

**LEYENDO, VOY APRENDIENDO: UNA ESTRATEGIA PARA DESARROLLAR
LAS HABILIDADES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS ESTUDIANTES
DEL GRADO QUINTO A TRAVÉS DE LA LECTURA DE CUENTOS
POLICIACOS EN ENTORNOS COLABORATIVOS**

JESÚS ANTONIO MATURANA CÓRDOBA



**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
BUCARAMANGA
2020**

**LEYENDO, VOY APRENDIENDO: UNA ESTRATEGIA PARA DESARROLLAR
LAS HABILIDADES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS ESTUDIANTES
DEL GRADO QUINTO A TRAVÉS DE LA LECTURA DE CUENTOS
POLICIACOS EN ENTORNOS COLABORATIVOS**

JESÚS ANTONIO MATURANA CÓRDOBA

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

Director

JORGE ELIECER PACHECO GUALDRÓN
MAGISTER EN PEDAGOGÍA



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

2020

DEDICATORIA

Este trabajo de investigación quiero dedicarlo especialmente a Dios Todopoderoso, por darme la oportunidad de completar este ciclo de mi vida académica, dándome su fuerza, su compañía, amor e inspiración

A mi esposa e hijos, por su comprensión, paciencia y acompañamiento constante, por su amor y apoyo entusiasta que siempre me llenó de ánimo

A mi director de proyecto de grado, quien siempre creyó que se podía hacer un buen trabajo; a la Universidad por su excelente calidad académica y todo lo que le aportó a mi crecimiento; a la institución educativa donde laboro y en general a todas las personas que me apoyaron compartiéndome sus experiencias y conocimientos.

AGRADECIMIENTOS

Mi mayor agradecimiento es para con Dios por bendecir mi vida con su presencia, por guiarme a lo largo de mi existencia, ser mi ayuda y fortaleza en aquellos momentos difíciles y de debilidad; por darme ánimo en tiempos de desaliento y paz en los ratos de inquietud.

Gracias a mi esposa Carmen Gloria y a mis hijos: Karol Daniela, María Paula e Isaías, por su paciencia, comprensión y cariño; por asumir con madurez los tiempos de mi ausencia. Dios les bendiga siempre.

A los docentes quienes con su excelencia se convirtieron en pilares para el logro de las metas y expectativas; en particular, a mi director de proyecto: Jorge Eliécer Pacheco Gualdrón por su asesoría, consejos y valoración, aportes que se constituyeron en principios de esfuerzo para dar siempre lo mejor de mí.

En términos generales, gracias a la Universidad Industrial de Santander UIS, por su acogida, calidad y vocación por hacer de sus estudiantes referentes de éxito en todas las instancias de sus vidas.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	18
1. ANÁLISIS Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	23
1.1 DESCRIPCIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	23
2. JUSTIFICACIÓN.....	58
3. OBJETIVOS.....	71
3.1 OBJETIVO GENERAL.....	71
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	71
4. MARCO TEÓRICO	74
4.1 ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN.....	74
4.2 ANTECEDENTES INTERNACIONALES.....	75
4.3 ANTECEDENTES NACIONALES.....	80
4.4 ANTECEDENTES REGIONALES.....	85
4.5 MARCO CONCEPTUAL	92
4.5.1 Competencia comunicativa.....	96
4.5.2. Texto narrativo.....	99
4.5.3 ¿Qué es leer?.....	105
4.5.4 Lectura Crítica.....	116
4.6 EL CUENTO EN LA EDUCACIÓN.....	126
4.7 ¿QUÉ ES UN CUENTO?	128
4.7.1 Significación.....	131
4.7.2 Intensidad y tensión.....	131
4.7.3 Tipos de Cuentos según sus características.....	134
4.7.4 Estructura del Cuento.....	134
4.7.5 Características del Cuento.....	135
4.7.6 Subgéneros.....	135
4.8 EL CUENTO POLICIACO	136
4.8.1 ¿Qué es la abducción?..	142
4.8.2 La deducción.....	143

4.8.3 La inducción.	145
4.8.4 Virtudes y limitaciones del género..	152
4.8.5 Partes del cuento policíaco.	153
4.8.6 Elementos caracterizadores del cuento policiaco según Raymond Chandler.	153
4.8.7 Secuencia Didáctica.	157
4.8.8 Enfoque Pedagógico..	164
4.8.9 Las estructuras cognitivas.	165
4.9 FUNCIONES COGNITIVAS.	170
4.10 PENSAMIENTO CRÍTICO	182
4.11 TRABAJO COLABORATIVO	193
4.12 MARCO LEGAL.....	202
4.12.1 Constitución política de Colombia.	202
4.12.2 LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, (115) del 8 febrero 1994.	204
4.13 ESTÁNDARES	206
4.13.1 La secuencialidad de los estándares.	207
4.14 LINEAMIENTOS CURRICULARES	207
4.14.1 Decreto 1860, 03 agosto 1994.....	212
4.14.2 Decreto 230, 14 febrero 2002.	213
4.14.3 Los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)	214
5. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	215
6. METODOLOGÍA	217
6.1 ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN	217
6.2 CONTEXTUALIZACIÓN	217
6.3 ENFOQUE	219
6.4 DISEÑO METODOLÓGICO	221
6.4.1 Reflexión y adecuación de la propuesta.	226
6.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN	226
6.6 CONSIDERACIONES ÉTICAS	231

7. DISEÑO DE LA PROPUESTA: FASE DIAGNÓSTICA.....	233
7.1 PRIMER MOMENTO (ANTES DE LA LECTURA).....	233
7.2 SEGUNDO MOMENTO (DURANTE LA LECTURA)	235
7.3 DESPUÉS DE LA LECTURA.....	261
7.3.1 Categorías de análisis.....	263
7.3.2 Memorado Descriptivo. “Localiza información literal en el texto”	267
7.3.3 Memorado Descriptivo. “Analiza la información del texto con miras a la solución de problemas”	273
7.3.4 Memorado Descriptivo. “Evalúa, critica y juzga a partir de la información que tiene a su alcance”	281
7.4 FASE II: DESARROLLO DEL PLAN DE ACCIÓN: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN ¡INVESTIGANDO... ANDO!.....	290
7.5 DISEÑO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA.....	291
7.5.1 Etapa de preparación: (antes de la lectura).....	292
7.5.2 Etapa de producción: (durante la lectura).....	293
7.5.3 Etapa de evaluación: (después de la lectura).....	294
7.6 CATEGORIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LAS HABILIDADES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO	320
7.7 ANÁLISIS DE LAS HABILIDADES DEL PENSAMIENTO NIVEL INFERENCIAL	322
7.7.1 Habilidad de Inferir..	322
7.8 HABILIDAD PARA COMPARAR-CONTRASTAR, ARGUMENTAR	328
7.9 HABILIDAD PARA DESCRIBIR-EXPLICAR.....	334
7.10 HABILIDAD PARA IDENTIFICAR CAUSA-EFECTO	336
7.11 HABILIDAD PARA RESOLVER PROBLEMAS	340
7.12 HABILIDAD DE EVALUAR.....	346
7.13 TRABAJO COLABORATIVO	349
7.14 ANÁLISIS DE LAS SESIONES.....	358
7.15 FASE III: EVALUACIÓN DE LA ACCIÓN: GRUPO FOCAL.....	362
8. DISCUSIÓN	377

9. CONCLUSIONES	386
10. RECOMENDACIONES	390
BIBLIOGRAFÍA.....	394
ANEXOS.....	406

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Articulación entre preguntas y objetivos	72
Figura 2. Las Inteligencias múltiples según Bertrand Gardner.....	127
Figura 3. Conceptos centrales de la teoría Piagetiana.	165
Figura 4. Elementos del Pensamiento Crítico	184
Figura 5. Factores que potencian el aprendizaje en ambientes colaborativos....	194
Figura 6. Elementos del trabajo colaborativo en acción concreta	201

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Comparación de Colombia frente a otros países del mundo. PISA. Países participantes de la OECD Países de América Latina.	30
Tabla 2. Resumen de resultados en América Latina.....	31
Tabla 3. Porcentaje de estudiantes por nivel de competencia.	32
Tabla 4. Consolidado de resultados de los estudiantes en el área de lenguaje	46
Tabla 5. Comparación índice sintético de Calidad Institución, Nacional y entidad territorial.....	49
Tabla 6. Niveles de lectura desde la mirada de Fabio Jurado Valencia	119
Tabla 7. Niveles para el análisis de la Comprensión de Lectura.	123
Tabla 8. Relación entre la lista de cotejo y las preguntas que usan los elementos del pensamiento crítico.....	185
Tabla 9. Categorías de los estándares y preguntas activadoras	190
Tabla 10. Fases, técnicas e instrumentos de la investigación.	230
Tabla 11. Análisis de las respuestas justificadas 2, 12, 13, 14	262
Tabla 12. Actividades integradas a la secuencia didáctica y los objetivos	296
Tabla 13. Habilidades del pensamiento crítico asociadas con el proceso de desarrollo de la secuencia.....	303
Tabla 14. Habilidad para inferir	323
Tabla 15. Habilidad de comparar y contrastar.....	329
Tabla 16. Habilidad para describir-explicar (explicación de ideas)	335
Tabla 17. Identificar causa y efecto	337
Tabla 18. Analizar y resolver problemas	341
Tabla 19. Habilidad de evaluar (juzgar- criticar-opinar).....	347
Tabla 20. Trabajo colaborativo	350
Tabla 21. Categorías del trabajo colaborativo	356
Tabla 22. Evaluación de las habilidades del pensamiento crítico-entrevista semiestructurada	363
Tabla 23. Evaluación Del Trabajo Colaborativo	369

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Ciclo Modelo de investigación de Elliott.	223
Gráfico 2. Análisis de la pregunta N°1	236
Gráfico 3. Análisis de la pregunta N°2	237
Gráfico 4. Análisis de la pregunta N°3	239
Gráfico 5. Análisis de la pregunta N°4	240
Gráfico 6. Análisis de la pregunta N°5	241
Gráfico 7. Análisis de la pregunta N°6	242
Gráfico 8. Análisis de la pregunta N°7	243
Gráfico 9. Análisis de la pregunta N°8	245
Gráfico 10. Análisis de la pregunta N°9	246
Gráfico 11. Análisis de la pregunta N°10	247
Gráfico 12. Análisis de la pregunta N°11	249
Gráfico 13. Análisis de la pregunta N°13	252
Gráfico 14. Preguntas literales	255
Gráfico 15. Resumen preguntas literales	256
Gráfico 16. Resumen preguntas inferenciales	256
Gráfico 17. Resumen preguntas inferenciales	257
Gráfico 18. Resultados de las preguntas del nivel crítico	258
Gráfico 19. Resumen de respuestas en los tres niveles.....	259

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1. Taller de lengua castellana sobre cuentos policíacos.....	406
ANEXO 2. Taller prueba diagnóstica	408
ANEXO 3. Explicación de los roles está en diapositivas... ..	414
ANEXO 4. Cada equipo selecciona una imagen de su agrado.....	416
ANEXO 5. Asignación de escarapelas	417
ANEXO 6. Creación de pautas de convivencia	418
ANEXO 7. Juramento al cumplimiento de las pautas de convivencia.....	419
ANEXO 8. “Un buen detective debe ser un buen observador”.....	421
ANEXO 9. “Un buen detective debe escudriñar a fondo”	423
ANEXO 10. Como detective; ¡Hasta aquí la tengo clara!	425
ANEXO 11. Construyamos nuestro TV... ¡Qué emocionante!	428
ANEXO 12. Explicación de Niveles de pensamiento crítico.....	429
ANEXO 13. Lectura "El crimen casi perfecto" de Roberto Arlt.....	432
ANEXO 14. Ficha de trabajo No.1 Lectura "El crimen casi perfecto" de Roberto Arlt	438
ANEXO 15. Ficha de trabajo No 2 Observa con mirada de detective... ..	441
ANEXO 16. Ficha de trabajo No.3 “Las adivinanzas son una forma de hacer inferencias”	442
ANEXO 17. Ficha de trabajo No. 4 Un espacio para jugar, divertirse y aprender.....	444
ANEXO 18. Ficha de trabajo No. 5 Zona de debate policial.	446
ANEXO 19. Causa-efecto	451
ANEXO 20. Taller de ficha No 6. Leer, analizar y responder	452
ANEXO 21. Actividad. Causa - Efecto	453
ANEXO 22. Actividad de cierre 2. Lectura.....	454
ANEXO 23. Ficha de trabajo No 7. Lectura	459
ANEXO 24. Cuento Policial.....	461
ANEXO 25. Taller de lectura No. 8	463
ANEXO 26. Taller de lectura No.9	467

ANEXO 27. Carta de invitación para Conversatorio Grupo Focal.....	471
ANEXO 28. Entrevista semiestructurada	472
ANEXO 29. Certificado de ética de la investigación.....	473

RESUMEN

TÍTULO: LEYENDO VOY APRENDIENDO: UNA ESTRATEGIA PARA DESARROLLAR LAS HABILIDADES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO QUINTO A TRAVÉS DE LA LECTURA DE CUENTOS POLICIACOS EN ENTORNOS COLABORATIVOS*

AUTOR: JESÚS ANTONIO MATURANA CÓRDOBA**

PALABRAS CLAVE: INVESTIGACIÓN-ACCIÓN, LECTURA, CUENTO POLICIACO, TRABAJO COLABORATIVO, PENSAMIENTO CRÍTICO.

DESCRIPCIÓN:

En el presente documento, es el resultado de un trabajo de investigación realizado **con estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa San Rafael de Chucurí**, zona rural del Municipio de Barrancabermeja Santander; con el objetivo de determinar de qué manera **la lectura de cuentos policiacos en entornos colaborativos** fortalece procesos de pensamiento crítico **en los estudiantes de grado quinto**. Se direccionó bajo un enfoque cualitativo, con un diseño de investigación acción. En este sentido, implementó una secuencia didáctica como estrategia pedagógica para **desarrollar procesos de lectura de cuentos policiacos en entornos colaborativos**, teniendo en cuenta los tres momentos para la lectura que propone Isabel Solé (antes, durante y después). En consecuencia, se articularon los dos grandes componentes de esta secuencia didáctica, (lectura de cuentos policiacos y trabajo colaborativo) como socios estratégicos para desarrollar pensamiento crítico, en los tres niveles (literal, inferencial y crítico) según lo sugiere Maureen Priestley en su obra, Técnicas y estrategias de pensamiento crítico. Con lo anterior, se logró fortalecer la interacción entre pares, el diálogo asertivo, el trabajo en equipo y la libertad de expresión, como puntos de partida para propiciar aprendizajes significativos.

Los resultados obtenidos fueron satisfactorios, lo que deja como evidencia, que es importante continuar fortaleciendo las habilidades del pensamiento crítico a través del trabajo colaborativo desde los primeros grados de escolaridad para desarrollar seres pensantes y competentes para la vida

* Trabajo de grado

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

ABSTRACT

TITLE: READING I WILL LEARN: A STRATEGY TO DEVELOP THE SKILLS OF CRITICAL THINKING IN STUDENTS OF THE FIFTH GRADE THROUGH THE READING OF POLICE ACCOUNTS IN COLLABORATIVE ENVIRONMENTS*

AUTHOR: JESÚS ANTONIO MATURANA CÓRDOBA**

KEY WORDS: Action research, reading, police tale, collaborative work, critical thinking.

DESCRIPTION:

In this document, it is the result of a research project carried out with students of the fifth grade of the San Rafael de Chucurí Educational Institution, rural area of the Municipality of Barrancabermeja Santander; with the aim of determining how reading police stories in collaborative environments strengthens critical thinking processes in fifth grade students. It was directed under a qualitative approach, with an action research design. In this sense, he implemented a didactic sequence as a pedagogical strategy to develop processes for reading police stories in collaborative environments, taking into account the three moments for the reading proposed by Isabel Solé (before, during and after). Consequently, the two main components of this didactic sequence were articulated (reading police stories and collaborative work) as strategic partners to develop critical thinking, at the three levels (literal, inferential and critical) as Maureen Priestley suggests in his work , Critical thinking techniques and strategies. With the above, it was possible to strengthen peer interaction, assertive dialogue, teamwork and freedom of expression, as starting points to promote meaningful learning.

The results obtained were satisfactory, which leaves as evidence, that it is important to continue strengthening the skills of critical thinking through collaborative work from the first grades of schooling to develop thinking and competent beings for life

* Bachelor Thesis

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

INTRODUCCIÓN

Como punto de partida, es necesario manifestar que este proyecto se encuentra enmarcado en el macroproyecto del profesor, Jorge Eliécer Pacheco Gualdrón, USO DE FACEBOOK COMO APOYO PARA EL DESARROLLO DE LA ESCRITURA DE CUENTOS, dentro del cual, se han publicado cuatro trabajos que a continuación se detallan: PROPUESTA PEDAGÓGICA BASADA EN LA LECTURA DE MINICUENTOS PARA DESARROLLAR UNA APROXIMACIÓN AL PENSAMIENTO CRITICO EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO PRIMERO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EL CASTILLO DEL MUNICIPIO DE BARRANCABERMEJA, de la autora Wendy Preciado Arias; EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRITICO POR MEDIO DE LA LECTURA DE FABULAS EN ESTUDIANTES DE PRIMER GRADO DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR CRISTO REY, presentado por Leidys Catherine Gutiérrez Meza; LA LECTURA COLABORATIVA DEL CUENTO FANTÁSTICO COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA DESARROLLAR EL PENSAMIENTO CRITICO EN ESTUDIANTES DE 5° DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JHON F. KENNEDY DE BARRANCABERMEJA, por Lilibeth Patiño Jiménez, y LA LECTURA DE REPORTAJES COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL FORTALECIMIENTO DEL PENSAMIENTO CRITICO EN LOS ESTUDIANTES DE CUARTO GRADO DE BÁSICA PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN CIUDADELA EDUCATIVA DEL MAGDALENA MEDIO, cuya autora es Nini Johana Molina; todos estos proyectos, están encaminados hacia el desarrollo del pensamiento crítico a través de la lectura, evidenciando, que la escuela y el maestro investigador tienen como finalidad la superación de situaciones de aprendizaje que redundan en la calidad del educando en su cotidianidad presente y futura.

Desde la concepción de Vygotsky, “la escuela es el espacio donde se promueve y favorece la interacción social” que lleva a los estudiantes a construir juntos el

conocimiento¹; por tal razón, este entorno debe constituirse en un espacio donde las interacciones se generen dentro del marco de la colaboración para propiciar aprendizaje con significado para la vida en el que cada estudiante sea agente de transformación, a través del diálogo asertivo, del debate respetuoso, de la creación de consenso y de la argumentación sólida para defender sus tesis, siendo cada vez más proactivos, propositivos, competentes, “competitivos” y capacitados para la toma de decisiones y para enfrentar la realidad que les presenta el mundo en cualquier contexto y frente a cualquier circunstancia.

Con esta investigación, se buscó desarrollar las habilidades de pensamiento crítico en sus tres niveles de comprensión (literal, inferencial y crítico) a través de la lectura de cuentos policíacos en entornos colaborativos, como premisa para promover valores como la responsabilidad, la autonomía, la autoestima, la empatía, el liderazgo, que le permita a los estudiantes alcanzar los objetivos de aprendizajes significativos desde lo colectivo hasta lo individual y viceversa.

En armonía con lo anterior, se deben articular estrategias transversales, para que a partir de la lectura en entornos colaborativos, se fortalezca el desarrollo de las habilidades del pensamiento en sus tres niveles de comprensión (literal, inferencial y crítico) como una premisa para fomentar procesos de enseñanza y aprendizaje que promuevan la creatividad, la argumentación crítica, la competencia sana y la búsqueda constante de la excelencia; todo dentro del marco de la apropiación de los valores que le permita a cada estudiante aprehender en función de sí y de la sociedad.

En concordancia con lo anteriormente expuesto, la lectura de cuentos policíacos en entornos colaborativos como estrategia para desarrollar las habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes del grado quinto de la institución educativa

¹ VYGOTSKY, Lev Semionovich. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Editorial Crítica S.A., 1996. P. 16.

San Rafael de Chucurí, posibilita que cada estudiante (lector) vaya descubriendo sus potencialidades y paulatinamente pueda acceder a las herramientas que le ayuden a desarrollar las habilidades que cada nivel de pensamiento le va exigiendo hasta llegar a la estatura del lector modelo como lo propone Eco cuando dice: “Debemos decir ya que un texto postula a su destinatario como condición indispensable no sólo de su propia capacidad comunicativa concreta, sino también de la propia potencialidad significativa. En otras palabras, un texto se emite para que alguien lo actualice; incluso cuando no se espera (o no se desea) que ese alguien exista concreta y empíricamente”². En consecuencia, la investigación consistió en que cada texto (cuento policiaco) se convirtiera en un acto de interacción entre los lectores y su contenido, trabajo en equipo y un continuo encuentro entre pares para alcanzar las metas propuesta en cada sesión de trabajo.

En esta perspectiva, los estudiantes para poder interpretar el cuento policiaco como tipología textual propuesta en esta investigación, debieron desarrollar habilidades del nivel de pensamiento inferencial tales como: inferir, comparar-contrastar, categorizar-clasificar, describir-explicar, indicar causa-efecto, predecir-estimar, analizar, resumir-sintetizar, generalizar, y resolver problemas de cara a su interpretación, donde además, como estas habilidades ya descritas no son suficientes para comprender ciertos textos, necesitarán un mayor nivel de procesamiento de la información que solo podrán adquirir en la medida que logren desarrollar las habilidades del nivel de pensamiento crítico, dentro de las cuales están: juzgar-criticar, evaluar y metacognición. De ahí, que la razón de ser de esta investigación, consistió en desarrollar las habilidades de pensamiento crítico a través de la lectura de cuentos policíacos en entornos colaborativos, como necesidad fehaciente de fortalecer en los estudiantes capacidades por medio de las cuales pueden acceder al conocimiento y ser actores activos de su propio proceso de enseñanza y aprendizaje.

² ECO, Umberto. Lector in fábula. P. 76

Para configurar y contextualizar esta propuesta de investigación, se tomó como punto de partida el análisis y la formulación del problema, del cual se derivaron las preguntas con las cuales se direccionó la propuesta y a su vez dieron origen a la formulación de la justificación y al planteamiento de los objetivos como cartas de navegación; en este mismo orden de ideas, para darle consistencia a este proceso, se procedió a realizar un barrido para conocer algunos antecedentes del orden internacional, nacional y local que se convirtieran en pie-amigo para la investigación, y posteriormente, se realizó la argumentación con los referentes conceptuales por medio de para cimentar, fortalecer y orientar el análisis y la interpretación de los datos productos de la propuesta de investigación.

Con esta premisa, se fue consolidando el proceso investigativo, de tal manera que el informe de la propuesta tomó como ruta de direccionamiento la siguiente: La propuesta de investigación se desarrolló bajo el marco metodológico de corte cualitativo y con el enfoque de investigación-acción (IA). En consecuencia, para lograr este postulado, se utilizaron técnicas propias de la investigación cualitativa a través de las cuales se pudo realizar la recolección y el análisis de la información (datos) de acuerdo con cada una de las fases, lo que permitió que el observador-investigador fuera descubriendo las falencias y propiciando alternativas concretas para impactar y fortalecer las habilidades de pensamiento crítico como fundamento para consolidar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Al finalizar el análisis de la fase diagnóstica, se procedió a diseñar una secuencia didáctica como estrategia metodológica que respondiera a la pregunta, ¿Cuáles son los elementos que debe tener una estrategia de intervención a través del diseño de una secuencia didáctica que involucre la lectura de cuentos policíacos en entornos colaborativos para fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes de grado quinto?

Desde esta perspectiva, se diseñó la secuencia didáctica (SD) a través de la cual se fortaleció el trabajo colaborativo, evidente en el diálogo consciente, en el

desempeño responsable de los roles, en las interacciones asertivas, en las discusiones temáticas, en la organización del trabajo, en el manejo (reciclaje) de las emociones generadas por las relaciones interpersonales, y en la participación individual en defensa de la colectividad; todo lo anterior contribuyó con el desarrollo de habilidades de pensamiento para analizar, comprender, juzgar, indicar causa-efecto y solucionar los problemas presentes en los debates, talleres, videos, imágenes e hipótesis propias de la tipología textual ya fuese para casos reales o ficticios.

En este mismo sentido, es importante destacar, que dentro de los principios del trabajo colaborativo se llegaron a superar las barreras de los equipos establecidos, puesto que cuando algún grupo terminaba su trabajo, se acercaban a los más rezagados para explicarles de manera tangible y en su lenguaje de tal manera que pudieran desarrollar ciertas habilidades del pensamiento crítico en las que presentaban dificultades y de este modo pudieran dar razones sólidas de las actividades y de la habilidad que se estuviera desarrollando.

Una vez analizados los resultados de la (SD) se realizó una discusión a partir del análisis de los alcances de la misma, con relación al desarrollo alcanzado por los estudiantes en los tres niveles de pensamiento crítico (literal, inferencia y crítico) con el objetivo de disponer de una información detallada y clara con la que se pudiera contrastar con los datos obtenidos en la prueba diagnóstica y a su vez con los resultados del grupo focal. En este aspecto, se pudo determinar la relación existente entre lectura y trabajo colaborativo, la una hecha complemento de la otra en el sentido que se les pudo mirar, como coadyuvantes esenciales para generar interacción social (enfoque sociocultural de Vygotsky) y fortalecedores de las habilidades del pensamiento en los niveles de comprensión inferencial y crítico.

1. ANÁLISIS Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.1 DESCRIPCIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Para examinar la escuela y los procesos de lectura que en ella se desarrollan es muy pertinente partir de la concepción de Paulo Freire al respecto, cuando dice que: “La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente. La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto.”³

Con esta premisa se pretende articular el proceso de lectura con la concepción de educación según lo establece el Ministerio de Educación Nacional, la cual en su Art. 1, dice que: “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.”⁴

Desde esta perspectiva, la educación está dirigida hacia el desarrollo de las habilidades integrales en los estudiantes; llámese habilidades integrales aquellas que fortalecen las capacidades motrices, intelectuales, socio-afectivas, comunicativas, culturales, humanitarias y la praxis de los valores, y es precisamente la escuela quien está llamada a valerse de diferentes estrategias con la firme intención de que cada educando en su particularidad desarrolle potencialidades que le permitan ser autónomo, crítico, reflexivo, creativo y propositivo en la construcción de su proyecto de vida.

³ FREIRE, Paulo. La importancia del acto de leer. 1972. Disponible en: <https://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/freire2.pdf>

⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Ley General de Educación. Ley 115 de febrero 8 de 1994

En este sentido, la escuela juega un papel socio-educativo en la vida de cada estudiante que participa de ella, razón por la cual es trascendental la labor socializadora que debe ejercer para fomentar el trabajo colaborativo, fortalecer las habilidades de pensamiento crítico, generar espacios para el aprendizaje significativo, fomentar el diálogo asertivo y convertir la tarea de aprehender en una misión de goce y de productividad en la formación de ciudadanos capaces de enfrentar la vida con principios y valores para desempeñarse y desenvolverse socialmente.

Todos estos elementos, son parte esencial de la pedagogía, a través de la cual, se han descubierto algunas de las grandes falencias presentes en el sistema educativo, al punto que en las tres últimas décadas, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), ha venido desarrollando diferentes programas y estrategias para mejorar la calidad de la educación en nuestro país y su preocupación ha sido aún más evidente al conocerse los resultados de las pruebas presentadas por los estudiantes tanto a nivel nacional como internacional escenarios y frente a distintas situaciones.

En concordancia con lo anterior, se puede apreciar que hablar de lectura y escritura en el campo educativo se ha convertido en un tema de orden cotidiano, pero no por ello supone que sea una situación sencilla, sino por el contrario, amerita un análisis profundo y coherente, sistemático y motivador, ya que el asunto es mucho más simple conversarlo en los pasillos que ponerlo en contexto real (el aula) donde se puedan promover procesos de lectura comprensiva, crítica y argumentativa. Pensar la realidad del **aula de clases** desde el ámbito de la lectura, es un ejercicio complejo por factores como: El individualismo (temor a leer en ambientes colaborativos), la pereza, la apatía y en el mayor de los casos, aversión, por malas experiencias de lectura y escritura.

Aquí vale la pena resaltar que, a través de la historia, la lectura como fundamento primordial para el aprendizaje ha estado matizada primordialmente por los textos

narrativos (la magia de un cuento, la sensación de una poesía, el viaje por un mito, el transportarse en una leyenda, el sorprenderse con una fábula), lo que ha significado un gran esfuerzo, socio-educativo, cognitivo, pedagógico, metodológico y didáctico como premisa para satisfacer intereses, promover el trabajo colaborativo, generar espacios para la convivencia, contrarrestar la violencia, y no menos importante, potenciar en los estudiantes las capacidades de aprendizaje y la promoción del acceso al conocimiento a partir del desarrollo de habilidades de pensamiento crítico.

Es una realidad, que el cuento siempre ha estado ligado al proceso pedagógico, por lo tanto, la escuela y el maestro actual tienen como reto, el deber de crear y generar un ambiente pedagógico propicio, capaz de hacerle frente a otros contextos de aprendizaje donde el estudiante moderno está inmerso y del cual recibe un bombardeo continuo de situaciones que los están llevando a rechazar cada día la escuela y los procesos que en ella se suscitan.

Es de conocimiento general, que muchos estudiantes vienen a la escuela solo para aprovecharla de manera social y no académica, situación que debe ser aprovechada por el proceso pedagógico para conjugar dicho interés social con lo académico y así promover el aprendizaje, como lo expresa Lev Vygotsky cuando afirma: “El desarrollo de la conciencia humana no puede entenderse sin tener en cuenta la interacción social que ocurre al intentar aprender”⁵.

En este sentido, la interacción fue el punto de cohesión desde donde se pudieron gestar los más grandes procesos de aprendizaje, donde aprender juntos, es decir desde la colaboración, permitió potenciar tanto las capacidades personales como las sociales. El valor agregado de la interacción aquí expuesto, supone para el

⁵ VYGOTSKY, Lev Semionovich. El desarrollo de procesos psicológicos Superiores. Barcelona. Editorial Crítica S.A. 1996. P. 16.

aprendizaje una carta útil para la regulación del aula y el fortalecimiento de las relaciones interpersonales, donde cada uno es clave para el desarrollo de los otros.

En esta misma perspectiva, Vygotsky declara: “La concepción de la lectura como práctica social supone, teóricamente un marco filosófico diversificado que la vincula a las diferentes formas de la cotidianidad humana; supone, además, un sistema de acciones, relaciones epistemológicas, influencias y transformaciones; y, sobre todo, tiene carácter social y cultural, factor determinante de la teoría de Vygotsky.”⁶

Esta aseveración, sustenta el hecho de que, para Vygotsky, la lectura trasciende los límites sociales, va más allá de la cotidianidad, estimula a poner en contexto acciones que desde el ámbito sociocultural la posibilitan y la enriquecen como cimiento de y para la interacción social. En perspectiva con el autor, la lectura de cuentos policíacos en entornos colaborativos busca precisamente, posibilitar que a través de las interacciones en el aula se favorezca el proceso de enseñanza y aprendizaje, desde el cual los estudiantes puedan desarrollar las habilidades del pensamiento crítico y responder positivamente y asertivamente frente a los desafíos que se le presenten.

Así las cosas, Ferreiro citada por Cassany, asegura que: “A partir de estas consideraciones es importante que la práctica docente se haga consciente, analítica, crítica y reflexiva sobre la importancia de las potencialidades socioculturales para engranar todas las posibilidades que se presentan a través de las interacciones al interior del aula y convertirlas en fortalezas que potencien significativamente el aprendizaje”⁷.

⁶ Ibid.p.16

⁷ FERREIRO, Emilia. 2001. P. 41. Citado por CASSANY Daniel. Hacia una perspectiva sociocultural de la comprensión lectora. Lectura y vida. P. 73 – 103.

Desde este orden de ideas puede decirse que la lectura es una necesidad fundamental para el ser humano; es un instrumento que produce renovación, despierta el interés para indagar y conocer más, lo que la circunscribe como una herramienta para conocerse y entenderse a sí mismo, al entorno del aula y al mundo que le rodea, generando la posibilidad de interacción, creatividad (imaginación), creación (producción) para la vida.

Enseñar a leer u orientar procesos de lectura no es fácil, se requiere de crear socialmente ambientes de aula que lo propicien, acciones pedagógicas que lo promuevan, situaciones metodológicas que lo potencien e impacto didáctico que lo posibilite. En este sentido, Virginia Zabala expresa: “No hay manera “esencial” o “natural” de leer y escribir, [...] los significados y las prácticas letradas son el producto de la cultura, la historia y los discursos”.⁸

Convertir la lectura en el centro creativo del proceso de enseñanza y aprendizaje desde el aula de clases, que posibilite el acceso al conocimiento y enriquezca las interacciones sociales que se presentan en el quehacer pedagógico, ha llegado a convertirse un verdadero reto para los maestros, que sueñan con una escuela más efectiva, productiva y generadora de transformación sociocultural. Con esta premisa, se hace necesario convertir el aula de clases en un vivero potencial donde se tenga como epicentro, el fomentar procesos de lectura crítica, que fortalezca la calidad de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes y puedan de la misma forma reflejar estos avances en los resultados que obtengan en las pruebas saber, ICFES, en las internacionales como es el caso de las pruebas Pisa en las que participa el país y principalmente para enfrentar los dilemas de la vida.

En consecuencia, Mauricio Pérez Abril en su análisis sobre las competencias de lectura y la escritura de los estudiantes en Colombia, dice:

⁸ ZABALA, Virginia. Citado por Cassany, Daniel. Leer desde la comunidad 2002. Disponible en: <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/295-tras-las-lneaspdf-WB5V4-articulo.pdf>

“A los niños en Colombia ya se les evalúa desde que recién ingresan a las aulas, a los 5 años de edad – pasando por la básica y media y llegando a la superior, cuentan con bajos niveles de lectura y escritura es algo innegable, según lo muestran los resultados de las diversas evaluaciones en las que participamos, tanto a nivel nacional como internacional”.⁹

Se trata desde luego de un análisis serio que se soporta en la realidad de los estudiantes colombianos, que según los resultados se evidenció que están leyendo para salir del paso, por obligación o simplemente para complacer a sus maestros; es en este sentido desde donde se reconoció la necesidad y se visionó una futura realidad cercana en la que la lectura pase de ser una obligación a convertirse en una necesidad para el estudiante, deje de ser una actividad para salir del paso y se convierta en un estilo de vida, deje de hacerse para complacer a los maestros y se convierta en una herramienta autorregulada de autocomplacencia y placer, que llegue a convertirse en una verdadera aventura que les acompañe por el resto de sus vidas.

Lo anterior se dio en consonancia con la presente propuesta, desde la cual se buscó promover procesos de lectura crítica de cuentos policíacos, que propiciaran y mejoraran significativamente esta realidad pedagógica y potenciaran el desarrollo de competencias comunicativas tales como: saber (adquisición del conocimiento), saber hacer (el desarrollo de habilidades), y querer hacer (actitudes) querer SER (valores) y que a su vez, fortalezcan la creatividad, la argumentación, la competencia propositiva y productiva, como consecuencia de la interacción estudiante-maestro-estudiante-proceso pedagógico.

⁹ PÉREZ Abril, Mauricio. Estudiantes colombianos: ¿Dos décadas rajándose en comprensión lectora? Disponible en: <http://www.javeriana.edu.co/blogs/perezr/files/> artículo publicado en la revista-javeriana-feberero-2013.pdf

Lo anterior, condujo a realizar un análisis de los resultados obtenidos por los estudiantes colombianos en las diferentes las pruebas del área de lenguaje en las que participaron, para conocer cuál ha sido su desempeño y contrastarlo con nuestra intención de investigación. Se comenzó por describir las pruebas PISA a partir de dos aspectos: ¿Qué eran? Y cómo se encontraban los estudiantes colombianos en comparación con los demás países que las presentan.

En este aspecto, se comienza por decir que, “desde la concepción de sus siglas en inglés, PISA significa Programme for International Student Assessment. Lo cual, en el INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación) se le ha traducido como Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Es un estudio comparativo de evaluación de los resultados de los sistemas educativos, coordinado por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos)”¹⁰.

Desde su finalidad, PISA se define como una prueba diseñada para los estudiantes de secundaria, que se aplica cada tres años, comenzando en el año 2000 y tomando como tópico de referencia la lectura. Esta, tiene como objetivo, Conocer el nivel de habilidades necesarias que han adquirido los estudiantes para participar plenamente en la sociedad, centrándose en dominios claves como Lectura, Ciencias y Matemáticas. Mide si los estudiantes tienen la capacidad de reproducir lo que han aprendido, de transferir sus conocimientos y aplicarlos en nuevos contextos académicos y no académicos, de identificar si son capaces de analizar, razonar y comunicar sus ideas efectivamente, y si tienen la capacidad de seguir aprendiendo durante toda la vida. Para PISA, esos dominios están definidos como competencia (literacy) científica, lectora o matemática.

¹⁰ El programa PISA de la OCDE. Resultados de PISA 2012 en Foco. Lo que los alumnos saben a los 15 años de edad y lo que pueden hacer con lo que saben. Disponible en <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012_Overview_ESP-FINAL.pdf>[citado en 20 agosto 2016]

Compenetrándose con la realidad de los resultados de las pruebas PISA, se evidenció el infortunio de que Colombia aparece entre los países con los promedios más bajos de los últimos años, en comparación con sus similares de América latina que también participaron de la misma evaluación, tal como lo muestra la siguiente tabla:

Tabla 1. Comparación de Colombia frente a otros países del mundo. PISA. Países participantes de la OECD Países de América Latina.

Tabla 1						
CAMBIOS ANUALES						
Países	Matemáticas		Lectura		Ciencias	
	Promedio 2012	Cambio anual	Promedio 2012	Cambio anual	Promedio 2012	Cambio anual
Shanghái	613	4,2	570	4,6	580	1,8
Singapur	573	3,8	542	5,4	551	3,3
Hong Kong	561	1,3	545	2,3	555	2,1
Taipéi	560	1,7	523	4,5	523	-1,5
Corea	554	1,1	536	0,9	538	2,6
Finlandia	519	-2,8	524	-1,7	545	-3,0
Canadá	518	-1,4	523	-0,9	525	-1,5
Polonia	518	2,6	518	2,8	526	4,6
España	484	0,1	488	-0,3	496	1,3
Estados Unidos	481	0,3	498	-0,3	497	1,4
Chile	423	1,9	441	3,1	445	1,1
México	413	3,1	424	1,1	415	0,9
Uruguay	409	-1,4	411	-1,8	416	-2,1
Costa Rica	407	-1,2	441	-1,0	429	-0,6
Brasil	391	4,1	410	1,2	405	2,3
Argentina	388	1,2	396	-1,6	406	2,4
Colombia	376	1,1	403	3,0	399	1,8
Perú	368	1,0	384	5,2	373	1,3
Promedio OCDE	494	-0,3	496	0,3	501	0,5

Fuente. PISA Ministerio de Educación.

Lo que muestra la tabla anterior, son los resultados o puntajes promedios obtenidos por los evaluados de acuerdo con sus países, donde además de los resultados alcanzados en el área de lenguaje, se revelan también, los puntajes correspondientes a las áreas de matemáticas y ciencias; en este informe se evidencia como Chile fue el mejor país entre los latinos y Shanghái obtuvo el mayor promedio de la prueba de países adscritos a la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos).

Para comprender mejor los resultados y evidenciar las diferencias entre puntajes alcanzados en las tres áreas evaluadas en las pruebas PISA de 2012, se elaboró la siguiente tabla:

Tabla 2. Resumen de resultados en América Latina.

Países	Puntaje/promedio			Total	Puesto
	Matemáticas	Lectura	Ciencias		
Chile	423	441	445	1.309	1
México	413	424	415	1.252	3
Uruguay	409	411	416	1.236	4
Costa Rica	407	441	429	1.277	2
Brasil	391	410	405	1.206	5
Argentina	388	396	406	1.190	6
Colombia	376	403	399	1.178	7
Perú	368	384	373	1.125	8

Fuente: PISA 2012 con modificaciones propias, Ministerio de educación.

En la tabla 2, presenté el consolidado de los 8 países participantes por América latina en el año 2012 donde Colombia ocupó el puesto número 7, solo por encima de Argentina y Perú, en cuanto a lenguaje se refiere, mientras que, en matemáticas y ciencias, solo se encuentra por encima de Perú. La diferencia con respecto de Chile que fue el primero por latino América, es de **38** puntos en lectura, pero en el consolidado de las tres áreas, difiere en 131 puntos. Estos resultados revelan la realidad de la educación colombiana en las áreas evaluadas, lo cual está muy por debajo de lo imaginablemente pensado. Lo anterior se convierte en un argumento sólido para la implementación de estrategias creativas, coherentes y contextualizadas con la realidad de cada establecimientos educativo y acorde con las necesidades de sus educandos; situación que convoca a la investigación, la innovación, la promoción y al fortalecimiento de la lectura crítica y la escritura de manera tal que los estudiantes potencien sus competencias, habilidades y capacidades, para que puedan interactuar competentemente de conformidad con un mundo cada vez más globalizado.

A manera de síntesis, se puede decir que Colombia tiene que hacer un gran esfuerzo en términos del fortalecimiento de los procesos de lectura para ir superando las dificultades e ir cerrando la brecha que haga posible la cualificación de la enseñanza y el aprendizaje. Es muy diciente y reveladora la realidad de los resultados alcanzados por los estudiantes colombianos en las pruebas pisa de los tres últimos años en orden cronológico decreciente, incluidos en este reporte, como nos lo muestra la siguiente tabla:

Tabla 3. Porcentaje de estudiantes por nivel de competencia.

	Matemáticas			Lenguaje			Ciencias		
	< Nivel 2	Nivel 2	Nivel 5 y 6	< Nivel 2	Nivel 2	Nivel 5 y 6	Nivel 2	Nivel 2	Nivel 5 y 6
Colombia	73,8%	17,8%	0,3%	51,4%	30,5%	0,3%	56,2%	30,8%	0,1%

Fuente: resultados de PISA 2012, PISA 2009 Y PISA 2006.¹¹

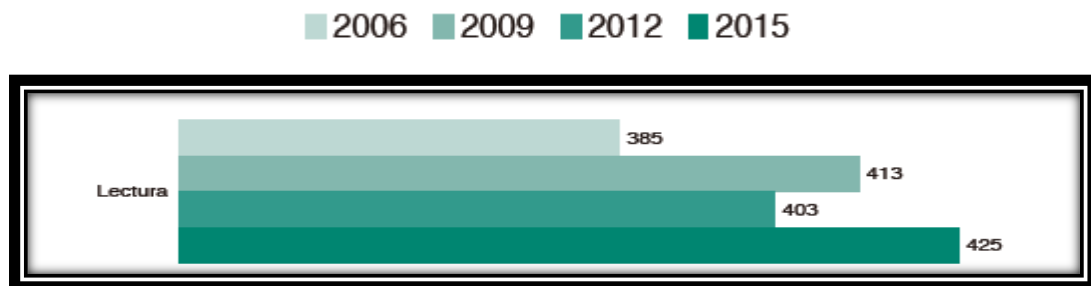
En resumen, lo que la tabla 3 mostró fue el porcentaje de estudiantes y el nivel de competencia en el que se ubicaron según los resultados obtenidos, y se puede apreciar, los mejores porcentajes alcanzados en las tres pruebas se encuentran por debajo del nivel 2; esto significa que, la mayoría de los estudiantes de nuestro país carecen de conocimientos y habilidades básicas para interactuar y desempeñarse adecuadamente en sociedad. En matemáticas, por ejemplo, solo un 17,8% de estudiantes logró ubicarse en el nivel de desempeño básico /nivel 2), en cambio que, para el mismo nivel, pero en las áreas de lenguaje y ciencias los porcentajes

¹¹ PISA ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS - OCDE. Resultados de PISA 2012 en Foco. Lo que los alumnos saben a los 15 años de edad y lo que pueden hacer con lo que saben. Disponible en ⁶ ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS - OCDE. Resultados de PISA 2012 en Foco. Lo que los alumnos saben a los 15 años de edad y lo que pueden hacer con lo que saben. Disponible en <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012_Overview_ESP-FINAL.pdf>[citado en 20 agosto 2016]

de los estudiantes casi se duplican, ubicándose un 30,5% en lenguaje 12 y un 30,8% en ciencias naturales. De los estudiantes evaluados, solo 0.3%, alcanzó ubicarse en el nivel 5 y 6 respecto a matemáticas y lenguaje mientras que en ciencias solo 0,1%.

Ya en plena apropiación de lo que corresponde al proceso de lectura, PISA dejó al descubierto las falencias de los estudiantes colombianos evidenciados en los resultados de las pruebas de los cuatro periodos en que el país ha participado de las mismas, tal y como lo registra la siguiente gráfica.

Gráfica 1. Porcentaje de Competencia de Lectura 2015.



Fuente: MEN. Resumen ejecutivo, Colombia PISA 2015

Se pudo observar, que aunque se ha mejorado, esta no ha sido la constante, puesto que al comparar los resultados año tras año se observa que se avanzó en 28 puntos diferenciales entre 2006 y 2009, en razón a que en el 2006 se lograron 385 puntos, mientras que en el 2009 se pudo llegar a 413; es entre 2009 y 2012 donde se presentó el punto de quiebre o desequilibrio secuencial del aumento en los resultados, puesto que en lugar de avanzar una desmejora pasando de 413 a 403, es decir, un retroceso de 10 puntos de diferencia; sin embargo, parece ser que se ha retomado el rumbo, ya que para el año 2015 la diferencia fue de 22 puntos lo

que se espera se convierta en un reto de superación desde las instituciones educativas para el país.

La institución educativa San Rafael de Chucuri se encuentra ubicada en el Corregimiento con el mismo nombre, es jurisdicción del Municipio de Barrancabermeja, Departamento de Santander, en la margen del río grande de la Magdalena, a una hora de distancia vía fluvial desde el casco urbano de la cabecera municipal y a tres horas y media aproximadamente por vía terrestre, por carretera destapada (trocha) por lo cual la zona está clasificada como territorio de difícil acceso, esto, a razón de que solo hay transporte una vez al día.

Es una institución de carácter oficial, que cuenta en la actualidad con un orientador, 12 maestros de aula y un docente del PTA; se les brinda servicio educativo a 224 estudiantes del estrato uno distribuidos en dos jornadas, primaria, por la mañana, mientras que, secundaria y media en la tarde. La comunidad educativa se ha erigido en un ambiente de pocas oportunidades socioeconómicas, por lo cual la educación se presenta como una alternativa de y para encarar los retos que les exige el siglo XXI. En este punto, vale la pena aclarar entre otras cosas, que la violencia social marcó por muchos años a esta población, situación de la cual aún quedan vestigios; el nivel académico de las familias es bajo, debido a que la gran mayoría solo cursó hasta quinto grado y otros aunque en baja proporción, no saben leer ni escribir, razón por la cual carecen de herramientas para aportar desde la casa al desarrollo académico de sus hijos; otro aspecto, consiste en el desinterés por la lectura, la apatía hacia la participación en ambientes de participación ciudadana, de aprendizaje y timidez para hablar.

En el ámbito nacional, el Ministerio De Educación Nacional (MEN) en articulación con el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) ha venido diseñando y aplicando pruebas que evalúan las competencias básicas que deben desarrollar los estudiantes en las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias

naturales y competencias ciudadanas desde los grados 3° y 5° de primaria hasta en la secundaria 7°, 9° y 11°. Con relación al área de lenguaje, se evalúan los procesos de lectura y escritura, a través de la utilización de diversas tipologías textuales, donde se incorporan entre otros textos, los literarios, no literarios, verbales-no verbales con la prospectiva de que los estudiantes logren desarrollar diversas habilidades que les permita comprender diferentes situaciones comunicativas e interactuar de manera coherente y consecuente con la realidad de su contexto en aras de encontrar y proponer estrategias que propicien el mejoramiento continuo, el desarrollo de su proyecto de vida sostenible como premura para adquirir una mejor calidad de vida (validando la redundancia).

En este sentido, se hizo relevante conocer qué es lo que realmente tiene en cuenta el Ministerio de Educación Nacional y el ICFES cuando planea las evaluaciones para los estudiantes del país con relación al área de Lenguaje, y se pudo determinar que, de acuerdo con la naturaleza de esta, la prueba evalúa la competencia de lectura en los tres componentes transversales que subyacen en los estándares básicos de aprendizaje y que se describen como lo muestra la gráfica siguiente:

Gráfica 2. Componentes de la prueba de lenguaje



Fuente: Lineamientos muestral censal saber 359 2014.¹³

¹³ Lineamientos muestral censal saber 359 2014. Disponible en http://www.atlantico.gov.co/images/stories/adjuntos/educacion/lineamientos_muestral_censal_saber359_2014.pdf

Desde cada uno de estos componentes, la prueba pudo determinar cómo leen e interpretan y argumentan los estudiantes de acuerdo con cada tipología textual observada. En consecuencia, se evidenció en detalles lo que se evalúa desde cada componente en su transversalidad.¹⁴

Componente Semántico: hace referencia al sentido del texto en términos de su significado. Este componente indaga por el qué se dice en el texto.

Componente sintáctico: se relaciona con la organización del texto en términos de su coherencia y cohesión. Este componente indaga por el cómo se dice.

Componente pragmático: tiene que ver con el para qué se dice, en función de la situación de comunicación.

Por lo tanto, dentro los componentes propuestos en la prueba de lenguaje se determinan tres niveles de lectura que el estudiante debe alcanzar. (Nivel literal-inferencial-crítico-intertextual).

✓ El nivel literal el estudiante debe tener la capacidad de identificar el nivel superficial de un texto y la comprensión local de los componentes del texto

✓ El nivel inferencial permite realizar inferencias, establecer conclusiones que no están explícitas en el texto, capacidad de identificar el tipo de texto que está leyendo

✓ El nivel crítico-intertextual, el lector debe tomar distancia del texto y asumir posición frente al texto.¹⁵

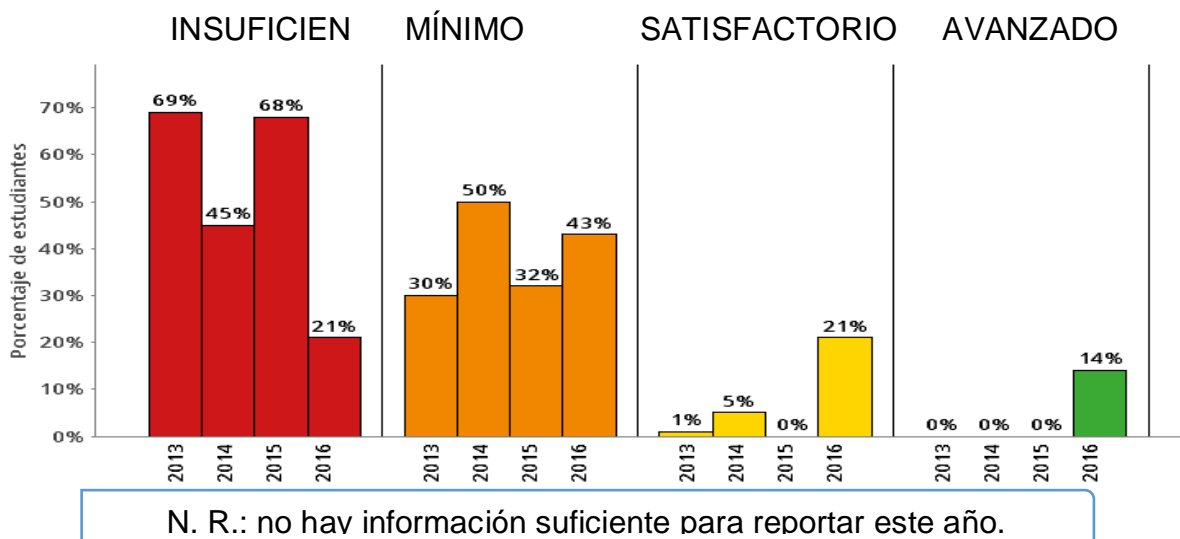
¹⁴ Ibid., p.4

¹⁵ PÉREZ, Abril, Mauricio. Ministerio de Educación Nacional. Evaluación de competencias en comprensión de textos ¿Qué evalúan las pruebas masivas en Colombia? Universidad Pedagógica Nacional.

