me gustaría cambiar que bajaran un poquito mas el tono de la voz porque a veces me dolía la cabeza

E9: no me gusta mi grupo porque a veces Edgar y Karol se ponen a pelear y a mi me dan ganas como de cambiar de grupo.

E1: a mi también me dan ganas de cambiar de grupo con Emanuel porque este Maria siempre nos grita mucho

E10: no me gustó trabajar con Quintanilla porque me grita

E17: cambiar de grupo porque Hellen y Miriam me gritan mucho y me regañaban.

E9: cuando es que no me gusta Edgar porque el dice otra cosa y yo digo una cosa y él siempre quiere decir lo que él dice.

E24: yo quiero cambiar de grupo porque Ninel grita.

E7: cambiar de grupo porque a veces ellos dicen que estoy molestando y yo no estaba haciendo nada malo

E4. Cambiar de grupo porque Javier decía yo voy a hacer todo de primero.

E9: me gustaría cambiar de grupo porque siempre Edgar quiere ser el coordinador

E30: me gustaría cambiar de equipo porque Danna es muy creída

**I: ¿Qué aprendieron?**

E29: aprendí que tengo que tratar mejor a mis compañeros aprendí a explicar y describir

E7: que tengo que respetar a los demás y hacerle caso a la profesora y a responder preguntas y ser amigable. Aprendí a inferir

E17: portarnos bien

E10: una actividad de recortar y a trabajar en armonía

E1: aprendí a escuchar a la profesora

E24: hacerle caso a la profesora y trabajar en armonía.

E4: hacerle caso a la profesora y hacer un logo. A portarme bien con los amigos y trabajar en armonía.

E9: aprendí a hacer un logo y trabajar en armonía. A nombrar e identificar

E30: aprendí a levantar la mano antes de hablar

## Anexo G. EJEMPLOS DE CONSENTIMIENTOS Y ASENTIMIENTOS INFORMADOS DE PADRES DE FAMILIA Y ESTUDIANTES

	<p>UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS ESCUELA DE EDUCACIÓN MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA <b>ASENTAMIENTO INFORMADO DE LOS ESTUDIANTES</b></p>
---	---

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, dirigida por WENDY PRECIADO ARIAS. He sido informado (a) que el objetivo principal de este estudio es DETERMINAR DE QUÉ MANERA LA LECTURA DE MINICUENTOS A TRAVÉS DEL TRABAJO COLABORATIVO, CONTRIBUYE AL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRITICO EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO PRIMERO DEL COLEGIO EL CASTILLO.

Me han indicado también que tendré que participar en el desarrollo del proyecto, responder preguntas y brindar información para la recolección de los datos a través de las diferentes técnicas e instrumentos lo cual requerirá de dos horas de mi tiempo durante tres días de la semana.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo realizar contacto con quien lo dirige al correo [wendypreciado@hotmail.com](mailto:wendypreciado@hotmail.com), contacto 312 496 67 34.

Firma del Participante

Fecha

Abigail Muñoz Velasco

20 sept.

	<p style="text-align: center;"> <b>UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER</b>  <b>FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS</b>  <b>ESCUELA DE EDUCACIÓN</b>  <b>MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA</b>  <b>CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LOS PADRES</b>  <b>DE FAMILIA DE LOS ESTUDIANTES PARTICIPANTES</b>  <b>DE LA INVESTIGACIÓN</b> </p>
---	--

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los padres de familia de los estudiantes participantes en esta investigación una clara explicación de la naturaleza de la misma.

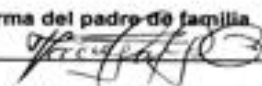
La presente investigación será realizada por la estudiante WENDY PRECIADO ARIAS bajo la dirección de JORGE PACHECO GUALDRON de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander. El objetivo principal de este estudio DETERMINAR DE QUÉ MANERA LA LECTURA DE MINICUENTOS A TRAVÉS DEL TRABAJO COLABORATIVO, CONTRIBUYE AL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRITICO EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO PRIMERO DEL COLEGIO EL CASTILLO.

Si usted autoriza la participación de su hijo en este estudio, se le pedirá participar en el desarrollo del proyecto, responder preguntas y brindar información para la recolección de los datos a través de las diferentes técnicas e instrumentos lo cual requerirá de dos horas en la jornada de la mañana durante tres días de la semana, que no tomará muchos minutos de su tiempo. Lo que responda se tendrá en cuenta para reconocer el alcance de los objetivos propuestos.



