

**LA APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS PREVIAS A LA LECTURA COMO
HERRAMIENTA PARA POTENCIAR EL PROCESO DE COMPRESIÓN EN
ESTUDIANTES DEL GRADO SEPTIMO B DEL COLEGIO LA INMACULADA**

ESMERALDA CORREA RUEDA



**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRIA EN PEDAGOGIA
BUCARAMANGA
2018**

**LA APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS PREVIAS A LA LECTURA COMO
HERRAMIENTA PARA POTENCIAR EL PROCESO DE COMPRENSIÓN EN
ESTUDIANTES DEL GRADO SEPTIMO B DEL COLEGIO LA INMACULADA**

ESMERALDA CORREA RUEDA

**TRABAJO DE GRADO COMO REQUISITO PARA OPTAR EL TÍTULO DE
MAGISTER EN PEDAGOGÍA**

**DIRECTORA
DIANA CONSUELO BERNAL CARRILLO
MAGISTER EN PEDAGOGÍA**



**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRIA EN PEDAGOGIA
BUCARAMANGA**

2018

AGRADECIMIENTO

En primer lugar, a Dios por haberme ayudado a culminar con éxito mis estudios, por darme salud, capacidad intelectual y moral para vivir esta experiencia única y culminar con éxito la Maestría.

A mi familia quienes me han apoyado incondicionalmente en momentos difíciles. Especialmente a mis hijos Nataly y Nickolas quienes son mi motor de lucha para alcanzar mis metas y triunfos profesionales y personales. Gracias por darme ánimo en este lapso de tiempo tan importante para mi vida profesional, en donde se presentan dificultades; pero por mi familia, seguiré adelante en mis metas de vida.

Agradecimientos a mi universidad por darme tantos conocimientos a través de sus docentes en los diferentes seminarios, a mi asesora por sus aportes, apoyo, enseñanzas y paciencia, por darme el ánimo y guiarme para lograr este gran desafío.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	13
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	17
1.1 JUSTIFICACIÓN	25
1.2 OBJETIVOS	29
1.2.1 OBJETIVO GENERAL	29
1.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	29
2. MARCO TEÓRICO.....	30
2.1 Antecedentes investigativos.....	30
2.1.1 Antecedentes Locales.....	30
2.1.2 Antecedentes Nacionales	31
2.1.3 Antecedentes Internacionales.....	35
2.2 MARCO conceptual	41
2.2.1 El rol del docente como mediador del proceso de enseñanza de la comprensión lectora	41
2.2.2 La lectura	44
2.2.3 La lectura como proceso metacognitivo.....	45
2.2.4 Niveles de lectura	47
2.2.5 Los componentes de la lectura	49
2.2.6 ¿Qué entendemos por lectura crítica?.....	50
2.2.7 Habilidades para la lectura.....	57
2.2.8 Importancia de las estrategias de enseñanza	58
2.2.9 Estrategias de enseñanza-aprendizaje en lenguaje	62
2.2.10 Las actividades previas fortalecen la comprensión del texto	65
2.2.11 La estructura del texto.....	68
2.3 MARCO LEGAL	70
2.3.1 Ley General de Educación.....	70
2.3.2 Lineamientos Curriculares de Lenguaje.....	71
2.3.3. Los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje	71

3. METODOLOGÍA.....	73
3.1 DISEÑO METODOLÓGICO	73
3.2 INVESTIGACIÓN ACCIÓN (IA).....	75
3.3 ESCENARIO Y POBLACIÓN PARTICIPANTE	77
3.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	78
3.4.1 Entrevista Estructurada.....	79
3.4.2 Prueba de lectura.....	80
3.4.3 Observación participante	80
3.4.4 Análisis documental	82
3.4.5 Formato de planeación	83
3.4.6 Taller investigativo	83
3.4.7 La secuencia didáctica desde el enfoque por competencias	83
3.5 FASES DE LA INVESTIGACIÓN	92
4 ANÁLISIS DEL DIAGNÓSTICO	98
4.1 ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO A DOCENTES	99
4.2 ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO A ESTUDIANTES.....	112
4.3 ANÁLISIS DE LA PRUEBA DIAGNÓSTICA.....	127
4.3.1 Escenario y población participante	129
4.3.2 Resultados en la competencia comunicativa lectora	130
4.4 TRIANGULACIÓN DE DATOS.....	144
4.5 CRITERIOS ÉTICOS.....	146
5 PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	148
5.1 ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN.....	149
5.2 ANÁLISIS DE LAS SESIONES DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA	153
5.3 EVALUACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA	194
5.3.1 Análisis.....	194
6 HALLAZGOS.....	207
7 EVALUACIÓN	212
8. CONCLUSIONES.....	215
9. RECOMENDACIONES	218

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....220
ANEXOS230

LISTA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 12. Estrategias de lectura Díaz-Solé.....	65
Ilustración 13. Estrategias a utilizar para desarrollar la información previa.	67
Ilustración 14. Momentos de la lectura.....	68
Ilustración 16. Estructura de la investigación cualitativa.....	73
Ilustración 18. Momentos básicos de la Secuencia Didáctica.	86
Ilustración 19. Condiciones generales de la Secuencia Didáctica.....	88
Ilustración 21. Cuadro sinóptico de métodos y recursos para la recolección de datos en la evaluación.	91
Ilustración 24. Competencia comunicativa lectora gráfica pregunta 2.	132
Ilustración 25. Competencia comunicativa lectora gráfica pregunta 3.	133
Ilustración 26. Competencia comunicativa lectora gráfica pregunta 4.	134
Ilustración 27. Competencia comunicativa lectora gráfica pregunta 5.	135
Ilustración 28. Competencia comunicativa lectora gráfica pregunta 6.	136
Ilustración 29. Competencia comunicativa lectora gráfica pregunta 7.	137
Ilustración 31. Competencia comunicativa lectora gráfica pregunta 9.	139
Ilustración 32. Competencia comunicativa lectora gráfica pregunta 10.	140
Ilustración 33. Evidencias de aprendizaje del componente semántico.	142
Ilustración 34.. Evidencias de aprendizaje del componente sintáctico.	143
Ilustración 35. Evidencias de aprendizaje del componente pragmático.....	143

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Nivel educativo de la población.....	19
Tabla 2. Modelo de las técnicas e instrumentos de recolección de datos.	78
Tabla 3. Fases de diagnóstico.	93
Tabla 4. Fase de diseño.	94
Tabla 5. Fase de implementación.	95
Tabla 6. Fase de valoración.....	96
Tabla 7. Síntesis de las fases.....	97
Tabla 8. Codificación docente.....	98
Tabla 11. Descriptores de la unidad de análisis: Estrategias para desarrollar la crítica y la argumentación.	102
Tabla 12. Descriptores de la unidad de análisis: Desempeño de un estudiante con buenas habilidades de lectura.	103
Tabla 14. Descriptores de la unidad de análisis: Mejoramiento del proceso de comprensión lectora.....	105
Tabla 15. Descriptores de la unidad de análisis: Evidencia de la comprensión de un texto.	107
Tabla 19. Descriptores de la unidad de análisis: Estrategia de lectura en clase.	111
Tabla 20. Descriptores de la unidad de análisis: Evaluación de la lectura.	112
Tabla 21. Codificación estudiante.	113
Tabla 22. Descriptores de la unidad de análisis: Gusto por la lectura.	115
Tabla 23. Descriptores de la unidad de análisis: Gusto por la lectura II.	115
Tabla 24. Descriptores de la unidad de análisis: Dificultades en la lectura.....	116
Tabla 26. Descriptores de la unidad de análisis: Cantidad de veces que debe leer el texto para entenderlo.	118
Tabla 28. Descriptores de la unidad de análisis: Familiarización con términos nuevos. .	120
Tabla 30. Descriptores de la unidad de análisis: Forma de preferencia de la lectura. ...	122
Tabla 31. Descriptores de la unidad de análisis: Medio de preferencia de la lectura.	122
Tabla 32. Descriptores de la unidad de análisis: Lugar de preferencia de la lectura.	123
Tabla 33. Descriptores de la unidad de análisis: Facilidad de traer ideas a la memoria.	124
Tabla 35. Descriptores de la unidad de análisis: Frecuencia de estrategias que estimulan los presaberes.	126
Tabla 36. Descriptores de la unidad de análisis: preferencia de la forma de leer en el aula.	127
Tabla 39. Competencia comunicativa lectora pregunta 3.....	133
Tabla 41. Competencia comunicativa lectora pregunta 5.....	135
Tabla 42. Competencia comunicativa lectora pregunta 6.....	136
Tabla 45. Competencia comunicativa lectora pregunta 9.....	139
Tabla 47. Distribución porcentual de fortalezas y debilidades por componentes.....	141
Tabla 49. Síntesis de la secuencia didáctica.....	151
Tabla 51. Análisis sesión uno.	154
Tabla 53. Análisis sesión tres.	160
Tabla 54. Análisis sesión cuatro.	163
Tabla 56. Análisis sesión seis.	170
Tabla 57 Análisis sesión siete.....	172
Tabla 58. Análisis sesión ocho.....	175
Tabla 64. Análisis sesión catorce.....	189
Tabla 65. Análisis sesión quince.....	192

Tabla 66. Análisis pregunta 2..... 195
Tabla 70. Análisis pregunta 6..... 204

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A. Carta De Solicitud De Permiso	230
ANEXO B. Consentimiento de los padres de familia	232
ANEXO C. Asentimiento de los estudiantes	234
ANEXO D. Permiso para la Galería	237
ANEXO E. Certificado NIH.....	238
ANEXO F. Formato encuesta a docentes.....	239
ANEXO G. Relación de las unidades de análisis del cuestionario a docentes	243
ANEXO H. Formato encuesta a estudiantes.....	246
ANEXO I. Relación de las unidades de análisis del cuestionario a estudiantes ..	251
ANEXO J. Prueba diagnóstica	253
ANEXO K. Registro de observación encuesta a docentes	261
ANEXO L. Registro de observación encuesta a estudiantes	263
ANEXO M. Registro de observación a la prueba diagnóstica	265
ANEXO N. Guía de la sesión 6	273
ANEXO O. Guía de la sesión 7.....	275
ANEXO P. Guía de la sesión 10	278
ANEXO Q. Últimas guías aplicadas a los estudiantes	279
ANEXO R. Formato de planeación de las sesiones.....	288
ANEXO S. Formato de diario de campo.	291
ANEXO T. Notas de campo	299

RESUMEN

TÍTULO: LA APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS PREVIAS A LA LECTURA COMO HERRAMIENTA PARA POTENCIAR EL PROCESO DE COMPRENSIÓN EN ESTUDIANTES DEL GRADO SEPTIMO B DEL COLEGIO LA INMACULADA *

AUTORA: ESMERALDA CORREA RUEDA **

PALABRAS CLAVE: Lectura, estrategias previas, pedagogía, educación básica secundaria.

DESCRIPCIÓN:

La función pedagógica radica en la apropiación del oficio, es decir, en la continua formación y actualización de conocimientos. Las experiencias en el aula demuestran la necesidad de fortalecer el proceso de comprensión lectora, ya que los estudiantes empiezan una lectura sin realizar actividades previas que lo lleven a lograr una autentica experiencia. Además, no existe una verdadera intencionalidad o propósito al leer; simplemente se hace una sencilla y superficial aplicación al decodificar el texto. Igualmente, se encontró que los docentes no aplican estrategias didácticas que estimulen los presaberes.

Con base en esto se formuló una propuesta pedagógica para potenciar el proceso de comprensión mediante la aplicación de estrategias previas a la lectura en los estudiantes del grado Séptimo B del Colegio la Inmaculada. La propuesta estableció como paradigma la investigación cualitativa bajo el diseño metodológico de investigación acción. En primer lugar, se identificó las estrategias que usan los estudiantes para abordar la comprensión de un texto; luego se diseñó una secuencia didáctica basada en estrategias previas a la lectura de un texto. Los resultados mostraron que con la propuesta se favoreció la activa participación por parte de los estudiantes y la mejora en el nivel de lectura del grupo. Igualmente, la transversalidad que se desarrolló a lo largo del proceso sobre el mejoramiento de la competencia lectora y el cuidado del medio ambiente, demostró que la unión de las diferentes áreas originó una propuesta interesante para la comunidad escolar en general, es decir, estudiantes, profesorado y directivos.

* Trabajo de grado

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Directora: Diana Consuelo Bernal Carrillo, Magíster en Pedagogía

ABSTRACT

TITLE: THE APPLICATION OF STRATEGIES PRIOR TO READING AS A TOOL TO POTENTIATE THE PROCESS OF UNDERSTANDING IN STUDENTS OF THE SEVENTH GRADES OF THE COLLEGE THE IMMACULATE*

AUTHOR: ESMERALDA CORREA RUEDA**

KEY WORDS: Reading, previous strategies, pedagogy, secondary basic education

DESCRIPTION:

The pedagogical function lies in the appropriation of the trade, that is, in the continuous formation and updating of knowledge. In the author's teaching, she has had experiences that lead to the need to strengthen the process of reading comprehension, since students begin a reading without previous activities that lead to authentic reading experience. Moreover, there is no real intention or purpose when reading; simply making a simple and superficial application when decoding the text. It also finds that teachers do not apply didactic strategies that stimulate preservations.

Based on this, it formulates a pedagogical proposal to enhance the process of comprehension through the application of strategies prior to reading in the seventh grade students of the Immaculate College. The proposal establishes as paradigm qualitative research under the methodological design of action research. First, it identifies the strategies that students use to address the comprehension of a text; then designs a didactic sequence based on strategies prior to reading a text. The results show that the proposal favors the active participation of the students and the improvement in the reading level of the group. Also the transversality that was developed throughout the process on the improvement of the reading competence and the care of the environment, showed that the union of the different areas originated an interesting proposal for the school community in general, that is to say, students, professors and managers.

* Graduation project.

** Faculty of Human Sciences. School of Education. Master in Pedagogy. Directora: Diana Consuelo Bernal Carrillo, Magister en Pedagogía

INTRODUCCIÓN

La práctica docente tiene una gran importancia en el proceso educativo y desarrollo de la sociedad, esta contribuye en la formación académica de los individuos, respondiendo a las singularidades de la institución en que labora y respetando las necesidades de los programas educativos regulados por el Estado¹. La función pedagógica radica en la apropiación del oficio, es decir, en la continua formación y actualización de conocimientos. Por otra parte, la investigación se considera como el proceso orientado con la intención de obtener nuevos conocimientos y, así, aplicar soluciones a los problemas encontrados. De esta manera, la unión de las dos actividades ya mencionadas produce la investigación educativa, la cual tiene interés por explorar, reestructurar y mejorar los procesos pedagógicos ya definidos en el aula.

De acuerdo con lo anterior, el presente trabajo se define como una investigación-acción de metodología cualitativa. Esta actividad es producto de la práctica de un docente en el área de lenguaje, la cual está estructurada con la información recaudada a partir del diagnóstico realizado a los estudiantes del grado Séptimo B del colegio la Inmaculada del municipio santandereano de Palmas del Socorro. Con la ayuda de los diferentes instrumentos empleados (la entrevista estructurada, cuestionarios, observaciones y análisis en los diarios de campo), se permitió formular una propuesta de trabajo con el grupo seleccionado, la cual consistió en la aplicación de estrategias previas a la lectura como herramienta para potenciar el proceso de comprensión. La enseñanza de la lectura es uno de los retos pedagógicos que la educación posee en la actualidad y es el primer paso para evolucionar en una cultura que contribuya en la formación de una ciudadanía plena,

¹ ZEICHNER, Kenneth. El maestro como profesional reflexivo. Cuadernos de pedagogía, 1993, vol. 220, no 44-49.

activa y próspera conducente a la construcción de un mejor país, de ahí la motivación para llevar a cabo la investigación.

El trabajo de investigación está formado por los siguientes capítulos: En el primero se planteó el problema que permitió la realización de la propuesta pedagógica, fundamentada en los objetivos del trabajo a realizar. El segundo detalla el sustento teórico de la propuesta, así como los antecedentes investigativos respecto al tema y el marco legal. En la tercera parte, se señala el procedimiento metodológico, los escenarios, los participantes y los instrumentos utilizados. El apartado cuatro detalla los resultados del diagnóstico previo a la intervención. El quinto capítulo presenta el análisis de los resultados producto de las quince sesiones que componen la secuencia didáctica de la propuesta. Por último, se presenta las conclusiones y recomendaciones más importantes del proyecto realizado, con el fin de que este conocimiento sirva como base para futuras investigaciones.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Haciendo antesala al mundo moderno desde una mirada a la globalización, se percibe la necesidad de formar personas críticas, analíticas y reflexivas de los problemas que atañen a su realidad. En este marco de participación y con las exigencias actuales es importante concebir una sociedad pluralista, autónoma y garante de los derechos humanos. Esto implica la creación de una cátedra transformadora del contexto llamado “aldea global”, y que con ojo crítico transmuta nuestro sistema educativo en un mecanismo obsoleto, descontextualizado y desconectado de la realidad del educando.

Sin duda, esta apreciación invita a examinar minuciosamente los retos pedagógicos que la educación colombiana trae con el acelerado ritmo de la época. Reconocer este desafío es el primer paso para evolucionar en una cultura significativa que contribuya en la formación de una ciudadanía plena, activa y próspera conducente a la construcción de un mejor país.

Teniendo en cuenta lo anterior, es justo en la escuela donde se inspira esta metamorfosis y donde se promueve la investigación de los problemas que a diario tenemos y es allí donde se debe encontrar la solución. La interacción entre los sujetos: maestro-estudiante se basa en un proceso dinámico, cooperativo y activo que impulsa hacia un nuevo modelo cognitivo para que el alumno sea quien eleve la construcción de sus conocimientos.

Es por esto que la intencionalidad del docente se manifiesta al proyectar, organizar, estructurar y seleccionar los contenidos, sabe qué método es más eficaz para generar cambios en el proceso de aprendizaje; teniendo en cuenta la reciprocidad y los estímulos que media con el educando. Para profundizar en esta problemática ahora haremos un recorrido por el contexto educativo, social y cultural del lugar de aplicación de la propuesta.

Palmas del Socorro es un municipio colombiano ubicado en el departamento de Santander, forma parte de la provincia Comunera. Sus municipios vecinos son: Socorro, Confines, Guapota, Chima y Simacota. El número de habitantes del Municipio de Palmas del Socorro es de 2570, de los cuales 649 residen en la Zona Urbana y 1921 en la zona rural, según proyecciones del DANE para 2016². Tiene 8 veredas que son: Pavas, La Chapa, Agua Buena, Barro Hondo, Guayabal, Llano de gatos, La Ensellada, Canales. La agricultura es la principal fuente de ingresos de la economía palmeña; gracias a las condiciones climáticas encontramos cultivos como caña de azúcar, tomate, maíz, cacao, plátano, hortalizas, legumbres y los cítricos que son comercializados. El 95% de la población se dedica a la agricultura y el 5% restante se distribuye entre turismo y ganadería. Además, el municipio posee una gran riqueza hídrica por ejemplo el río Suárez, la quebrada La Honda y otros afluentes.

En cuanto al aspecto educativo el municipio cuenta con el Colegio Departamental La Inmaculada que brinda el servicio a los grados de preescolar, primaria, secundaria y media en una única jornada académica, con un horario de 7:00 a 1:30. La institución cuenta aproximadamente con 300 estudiantes. El énfasis de la institución educativa es en la informática, la cual se refuerza con la articulación del SENA en el grado décimo y undécimo, los estudiantes obtienen el título de Técnicos en Informática brindándoles una oportunidad en el mercado laboral.

Todo lo anterior con respecto a las generalidades de la institución. Entremos ahora a conocer los factores que afectan de una u otra manera los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en el campo educativo. En la comunidad educativa del colegio La Inmaculada existen numerosos factores socioeconómicos que dificultan el proceso de enseñanza y aprendizaje, entre ellos está el traslado de los estudiantes desde sus respectivas veredas a muy tempranas horas (desde las 5:00 a.m.) motivo por el cual muchos se vienen sin desayuno, algunos no cuentan con

² COLOMBIA. Departamento Administrativo Nacional de Estadística. Resultados y proyecciones (2005-2020) del censo 2005. [Citado el 18 de Mayo de 2017]. Disponible en: <http://www.dane.gov.co/>

dinero para comprar refrigerio en el descanso, y el Estado ofrece el programa de alimentación estudiantil hacia el mes de marzo.

Estos factores originan que algunos estudiantes se desplacen a otros municipios o a la capital comunera a terminar su ciclo educativo; a esto se suman las condiciones climáticas adversas pues en épocas de lluvia los jóvenes no pueden asistir a la institución debido a que las vías de acceso son difíciles de transitar. Otro factor de dificultad es que el nivel de vida de los padres; la mayoría tienen unos ingresos muy bajos y el estrato al que pertenecen son el 1 o el 2, razón por la cual los estudiantes deben trabajar para colaborar con el sustento del hogar. Debido a estas problemática ha aumentado la deserción escolar y se evidencia una significativa población que no termina sus estudios de secundaria; porque prefieren trabajar para ganarse un jornal.

Entre otros factores adversos tenemos que en el municipio el nivel educativo es muy bajo, como se puede ver en la tabla 1 de la población está distribuido así³:

Tabla 1. Nivel educativo de la población

POBLACIÓN	NIVEL EDUCATIVO					
	Ninguno	Primaria	Secundaria	Técnica o tecnológica	Universidad	Postgrado
URBANA	18,90%	43,25%	31,74%	1,80%	4,27%	0%
RURAL	17,68%	56,84%	22,91%	0,55%	2,00%	0%

Fuente: Alcaldía Municipal del de Municipio de Palmas del Socorro.

A partir de esta tabla se ilustra que el 36.58% de la población no ha realizado ningún tipo de estudio, se evidencia además que la población urbana tiende a desarrollar estudios a nivel secundario, técnico y universitario; mientras que la mayoría de la población rural se enfoca en terminar estudios primarios. En los niveles de posgrado

³ Colombia. SISBEN. Sistema de Identificación de Potenciales Beneficiarios de Programas Sociales-SISBEN.2015

no existen avances, lo que permite deducir el poco interés de la población palmeña respecto a la formación técnica y superior.

Desde este análisis se puede definir la importancia de la implementación de programas educativos que impulsen el acceso a la educación y mejorar la calidad de la misma, además de una creciente necesidad de aumentar las tasas de cobertura en educación técnica profesional y tecnológica, en pregrados, y por ende impulsar el posgrado. Para ello se debe fortalecer el acceso y la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo. De esta manera, las estrategias que se han venido adelantando se concentran en el fortalecimiento de la educación superior pública, de manera especial en los niveles de formación técnica profesional y tecnológica, en donde el Servicio Nacional de Aprendizaje- SENA desempeña un papel fundamental en este municipio.

Sumado el esfuerzo de las dos instituciones (Colegio la Inmaculada y el SENA) por mejorar los procesos de calidad educativa de la población palmeña, se hace necesario implementar actividades pedagógicas innovadoras que refuercen dichos procesos, ya que los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas estandarizadas no son satisfactorios. Con respecto a las pruebas externas nacionales y de acuerdo con la medición del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) del año 2015, reportados en el 2016⁴, el puntaje de la Institución Educativa es de 6,25; que corresponde a un 2,0 en progreso, 2,52 en desempeño, 0,97 en eficiencia y 0,75 en ambiente escolar; lo que significa un incremento de 0,76 respecto del año inmediatamente anterior. En lenguaje, haciendo un comparativo de los años 2015 con respecto al año 2014: en el componente de progreso el promedio de estudiantes del nivel insuficiente aumentó del 4% al 7%, el nivel mínimo disminuyó de un 46% a un 43%, el nivel satisfactorio aumentó un 1% y en el nivel avanzado se mantuvo en el 2%.

⁴ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Índice Sintético de Calidad Educativa (ICSE). Establecimiento Educativo Colegio Departamental La Inmaculada. 2016.

A continuación, se muestran los reportes del ISCE correspondientes a los años 2014 y 2015:

Ilustración 1. ISCE 2014 Básica secundaria.



Fuente: Informe por colegio Pruebas Saber 3° 5° y 9° ICES.

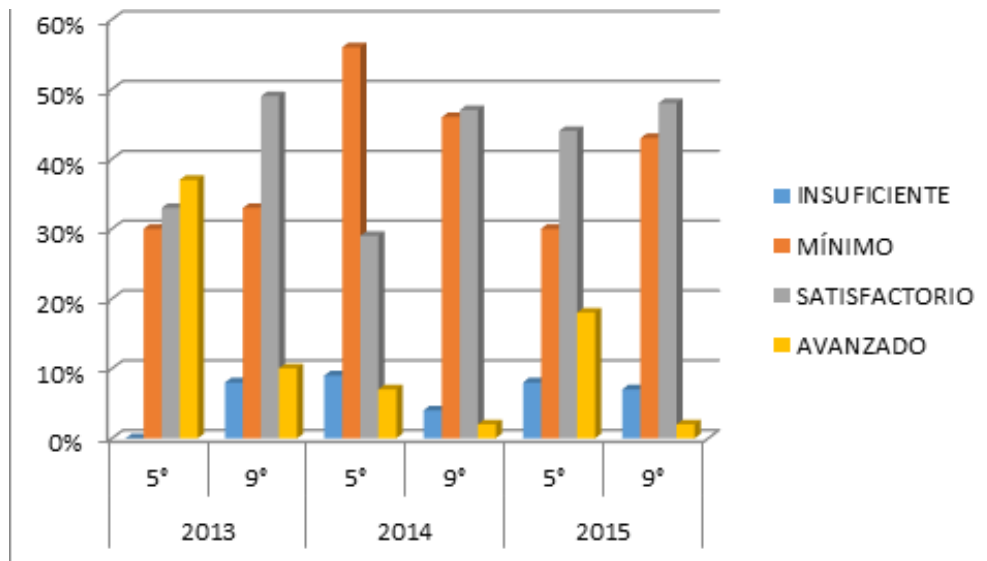
Ilustración 2. ISCE Básica secundaria 2015.



Fuente: Informe por colegio Pruebas Saber 3° 5° y 9° ICES.

En cuanto a los resultados de las pruebas SABER lenguaje de la institución podemos observar lo siguiente en el cuadro comparativo del año 2013 al 2015:

Ilustración 3. Resultados prueba ICFES.



Fuente: autora según resultados prueba ICFES.

Análisis del grado quinto, año 2013: El resultado obtenido fue superior al puntaje promedio de los establecimientos educativos de la entidad territorial certificada, al promedio de los establecimientos educativos de Colombia, a los establecimientos educativos oficiales urbanos y rurales de la entidad territorial certificada; pero similar al puntaje promedio de los establecimientos educativos no oficiales de la entidad territorial certificada. En comparación con los establecimientos educativos con puntajes promedios similares en el área y grado evaluado, existen fortalezas en la competencia comunicativa escrita, pero debilidades en la comunicativa lectora; y similar en el componente semántico, sintáctico y pragmático.

Análisis del grado quinto, año 2014: El resultado obtenido fue similar al puntaje promedio de los establecimientos educativos de la entidad territorial certificado, al puntaje promedio de los establecimientos educativos de Colombia, al puntaje promedio de los establecimientos educativos oficiales urbanos y rurales de la

entidad territorial certificada e Inferior al puntaje promedio de los establecimientos educativos no oficiales de la entidad territorial certificada. En comparación con los establecimientos educativos que presentan puntajes promedio similares, en el área y grado evaluado, existen debilidades en la comunicación lectora y debilidades en la comunicación escritora; presentó debilidad en el componente semántico, similar en el sintáctico y fortalezas en el pragmático

Análisis del grado quinto, año 2015: El puntaje promedio fue similar al puntaje promedio de los establecimientos educativos de la entidad territorial certificada, al puntaje promedio de los establecimientos educativos de Colombia, al puntaje promedio de los establecimientos educativos oficiales urbanos y rurales de la entidad territorial certificada, Inferior al puntaje promedio de los establecimientos educativos no oficiales de la entidad territorial certificada. En comparación con los establecimientos educativos que presentan puntajes promedio similares, en el área y grado evaluado, existe debilidad en la comunicación lectora y fortaleza en la comunicación escrita; presentó debilidad en el componente semántico, fortalezas en el sintáctico y semántico.

Análisis del grado noveno, año 2013: El resultado obtenido fue similar al puntaje promedio de los establecimientos educativos de la entidad territorial certificada, al puntaje promedio de los establecimientos educativos de Colombia, al puntaje promedio de los establecimientos educativos oficiales urbanos de la entidad territorial certificada, al puntaje promedio de los establecimientos educativos no oficiales de la entidad territorial certificada y superior al puntaje promedio de los establecimientos educativos oficiales rurales de la entidad territorial certificada. En comparación con los establecimientos educativos que presentan puntajes promedio similares, en el área y grado evaluado, existen debilidades en la comunicativa-lectora y fortalezas en la comunicativa-escritora; presentó debilidad en el componente semántico y fortalezas en el sintáctico y semántico.

Análisis del grado noveno, año 2014: El resultado obtenido fue similar al puntaje promedio de los establecimientos educativos de la entidad territorial certificada, al

puntaje promedio de los establecimientos educativos de Colombia, al puntaje promedio de los establecimientos educativos oficiales urbanos de la entidad territorial certificada, superior al puntaje promedio de los establecimientos educativos oficiales rurales de la entidad territorial certificada e inferior al puntaje promedio de los establecimientos educativos no oficiales de la entidad territorial certificada. En comparación con los establecimientos educativos que presentan puntajes promedio similares, en el área y grado evaluado, existen fortalezas en la comunicación lectora y debilidad en la comunicación escritora; presentó fortalezas en el componente semántico y pragmático y debilidad en el sintáctico

Análisis del grado noveno, año 2015: El puntaje promedio fue similar al puntaje promedio de los establecimientos educativos de la entidad territorial certificada, al puntaje promedio de los establecimientos educativos de Colombia, al puntaje promedio de los establecimientos educativos oficiales urbanos de la entidad territorial certificada, superior al puntaje promedio de los establecimientos educativos oficiales rurales de la entidad territorial certificada, inferior al puntaje promedio de los establecimientos educativos no oficiales de la entidad territorial certificada. En comparación con los establecimientos educativos que presentan puntajes promedio similares, en el área y grado evaluado, existe fortaleza en la comunicación lectora y debilidad en la escrita; presentó fortaleza en el componente semántico y sintáctico, y debilidad en el pragmático.

En la institución se han detectado algunas señales que indican la necesidad de fortalecer el proceso de comprensión lectora, los estudiantes empiezan una lectura sin realizar actividades previas que lo lleven a lograr una auténtica experiencia lectora. Además, no existe una verdadera intencionalidad o propósito al leer; simplemente se hace una sencilla y superficial decodificación del texto. Sumado a esto el interés de los educandos se concentra en otras actividades como usar mecanismos tecnológicos para descargar juegos, ver videos musicales e ingresar en las redes, pero sin ningún uso pedagógico.

Otro factor anexo es que el proceso de lectura está centrado en la asignatura lenguaje, pues los docentes tienen la convicción de que solamente compete a dicha área. En la básica primaria está claro que los estudiantes aprenden a leer literalmente pero no hay un proceso inferencial que perfeccione las competencias del lenguaje. En el ámbito familiar existe además un conjunto de limitaciones socioeconómicas que amplía la esfera de la problemática y disminuye las posibilidades de un aprendizaje significativo.

Partiendo de lo anterior, se considera fundamental que el docente deba intervenir en la solución de los problemas en el aula. Inicialmente ampliando un sinnúmero de estrategias, conociendo qué función tienen, cómo pueden usarse o desarrollarse pertinentemente. Es por esta razón se planteó como pregunta de investigación: **¿De qué manera la aplicación de estrategias previas a la lectura puede potenciar el proceso de comprensión en los estudiantes del grado Séptimo B del Colegio la Inmaculada?**

Y como preguntas orientadoras:

1. ¿Cuál es la concepción que tiene los maestros de la institución educativa acerca de la comprensión lectora?
2. ¿Qué estrategias pedagógicas aplican para el desarrollo de la comprensión lectora?
3. ¿Qué estrategias de lectura abordan los estudiantes para la comprensión de un texto?
4. ¿Qué estrategias didácticas previas potencializan la comprensión de lectura?

1.1 JUSTIFICACIÓN

El ser humano por naturaleza es social. Por consiguiente, hace uso del lenguaje para comunicarse con los demás y participar de manera activa en la cultura. Es la escuela un lugar cargado de significado, es el espacio donde se forman individuos

capaces de desplegar sus potenciales en el aspecto social, económico, político y cultural. Para cumplir estos propósitos con los estudiantes se necesita de la lectura y la escritura como medio de apropiación del conocimiento y la información; convirtiéndolos en seres integrales con capacidad crítica, reflexiva para transformar la realidad circundante. El reto actual de la escuela es enseñar al educando a seleccionar la información en una infinidad de posibilidades, el éxito está en comprender lo que se lee y que tenga criterio propio para elegir aquella que llene sus expectativas e intereses⁵.

La misión de las instituciones educativas de primaria y secundaria es brindar una educación de calidad, la cual debe ser significativa e integral, encontramos estudiantes con serias dificultades en la lectura, pero específicamente en la lectura crítica, esto se evidencia en el bajo rendimiento académico, los fracasos en las pruebas externas e internas, este problema se está presentando en el grado Séptimo B del colegio La Inmaculada, donde se ha detectado que los estudiantes tienen problemas en su comprensión lectora y, por consiguiente, en los procesos de lectura crítica.

En el quehacer pedagógico se observan numerosos vacíos que los estudiantes muestran a través de su enfrentamiento diario a la vida escolar. Es muy raro ver estudiantes interesados en la lectura para construir nuevos conocimientos, es un estado casi general en el ámbito escolar. Hoy en día el interés del educando se concentra en actividades de tiempo libre como jugar, ver televisión, salir con sus amigos, entre otros; dejando de lado las actividades que propenden por su rendimiento académico. Además, los ambientes familiares no favorecen esa predilección por leer, es decir, les parece algo totalmente académico y riguroso que sólo se aprende en la escuela y no se coloca en la práctica cotidiana. Todo esto

⁵ LOMAS, Carlos. Leer para entender y transformar el mundo. En línea: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/2478/3459%3A%3Ahtml> Citado agosto 12 de 2016.

conlleva a resultados poco satisfactorios en las diversas pruebas académicas a las que se enfrentan; pero no son simples indicadores del proceso también se cuenta con un desarrollo cognitivo escaso que afecta las diversas asignaturas a las que se enfrenta a diario. Es un conjunto de dificultades en conocimientos, habilidades mentales, rendimiento académico, satisfacción e intereses personales que dan lugar a muchas inquietudes y que ponen en tela de juicio la labor del docente frente a este hecho y que permiten reflexionar sobre su acción pedagógica.

¿Qué puede hacer el docente ante este problema? En tal sentido, el docente debe reevaluar su trabajo para reducir paulatinamente estas complicaciones y utilizar un método que enfatice en las habilidades básicas (como leer y escribir) ayudando a sus estudiantes a superar esas barreras que le impiden un mejor desempeño en el contexto familiar, institucional y social.

El maestro se debe convertir en un facilitador del aprendizaje, un diseñador de ambientes favorables para la apropiación del conocimiento. Es él el protagonista del colectivo y en unión con los padres de familia, y otros grupos de la comunidad que hacen parte del proceso de enseñanza aprendizaje integrando esfuerzos y así lograr el éxito de las generaciones futuras. En la escuela se consolidan las operaciones didácticas y el docente planifica estas que subyacen en propuestas totalmente innovadoras y significativas que enriquecen el nivel del aprendiz, ello supone innegables ventajas en el proceso de aprender, desaprender y reaprender del sujeto y permite una conexión eficaz y efectiva con el facilitador. En tal sentido, las actividades didácticas flexibles, nuevas y contextualizadas serán un gran aporte para que el lector temprano aborde la lectoescritura como un proceso metacognitivo.

Es por esta razón que esta investigación apunta a la aplicación de estrategias previas a la lectura como una herramienta pedagógica loable en el proceso de comprensión; y como dice David Ausubel “El conocimiento y experiencias previas

de los estudiantes son las piezas clave de la conducción de la enseñanza”⁶; no sin desconocer el rol del docente como orientador y mediador del conocimiento, al igual la reflexión que realiza sobre su práctica pedagógica y que tienen como propósito crear planes de mejoramiento a la misma con miras a fortalecer las habilidades comunicativas de los estudiantes.

Una auténtica formación del profesional en educación exige grandes retos y un trabajo aunado con las estrategias a desarrollar en el aula, el docente se convierte entonces en investigador de los procesos educativos, contribuye con sus conocimientos a un aprendizaje significativo y aporta al progreso de la institución educativa a la que pertenece. El propósito de la investigación es determinar en qué medida la aplicación de estrategias previas a la lectura optimizan los procesos de comprensión en el estudiante y, que a su vez le permiten construir nuevos significados a partir de lo que previamente posee.

La aplicación de estrategias previas a la lectura favorece el proceso de comprensión, este tipo de estrategias preinstruccionales permite en los estudiantes no solo la comprensión sino el desarrollo del conocimiento, destrezas y habilidades al momento de abordar un texto. Un aprendizaje significativo se da en diversos contextos escolar, social y cultural; sin embargo, la escuela es el espacio donde se deben enfocar las prácticas pedagógicas con el propósito de formar individuos capaces de enfrentar su realidad y los retos que exige la sociedad actual. El impacto que se espera en esta investigación debe trascender dentro y fuera del aula, y que además se convierta en una herramienta eficaz para que las demás instituciones educativas la tomen como modelo. Otra expectativa es que se retome como una iniciativa en el quehacer pedagógico y continúe recibiendo la retroalimentación correspondiente. Con respecto a los estudiantes se vislumbra la posibilidad de influenciar de forma positiva en las competencias y habilidades de un auténtico

⁶ DÍAZ BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Editorial McGraw-Hill. 2005. p. 40

lector, avezado en el arte de la criticidad y con la facultad de autonomía en el proceso de aprendizaje.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 OBJETIVO GENERAL

Determinar de qué manera la aplicación de estrategias previas a la lectura contribuye al proceso de comprensión en los estudiantes del grado séptimo B del Colegio la Inmaculada.

1.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar las estrategias que usan los estudiantes para abordar la comprensión de un texto.
- Diseñar una secuencia didáctica que utilice de manera intencional estrategias previas a la lectura de un texto.
- Aplicar la secuencia didáctica basada los momentos de la lectura.
- Evaluar el impacto de la propuesta didáctica a través del desempeño de los estudiantes en actividades que desarrollan procesos de comprensión de lectura.

2. MARCO TEÓRICO

Para dar apoyo a la presente investigación se tomaron destacados antecedentes investigativos, referentes teóricos y a nivel legal las disposiciones del Ministerio de Educación Nacional, especialmente La Ley General de Educación, además de los Lineamientos Curriculares de Lenguaje y los Estándares Básicos de Competencias de la misma área; ya que son ellos los que establecen y direccionan el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la comprensión lectora, fundamental para la formación de jóvenes como interlocutores, lectores y escritores de todo tipo de textos.

2.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

2.1.1 Antecedentes Locales

Luis Alfredo Mantilla Forero⁷ en el 2009, presentó ante la Universidad Industrial de Santander la “Propuesta pedagógica para hacer de la clase de lengua castellana un espacio generador de pensamiento crítico” con el fin de optar al título de Magister en Pedagogía. El trabajo fue realizado con estudiantes de Educación Media vocacional del Colegio New Cambridge de Floridablanca –Santander, cuyo objetivo era poner en marcha una propuesta pedagógica que permitiera desarrollar en ellos habilidades de pensamiento crítico, manifestadas en la interpretación y producción de textos. Inicialmente realizó un sondeo por medio de un cuestionario para conocer la percepción que tenían los 20 estudiantes del grado décimo sobre la clase de Lengua Castellana y posterior a ello realizó una prueba diagnóstica para evaluar el estado y capacidad de pensamiento crítico, estos resultados dieron paso a la elaboración de la propuesta (secuencia didáctica), la cual se articuló con los fundamentos teóricos de Van Dijk (sobre el análisis crítico del discurso), Boisvert (la formación del pensamiento crítico, en cuanto a diseño y aplicación de

⁷ FORERO, Luis Alfredo. El aula de clases como un espacio generador de pensamiento crítico. Revista uis humanidades, 2012, vol. 39, no 1.

estrategias pedagógicas). Hizo uso de la observación participante como mecanismo de seguimiento a las clases dónde aplico la propuesta (basada en la forma como los medios de comunicación abordan el conflicto en Colombia), y fue tomando registro de ellas en un diario de campo. En la labor investigativa, el autor concluyó acerca de los estudiantes que, aunque no fue alto el nivel de criticidad alcanzado (esto en parte por el corto tiempo en el que se desarrolló la propuesta y por los ritmos de aprendizaje de los educandos), si hubo mejoras en su capacidad; a la vez, se logró en ellos cierto grado de sensibilización sobre la realidad social del país; como reflexión personal el valor de la autoevaluación que lo llevó a ser crítico de su propia práctica pedagógica. Recomienda realizar un plan de mejoramiento a la propuesta para corregir los posibles errores y seguirla aplicando.

Uno de los aportes significativos de Mantilla Forero para la propuesta de intervención, fue el análisis de los resultados de la prueba diagnóstica que realizó a cada estudiante y que presentó en forma sencilla con una tabla de valoración. A partir de esta, se evidenció un concepto del evaluador, que deja vislumbrar una información mucho más clara de los procesos de los investigados.

La propuesta anterior, despertó en la investigadora el interés por realizar un diagnóstico más preciso y así obtener una luz en su intervención pedagógica; también le fue útil en la redacción de los descriptores para el proceso de análisis de los diversos instrumentos del diagnóstico.

2.1.2 Antecedentes Nacionales

Arias, Beltrán y Solano⁸ en su trabajo: “La secuencia didáctica como estrategia para desarrollar niveles de lectura crítica en estudiantes de grado quinto”. Inicialmente diseñan y aplica una prueba de lectura diagnóstica para determinar el nivel de lectura de los estudiantes teniendo en cuenta los niveles de lectura: literal, inferencial y crítico; esta se realiza a 11 niños del grado quinto del colegio La

⁸ ARIAS IBARRA, Martha; BELTRÁN AMAYA, Maritza y SOLANO COBOS, María de Jesús. La secuencia didáctica como estrategia para desarrollar niveles de lectura crítica en estudiantes de grado quinto. Corporación Uniminuto. Bogotá. 2012.

Inmaculada de Chía. Para su propuesta propusieron desarrollar una unidad didáctica estructurada y planificada que trae tres contenidos: Conceptuales, Procedimentales y Actitudinales. Su propuesta se apoya en la investigación acción y entre las técnicas de recolección de datos usaron el diario de campo, partieron del modelo de Fernando Vásquez. Teniendo en cuenta todo lo anterior proceden al diseño de la unidad didáctica que se realizó en cuatro unidades. Los resultados obtenidos en este contenido procedimental demostraron que el 50% de los estudiantes alcanzaron desempeños entre básico y superior. Lo que quiere decir que gran parte de la población investigada se enfrenta a un texto sin realizar evaluación acerca de las fuentes consultadas. Las razones pueden obedecer a la ausencia de pensamiento crítico o conocimientos previos en este mismo campo. Como conclusión se determinó que al implementar de manera frecuente y con mayor tiempo diversos tipos de lectura dentro y fuera del aula, en especial trabajando la lectura crítica, al igual que invitándolos a ser propositivos, creativos y analíticos; poco a poco se logrará que los estudiantes indaguen más allá que en la tecnología, en su propio pensamiento de autoformación y autorregulación de su proceso lector.

El anterior proyecto de investigación contribuyó no solo para el diseño, desarrollo e implementación de la secuencia didáctica, sino también en otros aspectos como la metodología y el análisis e interpretación de los resultados. Es de igual manera importante, destacar la organización y seguimiento a la estructura del documento lo cual brindó luces al presente trabajo.

El trabajo de grado presentado para optar por el título de Magister en Educación, línea de Investigación en Lenguajes y Literaturas de Murcia Díaz⁹: “Hacia la formación de lectores críticos: un estudio de clases de historia y literatura de la universidad Nacional de Colombia”; es un referente que aborda la formación de lectores críticos a partir de la interpretación de la historia y la literatura usando los

⁹ MURCIA DÍAZ, Lina Mireya, Hacia la formación de lectores críticos: un estudio de caso, de clases de historia y literatura/Towards the formation of critical readers: a study of case history and literature clases. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Colombia.

proyectos de aulas como estrategia pedagógica. Es un trabajo interdisciplinar e intertextual que busca la reivindicación del estudiante como interprete que vive la lectura. El contexto investigativo se realizó en la institución educativa Manuela Beltrán de San José del Guaviare donde se interesó por los gustos y preferencias de sus estudiantes y la participación de los demás docentes en formar ambientes de criticidad. Las consideraciones del autor buscan las mejoras de las prácticas pedagógicas en cuanto a la forma secuencial de abordar los procesos y niveles lectores ya que es el que hacer pedagógico donde se realiza la acción mediática entre el estudiante y el conocimiento. En el proceso metodológico se tuvieron en cuenta cuatro fases y como instrumentos de recolección de datos se usaron las rúbricas, cuestionarios, diario de campo. Consideraron el impacto del proyecto en los estudiantes y la implicación que tiene el trabajo colaborativo en los procesos de escritura y lectura. En los hallazgos presentaron un trabajo interdisciplinar en el que la intertextualidad fue el camino de interpretación que permitió encontrar un nuevo sentido en las narraciones históricas y literarias.

Esta investigación es merecedora de gran aprecio porque hace hincapié en los conocimientos previos que posee el estudiante al enfrentarse a un nuevo saber. En el desarrollo del proyecto de aula en la fase uno expone como propósito: *“Identificar los conocimientos previos que los estudiantes poseen sobre los escritores de la región”*; esta actividad desarrollada con estudiantes del grado noveno, buscaba que sabían ellos sobre la literatura regional y su relación con la historia. En este acto surgen un diálogo y discusión que permitió reconocer que los estudiantes llegan con una información previa adquirida a través de la lectura o por medio de su relación con las demás personas. Este aporte deja entrever que la investigación va por buen camino y puede trascender en el acto pedagógico.

El proyecto “Procesos de lectura crítica, mediación pedagógica para propiciar desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios”

realizado por Alexandra Herrera Ucrós y Andrea Villalba Mercado¹⁰ para optar el título de maestría en educación expone la importancia del lenguaje, especialmente la lectura y la escritura, ya que con éstas se busca favorecer la promoción de un estudiante capaz de interpretar la realidad, comprender y reflexionar frente al conocimiento. La investigación propone en primera instancia conocer los niveles de lectura crítica en los estudiantes de primer semestre de ingeniería agrícola y de ingeniería agroindustrial; además se indagó en ellos la disposición para el pensamiento crítico, y a partir de allí, se aplicaron estrategias cognitivas y metacognitivas que le permitieron a los estudiantes desarrollar la capacidad de comprender textos para lograr darle significado a lo leído a través de la reflexión, la crítica, el análisis, y así propiciar sus habilidades de pensamiento crítico, que con tiempo y constancia pueden convertirse en hábito académico. Para la propuesta se desarrolló una investigación acción, iniciando con una prueba diagnóstica, luego se diseña y aplica un programa de intervención evaluando su efectividad; así mismo se comparan los resultados con los estudiantes no intervenidos; finalmente llegan a la conclusión que hubo una diferencia significativa entre ellos. La investigación se trabaja bajo los parámetros del paradigma positivista, es una investigación cuantitativa. El estudio consiste en una investigación cuasi experimental, tiene características de investigación de intervención; en cuanto al análisis de los resultados se complementa con técnicas de recolección y análisis de datos cualitativos. La prueba se aplica a 90 estudiantes universitarios, sus edades oscilan entre 16 y 22 de edad. El proyecto se realizó en tres etapas: inicial, intervención y finalización. En la primera se realizan un test autodiagnóstico (fase 1-9), luego se procedió la intervención pedagógica (fase 10); y en la última se aplicó un cuestionario de lectura crítica (fase 11-12). En el proceso se contó con dos docentes y los estudiantes intervenidos. Se aplicó el método científico cualitativo que interpreta los cuadros y las gráficas, otras como los estudiantes y los docentes fueron las principales fuentes de información, test autodiagnóstico, examen de

¹⁰ UCRÓS HERRERA, Alexandra Y VILLALBA, Andrea- mercado procesos de lectura crítica, mediación pedagógica para propiciar desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios sistema de universidades estatales del caribe colombiano maestría en educación Universidad De Sucre Sincelejo. 2012.

lectura crítica, pos test, investigaciones, documentos, libros, entre otros. En los resultados se mostraron grandes avances en cuanto a las habilidades, actitudes y capacidades intelectuales de los educandos objeto de estudio.

Este documento abre el camino a nuevas posibilidades de investigación, con respecto a la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas necesarias en el proceso de lectura y escritura. En sus aportes la investigadora toma como referente la importancia de formar hábitos lectores, promover la criticidad, la reflexión y el análisis de textos.

2.1.3 Antecedentes Internacionales

En primer lugar, en el ámbito internacional encontramos el proyecto de investigación “Aplicación de lectura crítica en los procesos de enseñanza - aprendizaje para los estudiantes de segundo año especialización lengua y literatura facultad de filosofía de la universidad de Guayaquil. Propuesta guía de métodos andragógicos” de Baquerizo¹¹, sustentado en la Universidad de Guayaquil, Ecuador en el año 2013 para optar el título de Magister en Docencia y Gerencia en Educación Superior, la autora parte de una situación conflicto en la que puede determinar que los 80 estudiantes de especialización de literatura y español de la facultad de filosofía, ciencias y letras de la educación de la Universidad de Guayaquil tienen problemas en su comprensión lectora y por consiguiente en los proceso de lectura crítica. Entonces propuso que el diseño e implementación de una Guía de Métodos Andragógicos dirigida a maestros(as) para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes y de esta forma brindar una educación de calidad con eficacia y eficiencia en concordancia con los pilares de la educación del siglo XXI. Realizó la investigación basándose en la combinación del método descriptivo y analítico. En

¹¹ BAQUERIZO MATUTE, Carmen. Aplicación de lectura crítica en los procesos de enseñanzas-aprendizaje a los estudiantes de segundo año espezialización de lenguas y literatura de la facultad de filosofía de la universidad de Guayaquil. 2013. Tesis de Licenciatura. Universidad de Guayaquil. Unidad de Post-Grado Investigación y Desarrollo. Maestría en Docencia y Gerencia en Educación y Superior.

su investigación aplicó técnicas de observación áulicas, entrevistas, encuestas, cuyos resultados permitieron desarrollar una propuesta factible, cuantificable, beneficiando a estudiantes y docentes, logrando elevar el nivel académico de los futuros profesionales de la Facultad y Universidad. Baquerizo en la metodología de su investigación aplicó la modalidad cuali-cuantitativa, permitiendo la participación activa del maestro y de los estudiantes de manera innovadora, dinámica, reflexiva, crítica y creativa. En cuanto a la población se tuvieron en cuenta 80 estudiantes, 8 docentes de especialidad y 2 directivos. Entre las técnicas e instrumentos de evaluación tuvo en cuenta: cuestionarios, entrevistas y encuestas. En conclusión, la autora espera que este diseño e implementación de la guía sea una herramienta útil para la comprensión y desarrollo del conocimiento, destrezas y habilidades en forma eficiente; el impacto que espera es que otras instituciones educativas lo usen como modelo para el mejoramiento del desempeño docente.

Con la aplicación de la Guía de Métodos Andragógicos, los estudiantes que allí se formaron, cambiaron su manera de pensar y de apreciar el conocimiento, por otro lado, los docentes, promovieron el cambio en el desarrollo del pensamiento crítico de sus estudiantes, el alumnado en general se benefició directamente, y la comunidad en general, que la componen los padres, madres de familia y representantes, que desde sus hogares pueden ser críticos directos del avance de sus representados.

También en este ámbito internacional sobresale la tesis “La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector” de Rosemary Duarte Cunha¹² que presentó como requisito para optar el título de doctorado realizada en la Universidad de Alcalá de Henares, Madrid España en el año 2012, la autora basa su investigación en el hecho de buscar el conocimiento mediante las practicas lectoras desarrolladas por los profesores a través de actividades innovadoras y

¹² DUARTE, R. La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector. Madrid (Tesis Doctoral). Universidad de Alcalá, 2012.

creativas para el desarrollo del comportamiento lector de los 32 estudiantes del grado 1° y 2° de la enseñanza primaria; además de identificar las que favorecen este desarrollo así como el dominio cognitivo. El objetivo de la investigación fue dar a conocer las prácticas de lectura desarrolladas por los profesores a la construcción de un comportamiento lector (DDS). La propuesta se basó en tres pilares: Despertar, Desarrollar y sostener el comportamiento lector con el fin de evidenciar una estructura posible para las actividades de lectura y así formar hábitos que aumenten el entendimiento y la comprensión. La autora inició su investigación con 32 estudiantes entre los 6 y los 12 años de los grados 1° Y 2° para aplicar un cuestionario sobre el dominio de la lectura, que permitió la elección de los sujetos involucrados en el proceso, que respectivamente fueron: alumnos (32), profesoras (9), padres de familia (8), directores (2), director auxiliar (1), coordinador pedagógico (1), auxiliar de biblioteca (1), auxiliar administrativo (secretario) (1), totalizando 54 profesionales participantes en el estudio. El trabajo de campo se realizó por medio de entrevista a profundidad, observaciones y encuestas, de esta forma obtuvo las informaciones necesarias para analizar las prácticas de lectura y su repercusión en el comportamiento lector del alumno. Luego realizó un análisis descriptivo e interpretativo de los datos que le ayudaron a identificar la repercusión del comportamiento lector en la práctica docente. En la metodología aplicó una investigación cualitativa para profundizar ampliamente en la comprensión del problema, entenderlo, cuestionarlo, confrontarlo y transformando las prácticas lectoras de la enseñanza. En los métodos de recolección de datos usó la entrevista, la observación y el cuestionario, los cuales fueron contribuyendo a la construcción de innovadoras matrices para entender el desarrollo del comportamiento lector de los alumnos de la UEB Menino Jesús de Praga de São Luis – MA. La investigación permitió verificar que presentando un número ilimitado de actividades significativas con el DDS favorece el comportamiento lector de los alumnos.

El desarrollo planteado en la anterior investigación es un inmenso baluarte que inspiró a la reflexión pedagógica del presente proyecto. En primer lugar, invita al docente a mejorar sus estrategias y a planear los momentos nobles de la lectura: el

antes, el durante y el después como parte de la función pedagógica. La propuesta se enfocó en el desarrollo del comportamiento lector proponiendo una serie de experiencias enriquecedoras con el objetivo de que las prácticas lectoras se presenten a nuevas generaciones.

Entre otros aspectos se tuvo en cuenta el diseño y el desarrollo de la investigación, dio luces en cuanto a los métodos, técnicas e instrumento para la recolección de datos y también en la construcción del marco teórico indispensable en la intervención pedagógica.

El trabajo realizado por Parra Martínez¹³ para obtener el título Académico de Magister en Docencia y Gerencia en Educación Superior: “Desarrollo de habilidades del pensamiento crítico y su incidencia en la fluidez verbal en los estudiantes de la facultad de filosofía de la universidad de Guayaquil”, propuesta: guía de estrategias en Guayaquil, Ecuador año 2013; la metodología se basó en la descripción y explicación aplicada a una población educativa de 206 estudiantes y 20 docentes de la sección nocturna de la Educación Básica de la Facultad De Filosofía de la Universidad de Guayaquil, a través de encuestas; la información analizada fue tabulada y graficada en cuadros estadísticos, a partir de los resultados obtenidos redactó las conclusiones, las recomendaciones y elaboró una Guía de Estrategias como propuesta aplicable para el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico de los estudiantes quienes fueron los beneficiados directos de esta investigación y de los docentes como los responsables de aplicarlas en el proceso de interaprendizaje. La guía colocó a disposición del docente variedad de estrategias cognitivas que le permitan desplegar el potencial intelectual de los alumnos en sus clases, orientado hacia el logro del fin de la educación relacionado con la formación de un hombre crítico, este trabajo puede convertirse en herramienta útil para estudios posteriores sobre metodologías para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico en el aula.

¹³ PARRA MARTÍNEZ, Ivonne Marcela. Desarrollo de habilidades del pensamiento crítico y su incidencia en la fluidez verbal en los estudiantes de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Guayaquil. 2013. Tesis de Licenciatura. Universidad de Guayaquil. Unidad de Post-Grado Investigación y Desarrollo. Maestría en Docencia y Gerencia en Educación Superior.

El anterior proyecto, es un referente apropiado en la metodología puesto que entre los instrumentos de investigación incluye la entrevista a docente y a estudiantes, herramientas muy útiles en la obtención de información inicial. A los docentes para conocer su competencia pedagógica en cuanto al uso de estrategias y oportunidades para desarrollar el pensamiento crítico y aumentar su fluidez verbal; y a los estudiantes un cuestionario para saber cómo aprenden a pensar críticamente. Este interesante apartado permite ver con mayor claridad lo que inicialmente se propuso la docente investigadora en el diagnóstico. Entre otros de los aportes fue la creación de la guía de estrategias para potenciar el pensamiento crítico como una herramienta útil y factible al momento del estudiante enfrentarse a un texto escrito.

“El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la universidad autónoma de Nuevo León” propuesta de Salas Navarro¹⁴, México 2012 como requisito para obtener el título de maestría en educación, considera de vital importancia trabajar con una estrategia que contribuya al desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del 3er. semestre de la Preparatoria No. 1 Se espera que los estudiantes se ubiquen en los niveles más altos de comprensión lectora y comprensión de textos, en donde puedan elaborar inferencias más complejas para construir interpretaciones globales de los textos, así como también que sepan evaluar la estructura de los contenidos, además de establecer argumentos tras el análisis de los textos. Para la ejecución de la estrategia eligió a algunos maestros que estuvieron interesados en el desarrollo de competencias lectoras y 42 estudiantes como objeto de muestra. El método de investigación utilizado fue la investigación acción, que tiene como condición ser cualitativo y es llamado de inducción. La metodología trata de ser sensible a la complejidad de las realidades en el ámbito educativo y al mismo tiempo, intenta exponer procedimientos rigurosos, sistemáticos y críticos para proponer una mejora

¹⁴ SALAS NAVARRO, Patricia. El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León. 2012. Maestría EN ciencias con especialidad en educación. 2012.

en relación a la problemática que se investiga. Diseñó las fases de problematización, diagnóstico, explicación, rediseño, aplicación y evaluación de la propuesta de estrategias, para finalizar con la reflexión, las cuales forman parte del ciclo de la investigación acción del trabajo. Entre los instrumentos empleados para la recolección de datos fueron: la observación participante, cuestionarios y textos relacionados con las estrategias preinstruccionales, construccionales y postinstruccionales. Finalmente, la etapa de reflexión se llevó a cabo con la intención de realizar ajustes al plan y adecuar las contingencias que hubiesen resultado tras la implementación de las etapas del ciclo de investigación acción. De los resultados se pudo deducir que las estrategias utilizadas por los docentes en el aula no promueven las estrategias preinstruccionales (hojear, examinar la lectura, actividades que ayuden en la activación de conocimientos previos y su enlace con los nuevos) básicas en la comprensión lectora. A partir de la aplicación se pudo demostrar que el uso de estrategias preinstruccionales, coinstruccionales y postinstruccionales promovieron e incrementaron el proceso de comprensión lectora, en los estudiantes del tercer semestre, de la Preparatoria No. 1, de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

El proyecto mencionado es un gran aporte a futuras investigaciones, tanto en la estructura del documento como en la metodología utilizada: la investigación acción y el método cualitativo; otra contribución pertinente estaba en el apartado de la recolección de datos por medio de la observación participante y el uso del diario de campo. En la etapa diagnóstica utilizó un cuestionario a los docentes para indagar sobre la problematización de la comprensión lectora en sus prácticas pedagógicas y una lectura con un cuestionario a los estudiantes. De igual forma, Salas Navarro tuvo en cuenta las estrategias según los momentos de la clase, y que ofrecieron un soporte a la presente investigación: Preinstruccionales, las cuales preparan y alertan al estudiante en relación al qué y cómo va a aprender el contenido; las estrategias coinstruccionales, las cuales apoyan durante el proceso de la enseñanza; y las estrategias postinstruccionales, las cuales permiten formar en el alumno una visión sintética y crítica del material. En la siguiente etapa trabajó en la

reconstrucción de la propuesta y en el rediseño de las estrategias con la finalidad de mejorar los niveles de comprensión lectora en que se encontraban los estudiantes.

2.2 MARCO CONCEPTUAL

Esta propuesta buscó potenciar el proceso de comprensión lectora mediante la aplicación de estrategias previas a la lectura, con los estudiantes del grado Séptimo B del colegio La Inmaculada de Palmas del Socorro. En este sentido se propuso una serie de conceptualizaciones que fortalecieron el proceso de investigación en su posterior análisis y categorización de resultados obtenidos.

2.2.1 El rol del docente como mediador del proceso de enseñanza de la comprensión lectora

El aula es considerada “fundamentalmente como un espacio de construcción de significados y sentidos, y como una micro sociedad en la que se tejen todas las relaciones sociales”¹⁵. En este espacio, los individuos intercambian intereses, pensamientos, ideas y sentimientos; además de aprendizajes y su interacción con el mundo que los rodea. En este sentido, el docente juega un papel central en el aula; porque es quien orienta los procesos de aprendizaje. En su quehacer pedagógico su rol es el de “jalonar” mediante su incesante actitud de investigar, cuestionar, observar y su curiosidad, las habilidades cognitivas y sociales de sus educandos. Según la interpretación que Bruner hace de la teoría de Lev Vygotsky¹⁶ el andamiaje es la situación en que el sujeto de mayor experiencia (experto) transforma a un sujeto de menor experiencia (novato) teniendo en cuenta su nivel de competencia; el docente es el que a partir de su experiencia y sabiduría orienta

¹⁵ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, editorial Libros y Libros S.A 1998. 1988. p. 18

¹⁶ VYGOTSKY, Lev S. El Desarrollo de los procesos Psicológicos Superiores. Traducido por Silvia Furio. Barcelona España: Editorial crítica S.A. 1979. p. 87.

la apropiación del conocimiento y por ende el aprendizaje es mediado, ajustando su rol como guía y facilitador del proceso.

Según la teoría sociocultural de Vygotsky, el papel del adulto (experto) es el de apoyo, dirección y organización del aprendizaje del menor (novato), durante el paso previo a que él pueda ser capaz de dominar esas facetas, habiendo interiorizado las estructuras conductuales y cognoscitivas que la actividad le exige. Esta orientación resulta más efectiva para ayudar a los estudiantes que están en la zona de desarrollo **próxima (ZDP)**, partiendo de los conocimientos previos (ZDR) para luego llegar a los conocimientos adquiridos posteriormente; para Vygotsky la instrucción se debe priorizar en la zona de desarrollo próximo. Veamos el gráfico:

Ilustración 4. Zona de Desarrollo Próximo.



Fuente: Elaborado por la autora a partir de las lecturas realizadas de Vygotski, Lev S., Michael Cole, and Aleksandr Romanovich Lurii. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica, 1996.

Desde esta perspectiva es primordial que el orientador brinde la colaboración adecuada para impulsar el paso a la siguiente zona, asegurando la formación y solidez de sus nuevos conocimientos y aprendizajes. Cabe mencionar que Bruner en su metáfora del andamiaje alude que “el maestro va construyendo andamios a

medida que el conocimiento se va construyendo, entonces el andamio se retira”¹⁷, es decir, el docente de manera natural y espontánea guía y facilita el proceso de construcción del conocimiento. Dicha metáfora remite al papel del docente en el proceso de facilitador del aprendizaje y como mediador del mismo, entonces el quehacer pedagógico se convierte en la base de la adquisición de todo conocimiento y medio de reflexión para mejorar en una función sociocultural de gran trascendencia.

También Reuven Feuerstein¹⁸ en su teoría asegura que el ser humano es modificable y que necesita de una interacción activa entre el sujeto y las fuentes de estimulación, es decir, que el desarrollo cognitivo depende del mediador y su capacidad para estimular en sus estudiantes la predisposición, la imaginación y la necesidad, y de esta manera lograr afectar las estructuras mentales para su posterior modificación. Básicamente establece la importancia del mediador para crear cambios significativos ya sea desequilibrando ideas previas, predisponiendo al nuevo conocimiento, forjando iniciativas propias y despertando la creatividad. De ahí la importancia de crear espacios mediadores y facilitadores para que en el individuo exista una verdadera autonomía, es así que se presenta una eficaz experiencia de aprendizaje mediado con esquemas mentales modificados permanentes.

Sin lugar a dudas, para Lorenzo Tebar el papel del docente es significativo en todo el proceso educativo. El ritmo de aprendizaje de los estudiantes es mayor en calidad y cantidad cuando son mediados por el docente; entonces es importante que este reúna unas condiciones a nivel personal y profesional que le permitan realizar un desempeño eficaz en su labor pedagógica. En otras palabras, el docente es el encargado de la formación cognitiva, afectiva y social para que el estudiante desarrolle las competencias del saber, saber hacer y saber ser. De esta manera, “el

¹⁷ WOOD, D., BRUNER, J.S. y ROSS, G., 1976. The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17(2), pp.89-100.