Con estos antecedentes nacionales vistos desde una óptica comparativa en el ámbito internacional, se pasó a realizar un abordaje que se acercara más la realidad del plantel educativo a la luz de los resultados obtenidos en las pruebas saber, en comparación con los promedios nacionales, locales, e instituciones públicas y privadas.

Aunque a esta investigación lo que le asiste es observar los resultados obtenidos en el área de lenguaje (lectura) en el grado quinto, es pertinente realizar a su vez, un análisis del grado tercero en la misma área, como grupo referencial para los años 2013, 2014, 2015 y 2016, los cuales aparecen en la siguiente gráfica.

Gráfica 3.Comparación de porcentaje según niveles de desempeño por año en lenguaje, tercer grado.



Fuente: ICFES INTERACTIVO. Consulta de Resultados Saber 3°,5° y 9° 2015.

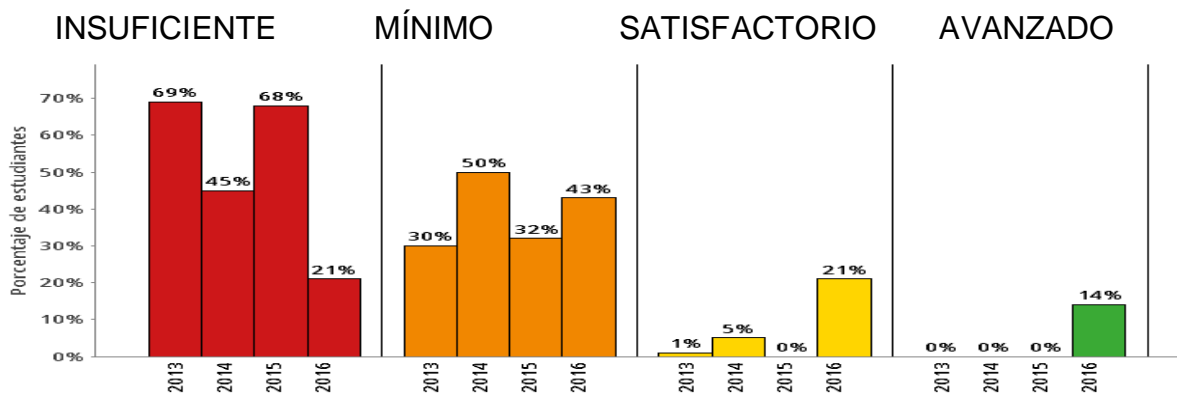
Se tomó como referencia el informe de los resultados del grado tercero como fundamento para identificar fortalezas y debilidades (FD), ya que este es el nivel inicial de aplicación de las pruebas saber y como detonante para activar el

aprendizaje desde la promoción de lectura crítica, de tal manera, que, al llegar al grado quinto, se haya potencializado de manera significativa el proceso de lectura.

La gráfica 3, mostró que, de los estudiantes de la Institución evaluados en el año 2013, el 83% se encuentra en el nivel insuficiente, 6% en el nivel mínimo, 11% en el nivel satisfactorio y el 0% en el nivel avanzado. Comparando estos resultados con los obtenidos en 2014, se puede observar que en el nivel insuficiente hubo una mejora significativa, reduciéndose en un 56%, ya que pasó del 83% a solo 27%, no significando esto que la institución haya alcanzado los niveles esperados; también en el nivel mínimo se mejoró en un 23% el desempeño, al igual que en el satisfactoria la mejoría fue notoria, con una mejoría del 31%, los resultados que mostraron además una leve mejoría en el nivel avanzado donde se obtuvo un 2% con relación al 0% del 2013.

Al comparar los resultados de los años 2015 y 2016, se encontró que la institución solo tiene información de las pruebas presentadas en 2015, ya que por razones no conocidas en 2016 no aparece la información, por lo tanto la comparamos con la de 2014, años entre los cuales se puede decir que hubo un retroceso del 22% en el nivel insuficiente, una mejora considerable del 10% en el nivel mínimo, una reducción del 31% en el nivel satisfactorio y se mantuvo el 2% del nivel avanzado. Entrando de manera más concreta en el análisis de los resultados, es necesario conocer, cómo ha sido el desempeño de los estudiantes de grado quinto en las pruebas saber en las que han participado, lo cual se muestra en la siguiente gráfica.

Gráfica 4. Comparación de porcentaje según niveles de desempeño por año en lenguaje, quinto grado.



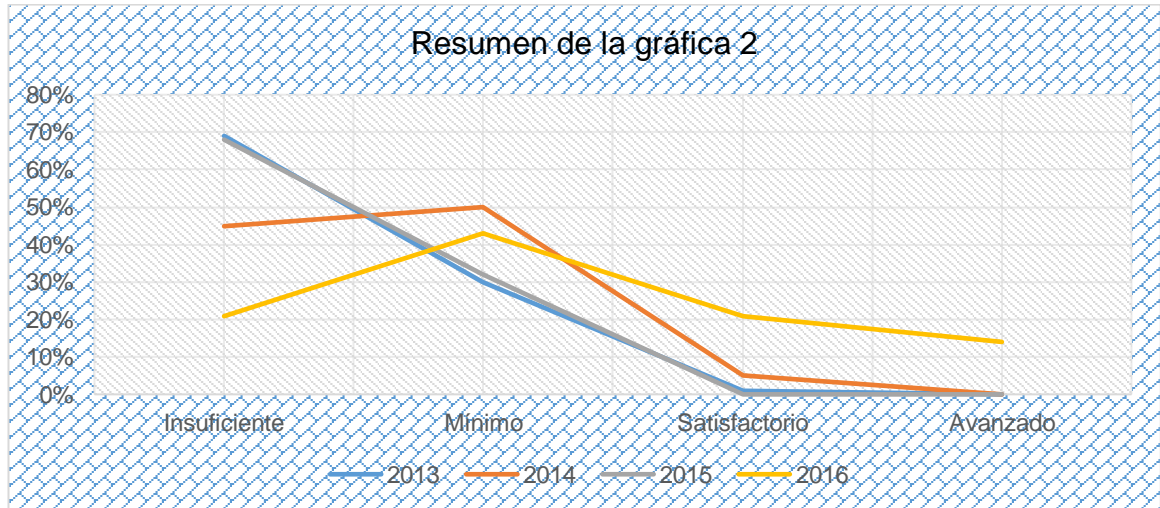
Fuente: ICFES interactivo. ¹⁶

La gráfica 4, se analizó desde dos periodos, en el primero se compararon los resultados de los estudiantes obtenidos en los años 2013 y 2014, y en el segundo, los resultados alcanzados entre 2014, 2015 y 2016. En este sentido, para los años 2013 y 2014, se pudo evidenciar que en el nivel insuficiente hubo una mejora del 24%, en el nivel mínimo, se mejoró en un 20%, en el satisfactorio, aunque leve, también hubo una mejora en un 4%, mientras que en el nivel avanzado se mantuvo en 0%. En el segundo periodo, se analizaron y compararon los resultados entre 2014, 2015 y 2016 en forma integral. En este aspecto, en el nivel insuficiente solo hubo una reducción del 1%, comparado con los resultados de 2014, sin embargo para el 2016 se presenta una mejora considerable del 47%, en el nivel mínimo aunque se bajó en un 18% en 2015, para el 2016 se superó en un 11%; en el nivel satisfactorio se decreció, de un 5% alcanzado en 2014 a 0% en 2015, ya para el 2016 se evidenció una mejoría significativa del 21%; sin embargo, al analizar el nivel avanzado se observa que en las tres pruebas de los años anteriores se mantuvo en

¹⁶ ICFES INTERACTIVO. Consulta de Resultados Saber 3°, 5° y 9° 2015. Consulta de Resultados. Disponible en: <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/Reportes/Saber359/historico/reporteHistoricoComparativo.jsp>

0%, mientras que para 2016 se logró mejorar, ya que un 14% de los estudiantes se ubicaron en este.

Gráfica 5. Resumen del Análisis de la gráfica 4.



Fuente: ICFES interactivo.¹⁷

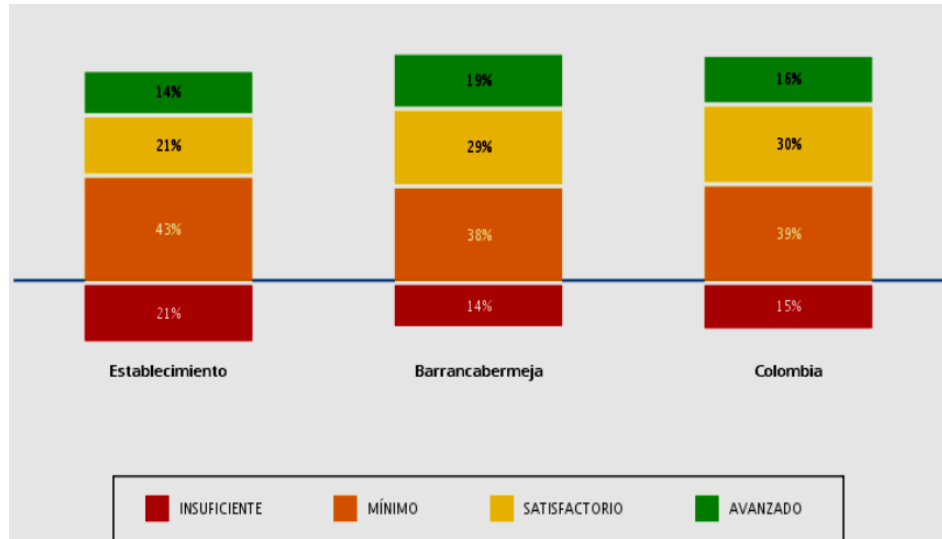
La gráfica 5 es un resumen del análisis de la gráfica 4, respecto del desempeño de los estudiantes del grado quinto obtenido en las pruebas saber de 2013 a 2016, como ya se explicó anteriormente.

La interpretación de los resultados de las pruebas saber permitió además, hacer un análisis comparativo en el cual se pusieron en contexto los niveles promedio de desempeño alcanzados por la institución educativa, por la entidad territorial y por la nación, lo que posibilitó la elaboración y puesta en marcha de planes de acción de mejora a través de los cuales se lograran alcanzar objetivos propuestos, de acuerdo con los perfiles que se tiene en cuenta en dicha prueba, con los fines de la educación del país y con las metas que institucionalmente se fijan para potenciar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje desde la lectura.

¹⁷ ibid, p.5

En concordancia con lo anterior, se analizó la gráfica que a continuación se presenta.

Gráfica 6. Comparación niveles de desempeño: Institución, Ciudad y País.



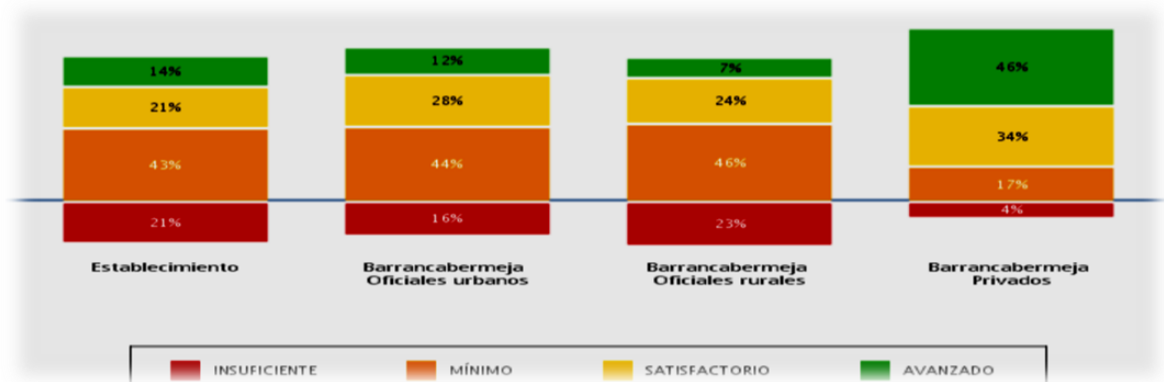
Fuente: ICFES interactivo.¹⁸

Al observar la gráfica 6, se pudo denotar, que al comparar la institución educativa con Barrancabermeja y Colombia, se encontró que ésta en el nivel insuficiente tiene un 7% por debajo del promedio con relación al ente territorial (Barrancabermeja) y un 6% con el promedio nacional; de la misma forma, en el nivel mínimo el porcentaje es menor con 5% y 4%; en el nivel satisfactorio también presenta un promedio menor con el 8% y 9% respectivamente y en el nivel avanzado, el porcentaje diferencia es de 5% con la ciudad y 2% con el promedio nacional. Como se puede apreciar, existen diferencias, que aunque en el papel se vean mínimas, si es muy significativa el margen referencial, razón por la cual, la institución, la ciudad y el país, se ven retados a implementar planes y estrategias de mejoramiento para promover el desempeño de los estudiantes desde cada una de las áreas del conocimiento y más concretamente en lo relacionado con la lectura, donde puedan

¹⁸ Ibid, p.6

desarrollar sus potencialidades y resolver situaciones comunicativas y de solución de problemas en cualquier contexto. De la misma forma, las pruebas saber develaron resultados con los que se pudo hacer un análisis comparativo entre la institución educativa y otras instituciones educativas del orden oficial urbanas, rurales y privadas; situación ésta que permitió detallar las fortalezas y debilidades, como lo muestra el siguiente gráfico.

Gráfica 7. Niveles de desempeño: Institución, Urbanas, Rurales y Privadas.



Fuente: ICFES interactivo. ¹⁹

Pero qué significa cada indicador de resultados establecidos para las pruebas saber (insuficiente, mínimo, satisfactorio y avanzado); es necesario aclarar antes de proseguir.

En el nivel insuficiente: el estudiante no supera las preguntas de menor complejidad de la prueba.

En el nivel mínimo: se les dificulta identificar información en la superficie de un texto; en particular, ubicar información local en el entramado textual. Puede que confundan el orden en que se organizan las ideas de un texto.

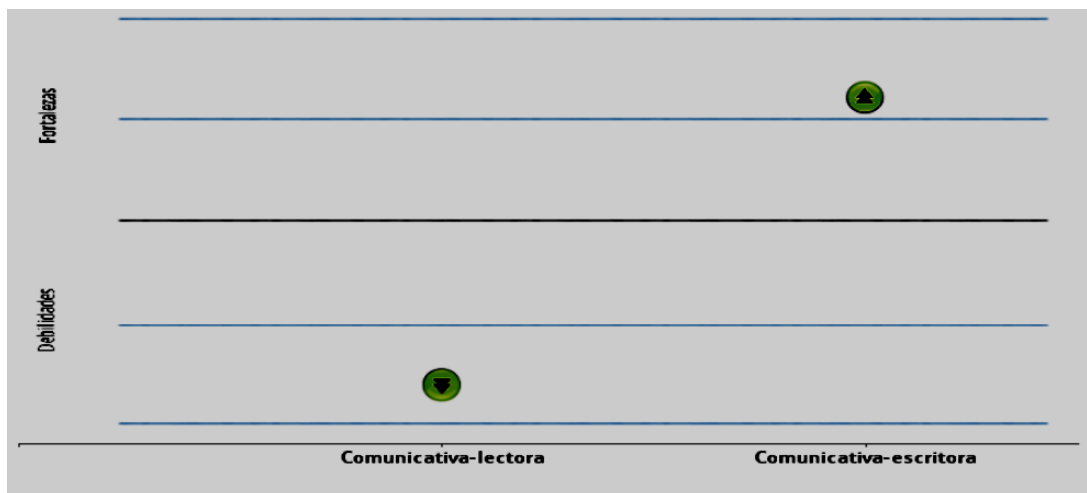
¹⁹ Ibid, p.9

En el nivel satisfactorio: se les dificulta identificar categorías gramaticales, detectar aspectos de coherencia y cohesión en la lectura de textos.

En síntesis, lo que la gráfica 7 develó que, la institución se encuentra: En el nivel insuficiente 5% por debajo del promedio de las instituciones oficiales urbanas, 2% por encima de sus similares rurales y 17% por debajo de los planteles educativos privados; en el nivel mínimo se presenta que está por encima de los públicos en un 1%, de los rurales en 3%, pero con una diferencia del 26% por debajo con respecto a los privados; en este mismo sentido, se compararon los resultados frente al nivel satisfactorio que resultó estar 7%, 3% y 13% respectivamente, por debajo de sus similares.

En esta misma perspectiva se evidenciaron las fortalezas y debilidades que en términos de lectura y escritura se presentaron en los estudiantes, según lo revelado por las pruebas y que fueron materia de análisis crítico en esta investigación, tal como aparece consignado en la siguiente gráfica.

Gráfica 8. Fortalezas y debilidades, lectura y escritura.



Fuente: ICFES interactivo. 20

²⁰ Ibid, p.10

La gráfica anterior muestra los aspectos fuertes y débiles que se evidenciaron en las pruebas. En consecuencia, se puede observar que...

Muy débil en Comunicativa-lectora

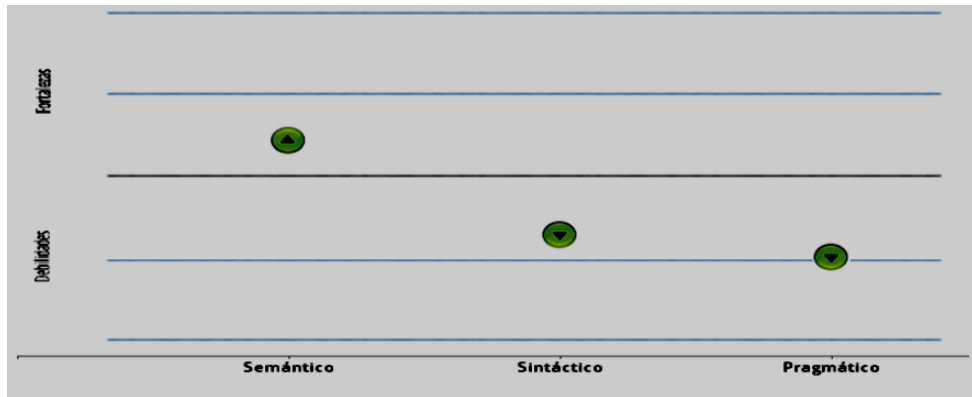
Muy fuerte en Comunicativa-escritora

En este sentido, se pudo observar que los estudiantes presentaron debilidades en la competencia comunicativa de lectura, lo que hace más compleja su comprensión para dar respuesta a las diferentes preguntas a las que se enfrentaron en las pruebas; mientras que por otra parte, tienen grandes fortalezas en la competencia comunicativa escritora; si bien es cierto que tienen fortalezas en la escritura, es claro también, que dicho desempeño aun no es el esperado por la institución , por lo que aún queda mucho por mejorar.

No se perdió el tiempo buscando culpables y/o responsables, el asunto es mucho más coyuntural, puesto que más allá de los resultados de una prueba, lo que realmente ameritó un cuestionamiento y examen fue en el proceso; puesto que aquí es donde cabe preguntarse ¿Qué y cómo están aprendiendo los estudiantes de hoy? ¿Cuál es la razón por la que se obtuvieron dichos resultados? ¿Qué se puede hacer para potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje, y que esto coadyuve para que se vea reflejado en las pruebas que realicen los educandos a futuro? ¿De qué manera proceso mismo produce una evolución significativa en el desarrollo las habilidades y competencias de lectura?

Así mismo, se evaluaron los componentes (semántico, sintáctico y pragmático) que forman parte del área de lenguaje y que se detallan a continuación.

Gráfica 9. Fortalezas y debilidades por componente.



Fuente: ICSES interactivo. ²¹

En resumen, el ICSES presentó los resultados en comparación con los establecimientos evaluados que presentaron los mismos promedios, así:

- Fuerte en el componente Semántico
- Débil en el componente Sintáctico
- Débil en el componente Pragmático

Desde este orden de ideas, los estudiantes de la institución educativa San Rafael de chucuri, mostraron fortalezas en el componente semántico, es decir, que en cuanto a la interpretación de los significados de signos lingüísticos como, símbolos, palabras, expresiones o representaciones formales del signo oral y escrito se develó un aspecto positivo como elemento desde el cual se pueden arrastrar para mejorar otros aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el componente sintáctico, ocurrió todo lo contrario, las dificultades o debilidades según la descripción de la gráfica, son evidentes, puesto que es un aspecto más exigente en cuanto al desarrollo del pensamiento; porque se trata de que los estudiantes categoricen estructuras de frases y reglas de inserción lexical que les

²¹ Ibid, p.11

posibiliten la interacción intratextual e intertextual para desenvolverse competentemente en cualquier contexto o situación comunicativa.

A manera de cierre, se presenta una articulación de los resultados de los estudiantes del grado 5° en el área de lenguaje, con relación a las pruebas saber de los años 2014, 2015, 2016 y 2017 para evidenciar la necesidad de implementar una propuesta pedagógica que fortalezca las habilidades del pensamiento crítico y el trabajo colaborativo.

Tabla 4. Consolidado de resultados de los estudiantes en el área de lenguaje

Lenguaje 5°	2014	2015	2016	2017
Porcentaje de estudiantes en nivel insuficiente	45%	68%	21%	35%
Porcentaje de estudiantes en nivel mínimo	50%	32%	43%	62%
Porcentaje de estudiantes en nivel satisfactorio	5%	0%	21%	4%
Porcentaje de estudiantes en nivel avanzado	0%	0%	14%	0%

Fuente: ICFES interactivo. ²²

La tabla anterior, muestra el resumen porcentual en el que se establecieron los estudiantes de acuerdo con las respuestas dadas frente a la prueba de lenguaje en el consecutivo anual, donde se evidencia que el mayor avance se obtuvo en 2016, lo que implica la necesidad de continuar mejorando gradualmente hasta superar las falencias que hasta ahora son tan evidentes.

Fue precisamente en este componente donde la propuesta de investigación cobró mayor valor, ya que, desde este análisis, se develó una dificultad de fondo, que sumada con la que se presentó en el componente pragmático, dejó entrever que no existe una a relación coherente entre las competencias que desarrollaron

²² Ibid, p.12

los estudiantes y la manera como el contexto influyó en su proceso de aprendizaje para lograr alcanzarlas.

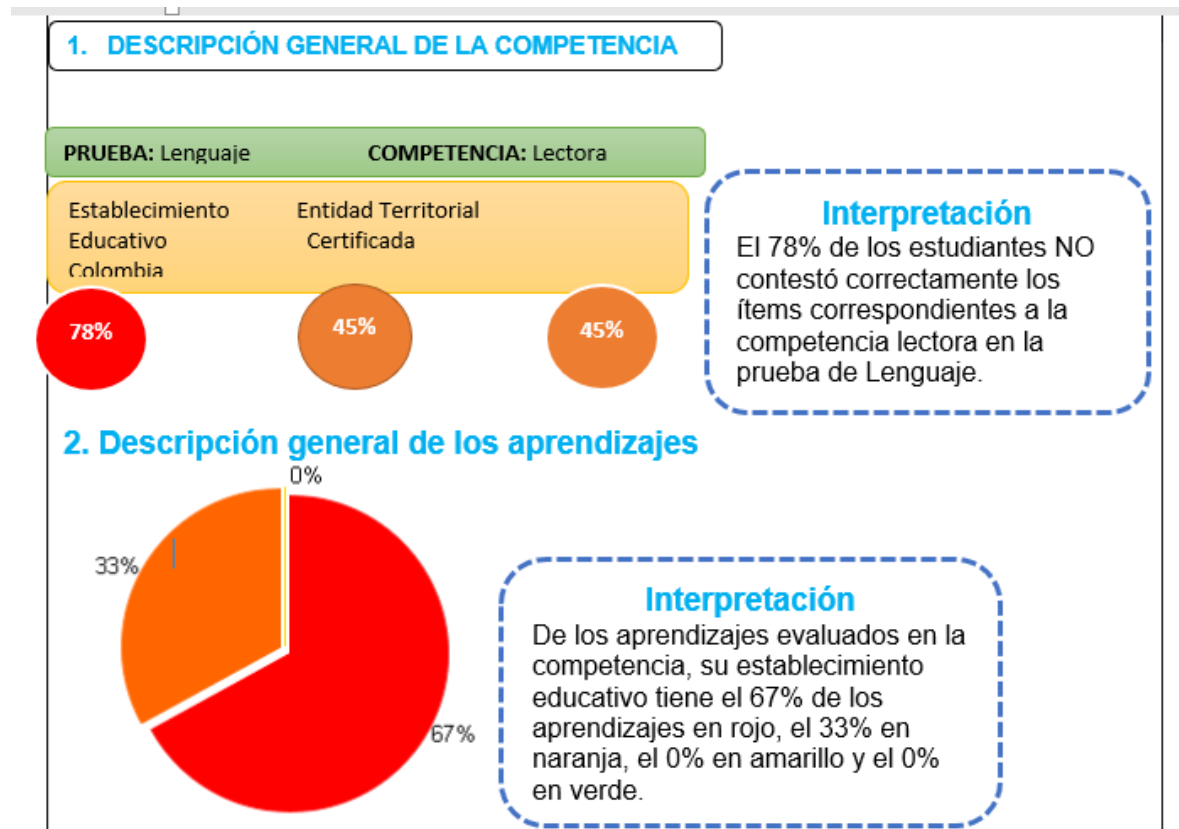
De acuerdo con lo anterior, la propuesta de investigación, se enfocó en superar estos aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje. ¿En qué sentido?, sencillamente en dos grandes rasgos; el primero, impactando las debilidades sintácticas, y en un segundo aspecto, contrarrestar las dificultades de carácter pragmático, con el desarrollo de diferentes estrategias y actividades; lo que significó, la urgencia para la detección de las causas posibles que estaban generando tales efectos y se formularon las acciones, pedagógicas, metodológicas y didácticas que posibilitaron una práctica educativa de calidad que se vio reflejada en el quehacer del maestro y en el desempeño de los estudiantes.

Por otra parte, el Índice Sintético de Calidad Escolar, (ISCE), como herramienta creada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) con el propósito evaluar y medir la calidad educativa de cada institución en cuatro niveles de la educación 3°, 5°, 9° y 11°, tiene en cuenta entre sus fines, conocer el progreso, el desempeño, la eficiencia y el ambiente escolar como premisas para potenciar el proceso educativo. ¿Pero, en qué consiste esto? Comencemos por decir que el progreso permite medir qué tanto ha mejorado una Institución frente a sí misma, para ello se comparan los resultados del año inmediatamente anterior y el porcentaje de estudiantes ubicados en el nivel desempeño insuficiente en lenguaje y matemáticas, lo que significa que para acercarse a la calidad educativa es necesario disminuir o que no haya estudiantes en este nivel de desempeño.

Desde la mirada del componente de desempeño, se analizó teniendo en cuenta el puntaje promedio que obtuvo la Institución educativa en las pruebas saber, lo que indicó que cada vez que se aumente el promedio en este componente, la calidad de educación de la Institución estaría avanzando en tendencias de mejora.

En este sentido, el ISCE de la institución educativa San Rafael de Chucuri mostrado en la siguiente gráfica, nos mostró un panorama de la calidad educativa institucional de acuerdo con los resultados alcanzados por los estudiantes evaluados.

Gráfica 10. ISCE institucional 2016



Fuente: ICFES interactivo. ²³

Lo anterior, no es más que la evidencia de las necesidades educativas, pedagógicas, metodológicas y didácticas que se deben implementar para el fortalecimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje; entendido, como un proceso continuo en el cual se van evidenciando los alcances, los estancamientos y/o los retrocesos de acuerdo con la metas fijadas; esto hizo pensar que, si el proceso educativo en la base, (educación preescolar y la básica primaria) no son

²³ Ibid., p.12

los adecuados, todo se verá reflejado en los grados posteriores, exactamente como ocurre en la institución educativa.

Desde esta perspectiva, se hizo la recomendación para Poner especial énfasis en los aprendizajes que están en rojo y naranja para que a través de la implementación de acciones pedagógicas de mejoramiento se superen las falencias y se continúe fortaleciendo los aspectos que están en amarillo y verde.

En este mismo sentido, la siguiente tabla proporcionó una visión comparativa clara del índice sintético de calidad (ISCE) institucional, en relación con la entidad territorial certificada (ETC) y el promedio nacional, panorama desde el cual se pudo realizar una mirada holística que permitiera hacer proyecciones de mejora continua que potenciaran la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, de tal manera que se viera reflejado en el desarrollo de competencias de lectura y escritura de los estudiantes.

Tabla 5. Comparación índice sintético de Calidad Institución, Nacional y entidad territorial.

BÁSICA PRIMARIA 2014 - 2015		
Índice Sintético de Calidad de Nuestra Institución (Primaria)	Promedio nacional (primaria)	Promedio Entidad Territorial Certificada (primaria)
1,62	5,07	5,25
Básica Secundaria		
3,69	4,93	4,69
Media		
3,90	5,57	5,43

La tabla anterior, mostró una institución educativa con un ISCE en estado de alerta roja, con relación a sus similares del orden nacional y local; estos resultados, fueron

la evidencia de la existencia de una disyuntiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y que como se dijo anteriormente, es una cuestión de fondo, que ameritó la realización de una investigación exhaustiva, desde la cual se pudieron detectar las causas y formular las posibles alternativas de mejora. Este índice sintético, solo se puede contrarrestar a través de una intervención pedagógica coherente y sistemática que permita ir realizando ajustes periódicos que garanticen una mejora continua y significativa a corto, mediano y largo plazo, lo que implica, tener una mirada y una actitud investigativa frente al proceso de enseñanza y aprendizaje para poder impactar y contrarrestar las formas de “enseñar y aprender” que hasta el momento no han logrado los resultados deseados.

Un índice sintético de calidad de 1.62, fue muy dicente para la comunidad educativa; de ahí, surgió la urgente necesidad de buscar las causas sin señalar culpables, pero sí, asumiendo un rol de investigador para profundizar y conocer, cuáles eran las causas/situaciones de fondo que estaban incidiendo en el bajo rendimiento de los estudiantes y proyectar de esta manera, acciones pedagógicas concretas que promovieran el mejoramiento continuo.

Vale la pena destacar, que, para intentar superar estas dificultades, se puso en marcha un plan de mejoramiento que involucró entre otros aspectos: Desarrollo de un plan lector institucional (apoyado por el programa, todos a aprender) y aunque se alcanzaron algunas mejoras, estas no fueron lo suficientemente sólidas para superar las dificultades encontradas.

Esto significó en un sentido amplio, que si realmente se quería impactar el proceso de enseñanza y aprendizaje y que los efectos perdurasen en el tiempo, había que impactar la raíz del problema y para conocerlo de manera concreta, se hacía necesario un proyecto de investigación acción desde el cual, se pudiera detectar y diagnosticar la situación, y a partir de ello, se propuso una intervención con argumentos coherentes que coadyuvaran al mejoramiento de la calidad en el

proceso pedagógico que se desarrolla en el aula, para que tenga trascendencia más allá de ella.

En resumen, la información anterior nos reveló el estado real en el cual se encuentra la comunidad educativa, comparando los resultados de la institución educativa (IE) en primaria, secundaria y media, con los promedios de la entidad territorial certificada (ETC) y el promedio nacional (NAL),²⁴ los cuales dejaron de manifiesto, la gran brecha que nos separa, donde los logros obtenidos por los estudiantes de tercero y quinto arrojan un índice sintético de calidad (ISC) tan solo del 1.6 frente a un 5,07 alcanzado por la entidad territorial y un 5,25 obtenido por la nación, es decir, una diferencia del 3,47 y 3,65 puntos respectivamente, porcentaje que parece tener muy corto margen, pero que en el contexto de la realidad educativa no es fácil alcanzarlo a superar fácilmente.

Frente a este visible panorama, (resultados de las pruebas e índice sintético antes descritos), se le sumó el componente “invisible” (la realidad del contexto y del aula) donde realmente suceden todos los problemas que compiten, atentan y limitan el aprendizaje y que se evidenciaron en lo exterior; es una situación mucho más compleja que va más allá de las estadísticas numéricas, porque constituye la esencia de la vida presente y futura de cada estudiante y la realidad del maestro y su quehacer pedagógico. Con esta situación, es tarea de los maestros promover acciones educativas trascendentes, que provoquen un choque o conflicto cognitivo y genere mejores pautas, retos y desafíos, que conviertan el aula en un espacio asequible para la colaboración, la interacción y el conocimiento a través de una

²⁴ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Día E. Básica Primaria. Reporte de la excelencia 2016. Establecimiento Educativo Institución San Rafael de Chucuri. Disponible en: <http://diae.mineducacion.gov.co/dia_e/documentos/2016/268081001807.pdf> [citado en 23 agosto 2016]

práctica pedagógica continua que se encuentre en permanente evolución y haga atractivo el proceso de la enseñanza y el aprendizaje.

Desde el punto de vista del análisis de las diferentes pruebas realizadas por los estudiantes, el índice sintético de calidad y el plan de mejoramiento, se pudo ver, que a grandes rasgos la situación se sesga hacia la lectura, haciéndola cuasi-responsable de los resultados que se han obtenido; esto, asociado con factores visibles como la apatía, la pereza, la ausencia de hábitos para lectura, el poco interés y muchas veces aspectos relacionados con la carencia de espacios y situaciones que la propicien para que se convierta en una fortaleza para el proceso de enseñanza y aprendizaje; por el contrario, atenta contra las estrategias y metodologías que hasta el momento se han puesto en marcha para mejorar.

Con esta pre-visión, se comenzó a diagnosticar y a proyectar la situación problema, con la premisa, de que al desarrollar una investigación acción, con el fin de determinar los factores concretos que han influido en los resultados obtenidos por los estudiantes en las diferentes pruebas y específicamente, en su desempeño en el proceso de aprendizaje y le permitió además al docente investigador, hacer una reflexión sobre su praxis pedagógica con el objetivo de replantear situaciones que le condujeran a mejorarla.

En consecuencia, Kenneth Goodman, afirma:

“Primero que todo, parece obvio que la enseñanza de la lectura y la escritura implica tener un conocimiento acerca de lo que significa leer y escribir de forma competente. Un enfoque adecuado para la enseñanza debe ser consistente con el conocimiento científico existente sobre lectura y escritura, y al mismo tiempo debe apoyarse en el conocimiento sobre desarrollo del lenguaje, las teorías sobre el aprendizaje y, por

supuesto, apoyarse en una comprensión y conocimiento acerca de la enseñanza y el currículo”.²⁵

¿Qué ha generado toda esta dificultad?

El gran problema es que la mayoría de los educandos no leen o lo hacen muy poco y esa ausencia de la lectura les niega la posibilidad de desarrollar todo su potencial comunicacional en términos de lectura y escritura; les priva de desarrollar la creatividad y por ende les limita la producción textual sea oral o escrita.

En este mismo orden de ideas, Goodman expresa que...

“Los docentes de aula me han enseñado mucho acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura; también me han enseñado bastante acerca del proceso de lectura que se lleva a cabo en situaciones de aula-conocimiento, que los investigadores y los teóricos necesitan agregar a lo que ellos ya saben cuándo llevan a cabo una investigación. Los profesores seguidores de la *filosofía del lenguaje integral* tienen conocimiento acerca de los procesos de la lectura y escritura y de esta forma han construido su propia pedagogía, su teoría del aprendizaje y de enseñanza. Lo que los investigadores sabemos es importante para la enseñanza, pero quien lo sabe (*el maestro*) y lo que se hace con lo que sabe, es aún más importante”.²⁶

Lo anterior, le abre un gran marco de significación al impacto que genera la intervención del maestro en el aula, en relación con lo que sabe y al cómo lleva a la práctica dicho saber; es desde su accionar donde se gestan procesos

²⁵ GOODMAN, Kenneth. El aprendizaje y la lectura y la enseñanza de la lectura y la escritura [en línea]. N° .8 (2005). Disponible en: <http://www.revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/2480/3463> [citado en agosto, 2003]

²⁶ Ibid.p.34

transformacionales en la visión y convicción de sus estudiantes, puesto que el docente se convierte en un modelador para activar los saberes de sus educandos, como un guía que orienta y ofrece alternativas diversificadas de acceso integral al conocimiento.

Es por ello, que se hizo necesario implementar un proyecto de investigación que permitiera desarrollar capacidades de lectura crítica en los estudiantes del grado Quinto de educación básica primaria, que es el grado donde se hace la transición desde la primaria a la secundaria, pero que además debe permear los diversos grados de escolaridad como premisa que garantice el desarrollo de competencias comunicativas y promuevan el aprendizaje significativo a través del desarrollo del pensamiento crítico.

En este aspecto, cobraron gran importancia el cuento policiaco y el trabajo colaborativo, vistos primeramente desde los postulados de la teoría sociocultural de Vygotsky y el aprendizaje colaborativo de Panitz, para encontrarle la razón de ser a esta propuesta y generar un arraigo teórico que la sustente. En tal perspectiva, Vygotsky considera que...

“La construcción del conocimiento se da gradualmente y es en la escuela donde los procesos psicológicos de la conciencia pasan de ser elementales a superiores. Se puede imaginar a un niño aprendiendo a sumar. En un primer momento usará herramientas físicas, sus dedos. Pero a medida que va avanzando su comprensión, mediada por el desarrollo histórico-cultural, de su entorno, de los sujetos que lo acompañan, irá interiorizando los elementos básicos de aritmética que le permitirán auto-regularse y sumar sin necesidad de herramientas físicas. Lo hará de forma rápida y eficaz, según las necesidades sociales.”²⁷

²⁷ VYGOTSKY, Lev Semionovich. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Editorial Crítica S.A., 1996. P. 16.

Este pensamiento, interacción-acción-conocimiento, pedestal del trabajo colaborativo viene inmerso en cada ser humano; allí son necesarios los procesos de aprendizaje individual, pero una cosa es cierta... la colaboración posibilita la interacción y el aprendizaje a partir de la construcción social del conocimiento.

En yuxtaposición a lo anteriormente expuesto, Panitz asegura que “La premisa fundamental del aprendizaje colaborativo se basa en la creación de consenso a través de la cooperación de los miembros del grupo, a diferencia de la competencia en la que los mejores individuos miembros del grupo son los ganadores”²⁸.

Desde la perspectiva de Panitz, la cooperación, hace parte del trabajo colaborativo, es decir, que se pueden realizar actividades de tipo cooperativo para lograr fines en el trabajo colaborativo; esto implica precisamente la construcción social del trabajo “aprendizaje”. El cuento fue, por consiguiente, esa pócima, esa dosis especial, ese toque secreto, con el cual esta propuesta buscó que estudiante pudiera poner en práctica un ejercicio discursivo coherente por medio de la interacción con sus pares permitiéndole apropiarse de las herramientas y estrategias necesarias para hacer más efectiva la asimilación del conocimiento y la puesta en contexto de los saberes.

Gráfica 11. Círculo importancia de la interacción temática estratégica



²⁸ PANITZ, Ted. A Definition of Collaborative vs Cooperative Learning. 1996. Disponible en: <http://www.londonmet.ac.uk/deliberations/collaborative-learning/panitz-paper.cfm> [Citado el 3 de enero de 2016]

La gráfica anterior devela, cómo se articuló la temática en esta propuesta para alcanzar los objetivos. En este sentido, se tomó como punto de partida el cuento policiaco como herramienta pedagógica, el cual se abordó desde la lectura crítica en ambientes colaborativos y esta articulación obedeció con el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico.

Desde este punto de vista, la importancia del cuento en el trabajo colaborativo, constituyeron el eje central de esta propuesta para potenciar el aprendizaje y desarrollar habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes de grado quinto. Aspecto en el cual Kurland expresa; *“Tanto el pensamiento crítico como la lectura están estrechamente ligadas”*,²⁹ lo cual está en armonía con el proceso de lectura propuesto por Solé y las estrategias de pensamiento crítico de Priestley, con una misma meta, un mismo propósito, donde el trabajo colaborativo actúa como rieles sobre los cuales se desplazan las diversas actividades de enseñanza y aprendizaje y lograr así desarrollar en los estudiantes potencialidades que les permitan interactuar acorde con las exigencias de su contexto siendo capaces de intervenir asertivamente en la resolución de diferentes dilemas del orden escolar, familiar, laboral o social.

Con esta premisa, se planteó la siguiente pregunta **¿De qué manera la lectura de cuentos policiacos en entornos colaborativos fortalece procesos de pensamiento crítico en los estudiantes de grado quinto de básica primaria de una institución educativa de Barrancabermeja?** A partir de la cual se orientó la propuesta investigativa y en articulación coordinada con esta, se formularon como soportes para el andamiaje coherente del proceso investigativo las siguientes preguntas:

²⁹ KURLAND Daniel, Lectura Crítica y pensamiento, Disponible en <http://www.uco.edu.co/ova/OVA%20Lectoescritura/Objetos%20de%20aprendizaje/Unidad%202/Lectura%20critica%20y%20pensamiento.pdf>: [21 de julio de 2017]

- ¿Cuál es el nivel de pensamiento que tienen los estudiantes de grado quinto de la institución educativa a partir de la lectura de cuentos policiacos en entornos colaborativos?
- ¿Cuáles son los elementos que debe tener una estrategia de intervención a través del diseño de una secuencia didáctica que involucre la lectura de cuentos policiacos en entornos colaborativos para desarrollar las habilidades del pensamiento crítico de los estudiantes de grado quinto?
- ¿Cuáles son los alcances de la secuencia didáctica basada en la lectura de cuentos policiacos en entornos colaborativos para fortalecer el pensamiento crítico en los estudiantes de grado quinto?

2. JUSTIFICACIÓN

Aprender a leer es lo más importante que me ha pasado en la vida

Mario Vargas Llosa³⁰

El lenguaje es la base para la comunicación humana, esto nos permite interactuar, conocer y comprender el universo que nos rodea; en este sentido y en la realidad de un mundo cada vez más globalizado, la lectura y la escritura adquieren gran valor, de donde quien no lee ni escribe, está lejos de comprender aun su propia realidad existencial personal.

La evolución del conocimiento, de los métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje, la contextualización y comprensión del mundo y el avance de la ciencia y la tecnología ha impactado de manera consciente a la educación en todas sus esferas; el estudiante de hoy ya no piensa, ni lee, ni mucho menos aprende como el de hace 5 décadas; el maestro de hoy también ha pasado por un proceso evolutivo del saber hacer y el saber enseñar; ya podría decirse que la tecnología ha cuasi-igualado las posibilidades para aprender y es en este punto donde el proceso educativo entra en catarsis, porque la exigencia por la calidad y el apuro por la investigación son cada vez mayores, en aquellos que quieren ser verdaderos agentes de transformación social y testimonios de valores socio-humanos que no dan espera. En consecuencia, todos estos factores parecieran ser más enemigos que amistosos con el quehacer pedagógico; pero esa no es la realidad, ya que el efecto camaleonesco de la educación para mimetizarse en todos los momentos de la historia la hacen relevante en la sociedad que quiere formar personas con diferentes habilidades y destrezas en consonancia con el desarrollo integral de los pueblos.

³⁰ VARGAS LLOSA, Mario. Diario ABC. 8 de octubre. 2010

En este sentido, el ministerio de educación como escudo del proceso educativo, tiene en cada institución una bandera y en cada maestro un pendón, **más en cada estudiante, un águila en emergente vuelo**, que lo único que requiere es de un buen entrenamiento para aprender a volar, valerse por sí misma y defenderse sola cuando la situación lo amerite, pero que a su vez tenga un espíritu de hormiga para interactuar y trabajar colaborativamente en el logro de las metas comunes.

Tomando como punto de referencia el análisis de los resultados, obtenidos por los estudiantes colombianos, a nivel internacional, Nacional e institucional y el desinterés por la lectura, se buscó desarrollar una propuesta de investigación acción que tuviera como propósito concreto el fortalecimiento de la lectura crítica a través de la lectura de cuentos policíacos mediado por el trabajo colaborativo, de modo que el estudiante lograra comprender el mundo que lo rodea y ser capaz desenvolverse en él, e ir más allá y pudiera responder a los diferentes retos sociales, afectivos, culturales y cognitivos que el mundo presente y futuro le pueda exigir, que desarrollara su potencial comunicativo y pudiera interactuar competente y competitivamente en la sociedad.

En este orden de ideas, Cassany dice: “Leer significa comprender, interpretar, analizar y criticar los textos. Éste es el sentido fundamental de literacidad”. Cassany.³¹ Desde esta premisa, quien no lee se priva de conocer el vasto universo que lo rodea y la enorme posibilidad de interactuar con él. Si bien es cierto que todos pensamos y hablamos distinto, existen parámetros que establecen acciones para el aprendizaje en conjunto, del cual cada quien dará respuestas según sus intereses y las situaciones de comunicación en la que se encuentre inmerso.

³¹ OLIVERAS Begoña y SANMARTI Neus. La lectura como medio para desarrollar el pensamiento crítico. 8º Convención Nacional y 1º Internacional de Profesores de Ciencias Naturales. Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible en: [http://gent.uab.cat/neussanmarti/sites/gent.uab.cat/neussanmarti/files/2009.20%20Oliveras-San marti%20EQ%20copia.pdf](http://gent.uab.cat/neussanmarti/sites/gent.uab.cat/neussanmarti/files/2009.20%20Oliveras-San%20marti%20EQ%20copia.pdf).p. 234

Esta panorámica crítica de la lectura, proyecta en cada estudiante una perspectiva visionaria de entorno, de contexto y de mundo con el cual puede interactuar consecuentemente en la construcción de su proyecto de vida y armonía con el desarrollo social de su ambiente próximo.

Es en este sentido, en el que se debe fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje, a partir de estrategias metodológicas, pedagógicas y didácticas que les permitan a los docentes organizar su práctica en función de lograr que sus estudiantes le encuentren sentido y significado al quehacer pedagógico y sientan la necesidad de ser parte de la escuela porque la sienten parte de su cotidianidad.

Sobre este apartado, la ley general de educación, ley 115 de 1994 y más específicamente los lineamientos curriculares se expresa.

“Pretenden que nos comuniquemos significativamente con palabras y lenguajes no verbales. Escuchar, hablar, leer y escribir cobra sentido cuando sirven para entendernos de verdad. La comunicación significativa respeta nuestras necesidades. Como hablamos y pensamos distinto, según nuestro estilo, nuestra región y nuestras circunstancias, los profesores y las instituciones tienen autonomía para proponer distintas situaciones en las que el lenguaje nos ayude a enriquecer nuestra cultura, a desarrollarnos como personas y como miembros reflexivos y críticos de nuestra sociedad³²”.

En este sentido, sugieren un planteamiento que consiste en lograr que desde la escuela se promueva un proceso de aprendizaje mediado por la comunicación asertiva y significativa tanto con palabras como con lenguajes no verbales; en este aspecto, plantean cuatro competencias: hablar, escuchar, leer y escribir que le permita a los estudiantes desarrollar habilidades para desenvolverse de manera

³² MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares de lenguaje. De acuerdo con la Ley 115 de 1994 y los Lineamientos Curriculares, Escuchar, hablar, leer y escribir cobran sentido cuando sirven para... <http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-85458_archivo_pdf2.pdf>estándares básicos de calidad. P.22. citado en 12 de mayo 2003

analítica, reflexiva y crítica en cualquier contexto y responder frente a diversas situaciones comunicativas que dicho contexto le sugiera.

Desde este orden de ideas, se pudo aseverar que la lectura y la escritura constituyen la clave del aprendizaje escolar; que sin lugar a dudas la lectura es una experiencia netamente humana, es toda una aventura de contrastes, de descubrimientos, de imágenes, emociones y sentimientos que envuelven al lector interactuando con él para darse a conocer y transformarse individual y socialmente.

Es por ello que, sin duda alguna, uno de los grandes retos que más preocupa a los docentes de cualquier nivel de enseñanza está relacionado con la comprensión de lectura, a la poca producción escrita y el trabajo colaborativo asertivo, ya que el éxito escolar se asegura o se pierde dependiendo de cómo se aborda la lectura, la escritura y el ambiente del aula escolar.

En este particular, Johnson y Johnson “el aprendizaje colaborativo aumenta la seguridad en sí mismo, incentiva el desarrollo de pensamiento crítico, fortalece el sentimiento de solidaridad y respeto mutuo, a la vez que disminuye los sentimientos de aislamiento”.³³ En resumidas cuentas, el trabajo colaborativo es un detonante, primero para la interacción socioeducativa y luego para generar aprendizaje significativo; es decir, que lectura + trabajo colaborativo = pensamiento crítico; o sea, se complementan articuladamente para propiciar aprendizajes con sentido.

Desde esta perspectiva, con el diseño de esta investigación se le presentaron a la comunidad educativa las bondades de articular los tres ámbitos (**Lectura, trabajo colaborativo y pensamiento crítico**) y se les motivó frente a la importancia de propiciar procesos de práctica de lectura en entornos colaborativos para desarrollar

³³TRABAJO COLABORATIVO. Estrategia clave en la educación de hoy [En línea] http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_41/pdf/art_trabajo_colaborativo.pdf Fecha de consulta: [20 de junio de 2017]

habilidades de pensamiento crítico y mejorar no solo la enseñanza, sino principalmente fortalece las potencialidades para el aprendizaje de los estudiantes.

Fue así como el cuento policiaco, se convirtió en la tipología textual seleccionada como **propósito, base interactiva para el diseño de la intervención** (Secuencia didáctica) a través de la cual el aula se convirtió en un centro de operaciones detectivescas, llevando a los estudiantes a enfrentar situaciones diversas en las que debieron desplegar su imago, creatividad, intuición e ingenio, y a partir de ahí, desarrollar pensamiento hipotético-deductivo, abductivo y poner en contexto sus interpretaciones o argumentaciones, defender su tesis de lo que a su mirada podía ser el camino para la resolución de los casos trabajados en el desarrollo de la investigación.

En consecuencia, frecuentemente surgieron preguntas sobre ¿Cómo enseñar a los estudiantes a comprender lo que leen? ¿Qué estrategias de enseñanza y aprendizaje se pueden utilizar para mejorar la calidad del proceso de lectoescritura? ¿Cómo convertir el trabajo colaborativo en una fortaleza para el aprendizaje? y para lo cual en la mayoría de los casos no se tuvo una respuesta concreta, seria, coherente y consecuente con la seriedad que este proceso educativo amerita. Resultó urgente entonces dejar de considerar la lectura como una regla para el castigo y para el relleno y convertirla en toda una aventura de goce, de disfrute, de deleite, de exploración, de encuentro personal consigo mismo, de interacción con sus pares y con el mundo que los rodea.

Dentro del ámbito educativo nacional e internacional, se han presentado una serie de cambios y propuestas metodológicas que plantean un papel mucho más protagónico, mucho más efectivo y prometedor para el aprendizaje de los estudiantes a través de un conjunto de recursos didácticos, pedagógicos y metodológicos, cuya finalidad es la de orientar el quehacer pedagógico del docente para que organice, coordine, facilite, medie, asesore, oriente y guíe a sus

educandos hacia la construcción significativa de sus aprendizajes y conocimientos con base en el descubrimiento, la comprensión, la interpretación crítica y la creatividad, desde su realidad contextualizada; y toda esta responsabilidad recae sobre los procesos de comprensión de lectura crítica en y para la promoción del pensamiento crítico, la interacción sociocultural, el diálogo y la convivencia como un planteamiento articulado, donde **la lectura crítica** desarrolla en el “lector” capacidades para leer cuidadosa, activa, reflexiva y analíticamente, de lo cual se nutre el **pensamiento crítico** ya que este, implica el hecho de reflexionar sobre la validez de lo que se ha leído y contrastarlo frente al conocimiento y la comprensión misma que previamente se tiene del mundo que le rodea.

Así las cosas, este proyecto estuvo motivado por factores que afectaban directamente la calidad integral de nuestros educandos y más concretamente, por la imperiosa necesidad de mejorar los niveles de pensamiento, y aunque en nuestro caso no hablamos de la escritura, fue imposible descartar la posibilidad de que a medida que se lee críticamente, también la calidad de la escritura mejora; por eso, conscientes de la necesidad que en la actualidad se evidenció en la institución con miras al fortalecimiento de competencias comunicativas a partir de la promoción de la lectura crítica de cuentos policíacos mediado por el trabajo colaborativo; se planteó esta propuesta desde la cual se pudiera fortalecer el pensamiento crítico en los estudiantes del grado quinto.