La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento. Si alguna de las preguntas o aspectos abordados en el proyecto le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderla.

Desde ya le agradezco su valiosa participación.

<b>Nombre del padre de familia</b> <u>JUAN O. VELAZQUEZ</u>	<b>Firma del padre de familia</b> 
<b>Nombre de mi hijo (a) participante</b> <u>Abigail Muñoz Velazquez</u>	<b>Fecha:</b> <u>20 sept.</u>

## Anexo H. EJEMPLOS DE GUÍAS Y PRUEBAS DESARROLLADAS POR LOS ESTUDIANTES

	INSTITUCION EDUCATIVA EL CASTILLO SEDE MIS PRIMERAS LETRAS		
	NOMBRE: <i>Abigail Muñoz</i>	AREA: LENGUAJE	
	GRADO: 1º	DOCENTE: WENDY P. <i>Pravara</i>	

### OBJETIVO:

Identificar el nivel de pensamiento crítico de los estudiantes de grado primero a partir de la lectura de minicuentos.

Lee el siguiente texto.

#### El hada disparatada (I)

Esto era un hada disparatada.

Una vez, se encontró con un príncipe convertido en rana.

-¡Ayúdame!

-¿Por qué?

Un poco asombrado por la pregunta, el príncipe convertido en rana le respondió:

-Sufro una maldición y nunca podré ser feliz en esta laguna.

-¡Ah!

Y el hada disparatada, para ayudarlo, lo cambió de laguna.

Autor: Braulio Llamero

Texto original tomado de Bichos, brujas y princesas. Mis 150 mejores minicuentos

1. ¿Quién se había convertido en rana?

- a. Un sapo
- b. Un hada
- c. Un príncipe

2. Encierre en un círculo la imagen cuyos elementos u objetos tengan relación de acuerdo con el texto.



rana y princesa



rana y corona

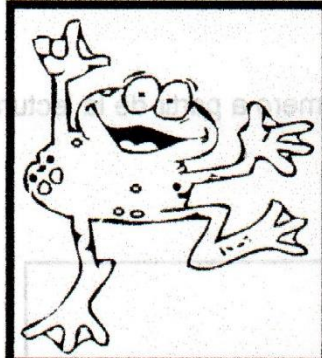


hada y hechizo

14

3. Ordena la secuencia en que suceden los hechos en el texto.

1



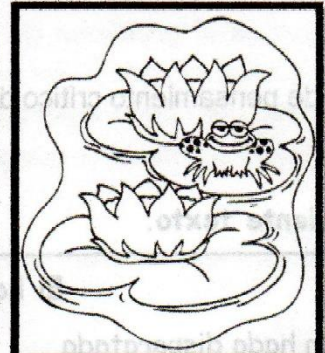
La rana le pide ayuda al hada

2



El hada se encuentra un príncipe convertido en rana

3



El hada cambia a la rana de laguna

4. El texto anterior es:

- a. Una ronda infantil porque es una canción para niños.
- b. un chiste porque cuenta algo divertido.
- c. un minicuento porque cuenta una historia corta.

5. El hada que se menciona en el texto la llamaban disparatada porque:

- a. Estaba loca y su decisión fue absurda
- b. porque volaba muy rápido
- c. porque era buena y divertida

6. La ayuda que la rana esperaba recibir del hada consistía en:

- a. Que lo adoptara como su mascota y lo llevara a su casa
- b. Que le diera un beso para romper el hechizo y ser de nuevo un príncipe
- c. Que lo cambiara de estanque

7. Con la expresión: "nunca podré ser feliz en esta laguna", la rana quiso decir que:
- a. Quería mudarse a otra laguna más grande, limpia y bonita.
  - b. Se sentía solo
  - c. Quería que el hada lo ayudara a regresar a su castillo

8. Una posible solución al problema de la rana puede ser:

- a. Explicarle con claridad al hada la forma en que debe ayudarlo
- b. Llorar y lamentarse por siempre porque perdió su oportunidad de volver a ser un príncipe.
- c. Pedirle ayuda a cualquier persona que pase cerca del lugar.

9. ¿Cómo se sintió la rana cuando recibió la ayuda del hada?