¹⁸ FEUERSTEIN, Reuven. *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. Univ Park Pr, 1980. www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre332/re3320311443.pdf (05-08-2016)

docente está invitado a transformar sus estrategias, procedimientos, recursos y metodologías para ser partícipe del aprendizaje”¹⁹.

En su libro Frida Díaz Barriga, expone la importancia del agente educador en las implicaciones pedagógicas que promueven un aprendizaje significativo, es decir que el maestro es quien debe facilitar el proceso de construcción de sus estudiantes; “su propósito debe ser dotar a los estudiantes de estrategias efectivas que autorregulen su aprendizaje, mejoren en las áreas, dominen el contenido curricular; estos procedimientos necesariamente deben ser reflexivos y adaptativos, que lleven al desarrollo de diversas competencias”²⁰. En síntesis, el maestro es quien jalona el desarrollo de competencias y saberes de sus estudiantes, en otras palabras, su papel central es establecer puentes entre los elementos de la cultura tanto universal como local y los saberes culturales de los estudiantes; y esto se logra a través de la lectura.

2.2.2 La lectura

En los lineamientos curriculares de lenguaje se da el concepto de lectura: “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”²¹. Desde esta mirada, entre el lector y el texto existe una relación doble y recíproca, ya que una auténtica lectura es fundamental no sólo para la construcción del conocimiento, sino que debe ser una experiencia constante, es una interacción cognitiva que invita al lector a ser y a pensar por sí mismo, a vivenciar sus experiencias en una realidad contextualizada.

¹⁹ GARCÍA, de Viedma Juan Junoy. Curso-Taller Educando para una Formación Integral. Lectura: El perfil del profesor como mediador. Excelencia Educativa. México. p, 1-5

²⁰ DÍAZ BARRIGA, Frida Arceo. HERNANDEZ ROJAS, Fernando. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México, McGraw Hill, 1999. Cap. 5

²¹ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, editorial Libros y Libros S.A 1998. p. 47

De igual manera, la lectura como proceso interactivo toma en cuenta el momento y las circunstancias particulares en las que ocurre la lectura, actualizando el texto y dando paso a la transformación de un texto a otro. El lector, entonces, construye el sentido del texto a medida que interactúa con él, además, la experiencia previa del lector ocupa un lugar fundamental en la construcción del sentido.

Lo mencionado anteriormente permite afirmar que el lector, al interactuar con el texto, no copia mecánicamente en su mente el significado del mismo, sino que realiza un proceso cognitivo y lingüístico que exige su tiempo. Este hábito de leer y releer, se va dando en forma progresiva porque lo determina el pensamiento y el lenguaje. Esta dinámica de la lectura nos lleva a comprender la criticidad de la misma.

2.2.3 La lectura como proceso metacognitivo

La lectura es una actividad formativa inherente de la cultura. El ser humano es social por naturaleza y necesita de ella para apropiarse del conocimiento. Esta condición convierte al lector en un ser metacognitivo, es decir que debe desarrollar diversas estrategias mentales y que “requiere de ciertos movimientos cooperativos, activos y conscientes”²² indispensables en el acto de leer.

Para Eco, las destrezas o habilidades cognitivas son: anticipación de lo que dirá un escrito, aportación de los conocimientos previos, realización y verificación de hipótesis, elaboración de inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado, descubriendo la verdadera intención de un texto, entre otras. Este conjunto de microhabilidades se usan cuando existe una efectiva funcionalidad de la lectura; entonces se puede hablar de una auténtica experiencia lectora. “El texto está plagado de espacios en blanco, de intersticios que hay que

²² ECO, Umberto. El lector in fábula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo. Editorial Lumen, S.A. Tercera edición: Casa Editrice Valentino Bompiani & C. S.p.A.

rellenar”²³; por lo tanto, es primordial que el lector relea el texto, busque “pistas”, detalle cada mensaje y de esta manera evite formar interpretaciones erróneas. Desde esta perspectiva, la lectura presenta un carácter abductivo por cuanto tiene signos (indicios, huellas, síntomas, vestigios, etc.) que la direccionan y así ayudar al lector a identificar aquellos aspectos que no están explícitos en el texto, convirtiéndolo en un investigador y observador reflexivo frente a lo que lee.

El rol de un buen lector es ayudar a la actualización del texto, pero para esto requiere de una vasta enciclopedia y así poder comprender lo que lee. De lo contrario, “el lector enciclopédicamente pobre quedará atrapado”²⁴, esto nos indica que para que exista una lectura eficaz es necesario que el lector sea un gran estratega que incluya las predicciones del autor. De igual forma, se precisa que entre sus habilidades el lector coloque en uso sus inferencias para extraer lo que realmente necesita y de esta forma mueva el texto para construirlo.

El objetivo de la lectura es la comprensión lectora, es decir, entender lo leído. Entonces en una auténtica lectura se utilizan procesos metacognitivos que permiten tener conciencia de todo el proceso de comprensión. En otras palabras, el lector es consciente de qué técnicas o estrategias son más útiles para cumplir su meta. Por ejemplo: memorizar, extraer, identificar, decodificar, relacionar, etc. Flavell planteó: “La metacognición implica el conocimiento de la propia actividad cognitiva y el control sobre dicha actividad”²⁵, se refiere principalmente a conocer y controlar; conocer la propia cognición quiere decir tomar conciencia del funcionamiento de nuestra manera de aprender. Por ejemplo: saber que extraer las ideas principales de un texto favorece la comprensión, y controlar las actividades cognitivas implica planificarlas, controlar el proceso intelectual y evaluar los resultados.

²³ *Ibíd.* Pág. 76.

²⁴ *Ibíd.* P. 80

²⁵ ALLUEVA, P. Conceptos Básicos sobre metacognición. En P.Allueva, Desarrollo de habilidades metacognitivas: Programa de intervención. Zaragoza: Consejería de Educación y Ciencia. Diputación General de Aragón. P. 69

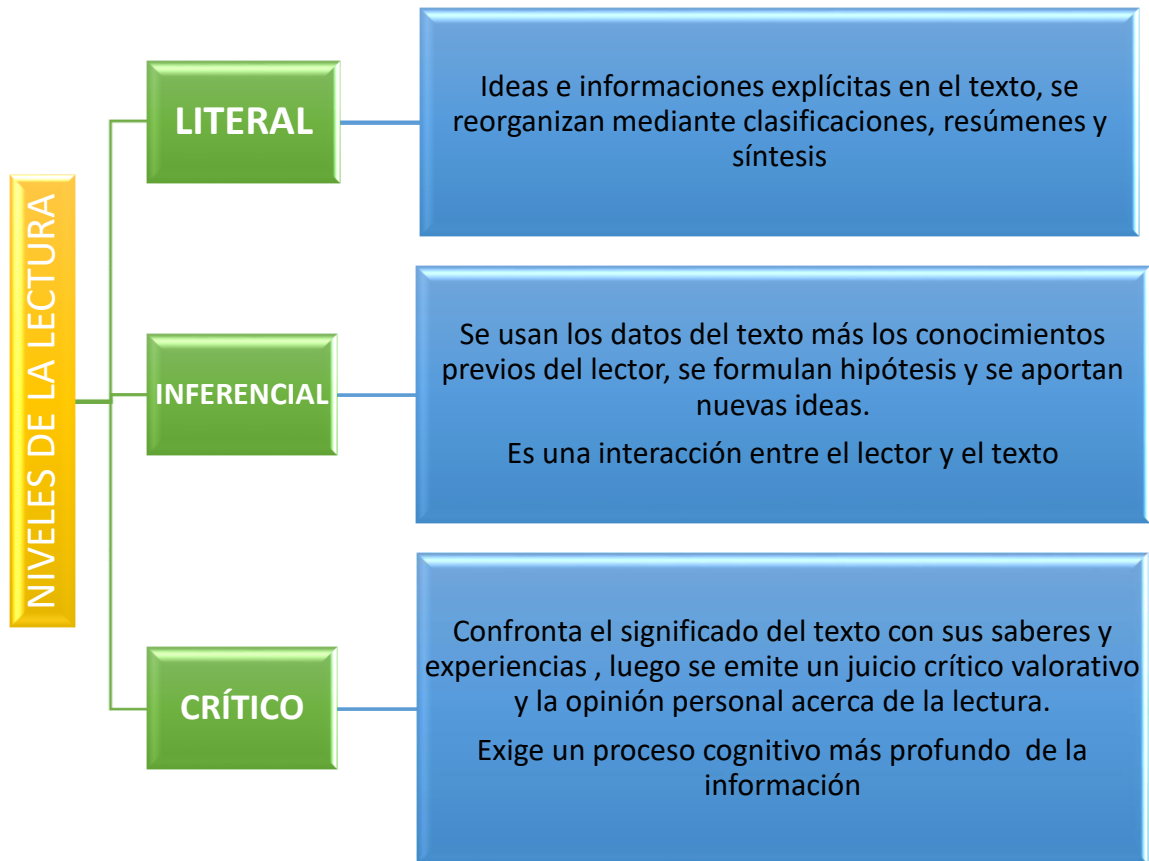
2.2.4 Niveles de lectura

Una lectura también “corre el riesgo de desarrollarse en todas las direcciones y de autorizar toda interpretación posible. Por lo tanto, se necesita de un lector crítico capaz de modelar el texto para adaptarlo a sus propósitos, que encuentre diversos significados y siga un patrón de conducta o modelo de acuerdo al género discursivo”²⁶. Es ahí donde cobra valor el texto al ser interpretado porque adquiere nuevas significaciones por parte de los diversos lectores, ya que cada uno aporta un sentido diferente al discurso; es decir, el texto mismo se va actualizando y va adquiriendo un carácter pluralista.

En el libro de Lineamientos curriculares de lenguaje, el proceso de lectura presenta tres niveles que progresivamente se van generando, en la medida que el lector pueda hacer uso de sus saberes previos. Para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura es fundamental citarlos:

²⁶ ECO, Umberto. LECTOR IN FABULA. Barcelona. Lumen. 2000. Pág. 34

Ilustración 5. Niveles de lectura.



Fuente: La autora a partir de la información consultada en el libro **Lineamientos Curriculares de Lenguaje.**

2.2.5 Los componentes de la lectura

El lenguaje presenta tres dimensiones, componentes o aspectos básicos que lo constituyen en relación con el análisis semiótico y cada una es esencial para la comunicación eficaz. Veamos:

Ilustración 6. Componentes de lectura.



Fuente: la autora con base en la información consultada en el libro Lineamientos Curriculares de Lenguaje.

De acuerdo con Diez y Pacheco el conocimiento del lenguaje “implica conocer sus componentes: El semántico: referida a la capacidad de reconocer y usar los significados y el léxico de manera pertinente según las exigencias del contexto de comunicación, sintáctico: referida a las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas

y fonéticas que rigen la producción de los enunciados lingüísticos, y pragmático: referida al reconocimiento y al uso de reglas contextuales de la comunicación”²⁷. En cuanto al componente semántico, a la relación entre los signos y su significado; el sintáctico a la relación entre los distintos símbolos o signos del lenguaje y el pragmático la relación entre tales signos y los contextos en que el lector usa esos signos. Esto quiere decir que, aunque son distintas perspectivas estas son complementarias; y que el pensamiento crítico hace parte de la pragmática fuerte dando relevancia a lo implícito y a las connotaciones, identifica los puntos de vista, intenciones e implicaciones del autor, reconoce el género discursivo, cuestiona ideologías, usa el texto para sus propósitos y lo mueve para construirlo ampliando el universo del discurso. Así pues, la construcción colectiva de los saberes, las competencias y habilidades del proceso lector, se fortalecen mediante la estimulación adecuada y la práctica (interpretar, observar, identificar, analizar, exponer, argumentar, discutir, etc.). Y son evaluados teniendo en cuenta estos tres componentes transversales; es fundamental tener presente estos componentes en la evolución de la adquisición y desarrollo del lenguaje en los niños.

2.2.6 ¿Qué entendemos por lectura crítica?

Para Fabio Jurado “La lectura crítica no puede confundirse con la *libre opinión* del lector. La lectura crítica surge del ejercicio intelectual que presupone hacer inferencias, sean simples o complejas”²⁸ En *Lector in Fabula*, Umberto Eco hace referencia al uso e interpretación de los textos: “Tergiversar un texto significa desincrustarlo de muchas interpretaciones canónicas previas, revelar nuevos aspectos”²⁹. Entonces la lectura crítica es construir, deconstruir y reconstruir una serie de códigos textuales, ideológicos y sociales con el propósito de encontrar el

²⁷ DÍEZ, M. C., D. I. PACHECO, A. M. de Caso, J. N. García, and E. García-Martín. "El desarrollo de los componentes del lenguaje desde aspectos psicolingüísticos." *Revista de Psicología International Journal of Developmental and Educational Psychology* 2. 2009 p. 3

²⁸ Jurado, Fabio. *La Lectura Crítica: el diálogo entre los textos*. Revista Ruta Maestra-Santillana. Pág. 26 19 sep.

²⁹ ECO, Umberto. *LECTOR IN FABULA*. Barcelona. Lumen. 2000. Pág. 45

sentido profundo a lo que se lee, esto implica poner en juego innumerables habilidades lingüísticas y competencias enciclopédicas que permiten interpretar coherentemente el subconsciente del texto.

La auténtica comprensión de la lectura se experimenta en la mente del lector, él hace uso de sus conocimientos previos y los datos que le aporta la lectura; entonces la interpretación varía según el lector, además de la época, la influencia cultural, etc. En este sentido, Cassany dice:

Los estudios sobre la comprensión revelan que el significado se ubica en la mente del lector, que se negocia y construye entre los conocimientos previos de éste y los datos aportados por el discurso, de modo que nunca es único, cerrado o estable: cada lector aporta su 'conocimiento cultural' y elabora un significado particular; varios lectores construyen significados diferentes para un mismo texto; un lector comprende de modo diferente un mismo texto en lecturas sucesivas, realizadas en épocas diferentes; un discurso adquiere matices diferentes a lo largo de su ciclo comunicativo, de su historia, con la llegada de nuevos contextos de lectura y lectores, etcétera³⁰.

Cuando hablamos de la lectura crítica debemos hacer referencia a sus cinco dimensiones, que son como los peldaños de una escalera que van guiando un proceso estructurado y por ende una construcción conjunta:

³⁰ CASSANY, Daniel. Explorando las necesidades actuales de comprensión aproximaciones a la comprensión crítica. Detrás de líneas. p. 6

Ilustración 7. Dimensiones de la lectura crítica.



Fuente: la autora con base en la información contenida en el Módulo de lectura crítica del ICFES. [https://urepublicana.edu.co/wp-content/uploads/2013/03/Modulo-](https://urepublicana.edu.co/wp-content/uploads/2013/03/Modulo-LECTURA-CRITICA-ICFES-2012_2.pdf)

[LECTURA-CRITICA-ICFES-2012_2.pdf](https://urepublicana.edu.co/wp-content/uploads/2013/03/Modulo-LECTURA-CRITICA-ICFES-2012_2.pdf)

Partiendo de esta organización, podemos decir que la lectura crítica es la capacidad que tiene el lector para reconstruir el sentido profundo del texto en el marco del reconocimiento del contexto en el que se produce y de los razonamientos e ideologías del autor. Entonces la lectura se convierte en una herramienta útil en el mundo contemporáneo para comprender el significado y la ideología de los discursos que regularmente se emiten. Lo anterior lo afirma Cassany: “Ante el mundo multicultural, globalizado, dinámico y conflictivo en el que vivimos, la única respuesta educativa posible es la necesidad de formar a una ciudadanía autónoma y democrática que tenga habilidades críticas de lectura, escritura y pensamiento” ³¹

Según el ICFES, la lectura crítica tiene unas competencias que debemos retomar:

Ilustración 8. Competencias de la lectura crítica.



Fuente: la autora basado en la lectura de la Guía de orientación, Modulo de Lectura Crítica Saber-pro 2016.

³¹ CASSANY, Daniel. Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. p. 114.

La primera, la identificación y comprensión de los contenidos explícitos de los textos se refiere a: la identificación de eventos, ideas, afirmaciones y demás elementos locales del texto; la comprensión de los componentes explícitos de un texto: palabras, oraciones, formas gramaticales básicas. En cuanto a la comprensión de la articulación de las partes de un texto para darle sentido global, se refiere a la comprensión de la manera como se relacionan los elementos de un texto y la comprensión de la organización semántica y de la estructura formal de un texto. La reflexión y evaluación del contenido de los textos, es el establecimiento de relaciones entre el texto y contenidos que no se encuentran en él, el reconocimiento de estrategias discursivas y la evaluación de la validez y la veracidad de contenidos de los textos. Partiendo de estas competencias entonces, una persona crítica debe reunir una serie de características que meramente se da en su convicción de ser partícipe de la transformación del mundo.

2.2.6.1 Características de la persona crítica

La criticidad es una condición humana frente a la forma de pensar, de actuar, de ver el mundo, de vivir las experiencias, y por su puesto al acto de leer; esto implica innumerables incentivos de educación. Una persona crítica usa la lectura como excusa para reflexionar y realizar auténticas mutaciones actitudinales; entonces quiere decir que la criticidad es esencial para cambiar. “Esto significa que somos capaces de modificar, inclusive radicalmente, nuestro sistema de creencias, de normas, de hábitos, de valores”³², según se expone en el módulo en el tema criticidad y lectura.

En otro texto de Cassany dice que la persona crítica es la que:

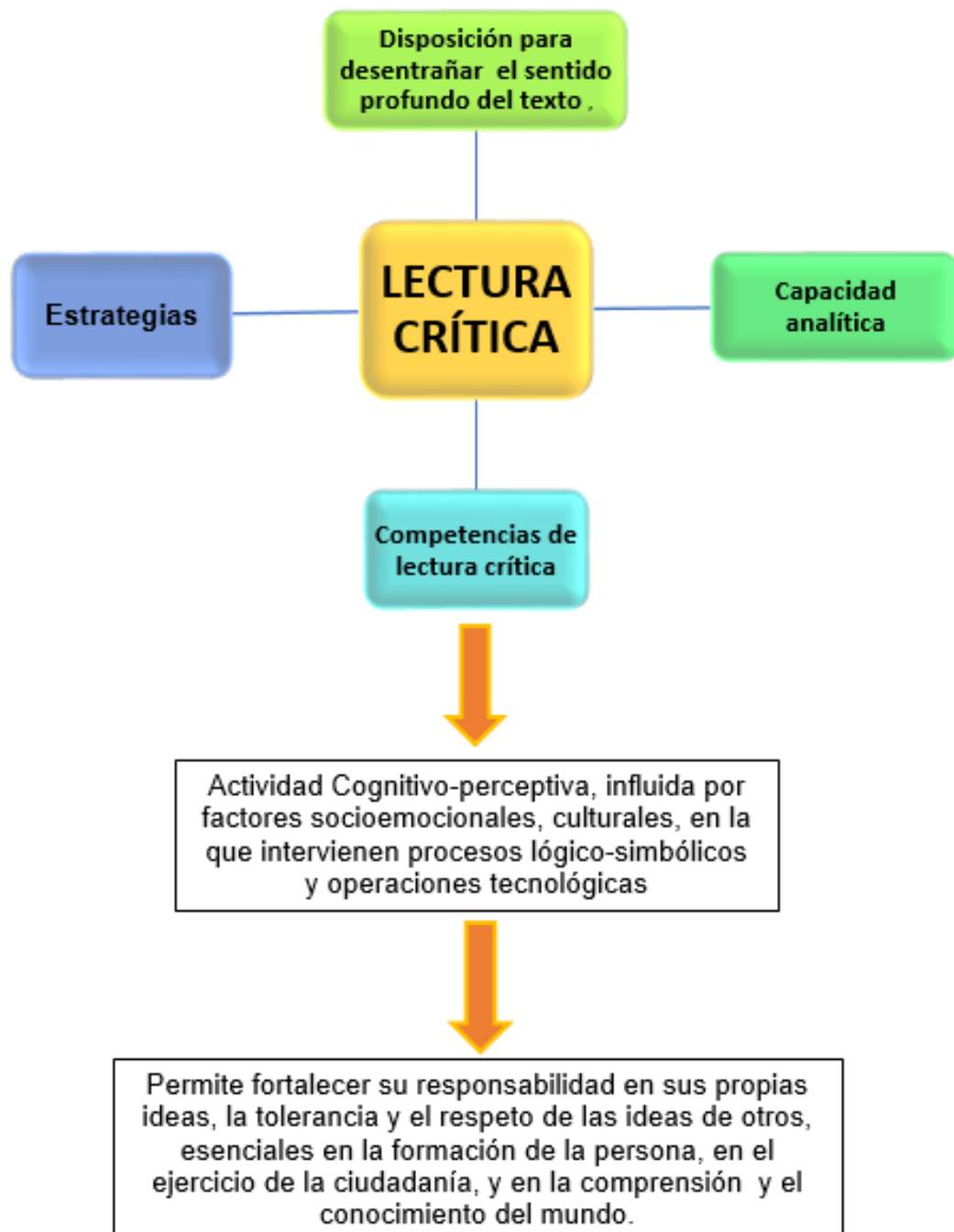
³² Módulo colectivo de investigación didáctica del lenguaje. UIS. 2016. p. 12

- Comprende autónomamente el propósito lingüístico, las intenciones pragmáticas y los puntos de vista particulares que subyacen a los discursos que le rodean;
- Toma conciencia del contexto (contenido cognitivo, género discursivo, comunidad de hablantes, etc.) desde el que se han elaborado dichos discursos;
- Puede construir discursos alternativos, que defiendan sus posiciones personales y que se vinculan polifónicamente o intertextualmente con los anteriores;
- Utiliza todos los recursos lingüísticos disponibles para conseguir representar discursivamente sus opiniones a través de esos segundos discursos.³³

La criticidad exige adoptar una lectura más compleja para construir una “Comunidad letrada” y no una “Comunidad alfabetizada”, según palabras del doctor Fabio Jurado en su conferencia en la Red de lenguaje en la ciudad de Bucaramanga. De ahí radica la importancia de realizar un acercamiento a la lectura como proceso metacognitivo. En la actualidad se hace necesario un mayor compromiso en cuanto a la calidad del proceso educativo, especialmente en las competencias de lectura. Esta perspectiva permite explorar a la lectura crítica como una actividad cognitiva-perceptiva que debemos poner en las manos de los estudiantes. En el gráfico se condensan las ideas:

³³ CASSANY, Daniel. Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. p. 2

Ilustración 9. Lectura crítica como actividad cognitiva.



Fuente: la autora a partir de la información de Serrano de Moreno, Silvia, and Alix Madrid de Forero. "Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica." *Acción pedagógica* 1.16 (2007): 58-68.

En este proceso de comprensión lectora, es factible hablar de niveles de lectura o de movimientos interpretativos ya que un texto se compone como una estructura o “tejido”. Pero también podemos hablar de estos niveles por la manera como los lectores operan con los textos y establecen con ellos sus transacciones. “La lectura literaria transaccional, como un fenómeno (sistema) abierto dotado de complejidad y autoorganización, donde la plenitud cambiante del todo es más que la suma de sus partes y donde nuevos estados de plenitud surgen constantemente...”³⁴ afirma Rossenblatt. Entonces los identificaremos en el siguiente enunciado.

2.2.7 Habilidades para la lectura

Para que exista un desarrollo de la estructura cognitiva a partir de los esquemas previos y de los procesos lectores, Kenneth Goodman (1986) plantea una serie de estrategias que debe utilizar el lector para evaluar el contenido de un texto, y así evitar la saturación con información irrelevante o poco importante. Entre ellas están:

Muestreo: el lector visualiza la información que supone más relevante a través de la percepción y de un mapeo visual de los índices claves que haya en la lectura, esto evita la sobrecarga innecesaria de factores irrelevantes que saturan y confunden el proceso.

Predicción: partiendo de lo que el lector ya conoce y pudo visualizar en el muestreo, se arriesga a elaborar predicciones acerca de lo que puede suceder, elabora un imaginario de posibles hechos que van a acontecer a lo largo del texto, y de manera preliminar ir construyendo una interpretación del mismo. La identificación de índices a lo largo del contenido, ayudan al lector a verificar lo que predijo o a reconsiderar sus supuestos.

Inferencia: esta estrategia permite al lector encontrar información más allá de lo evidente o explícito, saber los gustos y preferencias del autor y los actores del texto entre otros aspectos, también le sirve para hallar posibles errores que no se tuvieron en cuenta al momento de su impresión.

Confirmación y Corrección: estar atento y supervisando la lectura misma, es una condición permanente que debe usar el lector para ratificar predicciones e inferencias, ya que posee el riesgo de equivocarse en el proceso. Continuar utilizando las estrategias anteriores es fundamental, ya que se debe repensar sobre lo que se está comprendiendo y verificar que las conclusiones previas a las que se ha llegado son asertivas en relación con lo que el autor intenta transmitir³⁵.

³⁴ LEE, ZOREDA. Margaret. La lectura literaria como arte de Performance; La teoría transaccional de Louise Rossenblatt y sus implicaciones pedagógicas. Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa. p. 158

³⁵ PEÑA, Josefina González. Las estrategias de lectura: su utilización en el aula. 2000. P. 160, 161.

Poco a poco, a través de la correlación entre los saberes previos, las predicciones y confrontación del conocimiento adquirido, los estudiantes pueden ir ampliando su visión del mundo y el entendimiento de su entorno socio-cultural.

2.2.8 Importancia de las estrategias de enseñanza

Las estrategias de enseñanza son el conjunto de procedimientos, actividades, técnicas y métodos que usa el docente para direccionar el proceso de aprendizaje de manera significativa. En su libro Frida Díaz dice: “Consideramos a la enseñanza como un proceso de ayuda que se va ajustando en función de cómo ocurre el progreso en la actividad constructivista de los alumnos. Es decir, la enseñanza es un proceso que pretende apoyar o, se prefiere “andamiar” el logro de aprendizajes significativos”³⁶.

En efecto, las interacciones en el aula son las que definen las estrategias que el maestro debe seguir, o mejorar sino dan los resultados esperados o la meta. Por tanto, no se puede considerar que existe una manera única de enseñar o que cierto método es el más eficaz en las situaciones pedagógicas. Cabe señalar que el autorreflexión y la investigación ayudan a articular las acciones, dándole un toque flexible para que las situaciones de enseñanza y de aprendizaje se regulen en el contexto real de la institución. Al respecto afirma Frida Díaz: “De hecho, puede aducirse a lo anterior que aun temiendo o contando con recomendaciones sobre cómo llevar a cabo unas propuestas o método pedagógico cualquiera, la forma en que estos se concreten u operacionalicen siempre será diferente y singular en todas las acciones” ³⁷

³⁶ DÍAZ, BARRIGA ARCEO, Frida. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. p. 140

³⁷ Ibídem. P. 140

A partir de lo antes mencionado, señalaremos algunas estrategias de enseñanza que enriquecerán el quehacer pedagógico en el aula como centro de las interacciones humanas.

- **Los conocimientos previos o presaberes**

Por su parte, Frank Smith destaca el carácter interactivo del proceso de lectura, en cuanto es precisamente en la interacción en que el lector construye el sentido del texto.³⁸ Teniendo en cuenta su posición él deja claro que cualquier aprendizaje humano se basa en nuestra teoría interna del mundo y así se conforma, y desarrolla toda estructura cognitiva. Esto significa que el lector, utiliza los conocimientos previos para interactuar con el texto y construir su significado; a su vez exige un conjunto de habilidades entre las cuales están la comprensión de las palabras, el orden de las oraciones y formular predicciones. Lo más interesante para Smith es la información no visual (los conocimientos previos) porque la demás información el lector eficaz la percibe a través del conocimiento que tenga del mundo que lo rodea. La estructura cognitiva del niño se define a través de contexto sociocultural al que pertenece; el lenguaje es el medio y el pensamiento condensa la información para usarla en el momento en que se necesita. Este proceso de interacción cognitiva permite al estudiante realizar la introspección y usar sus saberes previos en el momento de enfrentarse a un nuevo conocimiento. La lectura le abre las puertas a esos nuevos mundos y experiencias y depende de su interés apropiarse de lo que realmente le exige el contexto. También María Eugenia Dubois afirma que: "el enfoque psicolingüístico hace mucho hincapié en que el sentido del texto no está en las palabras u oraciones que componen el mensaje escrito, sino en la mente del autor y en la del lector cuando reconstruye el texto en forma significativa para él"³⁹ de ahí la importancia de una lectura eficaz y la conexión entre en autor y lector

³⁸ SMITH F. Comprensión lectora.

³⁹ DUBOIS MARÍA EUGENIA. Comprensión lectora. 1991. pág. 11

modelo. Un lector modelo va construyendo sus propias ideas y extrae del contenido lo que realmente necesita (uso el texto para sus propósitos); y pone en juego sus habilidades cognitivas que son facilitadoras del conocimiento, operando directamente sobre la información:

Ilustración 10. Habilidades cognitivas.



Fuente: la autora con base en Llera, Jesús Beltrán. *Psicología de la Educación*. Vol. 18. Marcombo, 1995.

- **La actividad focal introductoria**

Para Frida Díaz Barriga, la actividad focal introductoria: “Es el conjunto de aquellas estrategias que buscan atraer la atención de los alumnos, activar los conocimientos previos o crear una situación motivacional de inicio”⁴⁰. Estas actividades despiertan

⁴⁰ DÍAZ, BARRIGA ARCEO, Frida. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. p. 148

el interés por la nueva temática a tratar. Esta introducción es eficaz porque le permite al estudiante realizar predicciones e hipótesis, además de activar sus experiencias previas, de igual manera establecen criterios de participación individual y grupal.

- **Discusión guiada**

El docente y los estudiantes ponen en funcionamiento una estrategia interactiva, donde cada uno expone su punto de vista de un tema determinado. Desde el momento de iniciar la conversación los estudiantes activan sus conocimientos previos, y así continuar con los hallazgos. Frida Díaz lo define: “En la aplicación de esta estrategia desde el inicio los alumnos activan sus conocimientos previos, gracias a los intercambios en la discusión con el profesor pueden ir desarrollando y compartiendo con la otra información previa que pudieron no poseer, antes de que la estrategia fuese iniciada”⁴¹

- **Actividad generadora de información previa**

El estudiante en el trabajo de aula se convierte en un generador de ideas y pensamientos, es decir, hace una exploración de la información que va a tratar, lo que facilita en sus estructuras cognitivas apropiarse del nuevo conocimiento. En estas actividades se recuperan las ideas claves y se corrige la información errónea. El docente orienta la lluvia de ideas para fortalecer las actividades que se van a realizar respecto del nuevo conocimiento. Según Frida Díaz: “Una actividad generadora de información previa es una estrategia que permite a los alumnos activar, reflexionar y compartir los conocimientos previos sobre un tema determinado.”⁴²

⁴¹ *Ibid.*, p. 149

⁴² *Ibid.* p. 150

2.2.9 Estrategias de enseñanza-aprendizaje en lenguaje

Una de las finalidades del docente es facilitar el aprendizaje significativo de los alumnos. Pero debe seguir estrategias muy bien estructuradas que le sirvan de apoyo para sus propósitos. Según Frida Díaz-Barriga Arceo “Consideramos que el docente debe poseer un bagaje amplio de estrategias, conociendo qué función tienen y cómo pueden utilizarse o desarrollarse apropiadamente”⁴³. Es por esto que presentamos algunas de sus estrategias:

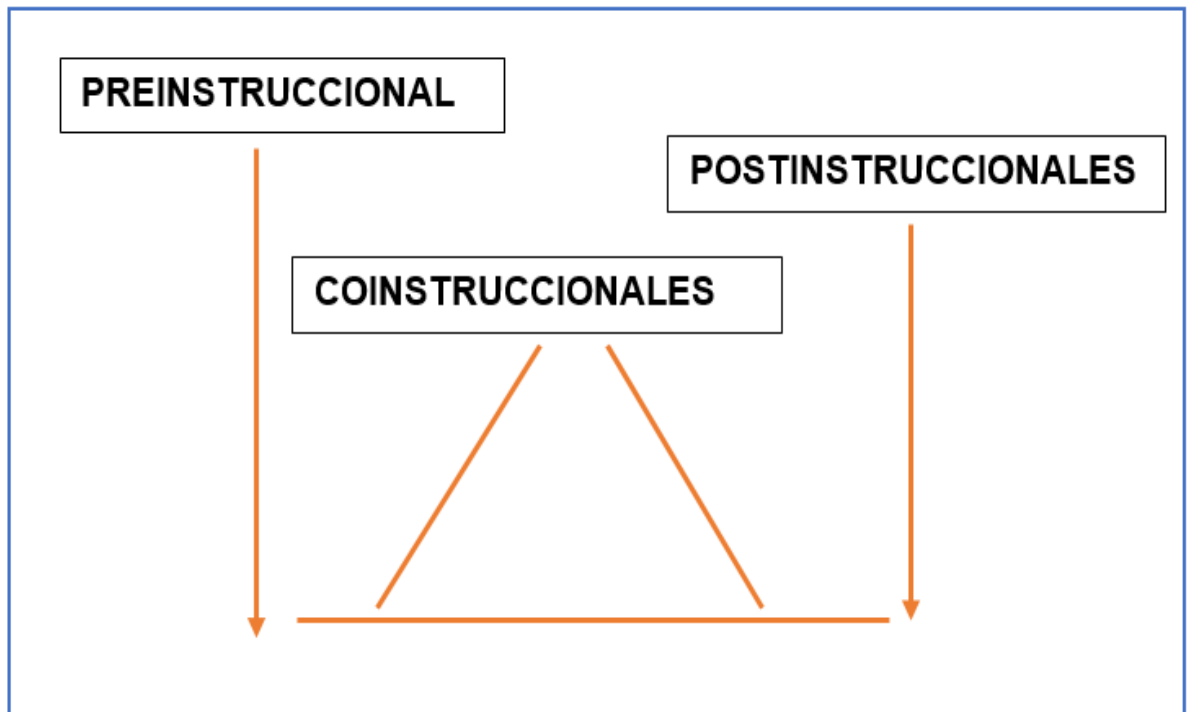
- **Objetivos:** enunciados que establecen condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación del aprendizaje del alumno.
- **Resúmenes:** síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito.
- **Organizadores previos:** información de tipo introductorio y contextual. Puente entre los presaberes y la nueva información.
- **Ilustraciones:** representación visual de los conceptos, pueden ser fotografías, dibujos, etc.
- **Organizadores gráficos:** representaciones visuales de conceptos, explicaciones o patrones de información.
- **Analogías:** hacer semejanzas.
- **Preguntas Intercaladas:** preguntas insertadas en una situación de enseñanza o en un texto. Mantienen la atención del educando.
- **Señalizaciones:** señalamientos para enfatizar u organizar elementos relevantes por aprender.
- **Mapas y redes conceptuales:** representaciones graficas de esquemas de conocimiento.

⁴³ DÍAZ FRIDA, Barriga Arceo. estrategias docentes para un aprendizaje significativo. una interpretación constructivista. México. Mc. Graw-Hill. 2002. Pág. 141

- **Organizadores textuales:** retóricas de un discurso que influyen en la comprensión y el recuerdo.

A partir de estas estrategias Frida Díaz plantea unos episodios de enseñanza-aprendizaje para efectuar una clasificación, basándose en su “momento de uso y presentación”:

Ilustración 11. Momentos de presentación.

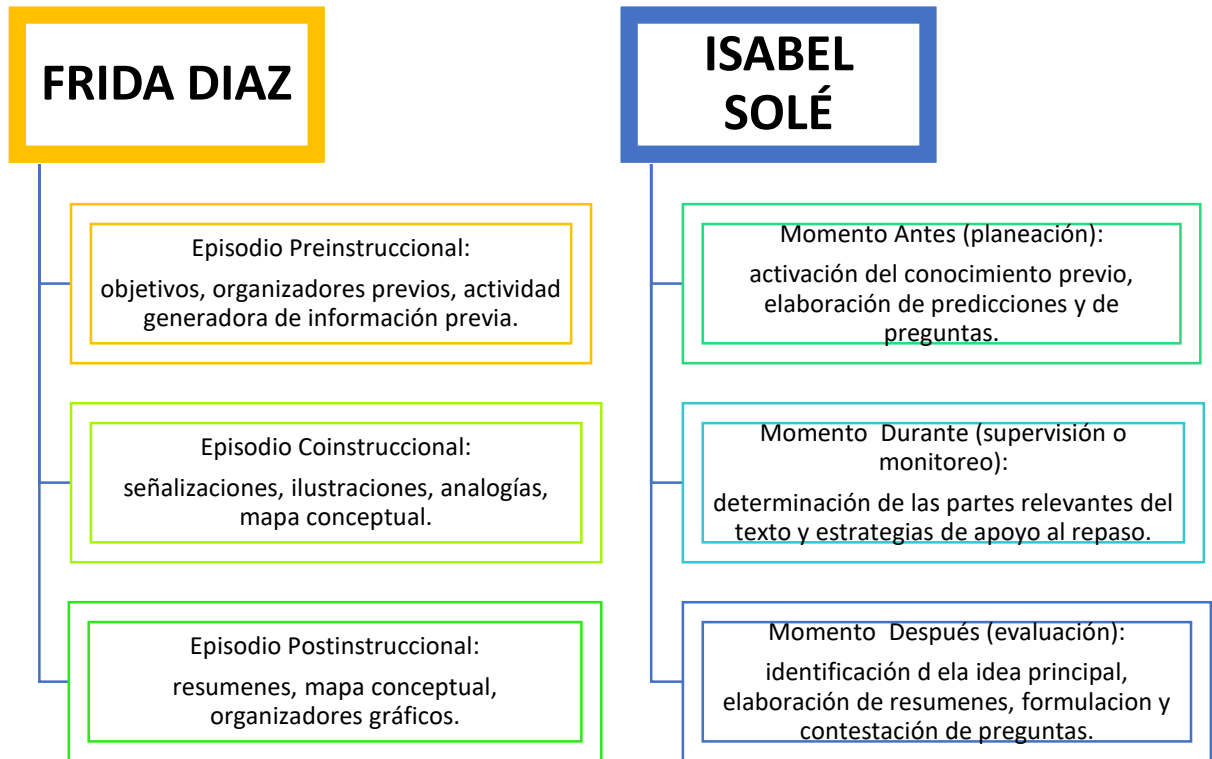


Fuente: Tipos de estrategias de enseñanza, según el momento de su presentación en una secuencia de enseñanza. Libro Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Segunda edición. Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas. p. 143

- **Las estrategias preinstruccionales:** preparan y alertan al estudiante en relación con qué y cómo va a aprender, activan o generan conocimientos y experiencias previas pertinentes. Algunas estrategias son los objetivos y los organizadores previos.
- **Las estrategias coinstruccionales:** apoyan los contenidos curriculares, ayudan para que el aprendiz mejore la atención y detecte la información principal, logre una mejor codificación y conceptualización de los contenidos, organice, estructure e interrelacione ideas importantes. En este momento se pueden usar las ilustraciones, redes y mapas conceptuales, analogías y cuadro C-Q-A (conozco, quiero aprender y aprendí).
- **Las estrategias postinstruccionales:** le permiten al educando formar una visión sintética, integradora y crítica del material, además valorar su propio aprendizaje. Los resúmenes finales, organizadores gráficos, redes y mapas conceptuales son los indicados para este momento.

Con base en lo anterior, también Isabel Solé afirma que la enseñanza de la lectura debe tener unos momentos (antes, durante y después) que direccionan la comprensión del texto, similares a los planteados por Díaz Barriga. A continuación, se presenta un cuadro comparativo entre las autoras:

Ilustración 1. Estrategias de lectura Díaz-Solé.



Fuente: la autora a partir de Díaz, Frida, y Gerardo Hernández. Libro Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Segunda edición. Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas. p. 143

2.2.10 Las actividades previas fortalecen la comprensión del texto

Según Daniel Cassany, “Las actividades previas a la lectura tienen mucha importancia porque preparan al aprendiz para leer”⁴⁴ Antes de iniciar la lectura de

⁴⁴ CASSANY, Daniel. TALLER DE TEXTOS. Leer, escribir y comentar en el aula. España. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. 2006. Pág. 71

un texto, es importante que el maestro realice actividades previas que garanticen al estudiante la comprensión lectora. Estas estrategias activan al lector para que busque en sus antepasadas experiencias la información necesaria para comprender lo que lee; tales actividades y procedimientos le sirven al lector para jalonar los esquemas previos y darle los significados que la lectura requiere. De ahí la importancia de esta etapa, ya que permite al alumno anclar a sus estructuras cognitivas la nueva información y construir un nuevo aprendizaje; en palabras de Frida: “La actividad constructivista no sería posible sin conocimientos previos que permitan entender, asimilar e interpretar la información nueva, para luego, por medio de ella, reestructurarse y transformarse hacia nuevas posibilidades”⁴⁵

Según Cooper, un lector necesita para comprender un texto la siguiente información previa:

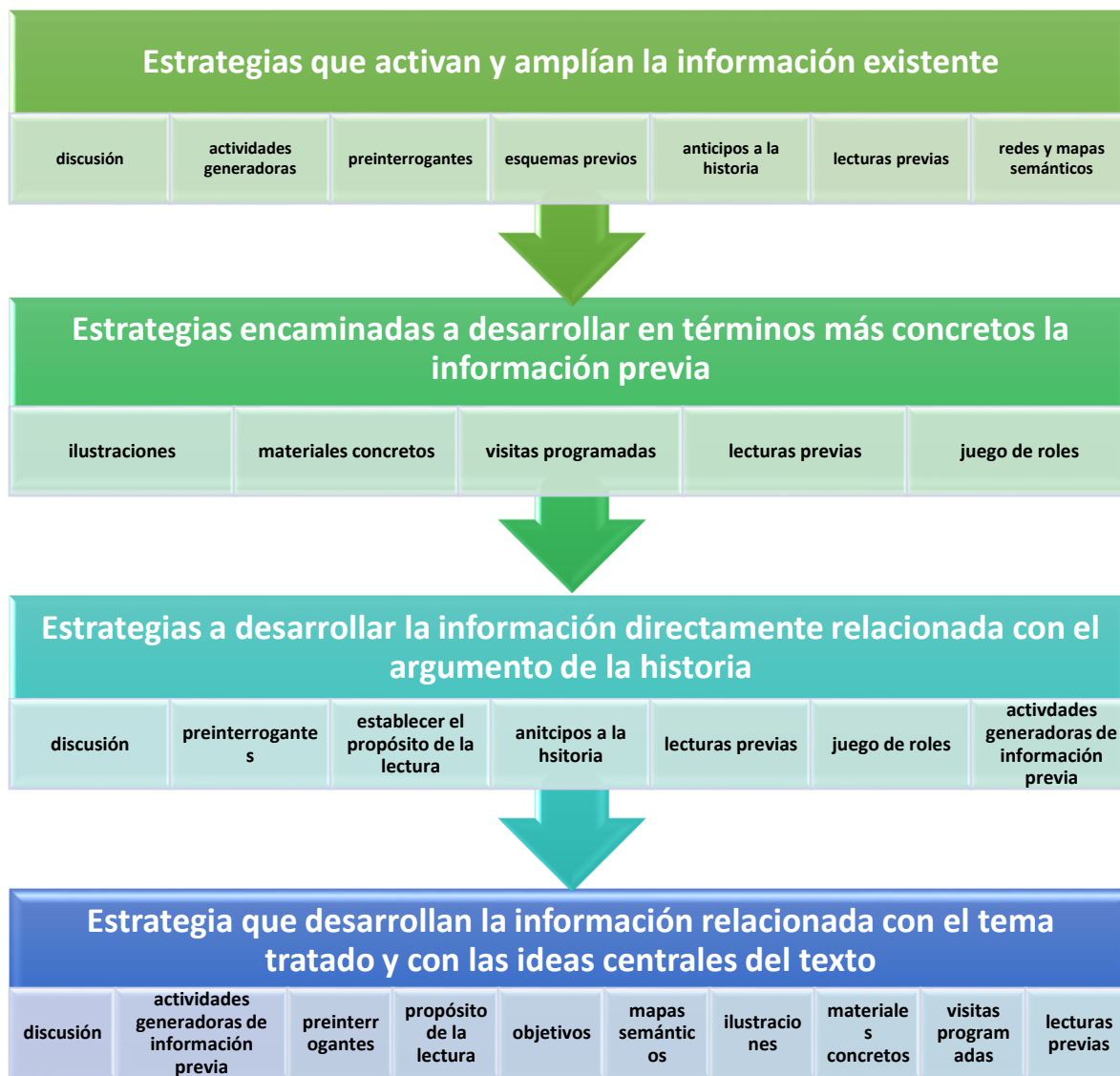
1. El conocimiento del tema.
2. La comprensión de los conceptos específicos del texto seleccionado, que se pueden dar por contexto.
3. La comprensión de la terminología”⁴⁶

El desarrollo de la información previa no se puede limitar a una sencilla explicación de datos; este es un proceso interactivo entre el educando-docente y el educando-educando. Por lo tanto, el maestro ha de emplear diversas estrategias interactivas que conduzcan al lector en la acción de encontrarle sentido al texto. A continuación, se presentarán una selección de estrategias a utilizar para desarrollar la información previa, según Cooper. Sin embargo, el maestro es el único que puede implementar actividades encaminadas al logro de este objetivo; puede retomar algunos modelos, combinarlos, implementarlos o crear otros a partir de las necesidades de sus alumnos.

⁴⁵ DÍAZ FRIDA, Barriga Arceo. ESTRATEGIAS DOCENTES PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO. Una interpretación constructivista. México. Mc. Graw-Hill. 2002. Pág. 147.

⁴⁶ COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Editorial Antonio Machado. España 1990. Pág. 110.

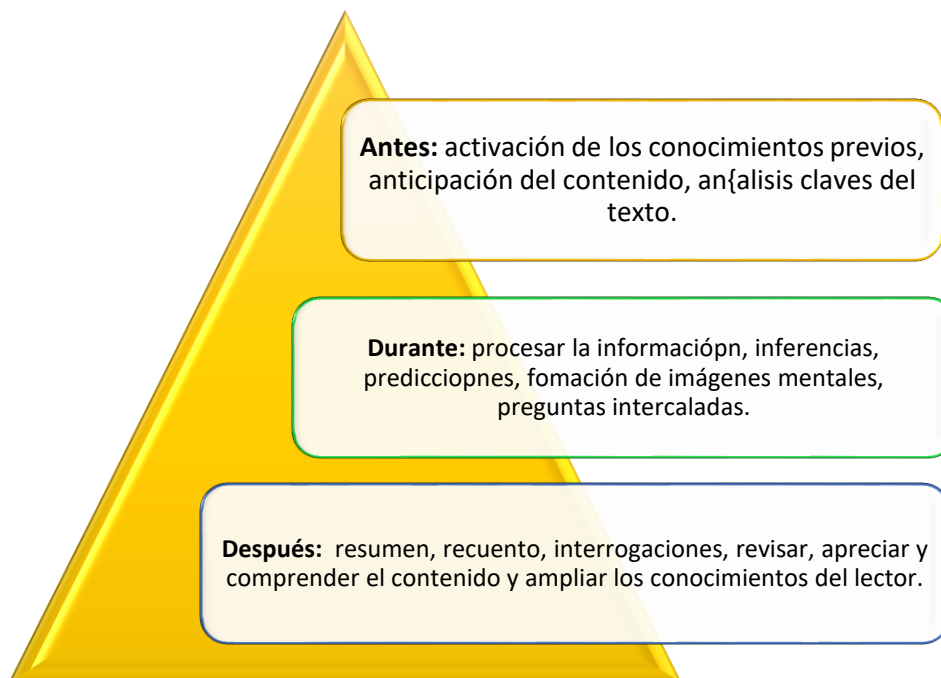
Ilustración 2. Estrategias a utilizar para desarrollar la información previa.



Fuente: la autora a partir de la información del libro *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* de Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas. P. 147

Para el desarrollo de habilidades lectoras y escritoras se tienen en cuenta los momentos de la lectura:

Ilustración 3. Momentos de la lectura.



Fuente: Elaborado por la autora a partir de su investigación en el texto **Lineamientos Curriculares de Lenguaje.**

2.2.11 La estructura del texto

Para abordar la estructura del texto se requiere de una gran perspicacia por parte del docente. Enseñar a los estudiantes las distintas estructuras textuales es una tarea relevante cuando se trata de la comprensión lectora. “Una parte de este proceso incluye el ser capaz de reconocer cómo ha organizado, o estructurado, el autor las ideas presentadas en el texto y aprender a apoyarse en dicha estructura para anticipar o predecir la información que vendrá a continuación”⁴⁷. En estas palabras Cooper invita a retomar los rasgos comunes en los textos para enseñar a

⁴⁷ COOPER, David. J. Cómo mejorar la comprensión lectora. Traducción de Jaime Collyer. Estructura del texto. Pág. 327

los educandos una comprensión eficaz. Lo más importante es enseñar cómo usar la estructura del texto para identificar las ideas centrales y elaborar el significado real de su contenido, y de esta manera mejorar la comprensión del mismo.

Ilustración 15. Estructura del texto.



Fuente: la autora con base en la información obtenida en el libro *Cómo mejorar la comprensión lectora* de David Cooper. p. 328

La estructura textual es la forma en que el autor del texto presenta sus ideas. Existen dos tipos básicos: Narrativos y expositivos. Los dos transmiten ideas e información, pero difieren en el estilo y el formato. Según Cooper: “Se debe enseñar a los lectores que, al leer, pueden utilizar sus conocimientos acerca de la estructura del texto y las claves que esa estructura contiene para ayudarse en su capacidad del mismo”⁴⁸.

⁴⁸ Ibídem. p. 328

2.3 MARCO LEGAL

2.3.1 Ley General de Educación

De acuerdo con la Ley 115 de 1994, se pretende que el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica, se oriente en las instituciones educativas para tener estudiantes con una alta formación integral y que sea participe del desarrollo de su país⁴⁹, como lo reflejan los siguientes artículos:

6. El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad.

7. El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones.

9. El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.

A su vez, la Ley General de Educación define entre los objetivos generales de la educación básica secundaria:

ARTICULO 22. Objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de secundaria. Los cuatro (4) grados subsiguientes de la educación básica que constituyen el ciclo de secundaria, tendrán como objetivos específicos los siguientes:

a) El desarrollo de la capacidad para comprender textos y expresar correctamente mensajes complejos, orales y escritos en lengua castellana, así como para entender, mediante un estudio sistemático, los diferentes elementos constitutivos de la lengua.

⁴⁹ COLOMBIA, Congreso de la República de. Ley 115 de 1994. Ley General de Educación, 1994. p. 2

b) La valoración y utilización de la lengua castellana como medio de expresión literaria y el estudio de la creación literaria en el país y en el mundo⁵⁰.

2.3.2 Lineamientos Curriculares de Lenguaje

“Los lineamientos buscan fomentar el estudio de la fundamentación pedagógica de las disciplinas, el intercambio de experiencias en el contexto de los Proyectos Educativos Institucionales”⁵¹. Desde esta mirada, el MEN pretende que los lineamientos en el contexto educativo promuevan la creatividad, la autonomía, el trabajo en equipo, la investigación, la innovación, la convivencia y la paz. En los lineamientos de lenguaje se plantean ideas fundamentales que apoyan el currículo de los Proyectos Educativos Institucionales, PEI. Sin embargo, resulta más importante la reflexión y criticidad del docente frente a la labor en el aula, en sí fortalece los espacios de investigación.

2.3.3. Los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje

Los Estándares Básicos de Competencias son una serie de criterios que expresan una situación dada en cuanto a lo que se espera que los estudiantes aprendan en cada una de las áreas en el lapso de la educación básica y media. Estos son una guía para que los maestros diseñen su currículo, el plan de estudios, los proyectos escolares e incluso el trabajo de enseñanza en el aula. En uno de sus apartes dice: “El papel que cumple el lenguaje en la vida de las personas, como individuos y como miembros de un grupo social, lo que a su vez permitirá exponer someramente cuál es la perspectiva conceptual que fundamenta los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje”⁵².

⁵⁰ Ibid. p. 7

⁵¹ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, editorial Libros y Libros S.A 1998, p. 3

⁵² COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares Básicos de competencias. Bogotá, D.C: 2006. p. 20

La iniciativa actual de los maestros colombianos en lo que se refiere al lenguaje son los procesos de lectura y escritura, teniendo en cuenta que la función principal del lenguaje es la significación y la comunicación. Esto implica una perspectiva sociocultural y además lingüística para darle sentido a los signos y a la forma como interactuamos con los demás y apropiarnos de la cultura. Entender esta función exige necesariamente desarrollar las habilidades comunicativas básicas: leer, escribir, comprender, hablar y escuchar. De acuerdo a lo establecido en los estándares básicos de competencias para el área de lenguaje se organizaron en cinco aspectos principales: Producción textual, comprensión e interpretación, literatura, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y ética de la comunicación que brindan una guía teórico-práctica al docente para la elaboración de los planes de estudio⁵³.

En relación a estos planteamientos de lenguaje se tienen en cuenta dos competencias: la lectura y la escritura como las herramientas de comprensión, uso y reflexión de la información, en el nivel literal, inferencial y crítico. ⁵⁴En cuanto a la parte escritora que el educando pueda relatar, exponer, argumentar e informar sobre un contenido. En lenguaje se evalúa teniendo en cuenta los tres componentes que transversalizan estas dos competencias. En el semántico (¿Qué dice el texto?), en el sintáctico (¿Cómo se organiza y teje la información? ¿Cuál es la situación de la comunicación?) y el pragmático (¿Cuál es su intención? ¿Cuál es su propósito? ¿Cuál es su finalidad?).

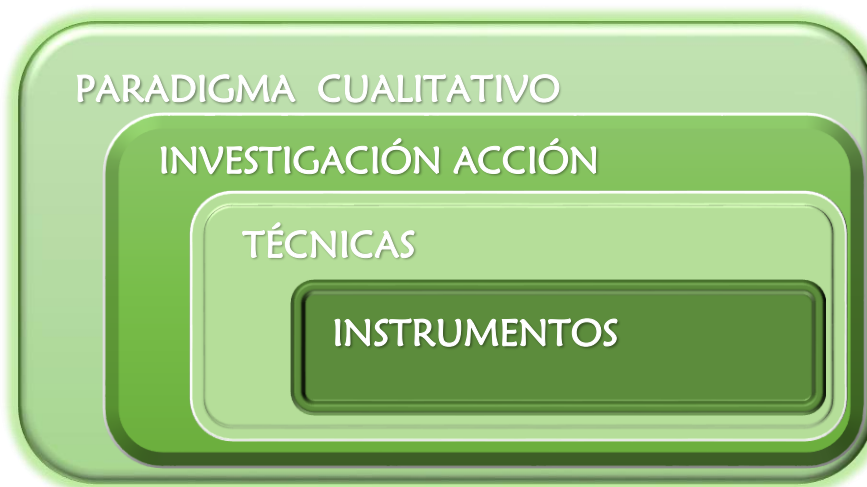
⁵³ Ibid. p. 18.

⁵⁴ Serie de lineamientos curriculares. MEN. 1998. p. 28

3. METODOLOGÍA

La presente investigación se enmarca en la metodología de enfoque cualitativo. Inicialmente se hace claridad en los niveles de jerarquía de la investigación: el paradigma cualitativo, el diseño metodológico investigación-acción, y las técnicas e instrumentos de recolección de datos que guiarán la propuesta:

Ilustración 4. Estructura de la investigación cualitativa.



Fuente: Carlos Arturo Sandoval Casilimas. Curso de investigación cualitativa.

3.1 DISEÑO METODOLÓGICO

La presente propuesta establece como paradigma la investigación cualitativa. Esta consiste en una práctica social que se caracteriza por la confrontación empírica⁵⁵. En otras palabras, se interesa por las realidades intangibles o de carácter subjetivo. En esta el objeto a intervenir genera un corpus teórico que permite una mayor comprensión de la realidad. Las prácticas cualitativas deben entenderse como indagaciones, búsquedas y rastreos que aclaran reflexiva y recursivamente el

⁵⁵ SANDOVAL CASILIMAS, CARLOS ARTURO. Curso de investigación cualitativa.

problema, el seguimiento y la forma de resolver dicha intervención. La investigación cualitativa se interesa por la forma en que el mundo es comprendido y experimentado, busca además la participación activa de los sujetos a investigar, en un contexto de la realidad social. Además, apunta a la creación de conocimientos para transformar la realidad mejorando la calidad de vida de los sujetos implicados en la investigación. El método de investigación cualitativa tiene presente unas etapas que le dan sentido y permiten el acceso a enunciaciones comprensivas y explicativas que son: diagnóstico, diseño, implementación y valoración.

Aunque se sigan estas etapas, es importante tener en cuenta que es un método flexible y multiciclo, es decir que en numerosas ocasiones el proceso se va reestructurando según el contexto de la problemática, en palabras del doctor Sandoval Casilimas: “la investigación cualitativa es multiciclo, esto es, que varias veces pasamos por la etapa de formulación, otras tantas por la de diseño o propiamente de rediseño, varias veces gestionamos o ejecutamos los procesos de recolección de información y análisis”⁵⁶.

La investigación cualitativa, no solo se limita al estudio de los sujetos investigados, crea a su vez la posibilidad de que el investigador se convierta en crítico reflexivo de su propio quehacer. De acuerdo con Mckernan: “Los profesionales en ejercicio investigan sus propios entornos no sólo para resolver problemas prácticos del currículum, sino también para aprender de su propia experiencia de investigación”⁵⁷. Para el docente investigador esta práctica se convierte en un rehacer de su labor pedagógica, contribuyendo al mejoramiento de sus prácticas y aportando a la calidad educativa; ya que a diario se experimentan situaciones conflictivas que exigen múltiples habilidades para dar solución a La problemática, y es la investigación cualitativa como lo dice McKernan: “una propuesta inteligente para la experimentación crítica en entornos educativos”⁵⁸.

⁵⁶ SANDOVAL, Carlos Arturo. CURSO DE INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA. p.113

⁵⁷MCKERNAN, James. INVESTIGACIÓN-ACCIÓN Y CURRÍCULUM. Ediciones Morata, S.L. Madrid, 1999. p.15

⁵⁸ Ibid., p. 16

3.2 INVESTIGACIÓN ACCIÓN (IA)

“La investigación-acción es el proceso de reflexión por el cual en un área-problema determinada, donde se desea mejorar la práctica o la comprensión personal, el profesional en ejercicio lleva a cabo un estudio - en primer lugar, para definir con claridad el problema; en segundo lugar, para especificar un plan de acción-que incluye el examen de hipótesis por la aplicación de la acción al problema. Luego se emprende una evaluación para comprobar y establecer la efectividad de la acción tomada. Por último, los participantes reflexionan, explican los progresos y comunican estos resultados a la comunidad de investigadores de la acción”⁵⁹.

De acuerdo con lo planteado, el aula como laboratorio de investigación, permite al docente asumir una postura crítica-reflexiva a partir de la experiencia diaria que vivencia en la interacción con sus educandos (déficit de comprensión lectora, errores ortográficos, vocabulario básico, poca producción textual, desinterés por la lectura, etc.), de allí que la labor del profesional en ejercicio se fundamente en mejorar la calidad de vida en el ambiente educativo.

El carácter reflexivo del proceso de investigación acción, permite al docente transformar sus prácticas pedagógicas en un rol más activo y participativo que contribuye en este caso a construir conocimiento haciendo hincapié en los procesos de lectura crítica. Además, la IA proporciona al docente una serie de técnicas que le permiten observar y recoger información de la realidad que desea transformar en su contexto, “asignándole el papel de reformador social de la educación dentro de la sociedad más amplia”⁶⁰.

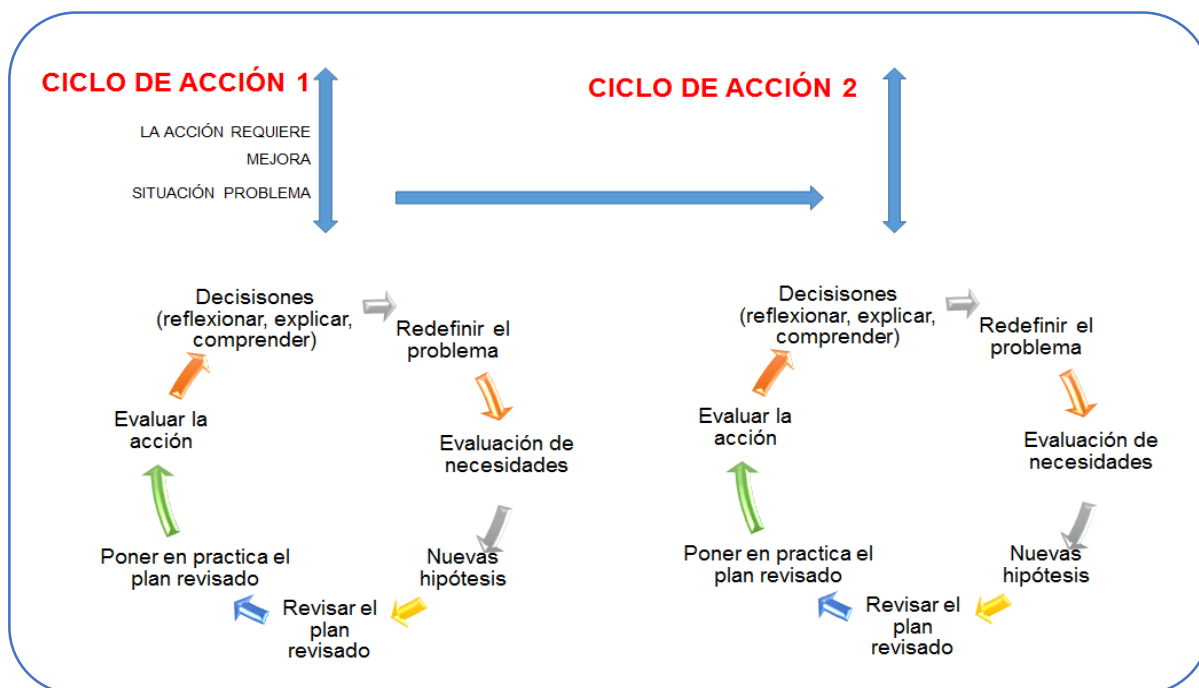
Así mismo, la investigación-acción compromete no solo al maestro investigador, sino también a sus discípulos en el proceso de búsqueda del conocimiento, es decir, al profesional no se le asigna el papel de experto, sino el de un co-investigador que

⁵⁹ MCKERNAN, James. Investigación-acción y currículum. Ediciones Morata, S.L. Madrid, 1999. p.25

⁶⁰ Ibídem. p.47

trata su práctica como provisional y mejorable, como lo afirma McKernan.⁶¹ De esta manera la participación en la IA es colectiva y de interés común para el grupo social donde está inmersa la problemática, es decir, que toda la comunidad a intervenir será la beneficiada de tan significativa investigación.

Ilustración 17. Un modelo de



Fuente: Tomado y mejorado del modelo de investigación acción de McKernan, con base en el libro Investigación acción y currículo, 1988.

En la figura se representa el modelo de proceso temporal de la IA planteado por James McKernan. En primer lugar, se identifica una situación o problema que requiere mejora, esto conlleva a definirlo en forma más clara, lo que determina el primer ciclo. Una exposición cuidadosa del problema lleva a una “evaluación de necesidades”, posteriormente la situación sugiere ideas de hipótesis que se examinarán en la práctica. En la etapa siguiente se desarrolla un plan global de acción que servirá como un anteproyecto operacional. Seguidamente se pone en

⁶¹ MCKERNAN, James. INVESTIGACIÓN-ACCIÓN Y CURRÍCULUM. Ediciones Morata, S.L. Madrid, 1999. p.47

práctica el plan en el entorno y se toman medidas; luego se evalúan y, finalmente los datos y las conclusiones se comparten dentro del grupo para tomar las decisiones sobre la aceptabilidad de las medidas tomadas. Sin embargo, el proyecto avanza a un segundo ciclo de acción, en donde se tienen en cuenta los pasos del primer ciclo. Este ciclo pudo considerarse hasta tres veces o más si es necesario.

3.3 ESCENARIO Y POBLACIÓN PARTICIPANTE

En la zona urbana de Palmas del Socorro, se encuentra ubicado el Colegio Departamental La Inmaculada que brinda la asistencia a los grados de preescolar, primaria, secundaria y media en una única jornada académica con un horario de 7:00 a.m. a 1:30 p.m.; en cuanto a la infraestructura, el colegio cuenta con una sede principal de bachillerato y la sede primaria; en la sede del bachillerato existen salones pequeños acondicionados para un máximo de 25 alumnos. Sin embargo, la población por grados es aproximadamente entre 30 a 35 estudiantes. Cuenta con 9 salones, la sala de informática, el laboratorio, la cancha cubierta, la oficina de rectoría y la de secretaría, la biblioteca pública, la cafetería y los baños. La sala de informática tiene numerosos equipos portátiles, pero el servicio de conectividad es difícil; también el laboratorio de química cuenta con variados utensilios. La IE alberga 300 estudiantes, distribuidos así: 200 de secundaria y 100 entre preescolar y primaria. El énfasis del colegio es informático, razón por la cual se hace la articulación con el SENA, en los grados décimo y undécimo. Las horas de clase son de 60 minutos y el descanso de 30, la intensidad de las asignaturas durante la semana está distribuidas así: una hora de religión, una de ética y valores, una hora de cátedra de paz, una de física, dos horas de artística, dos horas de inglés, dos horas de educación física, dos horas de informática, cuatro horas de naturales, cuatro horas de sociales, cinco horas de lengua castellana, cinco horas de matemáticas.