Tomando como marco de referencia el análisis de los resultados de las pruebas a nivel nacional, local e institucional antes descritos, se llevó a cabo una investigación acción en el área de lenguaje, con el objetivo de promover la lectura crítica de cuentos policíacos para potenciar el pensamiento crítico en ambientes de trabajo colaborativo de los estudiantes de grado quinto como estrategia para propiciar situaciones de aprendizaje significativo que redunde en la calidad de la educación institucional, local, regional y nacional.

Fue un excelente referente el hecho de poder identificar la situación real de la institución para poder proponer acciones de mejora concreta, decisivas y que marquen una diferencia; no consistió en ver los resultados como una amenaza potencial, sino por el contrario, aquello que fue una debilidad se pudiera convertir en una oportunidad para mejorar, en una fortaleza, siendo capaces de promover el aprendizaje crítico, propositivo y creativo en ambientes de trabajo colaborativo que promuevan la producción y la aprehensión de los nuevos conocimientos.

Entender que la lectura es clave para desarrollar procesos de aprendizaje significativo, nos asistió la necesidad, de diseñar estrategias que la potenciaron de manera crítica como una forma de trascender en un mundo cada vez más exigente, con mayores conflictos y con la necesidad de personas que sepan interactuar consecuentemente con sus semejantes y su entorno más próximo.

Conocer, entender e interpretar esta realidad, abrió paso a un universo de posibilidades para la acción pedagógica, y al igual que el médico cirujano utiliza un bisturí para extirpar un tumor, el docente debe usar su saber pedagógico para convertirse en un investigador que escudriñe, analice y genere situaciones que estimulen detonantes de aprendizaje para la vida en sus estudiantes; es decir que, si consideramos lo expresado por Vygotsky cuando afirma que “Los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que los rodean”.³⁴ En este sentido se nos plantea el dilema acerca de la competencia del docente como lector y escritor, y acerca de la visión que tenga de sí mismo. Las concepciones del docente sobre la lengua oral y escrita y sobre el proceso de su adquisición, se reflejan en las concepciones que sobre ella se hagan sus alumnos.

³⁴ VALERY, Olga. Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky. Educere, vol. 3, núm. 9, junio. Universidad de los Andes. Mérida. Venezuela, 2000. p. 38 -43. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/356/35630908.pdf>

Lo anterior llevó a preguntarse ¿Por qué no han surtido efectos los esfuerzos que frente al fortalecimiento de competencias de lectura se han realizado en la institución educativa? ¿Qué debemos hacer entonces para superar estas falencias?

¿De qué manera podemos desarrollar en nuestros estudiantes el pensamiento crítico desde la lectura crítica de cuentos policiacos?

De todos estos interrogantes, nació la idea de la propuesta de investigación cimentada desde la perspectiva del cuento policiaco, el cual se utilizó como estrategia pedagógica de impacto, con el fin, que tuviera implicaciones directas en el desarrollo de competencias comunicativas, en el fortalecimiento del trabajo colaborativo y del pensamiento inferencial-crítico y por supuesto en la creatividad de los estudiantes.

Es así, como a partir de la imperiosa necesidad por mejorar las capacidades de lectura crítica y de escritura en los educandos de todo el país, desde el Ministerio de educación nacional se vienen realizando grandes esfuerzos para conseguirlo y es por ello que con esta propuesta buscó aportar una pizca de sal que ayude a sazonar el plato especial para transformar la manera tradicional de orientar los procesos de lectura y escritura en la escuela y hacer del aula la más apasionante aventura de leer.

Uno de los elementos más importantes de la educación es la comunicación y, precisamente, el cuento es un elemento que nos puede ayudar a conseguirla, pues es capaz de generar muchas interacciones entre estudiantes-estudiantes y maestro-estudiantes. Si el cuento que se les presenta a los niños es de su agrado, se puede conseguir que los alumnos escriban cuentos similares, que hablen con sus compañeros sobre una determinada acción y, sin duda alguna, esto beneficia

al aprendizaje, pues recuerdan contenidos que no recordarían si se les hubiesen transmitido de forma teórica y memorística.³⁵

Leer críticamente, no es una tarea fácil, de ahí que desde esta propuesta se buscó que cada estudiante desarrollara su potencial de aprendizaje a partir de la lectura crítica de cuentos policíacos, se apropiara de herramientas que le permitieran trabajar colaborativamente, y a través de esta articulación pudiera apropiarse paulatinamente de competencias que le permitan desarrollar habilidades de pensamiento crítico; además, romper con el acervo histórico de los procesos memorísticos de la memoria “valga la redundancia” es muy complejo, debido a que a la gran mayoría se le hace más sencillo memorizar que pensar y escribir críticamente, sin embargo, también es cierto que la memoria de nuestros educandos en la actualidad, es de corto plazo, pues lo que se supone que memorizaron hoy, para mañana ya está olvidado. De ahí, la gran importancia de esta investigación, puesto se fundamentó con la premisa de desarrollar procesos de lectura crítica, que a su vez diera pautas de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de habilidades que le permitiera a cada estudiante pensar, tomar decisiones y actuar con sentido crítico, promoviendo cada vez con más y mejores estrategias las potencialidades de cada estudiante, máxime cuando son de conocimiento público las evidencias representadas en los estudios, artículos y análisis de pruebas saber que demostraron que en nuestro país los estudiantes en todos los niveles de escolaridad presentan dificultades respecto a la lectura crítica.

Promover la lectura crítica en los estudiantes del grado quinto de una institución educativa del Municipio de Barrancabermeja como proceso para potenciar el pensamiento crítico, por medio de la implementación estratégica del cuento policíaco entornos colaborativos, que estimulara a los estudiantes, no solo a obtener

³⁵ 3C TIC CUADERNOS DE DESARROLLO APLICADO A LAS TIC. Revista de investigación Editada por Área de Innovación y Desarrollo, S.L 3 Ciencias. El cuento como recurso educativo. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4817922.pdf>

mejores resultados en las pruebas SABER correspondientes a su grado y mejorar el índice sintético de calidad institucional, sino principalmente, a mejorar la calidad de la comprensión analítica, crítica, argumentativa y propositiva, permitiéndoles potenciar sus aprendizajes y la manera como estos son utilizados de acuerdo con las exigencias comunicativas que determinado contexto les exija, fue la finalidad de esta investigación; no se trató solamente de mejorar las habilidades de lectura para alcanzar resultados altos en una prueba que tarda entre dos o tres horas, sino que cada estudiante se apropiara de la lectura crítica como un proyecto de vida.

Además de lo anterior, esta investigación pretendió convertirse en un referente metodológico para otras investigaciones que la consideren pertinente como marco de referencia para ser implementada en otros contextos escolares, como una herramienta estratégica para potenciar lectura y pensamiento crítico y se reconozca el valor educativo, pedagógico, metodológico y didáctico que desempeña la investigación acción en el desarrollo de investigaciones potenciales para el mejoramiento de la calidad de la educación, descubriendo cómo esta aporta los elementos necesarios para que cualquier profesional se motive y asuma una actitud investigativa que le permita mejorar su práctica e impactar una realidad de su entorno. En este aspecto se puede decir que, quien no comprende la realidad de una situación, no podrá intervenir de manera eficiente y eficaz; es por ello, que la investigación acción permite la comprensión de la situación social y dicha comprensión se convierte en el punto de partida para desarrollar la acción de intervención de mejora. Además, porque le permite al investigador, hacer un análisis crítico sobre su propia experiencia práctica y desde este, realizar una intervención que le posibilite realizar un ejercicio práctico, situado, coherente y reflexivo para mejorar su praxis.

En este sentido, Elliott expresa: “Es más, es evidente que el juicio en la investigación-acción es el diagnóstico en vez de prescriptivo para la acción, dado que los juicios prescriptivos, cuando se construyen reflexivamente, surgen de la

deliberación práctica”.³⁶ Hace referencia, al empoderamiento que adquiere el docente como investigador de su propia praxis y de los dilemas que le toca sortear en el aula de clases, para lo cual propone un circuito de interacción para la investigación:

Deliberación – Diagnóstico – Decisión – Propuesta – Evaluación, en un ciclo de correlaciones que permiten la reflexión continua para potenciar los ajustes que sean necesarios.

La educación no tiene límites, los límites son puntos de referencia para seguir explorando, la exploración abre camino al descubrimiento y el descubrimiento, le da paso a la acción. En este sentido, esta investigación, surgió como respuesta a una gran necesidad académica, metodológica, didáctica, socioeducativa y hasta visional y misional, puesto que parte de la problemática educativa de la institución, recogió las dificultades a priori de los estudiantes, se ajustó a la misión y visión educativa del país y el plantel, y puso de manifiesto la acción didáctico-metodológica y pedagógica del maestro en función de mejorar su praxis y por consiguiente, cualificar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este orden de ideas, hablar de la articulación de la lectura crítica de cuentos policiacos + trabajo colaborativo = pensamiento crítico, se hizo posible, en la medida en que se realizó un buen diagnóstico y se desarrolló e implementó una intervención puntual desde la cual se pudieron alcanzar y evidenciar algunos resultados a corto plazo, de tal manera que cada hallazgo o rasgo que apareció, fue aprovechado potencialmente para generar situaciones nuevas de aprendizaje (retroalimentar el proceso). Esto se convirtió en un indicador potencial para reformular una segunda etapa de la investigación en la que se pueda generar un impacto a gran escala que fortalezca los aprendizajes a corto, mediano y largo plazo de acuerdo con las

³⁶ ELLIOTT, John. La investigación acción en la educación. Cuarta ed. 2000. P. 4

necesidades educativas y la manera como los estudiantes vayan desarrollando las habilidades para la lectura, el trabajo colaborativo y el pensamiento crítico.

En consecuencia, se pudo asegurar que la lectura es clave para el desarrollo humano en todos los aspectos de su vida; y es responsabilidad de la escuela, generar esos espacios para el aprendizaje. Como se dijo anteriormente, con esta propuesta se buscó mejorar el proceso de lectura de los estudiantes de grado quinto, lo que a su vez redundará también en una mejora significativa del proceso de escritura, que, a pesar de no ser su finalidad, mejoró en yuxtaposición dando mayor riqueza a la enseñanza y el aprendizaje.

Cuando se hace necesario superar los límites de la individualidad y fortalecer el acervo colectivo, se debe hacer alusión a lo expresado por Vygotsky y Panitz, quienes hacen cohesión frente al aprendizaje desde la interacción colaborativa; factor que fue determinante desde la perspectiva de esta propuesta para superar las dificultades encontradas en los estudiantes de grado quinto.

Alcanzar el nivel de lectura crítica en los estudiantes de todos los niveles, se ha convertido para el estado colombiano, el Ministerio de educación, las instituciones educativas y los maestros, en un reto, que se verá reflejado en la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, y tendrá su mayor impacto en la dimensión social de nuestro país; es por ello que desde esta investigación, se buscó hacer un aporte que contribuyera a mejorar el nivel de lectura en el que se encontraban los estudiantes actualmente y a fortalecer el pensamiento crítico a partir de la lectura de cuentos policiacos en entornos colaborativos, fomentando la interacción, el debate, el análisis comprensivo y la producción del conocimiento mancomunado.

En consecuencia, leer y comprender significativamente, fueron necesidades encontradas en el sistema educativo colombiano, situación que amerita de una intervención pedagógica, metodológica y didáctica que responda a dicha realidad;

de manera tal que los resultados del mejoramiento puedan ser evidentes a corto, mediano y largo plazo. Es en esta vía, donde se circunscribe esta investigación, la cual propende, que a través de la lectura de cuentos policiacos en entornos colaborativos se pueda contribuir con el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes del grado quinto.

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GENERAL

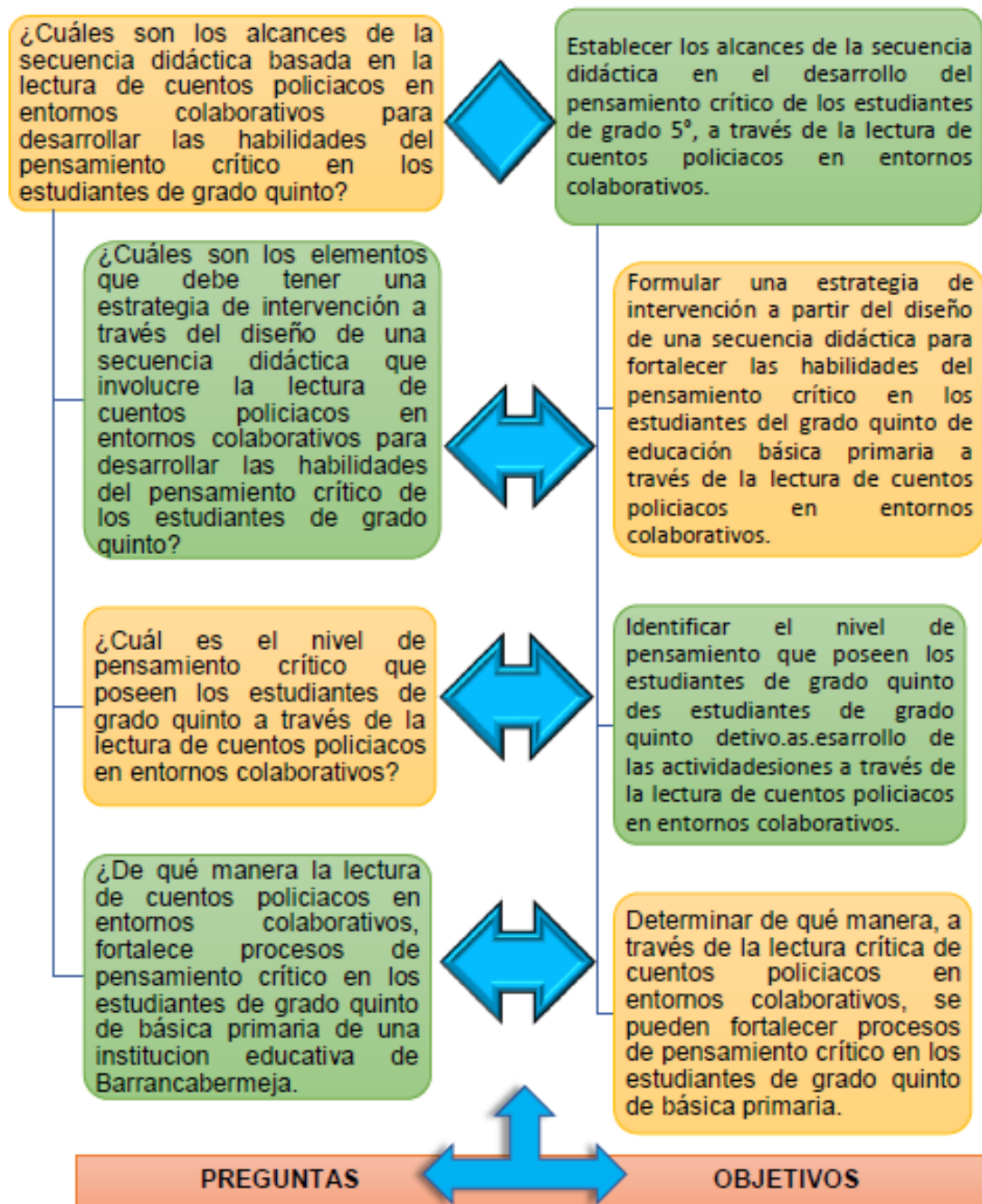
Determinar de qué manera la lectura de cuentos policiacos en entornos colaborativos fortalece procesos de pensamiento crítico en los estudiantes de grado quinto de básica primaria.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar el nivel de pensamiento que poseen los estudiantes de grado quinto de estudiantes de grado quinto a través de la lectura de cuentos policiacos en entornos colaborativos.
- Formular una estrategia de intervención a partir del diseño de una secuencia didáctica para fortalecer las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes del grado quinto de educación básica primaria a través de la lectura de cuentos policiacos en entornos colaborativos.
- Establecer los alcances de la secuencia didáctica en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de grado 5°, a través de la lectura de cuentos policiacos en entornos colaborativos.

Con esta premisa, se presentó el siguiente esquema, a través del cual se articularon de manera correlativa las preguntas y los objetivos de la investigación.

Figura 1. Articulación entre preguntas y objetivos



La figura anterior, muestra la corresponsabilidad existente entre la pregunta de investigación, sus correspondientes preguntas directrices; el objetivo general y sus respectivos objetivos específicos; la información se presenta en forma ascendente partiendo de la base (pregunta de investigación-objetivo general), guardando la estrecha correlación de enlace articulado entre estos, como eslabones secuenciales que van determinando el quehacer del investigador y el desarrollo de la investigación.

4. MARCO TEÓRICO

4.1 ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN

Como ya se manifestó anteriormente, las investigaciones sobre la comprensión de la lectura son temas de orden mundial, y no es solo un asunto exclusivo que le corresponda a los colombianos o a las instituciones educativas de Barrancabermeja, sino por el contrario, es una realidad de alcance orbital, de ahí que a través de la historia muchos investigadores hayan dedicado parte de sus vidas en la búsqueda de alternativas que fortalezcan la lectura crítica y desarrollen pensamiento crítico de tal manera que los estudiantes puedan tener más y mejor interacción con el otro y con el mundo que lo rodea.

Como resultado de la indagación preliminar de los antecedentes para considerar en la presente investigación fueron pocas las fuentes referentes al cuento policiaco propiamente dicho; sin embargo valió la pena la exploración ya que a través de esta se pudieron encontrar trabajo investigativos a nivel internacional en Redalyc (Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe), Universidad privada Antenor Orrego de Trujillo, Perú; Universidad de Guayaquil; Universidad Nacional de la Plata, Argentina; Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares Madrid. De igual manera, en el orden nacional sirvió como marco referencial la Revista COLCIENCIAS; Revista Amazonia investiga/Florencia, Colombia; Universidad de Córdoba, en la ciudad de Montería; Universidad Católica de Colombia. Bogotá D.C, y en el contexto local, se tomó como base el catálogo que ofrece la Universidad Industrial de Santander apoyan la teoría del pensamiento crítico con base a la lectura de diversas tipologías textuales. Que constituyen varios proyectos, libros y artículos que se han realizado sobre cómo desarrollar la lectura crítica a partir del cuento y diferentes tipologías textuales; perspectiva desde la cual se presentaron algunos antecedentes investigativos, que se consideraron pertinentes para esta investigación. Los referentes teóricos de esta investigación giraron alrededor de la

lectura comprensiva y crítica en la cual se tuvieron en cuenta investigaciones desarrolladas a nivel internacional, nacional y local que a continuación se presentan.

4.2 ANTECEDENTES INTERNACIONALES

En primer lugar, CRUZ CABALLERO, Ernestina Rosmery. Magister en Educación, mención en Didáctica de Educación Superior. Presenta un proyecto titulado: *El cuento como estrategia metodológica para mejorar la lectoescritura en los niños y niñas del cuarto grado de educación primaria*; Un trabajo realizado en la universidad privada Antenor Orrego de Trujillo, Perú en el año 2009³⁷, la cual tuvo como objetivo, determinar la eficacia del uso del cuento como estrategia metodológica para mejorar la lectoescritura en los niños y niñas del cuarto grado de educación primaria.

La autora planteó una propuesta que desarrolló con 200 estudiantes del grado cuarto de los cuales se seleccionaron 80 estudiantes divididos en dos grupos de 40, uno experimental y otro de control; según lo describe la autora, se le dio un enfoque piagetiano para incrementar el aprendizaje. Fue un trabajo con una metodología de investigación de corte Experimental Comparativo con pruebas, y su objetivo fue el de determinar y medir la eficacia del cuento para mejorar los procesos de lectura escritura en los niños y niñas del cuarto grado de educación primaria; no utilizaron la metodología de investigación acción, sino que se valieron de varios métodos: inductivo, deductivo y analítico; usaron como técnica la observación y como instrumento, el formato de test y la ficha.

De acuerdo con esta propuesta, su finalidad y sus logros, se puede concluir que, la lectura de cuentos produjo agrado en los a los estudiantes y ello favoreció y aseguró el éxito de la propuesta; también se pudo observar que la estrategia les permitió ir

³⁷ CRUZ CABALLERO, Ernestina Rosmery. Magister en Educación, mención en Didáctica de Educación Superior. Presenta un proyecto titulado: *El cuento como estrategia metodológica para mejorar la lectoescritura en los niños y niñas del cuarto grado de educación primaria*; Un trabajo realizado en la universidad privada Antenor Orrego de Trujillo, Perú en el año 2009

más allá de una simple lectura, ya que a la par que mejoraban el proceso de lectura, lograban mejorar paulatinamente el proceso de escritura de los estudiantes inmersos en el proyecto; además de lo anterior pudieron comprobar que efectivamente la lectura de cuentos como estrategia metodológica es un gran recurso didáctico que potencia la y mejora los proceso de comprensión de lectura.

A partir de los resultados y de las conclusiones que se pueden extraer de este proyecto, se puede considerar como un referente pertinente para pensar, visionar, afianzar y promover la propuesta de investigación que se presenta, como una meta que puede ser alcanzada, puesto que, para este particular, se tomará el cuento policiaco como estrategia metodológica para fortalecer la lectura crítica con el objetivo de consolidar los alcances de esta de investigación.

De la misma manera, BAQUERIZO MATUTE, Carmen Magister en Docencia y Gerencia en Educación Superior nos presenta una propuesta titulada, 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” Investigación que se desarrolló en el año 2013 la cual se orientó desde tres objetivos generales.

El primero consistió en *evaluar las falencias* en la aplicación de lectura crítica que tienen los estudiantes de la especialización de lengua y literatura de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Guayaquil; el segundo estaba orientado a *diseñar una guía* que mejorara los procesos de aprendizaje mediante los cuales se fortaleciera el desarrollo de las habilidades en lectura crítica de los estudiantes, y un tercer objetivo cuyo fin era *aplicar una guía de métodos andragógicos* para mejorar la deficiencia en lectura crítica y elevar el rendimiento académico.

La metodología de la investigación se desarrolló mediante la modalidad cuali-cuantitativa, trabajo que desarrolló el *diagnóstico investigativo, participativo*, como

método cualitativo por excelencia; se basó en un proceso de interrelaciones fundamentándose en la interacción participativa entre la enseñanza, el aprendizaje, el maestro y el estudiante de forma innovadora, participativa, dinámica, reflexiva, crítica y creativa. El trabajo arrojó como conclusión, que, de los docentes, estudiantes y autoridades encuestadas, la gran mayoría estuvo de acuerdo con la aplicación de la propuesta como algo novedoso que potencie la lectura crítica. También pudo constatarse que hubo cierta resistencia por parte de un pequeño grupo de docentes.

En este sentido, este proyecto sirve como fundamento para diseñar la propuesta de investigación sabiendo que así como puede haber resistencia, puede haber aceptación; eso dependerá de lo atractivo³⁸ pertinente y convincente de los objetivos propuestos y de la manera como se socialice su importancia y su impacto en el aula y más allá de ella; nos muestra la radiografía de la realidad de muchas instituciones educativas y lanza un reto en el marco de que lo único imposible es lo que no se intenta... Siempre es posible enseñar y aprender, aprender y enseñar. Con este panorama, se puede apreciar el valioso significado que tiene este tipo de investigaciones para permitir involucrarse como maestro investigador en la tarea de diseñar estrategias pedagógicas, metodológicas y didácticas que busquen el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes a través de la lectura que desde nuestra investigación se visionará desde la lectura de cuentos policíacos en entornos colaborativos.

Esta investigación es una especie del resultado diagnóstico latinoamericano, lo cual le da mayor valía a la propuesta investigativa que proyectamos, consolida los objetivos y marca una línea de descubrimiento en la cual se puede avanzar con la certeza de que estos resultados son factores determinados para diseñar y aplicar

³⁸ BARQUERIZO 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. Universidad de Guayaquil. Ecuador. 2013

una propuesta de investigación consecuente con la realidad y con lo que se espera alcanzar.

En la misma perspectiva, se encontró el artículo titulado “Estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico”³⁹, desarrollado por Wilfredo Edgardo Moreno Pinado y Miriam E Velázquez Tejada y publicado en el año 2017 en la Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación (REICE) ; este trabajo, tuvo como propósito, contribuir al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de quinto año de secundaria; se planteó como respuesta a un llamado del Ministerio de Educación frente a la realización de propuestas didácticas tendientes a mejorar la práctica docente de los programas de maestría que se cursaba en el 2015 en la Universidad de San Ignacio de Loyola, Lima Perú.

Los autores emplearon para su investigación una metodología interpretativa-cualitativa y a su vez, realizaron una integración de los métodos cualitativos y cuantitativos para realizar el estudio del fenómeno educativo, además se valieron de métodos teórico-prácticos para triangular la información, identificar causas, consecuencias poder diseñar la estrategia didáctica para orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La investigación, dejó entre otros los siguientes resultados:

- Se necesita de manera urgente, que la escuela potencie en los estudiantes el desarrollo del pensamiento crítico de tal manera que puedan desenvolverse en diferentes contextos y frente a distintas situaciones que se le presenten-
- Que efectivamente, los estudiantes al realizar actividades de aprendizaje, no analizaron la información suministrada, no saben proponer alternativas de solución y reflejan un pensamiento muy distante de la comprensión crítica.

³⁹ MORENO, PINADO Wilfredo Edgardo y VELASQUEZ TEJADA, Miriam E. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, eficacia y cambio en la educación, 2017. Disponible <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.2.003>

- Otro de las conclusiones evidentes en este trabajo, tuvo que ver con que los docentes presentaron deficiencias en la orientación del proceso de enseñanza y aprendizaje; lo que les resta protagonismo a los estudiantes ya que carecen de estímulos y motivaciones para desarrollar pensamiento crítico.

En consecuencia, las recomendaciones resultantes de esta investigación implican dos aspectos que para ellos fueron de relevancia: La primera, es que surge la necesidad de realizar talleres que posibiliten la capacitación de los maestros para que puedan asirse de las herramientas pedagógicas, metodológicas y didácticas acerca del pensamiento crítico; la segunda recomendación, giró en torno a la importancia de validar el impacto de la propuesta para comprobar su efectividad y alcance en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes y de acuerdo con los resultados, se pueda continuar.

El aporte de esta investigación está en el marco de la constante presente en todas las anteriores; es una necesidad mundial y que hoy nos asiste porque no somos ajenos a la realidad de comprensión lectora y desarrollo del pensamiento crítico en nuestros educandos. Es esta situación la que nos convoca a implementar una propuesta pedagógica que responda a esta necesidad colombiana y específicamente de cada institución educativa.

En esta medida, el desarrollo del pensamiento crítico no es una obligación-necesaria-exclusiva de las instituciones educativas universitarias, sino una necesidad de todo un país, de todo plantel educativo, docentes, estudiantes, padres de familia y comunidad en general, ya que constituye con una riqueza de todos, para todos y al servicio de todos en un mundo cambiante, exigente y competitivo que nos exige ser competentes en todas las escalas de la vida y esferas de la sociedad.

4.3 ANTECEDENTES NACIONALES

En nuestro recorrido a nivel nacional, se encontró la investigación de BASTIDAS ZAMBRANO, Carlos⁴⁰, Magister en literatura, titulada: La novela policial argentina de los años setenta, realizada en la Pontificia Universidad Javeriana en el año 2012; investigación en la que se plantea como objetivo entender a la novela policiaca de los setenta como una literatura que revisa desde una posición crítica y estética la situación del género en Argentina y Latinoamérica.

Este trabajo describe la trascendencia de la novela policiaca desde la argentina de los sesenta hasta la Latinoamérica moderna, donde el autor con base en sus fuentes investigativas asegura que su investigación considera que el movimiento y la evolución del relato policial argentino parten de dos presupuestos: *apropiación* de las fórmulas de la literatura policial extranjera y *reconfiguración* de la idea de lo policiaco en el contexto de la literatura argentina.

En este sentido es muy importante la mochila, su contenido, quien la porta y quien quiere conocer su contenido y lo que puede hacer con él... esta es la magia del conocimiento y es precisamente esta magia la que se quiere detonar en cada estudiante y este trabajo nos da la razón cuando concluye diciendo que lo inverosímil de lo policial, despierta el carácter investigativo, estimula las habilidades comprender la intertextualidad, la intratextualidad y la extra textualidad como la manifestación de un pensamiento crítico en potencia lo que se constituye en una base sólida para desarrollar nuestra propuesta.

Escudriñando un poco más, se encontró una investigación realizada en la universidad de la Salle en el año 2018, titulada: “Estrategias docentes para la lectura crítica de cuentos maravillosos con niños y niñas de ciclo inicial - nivel preescolar”,

⁴⁰ BASTIDAS Zambrano, Carlos. La novela policial argentina de los años setenta. Pontificia Universidad Javeriana. 2012; P. 87

de las autoras Mayra Alejandra Castro Rodríguez y Lady Katherine Díaz Lugo⁴¹, magísteres en docencia, con el objetivo de Analizar las estrategias empleadas por los docentes para iniciar a los niños y niñas de ciclo inicial – nivel preescolar, en la lectura crítica de cuentos maravillosos. En su investigación, las autoras emplearon el método de investigación acción con enfoque metodológico cualitativo, pero también, descriptivo y explicativo y en la que presentan los siguientes resultados en paralelo con las conclusiones:

- Se evidenció que el cuento maravilloso es un texto que hace parte de la memoria de la humanidad gracias a la tradición oral, pero que depende de los docentes depende conservar el legado y utilizarlo como estrategia pedagógica para que desde los primeros años los niños y niñas se motiven por la lectura.
- Fue evidente el predominio por el fomento de la lectura por medio del goce, el placer, la imaginación y el entretenimiento, buscando que el docente como mediador pudiera despertar el interés y las ganas de acercarse al mundo de la lectura, por gusto y voluntad más que por una obligación impuesta.
- permitió el logro de los objetivos planteados, en tanto que, desde sus planteamientos se logró, no solo la identificación de factores claves en una situación presentada, sino también su explicación, análisis e interpretación de los mismos, posibilitando de esta manera que los investigadores asuman una postura crítica frente a su trabajo investigativo.
- El docente, con el diseño de estrategias pedagógicas pertinentes puede influir considerablemente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes.

⁴¹ CASTRO RODRÍGUEZ, Mayra Alejandra y DÍAZ LUGO, Lady Katherine. Estrategias docentes para la lectura crítica de cuentos maravillosos con niños y niñas de ciclo inicial - nivel preescolar. Disponible: http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/29278/85171218_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Quedó demostrado que el caso concreto, el buscar incentivar la lectura crítica en niños a través del cuento maravilloso, presupone una formación y preparación propia del docente como lector crítico.

Dentro de las recomendaciones hechas por las autoras, cabe destacar:

- Para llevar a cabo estrategias docentes dirigidas a la lectura crítica de cuentos maravillosos, el profesor debe estar convencido y reconocer la riqueza del cuento como un texto que posibilita el encuentro del niño con el inicio de la lectura crítica.
- Los docentes, conscientemente, deben iniciar un proceso de formación como lectores críticos a fin de que puedan transmitir, desarrollar y enseñar al niño de ciclo inicial, aptitudes, habilidades, hábitos y actitudes que le permitan formarse como lector crítico desde su temprana edad.
- Las instituciones educativas, deben fomentar y posibilitar espacios de calidad que permitan abordar la lectura de manera crítica.
- Replantear las mallas curriculares del ciclo inicial, para que el docente pueda hacer más énfasis en la lectura de cuentos maravillosos, teniendo presente espacios como el plan lector, así mismo, realizar una articulación entre la familia, la escuela y la biblioteca, para que mancomunadamente brinden beneficios significativos a los niños, y puedan desarrollar habilidades de lectores críticos.
- Finalmente, incorporar en el desarrollo de las mallas curriculares y de la labor docente una serie de estrategias encaminadas a fomentar la lectura crítica a través de la lectura de cuentos.

En esta misma línea, Chiquillo Pineda Consuelo de Jesús, Jiménez Blanco Margarita Rosa, Henao Muñoz Héctor Alfonso y Rodríguez Gómez David⁴² en una investigación realizada en la Universidad Gran Colombia de Bogotá en el año 2018, bajo el título: “Pensamiento crítico a partir de la lectura de cuentos de hadas”. La propuesta nace por la necesidad de los docentes del Liceo Colombia, quienes determinaron que en el grado quinto existían dificultades tanto en lo oral como en lo escrito, en aspectos relacionados la comprensión de indicaciones orales, exponer sus puntos de vista con base en la reflexión, hacer la crítica textual, analizar las relaciones entre textos, seguir instrucciones escritas; de ahí que planearon promover la intuición creativa y el razonamiento lógico para fortalecer la habilidad de analizar, organizar ideas, defender opiniones, hacer inferencias, evaluar argumentos y resolver problemas; en resumidas cuentas, desarrollo del pensamiento crítico y de lo cual estribó su objetivo general, que consistió en desarrollar una estrategia didáctica, que posibilitara la formación de la lectura crítica y el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de grado quinto del colegio Liceo Colombia.

El diseño metodológico de su investigación, se fundamentó en la investigación acción, con un enfoque cualitativo y los resultados fueron presentados desde diversas concepciones teóricas sobre el pensamiento crítico y la lectura en relación con los talleres aplicados durante el desarrollo de la propuesta y la manera como respondieron los estudiantes frente a las diversas actividades desarrolladas durante el proceso investigativo; de modo que los resultados de resumen entre otros a lo siguiente:

⁴² CHIQUILLO PINEDA, Consuelo de Jesús, JIMÉNEZ BLANCO, Margarita Rosa, HENAO MUÑOZ Héctor Alfonso y RODRÍGUEZ GÓMEZ David. Pensamiento crítico a partir de la lectura de cuentos de hadas. Disponible, https://repository.ugc.edu.co/bitstream/handle/11396/5483/Pensamiento_cr%C3%ADtico_lectura_cuentos.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Los estudiantes aportaban según su conocimiento (presaberes) sobre la versión de los cuentos de hadas clásicos, y de cómo se diferenciaban de las nuevas versiones y realizaban preguntas.
- Analizaban de manera crítica lo que estaba detrás del contexto. El impacto que causó, ver como los estudiantes de tan poca edad, interpretaban desde lo que conocían y lo que desconocían, para fortalecer sus argumentos, y pensar de forma crítica.
- Otro resultado significativo de la investigación, fueron las entrevistas realizadas a los docentes del área, quienes, como partícipes de las diversas posibilidades de aprendizaje con los estudiantes, sus comportamientos y la forma en que cada uno trabaja, señalaron principalmente, que existe una corresponsabilidad que le atribuyen a los profesores de todas las áreas del saber en la función de formar en lectura crítica y pensamiento crítico a los estudiantes.
- Los resultados obtenidos en los niños del grado quinto durante los talleres evidenciaron, que, al contrastar las dos versiones de los cuentos de hadas, hicieron uso de operaciones específicas relacionadas con el proceso de pensamiento crítico (comparar, resumir, Observar, Clasificar, Interpretar, Descubrir suposiciones, Colectar y organizar datos, Resolver problemas).

A manera de conclusiones, se destacaron los siguientes: el cuento de hadas, se convirtió en actividad puesta en escena para conocer y abrir la mente de los estudiantes y desarrollar el pensamiento crítico; además, los talleres permitieron el desarrollo de las habilidades del pensamiento, puesto que los estudiantes realizaron juicios fundamentados en criterios, teniendo siempre en cuenta el contexto; mostró también los avances obtenidos en el desarrollo de la lectura crítica y desarrollo del pensamiento crítico teniendo en cuenta el uso de los cuentos de hadas conforme con los objetivos de la investigación, y finalmente, Permitió observar, cómo los

textos aportaron contribuyeron con los resultados que se esperaban, generando en los niños, interrogantes, interpretaciones, comprensión de textos, y por último, la crítica que cada uno desde su propuesta de solución expresaba como resultado de lo experimentado en la práctica.

Estas configuraciones nos adentran y nos dan bases sólidas para pensar y creer que el cuento policiaco puede ser una de las mejores herramientas estratégicas para promover el trabajo colaborativo y potenciar el desarrollo de la lectura y el pensamiento crítico en los estudiantes en tiempos tan novedosos como los que vivimos en la actualidad y en la responsabilidad de enfrentar el proceso de enseñanza y aprendizaje teniendo en cuenta los argumentos teórico-conceptuales y su articulación en la praxis cotidiana donde el maestro como mediador resulta clave al momento de poner en marcha diferentes estrategias que redunden en la calidad integral de su quehacer y el de sus aprendices.

4.4 ANTECEDENTES REGIONALES

La investigación educativa se ha tomado tanta fuerza que hoy se ha convertido en el pilar para el desarrollo del aprendizaje y el mejoramiento de la calidad docente y de los procesos que implica; es así, como nuestro país se ha convertido en un vivero potencial de investigaciones que propenden por el fortalecimiento de la educación en todas las áreas y grados de escolaridad. Desde esta perspectiva, ARMENTA CASTELLANOS, Yannit Irene,⁴³ en el 2016 desarrolla un proyecto titulado, Lectura de historietas: Apuesta para el Desarrollo de la Argumentación con Estudiantes del Sector Rural, realizada en la Universidad Industrial de Santander, por la cual tiene como propósito: Determinar de qué manera la lectura de historietas fortalece el

43 ARMENTA Castellanos, YANNIT Irene. Lectura de historietas: Apuesta para el Desarrollo de la Argumentación con Estudiantes del Sector Rural. Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga. 2016. P. 428

proceso de la argumentación en los estudiantes de grado 9 de la Institución Educativa el Pórtico, sede D – Cantabara del Municipio de Aratoca – Santander.

La proyección de esta propuesta resalta su interés por valorar el carácter de la argumentación y su impacto en los estudiantes apoyándose en la lectura de historietas como herramienta metodológica; su finalidad fue determinar de qué manera se fortalece el proceso de argumentación como expresión del lenguaje crítico.

Esta investigación se desarrolló desde un enfoque metodológico cualitativo como reivindicación al abordaje de las realidades subjetivas e intersubjetivas como objetos legítimos de conocimiento científico y el estudio de la vida cotidiana, como escenario básico de construcción, constitución y desarrollo de los distintos planos que configuran e integran las dimensiones específicas del mundo humano y cuenta con un carácter único, multifacético y dinámico de las realidades humanas²⁷.

El diseño metodológico de la investigación se fundamentó en investigación acción y su principal interés consistió en la transformación de la realidad de manera participativa y tuvo en cuenta la intersubjetividad con una metodología de exploración en la realidad concreta, apoyándose en los postulados de Daniel Cassany sobre las tareas específicas del lector crítico

Como conclusión fehaciente puede decirse que, su investigación hace un gran eco, ya que contribuyó para mejorar el de desarrollo de la lectura crítica, la argumentación y su impacto en el proceso de enseñanza y aprendizaje, favoreciendo en los educandos la adquisición de mayores y mejores herramientas en la construcción de los conocimientos.

44 Op.cit. p.148

Aunque su propuesta estuvo basada en la historieta, se tomó esta por su finalidad: “desarrollo de la lectura crítica y la argumentación” como cimientos estructurales para lograr los fines propuestos de esta investigación y como premisa para generar en perspectiva mejores aprendizajes.

En consonancia con lo anterior, nos encontramos con la investigación titulada: Desarrollo de habilidades en lectura crítica con los estudiantes del grado undécimo del colegio integrado Llano grande Girón/Santander⁴⁵, desarrollada por el Mg. Diego Armando Aparicio Bernal, en la Universidad Autónoma de Manizales la cual tuvo como objetivo general, Desarrollar las habilidades de lectura crítica en estudiantes del grado undécimo del Colegio Integrado Llano Grande al implementar una unidad didáctica sobre el concepto Reseña Crítica y tres objetivos específicos, tal y como se detallan a continuación:

- Identificar el nivel de lectura en los estudiantes del grado undécimo del Colegio Integrado Llano Grande de Girón/Santander mediante la aplicación de una prueba diagnóstica.
- Diseñar y aplicar una unidad didáctica que permita la profundización en el concepto de Reseña Crítica.
- Evaluar el avance en el nivel de lectura crítica obtenido por los estudiantes a partir de la implementación de la unidad didáctica.

La investigación, fue de corte cualitativo, con un diseño metodológico descriptivo-cualitativo, en aras de describir el cómo se desarrollan las habilidades de lectura crítica. En esta investigación, se llegó a concluir que: El diseño de unidades didácticas genera ambientes de aprendizaje diferentes, al despertar el interés y motivación de los estudiantes. Los textos con sentido crítico que abordan temáticas

⁴⁵ BERNAL Aparicio, ARMANDO Diego. Desarrollo de habilidades en lectura crítica con los estudiantes del grado undécimo del colegio integrado Llano grande Girón/Santander. Universidad Autónoma de Manizales. 2016

actuales y relevantes para los estudiantes contribuyen en el desarrollo de habilidades en lectura crítica; entre las que se destacan el reconocer la idea principal e información básica, hacer inferencias, valorar y juzgar y confrontar ideas. El desarrollo las habilidades en lectura crítica permite a los educandos desenvolverse con autonomía y criterio propio frente a diferentes situaciones cotidianas en las que deban enfrentarse a la solución de un problema.

El abordar textos con sentido más profundo no solo desarrolla en los estudiantes habilidades de lectura crítica, sino que enriquece el pensamiento crítico, siendo la lectura y pensamiento crítico dos pilares que interactúan en la formación de ciudadanos competentes en las diferentes ciencias de estudio. Que partir del presente estudio se abre una nueva ruta en cuanto al manejo de la competencia lectora con sentido crítico que abarca habilidades propias de un pensador crítico, y que puede ser ampliamente trabajado en las diferentes áreas de conocimiento. Se hace necesario dar continuidad a procesos investigativos que conlleven al desarrollo de habilidades y competencias de comprensión de lectura de textos con sentido crítico. “Uno de los elementos pertinentes para mejorar los procesos en lectura crítica es la creación y ejecución de unidades didácticas que propicien el desarrollo de habilidades para la comprensión de la lectura crítica”.⁴⁶

De igual manera, PATIÑO JIMÉNEZ, Lilibeth⁴⁷, desarrolló una propuesta titulada; La lectura colaborativa de cuento fantástico como estrategia pedagógica para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de 5° de la Institución educativa John F Kennedy - Barrancabermeja; esta investigación tuvo como propósito: Determinar cómo la lectura colaborativa de cuentos fantásticos favorece el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de 5° primaria de la institución

⁴⁶MAINGUENEAU, Dominique. Términos clave del análisis del discurso. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003., p 25

⁴⁷ PATIÑO JIMÉNEZ, Lilibeth. La lectura colaborativa de cuento fantástico como estrategia pedagógica para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de 5° de la Institución educativa John F Kennedy – Barrancabermeja. Universidad Industrial de Santander. 2018

educativa John F Kennedy de Barrancabermeja. La prospectiva, resalta el interés por determinar el impacto de la lectura de cuentos fantásticos en entornos colaborativos. La investigadora, utilizó la metodología de investigación acción con un enfoque cualitativo, desde la cual, aplicó talleres de comprensión lectora que involucrase los tres niveles de pensamiento (literal, inferencia crítica)

Como resultados presentes en esta investigación, se pueden destacar: Los estudiantes pudieron expresar sus ideas y sentimientos, intervenir en las reflexiones hechas por sus compañeros de manera argumentada, formularon preguntas críticas sobre los textos leído; de conformidad con esta perspectiva, también se estableció la importancia de las actividades concretas realizadas en el antes, durante y después de la lectura facilitaron la comprensión y el desarrollo del importante de los textos; aprendieron a desarrollar las sesiones de trabajo de manera colaborativa evidenciando avances en la habilidad para escucharse y tomar decisiones en conjunto; de igual manera, el gusto expresado por los estudiantes por trabajar colaborativamente.

Dentro de las conclusiones a las que llegó la autora, se encuentran; Se pudo determinar que la lectura colaborativa de cuentos fantásticos, favorece el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de 5° de primaria; el cuento fantástico se convirtió en una herramienta eficaz para el desarrollo del pensamiento crítico.

Así mismo, la investigadora deja algunas recomendaciones considerables, como las siguientes: Apostar por el diseño de secuencias didácticas con actividades creativas, amenas y acordes con las necesidades de aprendizaje de los estudiantes; que al diseñar secuencias didácticas que persigan el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, se disponga del tiempo necesario para su implementación; proponer lectura de cuantos fantásticos con el fin de detectar los acontecimientos que causan asombro, duda e incertidumbre; propiciar de manera continua actividades de trabajo colaborativo donde cada integrante del equipo tenga un rol

determinado; los docentes deben estar alerta con aquellos estudiantes que participan poco en el desarrollo de las actividades propuestas para integrarlos y potenciar sus aprendizajes

En relación a que la presente investigación tuvo como objetivo fundamental Determinar si a través la lectura crítica de cuentos policíacos se promueve el pensamiento crítico en el trabajo colaborativo de los estudiantes de grado quinto de educación básica primaria; se hace necesario conceptualizar algunos términos determinantes para la comprensión y pertinencia que permita hacer un acercamiento real al logro de las metas propuestas.

Como se puede apreciar, la lectura de diferentes tipologías bien articuladas y con finalidades definidas, tiene efectos directos en el desarrollo de las competencias comunicativas, la comprensión y el pensamiento crítico.

MOLINA SOLÓRZANO NINI JOHANA⁴⁸, en su investigación realizada en el año 2018, en la Universidad Industrial de Santander, con el título: La lectura de reportajes como estrategia didáctica para el fortalecimiento del pensamiento crítico en los estudiantes del cuarto grado de básica primaria de la Institución Educativa Ciudadela Educativa del Magdalena Medio. Esta investigación, tuvo como objetivo, Determinar de qué manera la lectura colaborativa de reportajes contribuye al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de cuarto grado de básica primaria de la institución Ciudadela Educativa del Magdalena Medio; se desarrolló bajo la metodología de investigación acción, con un enfoque cualitativo.

Esta investigación, evidenció dentro de sus avances los siguientes: Los estudiantes manifestaron que al realizar los procesos de lectura les permitió alcanzar sabiduría, volverse inteligentes porque el texto habla con ellos; con la lectura de reportajes, los

⁴⁸ MOLINA SOLÓRZANO, Nini Johana. La lectura de reportajes como estrategia didáctica para el fortalecimiento del pensamiento crítico en los estudiantes del cuarto grado de básica primaria de la Institución Educativa Ciudadela Educativa del Magdalena Medio. Universidad Industrial de Santander. 2018

estudiantes demostraron interés en el proceso lo cual fue evidente a través de la participación activa en las diversas actividades planteadas; los educandos contrarrestaron el efecto del individualismo, el autoritarismo, el egoísmo, la rivalidad, la apatía, la falta de compromiso y de responsabilidades, a través de las estrategias de trabajo colaborativo, con las que alcanzaron a desarrollar habilidades como el diálogo, la escucha, el respeto, la tolerancia, la autonomía y la responsabilidad para cumplir con el rol establecido.

La autora, presentó ocho situaciones conclusorias que ameritan ser observadas de cara a la investigación que se propone. Las conclusiones están dadas en el marco de los resultados obtenidos, así: La mayoría de los estudiantes, alcanzaron el nivel de pensamiento inferencial, llegando al nivel de pensamiento crítico, evidente en las actividades realizadas; todavía hay estudiantes en los cuales es necesario continuar potenciando las habilidades del nivel inferencial para que puedan alcanzar el pensamiento crítico; el trabajo colaborativo, fue una estrategia que fortaleció las relaciones interpersonales, sobre todo en aquellos equipos que querían ser dominados por un solo miembro; del mismo modo, el trabajo colaborativo, permitió la generación de aprendizajes significativos y la mayoría de los equipos estuvo de acuerdo que trabajar individual hace más difícil alcanzar las metas; se reconocieron debilidades que con el apoyo mutuo y el estímulo de los miembros del equipo se fortalecieron en algunos con lo que lograron alcanzar el éxito grupal; el papel de la docente como mediadora del aprendizaje significativo en los estudiantes, fue clave, porque le permitió hacer una reflexión sobre su quehacer pedagógico e impactar de manera apropiada la que es mejor para la calidad de sus estudiantes.

En cuanto a las recomendaciones, la autora sugiere, que es importante que desde los primeros años de escolaridad se promuevan habilidades de pensamiento crítico en sus tres niveles (Literal-Inferencia-Crítico); Priorizar procesos de lectura desde las diferentes áreas del saber como herramienta de transversalización de las competencias a desarrollar por los estudiantes; Incorporar en el plan de estudios

tipologías textuales como el reportaje para permitirle al lector una relación más cercana con la realidad y puedan opinar/expresar su puntos de vista de manera argumentada; diseñar talleres, guías, evaluaciones y planes de trabajo con preguntas abiertas que le exijan al estudiante hacer el ejercicio de pensar y formular alternativas de solución; promover el trabajo entre pares como estrategia de promoción y potenciación de los proceso de enseñanza y aprendizaje, y finalmente, que para el desarrollo de estrategias pedagógicas de naturaleza (secuencia didáctica) es necesario que posibiliten los tiempos con la suficiente amplitud.

Con esta premisa, se cuenta con amplios antecedentes referenciales que testimonian acerca de la intención investigativa que se proyecta y evidenciando que no es un tema de ayer, sino que tiene un trazado significativo del cual se puede sustentar la proyectiva. Leer, escribir, pensar críticamente es una responsabilidad social, pero es la escuela el lugar donde estos procesos tienen un verdadero sentido y donde se deben generar los espacios para un aprendizaje activo, motivador, agradable y trascendente.

En este sentido, se sustentó este proyecto de investigación, desde referentes teóricos de gran riqueza, profundidad y claridad en sus concepciones, que pusieron en contexto académico, investigativo, pedagógico, metodológico y didáctico toda la finalidad de esta propuesta, como lo veremos a continuación.

4.5 MARCO CONCEPTUAL

En este apartado se tomó como punto de referencia, el sentido pedagógico que le da el Ministerio de Educación Nacional al contenido de los lineamientos curriculares⁴⁹, publicados el 7 de junio de 1998, donde se establece una

⁴⁹ PACHECO GUALDRÓN, Jorge Eliecer. el uso de Facebook como apoyo para el desarrollo de la escritura de textos literarios .Ministerio de Educación Nacional, Serie, Lineamientos Curriculares.

macrocompetencia llamada Competencia significativa, porque encierra otras competencias, en su propósito de hacer de esta, una área integral e integradora del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Desde esta perspectiva, se plantearon entre otras las siguientes competencias:

- Una competencia gramatical o sintáctica: Referida a las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la producción de los enunciados lingüísticos.
- Una competencia textual referida a los mecanismos que garantizan coherencia y cohesión a los enunciados (nivel micro) y a los textos (nivel macro). Esta competencia está asociada, también, con el aspecto estructural del discurso, jerarquías semánticas de los enunciados, uso de conectores, por ejemplo; y con la posibilidad de reconocer y seleccionar según las prioridades e intencionalidades discursivas, diferentes tipos de textos.
- Una competencia semántica referida a la capacidad de reconocer y usar los significados y el léxico de manera pertinente según las exigencias del contexto de comunicación. Aspectos como el reconocimiento de campos semánticos, tecnicismos o jergas particulares hacen parte de esta competencia; lo mismo que el seguimiento de un eje o hilo temático en la producción discursiva.
- Una competencia pragmática o socio-cultural referida al reconocimiento y al uso de reglas contextuales de la comunicación. Aspectos como el reconocimiento de intencionalidades y variables del contexto como el componente ideológico y político

Santa Fe de Bogotá, D.C., 7 de junio de 1998. Disponible en: <
http://mineduccion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf

que está detrás de los enunciados hacen parte de esta competencia, el reconocimiento de variaciones dialectales, registros diversos o, en términos de Bernstein, códigos socio-lingüísticos, presentes en los actos comunicativos son también elementos de esta competencia.

- Una competencia Enciclopédica referida a la capacidad de poner en juego⁵⁰ en los actos de significación y comunicación, los saberes con los que cuentan los sujetos y que son construidos en el ámbito de la cultura escolar o socio-cultural en general, y en el micro-entorno local y familiar.
- Una competencia literaria entendida como la capacidad de poner en juego, en los procesos de lectura y escritura, un Ministerio de Educación Nacional saber literario surgido de la experiencia de lectura y análisis de las obras mismas, y del conocimiento directo de un número significativo de éstas.
- Una competencia poética entendida como la capacidad de un sujeto para inventar mundos posibles a través de los lenguajes, e innovar en el uso de los mismos. Esta competencia tiene que ver con la búsqueda de un estilo personal.