- a. Agradecida
- b. Triste y confundida
- c. Alegre

10. El príncipe se había convertido en rana porque:

- a. Se comió unas ancas de rana
- b. Estaba disfrazado de rana
- c. Lo habían hechizado

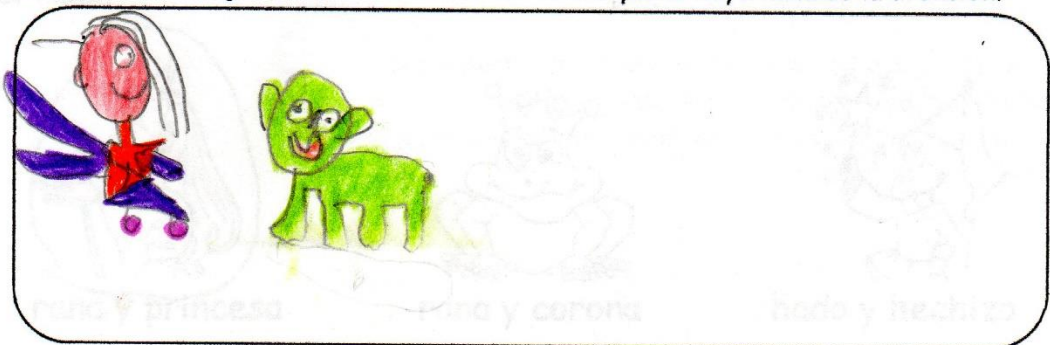
11. ¿El hada debía ayudar a la rana? ¿Por qué?


- a. sí, porque las hadas ayudan a cumplir los deseos
- b. no, porque el príncipe era feo
- c. sí, porque los animales son buenos

12. ¿Consideras que la actitud del hada fue correcta?

- a. Sí, porque ella puede decidir si quiere ayudar o no.
- b. No, porque las hadas siempre ayudan a quien lo necesita
- c. No, porque en la otra laguna, la rana también sería infeliz

- Elaborar un dibujo sobre el elemento del texto que le haya llamado la atención.



	INSTITUCION EDUCATIVA EL CASTILLO SEDE MIS PRIMERAS LETRAS PRUEBA DIAGNÓSTICA	
	NOMBRES: <u>Camila Abigail</u>	AREA: LENGUAJE
	GRADO: 1°	DOCENTE: WENDY PRECIADO A



El hada disparatada (I)



1. ¿Qué observas en la imagen? le sapa salda  
Una Basala Kula

---



---



---
2. ¿Qué diferencia hay entre un hada disparatada y un hada normal?  
la ara esta Barata  
la Sapa esta Barata

---



---



---
3. ¿De qué se trata la historia? la rana Basa Mer  
la la Basa Kula ambiente

---



---





---


## El beso

1. ¿Cuáles son los personajes del minicuento?



2. ¿De qué se trata la historia?  

que el príncipe besa a la princesa  
+ vivieron felices para siempre

	INSTITUCION EDUCATIVA EL CASTILLO SEDE MIS PRIMERAS LETRAS PRUEBA DIAGNÓSTICA	
	NOMBRE: Gabriel Santamaría Contreras 1º	AREA: LENGUAJE
GRADO: 1º	DOCENTE: WENDY PRECIADO A	FECHA:



**OBJETIVO:**


Identificar el nivel de pensamiento crítico de los estudiantes de grado primero a partir de la lectura de minicuentos.

Lee el siguiente texto.

**El beso**

Érase una vez una princesa que en cierta ocasión vio un repulsivo sapo en su jardín. Sin dudarle, lo levantó y le dio un beso sonoro, por si acaso era rana y en su interior dormía un príncipe hechizado.

El sapo se enamoró y desde entonces no para de perseguirla, mientras le suplica:  
-¡Otro beso, por favor!



Autor: Braulio Llamero

Texto original tomado de Bichos, brujas y princesas. Mis 150 mejores minicuentos

Responde las siguientes preguntas

1. ¿Cuáles son los personajes del minicuento?

- a. Un hada y una rana
- b. Una princesa y un sapo
- c. Un mago y un conejo

2. Une con una línea el personaje con la acción que realiza



Le da un beso sonoro

Suplica por otro beso



3. Ordena la secuencia en que suceden los hechos en el texto.

1

3

2



La rana le pide ayuda al hada



El hada se encuentra un príncipe convertido en rana

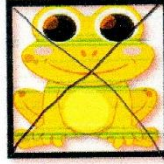


El hada cambia a la rana de laguna

4. El texto anterior tiene elementos similares a los del minicuento titulado:

- a. El conejo del mago 1
- b. El hada disparatada (I)
- c. El conejo del mago 2

5. En la frase "Érase una vez una princesa que en cierta ocasión vio un repulsivo sapo en su jardín", la palabra subrayada se refiere a:



6. El sapo decidió perseguir a la princesa suplicando por otro beso porque:

- a. Estaba aburrido
- b. Se había enamorado
- c. Quería ser su amigo

7. La frase "por si acaso era rana y en su interior dormía un príncipe hechizado" significa que:

- a. La princesa quería probar suerte tratando de encontrar a su príncipe.
- b. La princesa pensó que en realidad no era un sapo sino un príncipe disfrazado.
- c. La princesa estaba loca.