En lo que se refiere a la población objeto de estudio, se eligió el grado séptimo B, conformado por 22 estudiantes, de los cuales 14 son niñas y 8 son niños, y las edades oscilan entre los 10 y 12 años; del total, 15 alumnos provienen de las veredas más apartadas del casco urbano, pertenecientes a los estratos 1 y 2. En el contexto social se observan diversos casos de desintegración del núcleo familiar, violencia intrafamiliar, desplazamiento, desnutrición, pobreza, analfabetismo, entre otros que afectan el desarrollo de la comunidad.

3.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

En esta investigación se tomaron como referentes las siguientes técnicas e instrumentos necesarios para la recopilación de datos:

Tabla 2. Modelo de las técnicas e instrumentos de recolección de datos.

FASE	TÉCNICA	INSTRUMENTO
DIAGNÓSTICO	Entrevista estructurada	Formato del cuestionario
	Encuesta	Formato del cuestionario
	Prueba de lectura	Test de lectura de selección múltiple
DISEÑO	Taller Investigativo (Secuencia Didáctica)	Análisis documental Formato de planeación (SD) Formato de la guía a estudiantes
IMPLEMENTACIÓN	Observación Participante Taller Investigativo	Talleres Guías Diario de campo

		Grabación de video Notas de campo
VALORACIÓN	Observación participante	Talleres Guías Diario de campo Grabación de video Notas de campo

Fuente: la autora Esmeralda Correa Rueda.

3.4.1 Entrevista Estructurada

La entrevista es una técnica clave para indagar las ideas y particularidades de los investigados, el contacto directo con los estudiantes a intervenir, otorga credibilidad a las respuestas. “Así, la entrevista es una situación de contacto personal, en la que una persona hace a otra pregunta que son pertinentes a algún problema de investigación”⁶², según McKernan. Otra de las ventajas que ofrece esta técnica es que posibilita el contacto directo con el entorno, permitiendo un mejor análisis de las respuestas. Este instrumento se aplicó a los docentes para determinar las estrategias pedagógicas de lectura que abordan con sus estudiantes; para ello se utilizó el cuestionario como instrumento de recolección de información.

- **Cuestionario**

Para realizar el cuestionario, es conveniente elaborar previamente un listado de preguntas que permitan obtener respuestas pertinentes al objetivo de la investigación. De acuerdo con McKernan: “como instrumento de recogida de datos, el cuestionario es fácil de administrar, proporciona respuestas directas de información tanto factual como actitudinal... las preguntas consideradas deben estar redactadas cuidadosamente, y el propósito de cada una de ellas debe estar claro”⁶³.

⁶² Ibid., p.149

⁶³ Ibid., p.146

3.4.2 Prueba de lectura

Son herramientas que se vinculan con las habilidades propias del lector; estas permiten un análisis más objetivo de la competencia lectora. Su diseño define la calidad de la información, si es correcta y confiable. Dicha técnica se aplicó a los estudiantes en la fase diagnóstica, con el fin de medir los niveles de comprensión lectora.

- **Test de lectura de selección múltiple**

Es el instrumento que proporciona información sobre el nivel de comprensión en el que se encontró al individuo.

3.4.3 Observación participante

De acuerdo con Mckernan “La observación participante se puede definir como la práctica de hacer investigación tomando parte en la vida del grupo social o institución que se está investigando”⁶⁴. En esta investigación es importante interactuar de forma directa con los sujetos objeto de estudio y por ello se hace necesario utilizar la observación participante como técnica de obtención de datos, ya que el investigador puede aprender acerca de las actividades, eventos y comportamientos en el escenario social de la indagación; a su vez le posibilita comprender cómo los participantes interactúan entre sí, para obtener una interpretación más precisa del contexto y el fenómeno de estudio.

- **Diario de campo**

Uno de los instrumentos más utilizados en investigación cualitativa son los diarios de campo, ya que estos permiten un registro minucioso de los acontecimientos, como lo expresa McKernan: “el diario es un documento personal, una técnica narrativa y registro de acontecimientos, pensamientos y sentimientos que tienen

⁶⁴ *Ibíd.*, p.84

importancia para el autor”⁶⁵. Además, este instrumento es una evidencia de las observaciones directas que la memoria puede distorsionar. Este recurso se usó para registrar los aspectos más relevantes del proceso de intervención relacionados con el objeto de investigación.

- **Grabación de video**

Con el fin de evitar pérdida de información valiosa a la hora de registrar los sucesos en el diario de campo, es importante realizar videos, puesto que estos acoplan imágenes y sonidos de la experiencia en el aula que en ocasiones pueden escapar a los sentidos del investigador. Los procesos de observación, recolección y registro de datos deben realizarse de forma organizada y sistemática, para así tener una reconstrucción más precisa de la problemática y poder reflexionar acerca de la puesta en marcha de la secuencia didáctica. Esta técnica permite realizar como lo cita McKernan, una fotografía escrita de la realidad, “permite al profesor acompañado por una cámara/observador, registrar y acoplar imágenes auditivas y visuales”⁶⁶. Este instrumento sirvió de apoyo para la transcripción del diario de campo, las notas de campo y los memos analíticos.

- **Notas de campo**

En el ámbito educativo es importante tomar notas claves de lo que sucede en el entorno inmediato. Esta es una manera de recolectar información inesperada y que le proporciona al investigador independencia e interacción con la población objeto de estudio. En este sentido las notas de campo “son una herramienta científica fundamental que tienen que ver con los acontecimientos experimentados mediante la escucha y la observación directa en el entorno”⁶⁷.

⁶⁵ Ibid., p.105

⁶⁶ Ibid., p.124

⁶⁷ Ibid. 115

- **Memorandos analíticos**

“Son documentos escritos por el investigador para sistematizar sus pensamientos sobre una etapa o ciclo de investigación acción...los análisis pueden ser bastante breves y se pueden cruzar referencias útiles con otros datos observacionales...los memorandos pueden servir como recordatorio de que es necesario explorar algunos otros asuntos y problemas”⁶⁸. Durante el proceso de observación se harán síntesis parciales o memos analíticos para llevar un análisis preliminar de lo que arroja el registro de observación (diario de campo) y de esta forma organizar la información que dará la entrada al análisis de los datos.

- **Fotografías**

Las imágenes evidencian datos del trabajo etnográfico. Representan los escenarios y la población que se está analizando. Según McKernan, “Las fotografías se consideran documentos, artefactos y pruebas de la conducta humana en entornos naturalistas; en resumen, funcionan como ventanas al mundo de la escuela”⁶⁹. Gracias a las imágenes captadas durante las diferentes fases se pudo evidenciar el proceso de intervención y apoyo la etapa de cierre de la galería.

3.4.4 Análisis documental

Los documentos guardan una inmensa fuente de información para el investigador, ya que puede examinar minuciosamente el documento sin espacio a subjetividades. Para McKernan: “los documentos proporcionan al investigador hechos relativos a la materia y sirven para iluminar los propósitos, la fundamentación racional y los antecedentes históricos del asunto, acontecimientos o materia de la investigación”⁷⁰. Se analizaron documentos como el plan de asignatura de lenguaje de la institución, con el fin de tener en cuenta aspectos temáticos a desarrollar en la

⁶⁸ *Ibíd.*, p.93

⁶⁹ *Ibíd.* 121

⁷⁰ *Ibíd.*, p.169

secuencia didáctica. Además, se diseñó el formato de planeación de la SD, teniendo en cuenta las indicaciones del MEN.

3.4.5 Formato de planeación

Son documentos que proporcionan información sobre los propósitos de la clase; este bosquejo se realiza de acuerdo a las generalidades de la asignatura, la contextualización, la propuesta didáctica, la evaluación, los referentes bibliográficos, los recursos y observaciones generales. La SD se enriqueció con la planeación del taller investigativo, el cual aportó datos para el análisis de los resultados.

3.4.6 Taller investigativo

Es una estrategia de transformación de la acción educativa desde una perspectiva integral y participativa. Requiere de una extensa perspicacia del investigador por cuanto debe partir de un diagnóstico y pasará las demás etapas de preparación del mismo y así lograr el éxito de mejoramiento. “Esto significa que el taller no es sólo una estrategia de recolección de información, sino también, de análisis y de planeación”⁷¹.

3.4.7 La secuencia didáctica desde el enfoque por competencias

Uno de los pioneros de la didáctica moderna fue Juan Amós Comenius quién definió la educación como “el arte de hacer germinar las semillas interiores que se desarrollan no por incubación sino cuando se estimulan con oportunas experiencias, suficientemente variadas y ricas y sentidas siempre como nuevas, incluso por quién la enseña”⁷², esta forma de ver la configuración didáctica no es más que una invitación para que el maestro adopte formas particulares de enseñanza y de aprendizaje que favorezcan la construcción del conocimiento. El propósito del maestro es interiorizar en su labor pedagógica conociendo no solo los gustos e

⁷¹ SANDOVAL CASILIMAS, Carlos. Programa seminario trabajo de campo y análisis de datos cualitativos. p. 147

⁷² COMENIUS [consultado el 12 de diciembre de 2016] Disponible en: http://www.uhu.es/cine.educacion/figuraspedagogia/0_comenius.htm#La_propuesta_pedagógica_de_Comenius

intereses de sus estudiantes sino sus estilos de aprendizaje, habilidades, actitudes, valores, destrezas, etc. A partir de la reflexión anterior es comprensible el rol del profesor como actor principal del diseño de la enseñanza, y además de organizar una ruta de aprendizaje para que sus estudiantes se apropien del conocimiento.

Por esta razón, se aborda el concepto de la secuencia didáctica (en adelante SD) como una unidad organizada, estructurada y articulada que manifiesta una intención educativa y se fundamenta en una serie de principios que generan procesos que buscan lograr un aprendizaje significativo. Es un conjunto actividades e interacciones que guardan un orden interno entre sí para alcanzar una meta de aprendizaje; parten de la idea del maestro por rescatar los saberes previos que tienen los educandos, con el objetivo de relacionarlos en un contexto real para que tenga sentido el acto de aprender.

Para que una secuencia didáctica cobre un verdadero valor, es primordial que integre dos elementos que se realizan de manera paralela: “la secuencia de las actividades para el aprendizaje y la evaluación para el aprendizaje inscrita es esas mismas actividades”⁷³; partir de un problema eje permite organizar la estructura de la SD y el resultado de los proceso de acción realizados por los estudiantes constituyen elementos de evaluación que permiten identificar las dificultades y mejorarlas si es dado el caso.

Esta configuración didáctica reúne ciertas características entre las cuales están:

1. Se formula como un proyecto de trabajo que tiene como objetivo la producción de un texto (oral, escrito), y que se desarrolla durante un determinado período de tiempo más o menos largo, según convenga.

⁷³ DÍAZ BARRIGA, Ángel. Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado. Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? vol. 7. N° 3 (sept.- diciembre 2013). p. 20

2. La producción del texto, base del proyecto, forma parte de una situación discursiva que le dará sentido, partiendo de la base que texto y contexto son inseparables.
3. Se plantean unos objetivos de enseñanza y de aprendizaje delimitados que han de ser explícitos para los alumnos. Estos objetivos se convertirán en los criterios de evaluación.⁷⁴

Entre los fundamentos pedagógicos a tener en cuenta para una secuencia didáctica eficaz, se requiere:

1. La teoría de la Equilibración de Jean Piaget: esquema (saberes previos), desequilibrio (cognitivo) y equilibración (estrategias y actividades).
2. Aprendizaje Significativo de David Ausubel: actitud favorable para la tarea, curiosidad, intentos, comparaciones, dotado de significado, actitud de reconocimiento en el otro.

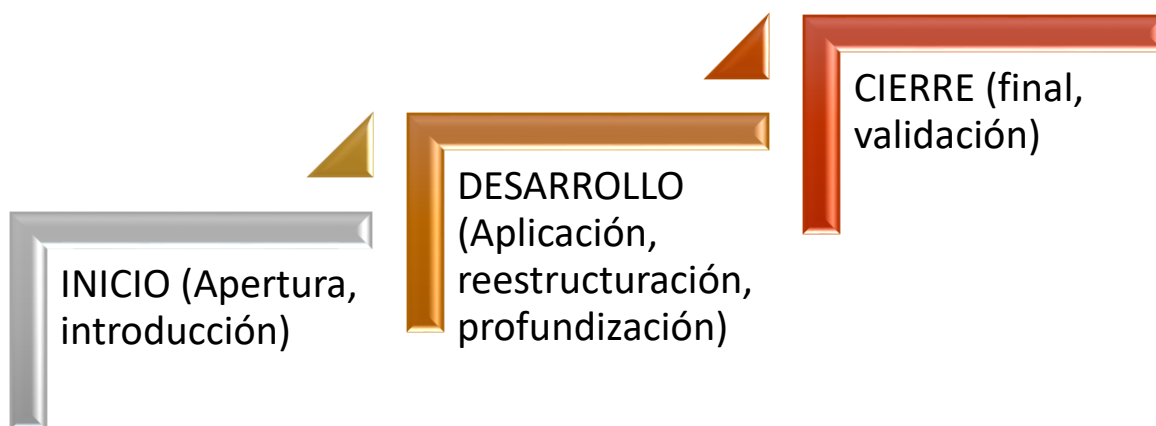
Entre otros aspectos a tener en cuenta en la elaboración de la SD y así lograr un diseño de trabajo de aula pertinente y articulado que responda al nuevo contexto social se encuentran: “considerar las competencias, los propósitos y los aprendizajes esperados, también se requiere de la transversalidad de los contenidos y la selección de los recursos, materiales, la programación, la organización de trabajo y distribución de equipos- trabajo cooperativo y trabajo colaborativo y los mecanismos de evaluación”.⁷⁵ Para la elaboración del esquema de la SD se tienen en cuenta tres momentos básicos:⁷⁶

⁷⁴ RINCÓN B., Gloria y PÉREZ ABRIL, Mauricio. La pedagogía por proyectos y la secuencia didáctica entendidas como tipos de configuración didáctica. Fragmento de un módulo virtual diseñado para CERLALC, 2009.

⁷⁵ RODRÍGUEZ REYES, Víctor Manuel. La formación situada y los principios pedagógicos de la planificación: La secuencia didáctica. Universidad autónoma Indígena de México. Revista Ra Ximhai, vol. 10, núm. 5, julio-diciembre, 2014, p. 450

⁷⁶ DÍAZ BARRIGA, Ángel. Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? En: Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado. 2013. vol. 7, No. 3. p.11

Ilustración 5. Momentos básicos de la Secuencia Didáctica.



Fuente: la autora a partir de la lectura del texto, *La formación situada y los principios pedagógicos de la planificación: LA SECUENCIA DIDÁCTICA*. p. 451

El inicio: el docente en las actividades iniciales explora y controla los conocimientos previos, generando un diálogo, un debate, una lluvia de ideas, etcétera, que sirva como punto de partida de los contenidos. Son actividades diagnósticas que se realizan de manera previa con la intención de explorar los conocimientos que ya poseen los estudiantes; es un nexo entre construir, deconstruir y reconstruir significados. Uno de los propósitos de las actividades de apertura es obligar al estudiante a cuestionar sus conocimientos y reconsiderar su análisis, interpretación y explicación del contenido de estudio; también se consideran los referentes teóricos para construir conocimientos y comienzan a ajustarse los aprendizajes esperados y se hacen de manera transversal. Los contenidos están identificados de manera conceptual, procedimental y actitudinal.

El desarrollo: en esta etapa las actividades tienen un grado de conocimiento más complejo, el proceso de aprendizaje depende de la habilidad del maestro para mantener el interés del estudiante, quien es el protagonista que desarrolla las temáticas y competencias a través de las diferentes estrategias que el docente intencionalmente utilice para lograr los aprendizajes esperados. El éxito de este momento depende de las acciones realizadas en la etapa de inicio de la SD.

El cierre: en este momento se valoran los desempeños alcanzados, que dan cuenta del fortalecimiento de las competencias. Se puede decir que la validación complementa la actividad inicial y las evidencias reflejan la planificación, la creatividad y la innovación. Así mismo se determinan los criterios de desempeño, las evidencias (matrices o rúbricas) que dan un balance de los logros alcanzados y las oportunidades de mejora.

Además de los tres momentos, la SD para el diseño y la puesta en marcha debe contar con cuatro condiciones generales para su elaboración: ⁷⁷

⁷⁷ RINCÓN, Gloria y PÉREZ ABRIL, Mauricio. La pedagogía por proyectos y la secuencia didáctica entendidas como tipos de configuración didáctica. Fragmento CERLALC, 2009. 35 p.

Ilustración 6. Condiciones generales de la Secuencia Didáctica.



Fuente: la Investigadora a partir del texto: *La pedagogía por proyectos y la secuencia didáctica entendidas como tipos de configuración didáctica*. Autores: **Gloria Rincón y Mauricio Pérez Abril.**

De igual manera la producción de una SD exige como punto de partida una diversidad de aspectos congruentes con el plan de estudios. En este sentido, se establecen las competencias que son construidas a su vez sobre conocimientos, habilidades y actitudes, esto es sobre saberes previos y; como punto de llegada una relación de los saberes conceptuales con la realidad circundante a los aprendices. “De ahí la importancia de construir SD a partir de algún elemento/problema de la

realidad, cuestión que ayudará al docente a crear un interrogante, un enigma, que dé sentido al acto de aprender”.⁷⁸

Se presenta una estructura similar a la que propuso Tobón “y que bien podría fincarse como el mini compendio de lo más relevante de la materia (manual), para elaborar una secuencia didáctica”⁷⁹.

Ilustración 20. Estructura de la secuencia didáctica.



Fuente: la autora del texto, Breve manual para elaborar Secuencia Didáctica del autor Jorge Leonel Otero Chambean. p. 1- 11

⁷⁸ DÍAZ BARRIGA, Ángel. Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado. Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? vol. 7. N° 3 (sept.- diciembre 2013). p. 18

⁷⁹ OTERO CHAMBEAN, Jorge Leonel. Breve manual para elaborar Secuencia Didáctica. [citado en 13 de diciembre de 2016] [en línea] <http://educacionyculturaaz.com/wp-content/uploads/2014/05/Breve-Manual-para-secuencias-didacticas.pdf>

Para la elaboración de una SD se debe tener en cuenta: En primer lugar, determinar una competencia específica que sería el núcleo de la SD y sobre la cual gira el aprendizaje, también una tarea integradora para que se combinen los saberes y cobre sentido el acto de aprender. De igual forma como la competencia va ligada a la fijación de criterios de evaluación es fundamental unos indicadores que evidencien el dominio en el aspecto cognitivo, procedimental y actitudinal. Por otro lado, se debe considerar unas actividades de aprendizaje que estén articuladas entre sí, flexibles y autónomas, que constituyan un apoyo al maestro y establezcan compromiso por parte de los estudiantes. En cuanto a los recursos Tobón considera que se deben planear de acuerdo a las actividades de aprendizaje y a los criterios de evaluación establecidos inicialmente.

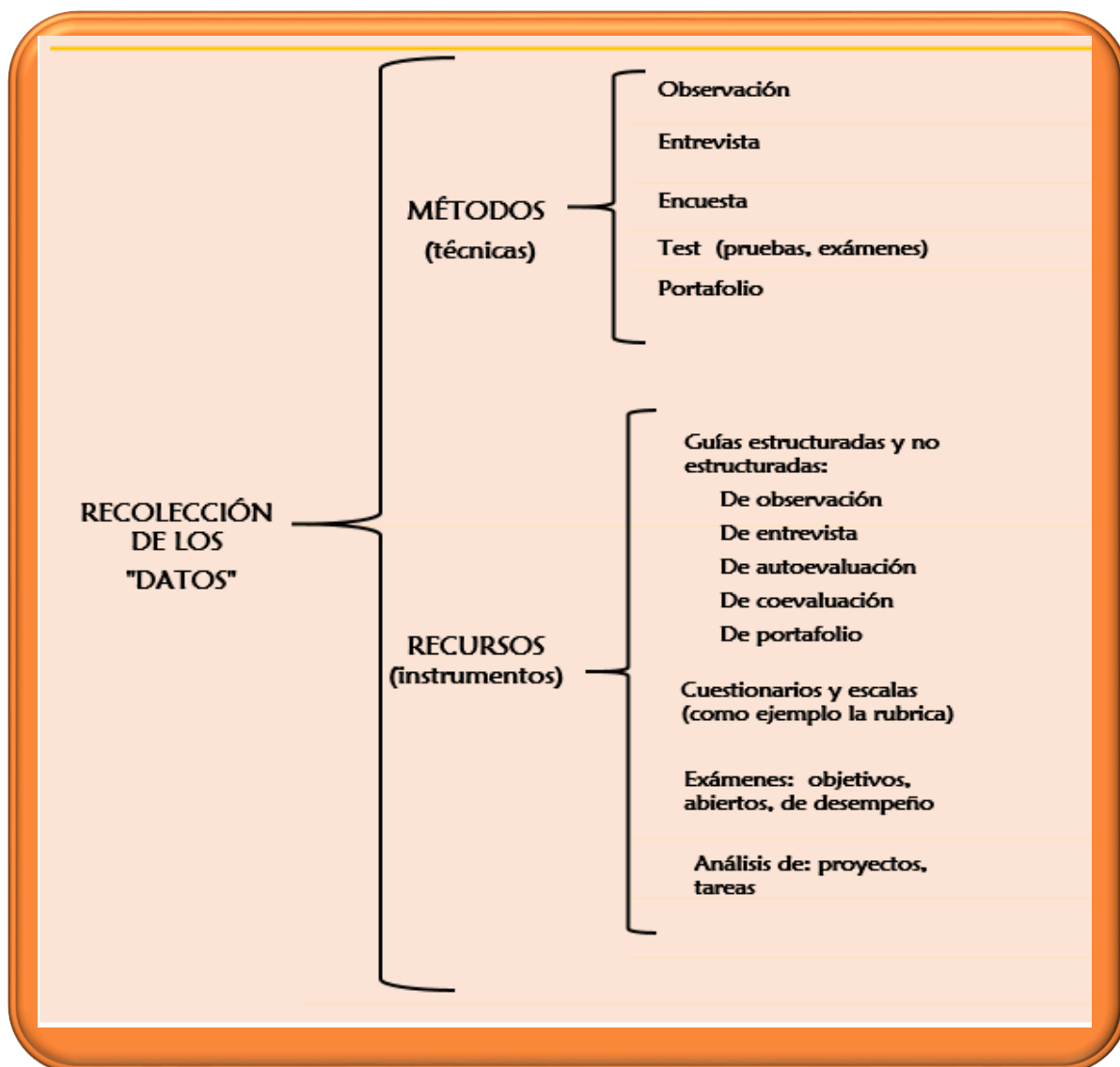
Entre otras particularidades la SD posibilita una perspectiva de evaluación para el docente y el estudiante, ya sea en sentido formativo, como en sumativo. Entonces la evaluación desde el enfoque formativo se convierte en un proceso integral y sistemático a través del cual se recopila información de manera metódica y rigurosa, para conocer, analizar y juzgar el valor de un objeto educativo; a su vez tiene como intención aportar mejoras al proceso de enseñanza y de aprendizaje teniendo en cuenta las necesidades de los educandos.

En consecuencia, la evaluación se convierte en un proceso flexible y de constante cambio, útil para orientar el desempeño del docente y así pueda seleccionar las actividades que permitan el logro de los aprendizajes, cumpliendo su función pedagógica.

En cuanto a los criterios de evaluación por competencias en las tres dimensiones: el saber conocer, el saber hacer y el saber ser; Tobón propone métodos y recursos que le ayudan al maestro a definir estos criterios⁸⁰.

⁸⁰ OTERO CHAMBEAN, Jorge Leonel. Breve manual para elaborar Secuencia Didáctica. [citado en 13 de diciembre de 2016] [en línea] <http://educacionyculturaaz.com/wp-content/uploads/2014/05/Breve-Manual-para-secuencias-didacticas.pdf>

Ilustración 7. Cuadro sinóptico de métodos y recursos para la recolección de datos en la evaluación.



Fuente: tomado de Breve manual para elaborar Secuencia Didáctica de Jorge Leonel Otero. (Tobón, et.al.2010, p.31)

En una SD desde un enfoque por competencias no solo es suficiente adquirir unos conocimientos o dominar unas técnicas, sino que es necesario que el estudiante sea “capaz” cognitivamente de autorregulara su aprendizaje, y desarrollara otras capacidades: motrices, de equilibrio, de autonomía personal y de inserción social.

Una enseñanza basada en competencias es una nueva y gran oportunidad para que el estudiante retome sus saberes y pueda actuar de forma eficiente ante una situación concreta o determinada en el contexto real. Para ello es primordial retomar las dos de las once ideas claves que proponen Zabala y Arnau en torno a las competencias:

La competencia, en el ámbito de la educación escolar, ha de identificar aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas a los que se enfrentará a lo largo de su vida. Por lo tanto, la competencia consistirá en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida, mediante acciones en las que se movilizan al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales. El aprendizaje de una competencia está muy alejado de lo que es un aprendizaje mecánico, implica el mayor grado de significatividad y funcionalidad posible, ya que para poder ser utilizada deben tener sentido tanto la propia competencia como sus componentes procedimentales, actitudinales y conceptuales⁸¹.

3.5 FASES DE LA INVESTIGACIÓN

Para la planeación y desarrollo de esta investigación, se logró distinguir las diferentes fases que la componen. A continuación, se presentan las diferentes etapas con sus respectivos objetivos a cumplir, la técnica e instrumento empleado, y, por último, las series de actividades que componen la fase.

⁸¹ ZABALA, Antoni y ARNAU, Laia. 11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias. p. 11-17. [citado en 15 de diciembre de 2016] [en línea]
<http://www.cca.org.mx/ps/profesores/cursos/depeem/apoyos/m1/Zabala%2011%20ideas%20clave.pdf>

Tabla 3. Fases de diagnóstico.

FASE UNO: DIAGNÓSTICO	
OBJETIVOS DE LA FASE DIAGNÓSTICA <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar las estrategias que usan los docentes para abordar la comprensión de un texto en su práctica pedagógica. 2. Identificar las estrategias que usan los estudiantes para abordar la comprensión de un texto. 3. Identificar el nivel de lectura en que se encuentra el estudiante. 	
TÉCNICA	INSTRUMENTO
<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista estructurada • Encuesta • Prueba de lectura 	<ul style="list-style-type: none"> • Formato del cuestionario a docentes y estudiantes. • Test de lectura de selección múltiple.
ACTIVIDADES	
<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de una encuesta estructurada a los docentes para identificar las estrategias pedagógicas que utilizan en la enseñanza de la comprensión lectora. • Elaboración de una encuesta a los estudiantes para saber las estrategias que usan los estudiantes para abordar la comprensión de un texto. • Elaboración y ejecución de un test de comprensión lectora, en los cuales se identifiquen las falencias de los estudiantes en los niveles de lectura. • Análisis de los resultados obtenidos. 	

Fuente: elaborado por la autora.

Como se presenta en la tabla anterior, la fase de diagnóstico cumple con tres objetivos fundamentales, puesto que cada uno dirige las tres técnicas que se desarrollan durante esta etapa: entrevista estructurada, encuesta a estudiantes y prueba de lectura. Como la finalidad de esta fase es poder establecer un diagnóstico para dirigir la investigación al problema encontrado, se utiliza como instrumento de

identificación la entrevista estructura a los docentes y la encuesta a los estudiantes, como complemento a la recolección de datos, se realizó una prueba de lectura de lectura a los educandos, la cual permitió identificar el nivel en el que estos se encontraban.

Tabla 4. Fase de diseño.

FASE DOS: DISEÑO	
OBJETIVO Diseñar una secuencia didáctica en la que se utilice de manera intencional estrategias previas a la lectura de un texto, de este modo, se pueda responder con las necesidades a mejorar.	
TÉCNICA	INSTRUMENTO
<ul style="list-style-type: none"> Taller Investigativo (Secuencia Didáctica) 	<ul style="list-style-type: none"> Formato de planeación (SD) Formato de la guía a estudiantes
ACTIVIDADES	
<ul style="list-style-type: none"> Elaboración de una secuencia didáctica basada en los momentos de la lectura. Realización de formato para las guías a estudiantes. 	

Fuente: Elaborado por la autora.

Para la fase de diseño se toman los resultados obtenidos de la primera etapa, con la intención de esquematizar una propuesta que permita mejorar las falencias de los estudiantes. De acuerdo con lo anterior, para esta fase se utilizó la elaboración de una Secuencia didáctica basada en los momentos de la lectura (antes, durante y después), además del taller investigativo se llevó a cabo en un formato de guía.

Tabla 5. Fase de implementación.

FASE TRES: IMPLEMENTACIÓN	
OBJETIVO Desarrollar la secuencia didáctica que se diseñó en la fase anterior, con el fin de mejorar la comprensión lectora de los estudiantes.	
TÉCNICA	INSTRUMENTO
<ul style="list-style-type: none"> • Observación Participante • Taller investigativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Formatos de planeación • Grabación de video • Notas de Campo • Diarios de campo • Fotos • Guías
ACTIVIDADES	
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de la secuencia didáctica. • Realización de talleres, actividades y juegos propuestos en la secuencia. • Implementación de diversas estrategias previas que lleven a la comprensión de un texto. • Registro en el diario de campo. • Registro notas de campo. • Registro de fotos en algunas sesiones de la secuencia didáctica. • Grabación de las sesiones. 	

Fuente: elaborado por la autora.

La fase de implementación se centró en el desarrollo de la secuencia didáctica a partir de los formatos de planeación de las clases, los diarios de campo que realizó la investigadora y las observaciones que hizo de este. Para el desarrollo de la secuencia se busca que los talleres sean didácticos y lúdicos, por esta razón la docente se apoyó a partir de juegos que permitan instruir y, a su vez, evaluar el

aprendizaje obtenido en la sesión. A su vez se realizaron algunas fotografías de los momentos más significativos como evidencia y para el cierre de la SD.

Tabla 6. Fase de valoración.

FASE CUATRO: VALORACIÓN	
OBJETIVO Evaluar el impacto de la propuesta didáctica a través del desempeño de los estudiantes en actividades que desarrollan procesos de comprensión de lectura.	
TÉCNICA	INSTRUMENTO
<ul style="list-style-type: none"> • Observación participante 	<ul style="list-style-type: none"> • Talleres • Guías • Diario de campo • Grabación de videos • Notas de campo
ACTIVIDADES	
<ul style="list-style-type: none"> • La triangulación como un proceso de análisis de la investigación realizada. 	

Fuente: autora.

Para la fase de evaluación se tuvo en cuenta lo realizado en las anteriores etapas, puesto que en esta se realizó una triangulación de datos como proceso de análisis de la investigación. En la triangulación de datos se toma la entrevista estructurada a los docentes, la encuesta y diagnóstico realizada a los estudiantes, el desarrollo de la secuencia didáctica y los diarios de campo que soportan los análisis de cada una de las sesiones para, así, elaborar las conclusiones a partir de los resultados obtenidos de la presente investigación. De igual manera se tuvo en cuenta la grabación de los videos y las notas de campo. En esta etapa se realizó un análisis de la última guía que desarrollaron los estudiantes.

Tabla 7. Síntesis de las fases

FASE	OBJETIVO	ACTIVIDADES
DIAGNÓSTICO	<p>Identificar las estrategias que usan los docentes para abordar la comprensión de un texto en su práctica pedagógica.</p> <p>Identificar las estrategias que usan los estudiantes para abordar la comprensión de un texto.</p> <p>Identificar el nivel de lectura en que se encuentra el estudiante.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se realizó un cuestionario a docentes y a estudiantes. 2. En un test de comprensión de lectura se identificó las falencias de los estudiantes en los niveles de lectura. 3. Se hizo el respectivo análisis de cada instrumento.
DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN	<p>Diseñar y aplicar una secuencia didáctica que utilice de manera intencional estrategias previas a la lectura de un texto.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elaboración de una secuencia didáctica basada en los momentos de la lectura. 2. Se realizó la planeación de las clases a intervenir. 3. Se aplicó talleres en las sesiones. 4. Se registró en el diario de campo. 5. Se registró notas de campo. 6. Se registró en fotos algunas evidencias de la SD.
VALORACIÓN	<p>Evaluar el impacto de la propuesta didáctica a través del desempeño de los estudiantes en actividades que desarrollan procesos de comprensión de lectura</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. La triangulación como un proceso de análisis de la investigación realizada.

Fuente: la autora con base en el libro Investigación-acción y curricular de McKernan.

4 ANÁLISIS DEL DIAGNÓSTICO

El proceso de análisis en la investigación-acción requiere un factor esencial “el poder de reflexión del investigador”⁸² esto implica una constante interacción del docente investigador en su práctica pedagógica, a su vez exige que observe, verifique e indague sobre nuevas alternativas de solución a sus problemáticas en el aula; por lo tanto, su papel no es solo transmisor sino transformador reflexivo y crítico de lo que tiene y de lo que le hace falta.

A partir de este juicio, la docente investigadora presentó el análisis del cuestionario realizado a los docentes del colegio y la codificación de quiénes se vincularon al proyecto.

Tabla 8. Codificación docente.

CODIFICACIÓN DOCENTES	
CÓDIGO	DOCENTE
D1	N.H.L
D2	I.C.A
D3	S.F.C.N
D4	N.A.S.D
D5	J.V.
D6	C.H.O
D7	M.I.P

Fuente: La autora.

⁸² MCKERNAN, James. Investigación-acción y currículum. Ediciones Morata, S.L. Madrid 1999. p. 243

4.1 ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO A DOCENTES

El cuestionario se realizó a 7 docentes, de los cuales tres profesoras son de primaria y cuatro de secundaria. Las docentes de primaria son titulares de los grados primero, segundo y cuarto. De los docentes de secundaria se cuenta con la participación de la profesora de Biología y química, la docente de Sociales y Democracia, la maestra de Matemáticas de octavo A y B, y el profesor de Filosofía, Religión, Ética y Cátedra de paz. De igual modo, se señaló que la realización de la encuesta se dirige únicamente a estos docentes, puesto que los titulares de los demás grados de primaria se encontraban ausentes y los otros compañeros de secundaria no desarrollan lectura formal del texto.

La realización de la encuesta se llevó a cabo el día 12 de enero durante la semana de desarrollo institucional del año 2017; en razón a lo anterior, la docente investigadora logró socializar su anteproyecto e informó sobre la investigación; lo cual permitió evidenciar gran aceptación por parte de los docentes. La aplicación de la encuesta tuvo como objetivo identificar las estrategias que usan los docentes para abordar la comprensión de un texto en su práctica pedagógica. Este instrumento pretendió analizar los aportes al campo educativo, desde los procesos que desarrollan los profesores en su práctica cotidiana. (ver anexo F)

Tabla 9. Descriptores de la unidad de análisis: Implementación de estrategias para desarrollar la comprensión de lectura.

Implementación de estrategias para desarrollar la comprensión de lectura		
PREGUNTA	CATEGORÍAS	DESCRIPTORES
¿Qué piensa acerca de la implementación de estrategias para desarrollar la comprensión de lectura en sus clases? (CDP01)	a. Desarrollar habilidades del pensamiento.	D1 son una manera eficaz para el desarrollo del pensamiento. D2 se desarrollan otras competencias que ayudan al desarrollo de las habilidades del pensamiento. D4 Son de gran importancia para el desarrollo del conocimiento. D5 Desarrollar habilidades para interpretar, analizar y deducir.
	b. Saber comprender	D3 quien sabe leer bien, sabe comprender. D7 desarrollar en los estudiantes la comprensión lectora.
	c. Aprendizaje significativo	D6 Son herramientas fundamentales para alcanzar un aprendizaje significativo.

Fuente: La Autora.

Como lo indica la tabla anterior, las respuestas a la primera pregunta planteada, ¿Qué piensa acerca de la implementación de estrategias para desarrollar la comprensión de lectura en sus clases? Permitted crear las categorizaciones: Desarrollar habilidades del pensamiento, Saber comprender y Aprendizaje Significativo.

En cuanto al desarrollo de habilidades del pensamiento, cuatro de los docentes respondieron que les parece muy interesante como un método eficaz de desarrollo de las capacidades para el pensamiento: interpretar, analizar y deducir; otros dos docentes manifiestan la importancia de desarrollar en los estudiantes el saber comprender; y uno de los docentes se refirió como herramientas fundamentales para alcanzar un aprendizaje significativo.

Los datos obtenidos permitieron deducir que la mayoría de los docentes esperan que se implementen nuevas y eficaces estrategias que permitan desarrollar en los estudiantes habilidades para la comprensión de un texto; “Se supone que el

rendimiento del alumno mejora tras someterse al entrenamiento de una habilidad determinada y practicar dicha habilidad. El hecho de enseñar a un alumno estas facetas de la comprensión mejora, en teoría, el proceso global de comprensión”.⁸³

Tabla 10. Descriptores de la unidad de análisis: Parámetros para desarrollar habilidades de comprensión lectora.

Parámetros para desarrollar habilidades de comprensión lectora		
PREGUNTA	CATEGORÍAS	DESCRIPTORES
¿Qué parámetros sigue en sus clases para desarrollar habilidades de comprensión lectora? (CDP02)	a. Cuestionario de preguntas y relatoría.	D1 realizar una serie de preguntas para llevarlos a la comprensión. D2 Desarrollo de cuestionarios sobre el tema. D5 Realizar un relato de lo leído. D6 Plantear pregunta problema.
	b. Análisis, reflexión y sustentación del texto	D2 Análisis del texto y que el estudiante realice una sustentación. D3 Análisis del texto y que el estudiante reflexione sobre lo leído. D5 Análisis de lo leído.
	c. Conocimientos previos	D6 Indagar conocimientos previos.
	d. Conclusiones y confrontación del texto.	D5 Sacar conclusiones de lo leído. D6 Confrontar textos D6 Sacar conclusiones para nuevos aprendizajes.
	e. Ambiente físico apropiado	D3 Que el estudiante cuente con un sitio y ambiente adecuado. D7 Ofrecer un medio adecuado para la lectura.
	f. Libros de interés	D7 Ofrecer libros de interés para la edad, que el estudiante escoja el libro, que la lectura no sea tan larga.

Fuente: La Autora.

⁸³ COOPER, DAVID. Cómo mejorar la comprensión lectora. Editorial AntonioMachado.España.1990. p. 22

De acuerdo a la tabla 10, la pregunta permite identificar diversas estrategias que ejecutan los docentes para desarrollar habilidades de comprensión lectora con sus estudiantes entre las cuales están: cuestionario de preguntas y relatoría, análisis, reflexión y sustentación del texto, conocimientos previos, conclusiones y confrontación de texto, un ambiente físico apropiado, libros de interés. Estos datos suministrados por los docentes definen una serie de aptitudes específicas en relación con el proceso de enseñanza de la comprensión lectora. Llama la atención que solamente el docente D6 habló acerca de la importancia de indagar sobre los saberes previos, al igual que dice Cooper “Debieran centrarse en las habilidades y procesos que habrán de ayudar al lector a extraer las claves necesarias del texto y relacionar esas claves con su experiencia previa”⁸⁴

Tabla 9. Descriptores de la unidad de análisis: Estrategias para desarrollar la crítica y la argumentación.

Estrategias para desarrollar la crítica y la argumentación		
PREGUNTA	CATEGORÍAS	DESCRIPTORES
¿Qué estrategias utiliza para desarrollar la crítica y la argumentación con sus estudiantes? (CDP03)	a. Análisis y Sustentación	D1 un cuestionario para que sustente en forma oral o escrita. D2 sustentación oral, pregunta y contrapregunta. D5 a través del análisis de texto. D7 permitir que el estudiante pregunte, exprese su punto de vista.
	b. Contextualización del tema	D2 contextualización del tema. D3 interpretación del texto en su contexto al intra o extra. D6 observaciones directas y videos.
	c. Expresión del punto de vista	D2 realización de ensayos. D3 lectura personal y grupal D4 brindar confianza para que el estudiante participe con actitud crítica, argumentando sus puntos de vista. D7 permitir que el estudiante exprese su punto de vista.

Fuente: La Autora.

Las diferentes estrategias de enseñanza coinciden en que “son todas aquellas estrategias dirigidas a activar o a generar los conocimientos previos en los

⁸⁴ COOPER, DAVID. Cómo mejorar la comprensión lectora. Editorial Antonio Machado.España.1990. p. 24

aprendices”.⁸⁵ Por esta razón se preguntó a los docentes de qué manera desarrollan la crítica y la argumentación con sus estudiantes; y así tener una perspectiva de su práctica pedagógica. Entre estas se mencionan: Análisis y sustentación, la contextualización del tema, la expresión del punto de vista. En la tabla 13 cuatro de los docentes utilizan el análisis y la sustentación, tres prefieren la contextualización del tema, y cuatro brindan confianza al estudiante para que pueda expresar libremente su punto de vista. Llamó la atención que el docente D2 incluye estas tres agrupaciones de estrategias de enseñanza para trabajar con sus estudiantes.

Tabla 102. Descriptores de la unidad de análisis: Desempeño de un estudiante con buenas habilidades de lectura.

Desempeño de un estudiante con buenas habilidades de lectura		
PREGUNTA	CATEGORÍAS	DESCRIPTORES
¿Cómo se desempeña un estudiante con buenas habilidades de lectura en su clase? (CDP04)	a. Activo reflexivo y	D1 es un estudiante activo y reflexivo D4 es un estudiante activo D3 es reflexivo
	b. Investiga pregunta y	D2 investiga y pregunta. D7 investiga y pregunta.
	c. Analítico, comprende e interpreta	D2 analiza D5 es un estudiante que se le facilita el análisis y la interpretación D7 analiza D3 posee fácil comprensión y finalidad y función hermenéutica. D6 Se le facilita la comprensión de los temas en todas las áreas del saber.
	d. Participativo y crítico y	D1 es participativo D4 participa D3 es crítico
	e. Responsable, líder e interesado	D1 trabaja responsablemente D4 le coloca interés y es líder en el grupo.

Fuente: La Autora.

Existen ciertas características que determinan a un lector con buena capacidad para comprender textos; en esta pregunta los docentes identifican específicamente: activo, reflexivo, participativo, trabaja responsablemente, pregunta, investiga, es

⁸⁵ DÍAZ BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Editorial McGraw-Hill. 2005. p. 147

analítico, crítico, interpreta, comprende, se interesa, es líder y su finalidad y función es hermenéutica. Según la tabla 12, tres dijeron que es un estudiante activo y reflexivo, dos de ellos exponen que investiga y pregunta, cinco que es analítico, comprende e interpreta, tres que es participativo y crítico, y dos que es responsable, líder e interesado.

El anterior análisis llevó a interesarnos en la formación de un lector modelo. En Lector in fabula, “es aquel que es capaz de leer en forma diferente cada texto y se ocupa de la intención del autor, le da relevancia a lo implícito, enfatiza en encontrar diversos significados, modela el texto para adaptarlo a sus propósitos.”⁸⁶

Tabla 13. Descriptores de la unidad de análisis: Estrategias de metacognición.

Estrategias de metacognición		
PREGUNTA	CATEGORÍAS	DESCRIPTORES
¿Qué estrategias de metacognición utiliza para potenciar el aprendizaje de sus estudiantes? (CDP05)	a. Las habilidades básicas	D1 las habilidades básicas.
	b. Contextualización y aplicación del tema	D2 contextualización, aplicación del tema, se cuestiona sobre el tema, da una apreciación propia de lo leído.
	c. Finalidad y función hermenéutica	D3 intención del autor, clase de autor, contexto en que se escribe, finalidad y función hermenéutica.
	d. Opinión y expresión	D4 haciendo lecturas para que ellos opinen y se expresen libremente sobre la actividad.
	e. Conocimientos previos	D6 Conocimientos previos, análisis, confrontación, síntesis, evaluación.
	f. Lecturas en prosa y verso	D07 talleres, cuestionarios, lecturas en verso, en prosa, poemas cortos, chistosos, coplas, adivinanzas, cuentos cortos. CD5 talleres, videos y lecturas.

Fuente: La Autora.

La pregunta ¿Qué estrategias de metacognición utiliza para potenciar el aprendizaje de sus estudiantes? se realiza con el fin de saber que procesos metacognitivos

⁸⁶ ECO, Umberto. Lector in Fábula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo. p. 73-77

(técnicas o estrategias son más útiles para cumplir su meta) utilizan los docentes en el proceso de comprensión lectora. Flavell planteó: “La metacognición implica el conocimiento de la propia actividad cognitiva y el control sobre dicha actividad”⁸⁷ se refiere principalmente a conocer y controlar; conocer la propia cognición quiere decir tomar conciencia del funcionamiento de nuestra manera de aprender.

Entonces surgieron las siguientes categorías: las habilidades básicas, contextualización y aplicación del tema, finalidad y función hermenéutica, opinión y expresión, conocimientos previos, lecturas en prosa y verso. Uno dijo que las habilidades básicas, uno la contextualización y aplicación del tema, uno de finalidad y función hermenéutica, una de opinión y expresión, uno de conocimientos previos y dos de lecturas en prosa y verso. En síntesis, las estrategias metacognitivas previamente planificadas le permiten al educando alcanzar los aprendizajes propuestos; entre los aspectos a tener en cuenta están los conocimientos previos ¿Qué sé sobre el tema?, los objetivos ¿Qué me propongo lograr?, las predicciones ¿Qué puede plantear el texto? y la planificación estratégica ¿Cómo lo lograré?

Tabla 114. Descriptores de la unidad de análisis: Mejoramiento del proceso de comprensión lectora.

Mejoramiento del proceso de comprensión lectora		
PREGUNTA	CATEGORÍAS	DESCRIPTORES
¿Al estructurar sus clases que tiene en cuenta para mejorar el proceso de comprensión lectora? (CDP06)	a. Desarrollo de habilidades y competencias	D1 desarrollo de habilidades y competencias
	b. Lectura comprensiva	D2 Preguntar sobre lo leído, a veces lectura dirigida, opinión sobre lo que se lee. D4 Que se siga un proceso para el desarrollo de la comprensión lectora (lectura individual, en voz alta, etc.)

⁸⁷ ALLUEVA, P. Conceptos Básicos sobre metacognición. En P.Allueva, Desarrollo de habilidades metacognitivas: Programa de intervención. Zaragoza: Consejería de Educación y Ciencia. Diputación General de Aragón. Pág. 69

		D5 Aplicación de signos, las estrategias de lectura. D7 Que sean claras, que tengan lectura crítica donde el estudiante puede opinar y se sienta interesado.
	c. Contexto de la obra	D3 Contexto de la obra, identificación de los personajes, géneros literarios, análisis hermenéuticos del mensaje.
	d. Contexto del estudiante	D6 Las necesidades que tiene cada estudiante, el desempeño que evidencia y las falencias que muestran.

Fuente: La Autora.

Según el cuadro 14 los docentes afirman que para mejorar el proceso de comprensión lectora tienen en cuenta las siguientes categorías: desarrollo de habilidades y competencias, lectura comprensiva, contexto de la obra y el contexto del estudiante.

Entre las respuestas uno de los docentes en el proceso de comprensión prefirió el desarrollo de habilidades y competencias, cuatro dijeron que la lectura comprensiva, uno el contexto de la obra y otro el contexto del estudiante. Es de gran interés para el docente realizar una lectura comprensiva desde un nuevo enfoque; teniendo en cuenta los niveles no sólo literales sino inferencial y análisis crítico del texto. Actualmente se concibe como “Un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto. La comprensión a que el lector arriba durante la lectura deriva de sus experiencias acumuladas, experiencias que entran en juego y se ven gatilladas a medida que decodifica las palabras, frases, párrafos e ideas del autor.”⁸⁸

⁸⁸ COOPER, DAVID. Cómo mejorar la comprensión lectora. Editorial Antonio Machado. España. 1990. p. 17-18

Tabla 125. Descriptores de la unidad de análisis: Evidencia de la comprensión de un texto.

Evidencia de la comprensión de un texto		
PREGUNTA	CATEGORÍAS	DESCRIPTORES
<p>¿De qué manera evidencia que los estudiantes comprenden los textos a los que se enfrentan en su clase?</p> <p>(CDP07)</p>	a. Argumentación	<p>D2 Cuando argumentan lo que leen con fluidez y coherencia</p> <p>D7 Cuando participa, pregunta, argumenta, se interesa.</p>
	b. Claridad	<p>D1 con la comprobación de la lectura</p> <p>D3 Poseen claridad frente a lo que se pregunta de la obra y saber analizar la misma.</p> <p>D4 Cuando se les hace cuestionamientos y los estudiantes responden con claridad y acertadamente.</p>
	c. Enriquecimiento del léxico	D6 Mediante su desempeño al momento de relacionarse con los demás por su enriquecimiento léxico.
	d. Expresión verbal o escrita	<p>D6 Mediante su desempeño al momento de relacionarse con los demás, expresión verbal o escrita.</p> <p>D5 con el desarrollo de talleres.</p>

Fuente: La Autora.

Como lo muestra la tabla 15 las respuestas a la pregunta planteada, De qué manera evidencia que los estudiantes comprenden los textos a los que se enfrentan en su clase, permitió crear las categorizaciones: Argumentación, claridad, enriquecimiento del léxico, la expresión verbal o escrita.

Entonces, dentro de *la argumentación* dos de los docentes hicieron énfasis en que evidencian un desempeño del estudiante cuando ejecuta este proceso, tres de ellos afirmaron que *la claridad* es un referente que evidencia que el estudiante comprende lo que lee, es decir, responden con claridad y acertadamente lo que se pregunta en los cuestionamientos dados, uno de ellos dijo que el *enriquecimiento*

del léxico me demuestra el buen desempeño del estudiante; y dos maestros tienen en cuenta la *expresión verbal o escrita*.

Tabla 16. Descriptores de la unidad de análisis: valoración en la calidad de las interpretaciones.

Valoración de la calidad de las interpretaciones		
PREGUNTA	CATEGORÍAS	DESCRIPTORES
<p>¿Cómo valora usted la calidad de las interpretaciones de sus estudiantes en la lectura, la argumentación y los puntos de vista?</p> <p>(CDP08)</p>	a. Calificación	D1 pues estimulándolos a partir de la calificación y haciendo ver que la lectura es el pilar básico del desarrollo humano.
	b. Conversatorio	D2 les doy espacio para que muestren sus habilidades ante el grupo mediante conversatorio.
	c. Evidencia oral o escrita	D6 mediante sus escritos o expresión oral.
	d. Deficiente	<p>D3 regular.</p> <p>D4 los estudiantes no hacen una interpretación de lectura.</p> <p>D7 son muy pobres porque se limitan a las lecturas de las clases y nada más, no se continúa en casa.</p>

Fuente: La Autora.

Según el cuadro 16 la valoración de la calidad de las interpretaciones permitió las siguientes categorías: calificación, conversatorio, evidencia oral y escrita; y deficiente. De esta manera en las afirmaciones uno de los docentes estimula a sus estudiantes mediante la *calificación*; otro docente usa el *conversatorio* como un espacio para que los estudiantes demuestren sus habilidades. En cuanto a la *evidencia oral y escrita* uno de los docentes afirmó usar este método de valoración. Finalmente, tres de los docentes manifestaron que la comprensión de lectura, la

argumentación y los puntos de vista son demasiado pobres o *deficientes* entre sus estudiantes; *falta de continuidad del proceso en la casa*.

Este análisis indica como dicen Frida Díaz y Gerardo Hernández, que se debe recurrir a estrategias de apoyo para “mantener un estado mental propicio para el aprendizaje; estrategias para favorecer la motivación y la concentración, para reducir la ansiedad, para dirigir la atención a la tarea y para organizar el tiempo de estudio” ⁸⁹

Tabla 17. Descriptores de la unidad de análisis: Activación de los presaberes.

Activación de los presaberes		
PREGUNTA	CATEGORÍAS	DESCRIPTORES
¿Cómo promueve la comprensión del conocimiento a través de la activación de los presaberes? (CDP09)	a. Contextualización	D2 aplicar el tema al contexto. D6 son la base fundamental de toda actividad pedagógica.
	b. Interrogantes	D1 a través de interrogantes. D3 por medio de preguntas. D4 cuestionamiento acerca del tema. D5 mediante actividades prácticas.
	c. Actividades prácticas	D7 mediante afiches, lecturas cortas, videos o películas cortas, actividades prácticas. D3 por medio de dinámicas de grupos, interpretación de videos relacionados.

Fuente: La Autora.

Esta categoría *cómo promueve la comprensión del conocimiento a través de la activación de los presaberes*, permitió las siguientes categorizaciones: contextualización, interrogantes y actividades prácticas. Dos de los docentes afirmaron que los presaberes son la base fundamental de toda actividad pedagógica por tanto apunta a la contextualización, tres que por medio de los interrogantes o cuestionamientos se activan los presaberes, dos dijeron que mediante actividades prácticas: afiches, lecturas, cortas, dinámicas, videos relacionados con el tema.

⁸⁹ DÍAZ BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Editorial McGraw-Hill. 2005. p. 238

Esta pregunta apuntó hacia la importancia de los conocimientos previos en la construcción del conocimiento. En este sentido dice Frida y Gerardo: “Simple y sencillamente, la actividad constructivista no sería posible sin conocimientos previos que permitan entender, asimilar e interpretar la información nueva, para luego, por medio de ella, reestructurarse y transformarse hacia nuevas posibilidades.”⁹⁰

Tabla 18. Descriptores de la unidad de análisis: Temas de interés preferidos para leer.

Temas de interés preferidos para leer		
PREGUNTA	CATEGORÍAS	DESCRIPTORES
¿Cuáles son los temas de interés preferidos por sus estudiantes al leer? (CDP10)	a. Narrativos	D2 historias reales. D3 temas de romanticismo. D5 historias o relatos fantásticos, historias de superhéroes, aventuras. D4 Cuentos y novelas románticas. D7 cuentos cortos.
	b. Ciencia ficción	D3 ciencia ficción. D4 ciencia ficción. D5 ciencia ficción.
	c. Líricos	D7 poemas con buena rima.
	d. Autoformación	D1 a los estudiantes les interesan los de autoformación.

Fuente: La Autora.

Según el cuadro 18 las respuestas los temas preferidos por los estudiantes para leer surgieron categorías: narrativos, ciencia ficción, líricos y de autoformación. Las afirmaciones son diversas, señalan que los estudiantes textos narrativos (historias, cuentos, novelas, cuentos), tres dijeron que las historias de ciencia ficción, uno que textos líricos, y otro que temas de autoformación.

⁹⁰ Ibiidem., p. 146

Cabe destacar que el género narrativo es el preferido por los estudiantes, esta estructura es mucho más sugestiva ya que está organizada en un orden secuencial y con una estructura que presenta un inicio, un nudo y un desenlace; además tiene elementos básicos como: personajes, un ambiente, un problema, una acción y una solución al problema. En este caso, Cooper dice sobre el texto narrativo que: “al identificar tales elementos, el lector identifica la estructura gramatical o plan fundamental de la historia” ⁹¹

Tabla 13. Descriptores de la unidad de análisis: Estrategia de lectura en clase.

Estrategia de lectura en clase		
PREGUNTA	CATEGORÍAS	DESCRIPTORES
¿Qué estrategias de lectura utiliza frecuentemente en clase? (CDP11)	a. Lectura silenciosa	D2
	b. Lectura en voz alta	D1
	c. Los dos tipos	D3, D4, D5, D6, D7.

Fuente: La Autora.

Según el cuadro anterior, la mayor parte de los docentes utilizan la lectura silenciosa y en voz alta. Uno afirmó que usa la lectura silenciosa, uno la lectura en voz alta; y cinco docentes usan las dos formas de lectura.

Estas modalidades de lectura se usan según el propósito y situación de la comunicación: obtener información, seguir instrucciones, revisar un estilo, por placer, etc.

⁹¹ COOPER, J. David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Editorial Antonio Machado. España 1990. p. 329

Tabla 14. Descriptores de la unidad de análisis: Evaluación de la lectura.

Evaluación de la lectura		
PREGUNTA	CATEGORÍAS	DESCRIPTORES
¿De qué manera prefiere evaluar la lectura de sus estudiantes? (CDP12)	a. Oral y en grupo	D2, D4, D6
	b. Oral e individual	Ninguno
	c. Escrita individual	D1, D6
	d. Escrita y en grupo	Ninguno
	e. Todas las anteriores	D3, D5, D7

Fuente: La Autora.

En el cuadro 20, tres de los docentes señalaron que prefieren evaluar en forma oral y en grupo; dos en forma escrita e individual; y tres usan las cuatro formas de evaluar; ninguno eligió en forma oral e individual ni escrita y en grupo.

En este sentido es importante destacar que las diversas modalidades de evaluación de la comprensión lectora “le proporciona al docente información importante sobre los aprendizajes logrados por sus alumnos”; ⁹² la información obtenida es significativa para que el docente saque conclusiones acerca de la efectividad y eficacia de las estrategias de enseñanza aplicadas; le ofrece además una guía para encontrar un lazo entre los aprendizajes de sus educandos y las practicas didácticas.

4.2 ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO A ESTUDIANTES

El proceso de análisis de la información se complementó con una encuesta a estudiantes, cuyo objetivo es identificar las estrategias que ellos usan para abordar la comprensión de un texto.

⁹² DÍAZ BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Editorial McGraw-Hill. 2005. p. 363

A continuación, se presenta el cuadro de la población participante, donde se enumera el total de la población objeto de estudio, la codificación, las letras iniciales de apellidos y los nombres, el sexo correspondiente y la zona donde viven. Inicialmente había 22 estudiantes, pero B4 se retiró de la institución educativa por cambio de domicilio, por tanto, en las intervenciones solo aparecieron 21 niños.

Tabla 15. Codificación estudiante.

N°	CÓDIGO	ESTUDIANTE	SEXO	ZONA	
				RURAL	URBANA
1	B1	A.Q.H.A	M	X	
2	B2	B.R.M.F	F	X	
3	B3	C.Q.E.S	M		X
4	B4	C.P.Y.T	F	X	
5	B5	D. A. P.S	M	X	
6	B6	D.C.M.P	F	X	
7	B7	E.M.J.D	M	X	
8	B8	F.C.A.N	F		X
9	B9	F.J.J.A	F		X
10	B10	G.N.L.S	F		X
11	B11	G.N.K	F	X	
12	B12	L.P.M.A	F		X
13	B13	L.M.K-L	F	X	
14	B14	N.M.C.F	M	X	
15	B15	P.S.N.I	F	X	
16	B16	P.V.L.F	F		X
17	B17	P.O.I.D	M	X	
18	B18	R.A.Y.T	F	X	
19	B19	R.P.M	F	X	
20	B20	S.S.D.M	F	X	
21	B21	T.R.J.S	M	X	
22	B22	V.G.D.S	M		X

Fuente: La Autora.

Inicialmente el grado elegido para la aplicación de la intervención estaba conformado por 37 estudiantes al plantear la propuesta al principio del año. Sin embargo, la matrícula aumentó a 42 estudiantes; pero los salones del colegio son muy reducidos, y solo caben aproximadamente 25 estudiantes; razón por la cual desde la rectoría se decidió que el total de estudiantes se dividirían en dos séptimos quedando cada uno conformado por 20 y 22 estudiantes respectivamente. El grupo que correspondió para esta intervención fue séptimo B, por ser el grado asignado a la maestra; el grupo estaba conformado por 8 hombres y 14 mujeres, sus edades oscilan entre los 12 y 13 años de edad. Del total de estudiantes, 15 provienen de la zona rural, específicamente de las veredas más apartadas del casco urbano; con un tiempo de no menos de 1 ½ hora en el transporte escolar; y los 7 restantes viven en el casco urbano.

Así mismo las preguntas seleccionadas en el cuestionario de los estudiantes estaban vinculadas con el plan de lectura inmerso al plan de estudios de la IE. En este sentido es importante comentar que los estudiantes de 6° a 11° se leen un libro por periodo y las demás temáticas gira en torno a este. El propósito del cuestionario era identificar qué estrategias de lectura abordan los estudiantes para la comprensión de un texto.

En seguida se muestra el cuestionario a estudiantes, el cual se describió con una codificación por pregunta, las categorías y su definición y por último los descriptores que emanaron. (Ver anexo I)

Tabla 162. Descriptores de la unidad de análisis: Gusto por la lectura.

PLACER POR LA LECTURA		
PREGUNTA	CATEGORÍAS	DESCRIPTORES
¿Le gusta leer? Si su respuesta en Si, qué es lo que más le gusta leer. (CEP01)	a. SI	TODOS
	b. NO	

Fuente: autora.

En la tabla anterior, se observa que todos los estudiantes dijeron sentir gusto por la lectura. En el espacio para completar lo que les gusta leer, la mayor parte se inclinó por las narraciones, uno por el lenguaje figurado y cuatro en el género de noticias.

Tabla 17. Descriptores de la unidad de análisis: Gusto por la lectura II.

LO QUE LE GUSTA LEER		
PREGUNTA	CATEGORÍAS	DESCRIPTORES
Tipo de texto	a. Narraciones	Mitos, leyendas, cuentos, fábulas
	b. Lenguaje figurado	Poemas
	c. Noticias	Regionales y nacionales

Fuente: La Autora.

Tabla 184. Descriptores de la unidad de análisis: Dificultades en la lectura.

DIFICULTADES EN LA LECTURA		
PREGUNTA	CATEGORÍAS Y DEFINICIÓN	DESCRIPTORES
<p>¿Qué dificultades se le presentan cuando comienza una lectura?</p> <p>(CEP02)</p>	a. Signos de Puntuación	B1 las puntuaciones B4 me paso a veces los signos de interrogación B10 se me dificulta leer con los signos de puntuación B11 me confundo con os signos de puntuación B14 se me dificultan los signos de pregunta
	b. Vocabulario	B2 el vocabulario B3 no entiendo el vocabulario B4 no entiendo algunas palabras extrañas B5 no entiendo el vocabulario B6 se me dificulta un poco el vocabulario B9 no entiendo el vocabulario B10 el significado de algunas palabras B12 no entiendo el vocabulario B13 el vocabulario B15 el vocabulario B16 no entiendo las palabras B17 me dificulta el vocabulario que no entiendo B18 no entiendo el vocabulario B19 se me dificulta un poco el vocabulario B20 no entiendo el vocabulario B21 me equivoco mucho en algunas palabras B22 no entiendo el vocabulario
	c. La acentuación	B7 no tengo en cuenta las tildes B13 el acento
	d. La interpretación	B11 a veces no entiendo lo que dice la lectura B13 la interpretación
	e. Las distracciones	B5 me distraigo fácilmente
	f. Dificultad al leer	B5 leer trabado B8 me enredo mucho B22 me trabo

Fuente: La Autora.

En el cuadro anterior, la pregunta *Qué dificultades se le presentan cuando comienza una lectura* se refirió específicamente a descubrir cuáles son las falencias más notorias en el proceso de la lectura, entre las afirmaciones se surgieron las categorías: los signos de puntuación, el vocabulario, la acentuación, la interpretación, las distracciones y las dificultades al leer.

Cinco estudiantes afirmaron tener dificultades cuando leen por los *signos de puntuación*; en cuanto al *vocabulario* diecisiete estudiantes presentaron la mayor dificultad y por ende el entender el texto; dos no entienden por *la acentuación*; dos dijeron que se les dificulta por *la interpretación*; uno que se distrae fácilmente y tres se enredan cuando leen.

Según Cooper el desarrollo del vocabulario es un componente fundamental para la comprensión lectora, y es el maestro el que debe brindar un ambiente favorable a la búsqueda de nuevas palabras, además de estimular en el estudiante un sentimiento de posesión sobre las mismas y enseñar habilidades para determinar el significado de las palabras.

Ante esta situación es importante que el estudiante aprenda a determinar en forma independiente el significado de las palabras, que practique ciertas destrezas como son las claves contextuales, esto le dará la posibilidad de ampliar su bagaje oral y le facilitará el proceso de interpretación.

Tabla 25. Descriptores de la unidad de análisis: Solución cuando encuentra una dificultad en la lectura.

SOLUCIÓN CUANDO ENCUENTRA UNA DIFICULTAD EN LA LECTURA		
PREGUNTA	CATEGORÍAS	DESCRIPTORES
¿Qué hace cuando encuentra dificultad en la lectura? (CEP03)	a. Releer para poder interpretar	B1, B5, B9, B10, B11, B12, B13, B16, B17, B18, B20, B21, B22.
	b. Acudir a otros textos para entender	B2, B20.
	c. Buscar a una persona para que le explique	B3, B4, B6, B7, B14, B15, B19, B20.
	d. Abandonar la lectura	B8.
	e. Otra ¿Cuál?	

Fuente: La Autora.

En el anterior cuadro, releer para poder interpretar es lo que hacen la mayoría de los estudiantes cuando encuentran una dificultad en la lectura, entonces de los 22 estudiantes, 13 lo hacen. Sin embargo, ocho de ellos buscan a una persona para que le explique, dos acuden a otros textos para entender y solo uno abandona la lectura.

Este interrogante apunta a la capacidad que tiene el joven para autorregularse, como lo explica Zimmerman, “Es una competencia que permite a los alumnos activar las estrategias de aprendizaje necesarias para alcanzar los objetivos establecidos” ⁹³

Tabla 196. Descriptores de la unidad de análisis: Cantidad de veces que debe leer el texto para entenderlo.