Reyes en 1960 expresó: “En efecto, la lengua, como los códigos, no se enseña, se aprende;⁵¹ se aprende desde la interacción, en la necesidad del uso, en la práctica y en la participación en contextos auténticos, lo que no indica que no haya un conocimiento en el usuario sobre cómo funciona la lengua, pues todos los usuarios de una lengua tienen un conocimiento tácito de las reglas que la constituyen. Cuando Reyes dice que, “se aprende desde la interacción”⁵² cabe preguntarse: ¿Qué nivel de interacción debe propiciarse en el aula clases para que el estudiante se apropie de las normas sin tanto traumatismo y pueda convertirse en actor

⁵⁰ Ibid. p. 28

⁵¹ Reyes en 1960. Citado por 'Ministerio de Educación Nacional. Serie lineamientos curriculares 1998. P.8

⁵² Ibid. p.8

responsable en la adquisición y fortalecimiento de su aprendizaje? el educador tendría que enseñar normas relativamente estables, es necesario preguntarse ¿en qué momento el estudiante está ya dispuesto para tomar conciencia de las categorías que hacen funcionar el sistema? De todos modos, lo que se deja claro es que, no es en la educación primaria donde se debe insistir en la enseñanza de la gramática explícita de la lengua; lo que se propende en estos niveles de escolaridad es que, el estudiante se vaya ejercitando creativamente mientras aprende, logre encontrarle goce y satisfacción a la vez que va fortaleciendo su competencia comunicativa, desarrolla su lectura crítica, potencia su nivel de oralidad, y adquiere pensamiento crítico y argumentativo; esto unido a su necesidad, marcará las pautas para leer y escribir de manera competente.

Lo que se sugiere en este aspecto es, que sea en la educación secundaria donde se empiecen a manipular explícitamente las categorías gramaticales, y la educación media o preparatoria– sea el momento más adecuado para profundizar en dichas categorías, pero apuntando hacia propósitos pragmáticos.

En este mismo sentido, Reyes 1960 en una entrevista, manifestó: “Aun las estaciones de radio –que, por otra parte, hacen algunas sesiones más o menos afortunadas de enseñanza lingüística– no son siempre muy cuidadosas en la elección de sus locutores, cuyos defectos de pronunciación, entonación, vocabulario y sintaxis podrían a veces servir de ejercicio práctico en las escuelas (1960: 324)”.⁵³

Desde la perspectiva del autor, esto significa que, los estudiantes están siendo constantemente bombardeados por signos y códigos verbales, que, en lugar de contribuir al fortalecimiento de la competencia comunicativa, muchas veces atenta contra esta; y entendiendo el impacto social que tiene la interacción social y en

⁵³ *Ibíd.*p.8

especial los medios masivos, estos deberían estar llenos de calidad en la pronunciación, la entonación, el vocabulario y la sintaxis.

En esta misma dirección, la propuesta de investigación que se propone, se convierte en una premisa para promover el fortalecimiento de los procesos que potencian la lectura crítica, estimular el desarrollo del pensamiento crítico, potenciar el trabajo colaborativo y sobre todo promover un aprendizaje para la vida.

4.5.1 Competencia comunicativa. Antes de entrar a definir este aspecto, es necesario conocer de antemano el concepto de competencia; para el Ministerio de Educación Nacional, las competencias son entendidas como el

“Conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes que desarrollan las personas y que les permiten comprender, interactuar y transformar el mundo en el que viven., esto quiere decir que, la competencia es una capacidad compleja que permite adquirir y transferir el conocimiento aplicándolo a situaciones nuevas, con miras a resolver problemas o crea conocimientos nuevos, comprometiéndose las dimensiones ética, emocional, estética y técnica, involucra la capacidad de construir modelos mentales de situaciones problema y de combinar de forma coherente conocimientos pertinentes, es decir, que sabe hacer con lo que sabe”⁵⁴.,

En este mismo sentido, una COMPETENCIA, entendida como un conjunto de conocimientos, actitudes, capacidades, disposiciones y habilidades (cognitivas, socio-afectivas y comunicativas), se relacionan entre sí para facilitar el desempeño y con sentido una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores. Por lo tanto, la competencia implica conocer, ser y saber hacer.

⁵⁴ CRISPIN Maria Luisa, GOMEZ Teresita, RAMIREZ Juan Carlos. Guiadel docente para el desarrollo de ls competencias .2012, Disonible en: https://ibero.mx/formaciondeprofesores/Apoyos%20generales/Guia_docente_desarrollo_competencias.pdf

Desde esta perspectiva, para desarrollar habilidades de pensamiento crítico, es necesario apropiarse previamente de ciertas capacidades que son conexas y sin las cuales se hace más complejo el proceso de enseñanza y aprendizaje; es en este sentido y sobre esta base en la que se edifican los pilares que se persiguen en esta investigación y por ello se hace tan importante partir de soportes teóricos que la fundamenten para que sea consecuente con las necesidades educativas y con los pilares que proyecta el ministerio como meta nacional.

Para Dell Hymes, “La competencia comunicativa es el término más general para la capacidad comunicativa de una persona, capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla. La adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones, y la acción, que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias”⁵⁵

Para comprender lo anteriormente expuesto, es necesario dar una mirada a la concepción que autores como Chomsky; quien propuso el término de competencia lingüística y lo definió como “capacidades y disposiciones para la interpretación y la actuación”. Pero este concepto solo vislumbra la competencia lingüística, que por sí sola no da garantía de una buena comunicación.

Es en este sentido, que posteriormente Hymes amplía la noción concebida por Chomsky, y la concibe como una actuación comunicativa acorde con las demandas del entorno. La definición de Hymes se aparta así del hecho meramente lingüístico y les da cabida a otros aspectos como el social y el psicológico.

En este orden de ideas, para hablar claramente de la competencia comunicativa, fue necesario hacer un poco de memoria sobre el fundamento de sus orígenes, y en lo que se pudo indagar, la competencia comunicativa se remonta a los postulados de algunos autores que a continuación se citan con la intención de

55 RINCON C,Carlod Alberto. La competencia comunicativa. Disponible en: <http://aprendeonline.udea.edu.co/boa/contenidos.php/cb10887d80142488399661377b684b60/511/1/contenido/capitulos/Unidad11CompetenciaComunicativa.PDF>

develar sus teorías en consonancia con la competencia comunicativa. De acuerdo con lo anterior, Skinner, expresa, que el aprendizaje del lenguaje se produce a partir del proceso que denominó “*estímulo-respuesta*”; es decir, un conjunto de conjeturas teóricas que vienen a afirmar que con cada refuerzo de la secuencia estímulo-respuesta, aumenta la probabilidad de que esa secuencia se repita nuevamente⁵⁶, y lo explica diciendo que cada individuo actúa de manera mecánica en la ejecución de procesos sin involucrar la capacidad analítica, creativa. Por su parte, Chomsky, cuestiona el planteamiento de su antecesor, y definió la competencia lingüística como un conjunto de “capacidades y disposiciones para la interpretación y la actuación⁵⁷” Refiriéndose a la gramática en el proceso comunicativo (Morfología, sintaxis, fonética, fonología y semántica).

En este sentido, la competencia comunicativa efectiva implica y obedece a un conjunto de habilidades y destrezas que le permiten al sujeto interactuar en consecuencia con la realidad de su entorno, a partir de las costumbres, los hábitos y la cultura social en la que está inmerso.

Es entonces la escuela, el lugar donde confluyen los grandes aspectos que demarcan la interacción social desde los primeros años, es donde se consolidan, donde se desarrollan y se ponen al servicio de los demás; es donde la comunicación debe tomar un sentido humano y humanizante en el sentido asertivo de convivencia y la creación de consenso.

⁵⁶ SOLANO ALPIZAR, José. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana. Educación y aprendizaje. Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Primaria o Básica. Vol 2. P. 65. Disponible en <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/icap/unpan031175.pdf>

⁵⁷ CHOMSKY, Avram Noam. La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. 1965. disponible en: <https://www.google.com.co/search?q=La+competencia+comunicativa%3A+elemento+clave+en+las+organizaciones&og=La+competencia+comunicativa%3A+elemento+clave+en+las+organizaciones&ags=chrome..69i57.222j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>

Por ello, la competencia comunicativa tiene un carácter eminentemente estratégico, tanto en lo individual como en lo colectivo y representa un requisito para entablar relaciones no solo saludables sino también productivas, que en el ámbito educativo contribuyen a fortalecer el clima de la escuela y en particular del aula, generando interacción, sentido de pertenencia, trabajo colaborativo y todos aquellos componentes que optimizan los procesos de enseñanza y aprendizaje⁵⁸.

Como se mencionó anteriormente, los lineamientos curriculares de lengua castellana, publicados en 1998, establecen, como eje curricular del área de lenguaje, el desarrollo de la competencia comunicativa; definida esta, como “el uso del lenguaje en actos comunicativos particulares, concretos y social e históricamente dados⁵⁹”. Esta noción, planteada desde la etnografía de la comunicación por Dell Hymes, expone la necesidad de ir más allá de una simple descripción de los enunciados producidos por un sujeto. Se analiza, también, la relación del enunciado con el contexto particular donde este se genera, para que pueda convertirse en un acto de habla. Es por consiguiente este acto del habla, el que lleva a la interacción social con los semejantes y la interacción al aprendizaje. En estos términos, cada sujeto tiene que estar en la capacidad de dar a entender de manera clara y sucinta lo que quiere expresar, lo cual se hace posible en el contacto con su contexto inmediato y particular de interacción sociocultural.

4.5.2. Texto narrativo. En este apartado, es clave denotar que las competencias y habilidades comunicativas, dígase: leer, escribir, hablar y escuchar, son aspectos inherentes a los procesos narrativos y a la construcción de social de la cultura. Desde esta premisa, el texto narrativo se convierte en una herramienta en la cual convergen sentimientos, emociones, intereses, necesidades que muchas veces son

⁵⁸ Ibid. p.104

⁵⁹ MEN, Op. cit; p. 25

resueltas a través de la contextualización de una ficti-realidad que termina por afectar positivamente la realidad.

En esta perspectiva, cabe la incógnita sobre ¿Qué es un texto narrativo?

Para Aristóteles “Lo específico del género narrativo es la mimesis de acciones y, secundariamente, la mimesis de hombres actuantes, presentadas bajo el modo narrativo (aquel en el que el autor aparece como alguien diferente de sí mismo)”⁶⁰

En este sentido, el autor sugiere que nadie puede imitar la realidad tal y como es, porque toda visión e interpretación está sujeta bajo ciertas convenciones que posibilitan su comprensión y esta depende de las habilidades interpretativas del lector.

“En perspectiva de T. Todorov, el marco de la confrontación-narración/descripción; el relato aparece como encadenamiento cronológico y a veces causal de unidades discontinuas. Para Todorov ésta es una constante en la mayoría de los narratólogos franceses, cuya fuente remota es una vez más la poética aristotélica, lo específico de la narración es que implica una transformación radical de la situación inicial (frente a la simple o yuxtaposición de elementos, propia de la descripción)”⁶¹

Desde este orden de ideas, el texto narrativo, visto en perspectiva de Todorov, establece una confrontación narrotológica que puede ser continua o discontinua en el tiempo, sin embargo, se deja claro que a través de esta se presenta una transformación de la situación inicialmente planteada.

En su compilación, el autor reúne una serie de criterios que sustentan la validez del texto narrativo, en el sentido que expone, que lo que atañe al relato, el papel más

⁶⁰ GARRIDO DOMÍNGUEZ, Antonio. Teoría de la literatura y literatura comparada. El texto narrativo. Editorial Síntesis. Disponible en: http://cmap.javeriana.edu.co/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1280929324856_673167432_1792_literatura.pdf

⁶¹ Ibid. P. 101

determinante ha correspondido esencialmente a la retórica y por una razón obvia: la narración formó parte desde siempre de la disposición del discurso y en especial, del forense; de ahí el permanente interés a lo largo del tiempo por este componente del esquema retórico.

La narrativa forense, es propia, e inherente al discurso policiaco; narrar involucra un sin número de habilidades y posibilidades que ponen a prueba las capacidades de observación, comprensión, descripción, argumentación frente a cualquier tipología textual a la que el lector se vea enfrentado.

En el repositorio digital del área andina, textos narrativos se expresa:⁶²

“En primer lugar es necesario decir que hay diferentes tipos de textos, y cada uno de ellos cumple funciones distintas o espera propósitos diversos. Entre los textos más comunes se cuentan el ensayo, la novela, el cuento, la poesía, las imágenes, los contenidos audiovisuales, entre muchos otros, y desde luego las narrativas periodísticas que incluyen crónicas, reportajes, perfiles, entrevistas y noticias, que para efectos prácticos son las que aquí nos interesan”.

En el sentido de esta investigación, el cuento policiaco tiene una función pedagógica, metodológica y didáctica, cuyo objetivo central es desarrollar habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes a través de la lectura en entornos colaborativos.

En este orden de ideas, se puede aseverar que,

⁶² CANCINO PEÑA, Juan Simón. Textos narrativos. Fundación Universitaria del área Andina. Disponible en: <https://digitk.areandina.edu.co/bitstream/handle/areandina/1421/Textos%20narrativos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

“Las historias no se cuentan por arte de magia, ni mucho menos van en busca del narrador al que se le aparecerán en tanto que éste las espera cómodamente sentado en un placentero escritorio de oficinista; no, las historias con sus hechos fantásticos y sus personajes maravillosos piden ser buscadas, y exigen narradores de calidad, porque escribir lo hace cualquiera, pero narrar buenas historias es virtud de aquellos que están preparados para que éstas le hablen al oído”⁶³.

Aquí en este punto, el autor destaca cinco elementos que enmarcan los acontecimientos del género narrativo:

- Narrador
- Espacio
- Personajes
- Tiempo
- Acontecimientos

Y en ellos converge el circuito narrativo (planteamiento/introducción-nudo-desenlace) que le da vida y esencia a la narración.

El cuento policiaco surge en este aspecto, como una tipología intencionada, que buscó cautivar a los lectores y estos a su vez, sacarle el mayor provecho a la narrativa textual con todo el valor agregado que el ejercicio de narrar o recontar la narración implica.

Desde la perspectiva de Van Dijk, la superestructura narrativa se compone de una serie de categorías, que detallamos a continuación⁶⁴:

- **Historia:** comprende la trama y la evaluación.
- **Trama:** se refiere a una serie de episodios.

⁶³ Ibid. P. 102

⁶⁴ VAN DIJK. T. Síntesis de las características del texto narrativo. 1992

- **Episodio:** está integrado por un marco y un suceso. Cuando hay varios episodios es porque los sucesos tienen lugar en sitios diferentes.
- **Marco:** alude a la situación, circunstancias, lugar y tiempo determinados en que se desarrolla la acción.
- **Suceso:** comprende el núcleo conjunto de la complicación y la resolución.
- **Complicación:** abarca la secuencia de acciones.
- **Resolución:** implica la dilución de la complicación, pudiendo ser positiva o negativa.
- **Moraleja:** es la conclusión que aparece en las fábulas. Implica una lección a ser aprendida.

La finalidad de utilizar el cuento policiaco como tipología textual, consistió en que los lectores, productos de esta investigación, lograran aprehender estas categorías y las convirtieran en instrumentos de su diario vivir, con lo cual podrán continuar con su proceso de aprendizaje e interiorizar aspectos relevantes que les permita hacer una lectura crítica en perspectiva con el texto, el momento y las circunstancias. En consecuencia, para entender la teoría del cuento, fue necesario conocer la concepción que grandes exponentes de este género han realizado a lo largo de los años, como uno de los “géneros” más y mejor utilizados en el contexto educativo; llámese hogar o escuela.

En este sentido, Enrique Anderson Imbert, dice: El cuento... “vendría a ser una narración breve en prosa que, por mucho que se apoye en un suceso real, revela siempre la imaginación de un narrador individual. La acción- cuyos agentes son hombres, animales humanizados o cosas inanimadas- consta de una serie de acontecimientos entrelazados en una trama donde las tensiones y distensiones son graduadas para mantener en suspenso el ánimo del lector, terminan por resolverse en un desenlace estéticamente satisfactorio.”⁶⁵

⁶⁵ IMBERT, Enrique Anderson. Definición de cuento. Revista Puro Cuento N° 19. Blog de la Cátedra de Producción Discursiva de la facultad de Comunicación de la Universidad Austral.

En un sentido más metafórico, Juan Bosch, lo define claramente diciendo: “El cuento es una flecha dirigida rectamente a un blanco”, “No hablo de lo que relata, sino del relato en sí, no me refiero a lo que se contiene, sino a la manera de contenerlo”⁶⁶

Con esta perspectiva se pudo denotar que, para Bosch, la importancia del cuento es el punto de impacto, como él lo denomina “el blanco” en quien se propende que se despierte el espíritu lector, que, para el caso de esta propuesta, fueron los estudiantes. En consecuencia, el cuento tiene que contar con un relato motivador capaz de generar la suficiente articulación que promueva la interacción con él, despertar la creatividad imaginativa y la producción de nuevos saberes.

En otra definición muy dicente, Imbert manifiesta: “Las frases de un cuento no son proposiciones que prediquen la existencia de algo; por tanto, no son ni verdaderas ni falsas. Se vio antes que la intuición no distingue entre lo real y lo irreal, distinción propia del conocimiento conceptual, no del intuitivo. Del mismo modo, la distinción entre los conceptos de verdad y falsedad no le concierne a la ficción. Ficción pura: esto es el cuento”.⁶⁷

Imbert afirma que “Existieron narraciones medievales similares al género moderno que hoy llamamos «cuento» pero se las llamaba fábulas, fablillas, ejemplos, apólogos, proverbios, hazañas, castigos, palabras que señalaban la raíz didáctica del género”⁶⁸.

Desde esta mirada, el cuento nace cuasi a la par con el desarrollo del lenguaje de la humanidad, trascendiendo desde la oralidad hasta la escritura multifacética, sin importar los nombres que haya tenido en otras, ha evolucionado y está presente en las diferentes esferas sociales y cumpliendo diferentes finalidades comunicativas, siendo parte del acervo creativo y cultural de los pueblos y

⁶⁶ Bosch, Juan. La Teoría del Cuento. Características del cuento. Conferencia en la Habana. 1944. <http://www.centenariojuanbosch.uchile.cl/articulo.html>

⁶⁷ Opcit.p.73

⁶⁸ IMBERT, Enrique Anderson Teoría y Técnica del Cuento. P.13

respondiendo según los intereses de cada lector; pero lo que realmente le asiste a esta investigación, es el uso pedagógico que se le dará al cuento policiaco como estrategia de lectura en entornos colaborativos para desarrollar habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes y sobre lo cual, Imbert muestra que hablar de cuento, es hablar de las personas, de las generaciones y de la evolución de los pueblos; en sí, “cada persona es un cuento”.

Así las cosas, el cuento cobra gran sentido en la historia de la humanidad; podría decirse en este aspecto, que, una comunidad sin cuento, es una comunidad sin historia. Todos de alguna manera llevamos consigo una historia que contar, y esta relación tan estrecha es lo que le da mayor familiaridad, aceptación y fuerza al cuento como estrategia pedagógica acertada para el proceso de la enseñanza y el aprendizaje, como es la finalidad de esta propuesta.

Ese cuento que nace del imaginario creativo de los pueblos y de los hombres ha propiciado un sin número de posibilidades que hoy permiten conocer culturas, y civilizaciones no conocidas, recrearse con situaciones que pueden asemejar las propias realidades personales y colectivas y además a despertar la curiosidad de la persona para que sea capaz de leer y escribir para el presente y la posteridad.

4.5.3 ¿Qué es leer? En primera instancia, se abordará la concepción de lectura como PROCESO LIBERADOR. En este sentido, Freire, citado por Elsa M. Ramírez Leyva en su artículo ¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura?, expresa: Nadie libera a nadie, nadie se libera solo, los hombres se liberan en comunión. Nadie educa a nadie, nadie se educa, asimismo, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo⁶⁹.

⁶⁹ RAMÍREZ LEYVA, Elsa M. ¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura? Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2009000100007#notas. P.8. 2009

Pero es claro, que, a pesar de esta perspectiva, “leer” resulta ser un proceso complejo y, por tanto, la pedagogía sobre la lectura no se podrá reducir a prácticas mecánicas, a técnicas instrumentales, únicamente. En una perspectiva orientada hacia la significación, la lengua no puede entenderse sólo como un instrumento, como un medio para...; la lengua es el mundo, la lengua es la cultura.

En este sentido, Freire, para sustentar su tesis divide en dos partes el proceso liberador de la lectura: el primero tiene que ver con la naturaleza siempre inacabada del ser humano, por lo que siempre se encuentra en permanente búsqueda de ser más. El segundo es la concientización indispensable en todo proceso de liberación y en las relaciones entre lo que se hereda y lo que se adquiere. Según Freire, todo individuo está programado, mas no determinado y condicionado, pues a medida que adquiere conciencia de aquello puede volverse apto para luchar por la libertad como proceso y no como meta⁷⁰.

En consecuencia, la lectura libera en la medida que es asumida de manera consciente, crítica, creativa, entendiendo que en la medida en que se fortalecen las habilidades de lectura, se hace más sólido el camino hacia el desarrollo del pensamiento crítico como esencia para la interacción durante toda la vida.

En segunda medida, para Barthes, citado por Elsa M. Ramírez, **LA LÓGICA DE LA LECTURA NO ES DEDUCTIVA, SINO ASOCIATIVA**; sentido en el cual afirma que, “Leer es hacer trabajar a nuestro cuerpo siguiendo la llamada de los signos del texto, de todos esos lenguajes que lo atraviesan y que forman una especie de irisada profundidad en cada frase”⁷¹.

⁷⁰ Ibid.p.122

⁷¹ Ibid.p.122

Esto significa, que el proceso de lectura hace trabajar el cuerpo armonizándolo con los signos textuales para hacer un análisis semiótico de lo leído, interiorizarlo, interpretarlo, comprenderlo y utilizarlo de acuerdo con los intereses de quien lee.

Así mismo, Barthes dice que “La lectura puede considerarse constitutivamente un campo plural de prácticas dispersas y efectos irreductibles, de manera que la lectura de la lectura, la meta-lectura no sería en sí misma sino un destello de ideas, de temores, de deseos, de goces y de opresiones, porque la lectura desborda a su objeto”⁷².

Esto implica que la dispersión práctica de la lectura ofrece un sin número de posibilidades que van más allá de la lectura misma, al trasfondo que en sí es lo que realmente enriquece el pensamiento del lector. Leer lo que se lee implica un ejercicio profundo de análisis, abstracción y comprensión, efecto de lo que produce el entrar en contacto con el texto y donde se producen emociones más allá de lo evidente según sean las premisas y necesidades del lector.

Desde esa misma perspectiva, Barthes afirma, “La lectura resulta verdaderamente la producción de una forma de trabajo, y el producto (consumido) se convierte en producción, en promesa, en deseo de producción, y la cadena de los deseos comienza a desatarse hasta que cada lectura vale por la escritura que engendra, y así hasta el infinito”⁷³.

Leer implica una disposición para el trabajo físico, mental, psicológico, creativo, crítico y espiritual del que lee, induce a la exploración, a la intuición, al descubrimiento, lo que requiere un de un ejercicio complejo donde el lector tiene que recurrir a todas sus habilidades para garantizarse la efectividad de su proceso.

Por su parte, Michel de Certeau, citado por Elsa M. Ramírez, afirma:

⁷² Ibid.p.122

⁷³ Ibid.p.122

“LEER ES UNA CACERÍA FURTIVA... Asegura que los lectores son viajeros, que circulan por tierras ajenas, nómadas dedicados a la caza furtiva en campos que no han escrito; leer es una práctica cultural donde coexisten todos los rasgos propios de una producción silenciosa, porque suscita la metamorfosis del texto, la expectación y la improvisación ante las significaciones; al mismo tiempo es una invención de la memoria, porque, antes que ser propicia para el almacenamiento, genera olvidos y elipsis, transporta y se hace plural”⁷⁴.

Desde perspectiva, el lector va a la caza de lo que necesita del texto, de las significaciones que para él son importantes; este viajero, puede deducir, reinventar, confrontar y producir nuevos conocimientos a partir de los recientes aprendizajes. Una cuarta postura es la que ofrece Robert Escarpit, cuando dice que: **“LA LECTURA ES UN ACTO COMPLETO DE COMUNICACIÓN.** En consecuencia, el autor asegura: Toda lectura es, en realidad y, en primer término, una evasión. Pero hay mil maneras de evadirse, y lo esencial es saber de qué y hacia qué se evade uno”⁷⁵.

La lectura en este sentido, implica un proceso de comunicación entre el lector y el texto, que, aunque sugiera una situación comunicativa unidireccional, se constituye en bidireccional en la medida que el lector selecciona, evade, critica, supone, deduce e infiere en su interacción dialógica con el texto leído.

El quinto aspecto, lo constituye el concepto de Noé Jitrik, quien dice: **“LA LECTURA: ACTIVIDAD QUE PRODUCE CONOCIMIENTO.** Aspecto en el cual expresa: Leer es transformar lo que se lee, lo cual deviene de este modo, un objeto refractado, interpretado, modificado”⁷⁶.

En este pensamiento, la lectura es un proceso que produce saber cognitivo, porque es un ejercicio que posibilita hallarle sentido al texto, interpretarlo, superar

⁷⁴ Ibid.p.122

⁷⁵ Ibid.p.122

⁷⁶ Ibid.p.122

obstáculos, lo que deriva por consiguiente una transformación de lo que se lee y esto que se lee, transforma al lector permitiéndole de manera objetiva ampliar sus competencias.

En consecuencia, el sexto concepto habla de la **FORMACIÓN COMO LECTURA, LECTURA COMO FORMACIÓN**. Este postulado es un manifiesto de Jorge Larrosa, quien dice que, “La lectura no es atar un texto a un código exterior a él, sino suspender la seguridad de todo código, llevarlo al límite de sí mismo y permitir su trasgresión”⁷⁷.

Esta yuxtaposición de términos, sugiere que, para la formación, se requiere de la lectura y la lectura es por consiguiente una consecuencia de la formación. Esto quiere decir, que en la medida que el estudiante interactúa con la lectura, se forma, y en la medida que se forma se hace más competente en el campo de la lectura; lo que en definitiva es una de las misiones de esta investigación.

Estos seis conceptos sobre la lectura, muestran un claro panorama sobre su funcionalidad en la vida de los seres humanos y en la necesidad de que el ejercicio lector se haga consciente como proceso liberador, asociativo, comunicativo, evasivo, formativo y generador de conocimiento; puesto que cuando se lee se tiene una visión panorámica de mundo, donde el que participa de la dicha de leer se libera de prejuicios y temores, aumenta su acervo bibliográfico, sale de la rutina cotidiana, descubre, aprende y puede interactuar en distintos contextos y frente a diferentes situaciones comunicativas que se le presenten.

Por último, la lectura constituye una relación íntima entre el lector y el texto, en una interacción comunicativa sociocultural compleja que exige el desarrollo de ciertas habilidades para entender el vasto universo que ofrece el autor y usarlo en la construcción de su propio conocimiento.

⁷⁷ Ibid.p.122

En este orden de ideas, la lectura como acto educativo es abordada desde la concepción de para Nietzsche citado por Estanislao Zuleta en Sobre la lectura⁷⁸ quien expone: leer no es recibir, consumir, adquirir. “Leer es trabajar”; esta postura del autor, es consecuente con la propuesta en atención a que se planteó dentro de sus finalidades, que los estudiantes leyeran, no como una somera obligación, sino más bien por motivación, por goce y diversión creativa, con la cual pudieran asirse de herramientas que les permitieron desarrollar potencialidades para la comprensión textual y pudieron dar fe de sus interpretaciones y argumentaciones en los tres niveles de pensamiento crítico trabajados, situación que se pudo contrastar con el análisis de los resultados, el trabajo colaborativo y la interacción entre pares en la construcción de los aprendizajes con significación y sentido desde la perspectiva de su contexto.

Se tomaron las bases teóricas de Solé Isabel y Cassany Daniel, sobre lo que para ellos significa leer y que a continuación se expone.

Desde la perspectiva de Solé, “leer, es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta obtener una información pertinente para satisfacer los objetivos que guían su lectura”.⁷⁹

A partir de esta concepción de lectura, se puede denotar que es el lector quien selecciona el tipo de texto de su interés con el cual satisface su necesidad; esto indica que, si se le presenta al lector una temática interesante, muy seguramente, esta despertará su motivación y se apropiará de los elementos pertinentes que le ayuden a acceder a la información que desea, al desarrollo de sus potencialidades y por ende a mejorar su proceso de aprendizaje.

⁷⁸ Coordinación Fotocopiotea: Mónica Restrepo / Diseño: David Álvarez, ZULETA, Estanislao, Elogio de la dificultad, Hombre Nuevo Editores (Novena edición), Medellín, 2005 lugaradudas@lugaradudas.org / www.lugaradudas.org / Cali - Colombia

⁷⁹ SOLÉ, Isabel. Estrategias de lectura. Materiales para la innovación educativa. 1987. P.17

Por tal razón, si leer es comprender, la tarea a priori del maestro consiste en presentar a sus estudiantes opciones creativas, estrategias motivantes, actividades integrales e integradoras y crear los espacios para la interacción con diferentes tipologías textuales que activen su afecto por la lectura; que en el caso de esta investigación fue el cuento policiaco.

En este aspecto, la comprensión lectora amerita poner en contexto ciertas habilidades preliminares basadas en los presaberes, como lo manifiesta Solé, “siempre debe existir un objetivo que guíe la lectura, o, dicho de otra forma, que siempre se lee para algo, para alcanzar alguna finalidad”⁸⁰

Visto de esta modo, la lectura tiene que tener una intencionalidad definida, un propósito concreto; puesto que, no es leer por leer; se trata de leer para comprender y de comprender para aprender, y en ese aspecto, es donde entra en juego la habilidad del maestro para identificar esas finalidades, diseñar las estrategias y aplicarlas de tal manera que tengan sentido para el estudiante; máxime, cuando estamos en un contexto educativo donde la lectura es forzada, ya sea como tarea obligatoria o como castigo. Es entonces la forma como el docente afecta esas intencionalidades lectoras y utiliza las estrategias pedagógicas, metodológicas y didácticas para generar conciencias de aprendizaje significativo.

Como se dijo anteriormente, el texto no selecciona al lector, es el lector quien selecciona el texto; pero esta elección no se hace al azar, está regulada por un objetivo que puede estar relacionado con “evadirse, llenar un tiempo de ocio y disfrutar, buscar una información concreta”⁸¹.

⁸⁰ Ibid.p.17

⁸¹ Ibid.p.17

Leer es entonces un proceso activo, consciente y lleno de matices que le permiten al lector interactuar con el texto y extraer de él lo que realmente le interesa de acuerdo con su edad y su nivel de lectura en un momento específico.

En esa misma línea, Solé sostiene que “Conseguir que los alumnos aprendan a leer correctamente es uno de los múltiples retos que la escuela debe enfrentar. Es lógico que sea así, puesto que la adquisición de la lectura es imprescindible para moverse con autonomía en las sociedades letradas, y provoca una situación de desventaja profunda en las personas que no lograron ese aprendizaje”⁸²

Entender este apartado, significó darle razones sólidas a esta propuesta de investigación, puesto que en la medida que el estudiante potencie el proceso de lectura, así mismo interactuará en consonancia con sus avances; esto quiere decir, que leer pone en circuito comprensivo e interactivo su aprendizaje entrando en armonía con el trabajo colaborativo en la ruta hacia el desarrollo del pensamiento crítico.

Podría decirse entonces que: LEER = COMPRENDER = APRENDER, es un proceso que debe desarrollarse paulatinamente, para lo cual la autora propone tres momentos para la lectura (el antes, el durante y el después)⁸³ los cuales se abordarán de la siguiente manera:

Momento 1: Actividades antes de la lectura:

Este apartado comprende las diferentes estrategias que se pueden realizar con los estudiantes antes de la lectura, tales como: Ideas generales, motivación para la lectura, objetivos de la lectura, revisión y actualización del conocimiento previo, establecer predicciones sobre el texto y generar preguntas sobre él.

⁸²Ibid.p.27

⁸³ Ibid.p.77-119

Desde esta perspectiva, lo que la autora expone, son todas esas estrategias que permiten crear un ambiente regulado, propicio para una lectura acogedora y significativa, que solo puede desarrollarse con un estudiante motivado.

Momento 2: Actividades durante la lectura.

Como su nombre lo indica, son las técnicas y estrategias que el maestro utiliza durante el proceso de lectura para ir encausando la comprensión de sus estudiantes, ya que es la lectura propiamente dicha la constituye la base hacia la comprensión y la interpretación del texto leído; en este apartado, la autora sugiere entre otras estrategias las siguientes: Hacer predicciones sobre el texto que se va a leer, plantearse preguntas sobre lo que se ha leído, aclarar posibles dudas acerca del texto y resumir las ideas del texto; esto ira permitiendo paulatinamente la interpretación y comprensión textual que asegure el éxito en la maduración del proceso de metacognición en los estudiantes.

Momento 3: Actividades después de la lectura.

Este momento recoge las estrategias de post-lectura, comprende el quehacer con lo leído; se pretende determinar lo que se aprendió de manera concreta. En este sentido Solé apunta a tres aspectos esenciales que son: Identificación de la idea principal, elaboración de un resumen y formulación y respuesta de preguntas.

En este orden de ideas, el antes, el durante y el después de la lectura, constituye el todo, por lo tanto, todas las estrategias deben estar debidamente articuladas en una especie de circuito permanente para asegurar el éxito del proceso de aprendizaje. Se puede decir, que el antes, durante y después de la lectura, ofrecen un abanico de posibilidades para que el maestro ponga en contexto de aprendizaje consciente, diferentes actividades y estrategias con las cuales marque el camino de la lectura, dándole un propósito claro desde el momento mismo en que se comienzan a explorar los saberes previos.

Los hábitos de lectura que nos muestra la realidad, no son muy comunes en los entornos escolares del país y este tipo de propuestas pedagógicas como la que se presenta para desarrollar el pensamiento crítico a través de la lectura de cuentos policíacos en entornos colaborativos, se diseñan precisamente para romper estos esquemas mentales arraigados por idiosincrasia, por falta de acceso a los textos, por pereza o simplemente porque no existe un plan de lectura osado, consciente, llamativo, deslumbrante e inclusivo, con opciones diversas que motiven y activen voluntariamente el gusto por leer.

Según Daniel Cassany “la visión más moderna y científica sobre la lectura es que: Leer es comprender”. Desde su perspectiva, para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos tales como: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender sólo lo que se sugiere, construir un significado, etc. Llama alfabetización *funcional* a este conjunto de destrezas, es decir, a la capacidad de comprender el significado del texto; y denomina *analfabeto funcional* a quien no puede comprender la prosa, aunque pueda organizarla en voz alta”⁸⁴.

Esta postura de Cassany, deja claro que quien lee y no comprende lo que lee, no ha leído; en consecuencia, el acto de leer implica necesariamente una acción comprensiva, pero para esta comprensión sea manifiesta, es necesario que el lector posea ciertas destrezas, y/o capacidades que le permitan interactuar significativamente con aquello que lee, en función de asirse de todos los elementos que lo capaciten para interactuar en distintos contextos y frente a diferentes situaciones comunicativas a las que se vea enfrentado. Lo que significa esto es, que leer enriquece los procesos mentales inherentes a la comprensión; son directamente proporcionales; de ahí, la pertinencia para diseñar estrategias

⁸⁴ CASSANY, Daniel. Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Anagrama, Barcelona, España. 2006 pp. 16< <https://media.utp.edu.co/referencias.../295-tras-las-lineaspdf-WB5V4-articulo.pdf>>

encaminadas a fortalecer los procesos de lectura y al desarrollo del pensamiento crítico.

En este mismo sentido, Cassany continúa explicando que, en las últimas décadas, el acto de leer se ha concebido como:

“Lectura como un acto sociocultural, se ha transitado desde un concepto de alfabetización a un concepto de literacidad, debido a la globalización, actualmente los estudiantes tienen acceso a textos en distintos soportes, en distintos registros, en distintos géneros, en distintos idiomas, de distintas culturas y de distintas disciplinas y temas. En este contexto, la literacidad abarca todos los conocimientos y actitudes necesarios para el uso eficaz en una comunidad de los géneros escritos”⁸⁵.

Lo anteriormente expuesto, sugiere el imperativo de la interacción sociocultural como punto de equilibrio y desarrollo del acto de leer, lo cual posibilita que el lector en cualquier nación o lengua pueda interactuar de manera crítica, reflexiva y argumentativa con diferentes tipologías textuales que le permitan fortalecer sus habilidades y potenciar sus conocimientos siendo parte activa de su propio proceso de aprendizaje.

Lo que plantea el autor es que todas estas destrezas son importantes, pero no lo son todo, son solo una parte de todo lo que abarca el complejo mundo de la lectura, y para una mayor comprensión, plantea tres planos de lectura que veremos a continuación:

⁸⁵ CASSANY, Daniel. *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Ed. Anagrama. Barcelona 2006. P. 21,24.

4.5.4 Lectura Crítica. Para Freire, “la comprensión que se alcanza a través de la lectura crítica implica percibir la relación que existe entre el texto y su contexto”⁸⁶

Este postulado, deja de manifiesto que para alcanzar un nivel de lectura crítica, el lector debe desarrollar la habilidad que le permita percibir la relación existente entre el texto y su contexto ya que estos son dos aspectos concretos que se deben tener en cuenta al momento de interpretar un texto; valga en este sentido la redundancia para decir, que el texto es el documento, material que se lee, más el contexto, es todo aquello invisible que lo envuelve y sin el cual es incomprensible el texto; es entonces relevante, que las tipologías textuales utilizadas sean contextualizadas, es decir, que sean lo más cercano posible a la comprensión del lector para que pueda tener una relación real con lo que lee o en su defecto, valerse de otros elementos con el fin de facilitar la interacción texto-lector-contexto-comprensión.

Si el acto de lectura convencional es complejo, mucho más complejo y exigente lo es hacerlo críticamente, ya que exige del lector mayores esfuerzos para poder comprender; en este sentido y para darle mayor consistencia a lo expuesto anteriormente, Cassany (2006, p. 52) indica, que:

“Para una lectura crítica hay que distinguir tres planos: —**las líneas, entre líneas y detrás de las líneas.** Comprender **las líneas** de un texto se refiere a comprender el significado literal, la suma del significado semántico de todas sus palabras. Comprender **entre líneas**, supone, todo lo que se deduce de las palabras, aunque no se haya dicho explícitamente; las inferencias, las presuposiciones, la ironía, los dobles sentidos, y lo que se comprende **detrás de las líneas** es la ideología, el punto de vista, la intención y la argumentación que apunta el autor”⁸⁷.

⁸⁶ Freire Paulo, 1987: 51

⁸⁷ Ibid. p. 52

Desde esta mirada, se vislumbra un panorama claro para el desarrollo de habilidades y competencias comunicativas, comprensivas y críticas que posibilitan la interacción social y el desenvolvimiento en contextos y situaciones comunicacionales diversas. Se trata de posturas teóricas concisas, concretas y funcionales que pueden ajustarse al diseño de diferentes estrategias pedagógicas que tengan como finalidad la comprensión lectora y el desarrollo del pensamiento crítico, pilares fundamentales de la propuesta investigativa que se ha propuesto, donde la lectura de cuentos policíacos en entornos colaborativos se articula para desarrollar potencialidades del nivel crítico.

Haciendo un recorrido retrospectivo sobre la importancia de la lectura crítica y su incorporación en la historia de la educación colombiana, encontramos un artículo en la revista, Ruta maestra, edición 8, escrito realizado por JURADO VALENCIA, Fabio, el cual dice: “Aquí nos interesa profundizar en la especificidad de la evaluación de la lectura crítica”⁸⁸.

Esto implica, que la evaluación de la lectura crítica tiene que ser específica para que tenga alcance significativo; quiere decir esto, que las estrategias y actividades para promover la lectura crítica, no pueden ser improvisadas, sino por el contrario, pensadas, analizadas, diseñadas, aplicadas, evaluadas e interpretadas con finalidades preestablecidas, de lo contrario, no dejará de ser una simple descodificación textual y una pérdida de tiempo.

Desde 1991, cuando se hizo la primera aplicación de pruebas en el marco del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación (SNE-MEN), se asumió la lectura crítica como el nivel más alto de logro en la comprensión de lectura; se asumió, asimismo, que el nivel básico de lectura es el literal, y el intermedio es el inferencial.

⁸⁸ JURADO Valencia, Fabio. revista Ruta maestra, edición 8 La lectura crítica: el diálogo entre los textos, p.14 -15<<http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-8/articles/3>>

Son los tres niveles de logro con los cuales se ha evaluado siempre la lectura en las Pruebas Saber, si bien a partir del año 2009 se identifican simplemente los niveles “avanzado”, “satisfactorio”, “mínimo” e “insuficiente” (ICFES, 2014); al analizar la descripción de cada una de estas valoraciones se pueden identificar diseminadas las características de los niveles de procesamiento de la información (literal, inferencial o crítica) y que sigue vigente en nuestro país.

En este orden de ideas se vislumbran tres niveles graduales de lectura (de lo elemental a lo complejo) son explicados en los lineamientos curriculares para el área de Lengua castellana (MEN, 1998). Tanto en los lineamientos como en los fundamentos teóricos de la Prueba Saber, la lectura crítica se asocia con la intertextualidad o la capacidad del estudiante-lector para reconocer diversos textos en el texto que se interpreta y a partir de allí, saber descubrir las intencionalidades de los textos mismos o de los sujetos representados en ellos, o del autor cuando se trata de textos referenciales (ensayos, crónicas, divulgación científica, informes...).

Es importante llamar la atención sobre el concepto “intertextualidad”, pues se ha confundido con la simple relación entre un texto y otros, cuando de lo que se trata es de reconocer la presencia de las voces de los diversos textos que se representan en el texto que se lee; cada texto tiene un lenguaje/mensaje propio, natural, pero que no está solo en el universo; la intertextualidad cobra fuerza, cuando el lector tiene desarrolladas las habilidades que le permiten establecer una relación coherente o articulada entre lo que ha leído o está leyendo.

Para comprender mejor este apartado, se tendrá en cuenta cómo se plantea, en la nueva prueba de Saber 11, la lectura crítica vista desde la perspectiva de Jurado, de acuerdo con los “aspectos que evalúa” se referencian los niveles de la lectura⁸⁹

⁸⁹ Ibid. P. 13-15

Tabla 6. Niveles de lectura desde la mirada de Fabio Jurado Valencia

Área	Aspecto que se evalúa	competencias	Otros elementos
Lectura crítica	Tipos de texto Competencias de lectura para diferentes. Comprensión de un texto en diferentes niveles: desde el literal hasta el crítico. No evalúa la capacidad de memorizar información o el conocimiento de categorías gramaticales	Identifica y entiende los contenidos explícitos de un texto Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle sentido global Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido	La prueba incluye dos tipos de texto: <ul style="list-style-type: none"> • Continuos: Pueden ser literarios, expositivos, descriptivos o argumentativos Se destacan los textos filosóficos de tipo argumentativo • Expositivo Discontinuos: organizados en matrices y tablas • Incluyen caricaturas, etiquetas, infografías, avisos, diagramas y manuales

Fuente: Ruta maestra. Ed.8

Con este panorama queda bien claro que, la intencionalidad del ministerio de educación es lograr desarrollar procesos de lectura crítica, lo cual es también la está en consonancia con los propósitos de esta investigación para potenciar una educación de calidad y para lo cual se fundamenta esta propuesta de intervención.

En esta misma perspectiva, Jurado, continúa diciendo: La lectura crítica no es la “libre opinión” del lector. La lectura crítica surge del ejercicio intelectual que presupone hacer inferencias, sean simples o complejas; las inferencias complejas dependen de las asociaciones entre los conocimientos que promueve el texto (en sus estructuras implícitas) y los conocimientos del lector, que a su vez devienen de los acervos textuales (lo que Umberto Eco -1981- denominó Enciclopedia del lector).

“Este diálogo entre los conocimientos del texto y los del lector constituye la lectura crítica, que es en sí un juego en el asombro de identificar intencionalidades en lo leído. Entonces la lectura crítica es imposible de aprender si los acervos textuales del lector son muy limitados⁹⁰.

Lo anterior sugiere que el docente en su proceso pedagógico tiene que propender por promover procesos de lectura crítica para potenciar y sacar a flote las capacidades de lector modelo que está implícita en cada aprendiz.

Como se puede apreciar, hablar de lectura crítica y pensamiento crítico no es una actividad educativa y pedagógica reciente, lleva muchas décadas y es de interés mundial, son temas sobre los cuales muchos autores han realizado investigaciones de gran valor teórico para potenciar la enseñanza de la lectura; entendiendo que una escuela que promueva la lectura crítica acerca a sus estudiantes al conocimiento del mundo, siendo competentes y competitivos a partir de sus habilidades para comunicarse.

En yuxtaposición con lo anterior, Daniel Cassany dice: “La lectura crítica es un tipo complejo de lectura, que exige del lector los más altos niveles de comprensión y considera que un lector crítico tiene que cumplir con dos condiciones esenciales: la

⁹⁰ Ibid. P.14

primera, consiste en comprender el propósito y las intenciones del texto, y en segunda medida, tomar conciencia del contexto, de sí mismo y del autor”⁹¹.

En este mismo sentido, el autor reafirma que, leer de manera crítica, consiste en adquirir destrezas cognitivas que permitan detectar las intenciones del autor, extraer el contenido que aporta el texto y verificar si es o no correcto. En consecuencia, la educación debe llevar a los estudiantes a desarrollar conciencia crítica, argumentación y proposición, como elementos que empoderan para generar discursos coherentes en diferentes contextos comunicativos y según las necesidades lo exijan.

Leer implica poner en funcionamiento diversos procesos mentales que, conjugados entre sí, forman el conjunto de elementos básicos que posibilitan el desarrollo cognitivo, potencian el aprendizaje, promueven el conocimiento integral y la comprensión del mundo que lo rodea.

Aquí, tomaremos en consideración dos elementos importantes para el fortalecimiento de la lectura crítica:

- La lingüística, que comprende (el significado, la sintaxis, las letras, el vocabulario, la forma del texto, etc.).
- La extralingüística, que hace referencia a (la situación comunicativa, el objeto al que se refiere el texto, al modo de tratar la información etc.⁹² Para configurar el modelo de lectura crítica.

⁹¹ CASSANY, Daniel. Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. P. 5. Disponible: <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/viewFile/7275/7623>

⁹²Freire. Op. Cit; p. 21

Todo lo anterior nos perfiló para formular un proyecto que recogiera todas estas ideas y se pueda impactar el proceso de enseñanza y aprendizaje desde la perspectiva de la lectura crítica, a partir del cuento policiaco, como estrategia para desarrollar el pensamiento crítico y promover aprovechamiento del tiempo, estrategias pedagógicas, metodológicas y didácticas que generen un entorno escolar de ameno y un proceso educativo de calidad.

La lectura crítica está concebida como el nivel más alto que puede alcanzar una persona, es este caso, un estudiante; nivel en el cual se encuentran la capacidad de hacer inferencias de alto rango, conjeturas y sentar posiciones propias sobre un tema en particular o un texto leído. La evaluación de las pruebas saber para los grados 3°, 5°, 9° y 11° marcan el derrotero para lograr estos propósitos donde se espera que al término del grado 11° los estudiantes hallan alcanzado un umbral significativo de lectura crítica. Desde este aspecto, podría aseverarse, que no se puede acceder al PENSAMIENTO CRÍTICO, sin antes realizar un buen proceso de lectura que permita la exploración de los niveles anteriores, para que paulatinamente vaya desarrollando las habilidades requeridas en cada nivel de procesamiento de la información y así tener una serie de posibilidades para alcanzar aprendizajes significativos.

La intención en este sentido, consistió en que el estudiante realizara un recorrido consciente por todo el proceso hasta llegar a desarrollar habilidades y destrezas de lectura crítica que yuxtapuestamente le ayuden a potenciar el pensamiento crítico y a desenvolverse en cualquier contexto.

Este apartado emergió y abarcó el propósito de esta investigación en la misma dirección de los objetivos, despertando en los estudiantes un espíritu comprensivo, analítico, propositivo, reflexivo y argumentativo como proceso de articulación de los aprendizajes y nuevos saberes que vaya incorporando.

En este sentido, desde los lineamientos curriculares de lengua castellana emanados por el MEN,⁹³ se establecen los tres niveles para la comprensión de lectura, que se detallan a continuación en la tabla 7:

Tabla 7. Niveles para el análisis de la Comprensión de Lectura.

Categorías para el análisis de los niveles de procesamiento de la información	
NIVEL A: LITERAL	El estudiante en este nivel, percibe el texto como una serie de fragmentos a partir de los cuales no es posible sacar conclusiones. Por ello solo puede hallar expresiones que se encuentran literalmente en el texto.
NIVEL B: INFERENCIAL	El estudiante comprende los elementos del texto, reconoce diferentes tipos de discurso, identifica lo que dos textos tienen en común y es capaz de organizar la estructura global del mismo.
NIVEL C: CRÍTICO INTERTEXTUAL	El estudiante, identifica la estructura del texto, comprendiendo su sintaxis y haciendo analogías e inferencias que trascienden el texto. Se espera que el estudiante en este nivel, sea capaz de realizar un análisis intra e intertextual.

Fuente: MEN. Lineamientos curriculares Lengua Castellana.

La tabla anterior es muy clara, puesto que en ella se definen los criterios que permiten identificar y describir en qué nivel de lectura se encuentra un estudiante, y esto posibilitó la puesta en marcha de planes de acción como esta investigación para intentar despertar en ellos el interés por la lectura como una fuente de acceso al conocimiento y al aprendizaje. Se propendió desde luego, detonar en los

⁹³Ibid. P.102

estudiantes deseo por la lectura, motivación y gusto, para que en un paso a paso se vayan superando las debilidades y potenciando las fortalezas. Aquí vale la pena aclarar, que lo que el ministerio ha denominado categorías de análisis de la comprensión lectora, es lo mismo que la autora Maureen Priestley llama niveles de pensamiento crítico; con la salvedad de que la autora, define unas habilidades inherentes que se deben cumplir para acceder a cada nivel.

A manera de conclusión, es una prioridad para las instituciones educativas y en particular para los docentes, propiciar espacios de interacción con sentido y pedagógico y académico-social que impacte positivamente el proceso de enseñanza y aprendizaje y que esto trascienda como proyecto de vida para la vida; esto amerita entonces, dar una mirada holística al plan de estudios de manera tal que la lectura se convierta en acción transversal y transversalizadora de todas las áreas del currículo y no sea solo una responsabilidad ligada exclusivamente del área de lenguaje.

Es en este sentido, donde el papel del docente mediador del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura, se hizo significativo y con significado para los estudiantes; puesto que se generaron los espacios para la interacción práctica, productiva, crítica, con pautas colaborativas y coherentes con las metas, principios y valores que consolidaron la tarea de enseñar y aprender juntos.

La primera motivación que se despierta en el interior de los niños en edad escolar, radica potencialmente, en el ardiente deseo de interactuar, es por esta razón, que el maestro aprovechó este interés para generar los espacios en el que pudo utilizar estas motivaciones como fortalezas tangibles para propiciar aprendizaje colaborativo consciente, donde escuchar – hablar – leer y escribir, se conjugaron significativamente en la construcción social del conocimiento.