8. Qué sentimiento experimentó la princesa luego de besar el sapo y por qué

- a. Tristeza porque no había encontrado a su príncipe.
- b. Asco pues había besado a un repugnante sapo.
- c. Felicidad porque encontró un nuevo amigo.

9. La princesa decidió darle un beso al sapo porque:

- a. Creyó que rompería el hechizo
- b. Quería saludarlo
- c. Le pareció muy tierno

# Acuerdos del grupo

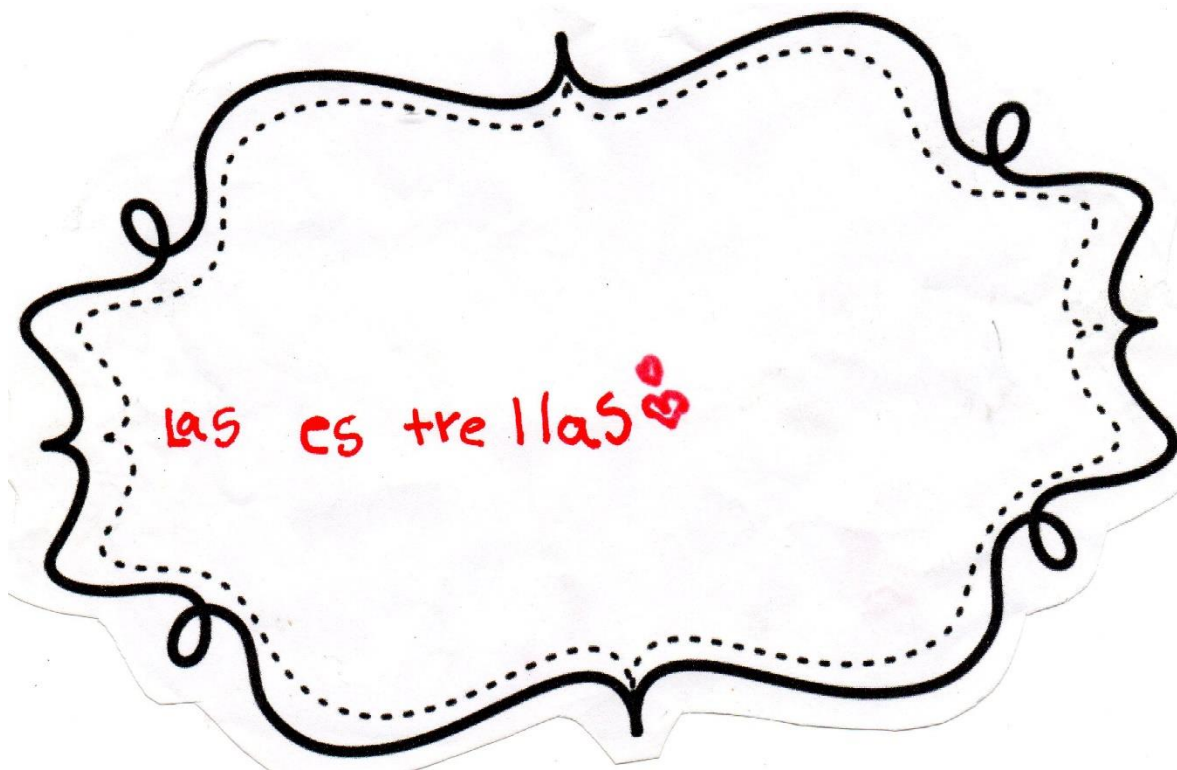
trabajar en equipo

q ser la actividad de nee quio

de vemos trabajar en equipo

Alma Juliana Torres Gómez.