CANTIDAD DE VECES QUE DEBE LEER EL TEXTO PARA ENTENDERLO		
PREGUNTA	CATEGORÍAS Y DEFINICIÓN	DESCRIPTORES
¿Cuántas veces debe leer un texto para poder entenderlo? (CEP04)	a. Una vez	B2, B3, B6, B13, B17, B19, B21.
	b. Dos veces	B1, B4, B5, B8, B9, B12, B14, B15, B18, B20.
	c. Tres veces	B10, B11, B22.
	d. Cuatro o más	B7, B16.

Fuente: La Autora.

Lo que muestra el cuadro 26 cuando no entienden un texto siete estudiantes lo leen una vez, diez lo leen dos veces, tres lo hacen tres veces y dos lo leen cuatro veces o más. La información permitió deducir que la mayor parte de los estudiantes deben leer dos veces o más el texto para entenderlo.

⁹³ PSICOLOGÍA EDUCATIVA. REVISTA DE LOS PSICÓLOGOS DE LA EDUCACIÓN. [consultado el 21 de febrero de 2017] Disponible en: http://pse.elsevier.es/es/teorias-autorregulacion-educativa-una-comparacion/articulo/S1135755X14000037/#.WKyt7G81_Z4

En este interrogante la investigadora pudo identificar las causas posibles en el proceso comprensivo y así buscar la forma de corregir el problema. Además, es importante tener en cuenta que “la capacidad comprensiva de un alumno varía con el tipo de texto, el tema y el grado de dificultad del mismo.”⁹⁴

Tabla 27. Descriptores de la unidad de análisis: Recursos que utiliza cuando no comprende un texto.

RECURSOS QUE UTILIZA CUANDO NO COMPERNDE UN TEXTO		
PREGUNTA	CATEGORÍAS	DESCRIPTORES
¿A qué recursos acude o qué ayudas utiliza cuando no comprende la lectura? (CEP05)	a. Diccionarios	B1, B4, B5, B6, B7, B9, B10, B11, B12, B13, B15, B17, B19, B20, B21, B22.
	b. Otros libros	
	c. Enciclopedias	B2, B10, B11, B22.
	d. Internet	B3, B4, B7, B8, B9, B12, B14, B15, B16, B17, B18, B20, B22.
	e. Otro ¿Cuál?	

Fuente: La Autora.

En la anterior tabla dice *a qué recursos acude o qué ayudas utiliza cuando no comprende la lectura*, la mayoría de los estudiantes acuden al diccionario (16) y al internet (13); muy pocos usan las enciclopedias (4).

En los lectores iniciales, la enseñanza del buen uso del diccionario, es importante puesto que “es una herramienta de gran utilidad para determinar tanto la pronunciación como el significado de las palabras y resulta muy provechoso cuando los alumnos han probado suerte con todas las demás habilidades y no han conseguido determinar el significado o la pronunciación de una palabra desconocida para ellos”⁹⁵

⁹⁴ COOPER, DAVID. *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Editorial Antonio Machado. España. 1990. p. 321

⁹⁵ *Ibíd.*, p. 220

De igual forma el internet en el ámbito educativo es uno de los componentes de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC); puesto que “es una herramienta pedagógica poderosa que si podemos usarla con una metodología apropiada, con objetivos y metas claras y realistas, y potenciando su valor agregado en el aprender, en relación con otras tecnologías, puede ayudar a que la calidad y diversidad de experiencias de aprendizaje en el aula sean más pertinentes, significativas, entretenidas, activas, constructivas y contextualizadas.”⁹⁶

Otra habilidad a desarrollar en los estudiantes es la capacidad de determinar en forma autónoma el significado de las palabras y así crear un sentimiento de posesión sobre las mismas. “En la etapa de desarrollo de la información y preparación previa a la lectura, se puede enseñar y practicar las claves contextuales”⁹⁷

Tabla 2820. Descriptores de la unidad de análisis: Familiarización con términos nuevos.

FAMILIARIZACIÓN CON TÉRMINOS NUEVOS		
PREGUNTA	CATEGORÍAS	DESCRIPTORES
¿Se familiariza con términos nuevos al momento de abordar la lectura? (CEP06)	a. Siempre	B5, B7.
	b. Casi siempre	B3, B6, B19.
	c. A veces	B1, B2, B4, B8, B9, B10, B11, B12, B13, B14, B15, B16, B17, B18, B20, B21, B 22.
	d. Nunca	

Fuente: La Autora.

⁹⁶ SANCHEZ ILABACA, Jaime. Usos educativos de internet. Universidad de Chile. . [consultado el 21 de febrero de 2017] Disponible en: <http://users.dcc.uchile.cl/~jsanchez/Pages/papers/usoseducativosdeinternet.pdf>

⁹⁷ COOPER, DAVID. Cómo mejorar la comprensión lectora. Editorial Antonio Machado.España.1990. p. 165

La información suministrada en el cuadro 28 puntualizó en el interés por familiarizarse con nuevas palabras; diecisiete de los estudiantes a veces lo hacen, dos siempre y tres casi siempre.

Realmente el reforzamiento del vocabulario es una estrategia que el docente debe considerar previamente, puesto que estas palabras “suelen ser claves del texto, identificadas por el propio autor y el editor. Por esta razón el docente debe tener en cuenta el vocabulario en función de la información previa y decidir si estas son relevantes o no para los estudiantes⁹⁸.

Tabla 29. Descriptores de la unidad de análisis: Terminación de la lectura de un libro.

TERMINACIÓN DE LA LECTURA DE UN LIBRO		
PREGUNTA	CATEGORÍAS	DESCRIPTORES
¿Termina la lectura de un libro? (CEP07)	a. Siempre	B1, B2, B4, B5, B6, B11.
	b. Casi siempre	B9, B15, B17, B19, B21.
	c. A veces	B3, B7, B8, B10, B12, B13, B14, B16, B18, B20, B22.
	d. Nunca	

Fuente: La Autora.

En el material analizado acerca de si terminan la lectura de un libro se pudo evidenciar que seis de los estudiantes lo terminan de leer; cinco dicen que casi siempre y once que a veces.

⁹⁸ Ibidem 206

Esta pregunta llevó a reflexionar acerca del rol del docente en “Negociar el aprendizaje significativo que ha de obtenerse.”⁹⁹ Esto implica crear actividades que interesen a los educandos en el libro que van a explorar; que sientan la necesidad de aprender y alcanzar las metas propuestas.

Tabla 210. Descriptores de la unidad de análisis: Forma de preferencia de la lectura.

FORMA DE PREFERENCIA DE LA LECTURA		
PREGUNTA	CATEGORÍAS	DESCRIPTORES
¿Cómo prefiere realizar la lectura? (CEP08)	a. Mentalmente	B2, B3, B5, B6, B7, B8, B9, B10, B11, B12, B15, B16, B17, B19, B20, B21, B22.
	b. En voz alta	B1, B4, B13, B14, B18.

Fuente: La Autora.

En la tabla se evidenció que diecisiete de los estudiantes prefirieron leer mentalmente y solo cinco en voz alta. Este tipo de lectura permite mayor concentración y también constituye ayudar al lector a comprender el propósito del texto. Desde esta perspectiva, implica enseñar a los estudiantes “a apoyarse en ciertas estrategias específicas para determinar las claves del texto con su experiencia previa.”¹⁰⁰

Tabla 221. Descriptores de la unidad de análisis: Medio de preferencia de la lectura.

MEDIO DE PREFERENCIA DE LA LECTURA		
PREGUNTA	CATEGORÍAS	DESCRIPTORES
	a. Libros físicos	B1, B2, B3, B4, B10, B13, B15, B16, B17.

⁹⁹ FERREIRO GRAVIÉ, Ramón y CALDERÓN ESPINO, Margarita. EL ABC del aprendizaje cooperativo. Trabajo en equipo para enseñar y aprender. Editorial Trillas. México 2006. p. 55

¹⁰⁰ COOPER, DAVID. Cómo mejorar la comprensión lectora. Editorial Antonio Machado. España. 1990. p. 246

¿En qué medio prefiere realizar la lectura? (CEP09)	b. Virtuales	B8.
	c. Cualquiera de los dos	B5, B6, B7, B9, B11, B12, B14, B18, B19, B20, B21, B22.

Fuente: La Autora.

De acuerdo con la información de la tabla, *en que medio prefiere realizar la lectura*, se realiza para conocer los intereses y necesidades de los estudiantes.

Uno de los problemas más visibles a nivel escolar es el acceso y el uso de los libros, este material es restringido y en muy pocas bibliotecas se prestan los libros a domicilio. Realmente es necesario que el estudiante tenga contacto directo con el libro, lo use y se apropie del contenido; sin embargo, estos bienes públicos se convierten en parte de la biblioteca y de difícil acceso al usuario.

Se hace necesario crear estrategias para el uso y apropiación de los libros, poner en vigencia normas públicas que le permitan a la comunidad educativa disfrutar del derecho a estar informado. De acuerdo con esta problemática la docente María Clemencia Venegas expone: “Hay que pensar menos en los libros por sí solos y más en lo que pueden hacer las personas”; ¹⁰¹ invitándonos a superar las brechas en el acceso a los libros y a la conectividad apreciando el inmenso patrimonio cultural que representan los mediadores de la lectura y la escritura que están por todas partes: las personas tienen “sus historias, la memoria de los juegos de palmoreo, los cantos y recitativos de trabajo, la oralidad, la voluntad para contar, las ganas de enseñar lo que sabe...”¹⁰².

Tabla 232. Descriptores de la unidad de análisis: Lugar de preferencia de la lectura.

LUGAR DE PREFERENCIA DE LA LECTURA		
PREGUNTA	CATEGORÍAS	DESCRIPTORES
	a. En el colegio	B2, B9.
	b. En la casa	B3, B8, B13, B17, B21.

¹⁰¹ Leer para comprender, escribir para transformar: palabras que abren nuevos caminos en la escuela. Serie Río de letras. PNL. 1ª. Edición. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2013. p. 138

¹⁰² *Ibidem.*, p. 139

¿En qué lugar prefiere realizar la lectura? (CEP10)	c. Al aire libre	B1, B5, B6, B7, B10, B11, B12, B14, B15, B16, B18, B19, B20, B22.
	d. Otro ¿Cuál?	B4 la biblioteca

Fuente: La Autora.

En cuanto al lugar de preferencia para leer, la mayor parte eligió al aire libre, dos de los niños en el colegio, cinco en la casa y uno en la biblioteca.

Este interrogante permitió abordar la elección de un espacio donde el estudiante se sienta a gusto al realizar este proceso. El ambiente de la lectura influye en el proceso de aprendizaje puesto que es una manera de construir las condiciones que potencialicen y estimulen su desarrollo.

Sin embargo, más que un espacio físico, influye la falta de un espacio para el desarrollo de la creatividad, la imaginación y como lo afirma la docente Irene Vasco: “Los seres humanos usamos la creatividad para solucionar situaciones: para imaginar un puente, un alcantarillado comunitario, un proyecto social...El desarrollo de la creatividad es una necesidad individual y social.”¹⁰³

Tabla 243. Descriptores de la unidad de análisis: Facilidad de traer ideas a la memoria.

FACILIDAD DE TRAER IDEAS A LA MEMORIA		
PREGUNTA	CATEGORÍAS	DESCRIPTORES
¿Con qué facilidad puede traer ideas a la memoria cuando realiza una lectura? (CEP11)	a. Muy fácil	B4, B5, B7, B17.
	b. Fácil	B1, B2, B3, B6, B8, B9, B10, B11, B12, B13, B14, B15, B16, B18, B19, B20, B21, B22.
	c. Difícil	
	d. Nunca	

Fuente: La Autora.

¹⁰³ *Ibíd.*, p. 123

En el cuadro 33 se hizo el interrogante con *qué facilidad puede traer ideas a la memoria cuando realiza una lectura* para conocer la facilidad de activación de los conocimientos previos en el proceso de lectura. A cuatro de los estudiantes les parece muy fácil, y dieciocho afirman solamente que es fácil.

Con base en lo anterior se reconoce la importancia de desarrollar estrategias encaminadas a activar los conocimientos previos de los estudiantes. “su activación sirve en un doble sentido: para conocer lo que saben los alumnos y para utilizar tal conocimiento como base para promover nuevos aprendizajes” ¹⁰⁴

De igual forma, “Las lecturas previas realizadas por los niños sirven a su vez para acumular información previa en relación con futuras lecturas.” ¹⁰⁵ La lectura entonces se convierte en una estrategia que el maestro puede utilizar para relacionar un texto nuevo con otro que hayan leído; y así establecer un nexo entre estos.

Tabla 34. Descriptores de la unidad de análisis: Facilidad para recordarle algo aprendido.

FACILIDAD PARA RECORDARLE ALGO APRENDIDO		
PREGUNTA	CATEGORÍAS	DESCRIPTORES
¿En el aula, sus maestros le facilitan que recuerde algo que haya aprendido? (CEP12)	e. Siempre	B2, B4, B5, B6, B8, B10, B11, B16, B19.
	a. Casi siempre	B1, B3, B9, B12, B13, B14, B15, B17, B18, B20, B21, B22.
	b. A veces	B7.
	c. Nunca	

Fuente: La Autora.

¹⁰⁴ DÍAZ BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Editorial McGraw-Hill. 2005. p. 144

¹⁰⁵ COOPER, DAVID. Cómo mejorar la comprensión lectora. Editorial Antonio Machado. España. 1990. p. 133

Según la tabla, el interrogante: *en el aula, sus maestros le facilitan que recuerde algo que haya aprendido* nueve de los estudiantes afirmaron que siempre, y trece dicen que casi siempre; esto indicó que los maestros escasamente usamos los presaberes en el momento de abordar una lectura. La acumulación de información previas de lectura, son una gran oportunidad para que el maestro “relacione algún texto que los alumnos hayan leído ya con otro que se disponen a leer” ¹⁰⁶

“Cuando los niños disponen de alguna información previa en relación con un tema en particular, se puede utilizar estrategias que activen y amplíen la información existente”; ¹⁰⁷ El rol del docente es activar en el lector esos conocimientos antes de explorar un texto determinado.

Tabla 255. Descriptores de la unidad de análisis: Frecuencia de estrategias que estimulan los presaberes.

FRECUENCIA DE ESTRATEGIAS QUE ESTIMULAN LOS PRESABERES		
PREGUNTA	CATEGORÍAS	DESCRIPTORES
¿Con qué frecuencia su maestra utiliza estrategias que estimulen los presaberes? (CEP13)	a. Siempre	B1, B5, B6, B10, B16, B18, B19, B21.
	b. Casi siempre	B2, B3, B4, B9, B11, B12, B14, B15, B22.
	c. A veces	B7, B8, B13, B17, B20.
	d. Nunca	

Fuente: La Autora.

En este cuadro 35 la pregunta *con qué frecuencia su maestra utiliza estrategias que estimulen los presaberes*, ocho de los estudiantes afirmaron que siempre; nueve que casi siempre; y cinco que a veces.

Es fundamental que el maestro utilice diversas estrategias de desarrollo de información previa; la activación de estos genera facilidades al lector para que identifique las claves de un texto. Entonces se puede afirmar que “la actividad

¹⁰⁶ *Ibidem.*, p. 133

¹⁰⁷ *Ibid.*, p. 134

constructiva no sería posible sin conocimientos previos que permitan entender, asimilar e interpretar la información nueva, para luego, por medio de ella, reestructurarse y transformarse hacia nuevas posibilidades”¹⁰⁸

Tabla 266. Descriptores de la unidad de análisis: preferencia de la forma de leer en el aula.

PREFERENCIA DE LA FORMA DE LEER EN EL AULA		
PREGUNTA	CATEGORÍAS	DESCRIPTORES
¿En el aula cómo prefiere leer? (CEP14)	a. Sólo	B1, B3, B4, B5, B7, B8, B9, B10, B14, B16, B18, B20.
	b. En grupo	B2, B6, B11, B12, B13, B15, B17, B19, B21, B22.

Fuente: La Autora.

Según el cuadro 36 en *el aula como prefiere leer*, doce de los estudiantes prefieren leer solos y diez de ellos en forma grupal.

Igual es conveniente ambas habilidades en el proceso de lectura, en la primera forma pueden tener mayor concentración, pero en grupo se pueden aclarar las dudas, ayudarse mutuamente en el proceso de comprensión y socializar la información.

4.3 ANÁLISIS DE LA PRUEBA DIAGNÓSTICA

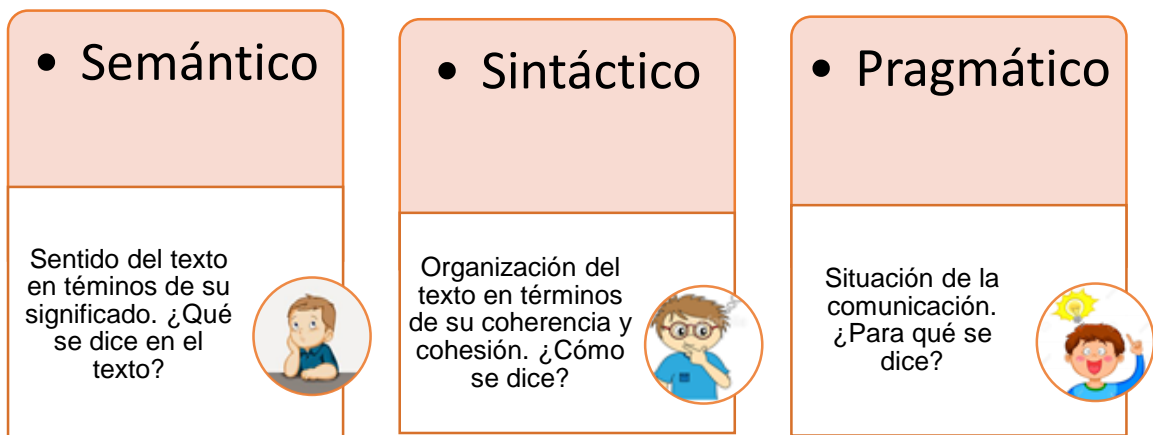
En los últimos años el Ministerio de Educación Nacional y el ICFES han promovido la aplicación de la Prueba Saber a todos los estudiantes del grado séptimo, a nivel nacional, en las instituciones educativas oficiales y privadas, urbanas y rurales, con el fin de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación en Colombia; la realización de estas evaluaciones periódicas contribuyen a la valoración de las

¹⁰⁸ DÍAZ BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Editorial McGraw-Hill. 2005. p. 147

competencias básicas y a su vez proporcionan un análisis de los factores que influyen en sus logros.

Para garantizar la adquisición de información se aplica una prueba muestral que ayude al diseño y fortalecimiento de la prueba; teniendo en cuenta la competencia comunicativa lectora que 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”; ¹⁰⁹ a su vez considera los tres componentes transversales: el sintáctico, el semántico y el pragmático.

Ilustración 22. Componentes teoría de la comunicación.



Fuente: La Autora.

La prueba seleccionada para el diagnóstico pertenece a la guía 7° Lineamientos para la aplicación muestral año 2015 y 2016, las preguntas utilizadas son de selección múltiple con única respuesta, en las cuales se presentan el enunciado y

¹⁰⁹ Guía 7° Lineamientos para la aplicación muestral 2016. Ministerio de Educación. Bogotá D.C., agosto de 2016. p. 19

cuatro opciones de respuesta, denominadas A, B, C, D. Solo una de ellas es correcta y válida respecto a la situación planteada.¹¹⁰

El diseño técnico de la prueba está conformado por dos lecturas, una de tipo narrativo: “*Tomás, el profeta*”, la cual presenta cinco preguntas; y la otra de tipo expositivo: “*Pintura*”, también tiene cinco preguntas, para un total de diez. Es así que a cada una de estas se adjunta su análisis respectivo: la competencia (comunicativa lectora), el componente (semántico, sintáctico y pragmático). La competencia lectora evalúa la forma como leen e interpretan los estudiantes los diferentes tipos de textos; se espera que puedan comprender tanto la información explícita como implícita, establecer relación entre los contenidos del texto y lo que saben acerca del tema, realizar inferencias, sacar conclusiones y asumir posiciones argumentadas frente a los mismos.¹¹¹ Las preguntas que se evalúan de la prueba de lenguaje de competencia lectora, se seleccionaron atendiendo a los criterios de: pertinencia de la temática, teniendo en cuenta la edad del estudiante y el grado cursado, el vocabulario, la complejidad sintáctica, los saberes previos según el grado en curso, la complejidad estilística, la complejidad de la estructura del texto, y la extensión del mismo.

4.3.1 Escenario y población participante

En la aplicación de la prueba participaron 22 estudiantes del grado séptimo “B” del colegio La Inmaculada, municipio de Palmas del Socorro, Santander. El grupo está conformado por 8 hombres y 14 mujeres, sus edades oscilan entre los 12 y 15 años de edad. Del total de estudiantes, 15 provienen de la zona rural y los 7 restantes viven en el casco urbano.

¹¹⁰ *Ibíd.* p. 11

¹¹¹ ICFES. Lineamientos para la aplicación muestral y censal. Pdf. Prueba Saber 3°,5°,9° [USB:].Bogotá. p.21

4.3.2 Resultados en la competencia comunicativa lectora

La prueba evaluó el nivel de desempeño en el que se encuentran los estudiantes, esta fue aplicada el día 24 de enero de 2017, cada cuadro que se presenta a continuación contiene el número de la pregunta de la competencia comunicativa lectora, el componente al que corresponde, la afirmación o aprendizaje, la respuesta correcta y una breve explicación de esta. “Las afirmaciones son los enunciados que se hacen acerca de los conocimientos, capacidades y habilidades de los estudiantes, y es a partir de ellas que se establecen las evidencias y se construyen las preguntas”.¹¹²

Tabla 37. Competencia comunicativa lectora pregunta 1.

Competencia	Comunicativa- lectora
Componente	Semántico
Afirmación	Recupera información implícita en el contenido del texto.
Respuesta correcta	C
El esquema que se encuentra en la posición C indica el orden cronológico en que ocurren los hechos en la historia.	

Fuente: Formato de presentación ICFES.

¹¹² Guía 7° Lineamientos para la aplicación muestral 2016. Ministerio de Educación. Bogotá D.C., agosto de 2016. p. 21

Ilustración 23. Competencia comunicativa lectora gráfica pregunta 1.



Fuente: La Autora.

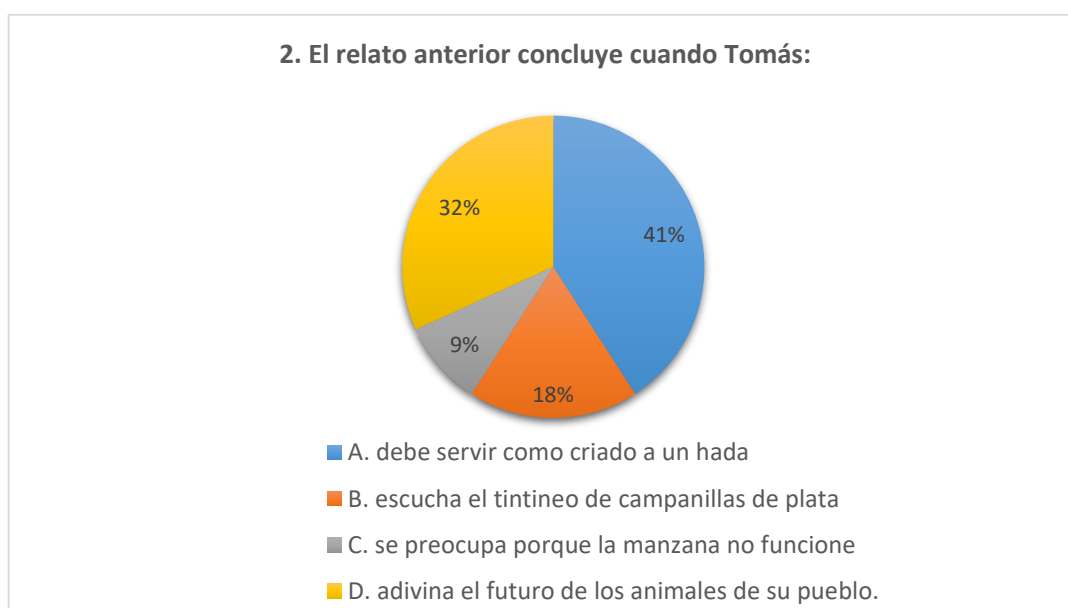
En la gráfica se puede evidenciar que el 86% de los estudiantes respondió acertadamente la C, es decir, recupera información implícita en el contenido del texto. El 9% elige la respuesta D y el 5% la opción B, y ninguno escoge la A. La mayoría de los estudiantes hace referencia al sentido del texto en términos de su significado, ¿Qué se dice en el texto?, comprendieron el orden temporal en el que ocurrieron los hechos.

Tabla 38. Competencia comunicativa lectora pregunta 2.

Competencia	Comunicativa- lectora
Componente	Semántico
Afirmación	Recupera información implícita en el contenido del texto.
Respuesta correcta	D
La acción que finaliza el relato es el reconocimiento de Tomás como un profeta por adivinar lo que ocurrirá con los animales.	

Fuente: Formato de presentación ICFES.

Ilustración 8. Competencia comunicativa lectora gráfica pregunta 2.



Fuente: La Autora.

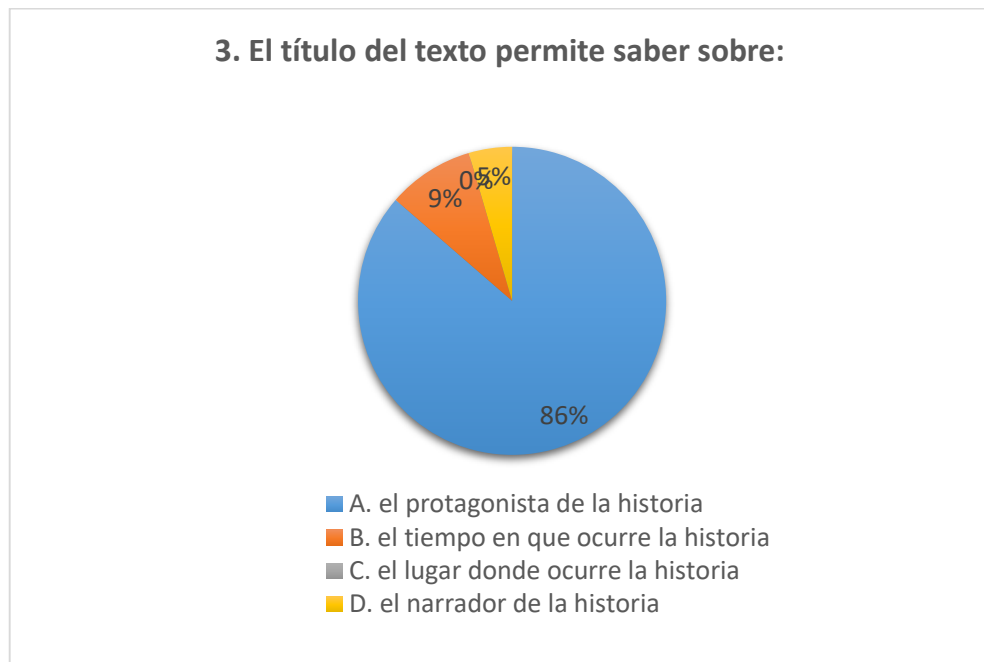
En este gráfico se puede observar que el 41% eligió la respuesta A, el 18% la B, el 9% la C y el 32% la D. Esto indica que la mayoría de los estudiantes (el 68%), no entendieron las acciones que finalizan la narración, ósea no reconocieron la secuencia de acciones, hechos o eventos en los textos que lee.

Tabla 3927. Competencia comunicativa lectora pregunta 3.

Competencia	Comunicativa- lectora
Componente	Semántico
Afirmación	Relaciona, identifica y deduce información para construir el sentido global del texto.
Respuesta correcta	A
El título “Tomás, el profeta”, enuncia una característica del protagonista de la historia.	

Fuente: Formato de presentación ICFES.

Ilustración 9. Competencia comunicativa lectora gráfica pregunta 3.



Fuente: La Autora.

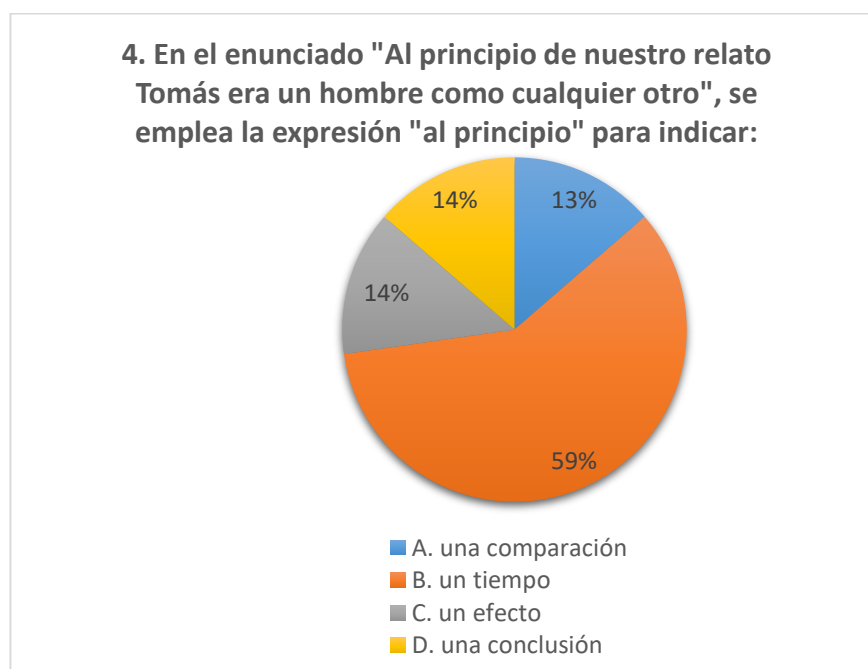
La gráfica muestra que el 86% escogió la respuesta A, es decir, deduce información para construir el sentido global del texto. El 9% escogió la B, un 5% la D y ninguno la C. Esto quiere decir que la mayoría de los estudiantes relacionan la información del título para determinar la idea central del texto.

Tabla 40. Competencia comunicativa lectora pregunta 4.

Competencia	Comunicativa- lectora
Componente	Semántico
Afirmación	Recupera información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos.
Respuesta correcta	B
Este tipo de conectores, frecuentemente usados en la narración, ordenan temporalmente los eventos que ocurren al interior de la historia.	

Fuente: Formato de presentación ICFES.

Ilustración 10. Competencia comunicativa lectora gráfica pregunta 4.



Fuente: La Autora.

En esta pregunta un 13% de los estudiantes escogió la A, el 59% la B, un 14% escogió la C y el otro 14% la D. De esta gráfica se puede deducir que un poco más

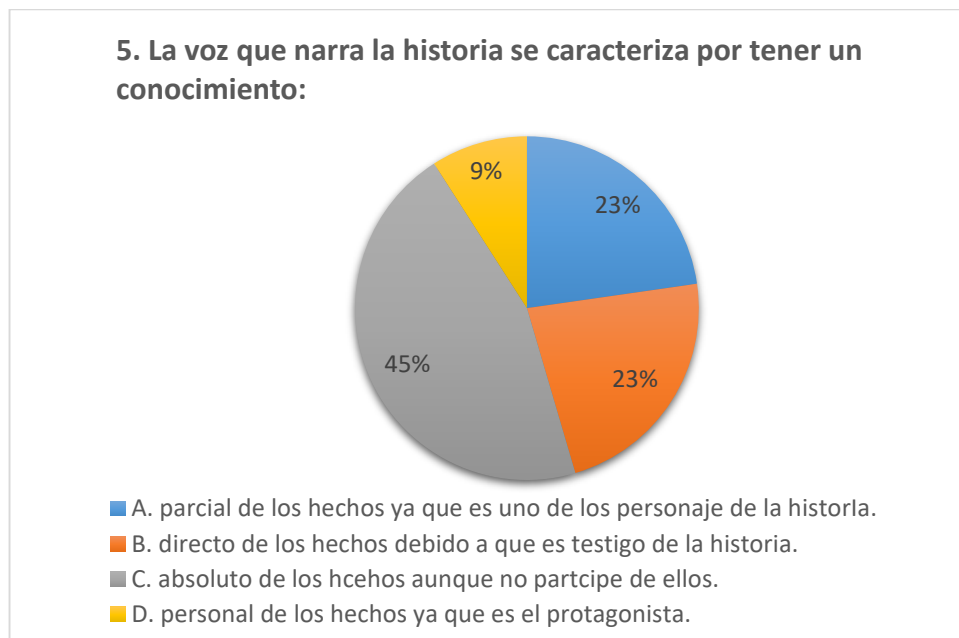
de la mitad acertó, pero el resto no identificaron la función de las marcas lingüísticas de cohesión local (un conector de tiempo)

Tabla 28. Competencia comunicativa lectora pregunta 5.

Competencia	Comunicativa- lectura
Componente	Pragmático
Afirmación	Reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto.
Respuesta correcta	C
Debido a que se trata de un narrador omnisciente, es posible caracterizarlo como la voz que conoce de manera absoluta los hechos a pesar de no participar en ellos.	

Fuente: Formato de presentación ICFES.

Ilustración 11. Competencia comunicativa lectora gráfica pregunta 5.



Fuente: La Autora.

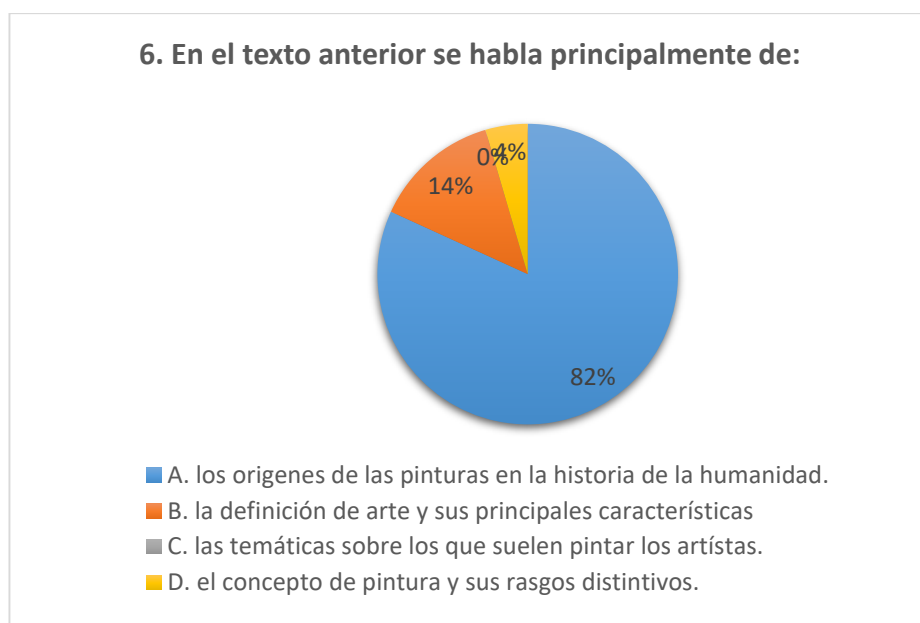
En la gráfica se observa que el 23% eligió la A, el otro 23% la B, el 45% la C y un 9% la D; entonces indica que el 55% que es un más de la mitad no acertaron en la respuesta; quiere decir que estos estudiantes no identificaron ni caracterizaron la voz que habla en el texto.

Tabla 292. Competencia comunicativa lectora pregunta 6.

Competencia	Comunicativa- lectura
Componente	Semántico
Afirmación	Relaciona, identifica y deduce información para construir el sentido global del texto.
Respuesta correcta	D
La clave engloba de manera general los contenidos del texto.	

Fuente: Formato de presentación ICFES.

Ilustración 12. Competencia comunicativa lectora gráfica pregunta 6.



Fuente: La Autora.

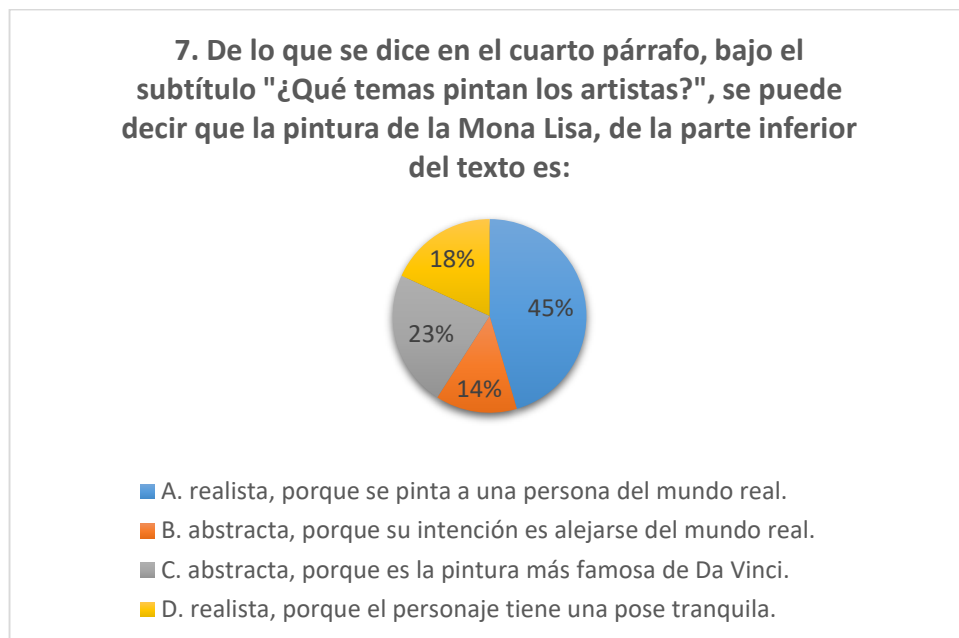
Se puede evidenciar que el 82% eligió la A, el 14% la B y el 4% la D, esto quiere decir que el 96% de los estudiantes no relaciona e integra información del texto y los paratextos, para predecir información sobre posibles contenidos, específicamente en las claves del texto expositivo. (Títulos, subtítulos)

Tabla 43. Competencia comunicativa lectora pregunta 7.

Competencia	Comunicativa- lectora
Componente	Semántico
Afirmación	Relaciona, identifica y deduce información para construir el sentido global del texto.
Respuesta correcta	A
La pintura de la <i>Mona Lisa</i> es realista puesto que en ella se presenta el retrato de una persona con características propias de la realidad.	

Fuente: Formato de presentación ICFES.

Ilustración 13. Competencia comunicativa lectora gráfica pregunta 7.



Fuente: La Autora.

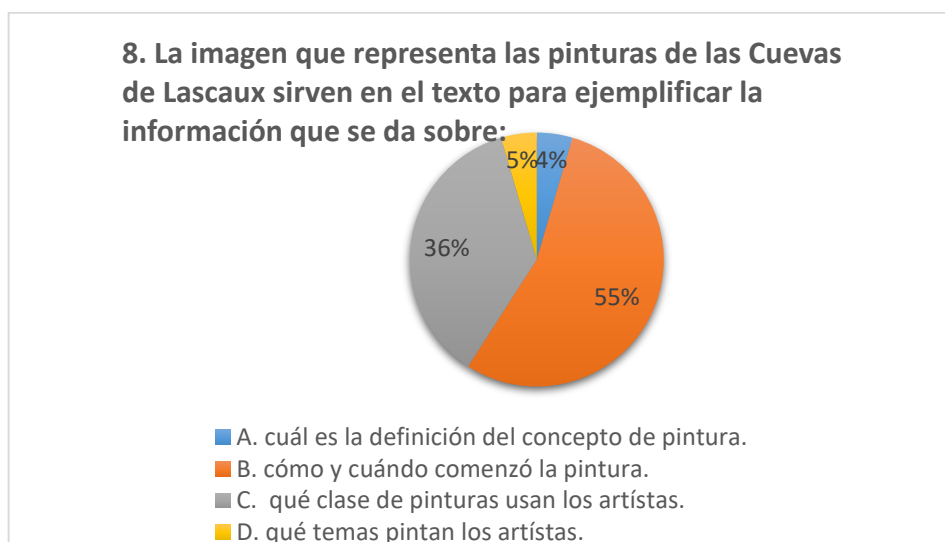
En la gráfica se evidencia que el 45% eligió la A, el 14% la B, el 23% la C y el 18% la D; esto evidencia que el 55% de los estudiantes no relaciona e integra información del texto para predecir información sobre posibles contenidos, ósea no tuvo en cuenta la información brindada en la lectura para establecer un vínculo con la imagen dada sobre “La Mona Lisa” de Da vinci.

Tabla 44. Competencia comunicativa lectora pregunta 8.

Competencia	Comunicativa- lectora
Componente	Semántica
Afirmación	Relaciona, identifica y deduce información para construir el sentido global del texto.
Respuesta correcta	B
La imagen de las pinturas de Lascaux sirve para ejemplificar el contenido del segundo párrafo que se encuentra bajo el subtítulo. “¿Cómo y cuándo comenzó la pintura?”	

Fuente: Formato de presentación ICFES.

Ilustración 30. Competencia comunicativa lectora gráfica pregunta 8.



Fuente: La Autora.

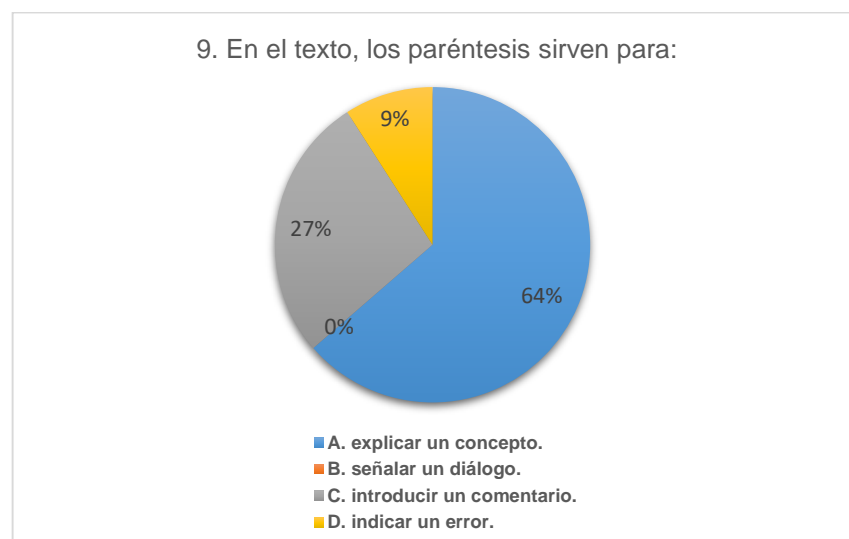
En la gráfica el 4% eligió la A, el 55% la B, el 36% la C y el 5% la D; en esta se puede evidenciar que el 45% de los estudiantes no relaciona e integra información del texto para ejemplificar información del contenido en el subtítulo ¿Cómo y cuándo comenzó la pintura?

Tabla 305. Competencia comunicativa lectora pregunta 9.

Competencia	Comunicativa- lectura
Componente	Sintáctico
Afirmación	Recupera información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos.
Respuesta correcta	A
En el texto se emplean los paréntesis para ampliar información que ayuda a definir conceptos difíciles al interior de la lectura.	

Fuente: Formato de presentación ICFES.

Ilustración 14. Competencia comunicativa lectora gráfica pregunta 9.



Fuente: La Autora.

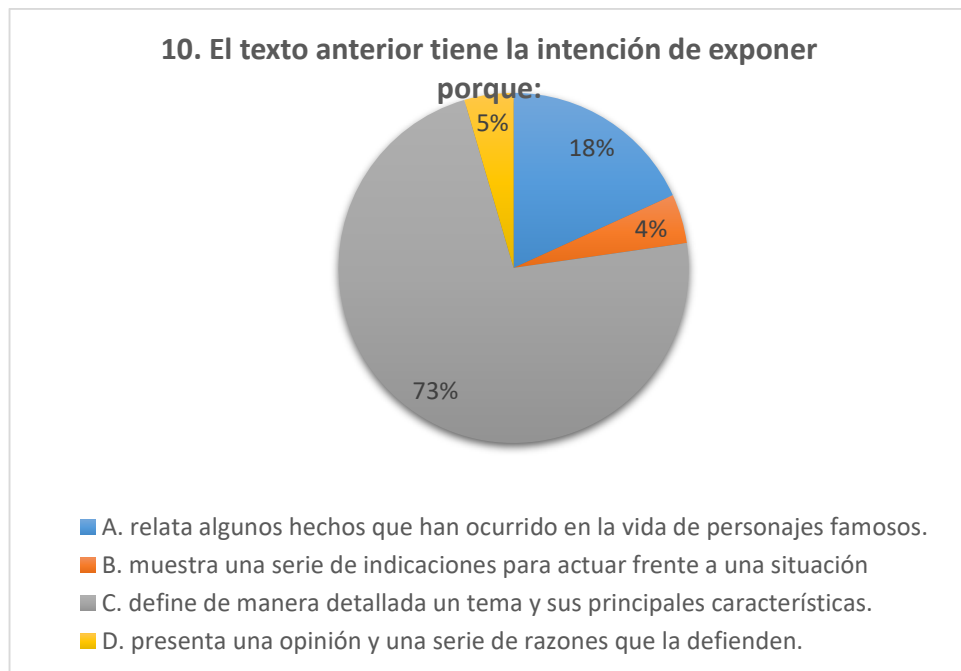
La gráfica muestra que el 64% eligió la A, ninguno la B, el 27% la C y el 9% la D; se puede evidenciar que el 64% de los estudiantes identificaron la función de los paréntesis en la configuración del sentido del texto.

Tabla 46. Competencia comunicativa lectora pregunta 10.

Competencia	Comunicativa- lectora
Componente	Pragmático
Afirmación	Evalúa estrategias explícitas o implícitas de organización, tejido y componentes de los textos.
Respuesta correcta	C
El texto "Pintura" es de carácter expositivo debido a que busca explicar lo que es la pintura y sus principales características. Otras de las maneras de definir la tipología textual, es reconocer que el escrito pertenece a un artículo enciclopédico.	

Fuente: Formato de presentación ICFES.

Ilustración 15. Competencia comunicativa lectora gráfica pregunta 10.



Fuente: La Autora.

La gráfica representa que el 18% escogió la A, el 4% la B, el 73% la C y un 5% la D; esto indica que la mayor parte de los estudiantes reconoce algunas estrategias propias de cada tipología textual. A continuación, se presenta la interpretación en cuanto a fortaleza o debilidad, según los resultados de la prueba de competencia lectora, en los componentes semántico, sintáctico y pragmático:

Tabla 317. Distribución porcentual de fortalezas y debilidades por componentes.

COMPONENTE	NÚMERO DE PREGUNTA	PORCENTAJE	
		FORTALEZA	DEBILIDAD
SEMÁNTICO	1	86%	14%
	2	32%	68%
	3	86%	14%
	4	59%	41%
	6	4%	96%
	7	45%	55%
	8	55%	45%
SINTÁCTICO	9	64%	36%
PRAGMÁTICO	5	45%	55%
	10	73%	27%

Fuente: la autora a partir de los resultados obtenidos en el test

En esta tabla se puede evidenciar que siete de las preguntas pertenecen al componente semántico, una al sintáctico y dos al pragmático. Entre las debilidades en estos componentes transversales a la competencia lectora se distinguen las siguientes evidencias de aprendizaje:

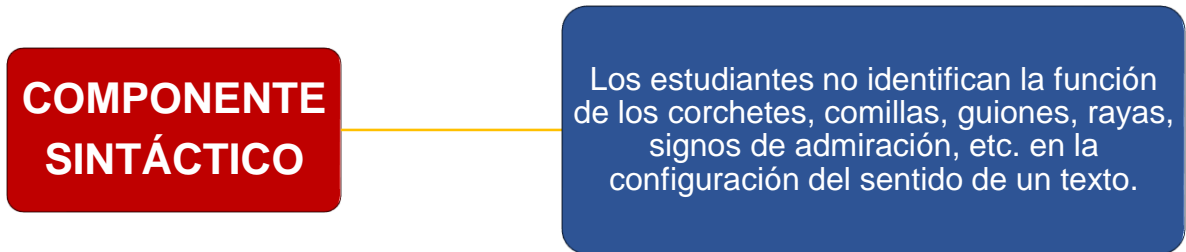
Ilustración 16. Evidencias de aprendizaje del componente semántico.



Fuente: la autora con base en la información de la Matriz de Referencia ¿Qué aprendizajes evalúa las Pruebas Saber? Lenguaje 7°. Siempre Día E.

De acuerdo a los resultados obtenidos de la prueba diagnóstica, se establecen las falencias que mantienen los estudiantes en el componente semántico, tal como se evidencia en la ilustración anterior. En cuanto a las problemáticas que presentan los estudiantes, se distinguen cuatro factores: el no reconocimiento secuencial de los hechos, la no identificación de marcas lingüísticas de cohesión local, la no integración de información del texto y los paratextos, y la no relación de información del texto para ejemplificarlo.

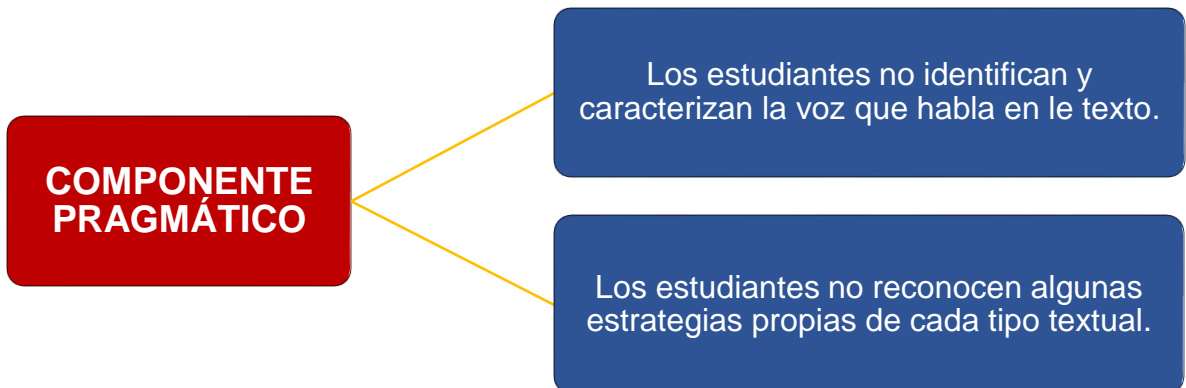
Ilustración 17. Evidencias de aprendizaje del componente sintáctico.



Fuente: la autora con base en la información de la Matriz de Referencia ¿Qué aprendizajes evalúa las Pruebas Saber? Lenguaje 7°. Siempre Día E.

En cuanto al componente sintáctico, se observa que los estudiantes presentan falencias en la no identificación de los signos de puntuación, lo cual hace que el sentido del texto cambie y la comprensión no pueda lograrse.

Ilustración 18. Evidencias de aprendizaje del componente pragmático.



Fuente: la autora con base en la información de la Matriz de Referencia ¿Qué aprendizajes evalúa las Pruebas Saber? Lenguaje 7°. Siempre Día E.

Para el componente pragmático se establecen dos falencias recurrentes: la no identificación del narrador en el texto y el no reconocimiento de estrategias de tipo textual.

4.4 TRIANGULACIÓN DE DATOS

Esta triangulación permite verificar los datos recopilados y alcanzar nuevos referentes de gran interés que no pudieron ser observados en un primer nivel, apuntando hacia la objetividad de la investigación, así como lo define Jame Mckerman en su libro *Investigación-acción y curriculum*, “el procedimiento de triangulación permite comparar y contrastar los diferentes datos en forma organizada y coherente”¹¹³.

La triangulación se empleó para analizar la información recopilada, a través del cuestionario docente, el cuestionario estudiante y la prueba diagnóstica. Lo cual permitió posibles concurrencias en los datos obtenidos de los docentes, estudiantes e investigador. De este modo, se establecieron cuatro categorías a priori en los tres instrumentos empleados, estas son: el gusto por la lectura por parte de los estudiantes, el uso de estrategias y herramientas para mejorar la comprensión lectora por parte de los docentes y estudiantes, el nivel de comprensión lectora de los estudiantes y las dificultades que estos presentan a la hora de leer.

- **Gusto por la lectura**

De acuerdo a los instrumentos empleados para la recolección de información, se pudo distinguir que los estudiantes seleccionados para este proyecto, manifiestan gusto por el hábito lector. Lo anterior se apoya con los cuestionarios a docentes y estudiantes.

Los docentes expresan la implementación de estrategias para desarrollar la comprensión de lectura, puesto que esta actividad contribuye al desarrollo del pensamiento, de igual modo, la disposición de los estudiantes ante los ejercicios de

¹¹³ MCKERNAN, James. INVESTIGACIÓN-ACCIÓN Y CURRÍCULUM. Ediciones Morata, S.L. Madrid, 1999. p.205

lectura, facilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje y lograr, así, un aprendizaje significativo. En el cuestionario a los estudiantes, estos expresan agrado por la lectura, lo cual implica que los alumnos muestran compromiso en las actividades que contengan lecturas.

En esta categoría también se señalan los tipos de lectura que prefieren los estudiantes, los cuales manifiestan tener más agrado por los cuentos, mitos, leyendas, fábulas, historietas, historias de ciencia ficción, entre otras. Lo anterior mantiene concordancia con los textos que, los docentes entrevistados, trabajan para sus actividades de clase.

- **Uso de estrategias y herramientas para mejorar la comprensión lectora**

En esta categoría se pudo establecer que tanto los docentes como los estudiantes realizan estrategias y utilizan herramientas para mejorar la comprensión lectora. Los alumnos, en su mayoría, indican que para su proceso de comprensión recurren a los diccionarios y enciclopedias, los cuales le facilitan información para un mejor entendimiento. También, algunos educandos dicen que la relectura es un proceso que permite en ellos una mejor comprensión, pues allí llegan a una mejor percepción de lo leído.

De igual modo, los estudiantes reconocen que los docentes también emplean estrategias para su proceso de comprensión. Frente a la anterior situación, es importante recalcar que los estudiantes identifican las estrategias de los docentes, lo cual permite una mejor comprensión de las actividades por parte de los estudiantes. Los docentes afirman que recurren a la realización de cuestionarios, sustentaciones orales, ensayos, lectura personal y grupal, análisis de textos, uso de vídeos, entre otros.

- **Nivel de comprensión lectora**

En cuanto a esta categoría, se toma como referente los resultados obtenidos de la prueba diagnóstica, la cual señala que los estudiantes presentan falencias en los tres componentes evaluados: sintáctico, semántico y pragmático. De igual modo, se destaca la valoración dada por los docentes en la entrevista aplicada a ellos.

Teniendo en cuenta lo anterior, se pudo determinar que, aunque los estudiantes manifiesten agrado por la lectura y durante las clases se desarrollen actividades que comprometan el proceso de lectura de los alumnos, aún se presentan problemáticas que afectan el desarrollo de esta competencia.

- **Dificultades en el proceso de lectura**

El cuestionario a estudiantes y la prueba diagnóstica permitieron esclarecer esta categoría en proceso de triangulación. Según los alumnos, uno de los problemas que persiste en ellos es el desconocimiento de términos, de igual modo, el descuido por los signos de puntuación, lo cual hace que la idea obtenida del texto pueda ser errónea.

La prueba diagnóstica, de igual modo, arrojó resultados que demuestran la falta de comprensión de numerosos signos de puntuación, lo cual implica al componente sintáctico evaluado en la prueba, pues los estudiantes no identifican la función de los corchetes, comillas, guiones, rayas, signos de admiración, etc. en la configuración del sentido de un texto.

4.5 CRITERIOS ÉTICOS

Las implicaciones éticas en una investigación-acción son fundamentales cuando se trata de los derechos de los participantes; es por esta razón que ellos deben conocer el manejo, proceso y desarrollo de la investigación.

En el marco de la investigación-acción, la docente- investigadora recurrió a algunos criterios establecidos entre los cuales se destacaron: En primera instancia se les informó a las personas objeto de estudio sobre la investigación que se iba a realizar y se les pidió la aceptación a través de un asentimiento informado, a su vez a la Rectora de la institución educativa se le solicitó por escrito el permiso para realizar la intervención pedagógica y colocar el nombre de la institución educativa en el proyecto de investigación. (Ver anexo A)

En lo que se refiere a la identificación de los docentes y de los estudiantes se utilizó la codificación con el fin de proteger su identidad. De igual manera se contó con el permiso informado de los padres de familia a quienes se les consultó su aprobación y se les aconsejó estar al pendiente de las etapas del proceso investigativo. (Ver anexo B)

La investigadora realizó el curso de la NIH para la protección de los derechos y el bienestar de los sujetos humanos en el ámbito de su investigación; allí retomó principios y conceptos básicos válidos en su reflexión. (Ver anexo E)

Para la socialización y cierre de la propuesta de intervención la docente-investigadora pidió el permiso a las directivas del plantel educativo y así llevar a cabo una asertiva retroalimentación. (Ver anexo D)

5 PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Esta secuencia didáctica tuvo como objetivo activar los conocimientos previos que tienen los estudiantes antes de leer un texto y que puedan abordar un nuevo conocimiento mediante actividades prácticas en las cuales identifique su responsabilidad dentro del proceso de autoconstrucción del aprendizaje. En la propuesta titulada *“La aplicación de estrategias previas a la lectura como herramienta para potenciar el proceso de comprensión en estudiantes del grado séptimo B del colegio la inmaculada”*; se llevaron a cabo 15 sesiones distribuidas en tres etapas: La revelación que consta de cuatro sesiones, hacia la conquista del saber con diez y un horizonte de posibilidades que comprendió el cierre de la propuesta.

En la etapa preliminar, se estableció una primera sesión que tuvo como propósito, generar un diálogo de información previa; por tanto, fue de gran importancia ya que sirvió para crear expectativas en cuanto a la temática central del libro del proyecto lector, llamado *“La estrella de papel”* del autor Jairo Aníbal Niño. La siguiente se planeó para determinar qué tipo de relaciones se presentan entre pares, y a su vez inculcar en los estudiantes la necesidad de cuidar y respetar el planeta, tomando conciencia sobre los problemas de contaminación, de la conservación de la biodiversidad, y otras preocupaciones ambientales.

En la tercera, se retomó generar actividades lúdicas centradas en las palabras; se le dio importancia a ampliar el vocabulario, familiarizarse con el mismo y que el estudiante desarrollara habilidades de reconocimiento de las palabras para determinar su significado. La siguiente sesión enfocó las actividades al conocimiento de nuevas palabras y relacionar el significado con el contexto.

En la etapa *“Hacia la conquista del saber”*, se establecieron los siguientes objetivos distribuidos en diez sesiones. En la primera el objetivo era conocer la intención o propósito del texto narrativo y sus características; luego se pretendió crear

conciencia sobre la necesidad de cuidar y respetar el planeta donde vivimos; después comprender que el texto narrativo tiene un orden lógico para presentar las acciones.

En la sesión posterior, se tuvo en cuenta la identificación de la estructura y elementos del texto narrativo, y en la siguiente conocer los elementos del texto narrativo: personajes, espacio, problema, la acción y resolución del problema. (Plan fundamental de la historia. En la otra se pretendió que comprendiera la estructura del texto narrativo, fomentar la creatividad y la imaginación. Después se trató de familiarizar al estudiante con el vocabulario del libro del proyecto lector para que tuviera una mejor comprensión de la narración. En la sesión doce se aplicaron actividades con miras a la comprensión del uso adecuado de los signos de puntuación en el texto narrativo. En la posterior sesión, se dieron a conocer intenciones o emociones que tienen los hablantes por medio de oraciones. En la culminación de esta etapa se entregó una guía de trabajo para realizar en equipo. Luego de proponer mediante la observación de imágenes un posible título para cada episodio.

En la etapa final, el propósito fue demostrar que los estudiantes se divirtieron leyendo el libro del proyecto lector; de ahí surgió la idea de realizar una galería. En este proceso los estudiantes expusieron sus trabajos, fotos, afiches, etc., y también la sensibilización del texto correspondiente al plan lector ante la comunidad educativa.

5.1 ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN

Esta secuencia didáctica está construida con la intención de activar los conocimientos previos que tienen los estudiantes antes de leer un texto y que pueda abordar un nuevo conocimiento mediante actividades prácticas en las cuales identifique su responsabilidad dentro del proceso de autoconstrucción del aprendizaje.

En la tabla siguiente, se muestra el título de la propuesta, que recibió el nombre de “Un botadero de sueños”, porque tenía relación con la habilidad del protagonista de “La estrella de papel” para interpretar los sueños. Además, en la identificación están: institución educativa, participantes, tema, número de sesiones, justificación, tarea integradora y objetivo general.

Tabla 48. Propuesta de intervención.

UN BOTADERO DE SUEÑOS	
PROPUESTA	
“LA APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS PREVIAS A LA LECTURA COMO HERRAMIENTA PARA POTENCIAR EL PROCESO DE COMPRENSIÓN EN ESTUDIANTES DE SÉPTIMO B DEL COLEGIO LA INMACULADA”	
INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA INMACULADA DE PALMAS DEL SOCORRO	PARTICIPANTES ESTUDIANTES SÉPTIMO B
MAESTRO INVESTIGADOR ESMERALDA CORREA RUEDA	TIEMPO PREVISTO TRES MESES INICIA: 19 DE ABRIL DE 2017 FINALIZA: JULIO 12 DE 2017
TEMA LA ACTIVACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS	NÚMERO DE SESIONES 15
JUSTIFICACIÓN	
Esta secuencia didáctica se ha elaborado mediante actividades pedagógicas flexibles y contextualizadas con el fin de despertar en el educando el amor por la lectura, teniendo en cuenta sus saberes previos y andamiar los nuevos aprendizajes. Esta intervención es un conjunto de actividades que permiten desarrollar habilidades conducentes a mejorar el proceso de comprensión lectora.	
TAREA INTEGRADORA	OBJETIVO GENERAL
El reciclaje está directamente ligado con la ecología que supone que el ser humano puede aprovechar los recursos naturales sin abusar de ellos y sin generar daños significativos al medio ambiente.	Potenciar el proceso de comprensión mediante la aplicación de estrategias previas a la lectura en los estudiantes del grado séptimo B del colegio La Inmaculada.

Fuente: La Autora.

De acuerdo a la tabla siguiente, se muestran los momentos que estructuran la SD, con su respectivo propósito y actividades.

Tabla 32. Síntesis de la secuencia didáctica.

SÍNTESIS DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA			
ETAPA	SES.	PROPÓSITO	ACTIVIDADES
LA REVELACIÓN	1	Generar un diálogo de información previa.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Actividad focal introductoria. 2. Elaboración de plegado 3. Proyección de video y comentarios. 4. Discusión guiada. 5. Retroalimentación de vocabulario. 6. Actividad generadora de información previa.
	2	Determinar qué tipo de relaciones se presentan entre pares.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Discusión guiada. 2. Exposición oral. 3. Videos 4. Juego didáctico.
	3	Generar actividades lúdicas centradas en las palabras.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Armar el rompecabezas. 2. Dialogo informal. 3. Ampliación de vocabulario. 4. Preguntas intercaladas. 5. Proyección de video y comentarios. 6. Trabajo individual (identificación de imagen no verbal) 7. Conversatorio.
	4	Enfocar las actividades a conocer nuevas palabras y relacionar el significado con el contexto.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Discusión guiada. 2. Actividad focal introductoria. 3. Proyección de video. 4. Preguntas intercaladas. 5. Comentario dirigido. 6. Trabajo en equipo. 7. Lectura guiada sobre el autor del libro.
HACIA LA CONQUISTA DEL SABER	5	Conocer la intención o propósito del texto narrativo y sus características.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conversatorio. 2. Proyección de video y comentarios. 3. Preguntas insertadas. 4. Discusión guiada. 5. Desarrollo de guía. 6. Lectura guiada.
	6	Crear conciencia sobre la necesidad de cuidar y respetar el planeta donde vivimos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Charla dirigida por experto. 2. Conversatorio con el experto. 3. Identificación de materiales de reciclaje. 4. Trabajo colectivo.
	7	Comprender que el texto narrativo tiene un orden lógico para presentar las acciones.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Actividad focal introductoria: ordenar secuencias. 2. Preguntas intercaladas. 3. Analogía usando una cuerda. 4. Desarrollo de la guía. 5. Trabajo individual. 6. Lectura guiada y socialización de la guía.

Fuente: La Autora.

Tabla 50. Síntesis de la secuencia didáctica (Contin.).