La investigación se orientó a partir de la lectura de cuentos policíacos en entornos colaborativos, algunos de estos textos no son de autores muy reconocidos, pero ofrecen una gran riqueza literaria e impacto motivador para comenzar a despertar pensamiento abductivo, analítico, deductivo e hipotético en los estudiantes. En este particular,

“Peirce consideró al signo como el medio para transmitir las formas que fundamentan los conceptos, y a la comunicación como la más elevada de los varios tipos de acción de un signo, la semiosis. La comunicación revela lo real y produce la cultura, ello porque conecta nuestras experiencias de vida (nuestro sentido común, formado por sentimientos, pensamientos, deseos y propósitos) y las generaliza en signos comunicables, principalmente símbolos, produciendo una epistemología social que tiene la propiedad de auto-criticarse y corregirse. La inferencia abductiva, responsable del juicio perceptivo y de la formación de nuevas hipótesis, está en el origen tanto de nuestros conceptos personales como de nuestras creencias sociales, produciendo nueva información”,⁹⁴

A partir de estos cuentos, los estudiantes pudieron conocer aspectos claves que se detallaron anteriormente y desde los cuales se dieron a conocer, se fortalecieron y se sustentó el proceso de transición al desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico en cada uno de sus niveles; esto se evidenció en el nivel de pensamiento inferencial, donde alcanzaron a desarrollar habilidades de inferir, argumentar, explicar, analizar, comparar, contrastar; sin embargo, para poder alcanzar el nivel de pensamiento crítico (evaluar, juzgar, criticar, resolver problemas), empoderarse y poderlos aplicar en su entorno y en situaciones de comunicación real, la situación fue más compleja pero se lograron avances significativos que potenciaron los aprendizajes.

⁹⁴ ROMANINI, Vinicius. La contribución de Peirce para la teoría de la comunicación See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/280048978>

4.6 EL CUENTO EN LA EDUCACIÓN

Desde la perspectiva de la escuela, el mismo ambiente escolar sugiere una situación de estilo policiaco, los acontecimientos de la vida cotidiana dentro y fuera del aula aun incluyendo el aprendizaje mismo, se convierten en un reto para los estudiantes frente al conocimiento. Todo este entorno involucra a toda la comunidad educativa, lo que posibilita que el cuento policiaco pueda convertirse en una excelente estrategia para fortalecer la lectura y el pensamiento crítico.

A través de los anales de la historia, el cuento ha estado presente en todas las instituciones del mundo, no existe un solo país, que en sus procesos de enseñanza y aprendizaje no haya incorporado en algún momento in cuento. Esto nos permite formular la siguiente analogía: Cuento es a escuela como baile a discoteca; puesto que la vida misma de la escuela es un cuento que se narra día tras día. Basta con dar una mirada holística y retrospectiva a través de la historia de la literatura y más concretamente sobre el cuento y el desarrollo sociocultural de los pueblos, para darnos cuenta que este ha estado inmerso a los procesos de tradición oral, pues es atreves de la narración, llámese cuento, mito, fabulas, leyenda etc. muchas culturas ancestrales conservan sus tradiciones hasta hoy.

El autor de la teoría de las inteligencias múltiples, Howard Gardner⁹⁵ asegura que cada individuo tiene tendencia innata para desarrollar una o dos de las inteligencias, ya que el cerebro humano tiene estructuras que lo pueden hacer sensible a un determinado tipo de información en este sentido. Aunque el proceso educativo sugiere una enseñanza homogénea, cada estudiante aprende desde su particularidad y es función de la pedagogía utilizada por el maestro fomentar un ambiente de aprendizaje que potencie el pensamiento crítico, investigativo y propositivo desde el cual cada uno pueda auto-descubrirse para fortalecer sus habilidades para la vida. Gardner como psicólogo educativo conoce el impacto que

⁹⁵ GARDNER, Howard, Teoría de las inteligencias múltiples. Capacidad para solucionar problemas o elaborar bienes valiosos. A Reply to Perry d. Klein's Multipliyng the problems of inteligenge by Canadian Journal of education 23 (1) 1984. p. 96-102.

produce la innovación en el aula, y en este sentido selecciona las ocho tipos de inteligencia de su propuesta lo hace desde una mirada psico-educativa, sabiendo que precisamente es la educación y concretamente en el espacio educativo donde se promueven estas inteligencias; en este aspecto el cuento policiaco entra en armonía con el aprendizaje en ambientes colaborativos para potenciar la lectura y el pensamiento crítico. Al entrecruzar este pensamiento con la Teoría y técnica del cuento, de Imbert nos damos cuenta de que el cuento también está asociado al desarrollo del pensamiento. Cuando se refiere a una expresión usada por Croce, para definir el cuento, en torno a éste como género, dijo: “Es la expresión de *intuiciones* individuales⁹⁶”. En este sentido, el cuento es una de las herramientas pedagógicas que más desarrolla la intuición, activa la imaginación y posibilita hacer múltiples inferencias, individual y colectivamente; aspecto clave para la lectura y el desarrollo del pensamiento crítico. Cuando hablamos en este apartado de las inteligencias múltiples, es porque el cuento forma parte de estas, ya que forma parte del desarrollo emotivo, estético, poético, narrativo y esto es un detonante para la creatividad.

Figura 2. Las Inteligencias múltiples según Bertrand Gardner.



Fuente: Inteligencias múltiples de GARDNER Howard.⁹⁷

⁹⁶ ROMANINI. Op cit.p.74

⁹⁷GARDNER Howard. Inteligencias Múltiples: Disponible en: <https://transformandoelinfierno.com/.../los-8-tipos-de-inteligencia-segun-howard-gard...>

Esta investigación recogió en su conjunto, pequeñas porciones de cada una de estas inteligencias para que al conjugarlas integradamente puedan provocar procesos de lectura crítica, desarrollo de pensamiento crítico y trabajo colaborativo desde la lectura de cuentos policíacos. Muchos podrían pensar que es desacertado proponer esta articulación, pero el esquema anterior es claro y evidencia desde qué eje de las inteligencias múltiples se le aporta a cada componente de esta investigación.

4.7 ¿QUÉ ES UN CUENTO?

Anderson Imbert en su obra teoría y técnica del cuento, hace un recorrido muy detallado para dar a entender el significado de esta palabra, cuando afirma: “El término «cuento» era empleado por los renacentistas para designar formas simples: chistes, anécdotas, refranes explicados; casos curiosos.

Pero en su definición concreta, Imbert, dice: “El cuento vendría a ser una narración breve en prosa que, por mucho que se apoye en un suceso real, revela siempre la imaginación de un narrador individual. La acción —cuyos agentes son hombres, animales humanizados o cosas animadas— consta de una serie de acontecimientos entrelazados en una trama donde las tensiones y distensiones, graduadas para mantener en suspenso el ánimo del lector, terminan por resolverse en un desenlace estéticamente satisfactorio⁹⁸.

Quedó, pues, establecido el término «cuento» pero nunca como designación única: se da una constelación de términos diversos. En general retiene una alusión a esquemas orales, populares, de fantasía. Lo realmente claro es que cada autor tiene su propio concepto, aunque todos converjan en puntos comunes.

⁹⁸ IMBERT, Enrique Anderson Teoría y Técnica del Cuento. P.35 de 234

También con humor (con humor negro) Leopoldo Lugones, en «Kabala práctica», juega con la palabra «cuento» diferenciándola de «historia» y «relación». El narrador cuenta a Carmen la relación de una historia, supuestamente verídica, aunque se refiera a una mujer sin esqueleto, que le oyó a su amigo Eduardo: «... espero que, si el relato nada vale como historia, conseguirá, tal vez, interesarla como cuento»⁹⁹.

Desde esta perspectiva; Imbert, expone los criterios que defieren entre un cuento y un anticuento, como una forma de aclarar la relevancia que tiene la escogencia de cuentos bien escritos que generen un verdadero impacto en el lector y en su imago.

Un cuento, dice Imbert, “como cualquier otra entidad lingüística, es una operación cerrada. El cuentista, dentro de esas normas que llamamos “género cuento», ordena sus materiales con la misma libertad con que el hablante, dentro del sistema de su lengua, ordena sus palabras para hablar. El género cuentístico y el sistema lingüístico están cerrados, pero no son cárceles: tanto el cuentista como el hablante pueden combinar todos los elementos a su disposición, pueden experimentar, pueden crear, pueden construir, destruir, reconstruir. Un cuento que hace polvo el modelo de cuento clásico no es necesariamente un anticuento. Como su nombre lo indica, el anticuento no es un cuento. De igual modo que —para usar un distinguo de Chomsky— los defectos de gramática, neologismos indescifrables, faltas de ortografía o de pronunciación, etc., pertenecen al corpus del lenguaje, pero no constituyen la lengua, las negaciones y fraccionamientos del anticuento pueden pertenecer al corpus de la literatura, pero no constituyen un cuento”¹⁰⁰.

Lo que destaca Imbert, es la salvedad para aclarar lo que en realidad constituye un cuento en su esencia y que constituye la fuerza narrativa; más allá de los cánones y normas, hace énfasis en la profundidad y claridad de lo que se escribe dentro de los caracteres y estándares cuentísticos. Esto amerita la mirada selectiva del lector,

⁹⁹ GARDNER. Op cit. P.74

¹⁰⁰ IMBERT. Op cit.p.74

quien, en definitiva, es la persona que selecciona lo que quiere leer de acuerdo con sus intereses y a partir de ahí, nacen los estímulos y motivaciones que le permitirán hacer posteriormente su elección de acuerdo con su edad y expectativas de lectura.

En este sentido, Horacio Quiroga manifiesta “Animado por el silencio – en literatura el silencio es siempre animador —en que había caído mi elemental anagnosia del oficio, complétela con una nueva serie de trucos eficaces y seguros, convencido de que uno por lo menos de los infinitos aspirantes al arte de escribir, debía de estar gestando en las sombras un cuento revelador”¹⁰¹

Desde esta mirada, Quiroga hace mención a la necesidad del silencio como revelador de grandes historias; tanto quien escribe como el que lee requieren de él para lograr conectarse con su mundo interior, que luego se exterioriza como resultado de una abstracción de ideas cargadas de emociones y sentimientos que ponen el cerebro en acción integral capaz de producir nuevos conocimientos.

Julio Cortázar, por su parte, expresa: “No hay leyes para escribir cuentos; sólo cabe hablar de puntos de vista, ciertas constantes que le dan una estructura al género; de por sí, no susceptible de ser encasillado. Es una síntesis viviente y a la vez una vida sintetizada, una fugacidad en una permanencia, dado que el género se mueve en un plano donde se desencadena una batalla entre la vida misma y la expresión escrita”¹⁰²

El cuento parte de la noción de límite; de límite físico. En efecto, el cuentista se ve precisado a escoger y limitar una imagen o un acaecimiento que sea *significativo*, que no solamente valga por sí mismo, sino que sea capaz de actuar en el espectador o en el lector como una especie de apertura.

¹⁰¹ QUIROGA, Horacio. 1879 -1937. Literatura.us

¹⁰² CORTÁZAR, Julio. Características del cuento. <http://miprepaenlinea.com.mx/caracteristicas-del-cuento-segun-julio-cortazar/> 16. Octubre 2016

En un buen cuento, existe cierta tensión, que debe manifestarse desde las primeras palabras o escenas.

La estructura del cuento, según Julio Cortázar, está conformada por tres elementos:

Significación + intensidad + tensión¹⁰³

4.7.1 Significación. Este elemento, parece residir principalmente *en su tema*, en el hecho de escoger un acaecimiento real o fingido que posea esa misteriosa propiedad de irradiar algo más allá de sí mismo.

No hay temas, por sí mismos significativos; lo que hay es un lazo entre cierto escritor y cierto tema en un momento dado.

Se ve determinada, en cierta medida, por algo que está fuera del cuento en sí, por algo que está antes y después del tema. Antes del tema, está el escritor, con sus valores humanos y literarios; lo que se encuentra después del tema nos conecta con el segundo y tercer elemento de la estructura del género:

4.7.2 Intensidad y tensión. La significación no reside solo en el tema del cuento; la idea de este primer elemento no puede tener sentido sino en relación con la idea de intensidad y tensión, que ya no apuntan al tema, sino al tratamiento literario que se le da, la forma en que el cuentista, frente a su tema, lo ataca y sitúa verbalmente y estilísticamente, lo estructura en forma de cuento, y lo proyecta en último término hacia algo que excede el cuento mismo.

El cuento debe crear un clima propio que permita que el lector pueda revivir esa convicción que llevó a su autor a escribirlo; lo cual solo es logrado mediante un estilo basado en la intensidad y la tensión, un estilo en el que los elementos formales y expresivos se ajusten a la índole del tema fijándolo, para siempre, en su tiempo y en su ambiente.

¹⁰³ Ibid.p.104

La intensidad consiste, entonces, en la eliminación de todas las ideas o situaciones intermedias, de todos los rellenos o fases de transición que la novela permite e incluso exige; prescindiendo, por ejemplo, de toda descripción de ambientes.

La intensidad adquiere el nombre de tensión, cuando se ejerce en la manera con que el autor nos va acercando lentamente a lo contado; sin saber, todavía, lo que va a ocurrir en el cuento, sin embargo, no nos deja sustraernos de su atmósfera.

Tanto la intensidad de la acción como la tensión interna del relato son producto del oficio de escritor. La clave de un cuento eficaz, se halla en la tarea de escribir intensamente, mostrarlo intensamente, de manera que haga blanco y se clave, en la memoria del lector.

El tema es siempre excepcional, lo cual no ha de implicar que deba ser extraordinario, fuera de lo común, misterioso o insólito. Lo excepcional reside en una cualidad del tema, en virtud de la cual, es susceptible de atraer un sistema de relaciones conexas, que se despiertan en el autor, y luego en el lector, vinculándolos con nociones, entre visiones, sentimientos e ideas que flotaban en su memoria o sensibilidad.

En consecuencia, cuando compara el cuento con la novela, dice Julio Cortázar, como en el boxeo, el cuento gana por knock out, mientras que la novela gana por puntos. El cuento recrea situaciones. La novela recrea mundos y personajes (su psicología y sus caracteres).¹⁰⁴

En una entrevista realizada por Javier Claire Covarrubias al escritor Boliviano, Víctor Montoya Sobre el cuento y el arte de escribir; éste le pregunta: Víctor, ¿Qué es lo más importante en el cuento, según tu opinión? A lo cual, el escritor responde: La autenticidad del tema, la originalidad del estilo y la intensidad narrativa. Una de las características fundamentales del cuento, que se distingue entre otros de la

¹⁰⁴ Ibid.p.104

novela, es su brevedad, que consiste precisamente en narrar una historia completa en pocas páginas y en poco tiempo. En esto consiste su ventaja sobre otros géneros, en que puede ser leído rápidamente y, además, es capaz de sostener la atención del lector de principio a fin, así como ocurre en los cuentos de Chéjov, Maupassant, Borges, Cortázar o Leopoldo Alas, quienes están considerados como maestros tradicionales del cuento, porque sabían hilvanar una historia, irse al grano y llegar enseguida al punto de destino, al desenlace. Es decir, la poca extensión del cuento no permite que se malgasten palabras. El narrador está consciente de que un cuento breve, bien concebido, es similar a una obra de orfebrería; más todavía, el cuento, tanto por su perfección como por su brevedad, creo que está llamado a sobrevivir a la novela, pues el hombre moderno, apremiado por la prisa y el estrés, tendrá más inclinación por una narración corta que por una novela de largo aliento¹⁰⁵. En este mismo sentido, Betuel Bonilla Rojas en su artículo, El arte del cuento:

Reflexiones, ejercicios, entrevistas, nuevas poéticas, expresa: Un buen cuento debe captar la atención del lector de principio a fin, así sucede con los cuentos de Anton Chéjov, Guy de Maupassant, Jorge Luis Borges, Julio Cortázar o Leopoldo Alas Clarín. El cuento debe atrapar, obligar al lector a que siga leyendo hasta el final. Para ello el lenguaje debe fluir con naturalidad, seguir un ritmo que se parezca a la música o a la respiración. Si tropieza, el lector se escapa. Nada de redactar. Es crear hasta el mismo lenguaje. Hacer hablar a los personajes cuando se sienta la necesidad de que ellos hablen, pero no imponerlos¹⁰⁶.

En resumen, un cuento es una obra de ficción que se desarrolla con ciertos seres y acontecimientos. Además, un narrador es quien presenta a los personajes, los puntos de vista, los conflictos y el desenlace

¹⁰⁵ LOPEZ Nieves Luis .Sobre el cuento y el arte de escribir (Entrevista a Víctor Montoya por Javier Claire Covarrubias) Disponible en: <https://ciudadseva.com/texto/sobre-el-cuento-y-el-arte-de-escribir/>

¹⁰⁶ BONILLA ROJAS, Betuel. El arte del cuento: Reflexiones, ejercicios, entrevistas, nuevas poéticas. P.95. Trilce Editores.

4.7.3 Tipos de Cuentos según sus características. Por sus características, se distinguen dos tipos de cuentos:

- **El cuento popular:** Es una narración tradicional breve de hechos imaginarios que se presenta en múltiples versiones, que coinciden en la estructura pero difieren en los detalles, donde los autores son desconocidos en la mayoría de los casos (aunque puede que se conozca quien lo recopiló). Tiene tres subdivisiones: los cuentos de hadas, los cuentos de animales, y los cuentos de costumbres. El mito y la leyenda son también narraciones tradicionales, pero suelen considerarse géneros autónomos, un factor clave para diferenciarlos del cuento popular es que no se presentan como ficciones.
- **El cuento literario:** Es el cuento concebido y transmitido mediante la escritura. El autor en este caso suele ser conocido. El texto, fijado por escrito, se presenta generalmente en una sola versión, sin el juego de variantes características del cuento popular de tradición fundamentalmente oral. Se conserva un corpus importante de cuentos del Antiguo Egipto, que constituyen la primera muestra conocida del género. Una de las primeras manifestaciones de este tipo en lengua castellana es la obra *El conde Lucanor*, que reúne 51 cuentos de diferentes orígenes, escrito por el infante don Juan Manuel en el siglo XIV.

4.7.4 Estructura del Cuento. El cuento se compone básicamente de tres partes:

- **Introducción, inicio o planteamiento:** Es la parte inicial de la historia, donde se presentan todos los personajes y sus propósitos, pero principalmente se presenta la normalidad de la historia. Lo que se presenta en la introducción es lo que se quiebra o altera en el nudo. La introducción sienta las bases para que el nudo tenga sentido.
- **Desarrollo, nudo o medio:** Es la parte donde se presenta el conflicto o el problema de la historia; allí toman forma y suceden los hechos más importantes. El nudo surge a partir de un quiebre o alteración de lo planteado en la introducción.

- **Desenlace, final o conclusión:** Es la parte donde se suele dar el clímax y la solución al problema, y donde finaliza la narración. Incluso en los textos con final abierto hay un desenlace, e incluso hay casos que dentro del cuento puedes encontrar el clímax relacionado con el final.

4.7.5 Características del Cuento. El cuento presenta varias características que lo diferencian de otros géneros narrativos:

- **Ficción:** aunque puede inspirarse en hechos reales, un cuento debe, para funcionar como tal, recortarse de la realidad
- **Argumental:** el cuento tiene una estructura de hechos entrelazados (acción-consecuencias) en un formato de introducción-nudo-desenlace.
- **Única línea argumental:** a diferencia de lo que sucede en la novela, en el cuento todos los acontecimientos se encadenan en una sola sucesión de hechos.
- **Estructura central:** todos los elementos que se mencionan en la narración del cuento están relacionados y funcionan como indicios del argumento.
- **Protagonista:** aunque puede haber otros personajes, la historia habla de uno en particular, a quién le ocurren los hechos principales.
- **Unidad de efecto:** comparte esta característica con la poesía. Está escrito para ser leído de principio a fin, y si uno corta la lectura, es muy probable que se pierda el efecto narrativo. La estructura de la novela permite, en cambio, leerla por partes, y, por otra parte, la extensión de la misma tampoco deja otra opción.
- **Prosa:** el formato de los cuentos modernos, a partir de la aparición de la escritura, suele ser la prosa.
- **Brevedad:** para cumplir con las características recién señaladas, el cuento debe ser breve.

4.7.6 Subgéneros. Algunos de los subgéneros más populares del cuento son:

- Cuento fantástico

- Cuento de hadas
- Cuento de suspenso
- Cuento de comedia
- Cuento histórico
- Cuento romántico
- Microrrelato
- Cuento de ciencia ficción
- Cuento policíaco
- Cuento de terror
- Cuento de aventura

Con este panorama holístico, se presenta el CUENTO POLICIACO, como propuesta conectora de engranaje entre... lectura crítica – aprendizaje colaborativo – pensamiento crítico. Pero...

4.8 EL CUENTO POLICIACO

“El cuento policíaco está concebido, como un relato breve, vinculado a la policía como fuerza que debe garantizar la seguridad pública. En consecuencia, se denomina, cuento policial o policíaco, a la narración que gira en torno a un delito y a la búsqueda de sus responsables. En este tipo de cuentos suele haber uno o más crímenes, los cuales son investigados por un personaje que aspira esclarecer los hechos y a encontrar al culpable para que se haga justicia¹⁰⁷”.

Al hablar del cuento policíaco es imposible no nombrar a exponentes memorables como Edgar Allan Poe, Arthur Conan Doyle, Anderson Imbert, Horacio Quiroga

En consecuencia, el cuento policíaco, puede ser clásico o negro:

¹⁰⁷ PORTO Julián y GARDEY Ana. Definición de cuento policíaco 2018, disponible en: <https://Definicion.de/cuento-policial/>

- Clásico: Un detective sagaz se encarga de la investigación detectivesca y policial. Suelen ser crímenes con aspecto de irresolubles; con una ambientación más señorial y con una gran confianza en el pensamiento racional como método de indagación.
- Negro: la resolución del misterio no es el objetivo principal y los argumentos son habitualmente muy violentos; la división entre buenos y malos de los personajes se difumina.

El cuento policial, despliega una temática de crimen, misterio, robo y persecución, que, para su análisis y resolución problemática, amerita desarrollar unas habilidades detectivescas; virtud para cual, se hace necesario la comprensión de signos lingüísticos y no lingüísticos, de imágenes, huellas, e inclusive, de estados de ánimo.

En este contexto, la naturaleza del cuento policiaco se quedaría corta en su función argumento-cognitiva en favor del desarrollo del pensamiento crítico, si no se realiza una transversalización de situaciones explícitas que son implícitas a la ejercitación de los procesos mentales. En consecuencia, el cuento policiaco conjuga una serie de elementos propios de su esencia significativa que le dan una razón de ser, donde la visión del detective no puede ser fácilmente desviada o conformarse con una primera impresión de los hechos y donde se requiere de un análisis más profundo y detallado de todos los signos presentes que permitan entender la naturaleza del “todo” aunque se encuentre fragmentado. En este sentido, vale la pena denotar lo expresado por Peirce, citado por Karina Vicente, en el texto, Seis semiólogos en busca del lector, cuando afirma, “Todo hecho semiótico se explica por los estados mentales del ser humano que en forma permanente teje significaciones a partir de otras concepciones aprendidas en los grupos sociales y en las normas culturales”¹⁰⁸.

¹⁰⁸ PEIRCE, Charles Sanders, citado por ZECCHETTO, Victorino. MARRO, Mabel y VICENTE, Karina. Seis semiólogos en busca del lector. Tomo 1. II edición. P. 83. Editor digital Turulero, 2013.

Desde esta perspectiva, los saberes previos adquiridos como productos de la interacción social, forman parte del potencial de habilidades preconcebidas como argumentos claves para entender los signos de su contexto próximo, como lo dice el mismo autor, siendo capaces de utilizar las relaciones tríadicas para ejercer dominio sobre la disposición analítica e interpretativa de la realidad desde el sistema de su pensamiento para describir la situación global de las cosas como cualidades (Primeridad), o en su acción real (Segundidad), o como entidades regidas por leyes y fines (Terceridad). Y siempre como una experiencia continua y fluida.

Esta secuenciación de acuerdo con esta triada, va elevando los niveles de complejidad, analítica e interpretativa, pero a su vez le imprime mayores argumentos al desarrollo de habilidades para comprender mejor el mundo de los signos, de la relación sociocultural que se tiene con estos ya que forman parte de la cotidianidad y de su utilización en virtud de las interacciones asertivas.

En este sentido, llama mucho la atención lo expuesto por el autor Peirce, cuando afirma que: “La concepción completa de algo nos da probabilidad de estar seguros de las afirmaciones que hacemos; lo que indica que, para que la probabilidad genere seguridad, es obvio que debe poseer la naturaleza de un hecho real, y no un mero estado de ánimo ¹⁰⁹” .

Este precepto, tiene gran relevancia en la lectura de los cuentos policíacos, porque hay que partir de una situación real, desde la cual se desencadena todo un proceso de lectura convencional y no convencional, de lo visible puede ser algo inverosímil, pero que a través de un buen proceso de lectura abductiva se puede llegar a conclusiones inesperadas.

En este aspecto, surgen dos términos empleados por el autor para referirse a la suma del todo conocido; al primero, él lo llama «fanerón» lo establece como un

¹⁰⁹ Ibid. p.86

fenómeno de conciencia, y lo define, como la suma de todo lo que tenemos en la mente y que de cualquier manera da razón a lo que se nos impone desde fuera, pero que se hace presente a la conciencia y al segundo lo denomina, farenoscopía, que es el estudio de los fanerones y sirve para analizar y clasificar la realidad. Esto quiere decir, que la *farenoscopía* es una forma *lógica* de encarar las cosas con el fin de reducir el orden de fenómenos diversos, interpretándolos funcionalmente desde las categorías de la primeridad, secundidad y terceridad¹¹⁰.

Desde la perspectiva de Peirce, entender la realidad de un todo parte de poder utilizar los saberes adquiridos, los cuales son motivados por la conciencia para poner en evidencia la habilidad pragmática donde lo que se piensa debe ser interpretado en función de lo que se está dispuesto a hacer y lo que debemos pensar, en consonancia con lo que se resuelve hacer.

La lectura abductiva, favorece el ejercicio de hacer conjeturas y dichas conjeturas, promueven la aparición de un nuevo campo para la acción. Este juego de situaciones, ponen en actividad la mente humana y, por consiguiente, esta actividad fortalece los procesos de desarrollo de habilidades que le permiten a la persona (estudiante) mejorar la comprensión del mundo que lo rodea, formular hipótesis y resolver diversas situaciones, aun de manera ágil valiéndose del pensamiento hipotético-deductivo.

En este sentido, la lógica de la ciencia abductiva de Peirce es lo que hoy comúnmente se le conoce como inferencia y para desarrollar las habilidades de pensamiento crítico es obligatorio transitar la senda de las inferencias, de lo deductivo, de manera que estas habilidades mentales posibiliten dar respuestas acertadas a través de lo que coloquialmente se conoce como malicia indígena o por el uso sagaz del instinto del investigador.

¹¹⁰ Ibid. p. 86

En consecuencia, el cuento policiaco está cargado de una dosis significativa de elementos que potencian el desarrollo de la capacidad abductiva, dándole a nuestros sentidos una especie de facultad o poder para ir más allá de lo evidente, de lo pensado; y en este basto proceso donde a los estudiantes les cuesta en gran manera generar hipótesis, argumentar y criticar; es una oportunidad que se presenta para que a través de esta tipología textual se pueda comenzar a visionar la gran posibilidad de generar un impacto renovador de emociones, de actitudes y determinaciones que lleven al educando a desarrollar sus potencialidades o habilidades de pensamiento crítico.

Un cuento policiaco, está lleno de un sinnúmero de signos, señales, figuras, imágenes y elementos, que, aunque podría tratarse solo de un cuento, puede ser la realidad de muchos de los estudiantes que conviven en medio de situaciones muy similares. En este aspecto, Peirce le da suprema importancia al signo como un macro-todo sin el cual no es posible el análisis y lo define en cuatro fundamentos esenciales:

- “1. No tenemos ningún poder de introspección, sino que todo conocimiento del mundo interno se deriva por razonamiento hipotético de nuestro conocimiento de los hechos externos.
2. No tenemos ningún poder de intuición, sino que toda cognición está determinada lógicamente por cogniciones previas.
3. No tenemos ninguna capacidad de pensar sin signos.
4. No tenemos ninguna concepción de lo absolutamente incognoscible¹¹¹”

Estas derivaciones del pensamiento de Peirce, le da base lógica y coherente a todo proceso de pensamiento crítico, máxime cuando se busca mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje; esta posición, aduce la relación del lector con su contexto, o sea, de los elementos externos que deben aprehenderse para potenciar la comprensión; se apoya en el hecho de que el proceso cognitivo tiene su mayor

¹¹¹ PEIRCE, Charles Sanders. Citado por VELÁZQUEZ, Delgado Graciela. El rol de la abducción peirceana en el proceso de la investigación científica. Universidad de Guanajuato. Keywords: Abduction, Peirce, Reasoning, Inference, Scientific research.

fuerza en los conocimientos previos, es decir, a mayor biblioteca mental del lector, más posibilidades para comprender; establece una relación pensamiento + signos = ideas, lo que implica, que los signos son claves para comprender y desarrollar habilidades del pensamiento crítico y creativo; y en el cuarto postulado, se presenta una afirmación concreta: No se puede conceptualizar sobre lo que no se conoce. En consecuencia, el cuento policiaco cumple con las finalidades antes expuestas; posee imágenes, pistas, huellas, sonidos, gestos, señales, que necesariamente se requieren para el análisis y la comprensión de diversas situaciones. Desde la perspectiva de Peirce¹¹² significa que se han de incorporar al quehacer pedagógico los cuatro elementos antes mencionados, **introspección, intuición, signos y conocimientos**, sin los cuales no puede haber razonamiento, cognición, observación/aprehensión, ni conceptualización, puesto que, en su semiosis, deja claro, que es a través de los signos que se fundamentan los conceptos. Esto guarda una estrecha relación con el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico propuesto por Priestley, en razón, a que busca que la persona (estudiante) desarrolle sus potencialidades y las utilice para interactuar de manera consciente con su entorno y sea capaz de resolver los diferentes dilemas que se le presenten.

Al desarrollar habilidades para leer y comprender, se requiere de poner en acción ciertas potencialidades Y/o capacidades que posibiliten de manera práctica, activa, gozosa y creativa el arte de la lectura y aún más, cuando estos procesos no son habituales en el aula de clases; es así, como la lectura de cuentos policiacos en entornos colaborativos entra a formar parte de la vida del estudiante, ofreciéndole elementos que activan su mente hacia el descubrimiento y donde puede ejercitar el poder de la abducción... ¡Pero!...

¹¹²Ibid. p. 166

4.8.1 ¿Qué es la abducción? Desde la mirada de Charles Peirce: “La abducción es el proceso por el que se forma una hipótesis explicativa. Es la única operación lógica que introduce una idea nueva” (CP 5.171, 1903) y puede ser entendida como una forma de inferencia *lógica*. Para contestar a esta pregunta es importante aclarar, en primer lugar, qué puede significar el término "lógica", un proceso de creación, a partir de la observación de un fenómeno "sorprendente" y su subsecuente investigación¹¹³.

Como se dijo anteriormente, el autor mencionado, parte del análisis de los modelos tradicionales de la argumentación (deducción – inducción), pero el mayor impacto para el análisis y la verificación de los acontecimientos se encuentran en un nivel de inferencias mucho alto, al cual denominó “Abducción”¹¹⁴.

Lo que hace Peirce en este sentido, no es descartar ni abolir la deducción y la inducción de los procesos de comprensión de los fenómenos, sino por el contrario, incorporar un nivel más elevado que permita comprender de forma abstracta los signos, lo cual aporta unos elementos al pensamiento como valor agregado para fortalecer las habilidades del razonamiento humano para la resolución de diferentes situaciones o problemas a los que se vea enfrentado.

La abducción, es un método para formar una predicción general sin ninguna verdadera seguridad de que tendrá éxito, sea en un caso especial o con carácter global, teniendo como justificación que es la única esperanza posible de regular nuestra conducta futura racionalmente, y que la Inducción, partiendo de experiencias pasadas, nos alienta fuertemente a esperar que pueda tener éxito en el futuro.

¹¹³ PEIRCE, Charles. Citado por ESPEJO, L. Roberto. La abducción y el conocimiento tácito: Un diálogo entre C.S. Peirce y m. Polanyi. P.4. universidad de Chile. 2005. Disponible en: <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/108835/La-abduccion-y-el-conocimiento-tacito-un-dialogo-entre-C.S.-Peirce-y-M.-Polanyi.pdf?sequence=4>

¹¹⁴ PEIRCE: Op cit.p. 124

En conclusión, se evidencia que, desde la semiótica de Peirce, los conceptos de la triada se complementan para dar una idea general de todo su pensamiento y de la importancia para generar argumentación, dichos argumentos constituyen la base para que el lector (estudiante) exponga sus ideas, las defienda con razonamientos coherentes y esté en la capacidad de dar respuesta a los diferentes hechos de estudio.

Lo anterior, se puede articular con la síntesis que nos presenta el autor acerca de los tres términos antes subrayados y sobre los cuales expresa: “La deducción prueba que algo debe ser; la inducción muestra que algo es realmente operativo; la abducción se limita a sugerir que algo puede ser¹¹⁵. En este sentido, la abducción no da nada por sentado, lo que posibilita que haya una puerta abierta al debate de las posibilidades, a la generación de consenso, la formulación de hipótesis, a la búsqueda de verdades a partir de las observaciones y concretamente a la solución de diversas situaciones, lo que es en esencia un cuento policiaco.

En consecuencia, el autor profundiza de tal manera que su perspectiva sea clara y entendible. En atención a ello, describe su triada deducción-inducción-abducción, de la siguiente manera:

4.8.2 La deducción. “El argumento deductivo, es aquel en el que las premisas garantizan la validez de la conclusión. Desde esta óptica, lo que se afirma como hecho conocido e indiscutible al inicio, incluye necesariamente lo que de él se deduzca¹¹⁶”

En este aspecto, el autor presenta el siguiente ejemplo:

- Todos los perros son animales,
- «Sultán» es un perro,

¹¹⁵ PEIRCE. Op cit.p. 124

¹¹⁶ Ibid. p. 166

- Por lo tanto «Sultán» es un animal.

Lo que quiere dejar claro el autor es, que el argumento deductivo a fin de cuentas se plantea para referirse sólo a cosas lógicas o formales, pero que no eran aplicables a otros tipos de fenómenos. Sin embargo, el autor va más allá y para darle mayor operatividad a la deducción, la clasificó en dos grupos y sobre lo que argumentó diciendo:

“Una Deducción es un argumento cuyo Interpretante representa que pertenece a una clase general de posibles argumentos exactamente análogos que se caracterizan por el hecho de que, a lo largo de la experiencia, la mayor parte de aquellos cuyas premisas son verdaderas tendrán conclusiones verdaderas. Las Deducciones pueden ser Necesarias o Probables. Las Deducciones Necesarias son aquellas que no tienen relación alguna con ninguna tasa de frecuencia, sino que pretenden (o sus interpretantes pretenden por ellas) que, a partir de premisas verdaderas deben producir necesariamente conclusiones verdaderas; por su parte, las Deducciones Probables o más exactamente, Deducciones de probabilidad, son Deducciones cuyos interpretantes las representan como relaciones con tasas de frecuencia”.¹¹⁷

Esto implica, que en la medida que el lector tenga en su acervo mayores premisas (presaberes), estas le van a ayudar a realizar deducciones más certeras y llegar a conclusiones más sustentadas, sustentables y demostrables; en esto radica la importancia del cuento policiaco para desarrollar habilidades de pensamiento crítico, por la versatilidad de situaciones que permite poner en el contexto analítico, donde el ejercicio deductivo es muy útil para el análisis y la resolución de diversas situaciones problémicas.

¹¹⁷ PERCIE. Op cit. p.124

4.8.3 La inducción. El argumento inductivo por su parte, es aquel que prescribe la validez de una conclusión a partir de premisas probables. Aquí el proceso semiótico es distinto del anterior, porque se trata de verificar una serie de fenómenos para luego poder extraer de ellos, leyes o reglas más generales consideradas válidas.

Peirce lo explica de esta forma:

“Una inducción es un método para formar símbolos Dicentes relativos a una cuestión definida, método en el cual el Interpretante no representa que partiendo de premisas verdaderas producirá a la larga resultados aproximadamente verdaderos en la mayoría de las instancias, sino que representa que, si se persiste en este método, a la larga producirá la verdad, o una aproximación indefinida a la verdad, con respecto a cada cuestión¹¹⁸”.

En este aspecto, la inducción es una forma de inferencia que se estriba de las conclusiones a que el interpretante llega luego de su investigación, puesto que es así como puede luego de la comprobación dar su precepto sobre la verdad o una aproximación a lo que respecto de su análisis considera verdadero.

El argumento abductivo, es aquel cuyo enlace entre las premisas y la conclusión es de tipo hipotético.

Peirce lo considera

“Como una forma de sacar una predicción general sin certeza positiva, pero lo justifica, porque cree que este método permite indagar las causas de un fenómeno con la esperanza de descubrirlas mediante el uso de una hipótesis. La abducción es una especie de (paradigma indiciario) que proporciona claves de interpretación valiosa cada vez que la deducción y la inducción no son aplicables o al menos, se muestran insuficientes para indagar un hecho. En consecuencia, la naturaleza de verdad que se extrae de la actividad abductiva, se basa en la regla de conjeturas

¹¹⁸ PERCIE. Op cit. p.124

dentro de una gama de posibilidades adivinatorias, pero no totalmente arbitrarias, sino en referencia a intuiciones razonables; lo cual se constituye en la validez del razonamiento abductivo”¹¹⁹.

Este resulta ser un despliegue de apertura para entender la finalidad del cuento policiaco en su intencionalidad de ser utilizado como estrategia pedagógica de lectura en entornos colaborativos para desarrollar habilidades de pensamiento crítico. Predecir, indagar, y formular hipótesis, es una constante en el proceso de análisis del texto policial y está presente en el imaginario abductivo y en las posibilidades de encauce y conclusiones posibles como evidencia del desarrollo de un proceso consciente de las distintas premisas.

En línea directa con este argumento, el cuento policiaco emerge como estrategia desde la cual, el proceso de enseñanza y aprendizaje sea permeado por el uso constante de la triada propuesta por Peirce, ponerla al alcance de los estudiantes propiciando espacios prácticos que lo evidencien ya que esta tipología textual forma parte ESENCIAL para desarrollar el pensamiento argumentativo que está ligado muy estrechamente con el pensamiento crítico.

Es sorprendente, todo el amplio bagaje de posibilidades que se pueden abordar desde un texto policiaco, teniendo en cuenta las argumentaciones de los diferentes autores antes descritos, puesto que esta mezcla de aprendizajes redundante significativamente en quehacer del aula para potenciar el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico como meta a corto, mediano y largo plazo.

La tipología textual policiaca, encaja en el carácter argumentativo de la abducción, dada la naturaleza de su temática y función comunicativa abrasiva que exige la

¹¹⁹ ZECCHETTO, Victorino. MARRO, Mabel y VICENTE, Karina. En Seis semiólogos en busca del lector. Tomo 1. II edición. P. 117. Editor digital Turulero, 2013. Disponible en:<https://www.google.com.co/search?ei=95yvW7yRF8TX5qLx1aTgCQ&q=ZECCHETTO%2C+Victorino.+MARRO%2C+Mabel+y+VICENTE%2C+Karina.+En+Seis+semi%C3%B3logos+en+busca+del+.lector.+Tomo+1.+II+edici%C3%B3n.+P.+117.+Editor+digital+Turulero>.

perspicacia del lector para analizar, comprender, contrastar y argumentar con solvencia en la resolución de dilemas que se le presenten en su devenir diario.

El cuento policiaco, es algo así como una especie de abanico para fortalecer las competencias que posibilitan realizar una mirada a la dialógica intertextual, y es precisamente la escuela y más concretamente, en el aula donde se crean los espacios para el análisis desde la intertextualidad; es un lugar en el cual convergen diferentes tipologías textuales, con diferentes argumentos, significados y sentidos; situaciones con la que se nutre el proceso de enseñanza y aprendizaje para fortalecer el desarrollo integral del educando; por tal razón estas múltiples voces textuales aportan herramientas propicias para generar aprehensión de habilidades pensamiento crítico “multipropósitos” para favorecer la interacción asertiva en el trabajo colaborativo y el desenvolvimiento en diferentes contextos y frene a distintas situaciones comunicativas que se le presenten.

De acuerdo con lo anterior, queda claro que la capacidad de inferir, hace que el lector desentrañe lo imperceptible del texto haciendo uso del denuedo abductivo y de las habilidades del pensamiento crítico para poner de manifiesto sus potencialidades argumentativas en la solución de problemas y en cualquier situación comunicativa.

En consecuencia, Eco considera a los signos como una fuerza social, y no como meros instrumentos que reflejan fuerzas sociales¹²⁰. Tal concepción remite a la idea desarrollada por “Peirce: el signo que el hombre utiliza es el hombre mismo¹²¹”.

Al analizar el cuento policiaco, se puede observar con claridad la cantidad de signos que entretujan su trama y que el lector tiene que ir desentrañado a medida que avanza; es allí, donde el sentido ilimitado de la semiología, permite un continuo

¹²⁰ Ibid. p. 329

¹²¹ Ibid. p. 329

movimiento pro/innovador, ya que se nutre de la evolución del signo y dicho signo evoluciona continuamente, por lo que el interpretante tiene que poseer cierta enciclopedia integral significativa con la cual pueda comprender el sentido del signo, descifrarlo y utilizarlo en contextos prácticos reales.

En esta perspectiva, Eco expresa... "Toda la cultura se considera como un sistema de sistema de signos, en el que el significado de un significante a su vez se convierte en significante de otro significado o incluso en significante del propio significado — independientemente del hecho de que sean palabras, objetos, cosas, ideas, valores, sentimientos, gestos o comportamientos¹²²"

Con este panorama, abordar el cuento policiaco desde la abducción favorece que se haga una lectura integral de todos los signos presentes en esta tipología textual y en las situaciones problémicas que emergen de estos para desarrollar habilidades de pensamiento crítico.

Al consolidar una poética del género policiaco, fueron indiscutibles las colaboraciones periodísticas de Borges escritas en las décadas del '30 y del '40 las que contribuyen a sentar ciertas bases del género policial en el conocimiento y el gusto del público lector no solo argentino, sino del mundo entero y a asentar su prestigio. Al respecto, apuntan Lafforgue y Rivera que en los años '40 la crítica liberal e impugnadora de George Orwell y Dwight Mac Donald -serios objetores de las literaturas "marginales" y en especial de sus variantes de "sexo" y "violencia"- era apenas contrarrestada en ciertos sectores del público rioplatense por las exégesis de Borges, un auténtico y complejo¹²³.

Para Borges, indudablemente su creador es Poe y sus mejores representantes son los ingleses; aduce para ello una curiosa razón: el 30/9/1938 aparece la crítica a Portrait of a Scoundrell, de Eden Phillpotts; crítica que comienza con la siguiente

¹²² Ibid. p. 331

¹²³ CASTELLINO Marta Elena. Borges y la narrativa policial: Teoría y práctica. Revista de Literaturas Modernas, Nº 29, 1999, Mendoza, Argentina, ISSN 0556-6134 Universidad Nacional de Cuyo. P. 4

afirmación (que en cierto modo parafrasea a Chesterton): "El asesinato es una especialidad de las letras británicas". Aduce ejemplos ilustres desde Macbeth al Sabueso de los Baskervilles, y ubica en esa tradición la novela reseñada, que narra una serie de crímenes desde la perspectiva del criminal. Así, en el prólogo a La piedra lunar de Wilkie Collins, publicada en 1946 por Emecé, realiza una historia sintética del género a partir de lo que considera el primer cuento policial que registra la historia: "Los crímenes de la rue Morgue"; texto al que le reconoce un valor fundacional en cuanto "fija las leyes esenciales del género: el crimen enigmático y a primera vista insoluble; el investigador sedentario que lo descifra por medio de la imaginación y de la lógica, el caso referido por un amigo impersonal, y un tanto borroso, del investigador". La literatura policial francesa aparece en El Hogar del 13/5/ 1938, a través del comentario de Les sept minutes de Georges Simenon, cuyo único mérito parece ser -a juicio de Borges- la capacidad de crear una atmósfera en los distintos relatos. La referencia a la literatura policial inglesa surge como término de comparación. En polémica con Roger Caillois, a propósito de Le roman policier, publicado en 1941, reitera su afirmación de que Poe fue el iniciador del género; rechaza en consecuencia las prelacias sentadas por Caillois (Balzac, Gaboriau). En una "Observación final" a esa misma polémica apunta una opinión que es también, en sí misma, polémica: "El género policial es un ejercicio de las literaturas en idioma inglés ¿por qué indagar su causalidad, su prehistoria, en una circunstancia francesa?" (Se refiere a los precursores mencionados por Caillois) En Francia, afirma, el género policial es un préstamo. Sus ejecutores son Gaboriau, Leblanc, Leroux, Véry, Simenon -"literatos muy olvidables". Con respecto al desarrollo del género en Estados Unidos, destaca que ha decaído mucho, pues se ha olvidado su origen intelectual en favor de la violencia, incluso sexual, y que, al no poder competir en Estados Unidos con las historias de gánsters, emigró a las Islas Británicas, "donde es pudoroso el delito". Así, se compara la producción norteamericana e inglesa: "En Inglaterra, los novelistas policiales abundan; en los Estados Unidos cabe afirmar, sin mucha injusticia, que no pasan de dos: Ellery Queen y el deplorado S.S. Van Diñe". En "El cuento policial" (Borges oral, 1979) postula un canon del

género: Wilkie Collins, Poe, Chesterton. A Collins, por su parte, le reconoce las siguientes virtudes: "maestro de la visicitud de la trama, de la patética zozobra y de los desenlaces imprevisibles".

Cita igualmente la valoración de T.S. Eliot sobre la aptitud de Collins para interesar al lector. Finalmente, la semblanza que traza del autor inglés es acabado ejemplo de su estilo conciso, preciso e irónico: "Fue abogado, opiómano, actor y amigo íntimo de Dickens, con el que colaboró alguna vez". Otra de las figuras representativas de la narrativa policial, esta vez en Estados Unidos, es Ellery Queen (seudónimo de Frederick Dannay y Manfred Lee, dos primos que escriben en colaboración con ese nombre, que es también el del joven protagonista de sus novelas) del que Borges se ocupa en un artículo aparecido en El Hogar el 30/10/1936. Con respecto a su técnica, la considera un pequeño progreso en la historia del género policial, en cuanto propone dos falsas alternativas antes de llegar a una tercera, correcta y "siempre menos extraña que la segunda, pero del todo imprevisible y satisfactoria"¹²⁴.

Otros de los autores policiales que reseña en diferentes notas son: John Rhode y Carter Dickson; Austin Freeman; Eden Phillpotts; S.S. Van Dijk; Nicholas Blake; Michael Innes; Dorothy Sayers. Marta Castellino Los juicios en general son adversos, si bien les reconoce méritos parciales. En cuanto a los argentinos, se ocupa de Manuel Peyrou, de quien reseña La espada dormida (Sur, Año XIV, n° 127, mayo 1945). El juicio es positivo, tanto que concluye con la siguiente afirmación: "Toda improbable antología futura que no incluya La espada dormida o La playa mágica me parecerá, bien lo sé, un libro inexplicable y algo monstruoso". Reflexiones sobre el género El 19 de mayo de 1939 aparece un comentario de The Four of Hearts, de Ellery Queen, que se inicia con una referencia al género policial, "acaso el más artificial de cuantos la literatura comprende". A ello debemos sumar

¹²⁴ Ibid. p. 176

un artículo aparecido en El Hogar el 30/10/1936. Se trata de una reseña de la novela Half-Way House de Ellery Queen. Como observaciones interesantes se pueden rescatar las siguientes: la necesidad de deslindar lo policial de otros géneros próximos); la enumeración de los requisitos del género, los mismos que desarrolla en el artículo sobre "Los laberintos policiales y Chesterton" publicado en Sur. "declaración de todos los términos del problema, economía de personajes, primacía del cómo sobre el quién, solución necesaria y maravillosa (pero no sobrenatural)¹²⁵".

En "el cuento policial" reconoce a Poe como inventor del género, pero a continuación problematiza la noción misma de género, a través de una referencia a la Estética de Croce. Sin embargo, concluye: "Pensar es generalizar y necesitamos esos útiles arquetipos platónicos para poder afirmar algo". Y luego ubica la cuestión en el terreno pragmático al afirmar: "Los géneros literarios dependen, quizá, menos de los textos que del modo en que éstos son leídos". En cuanto al tema que nos ocupa, agrega que "Hay un tipo de lector actual, el lector de ficciones policiales, creado por Poe". Se trata de un lector "que lee con incredulidad, con suspicacia, una suspicacia especial". Y agrega: "Nosotros, al leer una novela policial, somos una invención de Poe". Borges repite, a propósito de la narrativa policial, su predilección por el relato breve, con lo que adscribe el suspense típico del género a la condensación propia del cuento. El 24/6/1938 se analiza The Best must Die, de Nicholas Blake y al examen de la obra concreta se agrega alguna breve teorización sobre el género. En este caso apunta: "El cuento policial puede ser meramente policial. En cambio, la novela policial debe ser también psicológica si no quiere ser ilegible. Es irrisorio que una adivinanza dure trescientas páginas¹²⁶".

La temática policiaca, requiere de un lector suspicaz, con malicia indígena, con cierta sensibilidad para ir encajando evidencias que no son tan evidentes y ver más allá de lo el ojo normal podría ver. Estas salvedades hacen ver esta tipología como

¹²⁵ Ibid. p. 176

¹²⁶ Ibid. p. 176

una herramienta muy útil al momento de pensar en el desarrollo del pensamiento crítico, ya que posee los matices literarios y ese juego entre lo ficticio y lo real que lo dinamizan y lo ponen en un lugar privilegiado, aunque a veces resulte complejo leer cuentos de esta naturaleza.

4.8.4 Virtudes y limitaciones del género. Borges considera la narrativa policial como "una de las pocas invenciones literarias de nuestra época", de un encanto tan poderoso que difícilmente hay obra narrativa que no participe de él en alguna medida. Le reconoce además la virtud de "salvar el orden en una época de desorden". Ya en 1940, en *Sur*, había dicho: "Escribo en julio de 1940; cada mañana la realidad se parece más a una pesadilla. Sólo es posible la lectura de páginas que no aluden siquiera a la realidad". En cuanto a sus limitaciones, en la reseña de *Hamlet, ¡Revenge!*, novela de Michael Innes, aparecida el 3/12/1937, apunta: "Prueba de la creciente dificultad del género policial: el autor, para no verse anticipado por el lector, tiene que preferir una solución que no es la necesaria. Una solución (estéticamente) falsa¹²⁷".

El corpus policial borgeano comprende fundamentalmente la obra escrita en colaboración con Adolfo Bioy Casares bajo el seudónimo de Bustos Domecq o Suárez Lynch y a ella me limitaré en este caso; cabe agregar que ya había escrito "historias de criminales" en sus pseudo-biografías de *Historia universal de la infamia*, si bien con las obra citadas desarrolla la vertiente estrictamente detectivesca; también algunos cuentos de *Ficciones* o *El Aleph* admiten una lectura policial, pero quedarán fuera de este análisis; a ello habría que agregar algún esbozo preliminar que pertenece más bien a la "prehistoria" de sus relaciones con el género y un texto de dudosa autoría que alguno le atribuye¹²⁸.

¹²⁷ Ibid. p. 176

¹²⁸ Ibid. p. 176

4.8.5 Partes del cuento policíaco. Un cuento policial, al igual que los textos narrativos se caracteriza por tener tres componentes o partes que lo identifican.

- Planteamiento de un enigma a resolver: A partir de un dilema, en el que se desarrolla una historia.
- Narración del proceso de investigación: Permite aclarar el interrogante planteado al comienzo.
- Resolución del enigma: Se logra mediante: (A) El examen y observación de los hechos materiales y psicológicos, sobre los que se sacan conclusiones; (B) El razonamiento a partir de posibles hipótesis (el investigador muchas veces no necesita observar el escenario del crimen).

Los cuentos policíacos, tiene ese matiz que engancha al lector haciéndole vivir experiencias casi reales de lo que sucede en el texto que lee (indicios, huellas, pistas, señales) y esto, para los fines de esta investigación es clave, pues de la motivación se parte para llegar al éxito.