Jesus David Calderon Miranda



### Autoevaluación del grupo

Examina lo que hizo tu grupo

Acción	Si	No
1. Trabajaron siguiendo un plan	X	
2. Trabajaron todos juntos	X	
3. Intentaron hacer el trabajo de varias formas	X	
4. Cumplieron el objetivo	X	
5. Todos comprendieron lo que debían hacer	X	
6. Le asignaron responsabilidades a cada miembro		

¿Qué aprendimos? nos divertimos trabajando

## Vamos a trabajar en grupos colaborativos

1. La actividad consiste en: el la 99

2. ¿Quién hace qué hoy?

Organizador: organiza

(recibe el material y entrega el resultado)

Coordinador: Alma Juliana Torres Gómez

(se asegura que todos trabajen y los alienta a seguir)

Secretario: JESUS

(escribe lo que se requiere en los formatos de la clase)

3. Materiales que utilizaron:

cordon

papel cometa

comix

el equipo de

el la

luna

4. Tiempo: \_\_\_\_\_



Nombres: carol y Sara y Edgar

<b>mago</b>	
<b>zanahoria</b>	
<b>sombrero</b>	

El mago con su sombrero saco al conejo  
Y el conejo come zanahoria



¿Porqué es importante  
desarrollar la habilidad  
de causa y efecto en  
nuestras vidas?

Para desarrollar  
la mente

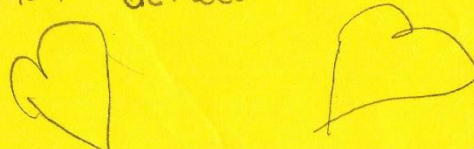
ISA AD

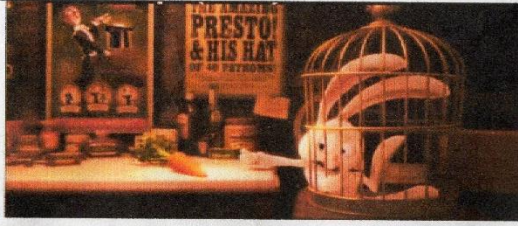
Hellen  
Michell

Dylan

¿Por qué es importante  
desarrollar la habilidad  
de causa y efecto en  
nuestras vidas?

meo - vi  
sin por tate para pensar lo que  
do pasas de pes





1.

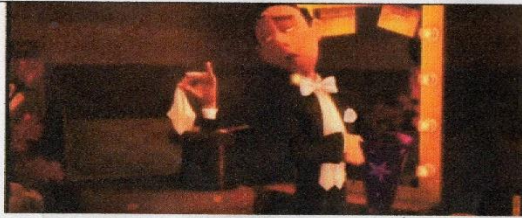
el conejo tenia una marca amare



2.

el mago ceria caer los sombrero Porque se

el conejo se cola para el sombrero i el conejo se cae



3.

el mago le agosio la tade



4.

el conejo es tava sustado



5.

el mago sale a la o



6.

el mago es tava con do el conejo a retro. de sombrero.

Maria y Luis y Ferbel

7.



El mago no quiere una  
de cojer

8.



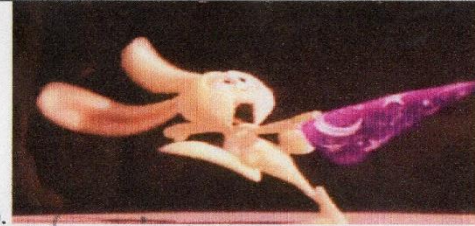
El conejo metio la lengua  
para comer la sandorior

9.



Un son guevo y ase  
manchas trabe suras

10.



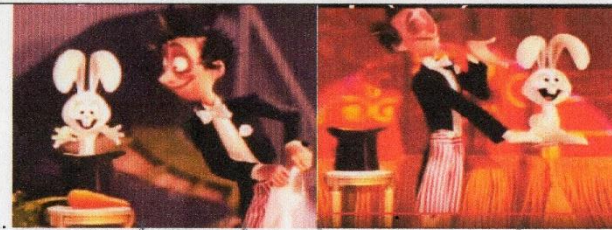
El conejo se sorprende  
por el mago que iba cayendo

11.