SÍNTESIS DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA			
ETAPA	SES.	PROPÓSITO	ACTIVIDADES
HACIA LA CONQUISTA DEL SABER	8	Identificar la estructura y elementos del texto narrativo.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Actividad focal introductoria: observación de imágenes. 2. Preguntas insertadas. 3. Desarrollo de la guía. 4. Proyección de video. 5. Toma de apuntes. 6. Juego con imágenes. 7. Socialización de la guía.
	9	Conocer los elementos del texto narrativo: personajes, espacio, problema, la acción y resolución del problema. (plan fundamental de la historia)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Actividad focal introductoria: ordenar secuencias. 2. Lectura guiada. 3. Trabajo individual. 4. Recreación de acciones.
	10	Comprender la estructura del texto narrativo y fomentar la creatividad y la imaginación.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Preguntas intercaladas. 2. Desarrollo de guía. 3. Trabajo individual. 4. Lectura guía. 5. Socialización de la guía.
	11	Familiarizar al estudiante con el vocabulario del libro del proyecto lector.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Actividad focal introductoria: Juego didáctico. 2. Diálogo generador de información previa. 3. Trabajo colaborativo con vocabulario. 4. Herramienta didáctica de aprendizaje. 5. Evaluación del trabajo colaborativo.
	12	Comprender el uso de los signos de puntuación en el texto narrativo.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Actividad focal introductoria: poema de los signos de puntuación. 2. Desarrollo de la guía. 3. Trabajo en equipo. 4. Socialización de la guía.
	13	Reconocer las intenciones o emociones que tiene los hablantes por medio de oraciones.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Actividad focal introductoria: juego con el Recopilador. 2. Pre interrogantes. 3. Desarrollo de la guía. 4. Trabajo individual. 5. Socialización de la guía.
	14	Ubicar en el texto narrativo ideas implícitas que requieran construir el sentido global del mismo.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Actividad focal introductoria: "Collage literario" 2. Discusión guiada. 3. Desarrollo de la guía. 4. Ilustraciones de episodios del libro. 5. Socialización de la guía.
	UN HORIZONTE DE POSIBILIDADES	15	Socializar la propuesta de intervención a la comunidad educativa mediante realización de una Galería.

6 Fuente: La Autora.

6.1 ANÁLISIS DE LAS SESIONES DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

En la propuesta titulada: LA APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS PREVIAS A LA LECTURA COMO HERRAMIENTA PARA POTENCIAR EL PROCESO DE COMPRENSIÓN EN ESTUDIANTES DE SÉPTIMO “B” DEL COLEGIO LA INMACULADA, se estableció una secuencia didáctica conformada por 15 sesiones que presentan actividades pedagógicas creativas y con diversidad en estrategias para impulsar en el educando el amor por la lectura y a su vez desarrollar habilidades que lo conduzcan a mejorar el proceso de comprensión lectora.

Este conjunto interrelacionado entre sí, parte de la necesidad de comprobar si la exploración de los conocimientos previos permite un aprendizaje significativo, desde el enfoque de integrar de manera paralela la secuencia de las actividades y la evaluación de las mismas. La secuencia didáctica permitió construir el conocimiento desde la realidad del estudiante y de esta manera cobre sentido el acto de aprender.

A continuación, se presenta el formato de análisis para cada sesión; en el cual se especifica el número de la sesión, la estrategia a aplicar, las categorías a analizar, los descriptores que evidencian el proceso y por último el análisis y reflexión que surge de las mismas.

- **Sesión uno**

En la sesión uno se estableció como propósito generar un diálogo de información previa que permitiera explorar los presaberes del educando. Como estrategia pedagógica fundamental se hizo la activación de estos conocimientos mediante preguntas abiertas. Una de las categorías importantes que surgió de la transcripción fue “Estrategias de desarrollo de la información previa” y como categorías emergentes se destacaron “La participación” y el uso de “Vocabulario”.

Tabla 331. Análisis sesión uno.

SESIÓN UNO

Propósito: Generar un diálogo de información previa.

ESTRATEGIA	CATEGORÍA	CATEGORÍAS EMERGENTES
Activación de conocimientos previos (Preguntas abiertas para activar su información previa)	Estrategias de desarrollo de la información previa	Participación Uso de vocabulario
DESCRIPTOR		

Esta primera sesión es de gran importancia ya que sirvió para crear expectativas en cuanto a la lectura del libro en el proyecto lector llamado “La estrella de papel” cuyo autor es Jairo Aníbal Niño. Por este motivo se realizó una actividad focal introductoria en la cual se elaboró un plegable de una estrella en papel de color amarillo; esta actividad lúdica se complementó con una serie de preguntas de activación de conocimientos previos:

En este primer encuentro de la actividad focal introductoria la investigadora notó que los estudiantes respondieron de acuerdo a sus presaberes:

B12 responde: “es una bichita amarilla”

B8 dice: “algo que alumbra solo en las noches”.

B21 “la luna”, entonces la docente pregunta ¿La luna es una estrella? pero B14 corrige diciendo: “la luna es un satélite”

B22 dice “no” y aclara: “hay muchas más además del sol que hay en el universo porque hay más sistemas solares”, B12 “pero nadie lo ha visto”.

B12 dice “jum... lejísimos” B21 dice “a millones de kilómetros”.

B6 dice: “de gas”, B21 dice: “de átomos”, B22 dice “de polvos luminosos”. B12 dice: “a mí me contaron que eran pedacitos de luz”.

B11 dice: “porque reciben la luz solar”, entonces B12 le contesta: “no, porque brillan es de noche, no en el día” B11 dice: “no porque la tierra va girando”, se genera una discusión para aclarar lo dicho por B11. (Unos estaban de acuerdo con B11 y otros con B12)

B21 dice “se unen átomos”, B22 dice “se formó una explosión y así se genera una estrella”, B12 le dice: “no...entonces ya estaríamos muertos, por cada estrella que sale, entonces ya explotaría la tierra”, B21 “pero es que las estrellas no están aquí en la tierra, están lejos a kilómetros” y B14 dice “pero es que están lejos de la tierra”, B12 “no, una explosión, no es”, B7 “se explotan los átomos y se forman las estrellas”

B22 agrega “las estrellas se van formando, van creciendo y al final mueren”, la docente les dice ¿pero ¿cómo será esa muerte?, y contestan: “no brillan”, “dejando de brillar”.

En el momento del desarrollo de la clase la investigadora pretendió valorar los conocimientos que tienen los estudiantes usando como pretexto las preguntas iniciales y que les permitieron recordar conceptos de otras asignaturas:

B11 “nosotros las recordamos”.

B21 “la luna”, B14 “las estrellas fugaces”.

B21 “o hay veces que se forman figuras con las estrellas. (Muestra una figura con sus manos).

B21 “si la osa mayor”.

Para el cierre la investigadora realiza nuevamente un diálogo para activar de información previa:

B21 “es un cuerpo contenido de muchas estrellas”.

B22 “son las personas que investigan sobre las estrellas”. La docente les dice que sin aquellas personas no sabríamos nada sobre las estrellas. Eso es lo bonito que existan personas especializadas que nos enseñan cada día más.

B22 dice “es una nuestra galaxia”.

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

En cuanto al análisis de lo ocurrido en la sesión número uno hace hincapié en la importancia de generar información previa para que el estudiante realice predicciones del tema a explorar. Mediante los pre interrogantes hechos por la investigadora, el estudiante activa sus conocimientos previos y se prepara para una nueva información. Cabe resaltar que la activación de los saberes previos se realiza en todos los momentos de la sesión. Durante esta exploración se evidencia la participación e interés de algunos estudiantes que exponen lo que recuerdan.

Esta actividad motivadora de pre interrogantes es ideal porque permite activar los presaberes guiados por un sentido de curiosidad y a su vez empieza a elaborar predicciones de la temática. De igual forma atrae la atención del estudiante y promueve un espacio mucho más dinámico y disímil a las clases tradicionales. En este aspecto Frida Díaz nos habla que la activación de conocimientos previos contribuye a esclarecer las expectativas apropiadas en los estudiantes sobre los aprendizajes próximos de información nueva y también nos recuerda que toda motivación para el aprendizaje debe estar condicionada por una meta previamente establecida y que el estudiante la conozca desde un principio.

A su vez, Cooper nos dice que la información previa no puede limitarse a una sencilla explicación de datos, este es un proceso interactivo entre el estudiante-docente y el estudiante- estudiante. En este caso entre los estudiantes se pudo observar algunas discusiones con respecto a las ideas expuestas.

Algo que llama la atención es que unos estudiantes responden a interrogantes usando un vocabulario propio de su contexto coloquial mientras otros usan un lenguaje técnico de acuerdo a la información recibida en las asignaturas propias de la temática.

En este sentido, cabe destacar que uno de los estudiantes (B22) tiene dominio de muchos conceptos relacionados con las estrellas y qué luego en confianza confirmó que había leído un libro sobre las Galaxias; lo que permite comprender que, aunque un solo alumno mostró conocimiento amplio sobre el tema, durante el desarrollo de la sesión los demás se involucraron y entusiasmaron con el tema.

A medida que se generan los interrogantes unos estudiantes muestran inseguridad en sus respuestas, ya que la información obtenida proviene de otras personas que pueden ser ajenas al contexto escolar. Aunque estas opiniones le van a permitir comparar sus ideas iniciales con la información que reciba en la interacción con el docente y otros compañeros respecto de la temática. El aula entonces, es considerada como un espacio de construcción de significados donde el estudiante puede intercambiar ideas, pensamientos e intereses fundamentales para su desarrollo social.

- **Sesión dos**

Para la sesión dos, se tuvo como propósito determinar el tipo de relaciones entre pares, lo cual tiene como estrategia el diálogo generador de información previa por medio de intercambio de ideas, opiniones e información que tenga cada estudiante. Como categoría se determina la **relación entre pares**, puesto que entre más oportunidad tienen los estudiantes de socializar e interactuar con sus pares, se permite que estos establezcan relaciones significativas de comportamientos específicos y nuevos conocimientos. En cuanto a categoría emergente, se destaca la **exposición de ideas con claridad**.

Tabla 52. Análisis sesión dos.

SESIÓN DOS

Propósito: Determinar qué tipo de relaciones se presentan entre pares.

ESTRATEGIA	CATEGORÍA	CATEGORÍAS EMERGENTES
Diálogo generador de información previa (Intercambio de ideas, opiniones o información)	Relación entre pares	Expone ideas con claridad
DESCRIPTOR		

Esta segunda sesión pretendió hacer partícipes a dos estudiantes del grado décimo, quienes lideran el proyecto de reciclaje del colegio, para que dieran una charla de sensibilización sobre la temática y, que, a su vez, se relaciona con el proyecto lector a través de un diálogo como generador de información previa.

El salón se encuentra organizado por hileras, donde cada estudiante está muy bien sentado y ocupa su puesto.

De las respuestas dadas en el ejercicio de interrogación surgió como categoría “La relación entre pares”.

Como punto de partida de la sesión, la investigadora realizó una serie de preguntas para saber los conocimientos previos de los estudiantes sobre el tema. Seguidamente, se dio paso a las alumnas de décimo para que explicaran el tema del reciclaje.

B12 “hace meses”

B15 “hace un año”.

B12 “que hay reducir, reciclar y reutilizar”

B12 “el del lado izquierdo”

B12 “porque así está más bonito, menos contaminado”

B 10 “hacer campañas para que estuviera así”

B3 “el del lado izquierdo, porque se ve menos contaminado”,

B3 “no botando basura, reciclando”

B7 “la estamos asesinado con la botada de papeles, plástico, metales”

B6 “Reducir, por ejemplo, lo que no utilicemos lo podemos volver a usar”

B10: “pues que si hacemos lo que dice podemos recuperar la naturaleza”

B15 “para mejorar el planeta”

B5 “interactuar con los demás”

B15 “hacer campañas”.

B6 “Reutilizar, que podemos reutilizar, por ejemplo, una botella plástica que tenía gaseosa la podemos usar para echar jugo o algo así”;

B22 “que estamos contaminado de alguna manera, estamos botando basura al mar, botamos el petróleo y eso contamina los peces”.

Como actividad de cierre las estudiantes del grado 10° realizaron dos juegos, el primero “Alcance la estrella” que consistió en coger una estrella de las que estaban pegadas al tablero y responder el interrogante y “El ahorcado” que consistió en decir una letra que posiblemente lleve la frase y, así, hasta completarla.

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

Con la aplicación de las diferentes estrategias en las actividades de la participación como pareja, se puede dar un análisis positivo, pues de una u otra manera los estudiantes se notaron interesados, el ambiente del aula de clase al estar acorde con el tema tratado permitió la interacción por las partes. El apoyo de los alumnos de grado décimo incentivó la participación del grupo.

La relación entre los estudiantes y los expositores reflejó una comunicación asertiva, teniendo en cuenta lo observado en las actitudes de cada uno de ellos, puesto que se cumplió con el objetivo propuesto: el de determinar qué tipo de relaciones se presentan entre pares. De igual modo, el diálogo generador de información previa, como estrategia lúdica aplicada, aportó al desarrollo de la sesión. Lo anterior, permitió un “rompe hielos” al plantearse interrogantes que interactuaban con la interpretación de respuestas previas hasta el momento de la aplicación del conocimiento por medio de las actividades, en donde la técnica de parejas era del emisor y receptor con principios brindados en el respeto de la opinión de cada uno de los estudiantes.

Se demostró atención e interés por parte de los estudiantes en el convencimiento del tema a tratar, en este caso el manejo de los residuos. Las preguntas planteadas y las respuestas recibidas aportaron beneficios de relación de pareja, entre ellos la espontaneidad y la expresión de ideas; los participantes manifestaron interés en lo expuesto, la estructura del tema permitió reiterar la meta establecida de la sesión: apropiación de los saberes y comprensión de la oratoria dada en la clase.

Inicialmente se percibió que las respuestas de los estudiantes eran confusas, sin embargo, con ayuda de las estrategias realizadas en cada uno de los momentos de las actividades, se permitió, al final de la sesión, esclarecer las dudas y obtener respuestas más precisas. Lo cual fue de gran utilidad pues se cumplió con el objetivo de la clase.

- **Sesión tres**

La sesión tres presentó como propósito generar actividades lúdicas alrededor de las palabras, por lo tanto, se realizaron actividades en relación a la estrategia pedagógica centrada en el vocabulario. A partir del análisis de la transcripción surgió la categoría **desarrollo del vocabulario** y cómo categoría emergente apareció **narración de anécdotas**.

Tabla 343. Análisis sesión tres.

SESIÓN TRES

Propósito: Generar actividades lúdicas centradas en las palabras.

ESTRATEGIA	CATEGORÍA	CATEGORÍAS EMERGENTES
Actividades centradas en el vocabulario	Desarrollo del vocabulario	Narración de anécdotas
DESCRIPTOR		

Como actividad motivadora inicial se les entregó un rompecabezas con la imagen de un chulo y se realizaron unas preguntas intercaladas, esto creó un ambiente favorable al vocabulario.

B7: “guara”

B21: “gallinazo”

B14: “buitre”

B13: “galembo”

B5: “profe es que los chulos son los que quitan los muertos y son los que convierten eso en abono”

B15: “ellos limpian el ambiente cuando hay animales muertos”

B1: “ellos limpian todo el ambiente”.

B12: “son limpiadores”

B21: “carroñeros”.

B15: “porque comen carne y rompen cosas”

B7: “que comen de los animales que quedan por ahí muertos”

B12: “es un lugar donde se lleva la basura del pueblo o de la ciudad”

B14: “donde se bota todo lo que no nos sirve”,

B18: “es un lugar donde se echa toda la basura”.

B7: “porque están recogiendo las bolsas, las botellas”

A partir de la actividad de preguntas intercaladas, el estudiante expresó hechos relacionados con su vida cotidiana.

B12: “es que íbamos a hacer un asado y colocaron la carne en una lata y llegó un chulo y se la comió toda”

B7: “una vez yo cogí uno que estaba en una malla, y lo saqué y *ta* me quitó un pedazo”

B7: “no nada lo solté, eso arde como si fuera un cuchillo”

B21: “yo, en Bogotá”

B7: “yo en Cúcuta, cuando íbamos a hacer el mercado lo veíamos, dicen que Cúcuta es la ciudad más sucia del país”.

Para reforzar el aprendizaje se entrega la fotocopia del símbolo de las tres “R” para que lo coloreen. Para el momento de cierre, se realizó una retroalimentación con los estudiantes, eligiendo un vocero de cada mesa de trabajo.

B5: “es cuando uno puede reutilizar todas las cosas que ya han perdido su importancia”

B21: “no botar basuras, reciclar lo que no sirva para darle a otra persona que lo necesite”.

B11: “si fuéramos excelentes recicladores pues no botaríamos tanta basura”.

B21: “sí podemos reciclar porque si nosotros nos proponemos una meta podemos hacer más utilidades nosotros y podemos reciclar”

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

En la sesión tres con la realización de la dinámica y demás actividades lúdicas como el caso del rompecabezas con la imagen del chulo, se llegó a comprender que la mayoría de los estudiantes manejan diferentes términos a la hora de mencionar un objeto, animal o persona al referirse con especificaciones de algo.

En cuanto a la herramienta literaria de la anécdota vivida por ellos, se observó que ante las situaciones y momentos experimentados por los estudiantes son indelebles, lo cual permite despertar en el estudiante el sentido de escribir paso a

paso, contando cada uno de los hechos vividos y recordados por siempre. Lo anterior, permitió al investigador obtener un concepto claro a partir de las diferentes opiniones que surgen en el aula de clase cuando se está tocando un tema.

Al hacer y adecuar un ambiente de formación apropiado para el aprendizaje de los estudiantes y la aplicación de dinámicas como juegos, observar imágenes, opinar frente a otras personas, etc., permiten sentir que el estudiante es lo primordial para el docente y que este se tiene en cuenta para que pueda entender con facilidad los diferentes temas tratados de manera divertida pero significativa en un salón de clases.

A partir de la distribución del símbolo del reciclaje (mensaje no verbal), se consideró como un mensaje claro para los estudiantes, los cuales reflexionaron sobre la temática del cuidado del medio ambiente. Dejando, así, una enseñanza para su diario vivir.

En el momento de cierre de la sesión, la investigadora hizo una pregunta que permitió una pequeña discusión de dos puntos de vista diferentes: “¿Crees que los seres humanos somos excelentes recicladores?” Esta inquietud permitió que dos estudiantes manifestaran su opinión. Las dos objeciones dadas eran muy valiosas, sin embargo, la respuesta del estudiante B21 recibió más apoyo por parte del grupo, y la docente con su papel mediador, manejó esta actividad con total imparcialidad.

De acuerdo a la actividad de cierre, se pudo concluir que estos ejercicios estimulan la opinión y criterio del estudiante, el cual expresa sus pensamientos y comunica sus ideas de manera objetiva. El respeto por la opinión del otro es uno de los valores fundamentales para la realización de estas actividades.

- **Sesión cuatro:**

Para la sesión cuatro, se tuvo como propósito desarrollar habilidades de reconocimiento de las palabras para determinar su significado, el cual contó con la estrategia de reconocimiento de palabras. Como categoría se definió la **ampliación de vocabulario**, puesto que esta permitió que los estudiantes desarrollen una mejor terminología y así se puedan expresarse de mejor manera, tanto de modo oral como escrita. En cuanto a la categoría emergente, se definió la discusión guiada, teniendo en cuenta que esta permite el intercambio informal de ideas, así como lo define Frida Diaz-Barriga.

Tabla 35. Análisis sesión cuatro.

SESIÓN CUATRO

Propósito: Desarrollar habilidades de reconocimiento de las palabras para determinar su significado.

ESTRATEGIA	CATEGORÍA	CATEGORÍAS EMERGENTES
Reconocimiento de palabras	Ampliación del vocabulario	Discusión guiada
DESCRIPTOR		

Para iniciar la sesión, se realizó una discusión guiada frente a la actividad complementaria que consistía en establecer una conversación con la familia en torno a la pregunta ¿Qué podríamos hacer para convertirnos en excelentes recicladores? La discusión guiada es un factor recursivo para esta clase.

B6: “dejar de contaminar y ayudar a clasificar las basuras”

B13: “separar lo de reciclaje con lo que no es de reciclar”

B15: “bueno yo le pregunté a mi mamá y me dijo que para convertirnos en excelentes recicladores teníamos que cuidar todo lo que tenemos y que le podemos dar un uso importante, también le pregunté a mi hermana y me dijo que no botáramos basuras porque podemos hacer cosas mejores con ellas, y yo aporté que no botemos basura porque hay cosas que nosotros utilizamos como: plástico, botellas, cartón, latas, vidrios, papeles y cosas que no podemos reciclar, es mejor que las utilicemos para no botar”

B21: “nosotros podemos ayudar recogiendo basura, no arrojar basura a los ríos y cuidar nuestros bosques no talando árboles.”

Seguidamente de la actividad de inicio, la docente mostró a los estudiantes un pequeño vídeo sobre los rellenos sanitarios, diferenciándolos de los vertederos. Así la investigadora dio paso a la ampliación de nuevos términos. Ante esta actividad se realizó una serie de preguntas intercaladas, las cuales llegaron a discutir el problema de ase en el colegio.

B7: “que en el relleno sanitario ahí se escoge un sitio para no contaminar la tierra ponen unos plásticos para echar todos los desechos”

B1: “para que no se contamine el suelo”

B3: “cuando nosotros estamos a los salones está todo lleno de papeles y basura y nosotros no ayudamos a mantenerlo limpio”

B15: pues mal porque nosotros no ayudamos a que el colegio se vea limpio y tenga buena impresión

La investigadora entregó a los estudiantes el libro del plan lector, el cual se relaciona directamente con la temática que se abordó a lo largo de la secuencia didáctica.

B8: “una estrella, hecha en papel reciclable”

B13: “la forma y los colores; y porque está hecha de papel reciclable”

Después de leer la sinopsis del libro, se hizo algunas predicciones sobre el libro con ayuda de estrategias en claves contextuales, que consiste en guiar a los estudiantes para que determinen el significado de las palabras de acuerdo a su experiencia previa.

bidones, B1: “es algo que cuelga o algo así”, B15: “como unas botellas”

impoluto, B10: “bonito”, B3: “descolorido”, B12: “único”

perenne, B11: “de manera permanente”

vertedero, B7: “basureo”

harapientas, B8: “grandes”, B10: “extendidas”, B1: “sucias”, B3: “dañadas”

Como cierre de la clase, la docente invitó a los estudiantes que leyeran el prólogo del libro, así para indagar un poco más del libro. Otra forma de escudriñar el contenido del libro.

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

Con ayuda de la discusión guiada a lo largo de la sesión cuatro, se incentivó la participación en casi todo el curso, pues esta buscaba un desarrollo del tema intercambiando ideas de forma informal. Esta actividad de apertura permitió compartir información desde diferentes perspectivas, así como lo define Díaz-Barriga “En la aplicación de esta estrategia desde el inicio los alumnos activan sus conocimientos previos, y gracias a los intercambios en la discusión con el

profesor pueden ir desarrollando y compartiendo con la otra información previa que pudieron no poseer antes de que la estrategia fuese iniciada.”¹¹⁴

Es importante resaltar que la realización adecuada de las tareas por parte de los alumnos, permite que el desarrollo de la clase sea más ameno. Un ejemplo de lo anterior, es la estudiante B15 quien realizó una explicación completa de su trabajo en casa, se notó que elaboró la actividad con su familia, tal como eran las instrucciones dadas.

La participación en clase de los estudiantes logró tener beneficios en el desarrollo de la sesión, pues, aportó a la dinámica de la clase y contribuyó al aprendizaje y reconocimiento de nuevas palabras sobre el tema abordado, teniendo en cuenta que esta era el propósito de la clase.

La actividad del vídeo permitió a los estudiantes el conocimiento de nuevos términos. Con saberes previos la docente les presenta otros conceptos afines al tema tratado, como es el ejemplo del ejercicio realizado; los alumnos ya tenían conocimiento de qué era un vertedero o un botadero de basura a cielo abierto, así que la docente les presenta por medio del vídeo lo que es un relleno sanitario, lo anterior se llegó a considerar como un juego de palabras con significado opuesto, así que, de acuerdo a lo que ya sabían, los alumnos estructuraron y desarrollaron habilidades de reconocimiento para la identificación de un nuevo concepto.

La actividad de preguntas intercaladas con el libro del plan lector, permitió que se introdujera a los estudiantes con la temática del libro, la cual está estrechamente relacionada con el desarrollo de la secuencia didáctica. Para el ejercicio de preguntas intercaladas, se tomó en cuenta la definición que da Frida Díaz-Barriga, pues este se relaciona con el propósito de la clase: “Las preguntas intercaladas son aquellas que se plantean al alumno a lo largo del material o situación de enseñanza y tienen como intención facilitar su aprendizaje.”¹¹⁵

Después de observar la carátula del libro y comentar las preguntas que la docente demandó sobre esta, la investigadora lee en voz alta la sinopsis del libro, los estudiantes siguen la lectura. Se realizó este ejercicio con la intención de tener un poco más de información del material que se llevó a cabo en el plan lector. Una vez leída la sinopsis, la docente presentó a los estudiantes una lista de oraciones, las cuales contaban con algunas palabras desconocidas para el grupo. Algunos alumnos sí reconocieron términos, sin embargo, otros no. Este ejercicio se llevó a cabo con la fusión de las dos estrategias previamente mencionadas: la discusión guiada y preguntas intercaladas, donde la docente ejecutó su papel como mediadora del aprendizaje, escuchando a sus alumnos y corrigiendo las ideas.

¹¹⁴ DÍAZ-BARRIGA, Frida. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. [En línea]. 2 ed. México D.F: McGraw-Hill/ Interamericana Editores S.A. 2004, p. 159. Disponible en <https://jeffreydiaz.files.wordpress.com/2008/08/estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>

¹¹⁵ *Ibid.*, 175

- **Sesión cinco**

La sesión cinco buscó conocer la intención o el propósito del texto narrativo y sus características. Para lo anterior, se contó con la estrategia de lectura guiada y con la categoría de **reconocimiento de textos**. En esta sesión se distinguió como categoría emergente, la comparación **de diferentes tipos de textos**.

Tabla 55. Análisis sesión cinco.

SESIÓN CINCO

Propósito: Conocer la intención o propósito del texto narrativo y sus características.

ESTRATEGIA	CATEGORÍA	CATEGORÍAS EMERGENTES
Lectura guiada.	Reconocimiento de textos.	Comparación de textos.
DESCRIPTOR		

La clase inició con un conversatorio de la consulta que realizaron los estudiantes, como tarea, acerca del autor del libro *La estrella de papel* Jairo Aníbal Niño. Ante la actividad solo participó una estudiante, el resto del grupo tenía la misma consulta.

B3: “fue un escritor colombiano. Publicó obras de teatro, cuentos y libros de poemas. Sus primeros pasos los dio como artista en el campo de la pintura, luego se dedicó a la dramaturgia. En el campo de las letras, su mayor contribución la hizo al género de la literatura infantil y juvenil a la que dedicó la mayoría de sus publicaciones y gran parte de su carrera como escritor.

Seguidamente del conversatorio de la consulta que los educandos realizaron, la investigadora mostró a los estudiantes un vídeo del autor para complementar la información que tienen de este. La docente formuló preguntas acerca del vídeo. Los interrogantes expuestos fueron: ¿Quién es? ¿Cuándo y dónde nació? ¿Cuándo y dónde murió? ¿Enumere en qué se destacó principalmente? ¿Cuántas obras escribió? ¿Qué cargo importante ocupó? ¿Cuál era su

seudónimo? ¿Nombre los reconocimientos recibidos y en qué año? ¿Qué tipos de obras escribió para niños?

B3: “un escritor, pintor y poeta colombiano.

B12: “en Moniquirá, Boyacá el 5 de septiembre de 1941”

B21: “69 años”

B11: “en sus poemas infantiles y juveniles”

B11: “primero inicio en a las artes plásticas y la pintura”

B17: “director de teatro, titiritero, dramaturgo”

B21: “fue director de teatro y profesor universitario”

B12: “no, fue director de la Biblioteca Nacional de Colombia”

La docente repartió a los estudiantes una fotocopia en la cual aparecen dos párrafos de diferentes textos, la intención de la actividad fue el reconocimiento del tipo de texto leído. Los estudiantes realizaron la lectura de modo individual. Después de comentar los textos leídos, la docente formuló una serie de preguntas a los estudiantes: ¿Qué diferencia hay entre los dos escritos? ¿Qué características tienen cada uno? ¿Qué presenta el primero? ¿Qué presenta el segundo? ¿Qué es narrar? ¿Cómo identifico un texto narrativo? ¿Qué tipos de textos narrativos conoce?

B21: “que el primero es un dialogo y el segundo nos da unas indicaciones para reciclar”

B16: “pues que el primer párrafo está escrito en guiones separados y el segundo está pegado es una información”

La docente entregó a los estudiantes una guía de trabajo en clase para reforzar y practicar esta habilidad en la temática. Se realizó una lectura de modo individual, después resolvieron la guía y se comentó con toda la clase para corregir y aclarar ideas.

La docente explicó a los estudiantes que los dos textos son diferentes; en el primero el autor tiene como intención informar o exponer sobre el poder de la palabra y el impacto que causa en el cerebro; este escrito no presenta personajes, ni un lugar ni un tiempo determinado; su fin es que el lector adquiera unos conocimientos. El segundo texto es narrativo, porque se cuentan acciones ocurridas a personajes; menciona un lugar donde suceden los hechos.

Como cierre de la actividad, la docente pidió a los alumnos abrir su libro en el primer episodio. El estudiante B11 leyó el primer párrafo. A partir de este ejemplo se realizó una retroalimentación sobre qué es un texto narrativo y sus características.

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

Con la sesión cinco se dio paso a la segunda etapa de la secuencia didáctica: “Hacia la conquista del saber”. Esta clase se realizó con la intención de mostrar a los estudiantes los diferentes tipos de textos, especialmente el narrativo, y así, reconocieran el propósito del texto y sus características. Como estrategia metodológica para la sesión, se utilizó la lectura guiada, puesto que esta permitió que el estudiante tuviera contacto con el texto de manera lúdica y comprensible bajo el apoyo del docente. Dentro del análisis realizado, sobresalió como categoría emergente la comparación de diferentes textos, esto permitió que los educandos desarrollaran estructuras de significado en el momento de categorizar la información que el texto aportaba.

La sesión inició con el conversatorio de la consulta sobre la vida de Jairo Aníbal Niño, el autor *La estrella de papel*, el libro del plan lector del grupo. En el momento de la socialización solo una estudiante participó, al parecer los demás compañeros compartían la misma consulta. Como modo de complemento, la docente presentó un vídeo del autor. Frente a esta actividad se realizan preguntas insertadas de la información que aportó el vídeo. Como ya se había mencionado en análisis anteriores, este ejercicio como recurso metodológico, permitió una mayor comprensión en los estudiantes, acerca de la vida y contexto del autor que trabajaron en el plan lector.

Como el propósito de la clase era conocer el texto narrativo y sus características, primero se recordó a los estudiantes cuál es este tipo de texto, por lo tanto, se les presentó dos textos, uno narrativo y otro informativo, con la intención de categorizar las características encontradas en cada escrito. Para este ejercicio, se continuó con las preguntas intercaladas, puesto que “se emplean cuando se busca que el alumno aprenda específicamente la información a la que hacen referencia, por lo que su función esencial es la de focalizar la atención sobre aspectos específicos.”¹¹⁶ Así mismo, la docente complementó la información dada a partir de las preguntas intercaladas, explicando la función y características del texto narrativo.

La estrategia de comparación permitió que los estudiantes identificaran de manera individual lo que distingue un texto del otro, de este modo, señalaron las características que tiene cada uno y establecieron qué es y qué no, según lo

¹¹⁶ *Ibíd.*, 176.

pedido por la docente. Cabe resaltar que el papel de la profesora también fue esencial en este ejercicio, pues fue ella quien orientó y aclaró dudas en el educando.

Después de esta actividad, los alumnos leyeron el primer párrafo del libro del plan lector. El grupo comentó por qué lo leído era un texto narrativo, señalando ellos mismos las características que encontraban. Lo anterior se realizó como actividad de cierre, la investigadora pudo analizar que los estudiantes ya podían señalar las características principales de un texto narrativo, puesto que los ejercicios previos a este lograron mostrar y explicar con claridad al educando qué es el texto narrativo y cómo identificarlo.

La actividad de comparación establece semejanzas y diferencias en lo presentado, esto permite que los estudiantes creen estructuras de significado. Este método permite descubrir una nueva realidad a partir de dos expuestas anteriormente. La nueva realidad es propia del individuo que realiza el ejercicio; por lo tanto, con ayuda del docente se refuerza lo construido.

- **Sesión seis**

Para la sesión seis, se buscaba enlazar los conocimientos previos con un nuevo aprendizaje sobre el proyecto de reciclaje. Lo cual permitió contar con la estrategia de conversatorio dirigido por parte de un experto, puesto que para esa sesión se contaba con la participación de una instructora del SENA. En cuanto a la categoría de la sesión, era la **identificación de materiales de reciclaje**. Si bien, la mayoría del grupo se mostraba competente en el tema de reciclaje, ninguno había pasado del aspecto teórico a la práctica de identificar el directamente el tipo de reciclaje. Como categoría emergente se distinguió **el trabajo colectivo**.

Tabla 36. Análisis sesión seis.

SESIÓN SEIS

Propósito: Enlazar los concomimientos previos con un nuevo aprendizaje sobre el proyecto de reciclaje.

ESTRATEGIA	CATEGORÍA	CATEGORÍAS EMERGENTES
Conversatorio dirigido por experto.	Identificación de materiales de reciclaje.	Trabajo colectivo.
DESCRIPTOR		

Para esta sesión se contó con la participación de una instructora del SENA sobre el proyecto de reciclaje, para crear conciencia sobre la importancia de cuidar el medio ambiente.

D. Instructora: “Buenos días. (La docente se presenta y les cuenta sobre el proyecto de reciclaje) los residuos se dividen en dos ramas, los residuos orgánicos y los inorgánicos. ¿Cuáles son los residuos orgánicos?”

B09: “son los que salen de la cocina.”

D. Instructora: “muy bien los que salen de la cocina y los que se descomponen, por ejemplo, cuando es aquí la temporada de mandarina, se escoge la grande ¿eso que es orgánico o inorgánico?” B11: “inorgánico.” “¿Por qué nos sirve para qué?” B21: “para abono.”

D. Instructora: “y los inorgánicos son los peligrosos y los no peligrosos, ¿Cuáles son los residuos peligrosos? Los que se originan en los hospitales, en las clínicas”. B21: “las pilas.” “¿Y los no peligrosos cuáles serían?” B22: “las botellas.” “Muy bien las botellas de plástico, el vidrio, el cartón, ¿qué más?” B22: “el papel. El plástico.” “¿Qué más?” B5: “las latas de aluminio.” “Muy bien, que más el hierro, el cobre y el aluminio.”

D. Instructora: “Entonces cuando hablamos de Reducir ¿Qué es?” B15: “usar menos.” “Cierto, cuando vamos al supermercado tratamos de comprar las cosas que ¿qué?” B22: “que utilicemos. Exacto que menos contaminen.”

D. Instructora: “¿Y reciclar que es lo que estamos haciendo aquí? ¿Para qué estamos reciclando?” B5: “para cuidar nuestra tierra.”

D. Instructora: “¿Qué es lo que más se genera?” Algunos dicen: “basura.” ¿Pero qué clase de residuos? B1: “papel.” B5: “botellas.” B15: “cartón. Entonces ya sabemos que nosotros tenemos un punto de apoyo que es la profe D2, cuando en nuestra casa, esto lo vamos a trabajar, colegio y nuestro municipio, cuando en nuestra casa se nos dañe una silla plástica, ya los juguetes de nuestros hermanitos no sirven, lo podemos traer aquí que es el punto de apoyo, y los vamos a clasificar y los vamos a llevar a la empresa donde nos van a dar puntos para poder adquirir el gimnasio.”

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

La participación de la instructora del SENA permitió vincular de manera más objetiva a los estudiantes con el proyecto de reciclaje. Inicialmente, se invitó al grupo para que durante la charla participaran activamente con preguntas y así aclarar las dudas respecto al tema. Frente a esta situación, los alumnos mantuvieron una actitud activa dando paso a una serie de consultas.

La metodología aplicada de la clase fue de charla dirigida, en este caso por un experto. El conversatorio posibilitó que los estudiantes ampliaran su conocimiento sobre el tema del reciclaje, pues la información que se abordó en la sesión era más técnica, es decir un poco más formal. La charla también permitió demostrar, tanto a la docente como a los mismos estudiantes, que el grupo se comprende y tiene conocimiento sobre el tema tratado, pues la actitud positiva ante las clases evidenció el gusto por el desarrollo de la clase.

También se debe resaltar en este análisis, que la realización de esta sesión permitió que los estudiantes pasaran de la información teórica a la información práctica. La docente explicó a los estudiantes que el proyecto de reciclaje del colegio traería beneficios para la institución, por esta razón se formaron grupos de trabajo para recolectar el tipo de material determinado para cada uno. Como los estudiantes ya comprendían la clasificación de las basuras la actividad fue amena y eficiente, pues, la participación y la exposición de ideas y opiniones lo evidenciaron. Este ejercicio de práctica permitió el contacto directo a la clasificación de las basuras, así, los estudiantes comprendieron y esclarecieron dudas sobre el tema.

En este análisis se pudo observar que la motivación de los estudiantes ante esta actividad, fue gracias a la contextualización del aprendizaje, pues esta interacción didáctica fue una oportunidad para que los estudiantes observen y participen directamente con la recolección, la selección y la distribución del material a reciclar.

- **Sesión siete**

Para la sesión siete, se pretendió trabajar en los estudiantes la comprensión de la secuencia lógica que presenta el texto narrativo. A lo largo de esta clase se trabajó con los estudiantes la organización de secuencias narrativas, a través de diferentes ejercicios relacionados. Se contó con la estrategia de las preguntas intercaladas que se planteaban al alumno a lo largo de la clase, con la intención de facilitar el aprendizaje del estudiante. Como categoría se definió la **organización de la secuencia de los hechos** que se presentan en los textos narrativos y, por último, la categoría emergente se relacionaba directamente con los educandos, puesto que estos debían dar su **interpretación personal**.

Tabla 377 Análisis sesión siete.

SESIÓN SIETE

Propósito: Comprender la secuencia lógica que presenta el texto narrativo.

ESTRATEGIA	CATEGORÍA	CATEGORÍAS EMERGENTES
Preguntas intercaladas.	Orden de secuencia de hechos.	Interpretación personal.
DESCRIPTOR		

Esta sesión inició retomando la tarea dejada en la clase anterior. Seguidamente se realizó un juego de secuencias para ordenar de manera coherente. Para ello, la docente utilizó como referente la lectura de la tarea: el primer capítulo del libro del plan lector. Escribe, de manera desordenada, frases del texto, las cuales los estudiantes ya conocen y pueden formar la secuencia de hechos de ellas.

Una vez terminado el juego de coherencia de hechos, la docente propuso otra actividad lúdica. La investigadora repartió a cada estudiante una serie de imágenes que representaban dos historias, estas imágenes se encontraban recortadas por escenas, por lo tanto, los alumnos debían encontrar el orden lógico

de la historia de modo coherente. Esta actividad fue muy parecida a la anterior, solo que esta es de reconocimiento de imágenes.

B14: se despide el niño de su mamá, después va por la calle caminando, se encuentra con sus amigos, se va para el colegio después entra estudia y después se va para la casa.

B7: un niño estaba sirviendo la cena, estaba haciendo como un ponqué, entonces cogió el plato, después volteó la tortilla que tenía en el plato, cogió el ponqué, después se lo estaba comiéndoselo, estaba terminando, lavó el plato, las manos y después se bañó la boca.

B5: primero se cepilló los dientes, después se lavó las manos, después comió el desayuno, después comió la merienda, después mira los platos y juega con ellos.

Con el fin de acercar al estudiante a la idea de cómo funcionan los episodios en una narración se utilizó una cuerda con nudos para representar este concepto. La cuerda es la narración y los nudos son los episodios. A partir de este juego se pudo construir la analogía; en este sentido las comparaciones favorecen la comprensión de una idea. Después de la actividad de la cuerda, la docente propone hacer entre todos los conceptos de que es un “episodio”.

B14: es una parte de un libro que son secuencias de un episodio.

La docente terminó concluyendo, junto con el grupo, que es el conjunto de hechos o sucesos, que, junto con otros, forman una narración. Para continuar con el propósito de la clase, la docente realiza otra actividad, esta apunta a desarrollar competencias de interpretación en el texto narrativo: HEIDI y el cual presentó una serie de actividades dinámicas para los chicos

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

Como inicio de sesión, la docente repasó la tarea que los estudiantes tenían que realizar. Con esto se buscaba que el texto ya trabajado en clases anteriores, se empleara, nuevamente, para el tema de esta sesión, lo cual permitió una comprensión eficiente puesto que fue un texto que el grupo ya conocía.

En cuanto a las actividades de identificación de secuencia por medio de los dibujos, se pudo llegar a comprender que este análisis es un poco más complejo para algunos estudiantes, pues el nivel de observación es más riguroso. Si bien, el ejercicio buscaba mostrar la secuencia lógica de una narración, este puede tener interpretaciones ambiguas, puesto que algunos estudiantes encontraron un orden alterno de secuencia. Esta observación es muy válida, pues influye la

manera de cómo los estudiantes ven las diferentes situaciones sin caer en las incongruencias.

El uso de una cuerda para ejemplificar el libro o la narración, y con los nudos los episodios (analogía), se pudo evidenciar que los estudiantes comprendieron la estructura. De esta manera, se llegó a la definición clara del término con aportes e ideas que los estudiantes comprendieron durante la actividad. Lo anterior, permitió comprender que con el uso de analogías los educandos llegan a una comprensión de manera más sencilla.

Con el acompañamiento de las preguntas intercaladas a lo largo de las diferentes actividades, se pudo mantener la atención y el nivel de activación del estudiante a lo largo del proceso, puesto que permitió dirigir las conductas de estudio de los educandos, hacia la información más relevante de esta sesión.

- **Sesión ocho**

Para la sesión ocho, se tuvo como propósito de clase comprender la estructura del texto narrativo, para ello se contó con la estrategia pedagógica de preguntas intercaladas, puesto que pretendía cumplir dos de las principales funciones de esta estrategia: “orientar las conductas de estudio hacia la información de mayor importancia” y “promover el repaso y la reflexión sobre la información central que se va aprender”.¹¹⁷ En cuanto a la categoría de esta sesión, se definió **el nivel inferencial de lectura**, puesto que los estudiantes llegan a la comprensión y estructura del texto por medio de la secuencia literal que se presenta en la historia narrada, y como categoría emergente **la realización de juegos con imágenes** que permitieran la comprensión del estudiante con el tema abordado.

¹¹⁷ *Ibíd.*, 177.

Tabla 388. Análisis sesión ocho.

SESIÓN OCHO

Propósito: Comprender la estructura del texto narrativo.

ESTRATEGIA	CATEGORÍA	CATEGORÍAS EMERGENTES
Preguntas intercaladas	Nivel inferencial.	Juego con imágenes
DESCRIPTOR		

Esta sesión inició con las actividades sobre el texto narrativo vistas en la clase anterior, para ello se contó con el desarrollo de una guía. En ella se encontraba un dibujo, en él los estudiantes debían encontrar detalles que la docente dirigía, como la identificación del espacio, personaje, contexto.

B16: un bosque.

Docente: ¿personajes? Todos: Blanca Nieves y la bruja.

Docente: ¿Cómo sabemos que es una bruja? B6: tiene la nariz larga.

Dentro de la imagen entregada a los estudiantes, aparecían algunos objetos que no correspondían al ambiente y son elementos que forman basura. Los estudiantes debían resaltar lo que no correspondía a la belleza del bosque y señalar qué cuento era el referente de los personajes presentados en el dibujo.

B5: una media, una caja de cartón, una botella y una lata.

B5: Blanca Nieves y los 7 enanitos.

Seguidamente, los estudiantes leyeron la narración “La bruja basurera”, de la cual debían organizar la historia, marcando los tres momentos de la narración. ¿Describe los personajes y el lugar donde ocurren las acciones? ¿Los personajes enfrentan un problema? ¿Se resuelve el problema en el desenlace?

Docente: ¿entonces qué elementos tiene esa historia? B12 y B10: un inicio, un nudo y un desenlace.

Como los estudiantes estaban trabajando en grupo, la investigadora elige un integrante de cada grupo para que digan el orden que seleccionaron.

B19: Es una bruja que quiere que los niños y las personas boten las basuras a las calles para ella volverse más fuerte.

B10: Que cuando veía un niño buscando una basurera mandaba unos bichos que le decían que los botara al piso.

Una vez realizada la socialización de la actividad, la docente le indica al grupo que el tema de la clase es la estructura del texto narrativo. Para ello, explica cada momento que compone este género: inicio, nudo y desenlace. Para finalizar la clase, la docente presentó a los estudiantes una puesta en títeres de “la bruja basurera” para completar el tema de la sesión.

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

Como inicio de la clase, la docente retomó actividades pendientes con los estudiantes del tema el texto narrativo. Antes de introducir el tema, la investigadora quiso saber qué tanto conocimiento tenían los estudiantes sobre esta temática, para lo anterior, la maestra utilizó un método de identificación. Los alumnos reconocieron, por medio de dibujos, los diferentes espacios de una narración y los personajes frecuentes de los cuentos clásicos.

La categoría definida para esta sesión es el nivel literal de comprensión lectora, lo anterior en concordancia con el propósito de la clase, pues, la comprensión de la estructura del texto narrativo puede llegarse a través de la identificación secuencial de los hechos narrados de la historia.

En la actividad solo se presentó un conjunto de información que permitiera resolver o aclarar las preguntas que la docente demandaba.

Durante la sesión, los estudiantes demostraron interés y orden, pues, desarrollaron la guía con gran motivación. Ante esta afirmación, se aclara que el seguimiento con las preguntas intercaladas y las actividades didácticas, se evidencian resultados óptimos. Pues, la toma de apuntes de manera personal, la participación frecuente y la seguridad en el momento de expresar las ideas, demuestran de manera positiva, los resultados que la docente espera alcanzar.

También se resalta, que el diseño de clases ha permitido explorara con madurez y responsabilidad el desempeño en el área por parte de los estudiantes. Pues, estos se mantuvieron atentos con su toma de apuntes de manera individual.

- **Sesión nueve.**

La sesión nueve tuvo como propósito identificar la estructura del texto narrativo, la cual tenía como estrategia el proceso de lectura guiada por parte de la docente. Como el proyecto se relacionaba directamente con el libro del plan lector *Estrella de papel* de Jairo Aníbal Niño, por esta razón se definió como categoría el nivel literal de lectura, en cuanto a su identificación y comprensión de la estructura. Como categoría emergente se tomó el reconocimiento secuencial del texto narrativo.

Tabla 59. Análisis sesión nueve.

SESIÓN NUEVE

Propósito: Identificar la estructura del texto narrativo.

ESTRATEGIA	CATEGORÍA	CATEGORÍAS EMERGENTES
Lectura guiada.	Nivel inferencial	Reconocimiento secuencial
DESCRIPTOR		

Esta sesión inició con una actividad focal introductoria de una guía sobre secuencia temporal en una narración. El ejercicio a realizar es la creación de frases de las tres partes de la estructura del texto narrativo.

Sin embargo, antes de iniciar con la actividad, la docente recapitula la definición de la estructura del texto narrativo, con la intención conocer qué conocimiento tienen los estudiantes. ¿Qué es una estructura? ¿Cómo podemos decir que el texto narrativo es una estructura?

B11: por lo que está contenido en un sitio.

B14: porque tiene unas partes.

Después de esta pequeña serie de preguntas, la docente indicó la actividad de las frases con las imágenes que aparecían en la guía. La docente otorga un tiempo suficiente para que los alumnos realicen la guía. Cuando los estudiantes terminan la actividad, la investigadora les indica que deben marcar la hoja y, de igual modo, inventar un título, puesto que también hace parte de esa estructura. A partir de lo anterior, los estudiantes intercambiaron su ejercicio con el de un compañero para mirar si hay alguna semejanza o diferencia con lo que cada uno hizo.

Después de compartir el ejercicio entre compañeros, la profesora pregunta a qué parte de la estructura narrativa pertenece cada imagen, con la intención de que cada alumno aprendiera, por medio del juego realizado, que la estructura del texto narrativo tiene inicio, nudo y desenlace.

La docente pide la tarea que había dejado del cuento “La bruja basurera”, esta consistía en identificar los tres momentos que componen la estructura del texto narrativo. Durante la revisión de la tarea, se hizo una discusión y corrección de esta misma. Como para fortalecer esta actividad, la docente reparte a los estudiantes una guía donde aparece el resumen del cuento de la tarea, sin embargo, esta debe completarse con palabras y oraciones que hacen falta. Esto se hace con la intención de corregir por completo la tarea que los estudiantes habían realizado, puesto que en el resumen deben aparecer los tres momentos primordiales.

Para finalizar la sesión, la docente entrega una fotocopia para realizar una actividad que consiste en ordenar la secuencia de seis imágenes del cuento “La bruja basurera”.

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

Para el proceso de comprensión es fundamental habituar al estudiante con el vocabulario del tema tratante. Por esta razón, la sesión nueve inició recapitulando las ideas del tema ya trabajado de la sesión anterior, la estructura del texto narrativo. Sin embargo, esta clase no solo pretendía explicar la estructura del texto narrativo, sino también se enfocó en la identificación del texto narrativo de manera individual, a partir de los saberes de cada alumno y estrategias realizadas durante el desarrollo de la clase.

La estrategia pedagógica desarrollada a lo largo de la sesión fue la lectura guiada, pues esta ha permitido que los estudiantes desarrollen sus habilidades como buenos lectores, lo cual implica una rigurosa comprensión de lo leído.

En cuanto a la actividad de la creación personal de cada estudiante, permitió que este comprendiera de modo más fácil y práctico la estructura del texto narrativo y, así, darle más sentido al texto. Por esta razón, el uso de imágenes y conectores en la actividad brindaron la posibilidad de darle coherencia y cohesión al texto de ambientación.

En este análisis, también se trabaja el texto “La bruja basurera”, puesto que este permitió trabajar la misma idea en diferentes perspectivas. Como en el ejercicio de completar la secuencia, identificar el orden por medio de imágenes, entre otros.

Con las lecturas y los diversos ejercicios, se busca que los estudiantes enriquezcan su vocabulario, por esta razón se exploran, frecuentemente, el uso de palabras sinónimas en las diferentes actividades. Para que así el alumno amplíe su vocabulario.

- **Sesión diez**

Para esta sesión, se pretendió evaluar la información implícita de la organización, tejido y componentes del texto que se lee. En concordancia con lo esperado para la clase, se definió como categoría el nivel inferencial de lectura, puesto que los estudiantes debían reconocer la información que no se presentaba directamente en el texto, pero se llegaba a deducir. Como estrategia empleada, se definió el elemento de las preguntas intercaladas.

Tabla 60. Análisis sesión diez.

SESIÓN DIEZ

Propósito: Evaluar la información implícita de la organización, tejido y componentes del texto que lee.

ESTRATEGIA	CATEGORÍA	CATEGORÍAS EMERGENTES
Preguntas intercaladas	Nivel inferencial	Despertar en el estudiante la creatividad
DESCRIPTOR		

La docente inició esta sesión, retomando el tema del texto narrativo de las anteriores clases. Para ello, indaga a los estudiantes de lo visto sobre la estructura de este género textual. Pregunta qué se presenta y de qué manera cada fase de la estructura del texto narrativo.

B11: los personajes, un lugar y un tiempo

B16: Había una vez. B8: Érase una vez. B20: Hace mucho tiempo. B1: En los años pasados. B21: Un día. B5: Una vez.

Seguidamente pide a los estudiantes que saquen una hoja que ya les había repartido al iniciar la clase ¿Qué es lo primero a realizar? B10: leer. Sí leer el texto narrativo, hasta que no lo leamos no lo vayamos a resolver. Primero en forma mental y luego para todos.

¿Qué es curiosa? B15: que ella quiere observar saber todo. Y quería ver de cerca este castillo.

¿Qué es desesperado? Algunos niños: angustiado. Sí angustiado, preocupado. B12: impaciente.

¿Qué es arduamente? B12: duro.

¿Qué significa emprender? B5: comenzar. La docente dice si comenzar iniciar.

¿Qué es la hazaña? B10: la aventura.

Después los estudiantes desarrollaron otra actividad en la que los estudiantes deben identificar el inicio, el nudo y el desenlace, y encerrarlo con colores diferentes. Adicional, deben crear un final para el cuento que están trabajando.

¿Dónde está ubicado el final? B10: los últimos.

Como modo de cierre para la clase, cada estudiante intercambia su ejercicio con un compañero para corregir y hacer anotaciones.

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

La sesión diez inició con la activación de los presaberes de los estudiantes frente al tema que se ha desarrollado; puesto que lo anterior permitió que los educandos dispusieran de buena actitud frente a la secuencia de eventos. Para Frida Díaz-Barriga es importante desarrollar esta habilidad porque, así el alumno trae el recuerdo de la información. De igual modo, la clase también aportó a la creatividad e imaginación para relatar un texto narrativo y comprender la estructura del mismo.

La docente inició la clase con una serie de preguntas indagadoras sobre la temática trabajada. Esto con el fin de conocer qué tanta información tienen los estudiantes sobre el texto narrativo y promover el interés del tema.

A lo largo de la sesión, se utilizó como estrategia metodológica preguntas intercaladas, dado que estas permitieron facilitar el aprendizaje de los estudiantes insertando ideas que llevaran la línea de lo expuesto en clase. Como la categoría de esta clase era trabajar el nivel inferencial de los estudiantes, las preguntas intercaladas contribuyeron en ese aspecto, con ellas se logró llevar a los educandos a una exploración más amplia del texto y no tan literal. También, se contó con el proceso de lectura guiada, desarrollo de guías, trabajo individual y corrección y socialización de la actividad realizada.

A lo largo de la sesión la docente tiene en cuenta aclarar el vocabulario que surja para que el estudiante aumente su bagaje oral y se familiarice con el mismo.

Como esta clase se desarrolló el mismo día de la sesión nueve, como táctica pedagógica, la docente cambia de puesto a los estudiantes para que no cayeran en lo rutinario de la jornada por ser tan extensa el área en el día.

-
- **Sesión once**

Como tal, el proyecto definido tiene como complemento el proceso del plan lector, por esta razón, en la sesión once se definió como propósito familiarizar al estudiante con el vocabulario del libro del proyecto, teniendo en cuenta que este también abarca el tema del reciclaje. Como estrategia pedagógica, se contó con la participación de una **serie de juegos didácticos** que permitieran la comprensión del tema; en cuanto a la categoría, se trabajó la **ampliación del vocabulario**.

Tabla 61. Análisis sesión once.

SESIÓN ONCE

Propósito: Familiarizar al estudiante con el vocabulario del libro del proyecto lector.

ESTRATEGIA	CATEGORÍA	CATEGORÍAS EMERGENTES
Juego didáctico	Ampliación del vocabulario	Trabajo colaborativo con vocabulario
DESCRIPTOR		

Esta sesión realiza una retroalimentación del vocabulario leído en el libro “La estrella de papel”, en esta actividad se consideró realizar un juego didáctico denominado “El recopilador de saberes” donde los estudiantes interactuarán con el nuevo vocabulario.

Como actividad motivadora para el desarrollo de la clase, la docente explica a los estudiantes el juego “El barco se hunde”. Anima el juego para que formen diversos grupos, el que queda fuera de un grupo, sale. Luego se termina el juego cuando forman dos grupos de seis y uno de siete para que queden los 19. Los estudiantes se ubican y atienden a las reglas del juego, en ese momento la docente presenta a los estudiantes el “Recopilador” y este el “Monstruo de la ignorancia”, estos dos personajes hacen parte del juego. Un integrante de cada grupo saca del “monstruo de la ignorancia” un papelito, en el cual hay una palabra subrayada de la frase que hay ahí. De la palabra subrayada el grupo debe escribir un sinónimo o el significado.

Luego guardan el ejercicio realizado en la cajita del Recopilador.

B10: La luna irrumpió como el ojo de buey de un inmenso barco.

B13: Los trabajadores del botadero trataban a Juan Manuel con un respeto no exento de una inocultable fascinación.

B13: el significado es que no se puede ocultar o ni que se ha visto.

B12: La vieja recogía jirones de plástico que colocaba sobre sus hombros.

B12: que la vieja recogía botellas de plástico que ponía sobre sus hombros

B9: Caminó a lo largo de un sendero flanqueado por toda clase de desperdicios.

B9: sucio, lleno de desperdicios.

B12: no, es rodeado.

Para cerrar se reforzará el vocabulario aprendido y también hablar de los personajes: “El monstruo de la ignorancia” y “El recopilador”. Se hacen comentarios y opiniones.

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

La sesión once tuvo como propósito familiarizar al estudiante con el vocabulario del libro del proyecto lector y, así, llegar a ampliar su vocabulario. Para lo anterior, la docente contó con juegos didácticos como estrategias metodológicas que permitieran cumplir con el propósito. Gracias a la motivación se logró un aprendizaje significativo, el cual se evidencio con la participación constante de los alumnos, y que se relacionara con la necesidad de fomentar en el estudiante el interés y el esfuerzo necesario.

En cuanto la realización del juego “El barco se hunde”, se buscaba motivar al estudiante para conformar un equipo de trabajo y, así, activar un diálogo sobre las nuevas palabras encontradas. Aprender jugando es una manera placentera, motivadora, y eficiente de hacerlo. De acuerdo con lo anterior, se analiza que los ejercicios lúdicos cumplieron un fin específico de un trabajo colaborativo con ampliación de vocabulario a los estudiantes.

De igual modo, se recalca, que el texto referente de la actividad en clase, era el mismo que los estudiantes debían leer como tarea. La decisión de utilizar el cuento de la tarea se considera un aspecto favorable, teniendo en cuenta que los alumnos habían tenido contacto con el texto previamente. De acuerdo con lo mencionado, el desarrollo del juego fue más interesante para el grupo, ya que,

además de explicar el significado de la palabra en su contexto, los otros equipos tenían la posibilidad de usar el diccionario para buscar el significado a la palabra dada, lo cual se entiende que la actividad permitió involucrar a todo el grupo.

- **Sesión doce**

La sesión doce tuvo como propósito identificar la función de los signos de puntuación en la configuración del sentido del texto, por esta razón se definió como categoría principal el **aspecto gramatical-ortográfico**, puesto que la clase se interesó en que los estudiantes entendieran los diferentes signos de puntuación con su respectivo uso. Como estrategia, se realizaron una serie de **preguntas intercaladas** que permitieron que el educando se conectara con el tema de la clase.

Tabla 62. Análisis sesión doce.

SESIÓN DOCE

Propósito: Identificar la función de los signos de puntuación en la configuración del sentido del texto

ESTRATEGIA	CATEGORÍA	CATEGORÍAS EMERGENTES
Preguntas intercaladas	Gramatical-ortográfico	Actividades lúdicas.

DESCRIPTOR

La clase inició con un recuento de las sesiones pasadas: “Recopilador” y al “Monstruo de la ignorancia”, juegos de significados. Esta clase fue la segunda fase de la secuencia didáctica y se centró en los signos de puntuación. Así que la docente realizó un pequeño juego de palabras para detectar los signos de puntuación.

B10: los puntos suspensivos.

B7: punto aparte.

B1: los dos puntos.

B21: el punto y coma.

B5: los signos de interrogación.

B11: el guion.

B6: los signos de admiración.

B14: las comillas.

Seguidamente a la identificación por nombre de los signos, la docente dirigió una actividad en grupo que involucraba el libro del plan lector y los signos de puntuación. Esta consistió en que los estudiantes realizaran una lista de los signos que aparecían en el libro y, después, elegir un signo para explicar su función.

B3: los dos puntos, es cuando una persona va a hablar algo.

B12: Ese es un guion.

B6: Los signos de pregunta, cuando alguien hace una pregunta.

Para la continuación de la clase, la docente entrega a los estudiantes una guía para que desarrollen los alumnos. Antes de iniciar el desarrollo de la guía, el grupo realizó una actividad lúdica de canto con el tema de los signos de puntuación. La docente comentó a los estudiantes sobre “los conocimientos previos”, para ello la investigadora les aclara que estos conocimientos “son los que tengo en mi cabecita desde hace tiempo y los voy a traer a la memoria (..)Entonces antes de leer, dice la primera pregunta: ¿Qué sabe acerca de los signos de puntuación? ¿Para qué se utilizan? ¿Cree que son importantes en la lectura? ¿Qué pasa cuando un texto no tiene signos de puntuación? Solitos y después pasamos a uno para que responda.”

B14: que se utilizan en una lectura.

B8: para darle sentido a un tetxo.

B5: si, porque si uno lee algo y no tiene los signos de puntuacion no entenderiamos nada y estariamos perdidos en la historia o en lo que estabamos leyendo.

Seguidamente se dio paso a la lectura de la guía y la explicación más exacta de cada signo. Para terminar esta actividad, la docente realizó un pequeño juego para poner en práctica lo aprendido, se trata de una frase que no tiene ningún signo de puntuación, lo cual hace que su significado sea muy ambiguo. La frase,

posteriormente se fue mostrando con la utilización de algunos signos y, así, su significado también fue variando. *“Dejo mis bienes a mi sobrino Juan no a mi hermano Luís tampoco jamás se pagará la cuenta al sastre nunca de ningún modo para los jesuitas todo lo dicho es mi deseo”*. Los estudiantes realizaron este ejercicio en su versión.

Para el cierre de esta sesión se realiza un concurso de niños contra niñas. Los estudiantes debían pasar al tablero a escribir de manera correcta una frase con el uso de los signos de puntuación. La frase provenía del libro del plan lector, así, que en el momento de evaluar si estaba bien o mal escrita, todo el grupo podía corregir.

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

Para esta sesión doce, se tuvo como propósito identificar la función de los signos de puntuación en la configuración del sentido del texto, para ello se contó con una serie de actividades lúdicas y participativas por parte de los estudiantes. Se considera que el desarrollo de la clase fue óptimo, puesto que la actividad frecuente de participación demostró el interés por lo aprendido.

Al realizar el análisis se pudo observar que, los estudiantes mantuvieron una actitud positiva a lo largo de la clase. La motivación se conservó con las competencias en grupo, pues en ellas se evidencian la unión, la organización y el diálogo en las actividades.

Gracias a la actividad de los conocimientos previos, puede decirse que, el aprendizaje obtenido de esta sesión es significativo. La información que ya obtenían los estudiantes se pudo complementar reconstruyendo nuevos sistemas de aprendizaje. De igual modo, se reitera que los conocimientos que tenían los educandos, permitieron desarrollar en ellos, la noción de conocimiento del mundo; es decir, la información que este ya obtenía en su marco de conocimiento, lo cual logró que se expresara mejor en una situación comunicativa.

De igual modo, para el desarrollo de la clase se contó con la estrategia metodológica de preguntas intercaladas, teniendo en cuenta que con esta sesión se buscaba una mejor comprensión del tema. Este ejercicio permitió que, en el momento de interpretación de la actividad, los estudiantes estuvieran más informados sobre el tema, lo cual facilitaría más la praxis de lo aprendido. Cabe resaltar, que este ejercicio fue de gran interés en los estudiantes, en el momento de realizar su versión del ejemplo, tomaron como referencia los nombres de sus compañeros. Lo anterior, hace que se reitera la simpatía de los alumnos al trabajo en grupo.

- **Sesión trece**

Esta sesión tuvo como propósito clasificar los tipos de palabras según la actitud y emociones del hablante, por lo anterior, se definió como categoría la **ampliación del vocabulario**, de tal modo que se contó como estrategia pedagógica **juegos que permitieran el desarrollo y la comprensión de la clase de manera más óptima**.

Tabla 63. Análisis sesión trece.

SESIÓN TRECE

Propósito: Clasificar los tipos de palabras según la actitud y emociones del hablante.

ESTRATEGIA	CATEGORÍA	CATEGORÍAS EMERGENTES
Juego con el Recopilador.	Ampliación del vocabulario	Trabajo individual
DESCRIPTOR		

Para el inicio de esta sesión, se retomó la actividad del “Monstruo de la ignorancia” y “el Recopilador”, que se realizó en la sesión once. La dinámica del juego es el mismo de la anterior clase: los estudiantes que saquen del “monstruo de la ignorancia” una papeleta que presenta una oración específica del libro, en ella viene una palabra subrayada; después la leerá en el grupo, tratan de dar un significado a la misma o encontrar un sinónimo y si lo explican se pone en el “Recopilador”.

B7: Bajó por un sendero rocoso con paso decidido y seguro.

Docente: “sendero” B7: por un camino. Docente: también se podía atajo, senda. Va al recopilador.

B10: La joven se detuvo a escuchar el agitado ladrido de unos perros.

Docente: cuidado porque no es cansado.

B10: desesperado o rápido.

Docente: sí muy bien al recopilador. También se podía jadeante, palpitante, excitado, intranquilo.

Luego se realizó una actividad con algunas oraciones del libro del proyecto lector; según lo que dice el hablante se le pone el emoticón. Se invita a responder a los pres interrogantes: ¿Qué es un emoticón? ¿Para qué se utilizan? ¿Los emoticones expresan una idea?

Después de la actividad con los emoticones, se recuerdan los signos de puntuación, vistos en la clase anterior: el punto, la coma, los dos puntos, los signos de interrogación, los signos de admiración, puntos suspensivos y se explica que según el signo de puntuación que aparezca al final de la oración, emplearemos entonaciones especiales. Para finalizar la sesión, se revisa la actividad y luego se socializa con el fin de despejar las dudas que se tengan; como retroalimentación se dicen algunas oraciones y el estudiante debe adivinar de qué tipo es.