4.8.6 Elementos caracterizadores del cuento policíaco según Raymond Chandler. Según el escritor Raymond Chandler, el relato policial tiene una temática, unos elementos y unas finalidades que lo caracterizan, tales como:¹²⁹

1. La situación inicial y el desenlace deben tener unas motivaciones verosímiles
2. No deben cometerse errores técnicos respecto a los métodos del crimen y de la investigación
3. Los personajes, el ambiente y la atmósfera deben ser realistas. Hay que referirse a personas reales en un mundo real
4. Además del elemento de misterio, la intriga debe tener un cierto peso en tanto que argumento

¹²⁹ CHADLER, Raymond Thornton. Raymond Chandler Apuntes sobre la novela policíaca. resume en un decálogo los ingredientes de la novela policíaca.
<http://flamaliteraria.blogspot.com/2011/05/genero-policial-caracteristicas.html>

5. La sencillez fundamental de la estructura debe ser suficiente como para admitir una fácil explicación cuando el momento lo exija
6. La solución del misterio no debe escapar a un lector razonablemente inteligente.
7. Cuando se revela la solución, esta debe parecer inevitable
8. La novela policíaca no debe intentar hacerlo todo a la vez. Si se trata de la historia de un enigma que funciona a un nivel mental elevado, no podemos convertirla también en una aventura violenta o apasionada
9. Es preciso que, de una manera u otra, y no necesariamente a través de los tribunales de justicia, el criminal reciba su castigo
10. Es necesaria una cierta honestidad con el lector. El lector acepta que lo engañen, pero no con una tontería.

Estas características muestran un panorama claro sobre la finalidad del relato policiaco, quien como lo afirma el autor: "El cuento, como toda corriente literaria el género policial tiene características comunes que hacen posible un encuadre dentro del mismo, por lo cual se hace necesario un elemento en común en todos ellos: un crimen¹³⁰". Lo policial nació en las grandes ciudades como elemento para exorcizar el demonio del delincuente sin rostro que se oculta en la masa, se hace efectivo al encontrar un método analítico deductivo, veremos que eso se va a modificar con el policial negro, para resolver el crimen creciente, afirma. Algunos a lo policial lo han considerado un subgénero o un género menor, pero la calidad literaria de escritores de la talla de Edgar Allan Poe a quién se le adjudica la paternidad del género policiaco; sus textos, son valorados por la mayoría de los lectores y críticos, por lo que una consideración de buena o mala literatura es una mera expresión subjetiva¹³¹.

Según Edgar Allan Poe el cuento policial tiene seis características, a saber:

1. Ha de referirse a una sola peripecia argumental

¹³⁰ Ibid.p.113

¹³¹ Ibid.p.113

2. Ha de existir una perfecta unidad de la trama: los episodios que conforman el cuento han de estar perfectamente conectados
3. Ha de comunicarse de forma rápida y directa una emoción. Por lo tanto, cuando se escribe un cuento, es preciso dejar de lado todo lo que sea accesorio, todo aquello que no esté al servicio de la historia: largas descripciones, diálogos marginales, personajes secundarios, reflexiones y digresiones... en el buen cuento, nada sobra, los adornos están de más
4. La curiosidad del lector debe quedar satisfecha de una manera más o menos inminente
5. Ha de producirse en el lector una “Conmoción súbita” (como un puñetazo en el estómago, por ejemplo)
6. Se ha de leer de una sola tirada (debe proporcionar entre 30 y 90 minutos de lectura).

Para Cortázar por su parte, un cuento policial incluye:

- **Personajes:** Se presentan en una perspectiva antitética: el policía, el detective, el inspector; el asesino y el espía, o sea los buenos y los malos. Por lo general son hombres, tienen caracteres bien definidos y no evolucionan a lo largo del relato.
- **Estructura:** Habitualmente es un relato que se hace al revés de la narrativa tradicional. Al comienzo se presenta el enigma que debe ser resuelto al final. El tiempo para aclarar el misterio procede en dos sentidos: mientras avanza la investigación, futuro, se revela el enigma, pasado. Pero hay que tener en cuenta que a este relato precede una etapa previa de organización: cuando el escritor imagina o fragua esa historia sigue un orden cronológico o lineal (comienzo, desarrollo y desenlace). Al escribirla invierte los resultados y los presenta al comienzo
- **Ambiente:** Es cotidiano, familiar al lector. En los primeros relatos el crimen ocurría en espacios interiores, en cuartos cerrados. En la actualidad, la violencia se desata en las calles, ante la sorpresa o indiferencia de los posibles testigos.

- **Trama:** La acción brinda el mayor suspenso. Deja siempre un hilo o eslabón por resolver. Con rigor deductivo, el investigador y el lector desentrañan el enigma al reunir esos hilos en el desenlace. Al principio se proponen varias soluciones fáciles, a primera vista tentadoras, que sin embargo resultan falsas. Hay una solución inesperada, a la cual sólo se llega al final. Para la solución del enigma se desecha todo elemento sobrenatural o inexplicable. Es un relato hecho para que el lector participe en desentrañar el misterio, e ingresar en el mismo como un investigador más.
- **Definición:** El relato policíaco es aquel que, por medio de la deducción lógica, identifica al autor de un delito y revela sus móviles.
- **Extensión:** El cuento policial tiene generalmente la extensión de un cuento, aunque claro está, hay también cuentos policiales muy breves o *minicuentos policiales*, como por ejemplo el de Marco Dewey titulado precisamente Cuento policial.

En este apartado sería interesante detenerse un poco para hacer cohesión con las conjeturas del cuento según Imbert, las cuales hacen posible que haya cuentos y se cuenten cuentos:

- **Conjeturas religiosas:** Dios dio al hombre la gracia de contar y probablemente Adán fue el primer cuentista de maravillas.
- **Conjeturas mitológicas:** mitos primitivos que explicaban los misterios del universo se personificaron después en héroes de cuentos.
- **Conjeturas simbolistas:** autores iniciados en un sistema de creencias lanzaron mensajes en forma de cuentos; en cada cuento, una clave.
- **Conjeturas psicoanalíticas:** deseos y temores reprimidos en la subconsciencia se manifestaron en sueños y fantasías y de allí se configuraron en cuentos.
- **Conjeturas evolucionistas:** en el nivel más bajo de la conciencia los conflictos se liberaron en el lenguaje irracional, imaginativo del cuento popular, cuento que evolucionó junto con la evolución humana.

- **Conjeturas antropológicas:** costumbres de sociedades primitivas se reflejaron en cuentos; abandonadas esas costumbres, los cuentos sobrevivieron con un interés nuevo, independientemente del significado de las costumbres iniciales.
- **Conjeturas ritualistas:** ritos que se dejaron de practicar fueron comentados en forma de mitos y por intermedio del mito se convirtieron en cuentos.

“Leer un cuento es vivir una historia no vivida, leer un relato no narrado, ir al pasado y al futuro sin olvidar el presente”

Todo lo anterior se configura dentro de la dinámica de esta investigación ya que al observar las características del cuento policiaco, se denota que utilizado como estrategia pedagógica, metodológica y didáctica en un ambiente de aprendizaje colaborativo implica poner en acción el pensamiento hipotético-deductivo, psicológico, inferencial, analítico y crítico; que sin lugar a dudas, conforme a los objetivos de esta propuesta, es un recurso de gran valor para potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, se pudo dar una mirada panorámica al texto policial en función de lo que respecta a sus referentes y fundamentos; en ello se evidenció que no se trata de una tipología textual reciente y mucho menos de fácil manejo, ni de mucho bagaje en el campo educativo; sin embargo para esta investigación, se convirtió en el elemento de fuerza para el proceso de enseñanza y aprendizaje, de tal manera que se pudo determinar si al ser usado como estrategia metodológica ligada al trabajo colaborativo se constituiría en una herramienta para desarrollar habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes de grado quinto.

4.8.7 Secuencia Didáctica. Para abordar este apartado, fue necesario conocer el concepto de didáctica como fundamento para el diseño y la ejecución de la propuesta de intervención.

En este sentido, se tomó como marco referencial, la secuencia didáctica (SD), de acuerdo con el modelo que propone Anna Camps, mencionada por Pérez Abril, en

un trabajo conjunto con Gloria Rincón Bonilla, titulado Actividad, Secuencia Didáctica, Pedagogía por Proyectos: Tres alternativas para la orientación del trabajo didáctico en el campo del lenguaje¹³², y sobre el cual se hace el abordaje teórico que le da consistencia a la intervención.

Desde este campo de acción, los autores antes mencionados, hablan de la perspectiva de la didáctica de corte sociocultural que tiene como objeto las prácticas de enseñanza marcadas por el carácter situado de en condiciones de contextos particulares, donde se ubica la didáctica de la lengua como un campo específico en el que confluyen todos los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua en contextos socioculturales e institucionales particulares¹³³.

Esto quiere decir, que la secuencia didáctica se ajusta a las condiciones reales de cada contexto, a las diversas necesidades de aprendizaje y frente a las circunstancias educativo-sociales de cada institución en su particularidad. Esto podría llamarse de algún modo “*Autonomía didáctica*” ya que es una estrategia metodológica frente a respuestas pedagógicas puntuales y contextualizadas.

En este mismo sentido, Gracida, citada por Pérez, manifiesta que una secuencia didáctica “Es una disciplina científica de intervención en el aula, donde sus resultados deben conducir a mejorar el aprendizaje de la lengua y sus usos; a través de la investigación y la reflexión sobre la acción”¹³⁴.

En el argot educativo, la secuencia didáctica (SD) está concebida como una estructura de acciones e interacciones correlacionadas entre sí para alcanzar aprendizajes específicos y significativos en los estudiantes; lo que para el caso de

¹³² PEREZ Abril, Mauricio, RINCÓN Gloria. Actividad, Secuencia Didáctica, Pedagogía por Proyectos: Tres alternativas para la orientación del trabajo didáctico en el campo del lenguaje. Tomado en línea [Users/nini/Downloads/_Alternativas%20RED%20DE%20LENGUAJE.pdf] CERLAC.

¹³³ Ibid.p.323

¹³⁴ Ibid.p.323

esta investigación se basó en la lectura de cuentos policiacos en entornos colaborativos con el propósito de desarrollar las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes de grado 5° como fundamento para fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje, y potenciar sus capacidades de acuerdo con la manera como acceden al conocimiento y lo ponen en práctica.

Por último, el diseño y desarrollo de la (SD) se configuró teniendo en cuenta los propósitos propuestos, los contenidos, las características del grupo, la necesidad de cualificar el proceso de enseñanza y aprendizaje, se decidió configurar una secuencia didáctica, sobre la cual, Ana Camps, citada por Pérez, en sus investigaciones en didáctica de la lengua; la define, como una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje.¹³⁵

Desde este orden de ideas, la (SD) que se propuso, se fijó como propósito: Determinar los alcances para el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes de grado quinto a través de su aplicación, a partir de la lectura de cuentos en entornos colaborativos; con una serie de acciones integradas, relacionadas encadena, intencionales, tangibles, desde las cuales se pudiera verificar su eficacia en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, una secuencia didáctica (SD) debe posibilitar la identificación de sus propósitos-metas los cuales se enmarcan en tres etapas concretas: Preparación, producción y evaluación, como a continuación se describen:

Etapas de preparación: En esta etapa los estudiantes activaron sus conocimientos a partir de las lecturas de textos narrativos (cuentos policiacos), se exploran saberes

¹³⁵ RODRÍGUEZ GUTIÉRREZ, Sandra del Pilar y VARGAS LOSADA, Ximena. Prepararse para hablar: Una secuencia didáctica para aprender a opinar en conversaciones formales en el grado de Transición. Flandes-Tolima. P.4-5 Disponible en <https://com.partirpalabramaestra.org/documentos/otros/prepararse-para-hablar.pdf>

previos, se realiza un proceso de motivación intrínseca, se establece la diferencia entre la tipología textual a estudiar y otras tipologías textuales, se planificaron las estrategias de aprendizaje y se establecieron los roles para la fundamentación del trabajo colaborativo; todo con la finalidad de lograr las metas fijadas.

Etapa de producción: Aquí, los estudiantes realizaron las lecturas de los textos narrativos (cuentos policíacos), por medio de los cuales lograron desarrollar habilidades del pensamiento inferencial en relación directa con las actividades generales planteadas a partir de los insumos trabajados en el aula de clases, desde el análisis, las explicaciones y argumentaciones, con lo cual se pudo contrastar el avance del proceso de desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico y el impacto socializador de las estrategias realizadas en entornos colaborativos.

Etapa de evaluación: Esta etapa, se fundamentó sobre los pilares de la evaluación formativa, tomando como base las actividades propias del proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollados a partir de la implementación de la secuencia didáctica (SD) o intervención.

En consecuencia, para el desarrollo de cada sesión de trabajo establecida en la secuencia didáctica (SD), se tuvieron en cuenta tres momentos: (Pre-elección – desarrollo – cierre), los cuales se articularon en una especie de engranaje metodológico con los tres momentos para la lectura que propone Solé en su texto: Estrategias de lectura, material para la innovación educativa (antes – durante – después).

En este sentido, Vygotsky citado por Sandra del Pilar Rodríguez Gutiérrez y Ximena Vargas Losada, concibe el lenguaje, como el principal mediador en los espacios de interacción social para la construcción de conocimiento en la escuela, debido a que el conocimiento se construye en la interacción con otros más expertos, gracias a los

intercambios verbales en situaciones reales de comunicación y luego este conocimiento se interioriza de manera individual¹³⁶.

En consecuencia, el lenguaje está ligado a todas las esferas de la vida del ser humano y se enriquece, en la medida en que se interactúa con los pares; tal interacción va produciendo una cada vez mayor capacidad en las habilidades comunicativas, en la apropiación de los aprendizajes y en la producción de nuevos saberes que serán útiles para su desarrollo integral.

En este orden de ideas, Schneuwly, afirma: “El proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral “significa desarrollar el dominio de situaciones comunicativas diversas, públicas (trabajo, escuela, administración, política), mediante la apropiación de los géneros correspondientes a esas situaciones¹³⁷”. Es decir, en el aula, el docente, además, de propiciar contextos comunicativos variados en los que el niño encuentre la oportunidad de utilizar el lenguaje con diversos propósitos: explicar, argumentar, describir, narrar, declamar, enumerar, informar y otros, también, debe propender porque los niños progresivamente, se vayan introduciendo en la lógica de los géneros (vayan comprendiendo que los modos de hablar están asociados a intencionalidades, interlocutores y a contextos)¹³⁸.

Esto, está muy acorde con la finalidad que se persiguió en esta investigación, donde precisamente el docente, buscó hallar ese punto de equilibrio donde el estudiante pudo hacer una práctica de lenguaje a partir de la lectura de cuentos policiacos en entornos colaborativos, en situaciones comunicativas reales, conscientes, claras y medibles, donde se evidenció el avance progresivo a medida que fueron aprehendiendo las diferentes herramientas que hicieron posible el fortalecimiento paulatino de las habilidades de pensamiento crítico.

¹³⁶ Ibid. p. 139

¹³⁷ Ibid. p. 139

¹³⁸ Ibid. p. 139

La existencia de un sistema de principios que orienten las situaciones didácticas, como de la participación en espacios donde los niños puedan vincularse a diversidad de géneros orales y situaciones de habla formales o informales, como lo plantea Mauricio Pérez, cuando afirma: Es posible orientar el trabajo sobre oralidad en el aula desde tres ejes: “Un sistema de principios, una apuesta por la diversidad de géneros discursivos y tipos textuales y una apuesta por la diversidad de situaciones de habla con funciones diferentes¹³⁹”. Desde esta perspectiva el lenguaje, el papel del docente, la didáctica y la reflexión metaverbal adquieren prevalencia. Se destaca el rol del docente y de la didáctica que este configura, para crear situaciones en las que el niño pueda tener oportunidades de desempeñar los quehaceres de un hablante y avance de manera significativa en el aprendizaje y dominios de aspectos que le permita construir condiciones para hablar en conversaciones cada vez más formales¹⁴⁰.

Desde esta perspectiva la riqueza y fluidez del lenguaje va a depender de la calidad del intercambio comunicativo entre los estudiantes y el docente y en la capacidad que desarrollan para poner en interacción el proceso de enseñanza y aprendizaje, en articulación con los intereses y metas que se persiguen en aras del fortalecimiento de las habilidades analíticas, críticas, argumentativas y propositivas, propias del desempeño de la actividad verbal.

De igual manera, Pérez Abril, resalta el papel de la reflexión metaverbal como concepto orientador de los intercambios verbales configurados en atención a la construcción colectiva de saberes sobre los discursos, dando predominio a los aspectos sociales del lenguaje¹⁴¹.

¹³⁹ Ibid. p. 139

¹⁴⁰ Ibid. p. 139

¹⁴¹ Ibid. p. 139

Esta posición, refleja la intención que se tuvo con esta investigación, en atención con la construcción socio-colectiva de los saberes, donde el trabajo colaborativo se constituyó en una estrategia formidable de interacción y como un pilar para la apropiación del conocimiento. En ello se evidenció que valió la pena la apuesta pedagógica para el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes, desde una temática de lectura muy cercana a su realidad (el cuento policiaco)

En este sentido, es necesario conocer la postura conceptual de Dolz y Erard y Pérez, quienes al disertar sobre la concepción del término metaverbal, manifiestan que, “Se entiende la reflexión metaverbal como una actividad externa y colectiva constituida por un conjunto de intercambios en el aula entre el docente y los alumnos y entre estos entre sí, cuando están anticipando, planeando, emitiendo un juicio o resolviendo cuestiones inherentes a la actividad misma¹⁴².”

Esto significa, que la metaverbalidad se desarrolla, en la medida en que la interacción entre los actores comunicativos fluye; podría decirse en este particular, que, a mayor interacción, mayores posibilidades para el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico y, por ende, una mejor oportunidad para el aprendizaje y el desempeño sociocultural de los estudiantes. Por este motivo, es necesario que los procesos de enseñanza y aprendizaje se forjen a partir de las necesidades e intereses de los estudiantes teniendo en cuenta su entorno y las interacciones que en él se suscitan, definir metas claras, y que el maestro planifique estrategias didácticas significativas, teniendo en cuenta el trabajo colaborativo para el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico de sus discípulos a corto, mediano y largo plazo.

¹⁴² Ibid. p. 139

4.8.8 Enfoque Pedagógico. Esta investigación, se desarrolló en el marco de la teoría constructivista, en la cual, se determina al sujeto como el actor principal y en su relación con el estímulo; es denominado el “receptáculo”, es decir que es el centro, el constructor idóneo de su aprendizaje teniendo la capacidad de construir y deconstruir diversas estructuras¹⁴³.

En este sentido, la estimulación del sujeto que aprende hacia el aprendizaje se constituye en el potencial con el que se da el grado de importancia para que logre convertirse en la razón de ser del proceso de enseñanza, el cual debe recibir las diversas herramientas afectan el conocimiento para que a través de su aprehensión, se convierta en auto-constructor de su propio proyecto de vida, teniendo la capacidad de agente activo de procesos de cambio significativo en su entorno próximo y su calidad de vida.

En esta perspectiva, se presentan las concepciones de tres autores desde los cuales se configura a la teoría constructivista.

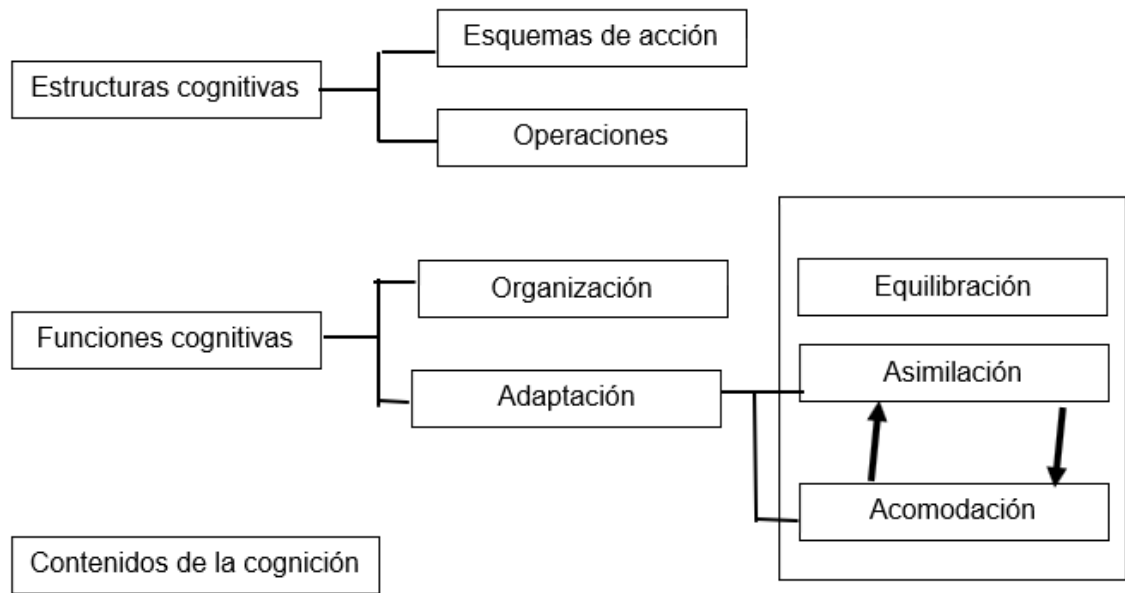
Se comienza, con los postulados de Jean Piaget, quien estructura su teoría constructivista en tres pilares fundamentales relevantes:

- a) La estructura cognitiva
- b) Función cognitiva
- c) Contenidos de cognición.

Lo anterior se evidencia en el siguiente esquema:

¹⁴³ ROSAS, Ricardo, SEBASTIÁN Cristian. Piaget Vigotsky y Maturana. Constructivismo a tres voces. Colección dirigida por Mario Carretero catedrático de Psicología Cognitiva de la Universidad Autónoma de Madrid y FLACSO Argentina. [Http://psikolibro.blogstop.com](http://psikolibro.blogstop.com).p.11

Figura 3. Conceptos centrales de la teoría Piagetiana.



Fuente: ROSAS, Ricardo, et al.¹⁴⁴

Desde esta visión piagetiana, se hace una aclaración de cada uno de los tres ejes de su propuesta.

4.8.9 Las estructuras cognitivas. En estas, convergen los esquemas de acción y las operaciones; los esquemas son acciones nuevas, complejas, flexibles, que se presentan en un contexto como detonantes para los sujetos, logrando que haya un desequilibrio cognitivo, y de esta manera organizar sus ideas y funciones de acuerdo a su objetivo; Piaget sostiene, que las estructuras son sistemas de transformaciones; "Llamo transformación a una operación que transforma un estado en otro"¹⁴⁵

En este sentido, las estructuras cognitivas se activan cuando se ven enfrentadas a situaciones retadoras capaces de generar lo que él denominó, desequilibrio

¹⁴⁴ ROSAS, Ricardo, SEBASTIÁN Cristian. Piaget, Vygotsky y Maturana. Constructivismo a tres voces. Disponible en <http://psikolibro.blogspot.com>

¹⁴⁵ Ibid. p. 152

cognitivo, el cual no es otra cosa que la confrontación de saberes con los cuales el estudiante está en la capacidad de organizar las ideas y generar cada vez situaciones de aprendizaje más elaborados y consecuentes con su desarrollo cognitivo.

En este mismo orden de ideas, el autor, sostiene que las leyes de composición que caracterizan a una estructura son a la vez estructuradas y "estructurantes", es decir, no son sólo patrones de relación que un observador externo reconoce al abstraer las características del operar de la estructura, sino que son pautas reguladoras que la estructura establece sobre sí misma y sobre los elementos que se van integrando a ella. En un sentido bastante literal, estas leyes construyen estructura, en tanto establecen ciertos tipos de transformaciones (internas y en relación con el medio) que son coherentes con la estructura misma¹⁴⁶.

Todo lo que el observador, individuo, aprendiz tiene a su alcance, se constituye en una oportunidad para detonar las habilidades inherentes a sus estructuras cognitivas y es función del maestro poner en manos de sus educandos las herramientas pertinentes de interacción con su contexto que generen esas transformaciones internas para potenciar los aprendizajes.

De la misma manera, el autor expresa que ocurre una primera transformación obligada que consiste en la organización de percepciones particulares de los objetos (color, forma, tamaño, diferentes brillos, en el caso de las pelotas; timbre, tono, duración, en el caso de las notas musicales) en un objeto perceptivo unitario y permanente (que existe con independencia de que el sujeto lo esté observando en un momento determinado. Otra transformación ocurre, cuando estos objetos cognitivos pasan a formar parte de un conjunto ordenado de acuerdo con algún criterio¹⁴⁷.

¹⁴⁶ Ibid. p. 152

¹⁴⁷ Ibid. p. 152

De acuerdo con lo anterior, las transformaciones se manifiestan según las percepciones que el observador “estudiante” tenga de los objetos de estudio y estas percepciones sabemos que varían de un alumno a otro; es por esta razón, que los objetos cognitivos deben organizarse con criterios definidos de manera tal que cumplan con la mayor eficacia su función detonadora de transformaciones cognitivas trascendentes en los sujetos.

De la misma forma, afirma que según Brainerd, un esquema puede ser definido como una serie de contenidos cognitivos (acciones inteligentes específicas, tales como percepciones, recuerdos, conceptos, símbolos, acciones motoras) relacionados, que están estrechamente entrelazados y que tienden a gatillarse unos a otros. Esto implica, que no basta con la simple asociación fortuita de un conjunto de acciones en una ocasión para que se pueda hablar de la presencia de un esquema¹⁴⁸.

En consecuencia, es la escuela y específicamente el aula, el lugar donde se deben orquestar las acciones inteligentes específicas que pongan en choque cognitivo las percepciones, los recuerdos, los conceptos, pre-saberes y actuaciones motrices que conviertan el proceso de enseñanza y aprendizaje en toda una aventura hacia la apropiación del saber hacer.

Por su parte, Vuyk, citado por el autor antes mencionado dice: “Es la repetición en diversas situaciones y contextos lo que da pie para sostener que existe una cierta organización estable en un conjunto de hechos observados¹⁴⁹.”

En esta perspectiva los esquemas pueden ser entendidos de dos maneras: como figura y como plan. Como figura, schimá, dice que un esquema se refiere a la coordinación de percepciones de diversa índole que permiten configurar una imagen unitaria y relativamente estable de una entidad concreta. Así, un niño de

¹⁴⁸ Ibid. p. 152

¹⁴⁹ Ibid. p. 152

ocho meses podrá reconocer la imagen de su padre como tal cuando lo percibe a la distancia tanto como cuando está cerca, cuando está agachado tanto como cuando está de pie o incluso si le da la espalda (en un sentido literal, ciertamente). Entendido como plan, schéme y Piaget, dicen que el esquema corresponde a una coordinación de acciones concretas en el medio, las cuales tienden a una meta¹⁵⁰.

En este sentido, es importante considerar la importancia de un esquema desde las dos perspectivas, puesto que en ambos casos se vale de acciones concretas para alcanzar metas establecidas hacia el desarrollo de habilidades para fortalecer los aprendizajes.

El autor afirma concretamente que, en la óptica de Piaget, el fin de las acciones coordinadas, así como el esquema mismo no están "en la mente" del niño, sino en su comportamiento motor, en sentido propio, en la acción. Si es necesario aludir a un lugar del organismo donde se traduce el esquema en corporeidad; mientras Brainerd, dirá que en esta fase el esquema no está radicado en el cerebro, sino en el sistema nervioso periférico. En este sentido, la intencionalidad de un esquema ha de entenderse de manera no representacional sino cibernética: un sistema avanza hacia una meta, guiado por mecanismos de autorregulación de tipo biológico, especialmente feedbacks tanto positivos como negativos. Se puede decir de un esquema sensoriomotriz que se "dirige" hacia su meta exactamente en el mismo sentido en que se puede afirmar de una planta que "sigue" al sol en su crecimiento¹⁵¹.

En este orden de ideas, considerar el esquema como una especie de feedback posibilita la retroalimentación consciente, intencionada y con significado para el logro de las metas propuestas y para ello las acciones deben estar encaminadas al fortalecimiento de los mecanismos de autorregulación biológica, pero también pedagógica, metodológica y didáctica que potencie los aprendizajes esperados.

¹⁵⁰ Ibid. p. 152

¹⁵¹ Ibid. p. 152

Desde la mirada de Vuyk, lo propio de estos esquemas básicos no es quedarse aislados, sino por el contrario lo es el coordinarse en esquemas más complejos que constituyen los primeros ejemplos de estructuras cognitivas. No se trata de la simple yuxtaposición de dos esquemas que actúan simultáneamente, sino de la creación de una estructura auténticamente diferente, para lo cual ambos esquemas originales se han modificado en partea. Por ejemplo, el esquema de asir, al coordinarse con el esquema perceptivo de ver un objeto, constituye un esquema de acción más complejo, no sólo por la cantidad de acciones que están en juego, sino por la aún mayor cantidad de situaciones en las cuales puede aplicarse¹⁵².

La premisa del maestro en este sentido, debe estar encaminada hacia la provocación de desequilibrios cognitivos que produzcan en el estudiante, la intervención de sus estructuras y esquemas sensoriomotrices, cognitivos, e interactivos a partir de situaciones simples que vayan vinculando cada vez mayores complejidades. Estos procesos deben incorporar “tener en cuenta” los saberes previos, las relaciones interpersonales y contextuales, la incorporación de material tangible-manipulable y la generación de un ambiente de confianza entre el que enseña y quien aprende de tal manera que el proceso de enseñanza y aprendizaje se constituya en un deseo y una meta posible para ambas partes.

En este sentido, la integración de las funciones cognitivas intencionadas, provocan los cambios cualitativos integrales de la persona; estas son apropiadas a través de la asimilación, la acomodación, la experimentación y la interacción; cuando por medio del proceso de enseñanza y aprendizaje innovador, creativo y articulado se genera u impacto metodológico y didáctico que produzca desequilibrio cognitivo al entrar en contacto con diferentes tipologías textuales para el equilibrio de las habilidades del saber-hacer, y de esta manera, poner en contexto la nueva información de manera significativa.

¹⁵² Ibid. p. 152

4.9 FUNCIONES COGNITIVAS.

Al hablar de este aspecto; en el marco de la concepción Piagetiana; la cognición humana tiene como característica distintiva el estar en permanente desarrollo con cambios cualitativos de importancia en algunos hitos de la ontogenia. Esto impone el desafío teórico de responder a la pregunta de ¿cómo conserva la identidad un organismo en desarrollo y cambio permanente?

En otras palabras, ¿cómo se explica la paradoja de seguir llamando de la misma manera a un organismo en permanente cambio? ¿Qué características de lo humano se mantienen invariantes a lo largo del desarrollo, aunque sean ostensibles los cambios externos e internos del organismo a lo largo de ese proceso?

Piaget nos propone dos invariantes funcionales a la base de la cognición humana: la organización, que trata de responder al problema de la conservación de la identidad a lo largo de la ontogenia, y la adaptación, que trata de responder al problema de cómo es posible la transformación del organismo en su interacción con el medio, con conservación de la organización¹⁵³.

Para Piaget, la **organización** es el principio en virtud del cual un organismo forma parte de su clase. Es un particular conjunto de interrelaciones, que pueden ser materializadas por múltiples conjuntos de elementos, propio de un organismo o sistema, tal que si se produce un cambio en dicha combinación de relaciones el organismo pierde su identidad o deja de vivir. La organización tiene una continuidad absoluta, es un funcionamiento permanente, el cual es transmitido "a título de condición necesaria de toda transmisión y no a título de contenido transmitido" Veamos un ejemplo que incluye pocos elementos: si se da a una persona un dibujo esquemático de una cara (un círculo con dos puntos alineados en la parte superior a manera de ojos, una línea vertical a modo de nariz y un arco de circunferencia a

¹⁵³ Ibid. p. 152

manera de boca) y se le pide que lo memorice y luego dibuje lo que recuerda habrá una transmisión de la organización desde el dibujo observado al dibujo realizado, en tanto las relaciones entre los elementos se mantengan estables. Es posible imaginar muchos cambios posibles no solo de posición de los elementos (más arriba o abajo, sino de características específicas¹⁵⁴.

Lo que implica lo anterior, consiste en la organización de los esquemas y estructuras mentales que resultan novedosos en la percepción del observador; pero lo realmente significativo en este particular, es la capacidad que se puede adquirir para transmitir el resultado producto de la observación y la puesta en contexto real de las habilidades para la reacomodación útil de la información.

Por su parte, la adaptación, el otro invariante funcional definido por Piaget al interior de su teoría, es concebida como la condición que permite la vida de un organismo en un medio. Ella implica una relación entre ambos tal que los cambios producidos en el organismo pueden ser manejados por el organismo sin que su organización se modifique, lo cual, como se ha planteado anteriormente, no es sinónimo de que no haya cambios en los elementos que componen al organismo o sistema en general). Así como otros órganos o sistemas biológicos permiten la adaptación del organismo a su medio, la cognición humana da acceso al individuo y a la especie a un nivel superior de adaptación, en la medida que permite anticipar un número y una diversidad de eventos mucho mayor que los órganos biológicos¹⁵⁵.

Para Piaget, la cognición integra los niveles anteriores la inteligencia del niño pequeño tiene una forma cualitativamente distinta de las formas de adaptación biológica de otros seres vivos, y lo mismo sucede con las sucesivas etapas del desarrollo humano hasta llegar a la cognición operatoria formal adulta. Sin embargo, al tener una perspectiva genética, la afirmación crucial es que cada nivel se

¹⁵⁴ Ibid. p. 152

¹⁵⁵ Ibid. p. 152

construye sobre las bases del anterior, dando un salto cualitativo, tal que las formas cognitivas más elevadas de la etapa anterior corresponden a las unidades de trabajo en el nivel superior. Este desarrollo en etapas o niveles no consiste en una sucesión de formas externas independientes que nada tienen que ver unas con otras, a la manera en que se relacionan, por ejemplo, los sucesivos pares de zapatos que hemos usado a lo largo de nuestra vida. No existe una unidad, un "alguien" que se pone" las formas de la cognición propia de cada etapa (siguiendo el ejemplo de los zapatos) y luego se les cambia por otras " por otras. Cada etapa implica una reestructuración de las formas de la cognición anteriores: el sujeto cognoscitivo total se organizaba de una manera en la etapa anterior y ahora lo hace de una manera nueva que ha surgido de la anterior. El sujeto es en cierto sentido el mismo (mantiene su organización) al mismo tiempo que es distinto¹⁵⁶.

Esto significa, que el niño (estudiante) en crecimiento y desarrollo tiene un potencial biológico que se va desarrollando y fortaleciendo cualitativamente de acuerdo con cada etapa de su vida hasta alcanzar un nivel de cognición-acción, es decir, saber hacer con lo que se conoce y es allí donde el docente trabaja en la reestructuración de las habilidades cognitivas para que articule saberes previos con los nuevos aprendizajes y de esta articulación, se produzca un saber-hacer consecuente con sus capacidades.

En este mismo sentido, Piaget explica todo este dinamismo propio del desarrollo cognitivo, a través de un constante proceso de **equilibración** entre las dos fuerzas que permiten la adaptación: la **asimilación** y la **acomodación**. En sentido amplio, la asimilación implica la incorporación de un elemento a una estructura preestablecida. No obstante usar esta definición general de manera indistinta para los organismos biológicos como para las estructuras cognitivas, Piaget en sus trabajos posteriores hace una distinción más fina entre ambos tipos de asimilación. En el plano biológico la asimilación se produce a la manera de un mamífero al digerir

¹⁵⁶ Ibid. p. 152

un alimento: se separan sus componentes, los cuales son incorporados como nuevos elementos que reemplazan los que han sido desechados en las células respectivas; son elementos de simple recambio. En la asimilación conductual, que corresponde a la integración de los objetos en los esquemas de acción, se produce una extensión del entorno y del poder de la cognición para actuar sobre dicho entorno¹⁵⁷. En perspectiva de Vuyk, un escolar que asimila un conjunto numérico de mayor complejidad a su estructura cognitiva actual ha aumentado notablemente el número de campos matemáticos posibles de imaginarse y, por tanto, de accionar sobre ellos; no se trata de agregar un elemento de un conjunto preexistente, sino que a través de la asimilación el sujeto puede ahora percibir cosas que antes le eran imposibles¹⁵⁸.

En este sentido, esta investigación utilizando como tipología textual la lectura de cuentos policíacos en entornos colaborativos les aportó a los estudiantes elementos de significación los cuales, a través de la asimilación, utilizaron para desarrollar habilidades de pensamiento crítico y de esa manera se pudo evidenciar el desarrollo de avances significativos que fortalecieron el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La importancia de la asimilación queda de manifiesto en la siguiente frase de Piaget en vuyk: "Todo esquema asimilatorio tiende a alimentarse a sí mismo, es decir, a incorporar los elementos exteriores a él y compatibles con su naturaleza" En esta afirmación queda claro que la asimilación no depende sólo del sujeto, sino que también influye la adecuación o compatibilidad entre los elementos y la estructura que pretende asimilarlos¹⁵⁹.

Esto indica que, en el proceso de asimilación intervienen incorporaciones externas, es decir del contexto y esto no depende únicamente del sujeto (estudiante) sino

¹⁵⁷ Ibid. p. 152

¹⁵⁸ Ibid. p. 152

¹⁵⁹ Ibid. p. 152

también de eventos compatibles que fortalecen las estructuras cognitivas que posibilitan que haya una cada vez mayor capacidad de asimilación.

En caso de que no exista esta compatibilidad dos vías de acción pueden ser seguidas. La primera implica que el objeto incompatible sea de naturaleza tal que se encuentre muy fuera del ámbito de cosas "asimilables" en ese esquema. En esa situación el objeto queda completamente al margen de la cognición del sujeto. La segunda opción implica que el objeto es lo suficientemente cerca de lo "asimilable" como para que, de efectuarse una alteración en la estructura que amplíe sus límites, finalmente dicho objeto pueda ser asimilado. Esta modificación en la estructura para ajustarse a las características del elemento externo, es denominada acomodación¹⁶⁰.

Es majestuoso ver, como el pensamiento de Piaget continúa vigente en el campo de la educación después de tantas décadas y lo innegable de su teoría constructivista en el proceso de enseñanza y aprendizaje, donde sus conceptos encajan y cobran sentido en la construcción del conocimiento

Es así como en el caso de la acomodación conductual, se produce un enriquecimiento de la estructura; no surgen nuevos esquemas que anulen al anterior, sino que la aparición de nuevas subestructuras diferenciadas permite una flexibilización de la estructura original. Así, por ejemplo, si un niño tiene, un esquema de acción referente al abrir puertas con picaporte de manilla que se baja, podemos ver el proceso de asimilación en acción cada vez que el niño se enfrente a un nuevo picaporte de manilla e intente bajarlo para abrir la puerta. No importa si la manilla es más corta o larga, si tiene decorados o no, el niño puede incorporarla al conjunto de manillas que abren la puerta cuando él ocupa su esquema de bajarlas. No obstante, la primera vez que el niño se encuentre con un picaporte que debe ser

¹⁶⁰ Ibid. p. 152

girado se producirá un desequilibrio en su estructura, ya que al intentar bajarlo no se obtendrá el resultado esperado de la apertura de la puerta.

Bástenos recordar a cualquier niño pequeño que conozcamos para constatar que muy probablemente, enfrentado al mencionado problema, éste intentará repetidamente aplicar su esquema y otros que parezcan cercanos, buscando obtener la meta deseada (que en este caso corresponde a la puerta abierta). Si en este proceso el sujeto logra dar con un movimiento de giro de la manilla del picaporte logrará la meta, produciéndose en el proceso un cambio importante en su esquema: abrir puertas es ahora un esquema complejo en el cual se han diferenciados dos esquemas de acción específicos: el de bajarla cuando la manilla es de palanca y el de girarla cuando la manilla es redonda¹⁶¹.

Es en este sentido, es la educación con acciones retadoras que puede producir cuantos desequilibrios cognitivos sea posible para detonar situaciones de aprendizaje y desarrollo de habilidades para saber y saber hacer en la vida diaria, en cualquier contexto y frente a diversas situaciones comunicativas a las que se vea enfrentado.

Frente a los contenidos de cognición, el autor, expresa: Son aquellos "elementos" que se han referido anteriormente como los que, organizados de acuerdo a ciertas relaciones, encarnan en la práctica las estructuras cognitivas de todo tipo. Entre estos elementos se cuentan las percepciones, recuerdos, conceptos, operaciones e incluso estructuras o un "objeto cualquiera" de matemáticas o lógica, desde los niveles de la acción humana más ligados al mundo material hasta las más refinadas abstracciones producto del conocimiento sistemático de una cultura. Las relaciones que se establecen entre ellos pueden ser de múltiples tipos como por ejemplo espacio-temporales, causales o implicativas¹⁶².

¹⁶¹ Ibid. p. 152

¹⁶² Ibid. p. 152

En consonancia con lo anterior, los contenidos de cognición son todas las herramientas que posibilitan la interconexión articulada del proceso de enseñanza y aprendizaje en cualquier disciplina del conocimiento, e involucra indudablemente las habilidades en todos los niveles de la acción humana, su contexto y su cultura. En este sentido la lectura de cuentos policíacos en entornos colaborativos, se configuró como la estrategia para desarrollar el contenido de cognición, a través del cual se desarrollaron las habilidades de pensamiento crítico y se fortalecieron las acciones que sustentaron el trabajo colaborativo.

Aun cuando contenidos y estructuras a primera vista parecen fácilmente discernibles, en el curso del desarrollo tienden a confundirse, ya que lo que en un momento dado era estructura, en el siguiente se convierte en contenido¹⁶³. En este punto, Vuyk dice: “Si bien es cierto que esta potencial confusión aparece más frecuentemente en el ámbito de las operaciones formales, el paso de una etapa del desarrollo a la siguiente se caracteriza primariamente por un cambio de nivel entre estructura y contenido: la estructura equilibrada de la etapa anterior se ve superada e integrada en la etapa posterior, pasando a convertirse en contenido de la etapa de nivel superior. Las coordinaciones sensoriomotrices serán el objeto de simbolización en la etapa preoperacional; estos símbolos serán coordinados en operaciones concretas en la etapa siguiente; siendo estas operaciones (tales como reunir y diferenciar) el objeto de nuevas operaciones de nivel superior en la etapa de las operaciones formales¹⁶⁴.”

En este punto tal vez sea conveniente hacer una breve síntesis de los logros de cada una de las cuatro etapas del desarrollo planteadas por Piaget¹⁶⁵.

¹⁶³ Ibid. p. 152

¹⁶⁴ Ibid. p. 152

¹⁶⁵ Ibid. p. 152

1. Etapa sensoriomotriz (0-2 años), cuyo máximo logro es la adquisición de la función simbólica o capacidad de representar el mundo externo por medio de símbolos.
2. Etapa preoperacional (2-7 años), cuyo máximo logro es la preparación, a partir del ejercicio activo del uso de símbolos, para la adquisición de las "operaciones mentales", las que son descritas por Piaget como estructuras cognitivas que le permiten al individuo operar en el ambiente de manera lógica y reversible.
3. Etapa de las operaciones concretas, (7-12 años) caracterizada por el ejercicio de la lógica en la acción del individuo con los objetos de su entorno.
4. Etapa de las operaciones formales (a partir de los 12 años), caracterizada por la posibilidad del individuo de operar en el ambiente de manera hipotético-deductiva, aún en ausencia de experimentación práctica.

Estas etapas de desarrollo que configuran la base de la teoría piagetiana, se convirtieron en determinante pedagógico para el andamiaje constitutivo de esta investigación, donde los estudiantes del grado quinto se pudieron ubicar en la tercera etapa, pero también con la incorporación de aspectos propios de la cuarta para darle mayor equilibrio al fortalecimiento de las habilidades de pensamiento crítico y al trabajo colaborativo en la construcción del conocimiento.

Vygotsky por su parte, en el documento de Rosas y Sebastián brinda su aporte en la teoría histórico-sociocultural donde propone dos líneas complementarias que configuran el desarrollo psicológico humano; La primera línea de desarrollo, se denomina *natural*, y define actos o procesos psicológicos que son compartidos con otros animales (especialmente los mamíferos superiores) tales como la atención, la percepción, la memoria y el pensamiento (en su dimensión de inteligencia

práctica), estos procesos psicológicos son denominados elementales (o naturales)¹⁶⁶.

La segunda línea de desarrollo, artificial, cultural en sentido propio, implica acciones y procesos de tipo instrumental y se caracteriza por la incorporación de signos desarrollados histórico-culturalmente, los cuales cambian por completo la naturaleza y expresión de los procesos psicológicos elementales antes desarrollados, dando pie a la aparición de procesos psicológicos superiores o instrumentales¹⁶⁷.

En este sentido, el autor pone en interacción diferentes signos que convergen en la articulación de las dos líneas; lo natural, define los actos o procesos psicológicos que se presentan tanto en los seres humanos como en los animales, ya que tienen un desarrollo natural propio de su composición biológica; mientras que lo artificial-cultural tiene relación con las mediaciones semióticas (signos) propias de procesos histórico-psicológicos humanos, no como productos concretos de la lectura, sino como resultados de la interacción intrapersonal, interpersonal y contextual como aspectos inherentes al proceso de internalización, desarrollo y aprendizaje del niño en las diferentes etapas de su vida.

Para Vygotsky los procesos psicológicos superiores rudimentarios corresponden a un estadio primero del desarrollo psicológico humano, el cual se caracteriza por la internalización de sistemas de mediación utilizados en actividades socialmente organizadas de tipo "general". El habla es el ejemplo paradigmático de este tipo de funciones psicológicas, las cuales están presentes en todos los miembros de la especie, incluso en sociedades consideradas "primitivas". Las funciones de este tipo son altamente dependientes del contexto perceptivo concreto en el cual se desarrollan¹⁶⁸.

¹⁶⁶ Ibid. p. 152

¹⁶⁷ Ibid. p. 152

¹⁶⁸ Ibid. p. 152

En perspectiva de Wertsch, en el documento de Rosas y Sebastián, las funciones psicológicas avanzadas son aquellas que se desarrollan a partir de la internalización de formas de mediación propias de contextos de socialización específicos, como por ejemplo lo es, en las culturas modernas, la escuela. Este tipo de funciones psicológicas se caracterizan por una progresiva abstracción y descontextualización perceptiva¹⁶⁹.

En sentido de lo anterior, el contexto de socialización específica o punto fuerte de interacción social para el caso de esta investigación, lo constituyó la escuela, en un aspecto más específico, el aula de clases que fue considerada como Zona de desarrollo próximo (ZDP) en perspectiva Vygotskyana, puesto que fue allí donde se orquestaron las estrategias de lectura de cuentos policíacos en entornos colaborativos para el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico en consonancia con el objetivo propuesto.

Por otra parte, en el documento de Rosas y Sebastián, el aporte de Humberto Maturana frente a la teoría constructivista, se basa en un planteamiento teórico denominado *autopoiesis*; al considerar a los seres vivos como una clase definida, tanto el sentido común como la biología, implícitamente suponen que hay algo común, una organización que los define como clase. En este sentido Maturana y Varela argumentan, que el rasgo característico de los seres vivos es que, en sentido material, se producen a sí mismos de manera constante y que es concebida por los autores como *organización autopoietica*¹⁷⁰

En este particular, el autor al hablar de la organización de los seres vivos no se refiere a una estructura abstracta mínima, que explica una fenomenología propia, sino más bien, de una estructura abstracta mínima que determina una estructura abstracta mínima, que explica una fenomenología propia¹⁷¹.

¹⁶⁹ Ibid. p. 152

¹⁷⁰ Ibid. p. 152

¹⁷¹ Ibid. p. 152

En consecuencia, este planteamiento engloba a los seres vivos como un sistema (autopoietico-auto-organizacional) los cuales tiene su propia manera de operación de acuerdo con la necesidad de observación, interpretación e interacción entre el ser vivo “sujeto” y su realidad contextual, de su autonomía y de su sentido vital.

Con relación a lo anterior, los autores plantean en su teoría, que es La organización la que, como observadores, nos permite clasificar a las distintas unidades como representantes de una clase en tanto distinguimos en dicha unidad la presencia de las relaciones mínimas establecidas como características de dicha clase. Por ejemplo, cuando decimos: "esto es una puerta", estamos clasificando una unidad material percibida dentro de la clase "puertas". Aun cuando en la vida cotidiana podemos realizar la clasificación sobre la base de asociaciones perceptuales de carácter general (llamamos puerta a las cosas que se parecen suficientemente a aquel objeto que se nos enseñó era una puerta, o más complejamente aun, a aquellas unidades que se parecen a un prototipo abstracto de puerta que hemos ido construyendo al interactuar con diversos objetos distinguidos por otros seres humanos como "puertas"), es en los casos límite donde se muestra la importancia de un criterio preciso de clasificación, el cual vaya más allá de los componentes materiales de los objetos que se desea clasificar¹⁷².

Es entonces la habilidad perceptual del observado, su agudeza crítica, la interacción con sus pares y con el contexto, lo que enriquecerá la capacidad de comprensión de las relaciones con su entorno circundante; su adaptabilidad y desarrollo del aprendizaje va a depender en gran manera de cuan dispuesto está a socializar interactivamente con su contexto para sustraer de este, lo que realmente es significativo para su vida personal y de comunidad.

A la luz de lo anterior, los tres postulados teóricos convergen en tres interrogantes: ¿Quién construye su aprendizaje? ¿Cómo lo construye? y ¿Para qué lo construye?

¹⁷² Ibid. p. 152

claves del proceso de enseñanza y aprendizaje “constructivismo” (aprender haciendo) situación que involucra automáticamente los procesos de enseñanza en entornos colaborativos, donde la función pedagógica del docente consiste, mediar entre el estudiante y las herramientas que le van permitiendo construir su proceso de aprendizaje, desarrollar sus competencias, habilidades y asumir una postura crítica, argumentativa y propositiva, que le permita interactuar y resolver diferentes dilemas que se le presenten en su cotidianidad, en cualquier contexto y frente a cualquier reto comunicativo.

El eco significativo de incorporar la teoría constructivista en esta investigación, consistió en su capacidad teórica para articular la práctica pedagógica en torno a la necesidad del educando para fortalecer las habilidades pensamiento crítico en entornos colaborativos como instrumento propicio para la interacción proactiva en la construcción del conocimiento, situación observada en la fase diagnóstica. A partir de lo anterior se pudo establecer que, el estudiante como aprendiz, requiere la intervención del docente para que mancomunadamente se conviertan en actores cómplices de un proceso de enseñanza y aprendizaje con sentido, coherencia, motivador y con significado a corto, mediano y largo plazo que involucre la participación activa de los estudiantes en la construcción y reconstrucción de los saberes.

Responder con estrategias pedagógicas a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, es una responsabilidad de las instituciones educativas y una labor/reto de cada maestro como mediador del proceso de enseñanza y aprendizaje, una tarea social de interacción y colaboración en la construcción del conocimiento y un paso para la edificación interpersonal que consolide el logro de las metas como consecuencia visionaria de su proyecto de vida.

Entendido en este sentido al ser humano como sujeto inacabado, su proceso de formación tiene que hacerse consciente, permanente, integral y articulado con sus

necesidades y expectativas y con una visión de desarrollo/futuro social y personal; se hace necesario que el estudiante desarrolle habilidades que le permitan interactuar coherentemente en cualquier contexto y frente a diferentes situaciones comunicativas que tengan que resolver. Fue hacia este horizonte donde apuntó esta investigación, constituyéndose en una herramienta pedagógica estratégica para el fortalecimiento de las habilidades de pensamiento crítico en el marco de la lectura de cuentos policíacos en entornos colaborativos.

A manera de conclusión, se hace necesario plantear como un imperativo, la urgencia manifiesta de que al interior de la escuela se reflexione sobre la importancia de implementar estrategias pedagógicas contextualizadas, desde las cuales, los docentes le den consistencia y consolidación al proceso de enseñanza y aprendizaje, de tal manera que se rompa con los esquemas y metodologías tradicionales, se incorpore el trabajo colaborativo articulado con diversas herramientas y tipologías textuales de modo que gradualmente se hagan evidentes en los estudiantes los avances cualitativos y cuantitativos, productos de su interacción.

4.10 PENSAMIENTO CRÍTICO

En este orden de ideas, se define el pensamiento crítico como el modo de pensar sobre cualquier tema, contenido o problema en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales.¹⁷³

Con esta premisa conceptual, emergió una variedad de posibilidades que permitieron a cada persona (estudiante) mejorar la calidad de su pensamiento; es aquí, donde la creatividad del maestro investigador entró a mediar para poner en

¹⁷³ PAUL, Richard y ELDER, Linda. Mini-guía de Pensamiento Crítico. Fundación para el pensamiento Crítico. disponible en <http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools>. Pdf.p.26

contexto las herramientas necesarias que sensibilizaron, motivaron, promovieron y posibilitaron dicha cualificación.