El conejo saca la mano  
para salvarlo

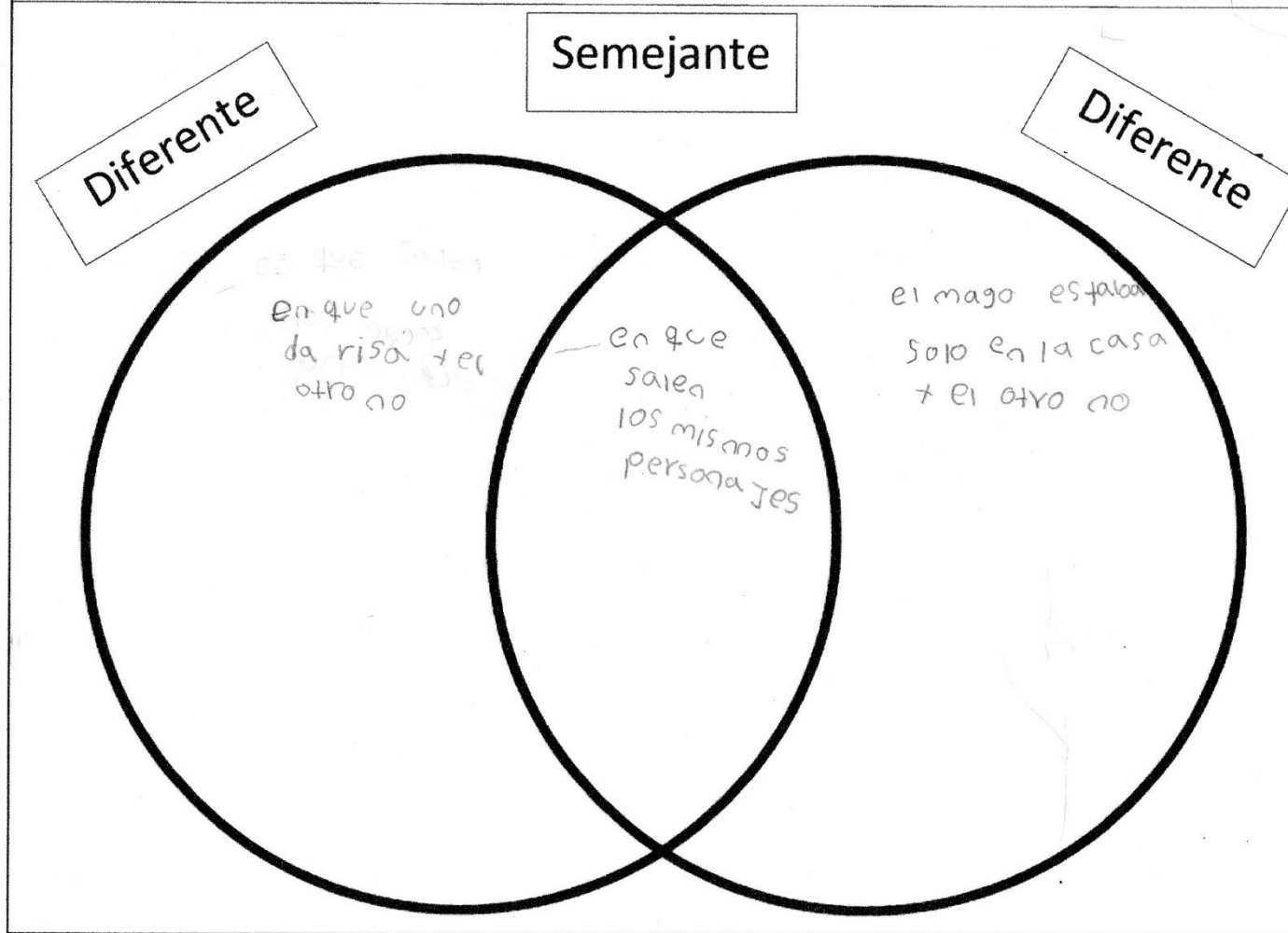
12.



Por salvarlo le dio la sandorior.

Minicuento "EL conejo del mago 1"

Video "Mago y conejito"



Aylen camilla mora camilo

10 animadores

Qué efectos ocurren a partir de las siguientes situaciones?

CAUSA	EFEECTO
Comer rápido	Se embute
No bañarse	Buena
Tirar la basura en cualquier lugar	Se pone bravo y se va para el país
Llegar tarde al partido	El entrenador se quejaba
Ser desobediente	La mamá le pega

¿Cuáles podrían ser las causas de las siguientes situaciones?

CAUSA	EFEECTO
No acostarse tarde	Caerse y golpearse
No portarse	Perder la acumulativa
No dormir bien a noche	Quedarse dormido en clase
comio muy	Subir de peso
Gritar mucho	Perder la voz

Luis maria y Fele



## Anexo I. CERTIFICADO DE BUENAS PRÁCTICAS