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

Para la sesión trece se tuvo como propósito clasificar los tipos de palabras según la actitud y emociones del hablante; la clase inició con el juego “el Monstruo de la ignorancia” y “el Recopilador”, pues, el propósito del juego era crear una atmósfera en la que los estudiantes evalúen el uso de las palabras nuevas, lo cual, facilite el proceso de comprensión y le permita aumentar su bagaje oral, según como lo define Cooper.

En esta sesión algunos estudiantes presentaron indisciplina, hablaban entre ellos y no presentaron atención a las explicaciones de la docente investigadora.

En cuanto a la segunda actividad, esta tenía como propósito conocer los tipos de oraciones según la intención y emociones del hablante, se invita a los estudiantes a compartir sus respuestas frente al grupo. Como guía de explicación para este tema, la docente tomó como ejemplo la explicación de los sentimientos y emociones por medio de los emoticones de *WhatsApp*, puesto que se entiende que, en esta era hiperconectada, los estudiantes conocen ese referente. La herramienta que se usa actualmente en los *WhatsApp* permitió que los estudiantes entendieran que las oraciones se expresan con diferentes emociones.

- **Sesión catorce**

La sesión catorce tuvo como propósito observar imágenes de los episodios del libro del proyecto lector y, así, proponer un posible título para cada uno. Teniendo en

cuenta el proceso de deducción que los estudiantes alcanzaron durante esta actividad, se propuso como categoría ***el nivel inferencial de lectura***. Lo anterior se permitió a través de la estrategia pedagógica de ***discusión guiada***.

Tabla 394. Análisis sesión catorce.

SESIÓN CATORCE

Propósito: Observar las imágenes de los episodios y proponer un posible título para cada uno.

ESTRATEGIA	CATEGORÍA	CATEGORÍAS EMERGENTES
Discusión guiada.	Nivel inferencial	Socialización general
DESCRIPTOR		

Para el inicio de esta clase se recordó a los estudiantes los tipos de oraciones según la actitud del hablante o interlocutor que se había visto la sesión anterior. La actividad consistió en leer del libro del proyecto lector algunos ejemplos y teniendo en cuenta el personaje que lo está diciendo y las emociones o sentimientos que presenta.

B6: afirmativa y negativa. B8: página 16. El árbol debió nacer de un zapato viejo –pensó Daniela.

B8: afirmativa

B21: directas e indirectas.

Docente: directas es que tiene los... B5: los signos de interrogación.

Una vez terminado el ejercicio sobre el tema de la clase anterior, la docente presentó a los estudiantes el juego del “Collage Literario”. Para ello se indagó inicialmente unos conocimientos previos para explorar qué saben del tema: ¿Qué es un escritor? ¿Qué es un narrador? ¿Qué es un ilustrador? ¿Qué es una ilustración?; se pasa a presentar tres organizadores gráficos de la temática; que consiste en los roles que asume el autor, el ilustrador y el narrador.

Docente: entonces ya sabemos quien es el escritor, Jairo Aníbal Niño, el ilustrador Jairo Linares Landínez y ahora el narrador, dice B12 que es el que narra la historia.

B5: el narrador es cualquiera de nosotros, si uno tiene un libro, el que está contando la historia somos nosotros.

Después de la actividad focal introductoria en la que se observa la cartelera del “Collage Literario”, en la cual consistía en observar las imágenes o ilustraciones que acompañan cada uno de los episodios, a partir de las imágenes se responde a unos pre-interrogantes:

¿Saben qué es un collage? ¿Dónde han visto esas imágenes? ¿Qué hecho significativo les recuerda cada una? ¿Han escuchado la frase: “Una imagen dice más que mil palabras”? ¿Qué quiere decir esa frase? ¿Para qué usan las imágenes en los textos literarios? ¿Por qué cree que son importantes las imágenes? ¿Quién hace esas ilustraciones o imágenes? ¿Las hace el mismo autor del libro?

Para finalizar la clase, los estudiantes socializan los títulos creados de cada uno de los episodios que desarrollaron a lo largo de la clase. De igual modo, se dio un espacio para que la docente evaluara la información dada tanto en esta clase como en las anteriores, lo que se comprendió acerca de las preguntas del libro del proyecto lector: ilustraciones, lluvia de ideas y entrega de guías a la docente investigadora.

B3: hay dos el de primera y el de segunda persona.

Docente: ¿Cuáles son los de primera persona? Varios dicen: protagonista y testigo. Docente: en tercera persona. Niños: omnisciente y observador.

Docente: ¿Qué es omnisciente?

B2: el que sabe todo lo que piensan los protagonistas y lo que va a pasar en la historia.

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

La sesión catorce se consideró como la más extensa de la secuencia didáctica, pues esta retomó varios temas que se desarrollaron en otras sesiones. En la clase también se mantuvieron actividades lúdicas que permitieron una mejor comprensión para el grupo en general.

El propósito de esta sesión era observar diferentes episodios de imágenes y lograr proponer un posible título según lo analizado. Como estrategia pedagógica se

contó con discusión guiada que, como ya se ha mencionado, permite la interacción directa del educando, para llegar a su potencial en un aprendizaje significativo.

La clase inicia retomando el tema de la sesión anterior. La profesora recuerda a los estudiantes que hay diferentes tipos de oraciones, las cuales ella va mencionando y los alumnos responden con ejemplos tomados del libro del plan lector. La actividad realizada permitió que el grupo en general comprendiera mejor el tema y la actividad, puesto que el ejercicio de revisar la tarea en voz alta hace que los estudiantes corrijan sus errores y atiendan a la explicación dada nuevamente por la docente.

Al presentar la actividad del collage literario, los estudiantes distinguieron el dibujo correspondiente a cada capítulo. El ejercicio dio paso a la explicación de la función del narrador, escritor e ilustrador.

Un aspecto que es esencial recalcar es la actitud del grupo, pues, se ha mencionado en otras reflexiones que el dinamismo en las clases evidencia participación en ellas, y, de igual modo, se registró en esta sesión.

La actividad realizada en esta sesión sobre la propuesta de un posible título para la imagen escogida en parejas, se llegó a tomar como la evaluación del proyecto, en la cual, los estudiantes ubicaron las ideas implícitas del capítulo escogido y así formar el sentido global del texto, puesto que dieron las ideas claves de la imagen y explicaron el episodio. Por lo mencionado, se llegó a definir la categoría de nivel inferencial de lectura, teniendo en cuenta el proceso de deducción que los estudiantes alcanzaron durante la actividad y posterior a esta.

Para la actividad de la asignación del título a la imagen, los estudiantes recapitularon toda la información obtenida a lo largo de la Secuencia Didáctica. En los títulos obtenidos, se refleja el vocabulario aprendido por el desarrollo de las diferentes actividades. Estos fueron los títulos:

1. Daniela y su compromiso con la limpieza.
2. El recuerdo de los sueños.
3. La historia de Astrid.
4. Pegaso el lindo caballo.
5. El portero de mirada fría.
6. Las cartas de amor.
7. Lucharé por Juan Manuel.
8. La muñequita Daniela.
9. El amor de Daniela y Juan Manuel.

- **Sesión quince**

En esta sesión se realizó la clausura del proyecto, por lo tanto, tuvo como propósito la socialización del libro por parte de los estudiantes participantes y la docente investigadora en la institución educativa donde se desarrolló el proyecto. La estrategia empleada para la actividad fue el trabajo colaborativo en el grupo, con categoría de **exposición de idea**, puesto que cada grupo de estudiantes, expuso el episodio escogido en la sesión anterior.

Tabla 405. Análisis sesión quince.

SESIÓN QUINCE

Propósito: Socializar el libro del proyecto de lectura

ESTRATEGIA	CATEGORÍA	CATEGORÍAS EMERGENTES
Trabajo colaborativo	Exposición de ideas	Realización de galería
DESCRIPTOR		

Para esta última sesión se realizó la socialización del proyecto de lectura en el patio central de la Institución Educativa. Para ello se ubican a todos los estudiantes del colegio La Inmaculada para que vean la Galería: UN BOTADERO DE SUEÑOS.

La docente investigadora da la bienvenida a la comunidad académica, en general, y presenta el proyecto con los estudiantes que participaron en él.

“Este grupo que ven acá son de 7° B, y todos los estudiantes participaron en una secuencia didáctica, donde les tocaba leer un libro que se llama LA ESTRELLA DE PAPEL. Entonces les doy la bienvenida a los estudiantes de (invitados por grupos preescolar a tercero, cuarto y quinto, sexto a octavo, noveno a undécimo), maestros y comunidad educativa en general.”

Para la exploración del libro, se exponen las fotos de todo lo realizado en la secuencia didáctica. De igual modo, se presentan las ilustraciones, de las cuales los estudiantes se inspiraron en la creación de un episodio. Cada alumno sale y explica su correspondiente episodio.

Seguidamente, se presentó la declamación del poema “La princesa y el sapo” a cargo del estudiante B16, también, se recitaron coplas por parte de los alumnos B14 y B21, para cerrar esta parte de la sesión, el estudiante B6 comenta la biografía del escritor Jairo Aníbal Niño.

Como cierre de la sesión la docente investigadora presenta al señor Gilberto, quien es el autor de la poesía del libro de La estrella de papel y también el autor de las coplas presentadas con anterioridad.

Para finalizar se da un pequeño espacio para que alumnos del proyecto, docentes y rectora de la institución dedicaran algunas palabras a la docente investigadora, al proyecto y su galería.

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

La sesión número quince clausuró el proceso que se llevó a cabo en la secuencia didáctica. Esta actividad hace parte de la última etapa de la secuencia, titulado Un Horizonte de Posibilidades, y su propósito era socializar el libro del proyecto de lectura.

La socialización del libro del proyecto lector, se realizó de manera eficiente para todos los involucrados en este proceso. La buena crítica por parte de las personas externas al proyecto, es el reflejo del trabajo cooperativo que realizó la docente investigadora como el grupo de 7°B.

La participación e integración de toda la comunidad educativa de Palmas del Socoro fue de gran importancia para el la actividad, puesto que es motivador para el grupo 7°B que la institución, en general, conozca su proceso de aprendizaje mediante un proyecto. De igual modo, estas actividades promueven que otros docentes y alumnos se animen a realizar un proyecto pedagógico.

Si bien, este fue un proyecto completamente académico, nunca se dejó a un lado el bienestar de los alumnos, por tal razón es gratificante ver el empeño y la diversión que presentaron los estudiantes del grado 7° B antes, durante y después de la actividad.

En cuanto a los procesos pedagógicos, este proyecto favoreció en el aprendizaje significativo a los estudiantes que fueron partícipes de él. Pues, con las diferentes

estrategias implementadas en el desarrollo de las clases permitieron que los estudiantes desarrollaran nuevas estructuras de aprendizaje en ellos.

6.2 EVALUACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

Para la evaluación, se tiene en cuenta el taller realizado en la sesión catorce (anexo R). A continuación, se presenta cada una de las fases con el objetivo, técnica, instrumento y actividades que se realizaron en su respectiva etapa y, seguidamente, el análisis del taller que se utilizó como la evaluación del proyecto.

6.2.1 Análisis

Para la evaluación de la propuesta, se realizó un taller en parejas sobre el proyecto de lectura. Esta actividad se ejecutó el día 12 de julio del presente año. El taller estaba compuesto por seis preguntas, las dos primeras cumplen con indicaciones a seguir y las otras cuatro preguntas son de respuesta abierta. Aunque su formato es único, cada taller indaga contenido diferente, es decir, las preguntas de cada uno son individuales. El libro del proyecto contó con nueve episodios, de tal manera que, se tomó un taller por capítulo. Por esta razón cada pareja de estudiantes elige un capítulo a trabajar. El análisis se realizó en base a las siguientes categorías: Desarrollar habilidades del pensamiento; Saber comprender, aprendizaje significativo; Análisis, reflexión y sustentación del texto; Contextualización del tema; Expresión del punto de vista; Análisis e interpretación.

A continuación, se presenta el análisis de cada pregunta, la cual permitirá la construcción de recomendaciones para próximas investigaciones sobre el campo estudiado, la pregunta número 1 se omite ya que corresponde a una indicación, una acción a realizar.

Tabla 416. Análisis pregunta 2.

Pregunta 2

Observe la imagen del episodio y explica qué idea clave transmite.

Descripción: En esta pregunta se presenta una imagen perteneciente al capítulo escogido, cada una en relación con el tema tratado. Se presentan nueve respuestas puesto que en total es este número de episodios. Las respuestas que parecen en la sección de descriptor, son transcritas tal como aparecen en el anexo O, correspondiente a esta prueba.

Descriptor	Análisis
<p>Episodio 1</p> <p><i>“De que Daniela detuvo su auto y persiguió una nube en forma de mano demasiado sucia y persiguió un olor horrible y apestoso”.</i></p>	<p>La imagen presentada no es ajena a los estudiantes y, teniendo en cuenta el punto anterior, permitió que estos contextualizaran un poco más la idea que transmite. Por esta razón, puede decirse que la respuesta que se da en este taller, va más allá de la ilustración expuesta y enfocan su opinión en el capítulo leído. En cuanto al aspecto ortográfico, son evidente las faltas ortográficas que presenta la respuesta, desde confusiones grafías como de la “b” a la “v”, hasta la falta de acentuación.</p>
<p>Episodio 2</p> <p><i>“Que era de noche y la luna salio y le dio más claridad a la mar. Juan Manuel les</i></p>	<p>La respuesta dada por este grupo de estudiantes, se toma más como una descripción sobre el capítulo leído y no una observación directa a la imagen. Se reitera la concordancia que hay en este punto con el anterior, por esta razón, se considera factible que en los diferentes procesos de lectura</p>

<p><i>recuerdo el sueño a sus amigos”.</i></p>	<p>se involucren ilustraciones que permitan a los estudiantes juntar las ideas claves de lo presentado en el texto. Por otra parte, es evidente que la formulación de ideas de esta respuesta no son claras, pues, no queda claro si la primera idea presentada fue un sueño, Juan Manuel cuenta otro sueño a sus amigos. La falta de acentuación también afecta la comprensión de la idea expuesta.</p>
<p>Episodio 3</p> <p><i>“Me transmite a la historia que Astrid la madre de Daniela le contó sobre las flores que cantán en el norte de Colombia”.</i></p>	<p>La idea presentada en este taller, está relacionada directamente a la imagen, puesto que los estudiantes toman como punto de partida lo percibido en la ilustración y lo vinculan con el capítulo leído. Un aspecto ortográfico a resaltar, es la falta de signos de puntuación, sin embargo, la ideas es entendible.</p>
<p>Episodio 4</p> <p><i>“Fue cuando Juan Manuel tuvo la idea de montar al caballo Pegaso para imaginar que volaba”.</i></p>	<p>Los estudiantes que desarrollaron este taller, vincularon las diferentes claves que daba la ilustración con el texto leído. La descripción realizada fue directamente de la imagen. En cuanto al aspecto ortográfico, no se evidencia alguna falta, pero tampoco utiliza signos de puntuación, puede entenderse que la limitada respuesta no lo permitió.</p>
<p>Episodio 5</p> <p><i>“Es un portero de mirada fría y desconfiada que no le</i></p>	<p>En cuanto esta respuesta, puede decirse que la idea expresada es más detallada, pues la imagen también permitió esto. Esta ilustración, a diferencia de otras, se centra en un solo personaje, es decir</p>

<p><i>agradaba la persona que había llegado”.</i></p>	<p>que no muestra espacios más abiertos como las otras.</p>
<p>Episodio 6</p> <p><i>“Transmite que de la caja salían cartas mágicas de amor”.</i></p>	<p>Aunque esta respuesta es de corta se da de manera clara y cumple con la actividad requerida, pues la observación que se hace de la imagen remite al texto leído en una situación específica.</p>
<p>Episodio 7</p> <p><i>“Que una noche el papá de Juan Manuel salio a pescar a pesar de las advertencias de la luna y sobre la posibilidad de las tormentas. Y no hiso caso y el mar se lo llevo”.</i></p>	<p>En la respuesta de este taller, puede comprenderse que la contextualización de la idea presentada, se da directamente por el capítulo leído. Es decir que a partir de lo leído los estudiantes construyeron la idea de la imagen y que esta, por sí sola, no dirigió palabra claves en la reconstrucción de ideas. De igual modo, se reitera que las faltas ortográficas, en cuanto a la puntuación, acentuación y confusión de grafías, interfieren en la comprensión de la idea.</p>
<p>Episodio 8</p> <p><i>“Que una tarde Daniela llegó al colegio y todos sus amigos le dieron un ramo de flores y a nombre de los recicladores le desearon lo mejor de las suertes”.</i></p>	<p>La respuesta dada, puede tomarse como la reconstrucción del capítulo leído y no señala directamente que “idea clave” le remite la imagen. En otras palabras, la idea presentada no es una observación directa de la imagen expuesta.</p>

<p>Episodio 9</p> <p><i>“Que en la noche de graduación Daniela iba en el carro de sus padres y vio a Juan Manuel y sus padres quisieron detenerla después fue al encuentro con su amado”.</i></p>	<p>Esta respuesta, al igual que algunas anteriores, demuestra que la observación que los estudiantes realizaron fue del texto leído, puesto que no señala la idea clave o la interpretación obtenida de la imagen. De igual modo, se evidencia una falta ortográfica en cuanto la sustitución de la grafía “v” por la “b”.</p>
---	--

Conclusión

Se puede concluir que por lo general los estudiantes realizan las actividades de análisis de las imágenes directamente con los textos leídos, y no toman las ideas claves que las ilustraciones dan para la reconstrucción de ideas. Sin embargo, el proceso que realizó la mayoría de los estudiantes tuvo en cuenta la relación entre los dos factores presentados: el texto y la imagen.

Tabla 67. Análisis pregunta 3.

Pregunta 3

Proponga un título para el episodio.

Descripción: Para esta pregunta se pretendió que los estudiantes crearan un título a partir de las diferentes ideas explícitas como implícitas.

Episodio 1 <i>Daniela y su compromiso con la limpieza.</i>	Episodio 2 <i>El recuerdo de los sueños.</i>	Episodio 3 <i>La historia de Astrid.</i>
Episodio 4 <i>Pegaso el lindo caballo.</i>	Episodio 5 <i>El portero de mirada fría.</i>	Episodio 6 <i>Las cartas de amor.</i>
Episodio 7 <i>Lucharé por Juan Manuel.</i>	Episodio 8 <i>Muñequita de Daniela.</i>	Episodio 9 <i>El amor de Daniela y Juan Manuel.</i>

Como se evidencia en los títulos presentados, todos se relacionan con las ideas expresadas en el punto anterior. Lo cual evidencia la concordancia en la percepción del texto. De igual modo, los títulos obtenidos, demuestran la originalidad del grupo y la apreciación obtenida de los elementos expuestos para la actividad.

Tabla 68. Análisis pregunta 4.

Pregunta 4

Explique la idea central del texto.

Descripción: Esta pregunta busca que los estudiantes señalen la idea central del texto, lo anterior puede definirse en el nivel literal de lectura definido por MEN, sin embargo, también es necesario que los estudiantes tengan una apreciación más amplia de lo leído, puesto que algunas ideas complementarias pueden llegar a deducirse. A continuación, se presentan las respuestas dadas por los estudiantes, las cuales se transcribieron del modo como ellos respondieron el taller.

<p>Episodio 1</p> <p><i>“de que el planeta esta muy sucio y necesita cuidado y dedicación de nosotros”</i></p>	<p>Episodio 2</p> <p><i>“Cuando Juan Manuel Salió de su casa con paso decidido y seguro y comenzo a tratar en la playa sus amigos hicieron circulo y empezo a recordarles los sueños”</i></p>	<p>Episodio3</p> <p><i>“Cuando Alfonisa descubre lo que siente Daniela, en pocas palabras que ella está enamorada”.</i></p>
<p>Episodio 4</p> <p><i>“es cuando Tomasito y Juan Manuel caminan por la playa y conocen al caballo pegaso y se les da la idea de montarlo</i></p>	<p>Episodio 5</p> <p><i>“Es cuando Juan Manuel va al colegio de Daniela a dar una exposición sobre el reciclaje”.</i></p>	<p>Episodio 6</p> <p><i>“Que de la charla que dio Juan Manuel nos dio a entender la necesidad de organizarnos, de aprender unos a otros de unir refuerzos y recursos</i></p>

<i>pensando que es un caballo volador”</i>		<i>para el cuidado del medio ambiente”</i>
Episodio 7 <i>“Que Maria Marina le cuenta a Daniela la terrible noticia que le sucedio al papá de Juan Manuel”.</i>	Episodio 8 <i>“Que la vieja Lorenza le dijo a Daniela que en tiempo cercano el basurero iba a ser un jardín”.</i>	Episodio 9 <i>“que Daniela lucha con sus padres por el amor de Juan Manuel”.</i>

Tal como se presenta en el cuadro, los estudiantes lograron definir la idea central del texto leído, algunos alumnos, como los correspondientes al episodio dos, se quedaron en una definición muy básica del texto y puede llegar a decirse que, tomaron la idea explícita de lo leído, sin llegar a coordinar mejor las ideas.

Sin embargo, algunos se atrevieron a dar una respuesta más amplia de manera literal y lograron una deducción de lo presentado, como en el caso de la respuesta de los episodios uno y dos, puesto que estos definieron una problemática a partir de una causa inferida.

En general, las respuestas obtenidas en este punto siguen la linealidad de las anteriores, lo cual permite entender la coherencia en la percepción y deducción que los estudiantes han tenido a lo largo del ejercicio, de igual modo, se recalca que las respuestas obtenidas fueron correctas, aunque algunas lograron más complejidad que otras.

Tabla 69. Análisis pregunta 5.

Pregunta 5

Descripción: Para el punto cinco, se realiza una pregunta en relación con el episodio correspondiente. De acuerdo con las preguntas presentas a continuación, se determinó que esta buscaba evaluar el nivel inferencial de lectura en los estudiantes. Seguidamente, se presenta la pregunta realizada en el taller con respectiva respuesta. De igual modo, se recalca que se transcriben literalmente las respuestas de los estudiantes, por lo tanto, se pueden evidenciar las faltas ortográficas de los estudiantes.

Pregunta	Respuesta
Episodio 1 ¿Qué compromiso impulsó a Daniela para visitar el botadero?	<i>“de que la basura es de todo el mundo”</i>
Episodio 2 ¿Qué opina sobre la habilidad de Juan Manuel para recuperar los sueños de sus amigos?	<i>“Sabe interpretar muy bien los sueños por que mira a los ojos y los recuerda”</i>
Episodio 3 ¿Por qué Daniela estaba tan pensativa esa noche cuando llegó del botadero?	<i>“Porque pensaba que no estábamos a tiempo de salvar su planeta tierra”</i>
Episodio 4 ¿Qué le parece la actitud de Juan Manuel mirando hacia la parte más lejana?	<i>“Fue muy bonito porque estaba teniendo un sueño muy lindo despierto”</i>
Episodio 5 ¿Cuál es el motivo de qué Juan Manuel asistiera al colegio de Daniela?	<i>Para que todos los estudiantes tomarán conciencia sobre la importancia del reciclaje”.</i>

Episodio 6 ¿Qué le parece la historia de las cartas de amor que encontró Juan Manuel?	<i>“Muy bien por que Juan Manuel las llevo al desechos de papel que iban a la fabrica para que isieran cajas”.</i>
Episodio 7 ¿Qué piensa de la amistad entre Daniela y Dimas Atlante?	<i>“Que siempre que llegaba Daniela aparecia una gaviota de mar”</i>
Episodio 8 ¿Qué acciones cree que realizó Daniela en los últimos seis meses?	<i>“la capacidad de trabajo en las arduas faenas y la manera de mejorar sus condiciones de vida”</i>
Episodio 9 ¿Cómo podría calificar la actitud del padre de Daniela?	<i>“Mala porque no asecto la relacion entre Daniela y Juan Manuel”</i>

De acuerdo a las preguntas elaboradas en este punto, se determinó que estas buscaban evaluar el nivel inferencial de lectura. Estas propusieron identificar las diferentes causas de las acciones narradas en el texto. Como ejemplo de lo mencionado anteriormente, se puede observar en la respuesta del episodio 3, pues en el texto mencionan que Daniela estaba pensativa, los estudiantes lograron identificar y deducir la razón de su problema.

De manera general, los estudiantes respondieron correctamente las preguntas, sin embargo se resalta que un grupo de estudiantes, correspondientes al episodio 8 no respondió a lo demandado, se puede deducir que los estudiantes no llegaron a comprender lo cuestionado.

Tabla 420. Análisis pregunta 6.

Pregunta 6

Descripción: En este punto se formula una pregunta de opinión sobre alguna situación narrada en el episodio correspondiente. Teniendo en cuenta que el tipo de pregunta realizada busca un juicio valorativo de los lectores, se considera que esta pregunta se realizó con la intención de evaluar el nivel crítico textual de los estudiantes. A continuación se presenta la pregunta realizada en el taller con respectiva respuesta. De igual modo, se recalca que se transcriben literalmente las respuestas de los estudiantes, por lo tanto, se pueden evidenciar las faltas ortográficas de los estudiantes.

Pregunta	Respuesta
<p>Episodio 1</p> <p>¿Qué cree que pensaba Juan Manuel cuando vio a Daniela en el botadero?</p>	<p><i>“que se extravio de su camino”</i></p>
<p>Episodio 2</p> <p>¿A qué se refiere Juan Manuel cuando dice: “creo que en algún lugar existe un botadero de sueños”</p>	<p><i>“Que dejan los sueños votados que no se acuerdan de ellos y se forma un votadero.</i></p>
<p>Episodio 3</p> <p>¿Por qué Alfonsina no necesitaba que la niña Daniela le contara lo que pensaba?</p>	<p><i>“Porque Alfonsina la conosia de toda la vida”</i></p>

<p>Episodio 4</p> <p>¿Puede existir alguna semejanza entre el caballo de Ambrosio y Pegaso el caballo del que habla Juan Manuel?</p>	<p><i>“no porque el caballo que imagina Juan Manuel tiene alas y puede volar y pegaso no puede”</i></p>
<p>Episodio 5</p> <p>¿Cómo se sentiría usted si tuviera que hacer una exposición en el colegio?</p>	<p><i>“Me sentiría como Juan Manuel, nerviosa”</i></p>
<p>Episodio 6</p> <p>¿Qué opina sobre las acciones que propone Daniela para convertir nuestro planeta en un mundo mejor?</p>	<p><i>“Muy bien, por que nuestro planeta no ba estar contamina,do y bien cuidado”</i></p>
<p>Episodio 7</p> <p>¿Por qué cree que Daniela frecuentaba la casa de Juan Manuel?</p>	<p><i>“Porque estaba esperando que saliera Juan Manuel”</i></p>
<p>Episodio 8</p> <p>¿Por qué la gente del basurero le tomó tanto afecto a Daniela?</p>	<p><i>“Por que ella queria que las personas del basurero se sintieran apreciados como personas normales y no los trataran mal por trabajar con basura”</i></p>
<p>Episodio 9</p> <p>¿Qué diferencia pueden existir entre personas de diferente clase social?</p>	<p><i>“Ninguna porque somos iguales”</i></p>

Al observar las preguntas realizadas en este punto, se puede apreciar que estas hacen parte del nivel crítico textual, puesto que en algunas se busca que los estudiantes den su opinión sobre el tema y en otras, se necesita de un bagaje literario para contextualizar la respuesta.

Preguntas como las de los episodios 5 y 6 indagaron por el juicio valorativo de los lectores, los cuales podían responder en acuerdo o desacuerdo según su dictamen, siempre y cuando su respuesta sea sustentada. Los estudiantes correspondientes al episodio 6 soportaron su concordancia en cuanto al conocimiento y apreciación que tenían del tema, sin embargo, los alumnos del episodio 5 no dieron mucha información sobre su respuesta

Como se había mencionado, también se realizaron preguntas que requerían de un bagaje literario más amplio. Este ejemplo es claro con la pregunta del episodio 4, puesto que se hace una comparación de dos animales, el cual uno es perteneciente de la mitología griega, por tal razón se comprendió que los estudiantes tenían conocimiento de este animal fantástico, y a partir de esto pudieron determinar su opinión sobre la pregunta hecha.

De modo general, se puede decir que el nivel evaluado en esta pregunta es de gran complejidad, lo cual se entiende que este nivel aún se encuentre distanciado para algunos estudiantes. Sin embargo, otros educandos demostraron que el empeño y dedicación que se dio a lo largo de la secuencia didáctica, mejoró su nivel de comprensión lectora.

7 HALLAZGOS

- *Acercamiento a las condiciones y características de la población*

En la fase diagnóstica, los instrumentos aplicados a los educadores y a los estudiantes, aunados a las reflexiones de la investigadora, dentro de la investigación-acción, cabe resaltar que los docentes, en general, manifestaron interés y compromiso para implementar estrategias pedagógicas conducentes a mejorar la interpretación y la comprensión textual; sin embargo la implementación de nuevas estrategias pedagógicas exige además que el estudiante desarrolle habilidades en el proceso global de comprensión. Es por esto que, al maestro le corresponde identificar las fortalezas que tienen sus estudiantes y aguzar los sentidos en las dificultades, con el fin de diseñar una ruta de mejoramiento que lo conduzca a las metas de aprendizaje.

El rol del docente es precisamente brindar espacios donde sus educandos desarrollen diversos procesos, y que realice cambios en su quehacer pedagógico. Es preciso enfatizar que una enseñanza pertinente del proceso de comprensión asegura un aprendizaje significativo. No obstante, los docentes entrevistados se mostraron interesados en el éxito del presente trabajo de investigación pues son conscientes del mejoramiento de las prácticas pedagógicas.

Con respecto a la entrevista realizada a los educandos y ante el problema a investigar, se evidenció que las estrategias didácticas previas al abordaje de textos, son pertinentes porque estimulan en el estudiante esos saberes previos que guarda anclados a sus esquemas mentales, de este modo se prepara para que las nuevas ideas a leer sean más claras.

De ahí que los estudiantes al ser conscientes de sus dificultades al momento de abordar textos escritos, pueden ser estimulados de manera asertiva a través de estrategias didácticas que coadyuven al mejoramiento de su proceso de comprensión lectora; en razón a lo anterior, la tarea del docente en el acto

investigativo, debe apuntar a una búsqueda y profundización de nuevas alternativas pedagógicas, a la solución de problemas en el contexto real, a crear escenarios activos-participativos, y a terminar siendo investigadores de su propia práctica.

- *Planificación de la propuesta de intervención*

Para el diseño de la propuesta se realizó el análisis documental teniendo en cuenta el plan de estudios de lenguaje, los estándares de competencias, los derechos básicos de aprendizaje (DBA) y la matriz de referencia de lenguaje 7°, la cual presenta los aprendizajes que evalúa el ICFES en las pruebas SABER y que están relacionadas a los procesos de planeación y evaluación formativa. Es necesario recalcar la transversalización que se realizó con el plan lector, liderado por la docente investigadora; en este periodo se trabajó con el libro *“La estrella de papel”* del autor Jairo Aníbal Niño.

El proceso de planeación de la secuencia didáctica fue un poco dispendioso, por cuanto hubo la necesidad de revisar el plan de estudios, los DBA última versión, los lineamientos curriculares, los estándares de lenguaje, para darle sentido a la misma; pero al final se logró armar de forma coherente y eficaz, y con los ejes temáticos correspondientes al segundo periodo escolar. Dentro de la estructura general se tuvieron en cuenta las siguientes partes: exploración, desarrollo, cierre, evaluación, recursos y bibliografía.

En el quehacer docente, la planeación didáctica de una asignatura es el pilar del aprendizaje. Planificar consiste en organizar de manera coherente, pertinente y articulada las actividades que se quieren alcanzar con los alumnos en el aula. Con este ejercicio, surgió la necesidad de transversalizar los ejes temáticos con el proyecto de reciclaje de la institución y el compromiso de cuidar el medio ambiente.

- *La observación participante de las prácticas con miras a obtener información*

Una vez terminada la planificación de la propuesta, se continúa con la implementación de la SD. En esta fase se realizó la grabación de cada una de las

sesiones, instrumento útil para la elaboración del diario de campo y el registro de las notas de campo. También se tomaron algunas evidencias fotográficas, las cuales fueron utilizadas en la galería (actividad de cierre).

Una de las tareas más arduas fue la transcripción de los videos, pero la necesidad de profundizar en el análisis lo exigía. Con el fin de llevar un registro organizado y detallado, la investigadora diseñó un formato llamado *Registro de observación de la sesión N°__*. En este formato especificaba: lugar, fecha de inicio y de finalización, unidad de observación, objetivo, participantes, descripción del espacio, descripción, observaciones de la investigadora y nombre de la investigadora. Este material le fue trascendental para el análisis y reflexión de las sesiones, como orientador de los procesos de evaluación y de mejora continua.

En este punto fue indispensable tomar nota inmediata de las observaciones puntuales o claves para la investigación (notas de campo); las cuales la investigadora fue anotando en un cuaderno con el número de la sesión, la fecha, la hora, los participantes y la descripción de lo visto. Estos registros fueron fundamentales para el análisis y reflexión, la elaboración de las conclusiones y recomendaciones.

La observación participante estableció los parámetros para hacer ajustes al plan de estudios teniendo en cuenta las directrices del MEN y las actuales exigencias del ICFES. Aunque se obtuvo este avance la invitación es a seguir escudriñando la infinidad de pautas pedagógicas con el fin de lograr las metas de aprendizajes propuestas en los retos de la educación actual. El registro de observación fue un ejercicio enriquecedor por cuanto permitió llevar no solo un control de las actividades sino como material de reserva para el análisis y la reflexión, también ponen en juego la creatividad del maestro para optimizar sus estrategias de enseñanza y buscar soluciones a los problemas actuales de la educación.

- *Efectos y resultados de la intervención*

En esta fase se tomaron todas las evidencias de los diferentes instrumentos aplicados para obtener información más objetiva. En primer lugar, la planeación de las clases y las grabaciones de las mismas fueron arrojando ideas innovadoras y de acuerdo a las necesidades e intereses de los estudiantes; por ejemplo, la sesión tres se centró en la ampliación y familiarización del vocabulario, y que el alumno adquiriera habilidades de reconocimiento de las palabras para determinar su significado y, así facilitar la comprensión de un texto. Uno de los efectos más significativos fue la lectura del libro *“La estrella de papel”* del autor Jairo Aníbal Niño, formar el hábito lector es una tarea inacabable, con esta actividad del plan lector, la docente investigadora generó un espacio favorable al proceso de lectura.

Entre otros hallazgos, se pudo relacionar la tarea integradora (El reciclaje en el colegio) con el tema central del libro *“La estrella de papel”*; esto demuestra que una auténtica planeación aprovecha los problemas del contexto para integrarlos a los ambientes de aprendizaje, no solo para conocer la realidad sino para buscar alternativas de solución para los mismos; esta actividad demuestra el proceso de metacognición que va desarrollando el estudiante.

Con respecto a la estructura de la SD, las cuatro primeras sesiones apuntan a los saberes previos que posee el alumno con respecto a la temática central del libro del plan lector y del proyecto de reciclaje. Así mismo, una de las experiencias más enriquecedoras fue la exposición que realizaron las estudiantes del grado 10° a los alumnos objeto de estudio, sobre el cuidado del medio ambiente y la importancia de reciclar, ya que se pudo evidenciar el interés que prestaron y la relación de confianza entre los mismos; caso contrario sucede con la interacción entre maestro y estudiante, pues los niños no expresan sus emociones e ideas de manera espontánea; en este caso se evidencia que la relación entre pares es más estrecha.

La segunda etapa de la SD comprendió 10 sesiones y se profundizó en el texto narrativo: conocer la intención o propósito, las características, estructura y elementos, las acciones; además de actividades centradas en el vocabulario del libro, el uso de los signos de puntuación, reconocer las intenciones de los hablantes

en el texto, ubicar las ideas implícitas. Con esta actividad de planeación se pudo establecer la importancia de tener un propósito de aprendizaje como la guía del docente en el proceso de enseñanza.

A partir de este proceso, se realizó el análisis de cada sesión y se estableció el propósito, la estrategia aplicada, la categoría a priori y la emergente hallada; luego se realizó la descripción identificada en el diario de campo y por último el análisis y reflexión. Con todo esto, se comprendió la necesidad de registrar información para luego sistematizarla.

Otro significativo hallazgo fue que la distribución del espacio, el uso de pupitres individuales, mesas para trabajo en grupo y en el suelo, etc., se pudo observar que los estudiantes se sienten más cómodos y dejan de lado la rutina de los pupitres en hileras. Además, cuando se realizaban actividades en grupo el estudiante manifestó mayor seguridad y respaldo, mostrándose más participativo.

8 EVALUACIÓN

La práctica educativa y pedagógica implica un compromiso con el mundo, con el medio ambiente, con la cultura y la historia. Desde esta perspectiva la tarea de educar es responsabilidad de maestros, estudiantes y padres, la invitación es a transformar el aula en un espacio que dé sentido al aprendizaje. Esta práctica parte de las experiencias de los maestros en el aula, en su quehacer cotidiano y que busca indiscutiblemente la formación integral del ser humano, como sujeto inacabable y constructor de su propio proyecto de vida.

Esta reflexión es un punto de partida para la evaluación de la propuesta de intervención que tuvo como propósito: *Determinar de qué manera la aplicación de estrategias previas a la lectura contribuye al proceso de comprensión*. Por esta razón, la SD tuvo en cuenta la *activación de saberes previos* en la primera etapa llamada *preinstruccional o el antes*; cabe resaltar que estas estrategias según Frida Díaz y David Cooper facilitan la comprensión de un texto determinado, ya que un estudiante entre más tenga información previa mejor será su proceso de interacción con el texto.

La SD es una planeación coherente y articulada que parte de una necesidad o problema del contexto de los alumnos; esta a su vez se va adecuando a los intereses, posibilidades y al ritmo del educando. En lo que se refiere a la estructura y forma de hacerla es muy práctica, y en ella cobra sentido los aprendizajes; además de ser dinámica, facilita la interacción entre maestro-estudiante y viceversa, establece parámetros de seguimiento, ajustes y evaluación permanente al proceso.

La planeación de la SD es una estructura que le permite al maestro desplegar todo su potencial, ya que le exige pensar y crear las actividades desde el momento en que se plantea el diagnóstico hasta el cierre con el objetivo de darle solución a la situación problema determinado. Si es dado el caso y no se resuelve, el maestro coordina planes de mejoramiento que lo lleven al alcanzar las metas propuestas y;

a su vez la experiencia en el aula lo estimula a implantar estrategias didácticas innovadoras que lo conduzcan al éxito.

Entre las estrategias aplicadas en la SD, se destacaron: diálogo generador de información previa, actividades centradas en el vocabulario, lectura guiada, conversatorio, preguntas intercaladas, juegos didácticos, discusión guiada, trabajo colaborativo, entre otros. Aunque se realizó este despliegue de estrategias en las sesiones, y se obtuvieron resultados positivos, vale la pena destacar la importancia de continuar con el proceso de planificación bajo el modelo de SD, y reflexionar sobre la acción pedagógica del maestro como mediador del conocimiento.

Otro de los aspectos a resaltar fue creación de una atmosfera favorable al vocabulario, esto permitió que los investigados no solo se familiarizaran con los significados, sino que también preparaban la información previa del vocabulario con respecto al texto que se iban a enfrentar. La enseñanza de las habilidades para determinar el significado de las palabras y las lecciones de vocabulario fueron un gran avance para la comprensión del libro del plan lector.

De igual forma, se pudo demostrar que, mediante la transversalización, el quehacer formativo de los aprendizajes disciplinares dota de sentido al alumno; ya que él realiza un acercamiento y se interesa por los problemas del contexto. Por ejemplo, la articulación de los saberes entre el proyecto de reciclaje y la temática central del libro del plan lector.

Por otra parte, en algunas sesiones se organizaron las guías de trabajo individual o grupal, material didáctico que ayudó a reforzar el objetivo y a facilitar los procesos en los momentos del antes, durante y después de la lectura; las guías se fueron orientando la creatividad, la atención y el interés del alumno en su desarrollo; además permitió diversas formas de evaluación: *autoevaluación* y *coevaluación*, y facilitó la realimentación de sus saberes. En este último proceso el estudiante toma

conciencia de su propia manera de aprender, desarrolla habilidades para conseguir un objetivo, planifica sus tareas y ante todo evalúa su ritmo de aprendizaje (metacognición).

Por último, en el cierre de la SD se pudo evidenciar el compromiso y responsabilidad que asumieron los estudiantes para mostrar el resultado final. Por ejemplo, las estudiantes B2 y B13 lograron vencer su timidez y hablar ante un público cuando explicaron el capítulo en la actividad de cierre, vencer este miedo no fue fácil, pero lo lograron. La galería fue una experiencia enriquecedora, porque se pudo comprobar que al existir un propósito en el aprendizaje todo es posible. De igual forma el apoyo recibido por las directivas, los compañeros docentes, administrativos, padres de familia y estudiantes fue un aporte en la transformación de la práctica educativa y pedagógica.

8. CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta el desarrollo de la investigación, la práctica de esta y los análisis realizados en las diferentes etapas

- Con ayuda de estrategias previas a la lectura, se potenció el proceso de comprensión lectora en los estudiantes del grado Séptimo B del Colegio la Inmaculada, a través de propuestas de trabajo planeadas intencionalmente, que combinan variedad de estrategias la participación y entusiasmo de los estudiantes se evidenció en los diferentes ejercicios realizados en clase y los talleres de lectura que buscaban mejorar el nivel de lectura del grupo.
- Con ayuda de los instrumentos empleados, como las entrevistas, los cuestionarios, diagnóstico, entre otros, se pudo determinar las diferentes estrategias que los estudiantes utilizaban para abordar la comprensión de un texto. De igual modo, el análisis de las herramientas mencionadas orientó el diseño de propuesta a trabajar en la secuencia didáctica, pues en esta se utilizó de manera intencional estrategias previas a la lectura de un texto.
- La transversalidad que se desarrolló a lo largo del proceso entre el propósito sobre el mejoramiento de la competencia lectora y el proyecto institucional del cuidado del medio, demostró que la unión de las diferentes áreas originó un proyecto para la comunidad escolar en general, es decir, estudiantes, profesorado y directivos, entendiendo que se unificó dos ideas en un solo proyecto. De igual modo, es relevante señalar que esta fusión de estos conocimientos logró actividades atrayentes a los estudiantes, lo cual permitió que disponibilidad y entusiasmo a lo largo de las sesiones desarrolladas en la secuencia didáctica. Es importante resaltar la necesidad de tener en cuenta los gustos y sugerencias de los estudiantes en el momento de definir un tipo de texto literario

- Al diseñar una propuesta didáctica se debe tener en cuenta las lecturas que harán parte de esta, por esta razón, el libro seleccionado para el plan lector *La estrella de papel* de Jairo Aníbal niño, se considera al alcance de los estudiantes, puesto que un libro incomprensible para ellos en vocabulario y temática, entorpecería el procedimiento.
- Las propuestas de lectura de textos literarios, permiten que los estudiantes entren en discusiones de saberes, ya que promueve que cada uno exponga sus puntos de vista y sus conocimientos aumenten por medio del diálogo con el otro. Para estas situaciones, la docente cumple un papel fundamental puesto que ellas deben dirigir, orientar y esclarecer las dudas y conocimiento que los estudiantes tengan. De este modo, se entiende que el proyecto pedagógico realizado trabajó dos elementos importantes en el mejoramiento de la competencia lectora: la lectura de textos literarios y el acompañamiento de docentes.
- Las intervenciones que buscan mejorar la comprensión lectora de los estudiantes pueden obtener resultados favorables sin importar el nivel en el que se encuentre el estudiante, pues estos, tienen la posibilidad de llegar a ser lectores críticos. En este aspecto influye cómo el docente desarrolla las diferentes estrategias e instrumentos para llegar al objetivo propuesto.
- Las diferentes actividades de producción escrita demostraron que, los estudiantes se muestran animados en el proceso de creación, puesto que en estos ejercicios sus capacidades creativas primaron.
- Se realizó como estrategia recurrente, la ampliación del vocabulario de los estudiantes con ejercicios de identificación de significado. Lo anterior se realizaba con la intención de presentar de manera comprensible lo que los estudiantes leían, así, su interés permanecía y la posibilidad de abandonar los

textos era casi nula. De igual modo, esta estrategia era periódica para que, así, los alumnos lo tomaran como un hábito a la hora de leer.

- Es importante recalcar que los estudiantes que no son rutinarios en la lectura y su nivel de comprensión no son tan altos, se comprende que su proceso toma tiempo.
- Por otra parte, también se debe destacar que algunas instituciones no se encuentran en condiciones favorables para la realización de un proyecto pedagógico, en este aspecto influyen desde los directivos académicos y la planta física. También se resalta que, usualmente los colegios rurales quedan muy lejos de algunas viviendas de los estudiantes, este motivo hace que algunos alumnos falten con frecuencia a las clases y su proceso se atrase. No todos los resultados obtenidos son los esperados por el docente investigador; por esta razón, y para evitar posibles inconvenientes, se destaca los instrumentos de medición cualitativa: la observación y el diario de campo. Pues, estas dos herramientas permiten que el docente pueda identificar sus faltas o aspectos a mejorar.
- De igual forma, cabe destacar la importancia del ambiente de aprendizaje como base fundamental para la interacción estudiante-docente en el proceso pedagógico; la exploración de diversos espacios físicos genera experiencias de aprendizajes significativos y con sentido. Específicamente durante el desarrollo de la SD, el espacio físico se varió intencionalmente con el propósito de crear ambientes favorables para el aprendizaje; ejemplo la salida para observar el proceso de reciclaje, además del orden en los pupitres y mesas que favorecieron el trabajo colaborativo y la construcción colectiva de conocimiento.
- En cuanto al rol del maestro como mediador y orientador del conocimiento; cabe destacar su importancia en la generación espacios eficaces y asertivos en el aprendizaje, su función prima en estimular a sus estudiantes a interrogarse, a indagar, a formular hipótesis, a cuestionar, a elaborar argumentos, entre otros.

9. RECOMENDACIONES

En primera medida, se destaca el compromiso que tienen los docentes en los procesos investigativos, puesto que estos permiten reconfigurar las prácticas pedagógicas y, así, examinar la acción frente al desempeño profesional. De igual modo, se concede esta actividad como un progreso académico, al cual toman como referencia otros docentes que quieran desarrollar una propuesta similar dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje o en la ampliación de los resultados obtenidos.

Es importante tener en cuenta los gustos y sugerencias de los estudiantes en el momento de definir un tipo de texto literario. Realizar una propuesta que incluya las preferencias del grupo escogido, permite que el desarrollo de la secuencia didáctica sea más ameno para el grupo. Lo anterior, también permite que el texto elegido esté acorde a las necesidades y capacidades de los estudiantes.

No debe desconocerse que la realización de este tipo de proyectos requiere de tiempo de modo considerable para el docente, lo cual demanda dedicación y empeño para cumplir con lo propuesto, en las planeaciones de las diferentes actividades, la preparación de los materiales a utilizar en la clase y en el proceso de mejoramiento de la investigación. De igual modo, el aspecto económico también afecta directamente al docente, puesto que algunas veces, se necesita de materiales que el investigador costea de manera individual ya que en ocasiones se trabaja con población de bajos recursos y los estudiantes manifiestan no poder costear las actividades; por lo tanto, se recomienda el apoyo económico por parte de las directivas para este tipo de proyectos.

Para finalizar, debe reconocerse que, al plantear cualquier tipo de propuesta en el aula, se pueden presentar innumerables inconvenientes que afectan directamente al desarrollo de la propuesta. No obstante, la razón anteriormente mencionada no

excluye la responsabilidad comprometida del docente por sus estudiantes y la realización del proyecto.

La secuencia didáctica parte de una situación problema y de la necesidad de mejorarla, por este motivo es pertinente y útil al momento de cobrar sentido el acto de aprender. Toda esta reflexión lleva a que el maestro debe considerar la SD como una fuente de formación y apropiación del saber y del conocimiento, en cada sesión debe realizar no solo un acercamiento temático, sino también una posibilidad de enfatizar en la realidad que viven sus estudiantes, a despertar sus habilidades y destrezas como actores de procesos y cambios a su experiencia de vida. La SD como herramienta didáctica y pedagógica ayuda al docente en su rol de reconstrucción colectiva, es decir, el acompañamiento que haga a los niños y jóvenes ha de ser como facilitador de aprendizajes y capacidades durante desarrollo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLUEVA, P. Conceptos Básicos sobre metacognición. En P.Allueva, Desarrollo de habilidades metacognitivas: Programa de intervención. Zaragoza: Consejería de Educación y Ciencia. Diputación General de Aragón.

ARIAS IBARRA, Martha E. BELTRAN AMAYA, Diana Maritza. SOLANO COBOS, María de Jesús. Procesos de lectura crítica, mediación pedagógica para propiciar el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios. Bogotá 2012

ARIAS, Martha, BELTRÁN, Diana y SOLANO, María de JESÚS. La secuencia didáctica como estrategia para desarrollar niveles de lectura crítica en estudiantes de grado quinto. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios. Facultad de Educación. Programa Especialización en proceso lectoescriturales, 2012.

BAQUERIZO MATUTE, Carmen. Aplicación de lectura crítica en los procesos de enseñanza - aprendizaje para los estudiantes de segundo año Especialización Lengua y Literatura facultad de filosofía de la Universidad de Guayaquil. Propuesta guía de métodos andragógicos. Guayaquil: Universidad de Guayaquil. Unidad de Postgrado, Investigación y Desarrollo. Maestría en Docencia y Gerencia en Educación Superior, 2013. 295 p.

CASSANY, Daniel. Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. En: Tarbiva. Revista de investigación e innovación educativa, Universidad Autónoma de Madrid.

CASSANY, Daniel. Describir y escribir. Cómo se aprende a escribir, Buenos Aires. Paidós, 1989.

CASSANY, Daniel. Explorando las necesidades actuales de comprensión: aproximaciones a la comprensión crítica. EN: Lectura y vida # 2 año 25 Junio de 2004

CASSANY, DANIEL. Taller de textos. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. España 2006.

CASSANY, Daniel. Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Editorial ANAGRAMA, S.A., Impreso en España, Barcelona 2006. 294. p.

CLAROS M, José Joaquín. Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje. UIS: Bucaramanga 2016.

COLOMBIA, Congreso de la República de. Ley 115 de 1994. Ley General de Educación, 1994. p. 2

COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Leer para comprender, escribir para transformar: palabras que abren nuevos caminos en la escuela. Serie Río de letras. PNL. 1ª. Edición. Bogotá: 2013. 145. p

COLOMBIA. ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE. Constitución Política de Colombia (4, julio, 1991). Por la cual se reglamente el artículo 67, derecho a la educación. Bogotá, D.C., 1991.

COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. Ley 115 de 1994. (8, febrero, 1994). Por la cual se reglamente el artículo 5. Fines de la educación. 2 p. [consultado el 20 de septiembre de 2016] Disponible en: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/educacion/leyedu/1a35.htm>

COLOMBIA. Departamento Administrativo Nacional de Estadística. Resultados y proyecciones (2005-2020) del censo 2005. [Citado el 18 de Mayo de 2017]. Disponible en: <http://www.dane.gov.co/>

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, editorial Libros y Libros S.A 1998. p. 3

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Orientaciones Pedagógicas Lenguaje grados 3°, 5°, 7°, 9°, 11°. Panamericana formas e impresos S.A. Bogotá D.C. 2016. 145 p.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares Básicos de competencias. Bogotá, D.C: 2006. p. 20

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares básicos de competencias. Lenguaje, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales y competencias ciudadanas. Bogotá. p. 9, 20.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE). Establecimiento Educativo La Inmaculada. 2016

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Serie de Lineamientos Curriculares. Ciencias Sociales. 1998. 1 p. En línea: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf.pdf [consultado el 22 de septiembre de 2016]

COLOMBIA. SISBEN. Sistema de Identificación de Potenciales Beneficiarios de Programas Sociales-SISBEN.2015

CONSUELO BERNAL, Diana. Investigación didáctica del lenguaje. UIS: Bucaramanga 2016.p. 133

COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Editorial Antonio Machado. España 1990. Pág. 110.

DÍAZ BARRIGA, Frida Arceo. HERNANDEZ ROJAS, Fernando. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México, McGraw Hill, 1999.Cap. 5

DÍAZ BARRIGA, Ángel. Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado. Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? vol. 7. N° 3 (sept.-diciembre 2013). p. 20

DÍAZ BARRIGA, Ángel. Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? En: Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado. 2013. vol. 7, No. 3. p.11-33

DÍAZ BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Editorial McGraw-Hill. 2005. p. 147

DÍAZ FRIDA, Barriga Arceo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México. Mc. Graw-Hill. 2002. p. 141

DÍAZ FRIDA, Barriga Arceo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México. Mc. Graw-Hill. 2002. Pág. 147.

DÍAZ-BARRIGA, Frida. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. [En línea]. 2 ed. México D.F: McGraw-Hill/ Interamericana Editores S.A. 2004, p. 159. Disponible en <https://jeffreydiaz.files.wordpress.com/2008/08/estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>

DÍEZ, M.I. PACHECO, A. M. de Caso, J. N. García, and E. García-Martín. "El desarrollo de los componentes del lenguaje desde aspectos psicolingüísticos." Revista de Psicología International Journal of Developmental and Educational Psychology 2. 2009 p. 3

DUARTE CUNHA, Rosemary. La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector. Alcalá de Henares - Madrid: Universidad de Alcalá. Departamento de Didáctica, 2012. 384 p

DUBOIS MARÍA EUGENIA. Comprensión lectora. 1991. pág. 11

ECO, Umberto. Argumentos, 2006.

ECO, Umberto. El lector in fábula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo. Editorial Lumen, S.A. Tercera edición: Casa Editrice Valentino Bompiani & C. S.p.A.

FERNÁNDEZ NUÑEZ, Lissette. ¿Cómo analizar datos cualitativos? Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Eduació Secció de Recerca. Ficha para investigadores 7. Octubre, 2006. 13. p.

FERREIRO GRAVIÉ, Ramón y CALDERÓN ESPINO, Margarita. EL ABC del aprendizaje cooperativo. Trabajo en equipo para enseñar y aprender. Editorial Trillas. México 2006. p. 55

FEUERSTEIN, Reuven. Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability. Univ Park Pr, 1980. www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre332/re3320311443.pdf (05-08-2016)

FORERO BULLA, Clara. Orientación general sobre el trabajo de campo, técnicas de recolección y registro de datos; estado del anteproyecto. UIS. Bucaramanga 2016.p. 304

FORERO, Luis Alfredo. El aula de clases como un espacio generador de pensamiento crítico. Revista uis humanidades, 2012, vol. 39, no 1.

GIROUX, Sylvain y TREMBLAY, Ginette. Metodologías de las ciencias humanas. La investigación acción. p. 31, 48, 53.

GORDILLO, Juan Jesús Torres; RODRÍGUEZ, Víctor Hugo Perera. La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en educación superior. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 2006, no 36, p. 141-149., 2003. p. 142

Guía 7° Lineamientos para la aplicación muestral 2016. Ministerio de Educación. Bogotá D.C., agosto de 2016. p. 19

Guía de Orientación Modulo de Lectura Crítica Saber Pro 2016-2. [citado en 12 de septiembre de 2016] en línea <file:///D:/USUARIO/Downloads/Guia%20de%20orientacion%20modulo%20lectura%20critica%20saber%20pro%202016%202.pdf>

HERRERA UCRÓS, Alexandra y VILLALBA MERCADO, Andrea. Procesos de lectura crítica, mediación pedagógica para propiciar el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios. Sincelejo; Sistema de Universidades Estatales del Caribe Colombiano. Maestría en Educación. Universidad de Sucre, 2012. 277 p.

ICFES. Guía 7° Lineamientos para la aplicación muestral 2015. Ministerio de Educación. Bogotá D.C., julio de 2015. 72 p.

ICFES. Lineamientos para la aplicación muestral y censal. Pdf. Prueba Saber 3°,5°,9° [USB:].Bogotá. p.21

ISER, Wolfgang. El acto de leer: teoría del efecto estético. Madrid: Taurus, 1987.

JURADO, Fabio. Red colombiana para la transformación de la formación docente en lenguaje. Lectura crítica para el pensamiento crítico. UIS: Bucaramanga 2016

LEE ZOREDA, Margaret. La lectura literaria como arte de Performance. La teoría transaccional de Louise Rossenblatt y sus implicaciones pedagógicas. Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa. p. 158.

Leer para comprender, escribir para transformar: palabras que abren nuevos caminos en la escuela. Serie Río de letras. PNL. 1ª. Edición. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2013. p. 138

LOMAS, Carlos. Leer para entender y transformar el mundo. En línea: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/2478/3459%3A%3Ahtml>
Citado agosto 12 de 2016.

MANTILLA FORERO, Luis Alfredo. Propuesta pedagógica para hacer de la clase de lengua castellana un espacio generador de pensamiento crítico. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander. Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Maestría en Pedagogía, 2009. 185 p.

MCKERNAN, James. Investigación-acción y curriculum. Ediciones Morata, S.L. Madrid, 1999. p.25

MEJÍA J, Marco Raúl. La sistematización. Empodera y produce saber y conocimiento sobre la práctica desde la propuesta para sistematizar la experiencia de Habilidades para la Vida. Ediciones desde abajo. Bogotá, D.C.-Colombia. p. 163.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Derechos Básicos de Aprendizaje. Bogotá. 2014 p. 2 y 3

MODULO DE LECTURA CRÍTICA. ICFES 2012. [citado en 12 de septiembre de 2016] [en línea] https://urepublicana.edu.co/wp-content/uploads/2013/03/Modulo-LECTURA-CRITICA-ICFES-2012_2.pdf

MOLINA GUZMÁN, Mónica Trinidad. Dimensiones del aprendizaje: Refinamiento y profundización del conocimiento en la comprensión lectora. Universidad Industrial de Santander. Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Maestría en Pedagogía, 2011. 307 p.

MURCIA DÍAZ, Lina Mireya, Hacia la formación de lectores críticos: un estudio de caso, de clases de historia y literatura/Towards the formation of critical readers: a study of case history and literature clases. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Colombia.

NIÑO, Jairo Aníbal. La estrella de papel. Colección Osito de anteojos. Literatura Infantil colombiana. Ecología en literatura. Santafé de Bogotá: Panamericana 1997. 80. p.

OTERO CHAMBEAN, Jorge Leonel. Breve manual para elaborar Secuencia Didáctica. [citado en 13 de diciembre de 2016] [en línea] <http://educacionyculturaaz.com/wp-content/uploads/2014/05/Breve-Manual-para-secuencias-didacticas.pdf>

PARRA MARTÍNEZ, Ivonne Marcela. Desarrollo de habilidades del pensamiento crítico y su incidencia en la fluidez verbal en los estudiantes de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Guayaquil. 2013. Tesis de Licenciatura. Universidad de Guayaquil. Unidad de Post-Grado Investigación y Desarrollo. Maestría en Docencia y Gerencia en Educación Superior.

PEÑA, Josefina González. Las estrategias de lectura: su utilización en el aula. 2000. P. 160, 161.

PRIESTLEY, Maureen. Las herramientas del pensamiento. Estrategias y técnicas y estrategias para la enseñanza del pensamiento crítico. México. Editorial: Trillas 1996. 65 p.

RED COLOMBIANA PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LENGUAJE. Lectura crítica para el pensamiento crítico. Dr. Fabio Jurado. UIS: Bucaramanga 2016.

RINCÓN B., Gloria y PÉREZ ABRIL, Mauricio. La pedagogía por proyectos y la secuencia didáctica entendidas como tipos de configuración didáctica. Fragmento de un módulo virtual diseñado para CERLALC, 2009.

RÍOS GARCÍA, Isabel., FERNÁNDEZ MARTÍNEZ, Pilar y GALLARDO FERNANDEZ, Isabel. Secuencias didácticas para la construcción de saberes complejos en la enseñanza inicial de la lengua escrita. Sección: Alfabetización inicial, algo más que las primeras letras. Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la cultura / IV Congreso Leer.es. Salamanca, España, 5 al 7 de septiembre de 2012.

RODRÍGUEZ REYES, Víctor Manuel. La formación situada y los principios pedagógicos de la planificación: La secuencia didáctica. Universidad autónoma Indígena de México. Revista Ra Ximhai, vol. 10, núm. 5, julio-diciembre, 2014, p. 450

RODRÍGUEZ, Víctor Manuel. La formación situada y los principios pedagógicos de la planificación: La secuencia didáctica. Universidad autónoma Indígena de México. Revista Ra Ximhai, vol. 10, núm. 5, julio-diciembre, 2014, p. 445-456

SABER 7° LINEAMIENTOS PARA LA APLICACIÓN MUESTRAL 2016 [consultado el 12 de diciembre de 2016] Disponible en: <https://www.google.com.co/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=pruebas+saber+7+2016> p. 18 – 27

SALAS NAVARRO, Patricia. El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León. 2012. Maestría EN ciencias con especialidad en educación. 2012.

SANCHEZ ILABACA, Jaime. Usos educativos de internet. Universidad de Chile. . [consultado el 21 de febrero de 2017] Disponible en: <http://users.dcc.uchile.cl/~jsanchez/Pages/papers/usoseducativosdeinternet.pdf>

SANDOVAL CASILIMAS, Carlos Arturo. Curso de introducción a la investigación cualitativa. P. 146

SANDOVAL, Carlos Arturo. Investigación Cualitativa. UIS: Bucaramanga 2016.p. 81, 175.

SANDOVAL, Carlos Arturo. Curso de introducción a la investigación cualitativa. P.113

SANDOVAL, Carlos Arturo. Investigación Cualitativa. ASCUN-ICFES (2003). Serie de lineamientos curriculares. MEN. 1998. p. 28

Serrano De Moreno, Silvia, and Alix Madrid de Forero. "Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica." *Acción pedagógica* 1.16 (2007): 58-68.

SOLÉ, Isabel. Estrategias de Lectura. Editorial Graó. Barcelona. 1998. Cap. 4. La enseñanza de estrategias de comprensión lectora. p. 67-84.

TÉBAR BELMONTE, Lorenzo. El perfil del profesor mediador. Editorial Santillana. p. 71-72 y 199.

TOBÓN TOBÓN, Sergio, PIMIENTA PRIETO, Julio y GRACÍA FRAILE, Juan A. Secuencias Didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias. Editorial PEARSON. México 2010. Primera edición. p. 59-83.

UCRÓS HERRERA, Alexandra Y VILLALBA, Andrea- mercado procesos de lectura crítica, mediación pedagógica para propiciar desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios sistema de universidades estatales del caribe colombiano maestría en educación Universidad De Sucre Sincelejo. 2012.

VYGOTSKY, Lev S. El Desarrollo de los procesos Psicológicos Superiores. Traducido por Silvia Furio. Barcelona España: Editorial crítica S.A. 1979.

WOOD, Bruner, J.S y ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. Journal of child Psychology and Psychiatry. 1976.

ZABALA, Antoni y ARNAU, Laia. 11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias. p. 11-17. [citado en 15 de diciembre de 2016] [en línea] <http://www.cca.org.mx/ps/profesores/cursos/depeem/apoyos/m1/Zabala%2011%20ideas%20clave.pdf>

ZABALA, Antoni y ARNAU, Laia. 11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias. p. 11-17. [citado en 15 de diciembre de 2016] [en línea] <http://www.cca.org.mx/ps/profesores/cursos/depeem/apoyos/m1/Zabala%2011%20ideas%20clave.pdf>

ZAYAS, Felipe. Leer para escribir, escribir para leer. Palabras para hablar de los sentimientos. Conferencia pronunciada el 29 de enero de 2011 en la II Jornada per a docents de llengua y literatura. Grupo Greal y el ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona. 13 p. [citado en 15 de diciembre de 2016] [en línea] http://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_ep_eso_leerparaescribir_felipezayas2.pdf/c7217216-7a82-486d-b40c-6090ef63e15c

ZEICHNER, Kenneth. El maestro como profesional reflexivo. Cuadernos de pedagogía, 1993, vol. 220, no 44-49

ANEXOS

ANEXO A. Carta De Solicitud De Permiso

Palmas del Socorro, 20 de septiembre de 2016

Señora
Leila Marina Ariza de Quiroga
Rectora Colegio La Inmaculada
La ciudad,

Cordial saludo:

Dentro de la formación del Prostrgrado de los futuros Magister en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander, de la cual hago parte, por ser una de las beneficiarias del programa Becas para la Excelencia Docente del MEN, y como requisito para optar al título, es de vital importancia desarrollar un proyecto de investigación acción de corte cualitativo en la Institución Educativa en la cual laboro.

Para cumplir con dicho parámetro, he propuesto como proyecto de intervención en el aula: **"La aplicación de estrategias previas a la lectura como herramienta para potenciar el proceso de comprensión en estudiantes del grado séptimo del colegio la inmaculada"**, la cual está proyectada para aplicarse durante el año 2017, y que tiene como objetivo brindar herramientas que permitan a los estudiantes mejorar su competencia comunicativa en lectura crítica.