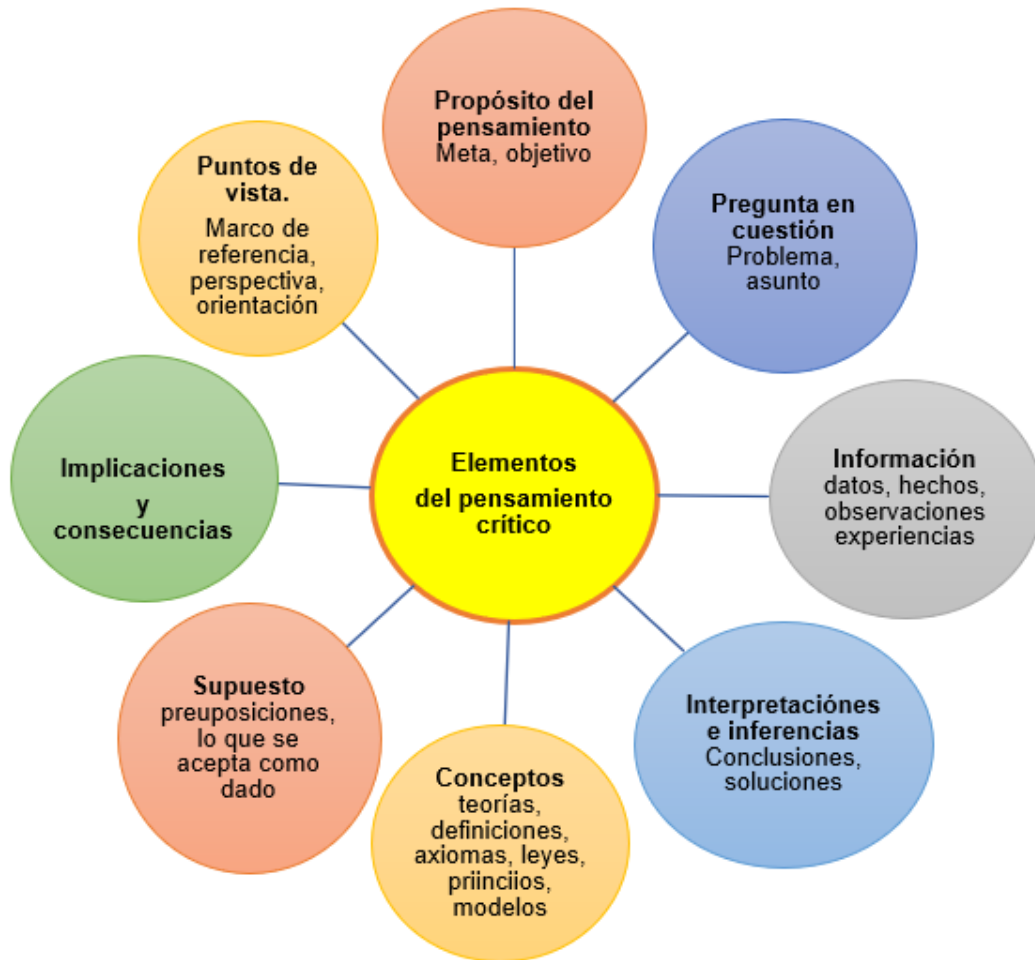
El hecho de que suene sencillo el concepto, no significa que haya sido fácil lograrlo, pues, esto ameritó hacer esfuerzos pedagógicos, metodológicos y didácticos, al igual que la amplia disponibilidad y actitud positiva por parte del estudiante.

Desde esta perspectiva, los autores argumentan su definición anterior, diciendo: “En resumen el pensamiento crítico es un proceso auto-dirigido, auto-disciplinado, auto-regulado y auto-correctivo. Supone someterse a rigurosos estándares de excelencia y dominio consciente de su uso. Implica comunicación efectiva y habilidades de solución de problemas y un compromiso de superar el egocentrismo y socio-centrismo natural del ser humano.”¹⁷⁴

En este sentido podría decirse, que el desarrollo del pensamiento crítico es un proceso auto-controlado por la persona que desea potenciarlo; es cuestión de auto-disciplina, de auto-determinación y sobre todo de apertura cognitiva para abordar diferentes textos, situaciones y contextos con los cuales pueda interactuar de manera coherente y consecuente. Aquí, cobró sentido, el hecho de tomar en cuenta los ocho elementos que según los autores Paul y Elder caracterizan el pensamiento crítico, porque a la luz de estos se amplió el marco de referencia para profundizar en el conocimiento de estándares y estrategias propias para desarrollarlo.

174 Ibid. p.86

Figura 4. Elementos del Pensamiento Crítico



Fuente: PAUL Richard y ELDER Linda.¹⁷⁵

La gráfica anterior muestra como los elementos se articulan y se fusionan entre sí para dar como resultado, el empoderamiento de estructuras que fortalecieron las habilidades para el desarrollo del pensamiento crítico que se detallan a continuación:

- Habilidades del nivel de pensamiento **literal**: percibir, observar, nombrar-identificar, emparejar, identificar detalles, recordar, secuenciar-ordenar.
- Habilidades inherentes al nivel de pensamiento **inferencial**: inferir, comparar-contrastar, categorizar-clasificar, describir-explicar, indicar causa-

¹⁷⁵ Ibid, p.25

efecto, predecir-estimar, analizar, resumir-sintetizar, generalizar, resolución de problemas.

- Habilidades del nivel de pensamiento **crítico**: juzgar-criticar, evaluar, metacognición.

Es relevante mencionar la lista de cotejo que plantean los autores antes citados, como una manera clara de conocer la ruta que se siguió a la hora de emprender el viaje por la senda del pensamiento crítico; desde estos elementos, se hizo un desglose sobre lo que realmente es importante en congruencia con las mismas preguntas que se suscitan desde la base de los elementos descritos y que se relaciona a continuación:

Tabla 8. Relación entre la lista de cotejo y las preguntas que usan los elementos del pensamiento crítico.

LISTA DE COTEJO PARA EL RAZONAMIENTO		Preguntas que usan los elementos del pensamiento (en un trabajo, una actividad, una lectura asignada . . .)
1. Todo razonamiento tiene un PROPÓSITO	<ul style="list-style-type: none"> • Tómese el tiempo necesario para expresar su propósito con claridad. • Distinga su propósito de otros propósitos relacionados. • Verifique periódicamente que continúa enfocado. • Escoja propósitos realistas y significativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Propósito ¿Qué trato de lograr? ¿Cuál es mi meta central? ¿Cuál es mi propósito?
2. Todo razonamiento es un intento de SOLUCIONAR un PROBLEMA,	<ul style="list-style-type: none"> • resolver una pregunta o explicar algo. • Tómese el tiempo necesario para expresar la pregunta en cuestión. • Formule la pregunta de varias formas para clarificar su alcance. • Seccione la pregunta en sub-preguntas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Información ¿Qué información estoy usando para llegar a esa conclusión?

	<ul style="list-style-type: none"> Identifique si la pregunta tiene solo una respuesta correcta, si se trata de una opinión o si requiere que se razone desde diversos puntos de vista. 	<p>¿Qué experiencias he tenido para apoyar esta afirmación?</p> <p>¿Qué información necesito para resolver esa pregunta?</p>
<p>3. Todo razonamiento se fundamenta en SUPUESTOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> Identifique claramente los supuestos y determine si son justificables. Considere cómo sus supuestos dan forma o determinan su punto de vista. 	<ul style="list-style-type: none"> Inferencias/Conclusiones ¿Cómo llegué a esta conclusión? ¿Habrá otra forma de interpretar esta información?
<p>4. Todo razonamiento se hace desde una PERSPECTIVA.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Identifique su punto de vista o perspectiva. Busque otros puntos de vista e identifique sus fortalezas y sus debilidades. Esfuércese en ser parcial al evaluar todos los puntos de vista. 	<ul style="list-style-type: none"> Conceptos ¿Cuál es la idea central? ¿Puedo explicar esta idea?
<p>5. Todo razonamiento se fundamenta en DATOS, INFORMACIÓN y EVIDENCIA.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Limite sus afirmaciones a aquellas apoyadas por los datos que tenga. Recopile información contraria a su posición tanto como información que la apoye. Asegúrese que toda la información usada es clara, precisa y relevante a la pregunta en cuestión. Asegúrese que ha recopilado suficiente información. 	<ul style="list-style-type: none"> Supuestos ¿Qué estoy dando por sentado? ¿Qué suposiciones me llevan a esta conclusión?
<p>6. Todo razonamiento se expresa mediante CONCEPTOS e IDEAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> que, simultáneamente, le dan forma. Identifique los conceptos claves y explíquelos con claridad. Considere conceptos alternos o definiciones alternas de los conceptos. Asegúrese que usa los conceptos con cuidado y precisión. 	<ul style="list-style-type: none"> Implicaciones/Consecuencias Si alguien aceptara mi posición, ¿Cuáles serían las implicaciones?

		¿Qué estoy insinuando?
7. Todo razonamiento contiene INFERENCIAS o INTERPRETACIONES por las cuales se llega a CONCLUSIONES	<ul style="list-style-type: none"> • y que dan significado a los datos. • Infiera sólo aquello que se desprenda de la evidencia. • Verifique que las inferencias sean consistentes entre sí. • Identifique las suposiciones que lo llevan a formular sus inferencias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Puntos de vista ¿Desde qué punto de vista estoy acercándome a este asunto? ¿Habrá otro punto de vista que deba considerar?
8. Todo razonamiento tiene o fin o tiene IMPLICACIONES y CONSECUENCIAS	<ul style="list-style-type: none"> • Esboce las implicaciones y consecuencias de su razonamiento. • Identifique las implicaciones positivas y negativas. • Considere todas las consecuencias posibles. 	<ul style="list-style-type: none"> • Preguntas ¿Qué pregunta estoy formulando? ¿Qué pregunta estoy respondiendo?

Fuente: PAUL Richard y ELDER Linda.¹⁷⁶

Esta correlación en términos de los postulados de los autores citados, es solo un abrebocas para la formulación de una serie estándares intelectuales universales, quienes los definen diciendo: “Los estándares intelectuales universales son estándares que deben usarse cuando uno quiera verificar la calidad del razonamiento sobre un problema, asunto o situación. Pensar críticamente implica dominar estos estándares. Para ayudar a los estudiantes a aprenderlos, los profesores deben formular preguntas que exploren su capacidad de pensar críticamente; preguntas que provoquen que los estudiantes se responsabilicen por su pensamiento; preguntas que, al formularse con regularidad en el aula, se vuelvan parte de las preguntas que los estudiantes necesitan formular¹⁷⁷.

Con esta premisa, se formuló una meta final que consistió en fusionar estas preguntas con el proceso de pensamiento de los estudiantes hasta convertirse en parte de la voz interior que los encaminó a un proceso de razonamiento cada vez mayor y mejor. En consecuencia; se presentan algunos de estos estándares:

¹⁷⁶ Ibid, p.23

¹⁷⁷ Ibid. p.86

Claridad:

¿Puede explicar o ampliar sobre ese asunto? ¿Puede expresar su punto de otra forma? ¿Me puede dar un ejemplo?

La claridad es un estándar esencial. Si un planteamiento es confuso, no se puede saber si es exacto o relevante. De hecho, no se puede opinar sobre el mismo ya que no sabemos qué dice. Por ejemplo, la pregunta ¿Qué puede hacerse sobre el sistema educativo en América?, no es clara. Para poder contestar la pregunta, tendríamos que clarificar lo que la persona que la hace considera que es “el problema”. Una pregunta más clara sería:

“¿Qué pueden hacer los educadores para asegurarse que los estudiantes aprendan las destrezas y las habilidades que los ayuden a ser exitosos en sus trabajos y en su proceso diario de toma de decisiones?”.

Exactitud:

¿Es eso cierto? ¿Cómo se puede verificar? ¿Cómo se puede corroborar que es cierto?

Un enunciado puede ser claro pero inexacto como, por ejemplo: “La mayoría de los perros pesan sobre 300 libras.”

Precisión:

¿Puede ofrecer más detalles? ¿Puede ser más específico? Un planteamiento puede ser claro y exacto pero impreciso como, por ejemplo, “José está sobrepeso.” (No se sabe de cuánto estamos hablando, si una libra o 500.)

Relevancia:

¿Qué relación tiene con la pregunta? ¿Cómo afecta el asunto? Un planteamiento puede ser claro, exacto y preciso pero irrelevante al asunto o a la pregunta. Por ejemplo, a menudo los estudiantes piensan que se debe considerar al calcular la

calificación de un curso, la cantidad de esfuerzo que el estudiante puso en el mismo. Sin embargo, muchas veces ese “esfuerzo” nada tiene que ver con la calidad del aprendizaje del estudiante, en cuyo caso, el esfuerzo no es relevante como parte de la calificación.

Profundidad:

¿En qué medida la respuesta contesta la pregunta en toda su complejidad? ¿En qué medida considera todos los problemas del asunto? ¿Atiende la respuesta los aspectos más importantes y significativos?

Un enunciado puede ser claro, exacto, preciso y relevante pero superficial (es decir, poco profundo). Por ejemplo, la frase “Diga no a las drogas”, que a menudo se usa para tratar de desalentar a los niños y adolescentes de usar drogas, es clara, precisa, exacta y relevante. No obstante, carece de profundidad porque trata un problema extremadamente complejo como lo es el uso de sustancias controladas entre los adolescentes, de forma superficial. No atiende las complejidades que implica.

Amplitud

¿Habría que considerar otra perspectiva? ¿Habría otra forma de examinar la situación?

Desde un punto de vista conservador, ¿qué habría que considerar?, ¿qué habría que considerar desde un punto de vista? Una línea de razonamiento puede ser clara, exacta, precisa, relevante y profunda, pero carecer de amplitud. Por ejemplo, un argumento desde un punto de vista conservador o liberal que profundice en un asunto, pero se limite a solo un lado.

Lógica

¿Tendrá esto lógica? ¿Se desprende de lo que se dijo? ¿Por qué? Antes dijo aquello y ahora esto, ambas no pueden ser ciertas...

Cuando pensamos ordenamos una serie de ideas. Cuando las ideas combinadas se apoyan entre sí y tienen sentido, el pensamiento es lógico. Cuando las ideas combinadas no se apoyan entre sí, se contradicen o sencillamente “no tienen sentido”, es que no hay lógica.

Para comprender mejor los términos de estos estándares, es necesario atender la calidad y relevancia en la formulación de los interrogantes que permitan la exploración y la argumentación en la construcción del desarrollo del pensamiento crítico; lo que aquí se sugiere es que, dependiendo de las preguntas formuladas, se estimulará la capacidad de respuesta de quien ha de responder (el estudiante).

En este sentido, los autores formulan una serie de preguntas orientadoras e ilustrativas, categorizadas de acuerdo con intencionalidad y la finalidad del desarrollo del pensamiento crítico, que se detallarán en la siguiente tabla:

Tabla 9. Categorías de los estándares y preguntas activadoras

CATEGORÍA	PREGUNTAS PROFUNDIZADORAS
Claridad	¿Podría ampliar sobre ese asunto? ¿Podría darme un ejemplo? ¿Podría ilustrar lo que quiere decir?
Exactitud	¿Es posible verificar eso? ¿Es posible saber con certeza si eso es cierto? ¿Cómo se puede probar?
Precisión	¿Puede ser más específico? ¿Puede ofrecer más detalles? ¿Puede precisar más?
Relevancia	¿Qué relación tiene con el problema? ¿Cómo afecta eso al problema? ¿Cómo nos ayuda con el asunto?
Profundidad	¿Qué hace de esto un problema particularmente difícil? ¿Cuáles son algunas de las dificultades de esta pregunta? ¿A qué complicaciones habría que enfrentarse?
Amplitud	¿Habría que examinar esto desde otra perspectiva? ¿Habría que considerar otro punto de vista? ¿Habría que estudiar esto de otra forma?
	¿Tiene esto sentido?

Lógica	¿Existe una relación entre el primer y el último párrafo? Eso que dice, ¿se desprende de la evidencia?
Importancia	¿Es este el problema más importante que hay que considerar? ¿Es esta la idea central en la que hay que enfocarse? ¿Cuál de estos datos es el más importante?
Justicia	¿Tengo un interés personal en este asunto? ¿Represento los puntos de vista de otros justamente?

Fuente: PAUL Richard y ELDER Linda.¹⁷⁸

Con este amplio panorama, se vislumbraron herramientas desde las cuales emergieron diferentes situaciones para la sensibilización, promoción y desarrollo del pensamiento crítico, que como ya se expresó anteriormente, crecerá de la mano con la lectura crítica de cuentos policíacos y con el trabajo colaborativo de los estudiantes como ejes fundamentales de esta propuesta.

En este aspecto, es importante explicar que, según Maureen Priestley, el pensamiento crítico está comprendido por tres niveles (literal, inferencial y crítico)¹⁷⁹; cada nivel posee una serie de habilidades que determinan las capacidades/habilidades que los estudiantes van desarrollando para interactuar en su contexto y más allá de éste, de acuerdo con el desarrollo y participación activa en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

A continuación, se hace una descripción del nivel de pensamiento inferencial y crítico con sus respectivas habilidades:

Nivel de pensamiento inferencial: Es la capacidad de predecir a partir de las observaciones hechos o afirmaciones. Para que los estudiantes pudieran alcanzar este nivel tuvieron que desarrollar las habilidades asociadas este, tales como: sintetizar, inferir, comparar-contrastar, explicar.

¹⁷⁸ Ibid., p.46

¹⁷⁹ PRIESTLEY, Maureen. Técnicas y estrategias de pensamiento crítico. Ed Trillas México 1996. p. 113-159

Habilidad de sintetizar: Consiste en exponer la idea más relevante encontrada en el texto, recomponiéndolo a partir de estructuras simples hasta lograr alcanzar las complejas.

Habilidad de Inferir: Abarca aquellas situaciones donde los estudiantes pueden establecer causas o hechos que generan un problema que no está explícitamente en el texto; exige que el aprendiz pueda aportar interpretaciones propias a través de efectuar un proceso de análisis y reflexión de determinadas situaciones, es decir, desarrollan la capacidad de aplicar significativamente la información obtenida.

Habilidad de comparar y contrastar: Posibilita que el estudiante a partir de la observación y análisis fortalezca la capacidad de determinar atributos relevantes en una situación o hecho que comparada con otra no lo tiene o son parecidos.

Habilidad de explicar: Consiste en comunicar cómo es o funciona algo a partir de los procesos de lectura, que el estudiante logre desarrollar la capacidad de expresar con claridad lo que el comprende al interactuar con sus pares escolares a partir de representaciones gráficas, actitudes, gestos o disertaciones.

Nivel de pensamiento crítico: Está concebido como el nivel más alto en la escala de comprensión; en este nivel, el estudiante tiene que estar en la capacidad de evaluar, juzgar, criticar, argumentar y resolver problemas de acuerdo con lo que el texto y el contexto le brinda.

Habilidad de evaluar: permite emitir juicios de valor a actitudes y comportamientos de los personajes implicados en cada uno de los reportajes planteados, a partir de un conjunto de criterios.

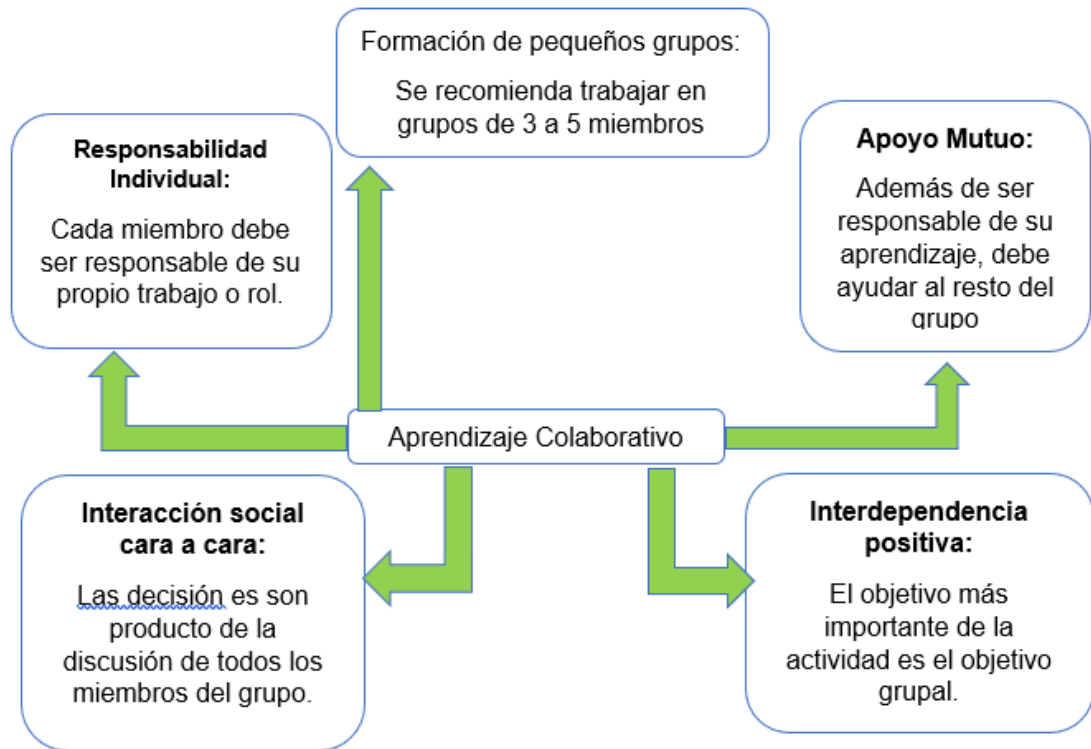
Habilidad de resolver problemas: Consiste en encontrar alternativas viables para solucionar un problema realizando previos análisis, interpretación y evaluación de los mismos para la toma de decisiones.

4.11 TRABAJO COLABORATIVO

Una vez de analizadas las diferentes concepciones sobre competencia comunicativa, lectura crítica, géneros discursivos, aprendizaje, constructivismo y cómo estas inciden en los estudiantes para fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir del desarrollo de habilidades del pensamiento crítico, se hizo pertinente integrar el cuento policiaco, para generar un impacto innovador, motivador y propiciador de momentos selectos para la transformación de los procesos comunicativos y cognitivos de los estudiantes, mediado por el trabajo colaborativo.

En este aspecto, es importante profundizar en qué consiste el aprendizaje colaborativo y las virtudes que representa cuando se incorpora a los procesos del aula de clases, por esta razón, en el siguiente esquema propuesto por Panitz, se evidencia la metodología organizacional y la finalidad funcional.

Figura 5. Factores que potencian el aprendizaje en ambientes colaborativos.



Fuente: Aprendizaje colaborativo según Panitz.

De acuerdo con lo anterior, Panitz, afirma que la premisa básica del aprendizaje colaborativo es la construcción del consenso, a través de la cooperación de los miembros del grupo. Señala que en el aprendizaje colaborativo se comparte la autoridad y entre todos se acepta la responsabilidad de las acciones del grupo; mientras que en la cooperación la interacción está diseñada para facilitar el logro de una meta o producto final específico por un grupo de personas que trabajan juntas¹⁸⁰.

¹⁸⁰ ZAÑARTU Correa, María. Aprendizaje colaborativo: Una nueva forma de diálogo interpersonal y en red. P. 2. Disponible en <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Bueno-Aprendizaje%20colaborativ1.pdf>

Es pues la colaboración una estrategia de construcción social del conocimiento donde todos interactúan para realizar la tarea y lograr juntos los aprendizajes fijados. En consecuencia, es importante continuar profundizando sobre lo que es el trabajo/aprendizaje colaborativo; tema sobre el cual Driscoll y Vergara, citados por Luz María Zañartu Correa en su artículo, Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal y en Red, manifiestan: “Para que exista un verdadero aprendizaje colaborativo, no sólo se requiere trabajar juntos, sino también cooperar en el logro de una meta que no se puede lograr individualmente. Y señalan que son cinco los elementos que caracterizan el aprendizaje colaborativo.¹⁸¹

1. Responsabilidad individual: todos los miembros son responsables de su desempeño individual dentro del grupo.
2. Interdependencia positiva: los miembros del grupo deben depender los unos de los otros para lograr la meta común.
3. Habilidades de colaboración: las habilidades necesarias para que el grupo funcione en forma efectiva, como el trabajo en equipo, liderazgo y solución de conflictos.
4. interacción promotora: los miembros del grupo interactúan para desarrollar relaciones interpersonales y establecer estrategias efectivas de aprendizaje
5. proceso de grupo: el grupo reflexiona en forma periódica y evalúa su funcionamiento, efectuando los cambios necesarios para incrementar su efectividad.

En este mismo aspecto, Salinas, citado por Zañartu, señala que el aprendizaje colaborativo es la adquisición de destrezas y actitudes que ocurren como resultado de la interacción en grupo.¹⁸²

Gros, por su parte, agrega que, en un proceso de aprendizaje colaborativo, las partes se comprometen a aprender algo juntos. Lo que debe ser aprendido sólo

¹⁸¹ Ibid. p. 166

¹⁸² Ibid. p. 166

puede conseguirse si el trabajo del grupo es realizado en colaboración. Es el grupo el que decide cómo realizar la tarea, qué procedimientos adoptar, cómo divide el trabajo, las tareas a realizar. La comunicación y la negociación son claves en este proceso.¹⁸³.

En el caso de Dillenbourg, prefiere dilatar una posible definición del concepto “porque existen tantas definiciones como personas” y expresa que la definición más amplia, pero “insatisfactoria” del término...

“Aprendizaje colaborativo es la situación en la cual una o más personas aprenden e intentan aprender algo en forma conjunta. Luego comenta. Esta definición es parcial porque es difícil delimitar a qué nos referimos con una o más personas (grupo). ¿Se refiere a una pareja, un pequeño grupo, una clase, una comunidad? Y en relación al término aprendizaje, se pregunta, si esto quiere decir: ¿seguir un curso, estudiar un material de curso, resolver un problema en forma conjunta?¹⁸⁴

En este sentido, el aprendizaje colaborativo articula obligatoriamente la interacción entre los actores que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la construcción del conocimiento, lo que hace de este, una excelente herramienta para potenciar los saberes y fortalecer el desarrollo del aprendizaje significativo.

Respecto a este punto de vista, Lev Vygotsky asegura que “el desarrollo de la conciencia humana no puede entenderse sin tener en cuenta la interacción social que ocurre al intentar aprender”¹⁸⁵. Y para explicarlo propone que existe una “mediación semiótica” entre el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento que ocurre por medio del signo como herramienta.

¹⁸³ Ibid. p. 166

¹⁸⁴ Ibid. p. 166

¹⁸⁵ VIGOTSKY, Lev Semionovich. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Editorial Crítica S.A., 1996. P. 22

Sin embargo, para entender esta mediación hay que conocer, en primera medida, el significado de “signo”. El signo se define en este contexto como: “Algo que está allí para representar otra cosa”¹⁸⁶. Dichas representaciones ayudan a entender el mundo, las ideas que no se pueden expresar físicamente, y han sido transmitidas de generación en generación. El lenguaje ayuda a identificar realidades a las que no se puede acceder por sí mismos. Desde la palabra árbol que designa al ser vivo que tiene unas características precisas (tronco, hojas, tamaño, etc.); hasta los significados que tiene el color rojo en determinadas circunstancias (semáforo, vestimenta, arte, etc.) son mediados por signos.

Para Vygotsky la construcción del conocimiento se da gradualmente y es en la escuela donde los procesos psicológicos de la conciencia pasan de ser elementales a superiores. Se puede imaginar a un niño aprendiendo a sumar. En un primer momento usará herramientas físicas, sus dedos. Pero a medida que va avanzando su comprensión, mediada por el desarrollo histórico-cultural, de su entorno, de los sujetos que lo acompañan, irá interiorizando los elementos básicos de aritmética que le permitirán auto-regularse y sumar sin necesidad de herramientas físicas. Lo hará de forma rápida y eficaz, según las necesidades sociales.

Lo anterior está bien claro, el desarrollo depende de las interacciones sociales de los sujetos.

Desde esta perspectiva, el concepto de Vygotsky tiene un gran impacto y aplicabilidad en el campo educativo cuando se alude a la zona de desarrollo próximo (ZDP), ya que este concepto “designa las acciones del individuo que al inicio puede realizar exitosamente sólo una interrelación con otras personas, en la comunicación con éstas y con su ayuda; pero que luego puede cumplir en forma totalmente autónoma y voluntaria”¹⁸⁷

¹⁸⁶ Ibid. P. 22

¹⁸⁷ Ibid. p.95

Para Vygotsky¹⁸⁸, quien consideró la interacción social como base de su teoría, es muy importante el tema de los niveles reales y los niveles potenciales del desarrollo del sujeto. El primer nivel, hace referencia a la capacidad de resolver un problema individualmente; el siguiente es la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero con mayor capacidad. La zona de desarrollo próximo es la distancia que existe entre estos dos niveles. En esta zona el aprendizaje toma un rasgo esencial. Según Vygotsky “Lo que crea la zona de desarrollo próximo es un rasgo esencial de aprendizaje; es decir, el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante”.

Al considerar el concepto social de la teoría de Vygotsky y la relación con el lenguaje en el proceso de enseñanza y aprendizaje, se reconoce que la idea de aprendizaje mediado por el lenguaje como proceso social de la vida escolar permite hacer una reflexión sobre su uso e impacto generador de desarrollo socioeducativo en el cual el sujeto y el discurso al ponerse en contacto y acción sean transformados.

Esto significa que el lector es transformado por lo que lee y transforma lo que lee, esto es, aprender desde lo comprensivo, analítico y crítico que redundará en aprendizaje significativo.

En este sentido, Kenneth Goodman¹⁸⁹ (1996) enseña que “el lector construye un texto a través de diferentes transacciones con el texto impreso y durante el proceso de entrar en transacción con el texto, sus propios esquemas también sufren una transformación a través de la asimilación y la acomodación que describe Piaget.”

¹⁸⁸ Ibid. p. 24

¹⁸⁹ GOODMAN, Kenneth .Una perspectiva transaccional socio-psicolingüística. 1996. P. 24

Desde este punto de vista se pudo fundamentar una didáctica del lenguaje que permitió generar cambios sustanciales en las prácticas pedagógicas. Conociendo que el sujeto tiene un conocimiento anterior sobre lo que va a aprender, y sabiendo que las prácticas discursivas son determinantes para su proceso de aprendizaje, el maestro puede mostrarle al alumno las posibilidades de usar el lenguaje, intencionalmente, para organizar, planear, guiar y aprehender o asirse de su propio conocimiento. Esta competencia le permitirá trabajar de forma colaborativa en consonancia con los aspectos socioculturales en los que está inmerso. El ejercicio discursivo del lenguaje le permitirá ser más eficaz en la asimilación del conocimiento, ya que dicho ejercicio se da en sociedad.

Esta es la razón por la cual el aprendizaje colaborativo tuvo gran importancia en la propuesta de investigación, ya que pretendió fortalecer la lectura crítica y fomentar el trabajo colaborativo en todos los estudiantes, a través del establecimiento de relaciones positivas, desde las cuales pudieron interactuar frente experiencias y situaciones con las que desarrollaron sus habilidades de pensamiento crítico.

En este sentido la colaboración es una filosofía, un estilo de vida que se opone al diseño artificial de la interacción que sólo se concibe para lograr un objetivo específico. La colaboración se basa en el respeto de las ideas, de las habilidades y de las contribuciones de los miembros de un grupo.

Desde la perspectiva de Panitz, como ya se dijo antes, asegura que la colaboración amerita de cooperación, por lo que esto privilegia la asimilación por encima de la memorización, y se hace más efectivo el proceso en la medida en que el maestro y los estudiantes interactúan para aprender juntos, estableciendo, no roles de poder, sino de trabajo colaborativo en y para la construcción del conocimiento. Esta visión va muy de la mano con el enfoque constructivista y que apropia Lev Vygotsky, cuando enfatiza que la interacción social es factor clave para el aprendizaje y la

transmisión de la cultura, donde el consenso, en palabras de Panitz se convierte en la premisa para el aprendizaje.¹⁹⁰

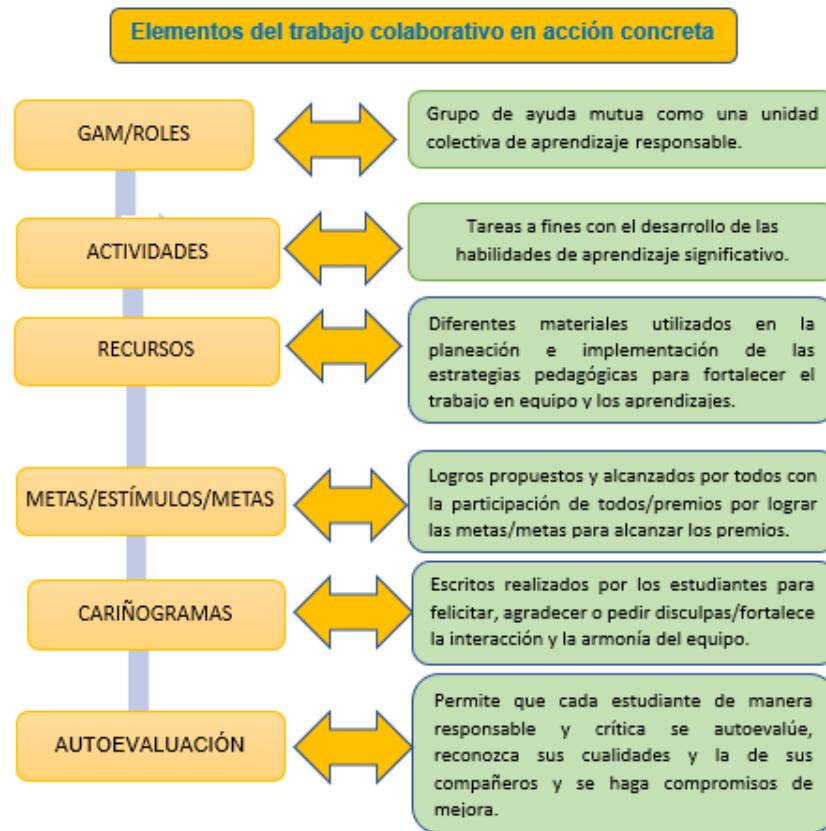
La cooperación, como lo expone Panitz, hace parte del trabajo colaborativo. Se entiende por cooperación el conjunto de procesos que permiten que los integrantes de un grupo interactúen para lograr un objetivo específico; pero esta competencia no es la más importante. El enfoque cooperativo se centra en el producto del trabajo en equipo y se centra en lo que propone el profesor, el colaborativo, por otra parte, se interesa por el proceso del trabajo en equipo y concibe el aprendizaje como un proceso de descubrimiento centrado en el estudiante.

El aprendizaje colaborativo indujo a los estudiantes hacia la toma de decisiones, aprendieron a respetarse en la diferencia, desarrollaron sentido de pertenencia y empatía, ganaron en confianza para tener el valor y la libertad necesaria de expresar libremente y con responsabilidad sus ideas y sobre todo, desde el diálogo consciente le aportaron a la convivencia, a la paz y al trabajo en equipo a su entorno, y estuvieron prestos a establecer relaciones interpersonales y responder con coherencia en cualquier contexto y frente a las diversas situaciones comunicativas que les exigiera responder de acuerdo con sus competencias.

Vale la pena resaltar que el trabajo colaborativo no es ajeno a nuestra realidad institucional puesto que ya se ha venido realizando algunos intentos en nuestra práctica pedagógica, pero también es cierto que todo lo hemos trabajado a espaldas de referentes teóricos tan sólidos como los que se abordan en la propuesta, que es lo que realmente hoy le da el valor agregado esta iniciativa.

¹⁹⁰ GOODMAN, Kenneth. Una perspectiva transaccional sociopsicolingüística (1996) PANITZ, Ted. Definition of Collaborative vs Cooperative Learning. 1996. Disponible en: <http://www.londonmet.ac.uk/deliberations/collaborative-learning/panitz-paper.cfm>

Figura 6. Elementos del trabajo colaborativo en acción concreta



Los términos, GAM y CARIÑOGRAMAS, son elementos del modelo Coeducativo Pentacidad¹⁹¹; un programa que propende por la calidad educativa a partir del desarrollo de competencias, valores y capacidades que debe mostrar como persona, siendo capaz de actuar con autonomía, criterio personal, tomar decisiones responsables, respetar la diferencia y autoevaluarse de manera consciente para mejorar sus desempeños. En este sentido, el trabajo colaborativo (GAM) es base fundamental para desarrollar la tarea y el logro de los objetivos de aprendizaje.

En consecuencia, el trabajo colaborativo, se convierte en una herramienta clave para el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que a partir de éste, los estudiantes

¹⁹¹ Competencias, valores y capacidades. Proyecto de vida. Un modelo Coeducativo capacitador para el desarrollo global de la persona, PENTACIDAD. CVP-N 04. P. 20. Disponible en <http://www.pentacidad.com/materiales.asp>

son sensibilizados para tomar consciencia del papel de la interacción en la construcción social del conocimiento en razón, a que a través de su puesta en marcha se abren espacios motivadores que propician la comunicación asertiva, la creatividad, el compañerismo, las relaciones interpersonales y valores como la autoestima, la convivencia y la paz; y a partir de allí, se puedan desarrollar las diversas habilidades ético-sociales y cognitivas que den como resultado educandos con capacidad crítica, autónoma, responsable, positivos, capaces de ser gestores de su proyecto de vida.

4.12 MARCO LEGAL

4.12.1 Constitución política de Colombia. En Colombia, el proceso educativo se rige por normativas legales que la reglamentan y la fundamentan a través de leyes y decretos con base en principios de derechos y deberes a los que están sujetos los actores del educativo para fortalecer las potencialidades que le garanticen desarrollar su proyecto de vida de manera integral. Es pues la ley, la que ofrece los lineamientos sobre los cuales se apoya el proceso educacional del país con el objetivo de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En consonancia con lo anterior, el proyecto de investigación se abordó sobre la base de la Constitución Política de Colombia de 1991, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), Decretos reglamentarios, los Lineamientos curriculares y los Estándares básicos en competencias, articulados con el objetivo de la propuesta investigativa, en aras de contribuir con la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, al fortalecimiento del pensamiento crítico y al trabajo colaborativo de los estudiantes como pilares para la interacción y el desarrollo de sus potencialidades para desempeñarse de manera integral en la sociedad.

En este sentido y como ya se dijo anteriormente, esta propuesta se fundamentó legalmente en el marco de las directrices del Ministerio de Educación Nacional

(MEN), con miras al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del grado quinto, a través de la lectura de cuentos policiacos en entornos colaborativos. Este proyecto, se ajustó a las finalidades del plan educativo del país y respondió a los requerimientos académicos, pedagógicos y didácticos que en estos términos se han fijado.

En este aspecto, la carta magna: la Constitución Política de Colombia¹⁹²; la cual en su artículo 47 expresa:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formara al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente...

La educación es desde este principio, un derecho de la persona y a su vez, un servicio público que le garantiza a la persona estudiante el acceso a los diversos bienes y valores de la cultura para desenvolverse significativamente en la sociedad. En esta perspectiva, se presentan algunos artículos de la Constitución Política de Colombia¹⁹³ que le dan consistencia a lo anteriormente expuesto:

Art. 27. El Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra.

Art. 44. Son derechos fundamentales de los niños: tomando como derecho la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su

¹⁹² COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Constitución Política. 20 julio. 1991.p. 125

¹⁹³ CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA. 1991. P.16–18-23.Corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf

nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión.

Art. 67. La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica (...) La nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley.

Es entonces, responsabilidad del estado y en particular de las instituciones educativas, el garantizar a los estudiantes este derecho, ofreciéndoles un servicio educativo de calidad con base en los lineamientos legales y en las habilidades pedagógicas, metodológicas y didácticas que despliegue el maestro en su praxis.

4.12.2 LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, (115) del 8 febrero 1994¹⁹⁴. La ley 115 en 1994, fue diseñada con el propósito de darle un estatus más sólido a la educación colombiana, teniendo en cuenta los diferentes puntos de vista y con una visión más global de lo que debe ser la educación en las distintas instituciones, plantea en su artículo 23 los fundamentos del área de la lengua castellana, humanidades e idioma extranjero como un carácter obligatorio y fundamental; global de lo que debe ser la educación además hace notar la importancia que ésta tiene desde los primeros grados de escolaridad, para que desde el preescolar, el niño y la niña tengan un

¹⁹⁴ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 115. 8 febrero Santa Fe de Bogotá 1994.p. 50.

crecimiento armónico y equilibrado, de tal manera que realice su motricidad, el aprendizaje y alcance su motivación para la lectoescritura.

La lectoescritura es de esencial importancia para el aprendizaje desde el grado preescolar y se debe dar prioridad permitiendo así una enseñanza y unos objetivos bien diseñados que permitan trabajar, teniendo en cuenta esta como base primordial para adquirir conocimientos previos.

La lectura y la escritura no sólo se evidencian en la clase de español, sino también, en todas las asignaturas en un proceso transversal, ya que gracias a ellas se accede a todas las áreas del conocimiento y todo esto apuntan hacia un mismo propósito, el cual consiste en mejorar habilidades comunicativas, leer, comprender, escribir, hablar y expresarse correctamente en diferentes contextos comunicativos.

En esta perspectiva, la Ley General de Educación, Ley 115 de febrero 8 de 1994. Contempla la reglamentación de los procesos pedagógicos establecidos en los siguientes artículos¹⁹⁵

Art. 20. Objetivos generales de la educación básica. Son objetivos generales de la educación básica:

- a) Propiciar una formación general mediante el acceso, de manera crítica y creativa, al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico y de sus relaciones con la vida social y con la naturaleza, de manera tal que prepare al educando para los niveles superiores del proceso educativo y para su vinculación con la sociedad y el trabajo.

¹⁹⁵ COLOMBIA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. Art. 20 de la Ley 115 del 8 de febrero de 1994. P. 6. [En línea]< http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf>[16 de junio de 2017]

- b) Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente.
- c) Ampliar y profundizar en el razonamiento lógico y analítico para la interpretación y solución de los problemas de la ciencia, la tecnología y de la vida cotidiana.
- d) Propiciar el conocimiento y comprensión de la realidad nacional para consolidar los valores propios de la nacionalidad colombiana tales como la solidaridad, la tolerancia, la democracia, la justicia, la convivencia social, la cooperación y la ayuda mutua.
- e) Fomentar el interés y el desarrollo de actitudes hacia la práctica investigativa.
- f) Propiciar la formación social, ética, moral y demás valores del desarrollo humano.

4.13 ESTÁNDARES

Los estándares son los elementos que marcan la dirección y el camino que se debe tomar para el logro de las metas propuestas en el área de lengua castellana, teniendo muy clara la relación que existe entre educando con su forma de vida, de desear, pensar, sentir, relacionarse y aprender.

Es la escuela la responsable de afrontar y suplir para las necesidades y retos que los estándares presentan, buscando la manera más significativa y fructífera para el educando.

Los estándares son una propuesta que le permite al docente buscar estrategias para trabajar la lengua castellana, ofreciéndole al estudiante un enriquecimiento para la construcción del conocimiento.

Los estándares nos ponen en claro la importancia que tiene la lengua castellana dentro y fuera del acto pedagógico y del ambiente escolar ya que brindan al educando la posibilidad de crear, pensar, analizar y conocer la realidad del mundo

y todo lo que lo rodea, reconociendo así las cosas favorables y desfavorables que pueden tener.

4.13.1 La secuencialidad de los estándares. Por otra parte, los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje están organizados de manera secuencial, atendiendo a grupos de grados, de tal forma que los de un grupo de grados involucran los del grupo anterior, con el fin de garantizar el desarrollo de las competencias de lenguaje, en afinidad con los procesos de desarrollo biológico y psicológico del estudiante.¹⁹⁶

En este sentido, esta propuesta se articula con los estándares de competencias de lenguaje como estrategia complementaria para el desarrollo del pensamiento crítico a través de la lectura crítica de cuentos policiacos en entornos colaborativos; esto se circunscribe dentro del marco referencial de las pautas del Ministerio de Educación Nacional; por lo tanto, los estándares de lengua castellana fueron abordados en la propuesta de intervención (SD) para darle todo el valor pedagógico de conformidad con los alcances pretendidos.

4.14 LINEAMIENTOS CURRICULARES

En este contexto, el Ministerio de Educación Nacional pone en manos de los educadores y a las comunidades educativas del país la serie de documentos titulada "Lineamientos Curriculares", en cumplimiento del artículo 78 de la Ley 115 de 1994. Los lineamientos constituyen puntos de apoyo y de orientación general frente al postulado de la Ley que nos invita a entender el currículo como "...un conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen

¹⁹⁶ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares básicos en competencias en lenguaje. 2006. P.34

a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local..." (Artículo 76).¹⁹⁷

Estos lineamientos se conciben como proceso de fundamentación y planeación de las áreas de carácter obligatorio, determinadas por la Ley General de Educación en su artículo 23; el cual expresa: "Áreas obligatorias y fundamentales. Para el logro de los objetivos de la educación básica se establecen áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación que necesariamente se tendrán que ofrecer de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional"¹⁹⁸.

Los lineamientos curriculares están creados con el propósito de generar procesos de reflexión, análisis crítico y ajustes sistemáticos/progresivos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y en caso concreto del quehacer del maestro, las comunidades educativas y los investigadores educativos, como punto de partida para propiciar e impactar el ambiente del aula de tal manera que se generen cambios significativos frente a la realidad del contexto de acción pedagógica y la propensión por entornos de aprendizaje integral que establezca una interacción/acción consciente desde la que los actores educativos alcancen su máximo potencial para acceder a las herramientas que le ofrezcan una mejor calidad de vida.

Desde esta perspectiva, se implementa una propuesta que busca promover la lectura crítica, el trabajo colaborativo y el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico como aporte al logro de los lineamientos planteados para este particular.

A partir de estas consideraciones, se establecen los ejes curriculares correspondientes al área de lengua castellana:

¹⁹⁷ MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Lineamientos curriculares de lengua castellana, áreas obligatorias y fundamentales. 1998

¹⁹⁸ Ibid. p. 221

1. Los procesos de construcción de sistemas de significación: fundamentada en el lenguaje verbal y el no verbal para la construcción de significados, los cuales se dan a partir de actos interpersonales, en donde el estudiante tiene la habilidad de reconocer, conocer y apropiarse de lo que se está tratando, dándole significancia a cada proceso los cuales pueda explicar en el contexto en el que se desenvuelve.
2. Un eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos permite que el estudiante tenga la capacidad de comprender, interpretar, analizar y producir textos, teniendo en cuenta reglas lingüísticas y pragmáticas (superestructura).
3. Procesos culturales y estratégicos asociados al lenguaje: el papel de la literatura: se fundamenta en el desarrollo de lo estético, sociológico y de la comunicación entre las sociedades humanas ubicándola en su contexto.
4. Un eje referido a los principios de la interacción y a los procesos culturales implicados en la ética de la comunicación: Este eje hace hincapié a los derechos y deberes de la comunicación existente tanto dentro como fuera del aula, manejando o fortaleciendo el manejo de la oralidad; y a la vez respetando la diversidad étnica y cultural.
5. Procesos del desarrollo del pensamiento: Este eje está referido a la planeación y ejecución de diferentes estrategias cognitivas para facilitar la comprensión textual.¹⁹⁹

En este mismo orden de ideas, se plantean los estándares, los cuales son herramientas de apoyo concreto, operacional y articulado en completa interacción con los lineamientos curriculares; constituyen el marco de referencia que determina los aprendizajes esperados. En consecuencia, se presenta la estructura de los estándares a partir de la cual las instituciones educativas de acuerdo con su contexto y en uso consciente de su autonomía curricular.

¹⁹⁹ Ibid, p.3

Los estándares del lenguaje están conformados por un enunciado identificador y unos subprocesos que evidencian su ejecución. En los subprocesos básicos se manifiesta el estándar.²⁰⁰

A continuación, se mencionan los estándares que apoyan la investigación.

Factor	Enunciado identificador	subprocesos
Comprensión e interpretación textual	Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información	<ul style="list-style-type: none"> - Leo diversos tipos de texto: descriptivo, informativo, narrativo, explicativo y argumentativo. - Comprendo los aspectos formales y conceptuales (en especial: características de las oraciones y formas de relación entre ellas), al interior de cada texto leído. - Identifico la intención comunicativa de cada uno de los textos leídos. - Determino algunas estrategias para buscar, seleccionar y almacenar información: resúmenes, cuadros sinópticos, mapas conceptuales y fichas. - Establezco diferencias y semejanzas entre las estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información. - Utilizo estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de

²⁰⁰ Ministerios de Educación de Colombia, Estándares básicos de competencia del lenguaje. Centro virtual de Noticias Disponible en: http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-116042_archivo_pdf1.pdf P. 34-35

		información para mis procesos de producción y comprensión textual.
Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos.	- Caracterizo los medios de comunicación masiva y selecciono la información que emiten, para utilizarla en la creación de nuevos textos.	<ul style="list-style-type: none"> - Reconozco las características de los diferentes medios de comunicación masiva. <p>Selecciono y clasifico la información emitida por los diferentes medios de comunicación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaboro planes textuales con la información seleccionada de los medios de comunicación. - Produzco textos orales y escritos con base en planes en los que utilizo la información recogida de los medios. - Socializo, analizo y corrijo los textos producidos con base en la información tomada de los medios de comunicación masiva.
Ética de la comunicación.	Conozco y analizo los elementos, roles, relaciones y reglas básicas de la comunicación, para inferir las intenciones y expectativas de mis interlocutores y hacer más eficaces mis procesos comunicativos.	<ul style="list-style-type: none"> - Identifico los elementos constitutivos de la comunicación: interlocutores, código, canal, mensaje y contextos. - Caracterizo los roles desempeñados por los sujetos que participan del proceso comunicativo. - Tengo en cuenta, en mis interacciones comunicativas, principios básicos de la comunicación:

		<p>reconocimiento del otro en tanto interlocutor válido y respeto por los turnos conversacionales.</p> <p>- Identifico en situaciones comunicativas reales los roles, las intenciones de los interlocutores y el respeto por los principios básicos de la comunicación.</p>
--	--	---

Fuente: MINISTERIOS DE EDUCACIÓN DE COLOMBIA.²⁰¹

4.14.1 Decreto 1860, 03 agosto 1994. Es decreto, al igual que la ley 115, les da importancia a los procesos de lectoescritura antes de los grados de transición hasta la culminación de la primaria.

El decreto 1860 complementa lo que plantea la ley, donde está plasmado que la protección educativa no sólo es de responsabilidad del gobierno sino también de los padres responsables de los procesos de formación, artículos 2 y 3.

Resolución 2343, 05 junio 1996²⁰²

La lectura y la escritura como herramientas fundamentales del proceso de desarrollo del niño tanto individual, social e intelectual, tiene en cuenta los indicadores de logro sujetos a ser adaptados y según la resolución 2343, se debe tener en cuenta las notas valorativas y donde las instituciones tienen la autonomía para elaborar sus logros de acuerdo a los planteamientos curriculares utilizados en este caso para la lectoescritura de básica primaria.

Esta propuesta, más que calificar, busca cualificar y aportar desde el aula a la promoción de la lectura crítica de cuentos policíacos en ambientes colaborativos y

²⁰¹ MINISTERIOS DE EDUCACIÓN DE COLOMBIA. Estándares básicos de competencia del lenguaje. Centro virtual de Noticias Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/_1665/articles-116042_archivo_pdf1.pdf P. 34-35

²⁰² MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Decreto 1860. Resolución 2343

al desarrollo del pensamiento crítico como la mejor manera para que el estudiante acceda al conocimiento de manera holística.

4.14.2 Decreto 230, 14 febrero 2002. Para este decreto el objetivo primordial es el fortalecimiento de la calidad educativa dando paso a la enseñanza de la lectoescritura, a través de ambas se obtienen resultados productivos que ayudarán tanto al fortalecimiento de la enseñanza y brindarán una consolidación del proceso lectura y escritura como estrategia de conocimiento estructurado en el plan de estudio en el cual se hace referencia en el artículo 3 del presente decreto pasa por el proceso lectura y escritura.