Es importante señalar que la intervención no conlleva ningún gasto para la institución y que se tomarán los resguardos necesarios para no interferir con el normal funcionamiento de las actividades propias del curriculum. De igual manera, se realizará la socialización y se entregará a los padres de familia y/o acudientes un consentimiento informado dónde se les solicita el permiso para grabar las clases de sus hijos/acudidos en el área de Lengua Castellana, se analicen y/o publiquen los escritos que los estudiantes produzcan durante el proceso. De igual manera la propuesta se desarrolla teniendo en cuenta las consideraciones éticas de la investigación acción (ver anexo).

Por tal motivo solicito su autorización para realizar el análisis de documentos institucionales, desarrollar dicho proceso y colocar el nombre de la IE en los documentos correspondientes.

Agradezco de antemano su apoyo y colaboración a mi solicitud. Quedo en espera a una respuesta positiva.

Att:

Esmeralda Correa Rueda
ESMERALDA CORREA RUEDA
63368465

Vº Bº *Esmeralda*
Esmeralda
Rectora
MAYO 15/17

MCKERNAN, James. Investigación – acción y Currículum. Ediciones Morata, S.L. Madrid, 1999. 262 p.

**CRITERIOS ÉTICOS PARA LOS INVESTIGADORES DE LA ACCIÓN
SEGÚN JAMES MCKERNAN**

1. Todos los afectados por un estudio de investigación acción tienen derecho a ser informados, consultados y aconsejados a cerca del objeto de la investigación.
2. La investigación acción no debe seguir adelante a menos que se haya obtenido permiso de los padres, los administradores y otros implicados.
3. Ningún participante individual tiene derecho unilateral a vetar el contenido del informe de un proyecto.
4. Las pruebas documentales, como los archivos, la correspondencia y objetos semejantes, no se deben examinar sin permiso oficial.
5. Se debe observar siempre estrictamente la ley de propiedad intelectual.
6. El investigador es responsable de la confidencialidad de los datos.
7. Los investigadores están obligados a llevar registros eficientes del proyecto y a ponerlos a disposición de los participantes y autoridades cuando así lo soliciten.
8. El investigador será responsable ante la comunidad escolar que tomó contacto con el proyecto, es decir, otros investigadores padres y alumnos.
9. El investigador es responsable de comunicar el progreso del proyecto a intervalos periódicos. Este criterio ayudará también a satisfacer la necesidad de evaluación formativa continua para determinar nuevas líneas de interés y la redefinición del problema.
10. No se debe emprender una investigación que pueda causar daño físico o mental a cualquiera de los sujetos implicados, por ejemplo, administrar fármacos a los participantes sin su conocimiento sería un caso extremo de este tipo de violación.
11. El investigador tiene derecho a comunicar el proyecto completo.
12. El investigador debe dar a conocer los criterios éticos contractuales a todos los implicados.
13. Los investigadores tienen derecho a que su nombre figure en cualquier publicación que resulte del proyecto. Esto ayudará a responder a la delicada pregunta ética de “¿quién obtendrá reconocimiento por las publicaciones?” Es decir, ¿qué nombres aparecerán en el artículo o informe?

ANEXO B. Consentimiento de los padres de familia



COLEGIO DEPARTAMENTAL LA INMACULADA
PALMAS DEL SOCORRO
ÁREA LENGUA CASTELLANA
GRADO SÉPTIMO

Palmas del Socorro, 22 de Noviembre de 2016

Señores Padres de Familia:

Reciban un cordial saludo.

La presente tiene como objetivo informarles que el Colegio La Inmaculada desea implementar con sus hijos un proyecto de investigación acción titulado: ***“La aplicación de estrategias previas a la lectura como herramienta para potenciar el proceso de comprensión en estudiantes del grado séptimo B del colegio la inmaculada”***, propuesta por la docente **Esmeralda Correa Rueda**, con este fin se solicita su autorización para que la profesora grabe las clases de Lenguaje, analice y/o publique los escritos que los estudiantes produzcan durante el año escolar 2017. Cabe aclarar que los resultados de esta investigación no repercutirán en las notas del área.

Rectora _____

✂

DESPRENDIBLE

Nos enteramos del Proyecto de investigación y otorgo el permiso para que mi hijo(a) –
_____ participe de la propuesta de investigación.

Gracias por su apoyo, colaboración y participación.

Firma de la Madre/ padre/acudiente
c.c.

DESPRENDIBLE

Nos enteramos del Proyecto de investigación y otorgo el permiso para que mi hijo(a) GRANADOS NORIEGA KARINA participe de la propuesta de investigación.

Gracias por su apoyo, colaboración y participación.

Hector Granados Torres
Firma de la Madre/ padre/acudiente
c.c. 5765-472.

DESPRENDIBLE

Nos enteramos del Proyecto de investigación y otorgo el permiso para que mi hijo(a) DUARTE CASTRO MARIA PAULINA participe de la propuesta de investigación.

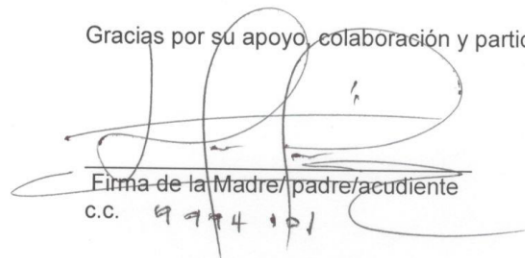
Gracias por su apoyo, colaboración y participación.

Jenny Castro C.
Firma de la Madre/ padre/acudiente
c.c. 37.949 492

DESPRENDIBLE

Nos enteramos del Proyecto de investigación y otorgo el permiso para que mi hijo(a) LOPEZ PICO MARIA ALEJANDRA participe de la propuesta de investigación.

Gracias por su apoyo, colaboración y participación.


Firma de la Madre/ padre/acudiente
c.c. 9944 101

ANEXO C. Asentimiento de los estudiantes



COLEGIO DEPARTAMENTAL LA INMACULADA
PALMAS DEL SOCORRO
ÁREA LENGUA CASTELLANA - GRADO SÉPTIMO B

Palmas del Socorro, 17 de enero de 2017

ASENTIMIENTO INFORMADO

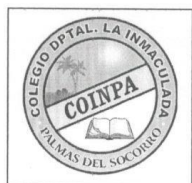
Yo, _____, estudiante del grado séptimo B, tengo conocimiento sobre los propósitos, objetivos, procedimientos de intervención y evaluación que se llevarán a cabo en el proyecto de investigación titulado: **“LA APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS PREVIAS A LA LECTURA COMO HERRAMIENTA PARA POTENCIAR EL PROCESO DE COMPRENSIÓN EN ESTUDIANTES DEL GRADO SÉPTIMO B DEL COLEGIO LA INMACULADA”** propuesto por la docente investigadora ESMERALDA CORREA RUEDA.

Adicionalmente se me informó que esta investigación es de carácter confidencial y sus fines son netamente investigativos. Así mismo que durante el desarrollo de la intervención las clases de Lenguaje serán grabadas y analizadas por la docente, que los resultados de esta intervención no repercutirán en las notas de la asignatura, que toda la información obtenida y las mediciones que se hagan solo serán conocidas por las personas implicadas en el proyecto, que harán uso debido de la misma atendiendo a los principios éticos que rigen la investigación.

Como la participación durante este proceso es absolutamente voluntaria, acepto colaborar y participar en las diversas actividades programadas en este proceso investigativo.

Consiento,

Estudiante



COLEGIO DEPARTAMENTAL LA INMACULADA
PALMAS DEL SOCORRO
ÁREA LENGUA CASTELLANA
GRADO SÉPTIMO B

Palmas del Socorro, 17 de Enero de 2017

ASENTIMIENTO INFORMADO

Yo, CARVAJAL QUIROGA EDINSON SANTIAGO, estudiante del grado séptimo B, tengo conocimiento sobre los propósitos, objetivos, procedimientos de intervención y evaluación que se llevarán a cabo en el proyecto de investigación titulado: **“LA APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS PREVIAS A LA LECTURA COMO HERRAMIENTA PARA POTENCIAR EL PROCESO DE COMPRESIÓN EN ESTUDIANTES DEL GRADO SÉPTIMO B DEL COLEGIO LA INMACULADA”** propuesto por la docente investigadora ESMERALDA CORREA RUEDA.

Adicionalmente se me informó que esta investigación es de carácter confidencial y sus fines son netamente investigativos. Así mismo que durante el desarrollo de la intervención las clases de Lenguaje serán grabadas y analizadas por la docente, que los resultados de esta intervención no repercutirán en las notas de la asignatura, que toda la información obtenida y las mediciones que se hagan solo serán conocidas por las personas implicadas en el proyecto, que harán uso debido de la misma atendiendo a los principios éticos que rigen la investigación.

Como la participación durante este proceso es absolutamente voluntaria, acepto colaborar y participar en las diversas actividades programadas en este proceso investigativo.

Consiento,

Santiago Carvajal

Estudiante



COLEGIO DEPARTAMENTAL LA INMACULADA
PALMAS DEL SOCORRO
ÁREA LENGUA CASTELLANA
GRADO SÉPTIMO B

Palmas del Socorro, 17 de Enero de 2017

ASENTIMIENTO INFORMADO

Yo, ROSARIO PÉREZ MAIDETH, estudiante del grado séptimo B, tengo conocimiento sobre los propósitos, objetivos, procedimientos de intervención y evaluación que se llevarán a cabo en el proyecto de investigación titulado: ***“LA APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS PREVIAS A LA LECTURA COMO HERRAMIENTA PARA POTENCIAR EL PROCESO DE COMPRESIÓN EN ESTUDIANTES DEL GRADO SÉPTIMO B DEL COLEGIO LA INMACULADA”*** propuesto por la docente investigadora ESMERALDA CORREA RUEDA.

Adicionalmente se me informó que esta investigación es de carácter confidencial y sus fines son netamente investigativos. Así mismo que durante el desarrollo de la intervención las clases de Lenguaje serán grabadas y analizadas por la docente, que los resultados de esta intervención no repercutirán en las notas de la asignatura, que toda la información obtenida y las mediciones que se hagan solo serán conocidas por las personas implicadas en el proyecto, que harán uso debido de la misma atendiendo a los principios éticos que rigen la investigación.

Como la participación durante este proceso es absolutamente voluntaria, acepto colaborar y participar en las diversas actividades programadas en este proceso investigativo.

Consiento,

Maideth Rosario Pérez
Estudiante

ANEXO D. Permiso para la Galería

Palmas del Socorro, 24 de julio de 2017

Señora
Leila Marina Ariza de Quiroga
Rectora Colegio La Inmaculada
La ciudad,

Cordial saludo:

Dentro de la formación del Postgrado de los futuros Magister en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander, de la cual hago parte, por ser una de las beneficiarias del programa Becas para la Excelencia Docente del MEN, y como requisito para optar al título, es de vital importancia desarrollar un proyecto de investigación acción de corte cualitativo en la Institución Educativa en la cual laboro.

Para cumplir con dicho parámetro, propuse como proyecto de intervención en el aula: "LA APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS PREVIAS A LA LECTURA COMO HERRAMIENTA PARA POTENCIAR EL PROCESO DE COMPRESIÓN EN ESTUDIANTES DEL GRADO SÉPTIMO DEL COLEGIO LA INMACULADA", para la actividad de cierre se planeó la realización de una galería de fotos sobre la experiencia de la secuencia didáctica denominada "**UN BOTADERO DE SUEÑOS Y PENSAMIENTOS**" y que se llevará a cabo el día 28 de julio del año 2017, y la cual tiene como objetivo brindar un espacio de esparcimiento a toda la comunidad educativa de la institución.

Es importante señalar que la Galería será orientada por la docente investigadora de lenguaje, y por tanto requiero de su apoyo y el de los demás docentes para cumplir con dicha actividad.

Por tal motivo solicito su autorización para realizar la galería en el patio central y el acompañamiento del grado 7° B durante toda la jornada. De igual forma contar con su presencia, la de los demás docentes y los estudiantes en orden de grados.

Agradezco de antemano su apoyo y colaboración a mi solicitud. Quedo en espera a una respuesta positiva.

Att:

Esmeralda Correa Rueda
ESMERALDA CORREA RUEDA
63368465

*Recibí: Judith Zamillo R
Fecha: 26-07-2017
Hora: 7:05 a.m.*

ANEXO E. Certificado NIH


Certificado de finalización

La Oficina para Investigaciones Extrainstitucionales de los Institutos Nacionales de Salud (NIH) certifica que **Esmeralda Correa Rueda** ha finalizado con éxito el curso de capacitación de NIH a través de Internet "Protección de los participantes humanos de la investigación".

Fecha de finalización: 06/08/2017

Número de certificación: 384359

ANEXO F. Formato encuesta a docentes

	<p>UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER FACULTAD DE HUMANIDADES ESCUELA DE EDUCACIÓN MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA INVESTIGADORA: ESMERALDA CORREA RUEDA PROTOCOLO DE CUESTIONARIO A DOCENTES</p>
---	--

LUGAR: _____ CODIGO: _____ FECHA: Enero 12 de 2017

OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN: Identificar las estrategias que usan los docentes para abordar la comprensión de un texto en su práctica pedagógica.

PRESENTACIÓN: el cuestionario que va a responder a continuación tiene como propósito indagar sobre las estrategias de lectura que los docentes aplican durante la clase y que permitirán dar una orientación a la investigación titulada: “La aplicación de estrategias previas a la lectura como herramienta para potenciar el proceso de comprensión lectora en estudiantes del grado séptimo del colegio La Inmaculada”.

La información que suministre será confidencial y de gran valor para la propuesta, no se darán a conocer resultados de forma particular.

Agradezco responder de manera sincera.

1. ¿Qué piensa acerca de la implementación de estrategias para desarrollar la comprensión de lectura en sus clases?

2. ¿Qué parámetros sigue en sus clases para desarrollar habilidades de comprensión lectora?

3. ¿Qué estrategias utiliza para desarrollar la crítica y argumentación con sus estudiantes?

4. ¿Cómo se desempeña un estudiante con buenas habilidades de lectura en su clase?

5. ¿Cuáles estrategias de metacognición utiliza para potenciar el aprendizaje de sus estudiantes?

6. ¿Al estructurar sus clases que tiene en cuenta para mejorar el proceso de comprensión lectora?

7. ¿De qué manera evidencia que los estudiantes comprenden los textos a los que se enfrentan en su clase?

8. ¿Cómo valora usted la calidad de las interpretaciones de sus estudiantes en la lectura, la argumentación y los puntos de vista?

9. ¿Cómo promueve la comprensión del conocimiento a través de la activación de los presaberes?

10. ¿Cuáles son los temas de interés preferidos por sus estudiantes al leer?

11. ¿Qué estrategia de lectura utiliza frecuentemente en clase?

1	Lectura silenciosa	
2	Lectura en voz alta	

12. ¿De qué manera prefiere evaluar la lectura de sus estudiantes?

1	Oral y en grupo	
2	Oral e individual	
3	Escrita e individual	
4	Escrita y en grupo	

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
INVESTIGADORA: ESMERALDA CORREA RUEDA
PROTOCOLO DE CUESTIONARIO A DOCENTES

LUGAR: Palmas del 5 CODIGO: D2 FECHA: Enero 12/2017

OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN: Identificar las estrategias que usan los docentes para abordar la comprensión de un texto en su práctica pedagógica.

PRESENTACIÓN: el cuestionario que va a responder a continuación tiene como propósito indagar sobre las estrategias de lectura que los docentes aplican durante la clase y que permitirán dar una orientación a la investigación titulada: "La aplicación de estrategias previas a la lectura como herramienta para potenciar el proceso de comprensión lectora en estudiantes del grado séptimo del colegio La Inmaculada".

La información que suministre será confidencial y de gran valor para la propuesta, no se darán a conocer resultados de forma particular.

Agradezco responder de manera sincera.

1. ¿Qué piensa acerca de la implementación de estrategias para desarrollar la comprensión de lectura en sus clases?

Es interesante porque a partir de la lectura se desarrollan otras competencias que ayudan al desarrollo de las habilidades del pensamiento

2. ¿Qué parámetros sigue en sus clases para desarrollar habilidades de comprensión lectora?

Análisis de textos - lectura creativa - desarrollo de cuestionarios sobre el tema - realización de escritos - sustentación oral.

3. ¿Qué estrategias utiliza para desarrollar la crítica y argumentación con sus estudiantes?

Sustentación oral - pregunta y contra-pregunta - contextualización del tema - realización de ensayos

4. ¿Cómo se desempeña un estudiante con buenas habilidades de lectura en su clase?

Es una persona con habilidades comunicativas - argumenta con coherencia, participa en clase

5. ¿Cuáles estrategias de metacognición utiliza para potenciar el aprendizaje de sus estudiantes?

Contextualización - aplicación del tema - se cuestiona sobre el tema y de aplicación propia de la le-ctura

6. ¿Al estructurar sus clases que tiene en cuenta para mejorar el proceso de comprensión lectora?

Preguntar sobre lo leído, a veces pedimos dirigidos.
Opinión sobre lo que se lee.

7. ¿De qué manera evidencia que los estudiantes comprenden los textos a los que se enfrentan en su clase?

Cuando argumentan lo que leen con fluidez
y coherencia

8. ¿Cómo valora usted la calidad de las interpretaciones de sus estudiantes en la lectura, la argumentación y los puntos de vista?

Les doy espacio para que muestre sus habilidades
ante el grupo mediante conversaciones

9. ¿Cómo promueve la comprensión del conocimiento a través de la activación de los presaberes?

Aplicar el tema al contexto

10. ¿Cuáles son los temas de interés preferidos por sus estudiantes al leer?

Historias reales

11. ¿Qué estrategia de lectura utiliza frecuentemente en clase?

1	Lectura silenciosa	X
2	Lectura en voz alta	

12. ¿De qué manera prefiere evaluar la lectura de sus estudiantes?

1	Oral y en grupo	X
2	Oral e individual	
3	Escrita e individual	
4	Escrita y en grupo	

ANEXO G. Relación de las unidades de análisis del cuestionario a docentes

En la siguiente tabla se relacionó la descripción del cuestionario a los docentes, codificando cada una de las preguntas, su enunciado y la unidad de análisis a observar.

CÓD. PREG.	PREGUNTA	UNIDADES DE ANALISIS DEL CUESTIONARIO
CP1	¿Qué piensa acerca de la implementación de estrategias para desarrollar la comprensión de lectura en sus clases?	Implementación de estrategias para desarrollar la comprensión de lectura en las clases.
CP2	¿Qué parámetros sigue en sus clases para desarrollar habilidades de comprensión lectora?	Parámetros para desarrollar habilidades de comprensión lectora.
CP3	¿Qué estrategias utiliza para desarrollar la crítica y argumentación con sus estudiantes?	Estrategias utiliza para desarrollar la crítica y argumentación con sus estudiantes.
CP4	¿Cómo se desempeña un estudiante con buenas habilidades de lectura en su clase?	Desempeño de un estudiante con buenas habilidades de lectura.
CP5	¿Cuáles estrategias de metacognición utiliza para potenciar el aprendizaje de sus estudiantes?	Estrategias de metacognición que utiliza para potenciar el aprendizaje de sus estudiantes.
CP6	¿Al estructurar sus clases que tiene en cuenta para mejorar el proceso de comprensión lectora?	Aspectos que tiene en cuenta para mejorar el proceso de comprensión lectora de los estudiantes.
CP7	¿De qué manera evidencia que los estudiantes comprenden los textos a los que se enfrentan en su clase?	Manera cómo evidencia que los estudiantes comprenden los textos a los que se enfrentan.
CP8	¿Cómo valora usted la calidad de las interpretaciones de sus estudiantes en la lectura, la argumentación y los puntos de vista?	Valoración de la calidad de las interpretaciones de los estudiantes en la lectura, la argumentación y los puntos de vista.
CP9	¿Cómo promueve la comprensión del conocimiento a través de la activación de los presaberes?	Promover la comprensión del conocimiento a través de la activación de los presaberes.
CP10	¿Cuáles son los temas de interés preferidos por sus estudiantes al leer?	Temas de interés preferidos por los estudiantes al leer.
CP11	¿Qué estrategia de lectura utiliza frecuentemente en clase?	Estrategias de lectura que utiliza frecuentemente.
CP12	¿De qué manera prefiere evaluar la lectura de sus estudiantes?	Evaluación de la lectura.

Fuente: Autora.

De la misma manera en la tabla de análisis del cuestionario a docentes se relacionó la pregunta codificada y su correspondiente descriptor.

Análisis del cuestionario a docentes	
Pregunta	Descriptor
CP1 ¿Qué piensa acerca de la implementación de estrategias para desarrollar la comprensión de lectura en sus clases?	Interesantes, puesto que son una manera eficaz para desarrollar el pensamiento, a partir de la lectura se desarrollan otras competencias, necesario para saber leer bien, facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje, indispensables para un aprendizaje significativo.
CP2 ¿Qué parámetros sigue en sus clases para desarrollar habilidades de comprensión lectora?	Preguntas, análisis de textos, cuestionarios, sustentación oral, reflexión, un material y ambiente propicio, relato de la lectura, conclusiones, conocimientos previos, preguntas problema, confrontar textos o material de apoyo, alcanzar nuevos aprendizaje, lecturas de interés y que sean elegidas por el estudiante.
CP3 ¿Qué estrategias utiliza para desarrollar la crítica y argumentación con sus estudiantes?	Cuestionario, sustentación oral o escrita (pregunta y contrapregunta), contextualización del tema, ensayos, lectura personal o grupal, interpretación del texto en su contexto intertextual y extratextual, confianza para que participe con actitud crítica, exponer sus puntos de vista, análisis de textos, uso de videos, textos y observaciones directas.
CP4 ¿Cómo se desempeña un estudiante con buenas habilidades de lectura en su clase?	Activo, participativo, reflexivo, habilidades comunicativas, argumenta con coherencia, analítico, crítico, creativo, buena ortografía, le coloca interés y es líder en el grupo, puede redactar fácilmente, comprensión en todas las asignaturas, pregunta, investiga.
CP5 ¿Cuáles estrategias de metacognición utiliza para potenciar el aprendizaje de sus estudiantes?	Habilidades básicas, contextualización, aplicación del tema, se cuestiona, aporta apreciaciones personales, identifica la intención y la clase de autor, contexto en que se escribe, finalidad y función hermenéutica, despertar la opinión y la reflexión, conocimientos previos, análisis, confrontación, síntesis evaluación, talleres, cuestionarios, lecturas en verso y prosa.


Fuente: Autora.

Análisis del cuestionario a docentes (Contin.)

Análisis del cuestionario a docentes	
Pregunta	Descriptor
CP6 ¿Al estructurar sus clases que tiene en cuenta para mejorar el proceso de comprensión lectora?	Desarrollo de habilidades y competencias, preguntas, lluvia de ideas, lectura dirigida, opinión personal, contexto de la obra, identificación de personajes, géneros literarios, análisis hermenéuticos del mensaje, existencia de un proceso de comprensión lectora, estrategias de lectura, las necesidades que tiene cada estudiante, el desempeño que evidencia y las falencias que muestra, lecturas críticas donde el estudiante se pueda opinar y se interese
CP7 ¿De qué manera evidencia que los estudiantes comprenden los textos a los que se enfrentan en su clase?	Comprobación de la lectura, argumenta y se expresa con fluidez y coherencia, es claro en sus apreciaciones del texto, responden al cuestionario con claridad y acertadamente, desarrollo de talleres, realiza un buen desempeño en su relación con los demás, enriquece su léxico, participa y argumenta.
CP8 ¿Cómo valora usted la calidad de las interpretaciones de sus estudiantes en la lectura, la argumentación y los puntos de vista?	Haciéndoles ver la importancia de la lectura, la calificación, espacios par que muestren sus habilidades ante el grupo y conversatorios, no hacen una interpretación eficaz, escasa no les gusta leer, escritos o expresión oral, pobres no tiene continuación el proceso en casa.
CP9 ¿Cómo promueve la comprensión del conocimiento a través de la activación de los presaberes?	Saber el punto de partida, aplicar al contexto, interrogatorios, dinámicas de grupo, interpretación de videos, cuestionarios, actividades prácticas, son la base fundamental de la actividad pedagógica, afiches, lecturas cortas.
CP10 ¿Cuáles son los temas de interés preferidos por sus estudiantes al leer?	Autoformación, historias reales, ciencia ficción, novelas románticas, cuentos, relatos fantásticos, aventuras, superhéroes, poemas con buena rima, lecturas de letra grande y dibujos.
CP11 ¿Qué estrategia de lectura utiliza frecuentemente en clase?	Lectura silenciosa y en voz alta.
CP12 ¿De qué manera prefiere evaluar la lectura de sus estudiantes?	Escrita e individual, oral y en grupo, oral e individual, escrita e individual, escrita y en grupo.

Fuente: Autora.

ANEXO H. Formato encuesta a estudiantes

	<p>UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER FACULTAD DE HUMANIDADES ESCUELA DE EDUCACIÓN MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA INVESTIGADORA: ESMERALDA CORREA RUEDA PROTOCOLO DE CUESTIONARIO A ESTUDIANTES</p>
---	---

LUGAR: COLEGIO DEPARTAMENTAL LA INMACULADA DE PALMAS DEL SOCORRO

FECHA: Enero 19 de 2017

CODIGO: _____

PRESENTACIÓN: el cuestionario que va a responder a continuación tiene como propósito conocer cuáles son los hábitos lectores de los estudiantes y que factores están relacionados con esos hábitos; la información obtenida permitirá dar una orientación a la investigación titulada: **“La aplicación de estrategias previas a la lectura como herramienta para potenciar el proceso de comprensión lectora en estudiantes del grado séptimo del colegio La Inmaculada”**.

Los datos que suministre serán confidenciales y de gran valor para la propuesta, no se darán a conocer resultados de forma particular. La forma de responder es sencilla, para cada razón debes marcar con una **X** la casilla que corresponda con su respuesta; además hay algunas preguntas abiertas.

Es importante que ponga atención e interés y, sobre todo, que responda con sinceridad.

1. ¿Le gusta leer?

SI

N

- Si respuesta es SI, qué es lo que más le gusta leer:

2. ¿Qué dificultades se le presentan cuando comienza una lectura?

3. ¿Qué hace cuando encuentra dificultad en la lectura?

- Releer para poder interpretar
- Acudir a otros textos para entender
- Buscar a una persona para que le explique
- Abandonar la lectura

Otra ¿Cuál? _____

4. ¿Cuántas veces debe leer un texto para poder entenderlo?

- Una vez
- Dos veces
- Tres veces
- Cuatro o más veces

5. ¿A qué recursos acude o qué ayudas utiliza cuando no comprende la lectura?

- Diccionarios
- Otros libros
- Enciclopedias
- Internet
- Otro ¿Cuál? _____

6. ¿Se familiariza con términos nuevos al momento de abordar la lectura?

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Nunca

7. ¿Termina la lectura de un libro?

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Nunca

8. ¿Cómo prefiere realizar la lectura?

- Mentalmente
- En voz alta

9. ¿En qué medio prefiere la lectura?

- Libros físicos
- Virtuales
- Cualquiera de los dos

10. ¿En cuál de estos lugares prefiere leer?

- En el colegio
- En la casa
- Al aire libre
- Otro ¿Cuál? _____

11. ¿Con qué facilidad puede traer ideas a la memoria cuando realiza una lectura?

- Muy fácil
- Fácil
- Difícil
- Nunca

12. ¿En el aula, sus maestros le facilitan que recuerde algo que haya aprendido?

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Nunca

13. ¿Con qué frecuencia su maestra utiliza estrategias que estimulen los presaberes?

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Nunca

14. ¿En el aula cómo prefiere leer?

- Sólo
- En grupo

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

	<p style="text-align: center;">UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER FACULTAD DE HUMANIDADES ESCUELA DE EDUCACIÓN MAestrÍA EN PEDAGOGÍA INVESTIGADORA: ESMERALDA CORREA RUEDA PROTOCOLO DE CUESTIONARIO A ESTUDIANTES</p>
---	--

LUGAR: COLEGIO DEPARTAMENTAL LA INMACULADA DE PALMAS DEL SOCORRO
FECHA: Enero 19 de 2017
CODIGO: 63

PRESENTACIÓN: el cuestionario que va a responder a continuación tiene como propósito conocer cuáles son los hábitos lectores de los estudiantes y que factores están relacionados con esos hábitos; la información obtenida permitirá dar una orientación a la investigación titulada: *"La aplicación de estrategias previas a la lectura como herramienta para potenciar el proceso de comprensión lectora en estudiantes del grado séptimo del colegio La Inmaculada"*.

Los datos que suministre serán confidenciales y de gran valor para la propuesta, no se darán a conocer resultados de forma particular. La forma de responder es sencilla, para cada razón debes marcar con una **X** la casilla que corresponda con tu respuesta; además hay algunas preguntas abiertas.

Es importante que ponga atención e interés y, sobre todo, que responda con sinceridad.

1. ¿Le gusta leer?
 SI NO

- Si respuesta es SI, qué es lo que más le gusta leer:

Cuentos, leyendas, mitos

2. ¿Qué dificultades se le presentan cuando comienza una lectura?
no entiendo el vocabulario

3. ¿Qué hace cuando encuentra dificultad en la lectura?

- Releer para poder interpretar
- Acudir a otros textos para entender
- Buscar a una persona para que le explique
- Abandonar la lectura
- Otra ¿Cuál? _____

10. ¿En cuál de estos lugares prefiere leer?

- En el colegio
 En la casa
 Al aire libre
 Otro _____ ¿Cuál?

11. ¿Con qué facilidad puede traer ideas a la memoria cuando realiza una lectura?

- Muy fácil
 Fácil
 Difícil
 Nunca

12. ¿En el aula, sus maestros le facilitan que recuerde algo que haya aprendido?

- Siempre
 Casi siempre
 A veces
 Nunca

13. ¿Con qué frecuencia su maestra utiliza estrategias que estimulen los preámbulos?

- Siempre
 Casi siempre
 A veces
 Nunca

14. ¿En el aula cómo prefiere leer?

- Solo
 En grupo

4. ¿Cuántas veces debe leer un texto para poder entenderlo?

- Una vez
 Dos veces
 Tres veces
 Cuatro o más veces

5. ¿A qué recursos acude o qué ayudas utiliza cuando no comprende la lectura?

- Diccionarios
 Otros libros
 Enciclopedias
 Internet
 Otro _____ ¿Cuál?

6. ¿Se familiariza con términos nuevos al momento de abordar la lectura?

- Siempre
 Casi siempre
 A veces
 Nunca

7. ¿Termina la lectura de un libro?

- Siempre
 Casi siempre
 A veces
 Nunca

8. ¿Cómo prefiere realizar la lectura?

- Mentalmente
 En voz alta

9. ¿En qué medio prefiere la lectura?

- Libros físicos
 Virtuales
 Cualquiera de los dos

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO I. Relación de las unidades de análisis del cuestionario a estudiantes

En el cuadro siguiente, se relacionó un código para cada interrogante, el enunciado correspondiente y las unidades de análisis que surgieron.


CÓDIGO DE PREGUNTA	PREGUNTA	UNIDADES DE ANALISIS DEL CUESTIONARIO
CP1	¿Le gusta leer?	Interés en la lectura
CP2	¿Qué dificultades presenta cuando comienza lectura?	Dificultades en la lectura
CP3	¿Qué hace cuando encuentra dificultad en la lectura?	Soluciones a las dificultades en la lectura
CP4	¿Cuántas veces debe leer un texto para poder entenderlo?	Cantidad de veces que lee el texto
CP5	¿A qué recursos acude o qué ayudas utiliza cuando no comprende la lectura?	Recursos o ayudas que usa para comprender un texto
CP6	¿Se familiariza con términos nuevos al momento de abordar la lectura?	Familiaridad con términos nuevos
CP7	¿Termina la lectura de un libro?	Terminación de las lecturas
CP8	¿Cómo prefiere realizar la lectura?	Forma que prefiere la lectura
CP9	¿En qué medio prefiere la lectura?	Medio que prefiere la lectura
CP10	¿En cuál de estos lugares prefiere leer?	Lugar que prefiere para leer
CP11	¿Con qué facilidad puede traer ideas a la memoria cuando realiza una lectura?	Facilidad para traer ideas a la memoria al realizar una lectura
CP12	¿En el aula, sus maestros le facilitan que recuerde algo que haya aprendido?	En la práctica pedagógica les facilitan los recuerdos
CP13	¿Con qué frecuencia su maestra utiliza estrategias que estimulen los presaberes?	Frecuencia en que utilizan estrategias que estimulan los presaberes
CP14	¿En el aula cómo prefiere leer?	Preferencia al leer en el aula

Fuente: autora.

A partir del análisis general realizado a las preguntas de la encuesta a los estudiantes, se presenta a continuación el enunciado y su descriptor:

ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO A ESTUDIANTES	
Pregunta	Descriptor
CP1 ¿Le gusta leer?	Todos respondieron que sí y que los temas preferidos son: cuentos, mitos, leyendas, fábulas, historietas.
CP2 ¿Qué dificultades presenta cuando comienza lectura?	El vocabulario, las puntuaciones y olvidar fácilmente lo que leen.
CP3 ¿Qué hace cuando encuentra dificultad en la lectura?	Releen el texto y buscan a una persona para que les explique
CP4 ¿Cuántas veces debe leer un texto para poder entenderlo?	Deben leer el texto dos veces.
CP5 ¿A qué recursos acude o qué ayudas utiliza cuando no comprende la lectura?	Los diccionarios y enciclopedias.
CP6 ¿Se familiariza con términos nuevos al momento de abordar una lectura?	A veces (es la mayor dificultad)
CP7 ¿Termina la lectura de un libro?	A veces
CP8 ¿Cómo prefiere realizar la lectura?	La mayoría responde que mentalmente.
CP9 ¿En qué medio prefiere la lectura?	Tanto en medio físico como virtual.
CP10 ¿En cuál de estos lugares prefiere leer?	Les gusta más hacer la lectura en casa y al aire libre.
CP11 ¿Con qué facilidad puede traer ideas a la memoria cuando realiza una lectura?	Con facilidad recuerdan lo que han aprendido.
CP12 ¿En el aula, sus maestros le facilitan que recuerde algo que haya aprendido?	La mayoría respondió que casi siempre.
CP13 ¿Con qué frecuencia su maestra utiliza estrategias que estimulen los presaberes?	Responden casi siempre
CP14 ¿En el aula cómo prefiere leer?	La mayoría dice que en grupo.

Fuente: autora.

	UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER FACULTAD DE HUMANIDADES ESCUELA DE EDUCACIÓN MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA INVESTIGADORA: ESMERALDA CORREA RUEDA PROTOCOLO DE PRUEBA SOBRE COMPETENCIAS, COMPONENTES Y NIVELES DE COMPRENSIÓN A ESTUDIANTES
---	--

ANEXO J. Prueba diagnóstica

LUGAR: **COLEGIO LA INMACULADA** FECHA: Enero 24 de 2017 CODIGO: _____

PRESENTACIÓN: la siguiente prueba es un material para medir el nivel de comprensión lectora en el que usted se encuentra. Esta prueba es confidencial y se tomará como referente para la investigación y no se dará calificación, la investigación se titula: ***“La aplicación de estrategias previas a la lectura como herramienta para potenciar el proceso de comprensión lectora en estudiantes del grado séptimo del colegio La Inmaculada”***.

Responde las preguntas 1 a 5 a partir de la lectura del siguiente texto

TOMÁS, EL PROFETA

En las Tierras Altas de Escocia había, vivió hace muchos años Tomás el profeta. Al principio de nuestro relato, Tomás era un hombre como cualquier otro, al que le gustaba tocar el laúd, un instrumento de cuerda. Un día, Tomás se sentó bajo un árbol. Mientras iba tocando su laúd, le pareció escuchar el tintineo de varias campanillas de plata. Alzó su mirada curiosa y vio a una dama de largos cabellos, vestida de verde: a Tomás no le cupo la menor duda de que su propietaria tenía que ser la reina de los elfos.

Se levantó e hizo una reverencia, pero ella le indicó con un gesto que se sentara y le dijo:

—Sé que tus canciones son muy famosas entre los hombres. ¿Por qué no me tocas una, Tomás? Nuestro hombre le tocó la más dulce y alegre de sus canciones. Cuando hubo acabado, la reina de los elfos le dijo:

—Pídemelo que quieras y te lo daré.

—Todo lo que quiero es darte un beso, señora —respondió Tomás.

—Si me besas, Tomás, tendrás que convertirte en mi criado durante siete años. Y así ocurrió.

Tras siete años de silencioso servicio, la reina quiso ofrecerle un regalo antes de su partida:

—Te ofrezco esta manzana: no es una fruta cualquiera, si te la comes, siempre dirás la verdad.

— ¡Qué regalo tan peligroso, señora! —respondió Tomás preocupado— porque el hombre sincero no tiene amigos.

Sin embargo, Tomás tomó la manzana y al llevársela a la boca se encontró de repente bajo el gran árbol donde había conocido a la reina. Su vida volvió a ser la de siempre, pero Tomás se sentía inquieto, pues tenía la impresión de que la manzana no le había hecho ningún efecto; sin embargo, un día todos los habitantes del pueblo se reunieron porque una epidemia estaba matando a los animales de la región. Casi sin proponérselo, Tomás se levantó y habló como si las palabras le salieran solas:

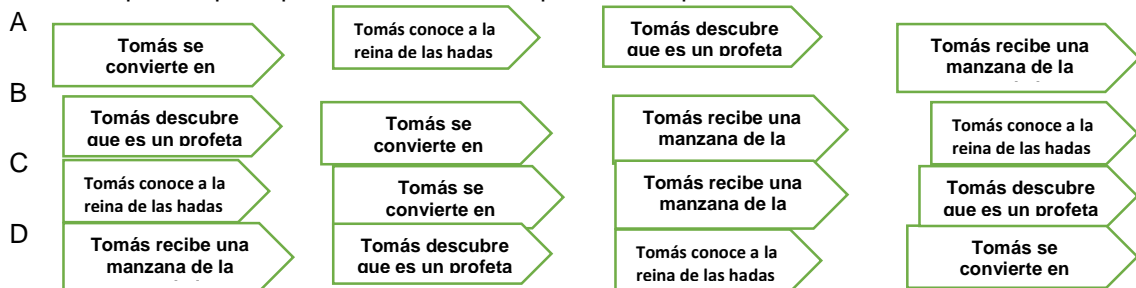
—No teman, amigos, porque ninguno de nuestros animales caerá enfermo. Créanme, les estoy diciendo la verdad. Así dijo, y al cabo de poco tiempo se descubrió que tenía razón: en el pueblo no enfermó ningún animal.

Tomás comprendió entonces cuál era el regalo de la reina de los elfos y a partir de ese día le llamaron el profeta.

Adaptado de: Lazzarato, F. (1999). *Elfos y duendes*. Barcelona: Montena

LECTURA 1

1. El esquema que representa el orden temporal en el que ocurren los hechos es:



2. El relato anterior concluye cuando Tomás

- A. debe servir como criado a un hada.
- B. escucha el tintineo de campanillas de plata.
- C. se preocupa porque la manzana no funcione.
- D. adivina el futuro de los animales de su pueblo.

3. El título del texto permite saber sobre

- A. el protagonista de la historia.
- B. el tiempo en que ocurre la historia.
- C. el lugar donde ocurre la historia.
- D. el narrador de la historia.

4. En el enunciado “Al principio de nuestro relato Tomás era un hombre como cualquier otro”, se emplea la expresión “al principio” para indicar

- A. una comparación.
- B. un tiempo.
- C. un efecto.

D. una condición.

5. La voz que narra la historia se caracteriza por tener un conocimiento

A. parcial de los hechos ya que es uno de los personajes de la historia.

B. directo de los hechos debido a que es testigo de la historia.

C. absoluto de los hechos aunque no participe de ellos.

D. personal de los hechos ya que es el protagonista.

LECTURA 2

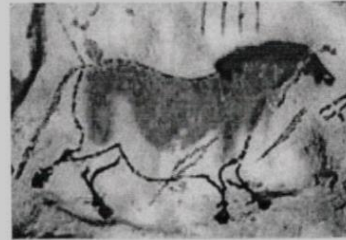
Responde de la pregunta 6 a la 10 a partir de la lectura del siguiente texto

PINTURA

Es el arte de crear imágenes aplicándole color a una superficie. Puede registrar sucesos, captar la apariencia de una persona o de un objeto, contar historias o ilustrar textos. Las pinturas pueden expresar emociones e ideas, o sencillamente podemos disfrutar de su belleza.

¿Cómo y cuándo comenzó la pintura?

Hace unos 20.000 años, los humanos primitivos molieron tierra, carbón y minerales y utilizaron esos polvos de colores para crear imágenes sobre las paredes de las cuevas. A veces mezclaban los polvos con saliva o con grasa de animales. Las primeras pinturas fueron escenas de cacería.



En las cuevas de Lascaux (Francia) se han descubierto pinturas del arte rupestre y paleolítico.

¿Qué clases de pinturas usan los artistas?

La pintura se hace mezclando un "pigmento" (sustancia colorante) con un "medio", por ejemplo, agua. Dependiendo del tipo de "medio" que se use, se producirán diferentes tipos de pinturas: el huevo es el medio para fabricar la ténpera, el aceite de linaza para la pintura al óleo y, la resina acrílica para la pintura acrílica.

¿Qué temas pintan los artistas?

Algunos artistas pintan aspectos del mundo visible, como personas, paisajes, bodegones con vajillas, frutas y flores, o escenas de la historia, la literatura y la imaginación. Estas pinturas son "realistas". Otras pinturas son "abstractas", esto quiere decir que su intención no es parecerse a nada de lo que hay en el mundo real, sino que utilizan colores, formas y líneas para expresar sentimientos, estados de ánimo, o ideas.



En esta pintura hay un resquebrajamiento (grietas) causadas por el envejecimiento de la pintura.

Pose tranquila, con las manos apoyadas en el brazo de la silla.

MONA LISA, hacia 1503 – 1506.

La *Mona Lisa* de Leonardo Da Vinci es probablemente la pintura más famosa del arte occidental.



Los colores no son realistas pero expresan emoción.


El rojo de la barba contrasta con los verdes y azules predominantes.

AUTORRETRATO, 1889

Vincent van Gogh, pintó este impactante autorretrato cuando vivía en un hospital psiquiátrico. La mirada intensa y fija del artista expresa su estado de ánimo.

Adaptado de: El Tiempo. (2004). *La enciclopedia*. Bogotá: Casa Editorial El Tiempo.

- 6.** En el texto anterior se habla principalmente de
- A. los orígenes de las pinturas en la historia de la humanidad.
 - B. la definición de arte y sus principales características.
 - C. las temáticas sobre los que suelen pintar los artistas.
 - D. el concepto de pintura y sus rasgos distintivos.
- 7.** De lo que se dice en el cuarto párrafo, bajo el subtítulo “¿Qué temas pintan los artistas?”, se puede decir que la pintura de la *Mona Lisa*, de la parte inferior del texto es
- A. realista, porque se pinta a una persona del mundo real.
 - B. abstracta, porque su intención es alejarse del mundo real.
 - C. abstracta, porque es la pintura más famosa de Da Vinci.
 - D. realista, porque el personaje tiene una pose tranquila.
- 8.** La imagen que representa las pinturas de las Cuevas de Lascaux sirve en el texto para ejemplificar la información que se da sobre
- A. cuál es la definición del concepto de pintura.
 - B. cómo y cuándo comenzó la pintura.
 - C. qué clase de pinturas usan los artistas.
 - D. qué temas pintan los artistas.
- 9.** En el texto, los paréntesis sirven para
- A. explicar un concepto.
 - B. señalar un diálogo.
 - C. introducir un comentario.
 - D. indicar un error.
- 10.** El texto anterior tiene la intención de exponer porque
- A. relata algunos hechos que han ocurrido en la vida de personajes famosos.
 - B. muestra una serie de indicaciones para actuar frente a una situación.
 - C. define de manera detallada un tema y sus principales características.
 - D. presenta una opinión y una serie de razones que la defienden.

	<p>UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER FACULTAD DE HUMANIDADES ESCUELA DE EDUCACIÓN MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA INVESTIGADORA: ESMERALDA CORREA RUEDA PROTOCOLO DE PRUEBA SOBRE COMPETENCIAS, COMPONENTES Y NIVELES DE COMPRENSIÓN A ESTUDIANTES</p>
---	---

LUGAR: COLEGIO LA INMACULADA FECHA: Enero 24 de 2017 CODIGO: B2111

PRESENTACIÓN: la siguiente prueba es un material para medir el nivel de comprensión lectora en el que usted se encuentra. Esta prueba es confidencial y se tomará como referente para la investigación y no se dará calificación, la investigación se titula: *“La aplicación de estrategias previas a la lectura como herramienta para potenciar el proceso de comprensión lectora en estudiantes del grado séptimo del colegio La Inmaculada”*.

Responde las preguntas 1 a 5 a partir de la lectura del siguiente texto

TOMÁS, EL PROFETA

En las Tierras Altas de Escocia había, vivió hace muchos años Tomás el profeta. Al principio de nuestro relato, Tomás era un hombre como cualquier otro, al que le gustaba tocar el laúd, un instrumento de cuerda. Un día, Tomás se sentó bajo un árbol. Mientras iba tocando su laúd, le pareció escuchar el tintineo de varias campanillas de plata. Alzó su mirada curiosa y vio a una dama de largos cabellos, vestida de verde: a Tomás no le cupo la menor duda de que su propietaria tenía que ser la reina de los elfos.

Se levantó e hizo una reverencia, pero ella le indicó con un gesto que se sentara y le dijo:

—Sé que tus canciones son muy famosas entre los hombres. ¿Por qué no me tocas una, Tomás?

Nuestro hombre le tocó la más dulce y alegre de sus canciones. Cuando hubo acabado, la reina de los elfos le dijo:

—Pídemelo el premio que quieras y te lo daré.

—Todo lo que quiero es darte un beso, señora —respondió Tomás.

—Si me besas, Tomás, tendrás que convertirte en mi criado durante siete años. Y así ocurrió.

Tras siete años de silencioso servicio, la reina quiso ofrecerle un regalo antes de su partida:

—Te ofrezco esta manzana: no es una fruta cualquiera, si te la comes, siempre dirás la verdad.

— ¡Qué regalo tan peligroso, señora! —respondió Tomás preocupado— porque el hombre sincero no tiene amigos.

Sin embargo, Tomás tomó la manzana y al llevársela a la boca se encontró de repente bajo el gran árbol donde había conocido a la reina. Su vida volvió a ser la de siempre, pero Tomás se sentía inquieto, pues tenía la impresión de que la manzana no le había hecho ningún efecto; sin embargo, un día todos los habitantes del pueblo se reunieron porque una epidemia estaba matando a los animales de la región. Casi sin proponérselo, Tomás se levantó y habló como si las palabras le salieran solas:

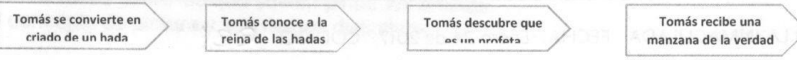
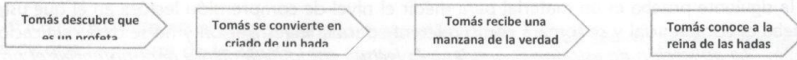

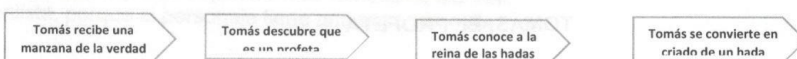
—No teman, amigos, porque ninguno de nuestros animales caerá enfermo. Créanme, les estoy diciendo la verdad. Así dijo, y al cabo de poco tiempo se descubrió que tenía razón: en el pueblo no enfermó ningún animal.

Tomás comprendió entonces cuál era el regalo de la reina de los elfos y a partir de ese día le llamaron el profeta.

Adaptado de: Lazzarato, F. (1999). *Elfos y duendes*. Barcelona: Montena

LECTURA 1

1. El esquema que representa el orden temporal en el que ocurren los hechos es:

- A 
- B 
- C 
- D 

2. El relato anterior concluye cuando Tomás

- A. debe servir como criado a un hada.
- B. escucha el tintineo de campanillas de plata.
- C. se preocupa porque la manzana no funcione.
- D. adivina el futuro de los animales de su pueblo.

3. El título del texto permite saber sobre

- A. el protagonista de la historia.
- B. el tiempo en que ocurre la historia.
- C. el lugar donde ocurre la historia.
- D. el narrador de la historia.

4. En el enunciado "Al principio de nuestro relato Tomás era un hombre como cualquier otro", se emplea la expresión "al principio" para indicar

- A. una comparación.
- B. un tiempo.
- C. un efecto.
- D. una condición.

5. La voz que narra la historia se caracteriza por tener un conocimiento

- A. parcial de los hechos ya que es uno de los personajes de la historia.
- B. directo de los hechos debido a que es testigo de la historia.
- C. absoluto de los hechos aunque no participe de ellos.
- D. personal de los hechos ya que es el protagonista.

LECTURA 2

Responde de la pregunta 6 a la 10 a partir de la lectura del siguiente texto

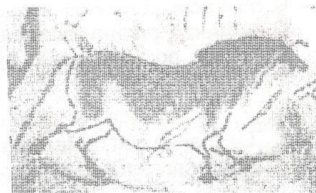
Artes y Entretenimiento

PINTURA

Es el arte de crear imágenes aplicándole color a una superficie. Puede registrar sucesos, captar la apariencia de una persona o de un objeto, contar historias o ilustrar textos. Las pinturas pueden expresar emociones e ideas, o simplemente podemos disfrutar de su belleza.

¿Cómo y cuándo comenzó la pintura?

Hace unos 20.000 años, los humanos primitivos molieron tierra, carbón y minerales y utilizaron esos polvos de colores para crear imágenes sobre las paredes de las cuevas. A veces mezclaban los polvos con saliva o con grasa de animales. Las primeras pinturas fueron escenas de cacería.



En las cuevas de Lascaux (Francia) se han descubiertas pinturas del arte rupestre o paleolítico.

¿Qué clases de pinturas usan los artistas?

La pintura se hace mezclando un "pigmento" (sustancia colorante) con un "medio", por ejemplo, agua. Dependiendo del tipo de "medio" que se use, se producirán diferentes tipos de pinturas: el huevo es el medio para fabricar la ténpera, el aceite de linaza para la pintura al óleo y, la resina acrílica para la pintura acrílica.

¿Qué temas pintan los artistas?

Algunos artistas pintan aspectos del mundo visible, como personas, paisajes, bodegones con vajillas, frutas y flores, o escenas de la historia, la literatura y la imaginación. Estas pinturas son "realistas". Otras pinturas son "abstractas", esto quiere decir que su intención no es parecerse a nada de lo que hay en el mundo real, sino que utilizan colores, formas y líneas para expresar sentimientos, estados de ánimo, o ideas.



En esta pintura hay un resquebrajamiento (grietas) causadas por el envejecimiento de la pintura.

Pose tranquila, con las manos apoyadas en el brazo de la silla.

MONA LISA, hacia 1503 – 1506.

La *Mona Lisa* de Leonardo Da Vinci es probablemente la pintura más famosa del arte occidental.



Los colores no son realistas pero expresan emoción.

El rojo de la barba contrasta con los verdes y azules predominantes.

AUTORRETRATO, 1889

Vincent van Gogh, pinta este impactante autorretrato cuando vivió en un hospital psiquiátrico. La mirada intensa y ríspida del artista expresa su estado de ánimo.

Adaptado de: El Tiempo. (2004). *La enciclopedia*. Bogotá: Casa Editorial El Tiempo.

Adaptado de: *Lascaux*. (1973). *El arte rupestre*. Bogotá: Casa Editorial El Tiempo.

ANEXO K. Registro de observación encuesta a docentes

REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° CD01	
LUGAR: salón de reuniones de docentes	FECHA: enero 12 de 2017
HORA DE INICIO: 10:30	HORA DE FINALIZACIÓN: 11:45
UNIDAD DE OBSERVACIÓN: Cuestionario a docentes.	OBJETIVO: Identificar las estrategias que usan los docentes para abordar la comprensión de un texto en su práctica pedagógica.
PARTICIPANTES: 1 profesora investigadora, 13 docentes y rectora.	DESCRIPCIÓN DEL ESPACIO: El salón de reuniones de docentes fue distribuido por sillas individuales ordenadas en círculo.
INVESTIGADOR: Esmeralda Correa Rueda	
DESCRIPCIÓN	
<p>En la semana institucional se solicita verbalmente a la Rectora, la señora Lelia Marina Ariza, el favor de conceder un espacio de la agenda para socializar con los docentes el compromiso pedagógico de la docente investigadora en su trabajo de grado llamado <i>“La aplicación de estrategias previas la lectura como herramienta para potenciar el proceso de comprensión en estudiantes del grado séptimo B del colegio La Inmaculada”</i>.</p> <p>La docente investigadora realiza la socialización ante todos sus compañeros, sin embargo, enfatiza que el cuestionario lo aplicará a los docentes que manejan procesos comprensión de lectura. La institución cuenta con 16 docentes en total, 6 de primaria y 10 de secundaria y media, en el momento solamente se encontraban 13 maestros; de los presentes respondieron el cuestionario: la docente de primero, de segundo y de cuarto primaria; la de quinto dijo: <i>“no puedo colaborarle porque me duele la mano”</i> (no dio más explicaciones se puso muy seria), y la de preescolar se tuvo que retirar en ese momento. De secundaria y media: la docente y jefe de área de sociales, la de Biología y Química, el docente de filosofía y religión, la docente de matemáticas de 8°; en total fueron 7 docentes.</p> <p>A los demás compañeros como el docente de artística, el de informática y de educación física no se les aplicó el cuestionario, porque manejan muy poco el proceso de lectura, pero estuvieron presentes durante la actividad del cuestionario.</p> <p>Una de las cosas más interesantes es que los docentes que participaron en el cuestionario estuvieron bien concentrados y se notaba el interés. La docente D7 pidió que le explicara la</p>	

pregunta CP2 ¿Qué parámetros sigue en sus clases para desarrollar habilidades de comprensión lectora?, al parecer la pregunta no estaba muy clara. También la docente D4 pidió que le explicara la pregunta CP5 ¿Cuáles estrategias de metacognición utiliza para potenciar el aprendizaje de sus estudiantes?, la docente no recordaba que era “metacognición”.

La actividad de socialización y de responder el cuestionario tuvo una duración de 45 minutos, al final la docente investigadora agradeció la participación y colaboración.

OBSERVACIONES ADICIONALES

- El compromiso de apoyar el programa de las becas docentes por parte de la rectora ha sido de gran trascendencia en mi labor pedagógica e intervención.
- La credibilidad por parte de los compañeros docentes, se evidenció en el interés y apoyo a la labor del docente investigador al responder las encuestas.
- El aprovechar momentos como la semana institucional de enero de 2017 ha sido un gran paso hacia mi meta.
- Mostrar la propuesta ante los compañeros y la rectora enfatiza el enorme compromiso y sentido de pertenencia hacia el logro de mejores aprendizajes.

EVIDENCIAS

Socialización del proyecto de investigación y aplicación de cuestionario a docentes



ANEXO L. Registro de observación encuesta a estudiantes

REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° CE01	
LUGAR: salón de séptimo	FECHA: enero 19 de 2017
HORA DE INICIO: 9:00	HORA DE FINALIZACIÓN: 10:00
UNIDAD DE OBSERVACIÓN: Cuestionario a estudiantes.	OBJETIVO: Identificar las estrategias que usan los estudiantes para abordar la comprensión de un texto.
PARTICIPANTES: 1 profesora investigadora, 42 estudiantes	DESCRIPCIÓN DEL ESPACIO: El salón de séptimo fue distribuido por sillas individuales ordenadas en hileras.
INVESTIGADOR: Esmeralda Correa Rueda	
DESCRIPCIÓN	
<p>El día 16 de enero de 2017 se empezaron las actividades curriculares según el calendario del MEN, la docente vio necesaria la aplicación del cuestionario a los estudiantes, sin embargo existía la posibilidad de dividir el grado por motivos de espacio, pero se debía esperar la aprobación por parte de la Secretaría de Educación.</p> <p>Por otro lado, los estudiantes conocían previamente sobre la propuesta de la docente investigadora y accedieron amablemente a colaborar con la actividad correspondiente que se realizó el día jueves 19 de enero de 2017.</p> <p>Antes de comenzar la docente les solicita que sean lo más sinceros posibles, que primero la docente lee todas las preguntas por si presenta alguna duda y luego cada uno se tomará el tiempo necesario para responderla.</p> <p>Se observa que la mayoría de los estudiantes estaban bien concentrados en el cuestionario, aunque no faltaba algunos que le preguntaban al compañero del lado como para estar seguros de su respuesta. Varios estudiantes pidieron explicación en la pregunta: ¿Qué dificultades se le presentan cuando comienza una lectura?, entonces la docente les dio algunos ejemplos como el vocabulario, los signos de puntuación, la entonación, etc.</p> <p>A partir de esta dificultad entonces la docente decidió explicar en voz alta y pausadamente cada una de las preguntas y así evitar una interpretación errónea; entonces se pudo evidenciar que esta estrategia fue más pertinente.</p>	

Cuando ya todos terminaron de contestar el cuestionario se procedió a recoger las hojas, finalmente se agradece la participación y colaboración, la actividad tuvo una duración de 1 hora.

OBSERVACIONES ADICIONALES

- El compromiso de apoyar a la docente investigadora por parte de los estudiantes, ya que esa mañana estuvieron muy tranquilos y juiciosos.
- El aprovechar momentos como la semana inicial ha sido un gran paso hacia mi meta.
- Buscar estrategias que conlleven al logro de mejores aprendizajes.
- Comprender la importancia del acompañamiento como una estrategia de enseñanza básica.
- El interés que los estudiantes mostraron durante el desarrollo del cuestionario.

EVIDENCIAS



ANEXO M. Registro de observación a la prueba diagnóstica

REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° PDE01	
LUGAR: salón de séptimo	FECHA: enero 24 de 2017
HORA DE INICIO: 9:00	HORA DE FINALIZACIÓN: 10:00
UNIDAD DE OBSERVACIÓN: Prueba diagnóstica a estudiantes.	OBJETIVO: Aplicar prueba diagnóstica a estudiantes grado séptimo para medir los niveles de comprensión.
PARTICIPANTES: 1 profesora investigadora, 42 estudiantes	DESCRIPCIÓN DEL ESPACIO: El salón de séptimo fue distribuido por sillas individuales ordenadas en hileras.
INVESTIGADOR: Esmeralda Correa Rueda	
DESCRIPCIÓN	
<p>La docente aplicó la prueba diagnóstica a todos los 42 estudiantes del grado séptimo porque no hay una respuesta por parte de la Secretaría de Educación en relación con dividir el grado.</p> <p>Para el desarrollo de la actividad, la docente lee el encabezado, le pide a los estudiantes que se concentren en la prueba y luego entrega las hojas; durante la aplicación se manejó bien la disciplina los estudiantes estaban juiciosos y en silencio.</p> <p>Terminaron la prueba entre 20 a 25 minutos y se realizó un rastreo sobre lo que sucedió con respecto a la prueba. Al finalizar el cuestionamiento se les agradeció por su colaboración y participación.</p>	
OBSERVACIONES ADICIONALES	
<p>Entre las observaciones se identifica que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Algunos releen el texto para contestar los interrogantes. • Entre dos o tres siguen la lectura del texto con los dedos. • Unos pocos no se concentran en lo que estaban haciendo, estaban pendientes de lo que hacía el compañero. • Otros levantaban la hoja de la prueba y se la acercaban a la cara para leer. 	

- Me llamó mucho la atención que uno de los estudiantes se leyó todo la prueba antes de contestar, además mientras lo hacía movía los pies repetidamente.
- Dos niñas usaban el resaltador en el texto.
- Otros estudiantes leían en voz baja pero se notaba que deletreaban (no hay lectura mental)
- En otros se notaba cansancio o aburrimiento, otros actuaban inquietos, tal vez nerviosos, algunos indecisos, desinteresados, desconcentrados, distraídos.
- Docente: ¿Qué dificultades encontraron? varios niños dijeron que “en la primera pregunta sobre el orden de las secuencias todas las opciones parecían estar bien pero era para confundirlos, entonces fue difícil escoger la respuesta correcta. Una niña dijo que no entendía el orden de los cuadritos”.
- Docente: ¿Cómo les pareció la primera lectura?, algunos dijeron “interesante, agradable, fácil de entender”
- Docente: ¿Cómo les pareció la segunda lectura? varios dijeron: “aburrida, no se entendía bien”
- Docente: ¿Eran iguales las lecturas?, los niños: “No, la primera era un mito y la segunda era una información”; se pudo evidenciar entonces que les gustan más las lecturas narrativas que las expositivas.
- Docente: ¿Para qué les sirvió la primera lectura?, los niños: “para que dejara una enseñanza”
- Docente: ¿Y la segunda?, los niños: “para conocer la historia de la pintura”
- Docente: ¿Quiénes tuvieron en cuenta los títulos y los subtítulos de las lecturas?, del total de estudiantes 17 levantaron la mano.

EVIDENCIAS



Anexo

ANEXO N. Registro de observación de una sesión

REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 1	
LUGAR: salón de 7°B	FECHA: abril 19 de 2017
HORA DE INICIO: 10:30	HORA DE FINALIZACIÓN: 11:30
UNIDAD DE OBSERVACIÓN: Se observa el grado de 7°B para saber qué expectativas se generan frente al tema central del libro del proyecto lector.	OBJETIVO: Generar expectativas en cuanto a la temática central del libro del proyecto lector (La estrella de papel).
PARTICIPANTES: 1 profesora investigadora y 22 estudiantes.	DESCRIPCIÓN DEL ESPACIO: El salón se encuentra organizado por mesas de 4 o 6 estudiantes con el fin de facilitar el trabajo cooperativo.
INVESTIGADOR: Esmeralda Correa Rueda	
DESCRIPCION	
ACTIVIDADES DE INICIO	
<p>En este primer encuentro se realiza una actividad focal introductoria de artística, que consiste en hacer un plegado de una estrella, la intención es crear un ambiente de interés en la temática central del libro y activar un diálogo sobre las estrellas y llevarlo a responder el interrogatorio.</p> <p>Docente: Hoy vamos a tener una clase muy divertida en lenguaje, entonces antes de iniciar vamos a mirar las preguntas que están en el tablero pegaditas para que ustedes me ayuden a responderlas, de lo que ustedes se acuerden, lo que hayan escuchado, lo que hayan visto en las clases, de lo que hayan leído en algún lado.</p> <p>Docente: entonces vamos con la primera pregunta, ¿Qué es una estrella?, B12 responde: “es una bichita amarilla”, B8 dice: “algo que alumbró solo en las noches”.</p> <p>Docente: ¿Cuántas estrellas podemos ver en el universo? algunos dicen: “miles, millones”. La docente pregunta ¿Las podemos contar? contestan: “no”.</p> <p>Docente: ¿Cuál es la estrella más cercana a nosotros? unos estudiantes dicen: “el sol”, B21 “la luna”, entonces la docente pregunta ¿La luna es una estrella? pero B14 corrige diciendo: “la luna es un satélite”</p>	

Docente: ¿Es el Sol la estrella más grande? varios dicen: “sí”, pero B22 dice “no”, aclara: “hay muchas más además del sol que hay en el universo porque hay más sistemas solares”, B12 “pero nadie lo ha visto”.

La docente pregunta ¿Pero entonces por qué la vemos más grande?, B21 dice: “porque está más lo cerca”, docente: ¿Por qué está más cerca?, entonces si el sol es una estrella la vemos más grande porque está cerca.

Docente: ¿Qué tan lejos están las estrellas?, B12 dice “jum... lejísimos” B21 dice “a millones de kilómetros”.

Docente: ¿De qué están hechas las estrellas? B6 dice: “de gas”, B21 dice: “de átomos”, B22 dice “de polvos luminosos”. B12 dice: “a mí me contaron que eran pedacitos de luz”.

Docente: ¿Cuánto puede vivir una estrella?, algunos dicen “mucho”, B3 responde: “mucho que miles de años”.

Docente: ¿Por qué brillan las estrellas? B11 dice: “porque reciben la luz solar”, entonces B12 le contesta: “no, porque brillan es de noche, no en el día” B11 dice: “no porque la tierra va girando”, se genera una discusión para aclarar lo dicho por B11. (Unos estaban de acuerdo con B11 y otros con B12), la docente intervino dando argumentos para aclarar el tema.

Docente: ¿Cómo se forman las estrellas? B21 dice “se unen átomos”, B22 dice “se formó una explosión y así se genera una estrella”, B12 le dice: “no...entonces ya estaríamos muertos, por cada estrella que sale, entonces ya explotaría la tierra”, B21 “pero es que las estrellas no están aquí en la tierra, están lejos a kilómetros” y B14 dice “pero es que están lejos de la tierra”, B12 “no, una explosión, no es”, B7 “se explotan los átomos y se forman las estrellas”

(la docente hace una pausa para colocarles atención en las opiniones divididas)

Docente: ¿Qué más pueden decir de las estrellas?, B21 “que son redondas profe”, B10 “ahhh”

Docente: ¿Cómo es el proceso de vida de una estrella, será que ellas tienen un proceso de vida como nosotros los seres humanos? algunos responden “no, docente: ¿Tienen un proceso de vida?, algunos dicen “sí”, pero B22 agrega “las estrellas se van formando, van creciendo y al final mueren”, la docente les dice ¿pero cómo será esa muerte?, y contestan: “no brillan”, “dejando de brillar”.

La docente dice que la actividad salió bien porque el fin era formar una discusión frente a las preguntas y que los aportes de todos son válidos porque es lo que hemos aprendido de las experiencias. Luego los invita a sacar el material que les pidió para hacer el trabajo y cada uno le entrega un papel de color amarillo de 12x12 para que hagan el plegado de la estrella.

Docente: bueno cada uno tiene un papel de 12x12 para hacer su estrella muy parecidas a las que están allá en el tablero. Con esta estrellita vamos a empezar a estimular el aprendizaje del nuevo

libro. Entonces vamos a seguir los pasos. (la docente tiene en cuenta pasar por cada mesa de trabajo explicando la elaboración de la estrella)

Docente: niños vamos a recoger la basurita, por favor lo que sobra me lo regalan para no contaminar el planeta. (se recoge en la canasta), dejamos la estrellita pegada en el cuaderno y vamos a ver un video, y en el video vamos a resolver la preguntas iniciales que no sabíamos, que teníamos duda.

DESARROLLO DE LA CLASE

Para complementar la actividad motivadora y ampliar redes conceptuales o campos semánticos sobre las estrellas, se organiza el espacio educativo para que los estudiantes observen un video, herramienta que permite activar la curiosidad y el interés del educando en el contenido del tema o tarea a realizar.

Docente: hasta ahí, entonces atentos para responder las preguntas que teníamos en el tablero. (la docente va pausando preguntando)

Docente: ¿Qué son las estrellas?, varios: “son esferas gigantes que brillan”.

Docente: ¿Cómo podemos ver las estrellas?, B21 “por las noches totalmente despejadas”

Docente: ¿Por qué no podemos ver todas las estrellas?, varios “porque están lejísimos”, docente: ósea que existen miles de millones de estrellas pero no las podemos ver porque están lejísimos.

Docente: ¿Quiénes forman el universo?, varios “miles de millones de estrellas”

Docente: ¿Qué libera una estrella?, varios: “miles de cantidades de energía”

Docente: ¿Por qué brillan las estrellas?, varios “porque liberan miles de cantidades de energía”, docente: de lo contrario no las veríamos

Docente: ¿Cómo es el proceso de vida de una estrella?, varios: nacen, crecen, envejecen y desaparecen; docente: ¿Y por qué desaparecen, que se les acaba?, varios dicen: “la luz”, pero la profesora les corrige “la energía”.

Docente: ¿Cómo se forma una estrella? algunos dicen “se unen estos gases”, la docente complementa: muy bien se unen estos gases y se va formando una estrella.

Docente: ¿Entonces qué pasa con las estrellas?, cuando la estrella está joven tiene mucho... “hidrogeno” y a medida que este se va agotando va disminuyendo su energía hasta que al final se queda... fría.

Docente: ¿Qué es una galaxia?, varios “son un conjunto de miles de millones de estrellas”

Docente: ¿Qué son las galaxias irregulares? , todos dicen: “no tiene una forma definida”

Docente: ¿Cuáles son las galaxias elípticas? B5 “que no son tan jóvenes”, docente: alguien que me haga la forma elíptica, bien es como un espiral.

Docente: ¿Cómo se llama nuestra galaxia?, todos “la vía láctea”, ¿Y cuál planeta pertenece? , todos “la tierra”, ¿y cuál es la estrella central?, todos “el sol”; docente ¿ósea que el sol tiene mucho hidrogeno?, varios dicen “sí”.

Docente: ¿Cómo les pareció el video? ¿Interesante?, todos: “sí”

Docente: ¿Han visto la bandera de Estados Unidos?, ¿Tiene estrellas?, algunos estudiantes dicen “sí”, B7 dice “también la de Venezuela”

Docente: ¿Cuál otra?, responde B11 “la de Brasil”; B21 dice “la de Santander”.

Docente: las estrellas son unas figuras tan interesantes que las usamos en las banderas, en los equipos de futbol, ¿Dónde más?, B7 dice: “en las camisetas”.

Docente: ¿Será que la gente se tatúa estrellas? algunos estudiantes dicen que sí. La docente les dice que son tan interesantes que las personas se las tatúa en su cuerpo; B21 “en las motos también las usan”, B7 “en los carros”, B12 dice: “en la ropa”, B14 dice “en los cuadernos también viene la figura”; B21 “en las pinturas”, B19 “en las decoraciones”.

Docente: ahora vamos a responder a unas preguntas respecto de la clase de hoy.

Docente: ¿Qué es lo que más les llamó la atención de la clase de hoy? B12 “que aprendimos más sobre las estrellas”.

Docente: ¿Cómo les pareció la clase?, algunos “divertida, interesante”

Docente: ¿Habían cosas que habían olvidado y las recordaron? varios dijeron: “sí”.

Docente: hay cosas que vamos olvidando pero cuando las tratemos al recuerdo, entonces las mencionamos. ¿Qué pasa cuando hablamos de ellas?, B11 “nosotros las recordamos”.

Docente: ¿Será que nosotros tenemos buena memoria?, buenísima nosotros somos como la memoria de un computador, por lo tanto podemos recordar muchas cosas.

Docente: ¿Qué es lo que más le gusta mirar del cielo por las noches? varios dicen las estrellas, B21 “la luna”, B14 “las estrellas fugaces”.

Docente: ¿Han visto estrellas fugaces?, varios “sí”, docente: ¿y qué pasa cuando ven estrellas fugaces?, algunos dicen “se pide un deseo”, docente: ¿y se les ha cumplido?

(La docente les narra que cuando estaba pequeña vio una estrella fugaz, pidió un deseo y si se le cumplió), pero eso es extraño encontrar una estrella fugaz, entonces el que la encuentre es de buena suerte.

Docente: ósea que las estrellas son misteriosas. B21 “o hay veces que se forman figuras con las estrellas. (Muestra una figura con sus manos).

Docente: ¿Y tiene nombre esa estrellas?, varios “sí”, docente ¿Cómo cuáles?, B21 “si la osa mayor”.

Docente. ¿Será posible que las estrellas den mensajes? , algunos dicen “sí”, entonces ¿Cuáles mensaje pueden ustedes aprender de las estrellas? ¿Cómo se guiaban antes las personas?, B14 “por las estrellas”, docente: y en la biblia viene partes donde habla que las persona se guiaban por las estrellas.

MOMENTO DE CIERRE

Como actividad de cierre se propone reforzar el vocabulario trabajado en la discusión guiada y la actividad generadora previa: Galaxia, Centellear, Constelación, Astrónomo.

Docente: ¿Qué es una Galaxia?, B21 “es un cuerpo contenido de muchas estrellas”.

Docente: ¿Qué es una constelación? B15 “son un conjunto de estrellas que se unen para formar una figura”

Docente: ¿Qué es centellear?, la profesora dice que se tiene otros sinónimos como parpadear, titilar; B1 dice “es el brillo de la estrella”.

La docente habla sobre el brillo de la estrella que tiene energía propia y por eso brilla. En esto dice B5 “es que la estrella está regulando la energía”.

Docente: ¿Quién serán los astrónomos? B22 “son las personas que investigan sobre las estrellas”. La docente les dice que sin aquellas personas no sabríamos nada sobre las estrellas. Eso es lo bonito que existan personas especializadas que nos enseñan cada día más.

Docente: ¿Qué es la vía láctea? La docente les dice que “láctea” viene de leche, B22 dice “es una nuestra galaxia”. Docente: muy bien es donde está nuestro sistema solar.

Docente: ¿Y por qué se llamara láctea?, se llama así porque parece leche condensada.

Docente: ¿Y que es una estrella? ¿Será que hay personas tienen ese nombre? varios dicen “sí”, docente: ¿Conocen alguna persona que se llame Estrella?

B3 dice que tiene una tía que se llama Estrella, B17 dice que también tiene una prima con ese nombre, B14 dice que también a los animales les ponen el nombre de estrella, una vaca, una

perrita. Unas niñas dicen que les ponen también “Luna”, la profesora les dice que los nombres de los astros los usan para los animales.

Docente: ¿Qué es una estrella?, B5 “una estrella es un conjunto de gases e hidrógeno que arde”; muy bien esa cantidad de moléculas y gases se unen y forman las estrellas.



Docente: ¿Todas las estrellas son todas iguales? algunos: “no, porque unas son jóvenes y otras son menos jóvenes”; docente: entonces todas las estrellas no son iguales.

Docente: para la casa escribir un cuento corto según lo que aprendieron de las estrellas. Guardamos el cuaderno y nos damos un aplauso por la participación.

OBSERVACIONES ADICIONALES

- Tanto los estudiantes como la docente investigadora estaban un poco nerviosos porque era la primera clase a grabar, se tenía en cuenta cualquier detalle y se esperaba que todo saliera bien.
- Antes de iniciar la grabación los estudiantes querían saber lo que se iba a realizar en la clase.
- Durante la grabación se comportaron bien, siguieron las instrucciones para hacer la estrella y estaban juiciosos, se notó su interés por desarrollar las actividades.
- Los interrogantes iniciales estaban pegados al tablero y los niños podían observarlos fácilmente.
- La explicación del plegado la docente la fue haciendo de mesa en mesa.
- En la emisión del video sobre las estrellas, la docente hacía pausas para hacer preguntas del mismo. Los niños estaban muy atentos a la información que brindaba el video.
- Los estudiantes B5 y B7 llegaron tarde porque el bus de la vereda se había varado.

ANEXO O. Guía de la sesión 6

	<p>LA APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS PREVIAS A LA LECTURA COMO HERRAMIENTA PARA POTENCIAR EL PROCESO DE COMPRESIÓN EN ESTUDIANTES DEL GRADO SÉPTIMO B DEL COLEGIO LA INMACULADA</p>	
---	---	---

ESTUDIANTE: _____ FECHA: _____

1. Lee en forma individual el texto **HEIDI**.
2. A partir de la lectura ordene la secuencia de las acciones:

- El abuelo se disgusta ante la rogativa del sacerdote.
- El cura acepta los argumentos del abuelo.
- Heidi se retira de la casa para ver a sus amigas las cabras.
- El cura entra a la cabaña para dialogar con el abuelo.
- El abuelo expone su idea de no mandar a Heidi a la escuela.
- El abuelo está sorprendido de ver al sacerdote.

3. En cuanto a los datos que aporta la lectura responde Si o No según corresponda:

ELEMENTOS	SI	NO
Presenta unos personajes		
Explica una información		
Está separado por párrafos.		
Está en un orden coherente		
Presenta un lugar		
Comenta sobre una lectura		
Se evidencia el tiempo		
El autor expone una información		
Tiene un desenlace		
Comunica sobre un tema		
Existe un diálogo		
Cuenta una historia		

Heidi

(Fragmento capítulo V, "Visitas inesperadas")
de Johanna Spyri

La niña iba a cumplir pronto nueve años. Su abuelo le había enseñado toda clase de cosas útiles: sabía cuidar las cabras tan bien como cualquiera, y Blanquita y Diana seguíanla por todas partes como perritos, balando de alegría cuando oían su voz. (...)

Una hermosa mañana de marzo (...), al franquear de nuevo el umbral de la puerta, la niña se halló de pronto frente a un anciano señor que iba vestido de negro y que la miraba con mucha seriedad.

Aquel señor era nada menos que el viejo sacerdote de Dörffi, que conocía al abuelo de Heidi desde hacía muchísimo tiempo. El sacerdote entró resuelto en la cabaña, fue en directo hacia el viejo abuelo y le dijo cordialmente:

–Buenos días, amigo.

El abuelo, muy sorprendido, levantó la cabeza, que tenía inclinada sobre su labor, y se puso en pie diciendo:

–Buenos días, señor cura. Haga el favor de tomar asiento, si es que no desdeña un taburete de madera –añadió ofreciéndoselo al visitante.

–He venido para hablarle –continuó el visitante–. Me parece que debe adivinar lo que me trae aquí. Espero que llegaremos a entendernos fácilmente si quiere decirme cuáles son sus intenciones respecto a...

El sacerdote enmudeció y miró de soslayo a Heidi.

–Heidi, vete un ratito a ver las cabras –dijo el abuelo–. Llévalas un poco de sal si quieres, y quédate allí hasta que yo vaya.

Heidi desapareció rápidamente.

–Esa niña hubiera debido ir al colegio hace un año –continuó el cura–. El maestro se lo ha advertido a usted repetidas veces, pero jamás se ha dignado contestar.

¿Cuáles son sus intenciones acerca de esa niña, querido amigo?

–Tengo la intención de no enviarla a la escuela.

Ante una afirmación tan categórica, el sacerdote contempló asombrado al viejo. Este permanecía con los brazos cruzados y aspecto desafiante.

– ¿Qué piensa, pues, hacer con la niña? – preguntó por fin el sacerdote.

–Nada. Heidi crece y se desarrolla en compañía de las cabras y de las aves, se encuentra muy bien entre ellas. Nada malo puede aprender en esa compañía.

–Pero, señor, la niña no es una cabra ni un ave; es un ser humano. En esa sociedad, no aprenderá nada en absoluto. El próximo invierno tendrá que enviarla usted a la escuela todos los días. ¿Acaso cree que no hay medios para hacerle entrar en razón?

–exclamó el siervo de Dios, que comenzaba a perder la paciencia.



– ¿Ah, sí? Exclamó el viejo y en su voz se notó también cierta agitación–. ¿De modo que usted, señor, cree que debo permitir que una niña tan delicada como mi nieta recorra durante el invierno un camino de dos horas todos los días sin preocuparme del tiempo crudo que pueda hacer, y que por la noche esté obligada a la misma caminata, montaña arriba a despecho del viento, de la nieve y del hielo, cuando nosotros los hombres hechos y derechos, apenas nos atrevemos a hacerlo? Estoy dispuesto a acudir a los tribunales y entonces veremos si pueden obligarme que haga lo que no quiero hacer.

–Tiene usted muchísima razón, amigo – repuso el cura en tono conciliador–. Es evidente que no puede usted enviar a la niña a la escuela viviendo aquí arriba. Veo que la quiere usted mucho; haga, pues, por amor a ella lo que hace tiempo hubiera debido hacer; baje al pueblo y viva otra vez entre sus semejantes.



<http://www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/otrosautoresdelaliteraturauniversal/spyri/heidi.asp>

ANEXO P. Guía de la sesión 7

	<p style="text-align: center;">LA APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS PREVIAS A LA LECTURA COMO HERRAMIENTA PARA POTENCIAR EL PROCESO DE COMPRENSIÓN EN ESTUDIANTES DEL GRADO SÉPTIMO B DEL COLEGIO LA INMACULADA</p>	
---	--	---

1. Lee con atención la narración:

LA BRUJA BASURERA

Érase una vez, una bruja malvada que tenía muy malas intenciones. Quería conseguir que los niños tirasen basura en la calle y ensuciaran todo porque cuanto más basura tirasen, más fuerte y poderosa sería ella.

La bruja tenía claro su objetivo. Con su fuerza y sus poderes se apropiaría del planeta para transformarlo en un lugar oscuro, feo y lleno de basura.

Cuando veía que algún niño estaba buscando una papeleras en la calle para tirar basura, la bruja mandaba a unos bichos voladores que les susurraban al oído:
- ¡No hay papeleras! ¡No busques porque no hay ninguna! Tira la basura al suelo, ¡qué más da!
Nadie se dará cuenta...

Los bichos embrujaban a los niños hasta que conseguían que tirasen la basura al suelo.
- ¡Jajajaja! ¡Todo se está llenando de basura! ¡Dentro de poco conseguiré ser tan fuerte y poderosa que destruiré el mundo! – gritaba la bruja mientras veía toda la basura que había en las calles.

Los bichos malvados tenían tanto poder que consiguieron que todas las personas dejaran de usar las papeleras y contenedores y que tirasen la basura al suelo o en mitad de la naturaleza, hasta que todo estuvo sucio y asqueroso.

La bruja, deseando de hacer el mal, poco a poco, convirtió los bosques en lugares oscuros sin árboles ni ríos, las ciudades cada vez eran más feas, los animales desaparecieron del mundo y dejó de haber comida para las personas. El mundo se llenó de basura y la bruja lo convirtió todo en un lugar en el que no se podía vivir.

Un día, un pájaro gigante que vivía en otro planeta, vio desde el espacio que el planeta Tierra estaba diferente. Ya no se veía el azul de los ríos y mares, ni el verde de los bosques. Así que decidió acercarse un poco más para ver qué ocurría.
- ¡No puede ser! ¡Pero si está todo lleno de basura! – se sorprendió el pájaro

El pájaro gigante volvió a su planeta para contar a todos lo que estaba pasando. Allí todo el mundo cuidaba las playas, los bosques o los ríos y respetaba a los animales y las personas. Cuando contó en su planeta la tragedia, todos los habitantes se reunieron para buscar un plan.

- ¡Pidamos ayuda al Mago Educ! Él sabrá qué podemos hacer para devolver la vida a nuestro planeta vecino – dijo uno de los habitantes. Todos fueron a buscar al mago para explicarle lo que ocurría. El mago, muy sorprendido por lo que oía, les dijo:
 - ¡Esto tiene que ser obra de la malvada Bruja Basurera! ¡Creo que tengo la solución!



De repente, el mago empezó a meter en una olla gigante un montón de cosas raras: un calcetín roto, una lata de atún, el plástico de una bolsa de gusanitos, un montón de cáscaras de fruta y un líquido verde fluorescente que hizo que saltaran chispas.

- Ya está lista la pócima. Ahora tenéis que rociar a la bruja con ella. Si lo lográis haréis que pierda sus poderes y todo vuelva a la normalidad. Además también hará que todos los niños de la Tierra aprendan que no deben tirar la basura a la calle.

Los pájaros gigantes fueron muy valientes y se ofrecieron a venir a la Tierra para lanzar la pócima sobre la bruja.

Fue difícil, pero finalmente lo consiguieron. Cuando la pócima cayó sobre la Bruja Basurera, poco a poco todo volvió a ser como siempre. Los bosques, los ríos, las playas y las ciudades volvieron a brillar y a recuperar su esplendor y, desde aquel momento, nunca nadie volvió a ensuciar el planeta.

Autor: Irene Hernández

Tomada de: <http://www.cuentoscortos.com/cuentos-originales/la-bruja-basurera>

2. Después de la lectura en parejas, revisar el cuadro y marcar lo correspondiente:

ASPECTO	SI	NO
En el inicio, ¿Describe los personajes y el lugar donde ocurren las acciones?		
Los personajes, ¿Enfrentan un problema?		
¿Se resuelve el problema en el desenlace?		

3. Organizador la historia según el gráfico:

¿Qué se dice al inicio?	
¿Qué se dice en el desarrollo?	
¿Qué se dice al final?	

Lee y completa

Érase una vez _____ . Quería conseguir que los niños tirasen basura en la calle y _____ todo porque cuanto más _____ tirasen, más _____ y _____ sería ella para apoderarse del planeta.

Entonces, cuando veía que algún _____ estaba buscando una _____ en la calle para tirar la _____, la bruja mandaba a unos _____ para que le _____ al oído que no importaba tirar la basura al _____.

La bruja se sentía muy _____ se reía de ver tanta basura, todo el _____ estaba muy _____ y feo.

Los _____ malvados habían logrado que las _____ contaminaran la naturaleza.

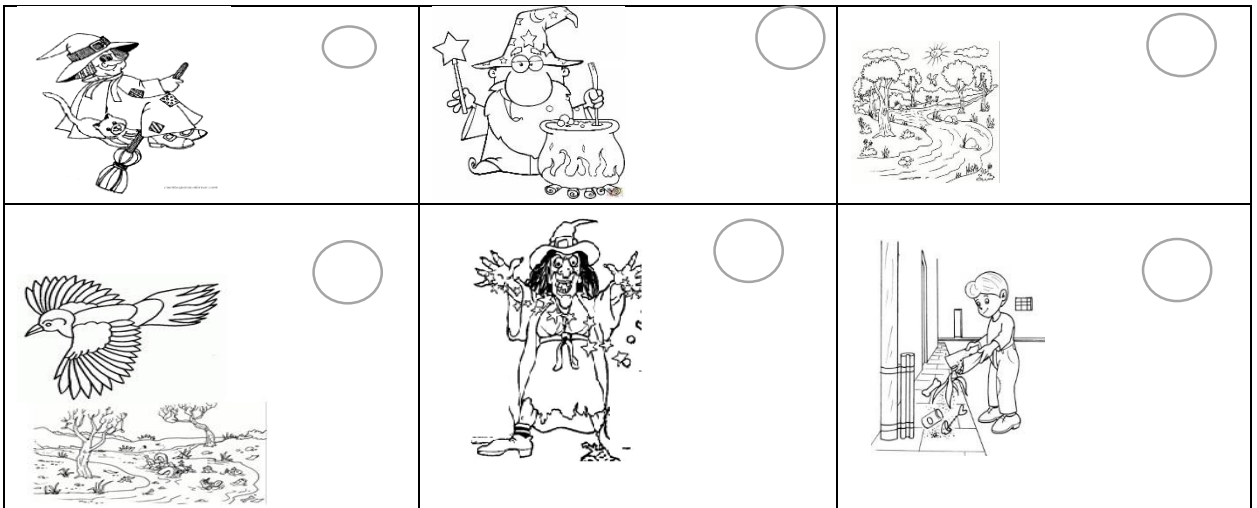
Un día, un pájaro _____ de otro planeta se dio cuenta que el planeta _____ estaba horrible, no lo podía creer.

El _____ gigante regresó a su _____ y les contó a todos lo que estaba pasando. Entre todos idearon un _____ para evitar la tragedia.

Luego, buscaron la ayuda del _____ quien les ayudó a preparar una _____ con cosas raras: un _____ roto, una _____ de atún, una _____ de gusanitos, un montón de _____ de fruta y un _____ verde fluorescente.

Al final, los pájaros _____ le _____ la pócima a la bruja, entonces los _____, los _____, las _____ y las ciudades volvieron a ser como antes y nadie volvió a _____ el planeta.

Enumere la secuencia de acciones:



ANEXO Q. Guía de la sesión 10

1. Lee el texto narrativo:

EL CASTILLO AÉREO DEL BRUJO

Hace mucho tiempo, en un reino lejano, un malvado brujo construyó un castillo que dejó suspendido entre el cielo y la tierra.

Todos los habitantes del reino fueron a ver la maravilla y la primera en llegar fue la princesa Yolanda, la única hija del rey, que además de bella tenía la característica de ser muy curiosa.

Mientras la bella princesa admiraba el castillo, el brujo bajó volando y se la llevó. El rey, desesperado, mandó construir una gran escalera para llegar hasta el castillo y prometió dar la mano de la princesa a quien lograra rescatarla.

Todos los jóvenes del reino trabajaron arduamente en la construcción de la escalera, pero como el castillo estaba demasiado lejos y no conseguían llegar hasta él, poco a poco fueron abandonando la tarea, hasta que no quedó ninguno. Sin embargo, había un joven campesino, llamado Diego, que decidió emprender la hazaña de una manera distinta. Como tenía el gran talento de ser bueno con el arco, se le ocurrió que podría anudar una cuerda a una flecha, lanzarla hacia el castillo y trepar por ella.

Diego llevó a cabo su idea: amarró una larguísima cuerda a una flecha, la disparó y subió por ella. Al llegar arriba, apuntó otra flecha contra el brujo y lo mató. Luego buscó a la princesa en el interior del castillo. Cuando la encontró, le explicó cómo había llegado hasta ahí, le pasó la cuerda por debajo de los brazos y la ayudó a descender. Después bajó él, tal como había subido.

Diego se presentó ante el rey con la princesa y, aunque era un humilde campesino, el rey cumplió su palabra. Así, Diego y Yolanda vivieron juntos muy felices.

Autor anónimo. En: El tesoro de la juventud. México. Editorial Jackson W.M. 1958

2. Identifica el inicio, el nudo y el desenlace, encierra con colores diferentes.

3. Marque con una X según corresponda:

a. Los párrafos 1 y 2 tratan de:

Del lugar y de lo que había ahí al inicio de la historia.

De lo que le pasó al personaje principal de la historia.

b. ¿De qué tratan los párrafos 3 y 4?

Del problema que tienen los personajes del cuento.

De lo que sucede siempre en el reino del cuento.

c. ¿De qué tratan los dos últimos párrafos?

De los planes del protagonista para el futuro con la princesa.

De cómo se soluciona el problema que tenían los personajes

4. Escribe en el cuaderno un final diferente para este cuento.

ANEXO R. Últimas guías aplicadas a los estudiantes

Guía episodio 1



LA APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS PREVIAS A LA LECTURA
COMO HERRAMIENTA PARA POTENCIAR EL PROCESO DE
COMPRESIÓN EN ESTUDIANTES DEL GRADO SÉPTIMO B
DEL COLEGIO LA INMACULADA



COLEGIO: La Inmaculada
ÁREA: Lenguaje
PROFESORA: Esmeralda Correa Rueda GRADO: 7ºB FECHA: 12/07/17
ESTUDIANTES: Cristian Fernando Niño Daniel Santiago Velasquez

Objetivo: Ubicar en el texto narrativo ideas implícitas que requieran construir el sentido global del mismo.

EPISODIO UNO

1. Lean todo el episodio del libro "La estrella papel"
2. Observa la imagen de este primer episodio y explica qué idea clave transmite.



De que Daniela obtuvo su idea y persiguió una ave en forma de mano de demasiado sucia y pegajosa un hedor horrible y apesadumoso

3. Proponga un título para el episodio:

Daniela y su compromiso con la limpieza

4. Explique la idea central del episodio.

de que el planeta está muy sucio y necesita cuidado y dedicación de nosotros

5. ¿Qué compromiso impulsó a Daniela para visitar el botadero?

de que la basura es de todo el mundo

6. ¿Qué cree que pensaba Juan Manuel cuando vio a Daniela en el botadero?

que se extravió de su camino

Guía episodio 2



LA APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS PREVIAS A LA LECTURA
COMO HERRAMIENTA PARA POTENCIAR EL PROCESO DE
COMPRESIÓN EN ESTUDIANTES DEL GRADO SÉPTIMO B
DEL COLEGIO LA INMACULADA



COLEGIO: La Inmaculada
ÁREA: Lenguaje
PROFESORA: Esmeralda Correa GRADO: 7ºB FECHA: 12/07/2017
ESTUDIANTES: Maria Fernanda Bravo Rodriguez Karen Lizeth Lozano Manrique

Objetivo: Ubicar en el texto narrativo ideas implícitas que requieran construir el sentido global del mismo.

EPISODIO DOS

1. Lean todo el episodio del libro "La estrella papel"
2. Observa la imagen de este segundo episodio y explica qué idea clave transmite.



Que era de noche y la luna salio y le dio más claridad a la mar y Juan Manuel los recordo los sueños que sus amigos.

3. Proponga un título para el episodio:

El recuerdo de los sueños.

4. Explique la idea central del episodio.

Cuando Juan Manuel salio de su casa con paso decidido y seguro y comenzo a trazar en la playa sus amigos hicieron un círculo y el empezó a recordar los sueños.

5. ¿Qué opina sobre la habilidad de Juan Manuel para recuperar los sueños de sus amigos?

Sabe interpretar muy bien los sueños por que mira a los ojos y los ojos recuerda.

6. ¿A qué se refiere Juan Manuel cuando dice: "Creo que en algún lugar existe un botadero de sueños"?

Que dejan los sueños rotados que no se acuerdan de ellos y se forma un botadero.

Guía episodio 3



LA APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS PREVIAS A LA LECTURA
COMO HERRAMIENTA PARA POTENCIAR EL PROCESO DE
COMPRESIÓN EN ESTUDIANTES DEL GRADO SÉPTIMO B
DEL COLEGIO LA INMACULADA



COLEGIO: La Inmaculada
ÁREA: Español
PROFESORA: Esmeralda Correa Pineda GRADO: 7^ºB FECHA: 22 Julio 2017
ESTUDIANTES: Marina González Noriega y Natalia Isabel Pérez Sepúlveda

Objetivo: Ubicar en el texto narrativo ideas implícitas que requieran construir el sentido global del mismo.

EPISODIO TRES

1. Lean todo el episodio del libro "La estrella papel"
2. Observa la imagen de este tercer episodio y explica qué idea clave transmite.



Me transmite a la historia que Astrid la madre de Daniela le contó sobre las flores que crecían en el norte de Colombia

3. Proponga un título para el episodio:

Las historias de Astrid.

4. Explique la idea central del episodio.

Cuando Alfonsina descubre lo que le contó Daniela, en pocas palabras que ella está enamorada.

5. ¿Por qué Daniela estaba tan pensativa esa noche cuando llegó del botadero?

Porque pensaba que no estaban a tiempo de salvar su planeta tierra.

6. ¿Por qué Alfonsina no necesitaba que la niña Daniela le contara lo que pensaba?

Porque Alfonsina la conocía de toda la vida

Guía episodio 4



LA APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS PREVIAS A LA LECTURA
COMO HERRAMIENTA PARA POTENCIAR EL PROCESO DE
COMPRESIÓN EN ESTUDIANTES DEL GRADO SÉPTIMO B
DEL COLEGIO LA INMACULADA



COLEGIO: Colegio Departamental la Inmaculada
ÁREA: lenguaje
PROFESORA: Concepción Cordero Rueda GRADO: 7ºB FECHA: 12 de julio
ESTUDIANTES: Santiago Cavayal Quiroga, Santiago Deavila Pardo

Objetivo: Ubicar en el texto narrativo ideas implícitas que requieran construir el sentido global del mismo.

EPISODIO CUATRO

1. Lean todo el episodio del libro "La estrella papel"
2. Observa la imagen de este cuarto episodio y explica qué idea clave transmite.



fue cuando Juan Manuel
tuvo la idea de montar
al caballo pegaso para
imaginar que volaba

3. Proponga un título para el episodio:

Pegaso el lindo caballo

4. Explique la idea central del episodio.

es cuando toroncito y
Juan Manuel caminan
por la playa y conocen
al caballo pegaso
y se les da la idea
de montar pegaso que es un
caballo volador

5. ¿Qué le parece la actitud de Juan Manuel mirando hacia la parte más lejana de la mar?

fue muy bonito porque
estaba teniendo un
sueño muy lindo de pegaso

6. ¿Puede existir alguna semejanza entre el caballo de Ambrosio y Pegaso el caballo del que hablaba Juan Manuel?

no porque el caballo
que imagina Juan Manuel
tiene alas y puede volar
y pegaso no puede

Guía episodio 5



LA APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS PREVIAS A LA LECTURA
COMO HERRAMIENTA PARA POTENCIAR EL PROCESO DE
COMPRESIÓN EN ESTUDIANTES DEL GRADO SÉPTIMO B
DEL COLEGIO LA INMACULADA



COLEGIO: Departamental La Inmaculada
ÁREA: Lenguaje
PROFESORA: Esmeralda Correa Rueda GRADO: 7ºB FECHA: 12/01/2014
ESTUDIANTES: María Paulina Diana Mayerly

Objetivo: Ubicar en el texto narrativo ideas implícitas que requieran construir el sentido global del mismo.

EPISODIO CINCO

1. Lean todo el episodio del libro "La estrella papel"
2. Observa la imagen de este quinto episodio y explica qué idea clave transmite.



Es un portero de mirada fría y desafiada que no le agradaba la persona que había llegado

3. Proponga un título para el episodio:
"El portero de mirada fría"

4. Explique la idea central del episodio.
Es cuando Juan Manuel va al colegio de Daniela a dar una exposición sobre el reciclaje.

5. ¿Cuál es el motivo de que Juan Manuel asistiera al colegio de Daniela?

para que todos los estudiantes tomarán conciencia sobre la importancia del reciclaje.

6. ¿Cómo se sentiría usted si tuviera que hacer una exposición en el colegio?

Me sentiría como Juan Manuel, nerviosa

 LA APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS PREVIAS A LA LECTURA
COMO HERRAMIENTA PARA POTENCIAR EL PROCESO DE
COMPRESIÓN EN ESTUDIANTES DEL GRADO SÉPTIMO B
DEL COLEGIO LA INMACULADA 

COLEGIO: La Inmaculada
ÁREA: Español
PROFESORA: Esmeralda Coneri Poada GRADO: 7ºB FECHA: 12 Julio 2017
ESTUDIANTES: Anji, Nathali, Lore, Corredor, Luisa, Fernanda, Piro, Vesga

Objetivo: Ubicar en el texto narrativo ideas implícitas que requieran construir el sentido global del mismo.

EPISODIO SEIS

1. Lean todo el episodio del libro "La estrella papel"
2. Observa la imagen de este sexto episodio y explica qué idea clave transmite.



Transmite: que de la caja
salían cartas mágicas de
amor.

3. Proponga un título para el episodio:

Las cartas de amor

4. Explique la idea central del episodio.

que de la charla que dio
Juan Manuel nos dio a entender
la necesidad de organizarnos
de aprender unos a otros de
unir fuerzas y recursos
para cuidar el medio ambiente

5. ¿Qué le parece la historia de las cartas de amor que encontró Juan Manuel?

Muy bien por que Juan Manuel
los lleva al desecho de papel
que iban a la fabrica para que
estieran rejas.

6. ¿Qué opina sobre las acciones que propone Daniela para convertir nuestro planeta en un mundo mejor?

Muy bien, porque nuestro
planeta no ha estado contami-
nado, y bien cuidado.



COLEGIO: LA INMACULADA
ÁREA: Lenguaje
PROFESORA: Esmeralda Correa GRADO: 7ºB FECHA: 12 JUL 2017
ESTUDIANTES: Johan Sebastian, yeni Tatiana

Objetivo: Ubicar en el texto narrativo ideas implícitas que requieran construir el sentido global del mismo.

EPISODIO SIETE

1. Lean todo el episodio del libro "La estrella papel"
2. Observa la imagen de este séptimo episodio y explica qué idea clave transmite.



Que una noche el papá de Juan Manuel salió a pescar a pesar de las advertencias de la tía y sobre la posibilidad de las tormentas, y no hizo caso y el mar se lo llevo.

3. Proponga un título para el episodio:

Lucharé por Juan Manuel

4. Explique la idea central del episodio.

Que María Marina le cuenta a Daniela la terrible noticia que le sucedió al papá de Juan Manuel

5. ¿Qué piensa de la amistad entre Daniela y Dimas Atlante?

Que siempre que llegaba Daniela aparecía una chubasco de mar

6. ¿Por qué cree que Daniela frecuentaba la casa de Juan Manuel?

Porque está esperando que saliera Juan Manuel

Guía episodio 8

COLEGIO: Departamental la Inmaculada
ÁREA: Arte
PROFESORA: Esmeralda Cordero GRADO: 7ºB FECHA: 12/Julio/2017
ESTUDIANTES: Lucy Stefania Gómez y María Alejandra López Arco

Objetivo: Ubicar en el texto narrativo ideas implícitas que requieran construir el sentido global del mismo.

EPISODIO OCHO

1. Lean todo el episodio del libro "La estrella papel"
2. Observa la imagen de este octavo episodio y explica qué idea clave transmite.



Que cuando Daniela llegó al colegio y todos sus amigos le dieron un ramo de flores y a cambio de los recordatorios le desearon la mejor de las suertes.

3. Proponga un título para el episodio:

La muñequita de Daniela

4. Explique la idea central del episodio.

Que la vieja le dio a Daniela que en tiempo cercano el basurero iba a ser un jardín

5. ¿Qué acciones cree que realizó Daniela en los últimos seis meses?

la capacidad de trabajar en los otros libros y la manera de mejorar sus condiciones de vida

6. ¿Por qué la gente del basurero le tomó tanto afecto a Daniela?

por que ella quería que los personas del basurero se sintieran apreciados como personas normales y no los trataban mal por trabajar con basura.

Guía episodio 9

COLEGIO: Departamental la Inmaculada
ÁREA: Lenguaje
PROFESORA: Esmeralda Correa Rueda GRADO: 7ºB FECHA: 12 julio 2017
ESTUDIANTES: Hector Alejandro y David Parra

Objetivo: Ubicar en el texto narrativo ideas implícitas que requieran construir el sentido global del mismo.

EPISODIO NUEVE

1. Lean todo el episodio del libro "La estrella papel"
2. Observa la imagen de este noveno episodio y explica qué idea clave transmite.



que en la noche de graduación Daniela iba en el carro de sus padres y vio a Juan Manuel y sus padres querían detenerla después fue al encuentro con su amado

3. Proponga un título para el episodio:

El amor de Daniela y Juan Manuel

4. Explique la idea central del episodio.

que Daniela lucha con sus padres por el amor de Juan Manuel



5. ¿Cómo podría calificar la actitud del padre de Daniela?

Mala porque no acepta la relación entre Daniela y Juan Manuel

6. ¿Qué diferencias pueden existir entre personas de diferente clase social?

Ninguna porque somos iguales

ANEXO S. Formato de planeación de las sesiones.

	<p align="center">LA APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS PREVIAS A LA LECTURA COMO HERRAMIENTA PARA POTENCIAR EL PROCESO DE COMPRENSIÓN EN ESTUDIANTES DEL GRADO SÉPTIMO B DEL COLEGIO LA INMACULADA</p>		
<p align="center">ESTÁNDARES DE COMPETENCIAS PARA LENGUAJE</p>	<p align="center">COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN</p> <p>Comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.</p>		
<p align="center">COMPETENCIA COMUNICATIVA (Proceso de lectura)</p>	<p>Componente</p>	<p>Semántico</p>	
	<p>Aprendizaje</p>	<p>Recupera información explícita en el contenido del texto.</p>	
	<p>Evidencia</p>	<p>Identifica el sentido que tiene algunos códigos no verbales en situaciones de comunicación cotidianas.</p>	
<p align="center">DERECHO BÁSICO DE APRENDIZAJE</p>	<p>Reconoce un sistema no verbal para utilizarlo en contextos escolares y sociales.</p>	<p>Evidencia de aprendizaje: Interpreta los mensajes difundidos por medio de un código no verbal del contexto.</p>	
<p align="center">DESEMPEÑOS CONCEPTUALES</p>	<p align="center">DESEMPEÑOS PROCEDIMENTALES</p>	<p align="center">DESEMPEÑOS ACTITUDINALES</p>	
<p>Activa sus presaberes a partir de un trabajo artístico.</p>	<p>Construye conexiones entre el trabajo artístico y un texto audiovisual. .</p>	<p>Valora y juzga los contenidos en un texto audiovisual.</p>	
<p align="center">SESIÓN UNO</p>		<p align="center">SINTESIS</p>	
<p>FECHA: Abril 19</p>		<p>Esta primera sesión es de gran importancia ya que sirve para crear expectativas en</p>	

<p>TIEMPO ESTIMADO: 60 minutos</p>	<p>cuanto a la temática central del libro del proyecto lector, llamado “La estrella de papel” del autor Jairo Aníbal Niño.</p> <p>Por este motivo se realiza una actividad focal introductoria en la cual se elabora un plegable de una estrella en papel de color amarillo; esta actividad lúdica se complementa con un video sobre las estrellas.</p>
<p>EXPLORACIÓN</p>	
<p>En este primer encuentro se realizará una actividad focal introductoria de artística, que consiste en hacer una estrella de papel, la intención es crear un ambiente de interés en la temática central del libro y activar un diálogo sobre las estrellas y llevar a responder el siguiente interrogatorio: ¿Qué es una estrella? ¿Cuántas estrellas podemos ver en el universo? ¿Cuál es la estrella más cercana a nosotros? ¿Es el Sol la estrella más grande? ¿Por qué lo vemos más grande? ¿Qué tan lejos están las estrellas? ¿De qué están hechas las estrellas? ¿Cuánto puede vivir una estrella? ¿Por qué brillan las estrellas? ¿Cómo se forman las estrellas? ¿Cómo es el proceso de vida de una estrella?</p> <p>Esta actividad motivadora es ideal para atraer la atención del estudiante y promover un espacio mucho más dinámico y disímil a las clases tradicionales. También permite activar sus presaberes guiados por un sentido de curiosidad y a su vez empieza a elaborar predicciones de la temática. En este aspecto Frida nos recuerda que toda motivación para el aprendizaje debe estar condicionada por una meta previamente establecida y que el estudiante la conozca desde un principio. El profesor debe realizar acciones que fomenten una motivación favorable y constante en todos los momentos de la clase, es él quien organiza el ambiente, planifica las actividades, propone objetivos, evalúa y comunica los resultados a sus discípulos.</p>	
<p>DESARROLLO</p>	
<p>Para complementar la actividad motivadora y ampliar redes conceptuales o campos semánticos sobre las estrellas, se organiza el espacio educativo para que los estudiantes observen un video, herramienta que permite activar la curiosidad y el interés del educando en el contenido del tema o tarea a realizar “Targett”. El enlace del video: https://www.youtube.com/watch?v=8oyPWLv3_4 este expone una sencilla explicación de qué es exactamente una estrella, cuantas existen, que forman, como se forman, por qué brillan, el lapso de vida (estrellas jóvenes, estrella muerta) , las galaxias, las formas, la vía láctea, el sistema solar , la estrella más importante para nosotros, etc. La información presentada es muy fácil de entender y enfatiza los aspectos de la actividad focal introductoria.</p> <p>Luego se llevará a cabo una discusión guiada para confrontar la información dada inicialmente con la información nueva y así promover en los estudiantes el aprendizaje autorregulado. Así mismo, Frida nos habla que la activación de conocimientos previos contribuyen a esclarecer las expectativas apropiadas en los estudiantes sobre los aprendizajes próximos de información nueva, es por esto que esta actividad generadora de información previa abrirá un diálogo acerca de: tipos de estrellas, cantidad de puntas, las personas que estudian las estrellas, los países que usan en sus banderas este símbolo, las personas que se tatúan, etc.</p>	

A partir de esta discusión se va generando nueva información respecto de la temática central, en este caso el léxico y que el estudiante va introduciendo en su bagaje oral. Cooper propone que se recupere las ideas previas y se origine una nueva discusión guiada que se vaya relacionando con la información nueva por aprender. Por tanto se formularán preguntas inferenciales: ¿Qué les llamó más la atención? ¿Por qué? ¿Qué le gusta mirar del cielo por las noches? ¿Será posible que las estrellas den mensajes? ¿Qué deberíamos conocer de las estrellas?

En este momento se espera que el estudiante con su información previa durante la discusión, la observación del video y la discusión guiada le hayan ayudado a desarrollar expectativas apropiadas con el objetivo inicial, este tipo de estrategias se proponen preferencialmente en la etapa coinstruccional dado que pueden aplicarse para indicar a los estudiantes en qué conceptos o ideas focalizar los procesos de atención y codificación.

CIERRE

Como actividad de cierre se propone reforzar el vocabulario trabajado en la discusión guiada y la actividad generadora previa: Galaxia, Centellear, Constelación, Astrónomo, etc. En relación con la sesión se pedirá que expongan libremente ¿Cuál es el aprendizaje más importante de la actividad?

De actividad complementaria se les dejará que escriban un relato corto sobre lo que aprendieron de las estrellas y las palabras nuevas.

EVALUACIÓN

Una forma de evaluar las indicaciones establecidas será revisando que la estrella de papel sea pegada en el cuaderno de lenguaje.

RECURSOS

Papel, hilo, tablero, televisor, colores, tablero, carteles.

BIBLIOGRAFÍA

https://www.youtube.com/watch?v=8oyPWLv3_4

DÍAZ BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Editorial McGraw-Hill. 2005.

COOPER, DAVID. Cómo mejorar la comprensión lectora. Editorial Antonio Machado. España. 1990.

ANEXO T. Formato de diario de campo.

	<p>UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER FACULTAD DE HUMANIDADES ESCUELA DE EDUCACIÓN MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA</p>
<p>REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 15</p>	
<p>LUGAR: Patio central</p>	<p>FECHA: julio 28 de 2017</p>
<p>HORA DE INICIO: 7:00</p>	<p>HORA DE FINALIZACIÓN: 12:00</p>
<p>UNIDAD DE OBSERVACIÓN:</p>	<p>OBJETIVO: Socializar el libro del proyecto de lectura</p>
<p>PARTICIPANTES: Rectora, docentes, la docente investigadora, comunidad educativa.</p>	<p>DESCRIPCIÓN DEL ESPACIO: En el patio central se ubican a todos los estudiantes del colegio La Inmaculada para que vean la Galería: UN BOTADERO DE SUEÑOS.</p>
<p>INVESTIGADOR: Esmeralda Correa Rueda</p>	
<p>DESCRIPCIÓN</p>	

ACTIVIDADES DE INICIO

Docente: Buenos días a todos, buenos días niños. En esta mañana ustedes son invitados especiales, quiere decir que ustedes son importantes. Este grupo que ven acá son de 7° B, y todos los estudiantes participaron en una secuencia didáctica, donde les tocaba leer un libro que se llama LA ESTRELLA DE PAPEL. Entonces les doy la bienvenida a los estudiantes de (invitados por grupos preescolar a tercero, cuarto y quinto, sexto a octavo, noveno a undécimo), maestros y comunidad educativa en general.

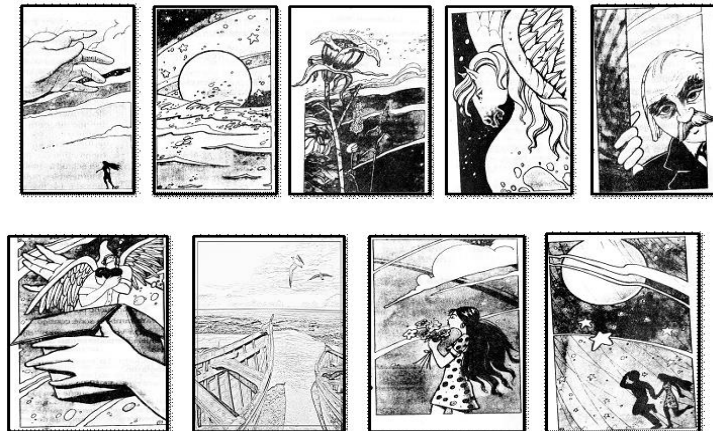
Docente: programa de cierre del proyecto de lectura, colegio departamental La Inmaculada Palmas del Socorro Julio 28 de 2017. Los invitamos a disfrutar de la Galería del libro LA ESTRELLA DE PAPEL del escritor colombiano Jairo Aníbal Niño. El proyecto es liderado por la docente investigadora Esmeralda Correa Rueda y los estudiantes del grado 7° B.

Docente: programa de bienvenida, exploración del libro y la galería, coplas sobre el libro, la biografía del autor, poema “La princesa y el sapo”, finalmente la opinión de ustedes.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Docente: Exploración del libro, las fotos que están expuestas como ustedes pueden observar, las fotos de toda lo que realizamos en la secuencia didáctica, las experiencias fueron significativas para presentar en universidad industrial de Santander. Estas ilustraciones que están en el libro para que los niños se entusiasmen cuando están leyendo. A partir de esas ilustraciones los estudiantes van a explicar el episodio y a cada uno le pusieron un nombre que están en la mesa.

COLLAGE LITERARIO



Docente: el título que propusieron los estudiantes:

10. Daniela y su compromiso con la limpieza.
11. El recuerdo de los sueños.
12. La historia de Astrid.
13. Pegaso el lindo caballo.
14. El portero de mirada fría.
15. Las cartas de amor.
16. Lucharé por Juan Manuel.
17. La muñequita Daniela.

18. El amor de Daniela y Juan Manuel.

B14: Buenos días, a mí me correspondió el capítulo número uno del libro La estrella de papel, este capítulo como lo dice allá , Daniela y su compromiso con la limpieza, este capítulo se trata de una muchacha muy joven, ella va en un automóvil en una carretera enfangada, ella detiene su auto y sale del auto, ahí percibe en cielo una imagen en forma de mano muy gigante y sucia, ahí percibe un hedor muy horrible, que se parecía como si el mar más cercano se estuviera descomponiendo bajo el sol del caribe. En lo alto de una montaña estaba un joven llamado Juan Manuel que era de rizos, muy espigado y muy atractivo; ahí observó a Daniela y la saludó con la mano en alto, Daniela lo saludó así mismo, después Juan Manuel descendió y bajó hasta donde estaba Daniela, en su pensamiento decía porque una niña tan bonita y atractiva estaba en un botadero de basura, que sería que se había extraviado de camino, ahí mismo se saludaron, fueron charlando y se fueron conociendo, mientras iban analizando la problemática que estaba ocurriendo con las basuras, ahí se conocieron, Juan Manuel le dijo que tenía un mirada muy triste, que estaba haciendo en el basurero, allí se conocieron y esto es lo que trata el capítulo uno, que es cuando se conocen Juan Manuel y Daniela.

Docente: en esta lado pueden observar las carpetas de los talleres que ellos trabajaron con el libro, ellos mismos la decoraron, aquí tiene la guías que desarrollaron durante la secuencia didáctica. Vamos con el capítulo dos.

B13: buenos días niños como pueden ver el capítulo se llama “El recuerdo de los sueños”

B2: En esta capítulo Juan Manuel sale de su casa y abre la puerta para ir a la playa, con sus amigos hacen un círculo y le cuentan sus sueños.

B13: Bueno es que puede existir un botadero de sueños, el cual él se acerca a un hombre joven la cual adivina su sueño, en uno de ellos le dice que él conoció a una mujer muy grande y que él era muy pequeño. Él sube a sus labios y le da un beso caminado, después sube a sus ojos y de lo mismo lindos que son... Bueno y como pueden ver la segunda imagen es la del capítulo dos.

Docente: Bueno ahora vamos al capítulo tres, si lo ven el de la florecita.

B11: como se dan cuenta a nosotros nos correspondió el capítulo tres, nosotros la titulamos “Las historias de Astrid”. Este capítulo cuenta que Astrid entró en la habitación de Daniela, Astrid es la mamá de Daniela. Le preguntó que hacía, Daniela le respondió: el jardín de noche es más bonito. Astrid le estaba contando que a ella le gustaba hacer lo mismo, que los abuelos le contaban a ella lo de las flores que cantan, ella tenía la esperanza de encontrar un gnomo pero nunca lo encontró. Cuando sus abuelos le contaron la historia de las flores que cantan.

B5: A mí me tocó el capítulo cuatro, nosotros le pusimos de título “Pegaso el lindo caballo”, era cuando Juan Manuel estaba caminando y sintió en sus pies la playa muy húmeda, fue cuando Tomasito estaba caminado como muy rápido, entonces Juan Manuel aceleró el paso y Tomasito lo estaba persiguiendo.

Docente: ¿Quién era Tomasito?

B5: Tomasito era un amigo de Juan Manuel, como se le perdió un sueño, Juan Manuel recoge los sueños y se los devuelve, fue cuando el niño le preguntó a Juan Manuel ¿Tú nunca pierdes tus sueños? Entonces Juan Manuel le respondió: No. Cuando estaban caminado vieron al caballo de Ambrosio, y el caballo se llamaba Pegaso, se fueron montados en el caballo pensando que el caballo volaba.

Docente: B5 les contó que Juan Manuel y Tomasito se fueron montados en el caballo de Ambrosio, y el caballo se llamaba Pegaso.

B6: nos tocó el capítulo cinco el cual se llama “El portero de mirada fría”

B20: este capítulo habla que cuando Juan Manuel iba por un sendero hacia el colegio de Daniela y cuando tocó el timbre apareció un portero de mirada y bigote rojo que le dijo dónde estaba Daniela. Cuando llegó allá lo primero que vio fue el bellissimo rostro de Daniela; él fue al colegio para dar una charla sobre la experiencia de él en el botadero.

Docente: ahí está el dibujo cuando Juan Manuel va al colegio a visitar a Daniela para dar una charla sobre el cuidado del ambiente porque él era un reciclador, por eso nuestro título de la Galería EL BOTADERO DE SUEÑOS, porque Juan Manuel adivinaba los sueños. ¿Qué vemos en el dibujo? Alguien tiene una caja, vemos unas manos y sale un ángel de la caja, y tiene un corazón.

B8: a nosotros nos correspondió el capítulo seis “Las cartas de amor”, este se trata que Juan Manuel corrió al encuentro compro dos raspados, y regresó al lado de Daniela. Daniela recordó que hacía rato no comía raspado, hablaron sobre la charla que dio Juan Manuel en el colegio, que debemos organizarnos para tener un país limpio y amable, debemos reciclar los desechos.

B16: después Juan Manuel encontró en el basurero unas cartas de amor, entonces él las cogió y las botó al basurero y de ahí las llevaron a una fábrica de desechos donde iban a hacer unas nuevas cajas. Al otro día se encontró a Daniela y le dijo que se había soñado con ella, y ella con él; pero entonces ella no le creía y pues le dijo, pregúntele a Tomasito.

Docente: recuerden los personajes principales, Juan Manuel y Daniela; ahí encuentra Juan Manuel una caja con unas cartas y empieza a contarle a Daniela porque allá hay un proyecto de reciclaje en el colegio, así como acá que hay un proyecto de reciclaje.

Docente: ¿Qué vemos acá? ¿En qué lugar están? En el mar, ¿Y qué vemos a este lado? Unos botes muy bien, y ¿Qué vemos arriba del cielo? Unas aves muy bien.

B18: Daniela fue a la casa de María Marina, y le dijo la historia del papá de Juan Manuel, le dijo que una tarde se fue a pescar; y la señora María Marina le dijo que no fuera a pescar porque la luna le anunciaba que había tormenta, él no le hizo caso y se fue a pescar. Luego, se informó que la luna se lo había llevado. María Marina le dijo a Daniela que sí quería a Juan Manuel, y ella le dijo que sí.

B10: a nosotros nos correspondió el número ocho que se llama “La muñeca de Daniela”. El hecho de haber conocido los amigos del botadero y poder demostrar las condiciones de trabajo de ellos, una vez la vieja Lorenza le hablo con certidumbre y le dijo que el botadero sería algún día un jardín. En lo más inhumano del botadero encontró una orquídea y en su cáliz se acumulaba agua y se tiñó del color de la esmeralda.

B12: jamás olvidaría la memoria de aquel día en el que recordó la manifestación de la solidaridad y bajo la reprimenda de sus padres y la amenaza de sus maestros, vigilancia de sus maestros presentó un examen del cual dependía su año escolar.

Docente: ¿Qué vemos en el dibujo? A Daniela y lleva un ramo de flores que le regalaron sus amigos recicladores.

Docente: y en el capítulo nueve que vemos, una niña y un niño, ¿Cómo van? Corriendo de la mano.

B17: El capítulo se llama “El amor de Daniela y Juan Manuel” se trata de que una noche de graduación, Daniela se dio cuenta que Juan Manuel no estaba y entonces Daniela se puso muy triste porque no lo vio, entonces después se fue en el auto con sus padres, y Daniela vio a Juan Manuel en una esquina y le dijo a sus padres que detuvieran el carro, pero sus padres le dijeron que no. Entonces Daniela intentó salirse del carro y la mamá la detuvo, entonces Daniela después llama a Juan Manuel y dice lucharé por su amor.

Docente: esas son las nueve fotos de los capítulos del libro. ¿Cómo se llama el libro? ¿Y qué nombre les pusimos a las clases? Este libro se trata sobre el reciclaje y a la vez es una historia de amor entre Daniela y Juan Manuel. Ahora vamos a escuchar la poesía de don Gilberto.

B16: LA PRINCESA Y EL SAPO

Un príncipe quiero
decía una princesa
hallar un sapito
eso me interesa.
Buscó en muchas partes,
nada que encontraba
mientras veía el mundo
como se asfixiaba.
Si un príncipe encuentro
será nuestro empeño
velar por la vida
creer en los sueños.
Ya no existe el bosque,
llegó a concluir:
los sapos no tienen
en donde vivir.
Soñó reciclarlo
se fue a la basura
y allí fue encontrando
tan bella criatura.
¿De qué sobrevives
en estos rincones?
de pan y de miedo
también de ilusiones.
Y después del beso
tenían ella y él
un cielo de estrellas
todas de papel.
Sembraron jardines
con luz y color
y flores que cantan
canciones de amor.
De cuidar el mundo
llevaron la voz
y fueron por siempre
felices los dos.

Docente: ahora vamos a escuchar a los copleros.

B14:
El planeta sería otro
con un mágico color
si la mayoría de humanos
los viéramos con amor.

B21:
Preocupados por el planeta
los encontramos de sobra
pero encontramos muy
pocos
con las manos en la obra.

B14:
Al poeta Jairo Aníbal
muchas gracias por su
herencia
pues su estrella de papel
nos despertó la conciencia.

B21:
El mundo sería distinto
si uno cumple lo que anhela
sin importar como toque
igual que lo hacía Daniela.

B14:
Todos debíamos soñar
con esa ilusión inquieta
de cada día aportar
para cuidar el planeta.

B21:
Para poderlo cumplir
y poderlo hacer gustoso
tratemos de descubrir
que el mundo es maravilloso.

B14:
Un niño miraba al cielo
se encandilaba con él
buscaba en el firmamento
una estrella de papel

B21:
Otro niño lo miraba
sacaba sus conjeturas
se nos va a volver bobito
mirando pa' las alturas

B14:
El otro niño responde
quisiera dejar la piel
cumpliendo con esos sueños
que abrigaba Juan Manuel.

Docente: ahora la biografía del autor JAIRO ANÍBAL NIÑO.

B6: Jairo Aníbal Niño, nació en Moniquirá Boyacá, el 5 de septiembre de 1941 y murió en Bogotá el 25 de agosto de 2010, fue un escritor colombiano, se destacó principalmente en poemas infantiles y juveniles, primero inició en las artes plásticas como la pintura el primer grupo fue La Mancha. Fue director de teatro, titiritero, director y dramaturgo; tuvo varios reconocimientos como el premio nacional de literatura Enca, y tenía un seudónimo que era Amadeo zoro.

MOMENTO DE CIERRE

Docente: Buenos días hoy en esta Galería invitamos a don Gilberto que es el autor de nuestra poesía del libro de La estrella de papel y también el autor de nuestras coplas. Entonces nos gustaría que don Gilberto nos regalara unas palabras acerca de cómo le pareció la Galería, del libro, de todo lo que nos quiera decir.

Gilberto Navas: Bueno la galería me pareció interesantísima, muy buena las exposiciones de todos los estudiantes los niños muy dedicados, muy juiciosos. En cuanto al libro, me parece un libro muy interesante porque fomenta el amor por el medio ambiente, también porque no se noten las diferencias entre las personas porque las personas que viven en condiciones sociales inferiores a otros no se vean como diferentes y se traten de igual a igual eso me parece muy interesante decirlo porque como el manejo del medio ambiente es lo que todos debemos tener en cuenta, eso me parece muy bueno decirlo.

Docente: gracias don Gilberto muy amable y gracias por es poesía tan hermosa de “La princesa y el sapo” que usted nos pudo elaborar pues es un trabajo artístico como lo es también la literatura y como usted puede ver toda la galería es el esfuerzo precisamente por ese libro y le agradecemos a usted por la autoría de esa poesía que es muy valiosa.

Don Gilberto: que sigan haciendo estas actividades y que todos sigan tan juiciosos como hoy.

B11: pues a mí me pareció muy interesante el libro porque a pesar de las diferencias de ellos dos, a ellos no les importó, y nos enseñaba que debemos cuidar la naturaleza y vivir en un mundo limpio.

B6: a mí me pareció muy interesante y muy significativo para la vida de cada uno porque nos ayuda aprender sobre el reciclaje sobre cómo debemos manejarlo.

B5: bueno me gustó el libro no solamente la creación sino que fue muy divertido, interesante y amoroso, también me gustó como hicimos las carpetas, la decoración y los juegos muy interesantes como El monstruo de la ignorancia, el recopilador y mucho más. También me gustó la actividad de mis amigos los signos, también me gustó el título que nosotros le pusimos como el botadero de las basuras, me gustó también el libro de la estrella de papel, y que fue muy interesante y una novela muy amorosa.

Profesor Sady: cada vez que desarrollamos actividades lúdicas y entorno a ellas desarrollamos proyectos pedagógicos y didácticos nos damos cuenta que es una manera muy especial para que nuestros alumnos puedan poner en práctica y en conocimiento todas aquellas competencias que los hace cada vez más eficientes y a su vez que les permite mostrar sus capacidades académicas, intelectuales y recreativas que es lo que define la educación; por eso me parece muy interesante esta Galería llamada "El botadero de sueños" que a partir de esta actividad que hace nuestra docente Esmeralda con cada uno de los estudiantes no solamente desarrolla la parte de la literatura, de español, de la escritura sino también de la creatividad que es una manera como se proyecta dentro de la misma institución una actividad pedagógica que termina convirtiéndose en una actividad que beneficia y enriquece a toda la comunidad educativa. Felicitar a los alumnos, felicitar a la docente y a su vez seguir invitándolos para que a través de estos proyectos sigan mostrándonos todas aquellas estrategias, todos aquellos proyectos, todas aquellas capacidades que se desarrollan dentro de las aulas de clases y a través de ellas enriqueciendo el saber de nuestros estudiantes. Creo que aquí se ve muy claro aquello que siempre nos hemos propuesto en la educación, la calidad y al lado de eso también vemos con claridad los componentes que hacen parte de la formación integral del ser humano, volverlos creativos, reflexivos, analíticos que tengan en su vida la capacidad de exteriorizar aquello que hemos llamado indicadores como el cognitivo como el saber-saber, el saber hacer, el saber aprender, el indicador actitudinal que es el saber ser y el indicador procedimental que es el saber hacer. Felicitar y que de esta manera nos siga enriqueciendo Esmeralda con su actividad y su desempeño pedagógico y más ahora que está momento de formación de maestría porque de alguna manera le va a aportar cosas nuevas no solo a la institución sino a los estudiantes y también al colectivo de docentes.

Rectora: felicitar a la profesora Esmeralda por este proyecto de lectura por la manera como está ayudando a los estudiantes a asesorarse y también a llenarse de unas competencias fundamentales en su vida como es la lectura y la escritura, lo cual les va a servir para que ellos se desempeñen mejor en todas las áreas de aprendizaje. Igualmente por esta Galería el día de hoy fue muy importante por cuanto hizo partícipes a todos los miembros de la comunidad educativa desde los más pequeñitos de preescolar hasta los estudiantes del grado once, se socializó, ellos se enteraron de que se trata el proyecto, se enteraron también en que se fundamenta, cuales son las expectativas, cual es la visión que tiene el proyecto y con todo esto es que nosotros estamos enriqueciendo los conocimientos, con todo esto nos nutrimos aquí como comunidad educativa cuando los estudiantes aprende de liderazgo, cuando ellos aprenden a expresarse y manejan las competencias comunicativas de una manera ejemplar interaccionar cuando ellos manejan lenguaje técnico, cuando los estudiantes pueden dar a conocer sus expectativas al resto de sus compañeros, gracias profesora.

OBSERVACIONES DE LA INVESTIGADORA

- La participación e integración de toda la comunidad educativa de Palmas del Socoro.
- El empeño y la diversión que presentaron los estudiantes del grado 7° B antes, durante y después de la actividad.

EVIDENCIAS



ANEXO U. Notas de campo

Actividad: Sesión N° 3
Fecha: Abril 26 de 2017 ✓
Hora: 10:30 - 12:00 ✓
Participantes: 21 estudiantes y docente investigador.
Descripción: T.R=1,25.
Se realiza el saludo se invita a una participación, se entrega en una bolsa plástica un rompecabezas de un chulo; al principio hacen predicciones sobre la imagen: un sapo, un gato, un pescado... Muy juiciosos empiezan a armarlo y después en el tablero observan unas preguntas sobre el "chulo" que es el personaje en el rompecabezas.
Después se familiarizan con los diversos nombres que reciben los chulos: gallinazos, guara, zapilote, galero, buitre negro, etc. toman los apuntes en el cuaderno. Se les recuerda que algunas palabras son nuevas que aprendieron en clase.
Se les pasó unas imágenes para realizar una lluvia de ideas, se relaciona con el tema de la clase los chulos, las basuras, el reciclaje. También hacerles caer en cuenta de la importancia del chulo en la limpieza del ambiente. Se recala sobre el vocabulario: reciclaje, reducir, reutilizar, reeducar, vertedero, etc.
Hacer reflexiones sobre la temática, acerca del cuidado del medio ambiente. Luego colorean el símbolo del reciclaje para que tenga un lenguaje no verbal que les indica el cuidado del medio ambiente.
Muy organizados se ponen a colorear su trabajo del símbolo. Se hacen preguntas para conversar sobre el tema.
Surge una discusión entre dos estudiantes: Karina y Sebastian.
¿Crees que los seres humanos son excelentes recicladores? Uno dice que sí y el otro que no, entonces recuerdan el programa del noticiero "El Sí y El No."
Karina dice: Si fuéramos excelentes recicladores no botaríamos tanta basura.

Sebastian: sí, podemos reciclar porque si nosotros nos proponemos una meta podemos hacer más utilidades nosotros y podemos reciclar.
Docente: les pregunté que por quién estarían de acuerdo.
Todos: botaron por Sebastian.
Sin embargo, yo les di la razón a ambos con un argumento.
Finalmente, elegimos dos compañeritos Natalia Pérez Sepulveda, para que lea el cuento que se inventaron sobre las estrellas. También la estudiante Mayerly Sanabria leyó su historia. Ambas estuvieron muy bonitas.
De actividad complementaria les dejé una tarea en familia con una conversación: ¿Qué podríamos hacer para convertirnos en excelentes recicladores?
Tomar apuntes con buena letra y ortografía.
Asistieron los 21 estudiantes.