Los puntos centrales de este documento se han socializado a través de publicaciones en las revistas Educación y Cultura, Alegría de Enseñar y Edu.co durante 1997. También han sido discutidos y trabajados con docentes, en procesos de formación y en proyectos investigativos. El documento se ha organizado en cinco capítulos: 1. A manera de diagnóstico: Lenguaje, literatura y educación; 2. Reflexiones sobre la relación currículo-Proyecto Educativo Institucional; 3. Concepción de lenguaje, 4. Ejes desde los cuales pensar propuestas curriculares; 5. Modelos de evaluación en lenguaje²⁰³.

En este aspecto, esta propuesta formó parte de los proyectos transversales institucionales en el marco del PIE, y como contribución a la promoción de los procesos de lectura que potencien el pensamiento crítico y mejoren la manera como el estudiante aprende.

²⁰³ MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Lineamientos curriculares de lengua castellana, áreas obligatorias y fundamentales. 1998

4.14.3 Los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA). Son un conjunto de saberes y habilidades fundamentales que orientan a la comunidad educativa acerca de lo que se espera que cada estudiante aprenda al finalizar un grado. Se plantean como un apoyo y un complemento para la construcción y actualización de propuestas curriculares, guardando coherencia con los Estándares Básicos de Competencias (EBC). Su importancia radica en que plantean elementos para construir posibles rutas de aprendizaje año a año para que, como resultado de un proceso, los estudiantes alcancen los EBC propuestos por cada grupo de grados. Aquí se pueden consultar los Derechos Básicos de Aprendizaje para las áreas de Matemáticas y Lenguaje²⁰⁴:

Como se puede apreciar este marco legal evidencia la evolución normativa que respecto del área de lengua castellana se ha venido realizando en las últimas décadas; pero también da apertura a la adopción de esta propuesta, la cual se ajusta a sus lineamientos, principios y criterios.

En teoría, para hacer una profundización teórica, es necesario abordar algunos referentes correspondientes al proceso de lectura y la relación articulada con los lineamientos curriculares que la sustentan. En este tratado, se toman incursiones teóricas importantes sobre la lectura y la relevancia que esta tiene para la interacción en la vida de las personas; la cual ofrece un campo de acción determinante para acceder al conocimiento.

²⁰⁴ MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Derechos básicos de aprendizaje. Junio 30.2015

5. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La institución educativa donde se llevará a cabo la investigación está ubicada en la margen derecha del río Magdalena hacia arriba, saliendo de la cabecera municipal de Barrancabermeja en el departamento de Santander. A ella se puede llegar por vía fluvial, utilizando chalupa o motor canoa y se debe recorrer, aproximadamente 75 km, pero también se puede llegar por tierra, por la vía que conduce hacia Puerto Araujo en un recorrido de 120 km, demarcados así: de Barrancabermeja al centro; del centro a campo 23; de campo 23 al cruce; del cruce a las Montoya y de las Montoya a San Rafael de Chucuri, por carretera mixta. Su ambiente es el típico de las instituciones rurales pero muy activo y acogedor. Su estructura está conformada por zonas verdes, oficina de dirección, aula múltiple, aulas de clase dotadas con tableros digitales cada una y una biblioteca.

Es una institución de interés público y carácter mixto, la cual, dentro de su proyecto institucional plantea el acompañamiento a las familias para que ejerzan su derecho y su deber de educar a sus hijos académicamente, en competencias y valores, en la moral y en la fe desde la articulación del proyecto Coeducativo Pentacidad. En la actualidad se encuentra focalizada por el MEN dentro del marco de su política de calidad en el programa Todos a aprender (PTA).

Los estudiantes y las familias de la institución se caracterizan por ser de una posición económica baja y la estratificación de sus viviendas se encuentra en el nivel de estrato 1. La investigación se desarrollará con 28 estudiantes del grado quinto (5°), 11 niñas y 17 niños, cuyas edades están entre los 10 a 14 años.

Las familias y los estudiantes viven principalmente de la pesca y la agricultura y estas actividades cada vez son menos rentables; pero a pesar de ello siempre se esfuerzan por tener un buen celular o una tableta, máxime cuando por políticas educativas la gran mayoría fue beneficiada con tabletas. Toda esta información es

relevante para el diagnóstico inicial de la investigación que pretende comprender e identificar el contexto en que los estudiantes aprenden y cómo el cuento policiaco entra en acción para promover el desarrollo de la lectura y el pensamiento crítico.

6. METODOLOGÍA

6.1 ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN

El ser humano siempre se ha formulado preguntas frente a las diferentes situaciones que se le presentan; estas preguntas no son más que mazazos que permiten romper el molde para poder entender la complejidad del problema, desde el cual se puedan idear y formular posibles estrategias alternativas para intentar darles una solución. De este modo han surgido los grandes descubrimientos científicos, como la electricidad, la radio, la televisión, las vacunas y muchos otros, de los cuales los procesos de enseñanza y aprendizaje no son la excepción. Podríamos desde luego atrevernos a decir que, cada descubrimiento ha estado enmarcado en un enfoque y un diseño metodológico; cuanto más al tratarse de dar respuestas a situaciones socioculturales y más concretamente con el mundo del aula de clases, donde convergen una pluralidad de situaciones que hacen mayor la complejidad.

6.2 CONTEXTUALIZACIÓN

En este sentido, la investigación se llevó a cabo en la institución educativa San Rafael de Chucurí Corregimiento del mismo nombre, ubicado en el margen izquierdo del río Magdalena hacia arriba, saliendo de la cabecera municipal de Barrancabermeja en el departamento de Santander. Al plantel se puede llegar por vía fluvial, utilizando chalupa o motor canoa y se deben recorrer, aproximadamente 75 km, pero también se puede llegar por tierra, por la vía que conduce hacia Puerto Araujo en un recorrido de 120 km, demarcados así: de Barrancabermeja al centro; del centro a campo 23; de campo 23 al cruce; del cruce a las Montoya y de las Montoya a san Rafael de Chucuri, por carretera mixta. Su ambiente es el típico de las instituciones rurales pero muy activo y acogedor. Su estructura está conformada por zonas verdes, oficina de dirección, aula múltiple, aulas de clase dotadas con tableros digitales cada una y una biblioteca.

Es una institución de carácter público y atiende a un estudiantado mixto; el plantel educativo, dentro de su proyecto institucional plantea el acompañamiento a las familias para que ejerzan su derecho y su deber de educar a sus hijos académicamente, en competencias y valores, en la moral y en la fe desde la articulación del proyecto Coeducativo Pentacidad. En la actualidad se encuentra focalizada por el MEN dentro del marco de su política de calidad en el programa Todos a aprender (PTA).

Los estudiantes y las familias de la institución se caracterizan por ser de una posición económica baja y la estratificación de sus viviendas se encuentra en el nivel de estrato 1. La investigación se desarrolló con 28 estudiantes del grado quinto (5°), 11 niñas y 17 niños, cuyas edades oscilaban entre los 10 y los 14 años de edad.

Las familias y los estudiantes viven principalmente de la pesca y la agricultura, actividades que cada vez son menos rentables; a pesar de ello, siempre se esfuerzan por tener un buen celular o una tableta, máxime cuando por políticas educativas la gran mayoría fue beneficiada con tabletas. Toda esta información fue relevante para el diagnóstico inicial de la investigación que pretendió comprender e identificar el contexto en que los estudiantes aprenden y cómo el cuento policiaco entra en acción para promover el desarrollo de la lectura y el pensamiento crítico.

En este sentido, esta investigación se desarrolló con la premisa de disertar y escudriñar sobre las alternativas de solución relacionadas con las diferentes situaciones problémicas del proceso de enseñanza y aprendizaje que se visualizaron en el aula en la fase diagnóstica. De esta manera, la experiencia de la observación-acción en el aula y la interacción de los estudiantes inmersos en la investigación, permitió hacer un despliegue pedagógico de intervención directa, con los hallazgos investigativos, a partir de lo cual se pudo interpretar, describir, conocer

e intervenir la realidad de las interacciones que ocurren al interior del salón de clases cuando se intenta enseñar y aprender.

Esta propuesta buscó establecer el impacto de la enseñanza en situaciones de aprendizaje concreto, utilizando la lectura de cuentos policíacos en entornos colaborativos como herramienta para fortalecer las habilidades del pensamiento crítico. Con esta determinación, el punto determinante consistió en consolidar la acción-interacción-comunicación como el fenómeno de cohesión entre los estudiantes y el maestro y la manera como se articula el proceso de asimilación de los conocimientos

Esta propuesta se desarrolló con el enfoque de investigación cualitativa y con un diseño metodológico de investigación acción (IA), con el propósito de mejorar una realidad, relacionada con los estudiantes participantes en la misma e inherentes al proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula; con quienes se desarrollaron estrategias de lectura en entornos colaborativos para el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico. Con esta premisa, se diseñó y aplicó una secuencia didáctica (SD) como estrategia metodológica a partir tres fases fundamentales: diagnóstica, intervención (SD) y evaluación con las cuales se buscó dar respuestas a los interrogantes y objetivos investigativos planteados en el proyecto.

6.3 ENFOQUE

Desde la perspectiva de Sandoval Casilimas; este enfoque de investigación permite que el investigador-docente, además de analizar su propia práctica, estudie las problemáticas sociales desde el aula. Para que esto se lleve a cabo es importante, tener en cuenta que “La comprensión en sí misma no constituye el fin último de la investigación, sino que más bien se le ve como un medio para orientar la planeación

de la acción social organizada, que se encause a la transformación de algún tipo de realidad.²⁰⁵”

En este sentido, la investigación se implementó con la participación de 28 estudiantes matriculados en el grado quinto, el rector y el profesor.

En este orden de ideas, la investigación tuvo un enfoque cualitativo y se basó en la comprensión y descripción del contexto, a partir de tres ejes concretos: la heurística, realidad y pertinencia.

En este mismo sentido, Hernández Sampieri²⁰⁶, dice, que el enfoque cualitativo se encarga de analizar y comprender cada uno de los acontecimientos que se observen en los estudiantes investigados en relación con los contextos en el cual están inmersos.

Este enfoque presenta una serie características esenciales para generar impacto sobre la situación investigada, dentro de las cuales se pueden destacar:

El docente investigador debe cumplir con unas características esenciales que le permiten interactuar en circunstancias con los investigados en las que cabe mencionar:

La interacción docente – estudiante, creando lazos de amistad sin olvidar la finalidad de la investigación demostrando una actitud reflexiva.

Conocer el contexto y ser convincente teniendo en cuenta que no existan limitantes de credos, cultura, de saberes, pensamientos; razón fundamental para el desarrollo de la propuesta teniendo en cuenta las características del contexto para fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes.

²⁰⁵ SANDOVAL, Casilimas. Programa de especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social: investigación cualitativa. Bogotá. Arfo Editores e Impresores Ltda., 1996. [citado en 15 octubre 2016] Disponible en: <http://epistemologiadoctoradounermb.bligoo.es/media/users/16/812365/files/142090/INVESTIGACION_CUALITATIVA.pdf

²⁰⁶ HERNÁNDEZ, SAMPIERI, Roberto. metodología de la investigación. sexta edición. Mc graw .Hill. ediciones. p.7. 398

En este sentido, esta investigación se ajustó a lo establecido en el enfoque anteriormente descrito y conforme a las necesidades del proyecto, se posibilitó la integración e interacción del docente en el doble rol de investigador e investigado, interactuó con los estudiantes en tiempo real y en situaciones concretas y esto, permitió que se pudieran detectar la problemática del contexto escolar (aula) a partir de la identificación de roles socioculturales, lenguaje, sentimientos, valores/actitudes, debilidades, fortalezas, gustos y la manera como enfrentan la solución de problemas. Con lo anterior, se pudo determinar la estrategia de intervención como herramienta metodológica para fortalecer las habilidades del pensamiento crítico a través de la lectura de cuentos policiacos en entornos colaborativos como incidencia integral de impacto cognitivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

6.4 DISEÑO METODOLÓGICO

El diseño metodológico de esta investigación se desarrolló en concreta articulación con la Investigación Acción (IA) sobre la cual John Elliott, afirma: *“La investigación acción integra la enseñanza y desarrollo del profesor, desarrollo del curriculum y evaluación, investigación y reflexión filosófica en una concepción unificada de práctica reflexiva educativa”*²⁰⁷. Siguiendo esa concepción unificada de Elliott, la propuesta buscó mejorar la enseñanza, como foco central de la práctica docente, el currículo y la evaluación en la institución educativa donde se desarrolló la investigación, con el propósito de fortalecer el pensamiento crítico a través de la lectura de cuentos policiacos en entornos colaborativos de los estudiantes de grado quinto de educación básica primaria.

Continuando con lo anterior, John Elliott, define la (IA), *como el acto que permite mejorar la calidad de vida de docentes y estudiantes por medio de las prácticas*

²⁰⁷ ELLIOT, John. El cambio educativo desde la investigación – acción. Morata. Madrid. 1991.

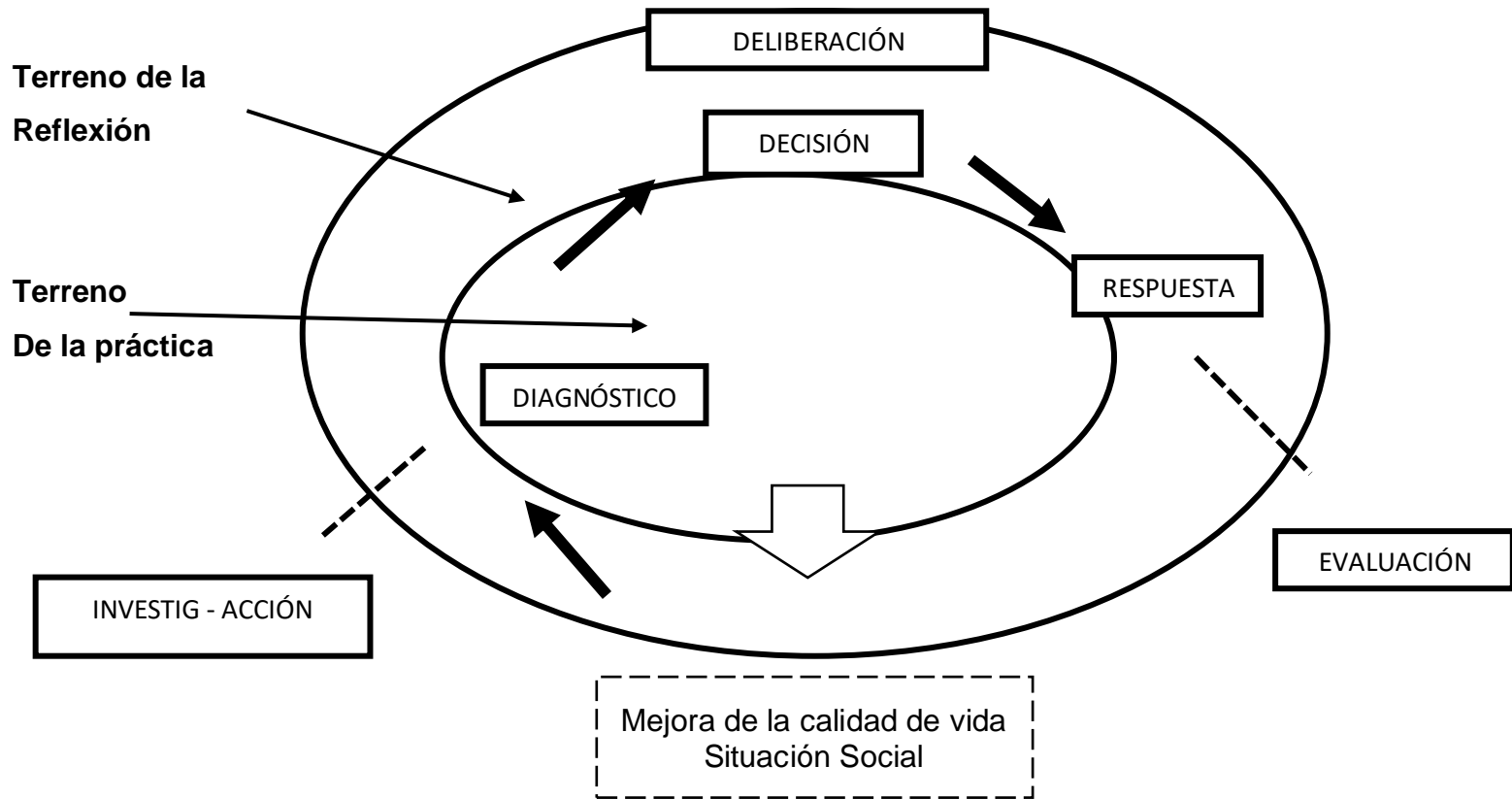
*pedagógicas*²⁰⁸., en este sentido, se tuvo en cuenta el modelo de investigación a partir del ciclo de la (IA) que consta de: identificación de la situación a investigar, diagnosticarla para poner en marcha planes de acción que promuevan el pensamiento crítico y el aprendizaje colaborativo en los estudiantes, supervisarlos y hacer la reflexión correspondiente con el objetivo, elaborar planes de mejora que posibiliten realización de los ajustes pertinentes.

Este postulado fue clave para el docente-investigador ya que con estos elementos se pudo detectar la situación problema a través de un diagnóstico; se realizó una reflexión crítica coherente con los hallazgos t a partir de esto, se diseñó un plan de intervención/acción/interacción con lo que se fortalecieron las habilidades de los estudiantes relacionados con el desarrollo del pensamiento crítico. En este mismo orden de ideas, se realizó el proceso de evaluación, la cual permitió verificar si la estrategia de intervención implementada en el aula cumplió o no con el objetivo propuesto. Posteriormente se comunicó a la institución educativa, los avances alcanzados durante este proceso y poder generar un debate reflexivo que permita tomar acciones concretas que continúen impactando y fortaleciendo el aprendizaje de los estudiantes.

Como apoyo para el desarrollo de esta investigación se tomó como referencia el espiral de ciclos de John Elliott que se resume a continuación.

²⁰⁸ Ibid.p.20

Gráfico 1. Ciclo Modelo de investigación de Elliott.



Fuente: Mckernan (1999)

Las fases de la investigación, se desarrollaron desde la propuesta de John Elliott, el cual las clasifica de la siguiente manera:

- **Diagnóstica.** En esta fase, se hizo posible la identificación del problema de investigación, se establecieron relaciones más cercanas con los participantes, se pudo conocer y diagnosticar la situación de manera detallada, se detectaron las causas posibles que afectaban los procesos de comprensión de lectura y se profundizó en el problema expuesto en la investigación; lo que en perspectiva de Elliott se llama: Reconocimiento, identificación de hechos y análisis²⁰⁹ (que para esta investigación, valga la redundancia, se denominó fase diagnóstica). En este sentido, esta fase, tuvo como objetivo, Identificar en qué nivel de pensamiento se encontraban los estudiantes de grado quinto de educación básica primaria, y como instrumentos para la recolección de la información se utilizaron: el cuestionario, la observación participante y el análisis de documentos, para lo cual se usó, el formato de cuestionario, los diarios de campo y el análisis de los resultados de la evaluación diagnóstica a partir de la lectura de cuentos policiacos en entornos colaborativos. Esta fase determinó las posibilidades de intervención para la acción, puesto que el entorno diagnosticado, constituyó el terreno mismo de la práctica y esta debe mejorar significativamente.
- **Intervención.** Descrita por el autor como, reconocimiento y revisión; fase en la cual, se describe con la mayor exactitud posible la situación que se ha de modificar o mejorar (problema) diagnosticado²¹⁰, para que a partir de allí, se puedan poner en práctica los pasos de la primera fase a través de una intervención clara y coherente, que para el caso de esta investigación se trazó como objetivo, Formular y aplicar una secuencia didáctica como estrategia de intervención, para fortalecer el pensamiento crítico en estudiantes de grado

²⁰⁹ ELLIOTT, John. El cambio educativo desde la investigación-acción. P.91-93

²¹⁰ Ibid.p.133

quinto a partir de la lectura de cuentos policiacos en entornos colaborativos. En este aspecto, se utilizaron como técnicas de recolección de la información, el taller formativo, la observación participante y el análisis de documentos, y como instrumentos de apoyo concreto, la secuencia didáctica, el diario de campo y el protocolo de entrevista.

- **Evaluación.** La evaluación es concebida por el autor, como un proceso sistemático y continuo, que ayuda al investigador (docente) no solo en su desarrollo profesional, sino también, en la formación permanente y al despliegue del control propio de sus perspectivas de mejoramiento en la promoción de su desarrollo integral²¹¹. Desde esta mirada, la evaluación se convirtió en una herramienta estratégica para la supervisión permanente de la acción práctica en los efectos de la intervención. En esta etapa se analizaron los resultados y se hizo una reflexión crítica para determinar el alcance de la intervención relacionada con la lectura de cuentos policiacos, el trabajo colaborativo y el pensamiento crítico. Esta fase tuvo como técnica para el análisis de los datos, el grupo focal, la observación participante y el análisis de documentos, entretnejidos con instrumentos como la entrevista semiestructurada, el diario de campo y la rejilla con la que se categorizaron los resultados productos de la entrevista al grupo focal.

Es evidente, que, desde el punto de vista de Elliott, la evaluación debe poseer unos fines establecidos que promuevan la gestión del desarrollo profesional y de carrera de los docentes, para que esto a su vez se vea reflejado en el mejoramiento de la eficacia de su gestión, no solo en el aula sino en la institución.

²¹¹ Ibid.p.133

6.4.1 Reflexión y adecuación de la propuesta. De acuerdo con la finalidad de la propuesta, se pretendió que los estudiantes realizaran un proceso crítico de evaluación coherente y consecuente con el trabajo desarrollado y hacer una evaluación de las vivencias e interacción en el aula, hicieran un balance para determinar la pertinencia y coherencia de la propuesta implementada y finalmente plantearan algunas alternativas para la retroalimentación y el mejoramiento.

Desde esta perspectiva, se formulan las técnicas e instrumentos que se tendrán en cuenta para el desarrollo de esta investigación.

6.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Para implementar cada una de las fases de la investigación, es necesario tener en cuenta las técnicas e instrumentos propios del enfoque y la metodología de la investigación-acción, las cuales se mencionarán a continuación a partir de los postulados de Elliott²¹².

El cuestionario. Para Mckernan, el cuestionario es un instrumento para recoger datos, ya que es de fácil administración para proporcionar respuestas directas de información tanto factual como actitudinal²¹³; consiste en una lista de preguntas intencionadas que se les plantean a otras personas con un objetivo definido. En esta investigación, se utilizará el cuestionario para aplicarlo como prueba diagnóstica a 27 estudiantes de grado quinto de educación básica primaria, en la que se incluirán preguntas abiertas y cerradas que permitan identificar, analizar e interpretar los conceptos y las opiniones de los participantes y posibilitar un diagnóstico claro, coherente y ajustado a la realidad del asunto de investigación. El cuestionario nos

²¹² Ibid.p.102

²¹³ MCKERNAN, James. Investigación – Acción y Currículum. p.145

ayudará a obtener la información necesaria sobre el problema de la investigación y su relación con los fenómenos que lo están ocasionando.

En este sentido, es importante destacar los tres tipos de cuestionarios que sugiere Mckernan: 1. CUESTIONARIO POR CORREO POSTAL; 2. CUESTIONARIO ADMINISTRADO EN GRUPO; 3. CUESTIONARIO DE CONTACTO PERSONAL; ya que cada uno se ajusta a las posibilidades del investigador y a su intencionalidad a la hora de recolectar la información²¹⁴

En el caso de esta investigación, se utilizó el formato de cuestionario administrado en el grupo, por el carácter de la información deseada.

Sin embargo, Muchos investigadores de la acción defienden la técnica de cuestionario ELLIOTT, WALKER, HOOK²¹⁵, “Como instrumento para la recolección de datos, el cuestionario es fácil de administrar, proporciona respuestas directas de información tanto factual como actitudinal, y convierte la tabulación de las respuestas en una tarea de manera sencilla”.

Observación Participante. Desde la perspectiva planteada por Mckernan, la observación participante, es aquella en la cual, el investigador se convierte en un miembro norma del grupo, lo que se constituye en un fundamento axiomático para el trabajo de la investigación-acción. Esto significa, que el investigador, asume un rol activo y entusiasta en el desarrollo de las actividades, los acontecimientos, los comportamientos y la cultura del grupo; es decir, el investigador como participante COMPLETO²¹⁶. En consecuencia, la observación participante, es la acción que se realiza a partir de interacción con los integrantes del grupo, constituye la técnica más fiel del proceso de recolección de datos y para lo cual se empleó la entrevista semiestructurada y los diarios de campo como instrumentos para registrar los detalles de cada una de las intervenciones en el desarrollo de la propuesta.

²¹⁴ Ibid. p.134

²¹⁵ Ibid P. 146.

²¹⁶ Ibid.p.134

El Taller Formativo. Se estableció en el marco de la propuesta de la investigación y permitió el estudio del contexto, de los participantes, sus interacciones y sus aprendizajes con base en el logro de los objetivos de la misma. Desde la mirada de Carlos A. Sandoval, la fortaleza principal del taller investigativo estriba en la posibilidad que brinda el abordar, desde una perspectiva integral y participativa, situaciones sociales que requieren algún cambio o desarrollo²¹⁷. Esto incluye partir desde el diagnóstico de tales situaciones, hasta la definición y formulación de un plan específico de cambio o desarrollo, pasando por sus etapas intermedias, por la identificación y valoración de las alternativas más viables de acción. Esto significa que el taller no es sólo una estrategia de recolección de información, sino también, de análisis y de planeación. La operatividad y eficacia de esta estrategia requiere un alto compromiso de los actores y una gran capacidad de convocatoria animación, y conducción de los investigadores en la búsqueda de diferentes alternativas y estrategias posibles²¹⁸.

Grupo focal. El grupo focal fue una técnica que se desarrolló a través de una entrevista semiestructurada realizada a los estudiantes que participaron de la investigación; permitió establecer un espacio de diálogo consciente referente a la temática planteada en la propuesta de investigación. Desde esta perspectiva, se utilizó como instrumento, la entrevista semiestructurada; sobre la cual, Carlos Sabino manifiesta que, la entrevista al grupo focal debe centrarse en un único tema, a partir de la generación de preguntas que permitan conocer las percepciones frente al tema central de la investigación; aquí es importante que el entrevistador mantenga el hilo conductor de la investigación o del tema en cuestión²¹⁹. En este aspecto, la entrevista permitió conocer la sensación que produjo en los estudiantes

²¹⁷ SANDOVAL, Carlos. Investigación cualitativa. ICFES, 1996. P. 146. Disponible en: https://www.academia.edu/15022941/Investigaci%C3%B3n_Cualitativa_-_Carlos_A._Sando_val_C_aslimas

²¹⁸ Ibid. p. 246

²¹⁹ SABINO, Carlos. El proceso de la investigación. Ed Panapo. Caracas. Venezuela. 1992. P. 118

la estrategia de intervención desde diferentes perspectivas para arrojar datos que en otros instrumentos es casi imposible de observar. En este sentido, se deben tener los objetivos claros sobre el tema a profundizar, para poder organizar la entrevista, de tal manera que se pueda conocer de manera más detallada y precisa las apreciaciones de los participantes y así fortalecer la propuesta de intervención²²⁰.

Análisis de los documentos. Según Elliott, los documentos, facilitan la obtención de la información sobre las situaciones y problemáticas sujetos propios de la investigación²²¹. En consecuencia, para esta propuesta de investigación se tuvieron en cuenta como aspectos fundamentales el análisis de documentos como: antecedentes institucionales, el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el observador de los estudiantes, los resultados de las pruebas SABER, ISCE, los planes de mejoramiento, fichas de matrícula, análisis de la prueba diagnóstica, la entrevista y las actividades realizadas por los estudiantes durante la intervención y en el transcurso del tiempo de la aplicación de la propuesta investigativa.

El diario de campo. Desde la mirada de Mckernan, El diario es una herramienta multipropósitos simplemente de investigación; en él se consignan observaciones, sentimientos, reacciones, interpretaciones, reflexiones, hipótesis y también intuiciones; su estilo debe ser narrativo con el fin de que al leerlos se tenga la sensación de estar viviendo la situación descrita²²². En este sentido, el autor afirma que, los diarios en su contenido deben estar identificados con detalles básicos, como el curso, la fecha, la hora y el tema; aspectos que le dan relevancia y sentido, para que pueda ser usado en favor de objetivos educativos, que, para el caso particular de esta investigación, está encaminada a registrar los acontecimientos generales propios de la observación y de las situaciones particulares que se

²²⁰ Ibid. p. 246

²²¹ Op. Cit. P.97

²²² MCKERNAN, James. Investigación-acción y currículum. Ed. Morata. Madrid. España. 1999.p.105

presenten. Contiene observaciones, sentimientos, actitudes, actitudes, percepciones, reflexiones, hipótesis, análisis extensos y comentarios críticos.

La presente investigación como ya se expresó anteriormente, tuvo tres fases de acuerdo con los fundamentos de la (IA) que se detallan a continuación: Diagnóstico, Intervención y Evaluación.

Teniendo claros estos criterios, presentamos a continuación, las fases, técnicas e instrumentos que se desarrollaron en la investigación.

Tabla 10. Fases, técnicas e instrumentos de la investigación.

FASE	PREGUNTA ORIENTADORA	OBJETIVO	TÉCNICA	INSTRUMENTO
DIAGNÓSTICA	¿Cuál es el nivel de pensamiento que poseen los estudiantes de grado quinto a partir de la lectura de cuentos policiacos en entornos colaborativos?	Identificar el nivel de pensamiento que poseen los estudiantes de grado quinto de educación básica primaria.	Cuestionario Taller diagnóstico Observación Participante	Formato de cuestionario. Resultados de la prueba diagnóstica
INTERVENCIÓN: PLANIFICACIÓN E IMPLEMENTACIÓN	¿Cuáles son los elementos que debe tener una estrategia de intervención a través del diseño de una secuencia didáctica que involucre la lectura de cuentos policiacos en entornos colaborativos para fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes de grado quinto?	Formular una estrategia de intervención a través del diseño de una secuencia didáctica para fortalecer el pensamiento crítico en los estudiantes de grado 5° de educación básica primaria, a través de la lectura de cuentos policiacos en entornos colaborativos.	El taller investigativo Observación participante	Modulo del taller: secuencia didáctica Diario de campo Protocolo de actividades desarrolladas por los estudiantes

EVALUACIÓN	¿Cuáles son los alcances de la secuencia didáctica basada en la lectura de cuentos policiacos en entornos colaborativos para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes de grado quinto?	Establecer los alcances de la secuencia didáctica en el fortalecimiento del pensamiento crítico de los estudiantes de grado 5°, a través de la lectura de cuentos policiacos en entornos colaborativos	Grupo focal Observación participante.	Guion de entrevista Semiestructurada Diario de campo.
REFLEXIÓN				

6.6 CONSIDERACIONES ÉTICAS

Investigar es un proceso serio, responsable, coherente y consecuente con la realidad del contexto social en el cual se desarrolla; esto implica, que el docente como investigador posea una serie de principios y valores éticos-morales que le permitan desenvolverse con credibilidad e integridad en el ambiente investigativo.

En esta perspectiva, Mckernan afirma: “el investigador de la acción debe ser honesto, equitativo y, por supuesto, veraz en todo momento”²²³ En este sentido, el autor sugiere una serie de criterios éticos formulados como posibles principios rectores de la investigación-acción (IA) de los cuales se extrajeron los siguientes como claves propias para el ejercicio práctico en la presente propuesta:

1. Solicitar permiso a la institución educativa, padres de familia y a los implicados que sea necesario para desarrollar la investigación
2. Dar a conocer la investigación a la comunidad educativa
3. Informar, consultar y concientizar oportunamente a todos los implicados sobre el objeto e importancia de la investigación

²²³ MCKERNAN, James. Investigación-acción y currículo. Capítulo VIII. Ediciones Morata. S.L. primera edición. p. 261

4. Solicitar permiso para la revisión de documentos oficiales cuando sea pertinente
5. Se manejará la confidencialidad de los datos
6. Los resultados de esta investigación estarán a disposición de las directivas institucionales y los participantes.

Estos criterios éticos, constituyen la evidencia de la seriedad y veracidad con la cual se desarrolló esta propuesta de investigación-acción, en el marco del compromiso académico, pedagógico y social como aporte al proceso cualitativo y a la mejora continua de la educación en la institución educativa en la cual se implementó.

7. DISEÑO DE LA PROPUESTA: FASE DIAGNÓSTICA

Tomando como marco de referencia el objetivo planteado en la propuesta de investigación y más concretamente el relacionado con la fase diagnóstica, se presenta el análisis de esta primera fase de acuerdo con los resultados correspondientes al diagnóstico realizado. En este sentido, las técnicas que se tuvieron en cuenta fueron: El cuestionario, la observación participante y el análisis de documentos; y como instrumentos para la recolección de información se utilizó: el formato de cuestionario, el diario de campo y el análisis de los resultados de la evaluación/prueba diagnóstica, dividida en tres momentos que se detalla a continuación.

7.1 PRIMER MOMENTO (ANTES DE LA LECTURA)

Se tomó, a partir de la propuesta de Isabel Solé, en su obra “Estrategias de lectura”²²⁴; quien afirma que, en este momento es donde el estudiante hace sus aportaciones (pre-saberes) es decir, de acuerdo con lo que ya conoce. De acuerdo con lo anterior, el propósito de este momento consistió en activar a los estudiantes para conocer sus saberes previos con relación al cuento policiaco, dividida en dos partes. (Ver Anexo A)

En la primera parte, se realizó un ejercicio de observación de una selección de imágenes que representaban hechos policiacos y que, de conformidad con los acontecimientos desarrollados en estas, debían organizar una secuencia de acuerdo con su capacidad de comprensión; posteriormente, en la segunda parte, se formularon cuatro interrogantes relacionados con esta tipología: El primero, fue... ¿Has visto o leído historias de policías? Cuenta un poco de ello. De los 25

²²⁴ SOLÉ, Isabel. Estrategias de lectura. Ed. Graó Barcelona. Disponible en: <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/1142-estrategias-de-lecturapdf-N0aU6-libro.pdf>.p.90.

estudiantes que participaron de la actividad, 23 respondieron que sí han visto películas donde hay una trama policial, pero ninguno respondió haber tenido contacto con la lectura de cuentos con contenido policiaco.

El segundo interrogante consistió en indagar sobre el por qué organizaron la secuencia de esa forma y no de otra. Aquí, solo 8 de los 22 estudiantes realizó una argumentación desde lo policiaco, mientras que el resto, se limitó a decir que esa era la manera de organizarla. La tercera pregunta, se basó en consultar sobre lo que más les llamó la atención de las imágenes que organizaron, y sobre lo cual, 22 de los 25 estudiantes se inclinan a responder que su imagen favorita es donde el ladrón o asesino es atrapado. La cuarta pregunta; giró en torno a la escogencia de una imagen que según su criterio no perteneciera a la sesión y explicaran la razón; en este aspecto, solo un estudiante dijo que no eliminaría ninguna sin dar ningún argumento, mientras que el resto, es decir 24 estudiantes hicieron la selección de la imagen que excluirían, dieron sus argumentos.

Lo resaltable de este momento y de esta actividad en particular, consistió en las manifestaciones emotivas de los estudiantes; todos quieren que el culpable sea atrapado, expresan su anhelo porque se acaben los disparos, las muertes, los robos y todas estas situaciones que afectan mayormente a las personas inocentes; otros por su parte decían: la policía siempre llega tarde, no hacen nada, tienen que atrapar al malo.

Lo anterior, se convirtió en un detonante con el que los estudiantes comenzaron a relacionarse con la tipología textual y los predispuso para abordar los momentos que posteriormente se trabajaron, aunque vale la pena resaltar que las habilidades de argumentación son casi incomprensibles ya que hay que hacer un gran esfuerzo para comprender lo que escriben. Se puede decir, que a partir de este momento se pudo determinar que los estudiantes tienen cierto conocimiento del texto policiaco en razón a que lo asocian con las películas y situaciones que han vivido en su

realidad social, de ahí, que la lectura de cuentos policíacos en entornos colaborativos, surge como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de las habilidades del pensamiento crítico de los estudiantes de grado quinto.

7.2 SEGUNDO MOMENTO (DURANTE LA LECTURA)

Para desarrollar este momento, se empleó el formato de cuestionario como instrumento para la recolección de la información; éste estuvo conformado de 15 preguntas de selección múltiple, estructuradas a partir de los niveles del pensamiento crítico que propone Maureen Priestley en su obra, Técnicas y estrategias del pensamiento crítico (Nivel literal-inferencial-crítico intertextual) ²²⁵ y con relación a estos, los estudiantes respondieron. (Ver Anexo B).

En atención a lo anteriormente dicho, se presenta a continuación un análisis de las respuestas seleccionadas por los estudiantes frente a cada pregunta planteada y la explicación correspondiente la habilidad con la que se relaciona.

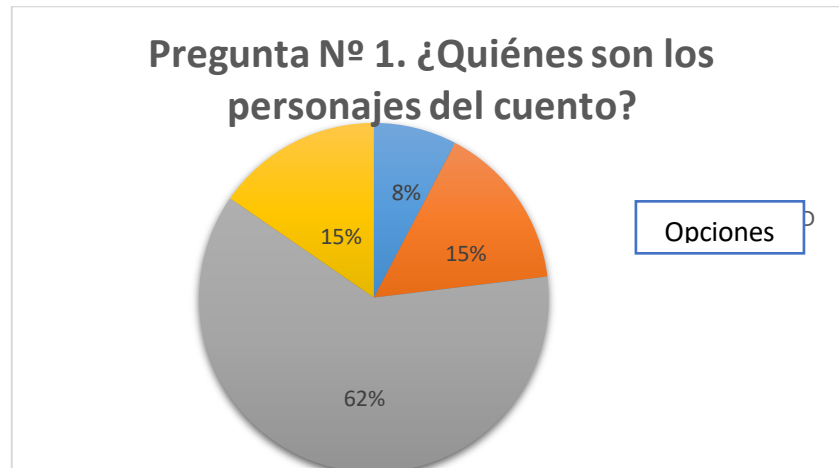
Pregunta N° 1. Nivel de pensamiento literal: habilidad “nombrar e identificar”.

Consiste en utilizar palabras para identificar a una persona, un lugar, una cosa o un concepto. El hecho de nombrar, permite organizar la información para darle uso significativo en un futuro. En esta pregunta debe identificar los personajes del cuento.

En este sentido, se presenta un análisis detallado de acuerdo con la naturaleza de cada pregunta en relación con la respuesta dada por los estudiantes, lo que va permitiendo discriminar e identificar el nivel de lectura que presentan los estudiantes de grado quinto de educación básica primaria.

²²⁵ PRIESTRLEY, Maureen. Técnicas y estrategias del pensamiento crítico, P. 116 Ed, Trillas México 1996

Gráfico 2. Análisis de la pregunta N°1



La gráfica anterior, muestra el carácter de la pregunta N° 1, las opciones de respuesta y cómo fue el comportamiento de los estudiantes frente a su comprensión. En esta, se evidencia la cantidad de estudiantes que de acuerdo con cada opción hizo su elección y el porcentaje equivalente al número de los mismos.

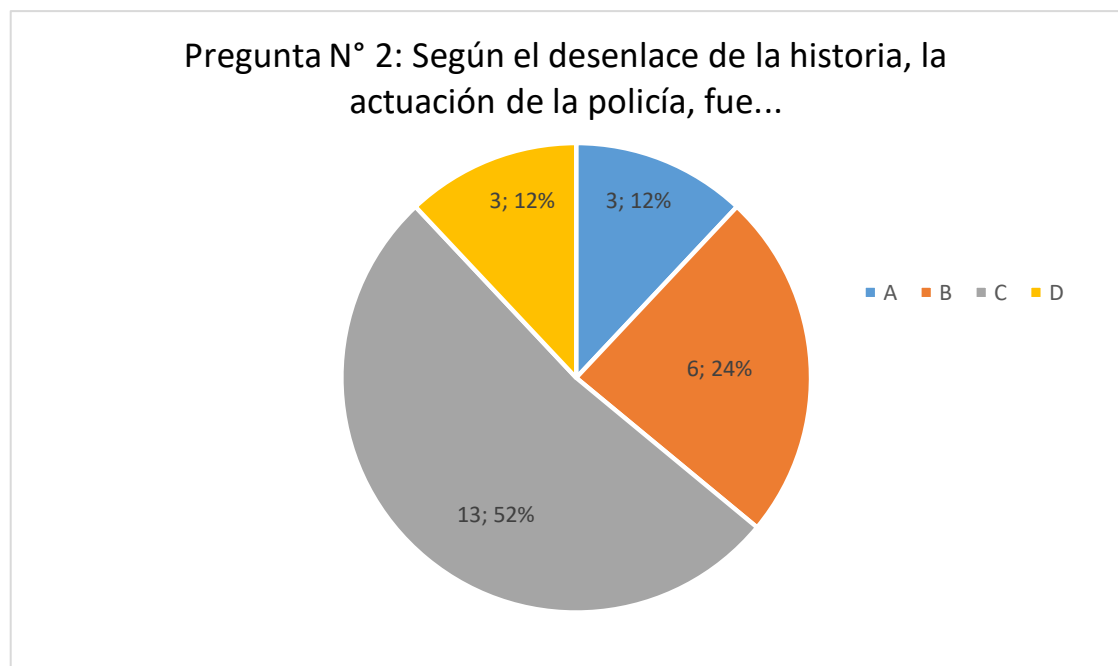
En este sentido, encontramos que 2 estudiantes eligieron la opción A, 4 la opción B, 16 la opción C (opción correcta) y 4 la opción D.

Es evidente, que a pesar de ser esta una pregunta de nivel literal, los estudiantes presentan dificultades para identificar los personajes en un texto leído donde solo el 62% acertó en la opción correcta lo que puede estar relacionado con diferentes factores asociados con la comprensión y los procesos de aprendizaje, porque se trata de una pregunta del nivel de pensamiento literal, donde no se ve reflejado que los estudiantes en un 100%. Esta situación muestra una brecha que evidencia las falencias y/o debilidades que presenta el 62% de los estudiantes intervenidos, lo que puede estar relacionado con su poca interacción, la apatía a leer y por la falta de estrategias que promuevan la lectura. Con las necesidades de aprendizaje que se van dilucidando a medida que se analizan los resultados se hace más evidente la distancia existente entre lector y texto, un abismo que marca diferencia entre lo poco que se lee y lo que se comprende.

La siguiente gráfica, configura el carácter de la pregunta N°2 y el comportamiento seguido por los estudiantes para dar respuesta a la situación planteada.

Pregunta N° 2. Nivel de pensamiento crítico: “argumentar”. Es la capacidad a través de la cual elaboramos un discurso con el cual se pretende defender una idea, tesis o posición, creencias, etc. Interponiéndose a otras ideas, creencias o afirmaciones.

Gráfico 3. Análisis de la pregunta N°2



En este sentido, una pregunta de carácter crítico, sobre si había sido buena o mala la actuación de la policía y por qué, las respuestas fueron las siguientes:

3 estudiantes escogieron la opción A, 6 la opción B, 13 la opción C y 3 la opción D. sin embargo, a pesar que un grupo considerable hizo una elección acertada, tienen grandes dificultades al momento de argumentar y defender su posición.

Al observar la situación, se encontró que, más del 50% de los estudiantes eligió la opción más acertada; razones que permiten que se haga un análisis de mayor relevancia a los resultados, porque es muy significativo este logro, puesto que representa el 52% del total de estudiantes que de alguna manera utilizaron la habilidad argumentativa para dar respuesta al interrogante planteado. Sin embargo, queda un 48% que no logró evidenciar esta habilidad, lo que significa, que, aunque un grupo considerable de estudiantes logró desarrollar esta habilidad frente a esta pregunta, también otro grupo muy similar, no lo logró; es este contraste la evidencia de que existe gran dificultad de comprensión, puesto que, para argumentar, primero hay que comprender.

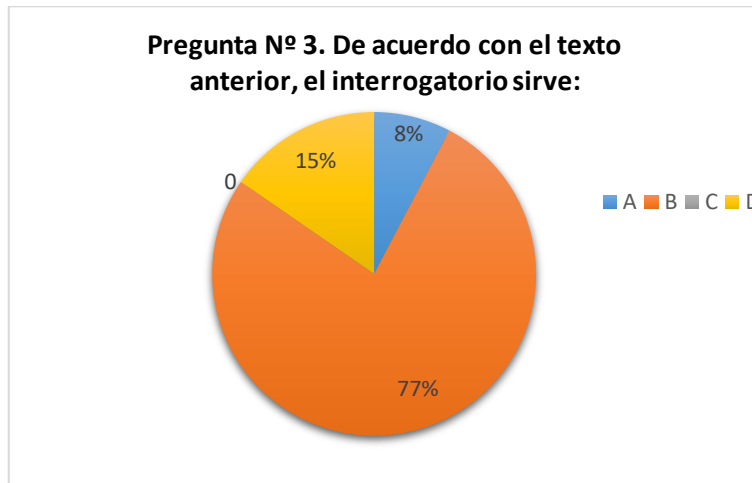
Con una mirada superficial, podría decirse que los resultados son positivos, pero también, dejan al descubierto la posibilidad para preguntarse: ¿Leen los estudiantes en su casa? ¿Qué estrategias de lectura tienen los estudiantes? ¿Qué tipología textual lee o les gustaría leer? ¿Cuáles son sus hábitos de lectura?... porque para ninguno es un secreto; todo esto es el reflejo del reflejo de los resultados de nuestro país en las pruebas de lectura no solo a nivel nacional, sino también internacional y la razón de ser de esta propuesta pedagógica.

Pregunta N° 3. Nivel de pensamiento inferencial: “resolución de problemas”.

Es la habilidad para resolver problemas, requiere del uso de todas las habilidades de pensamiento, se le considera como el punto de transición entre el nivel de las inferencias y el nivel crítico respecto de las habilidades del pensamiento.

En este orden de ideas, se presenta el análisis de la pregunta N°3, de nivel inferencial, de conformidad con la ruta seguida por los estudiantes para dar sus respuestas, tal como lo muestra la siguiente gráfica.

Gráfico 4. Análisis de la pregunta N°3

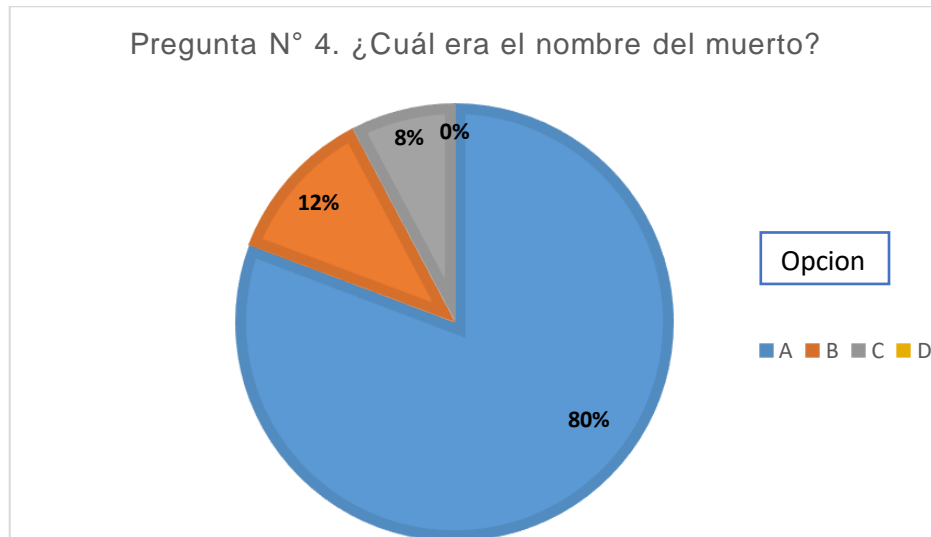


En consecuencia, la tabla anterior, representa la configuración de la pregunta N°3, donde los estudiantes escogieron las siguientes opciones: A, 2 estudiantes; B, 20; C, 0; D, 4.

En esta pregunta, es importante resaltar, que el 77% de los estudiantes, es decir, 20 de ellos, eligieron la opción correcta, “B”; lo que muestra este resultado, puede haberse dado por la estrecha relación existente entre la pregunta y la respuesta puede haber sido el detonante para determinar el resultado de esta respuesta,; sin embargo, un 77% de los estudiantes reconocieron la finalidad de un interrogatorio dependiendo de quién y para qué y utilizando la habilidad para resolver problemas mientras que la otra cara de la moneda, muestra un 23% que no fueron capaces de utilizar la habilidad para dar respuesta al interrogante planteado, y son precisamente estas dos medidas las que dejan entrever que hace mucha falta el fortalecimiento de esta habilidad, útil para desenvolverse en la vida.

Pregunta N°4. Nivel de pensamiento literal: “nombrar e identificar”. Consiste en utilizar una palabra con la cual se pueda identificar a una persona, un animal, un lugar, una cosa o un concepto. El hecho de nombrar le permite organizar la información y utilizarla en situaciones comunicativas que se le presenten a futuro.

Gráfico 5. Análisis de la pregunta N°4



Desde esta perspectiva, la gráfica anterior, revela los resultados obtenidos por los estudiantes frente a la pregunta N°4; de nivel de pensamiento literal y la respuesta correcta es la opción A. sin embargo la elección de los estudiantes tal y como lo muestra la gráfica que se presenta a continuación, fue la siguiente: 21 escogieron la opción A (correcta); 3 la opción B y 2 la opción C.

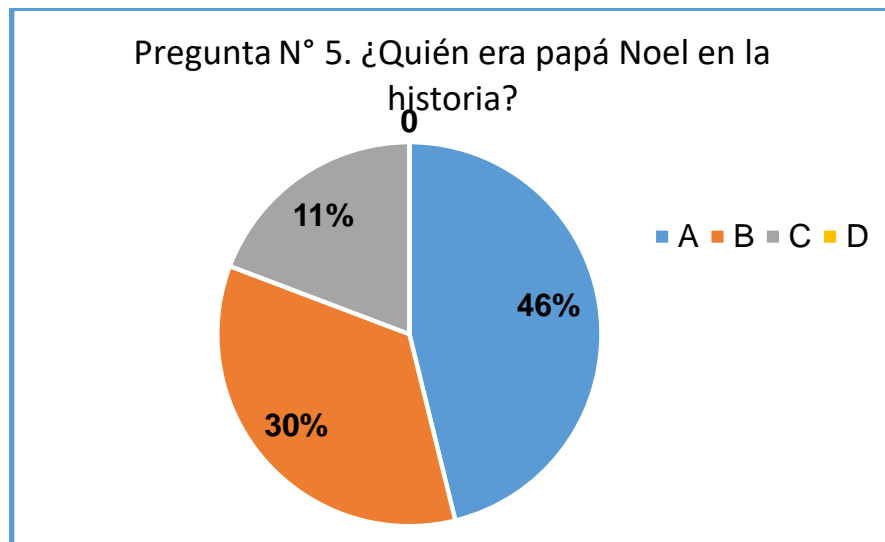
Una de las habilidades del nivel de pensamiento literal, es la de nombrar e identificar. En este sentido el 80% de los estudiantes la encontraron con facilidad en el texto, mientras que al 20% restante, que es un número considerable; todavía tiene dificultades aún para encontrar información literal en el texto leído, puesto que no tuvieron en cuenta habilidades como la observación para encontrar la información solicitada. Esto constituye una alerta máxima, puesto que hay que fortalecer las habilidades en todos los niveles de pensamiento.

Pregunta N° 5. Nivel de pensamiento literal: habilidad “discriminar”.

Discriminar es tener la capacidad de reconocer una diferencia o de separar las partes de un todo, esta le sigue a la habilidad de la observación y precede a la habilidad de nombrar. De acuerdo con la intención de esta pregunta el estudiante debía establecer de acuerdo con las características de los actores, la diferencia de roles.

En la gráfica siguiente se muestran los alcances de los estudiantes frente a la pregunta N°5, de nivel literal; información plenamente comprensible y que se detalla a continuación: En la opción A (correcta), 12 estudiantes; en la B, 9 estudiantes y en la C, 5 estudiantes

Gráfico 6. Análisis de la pregunta N°5

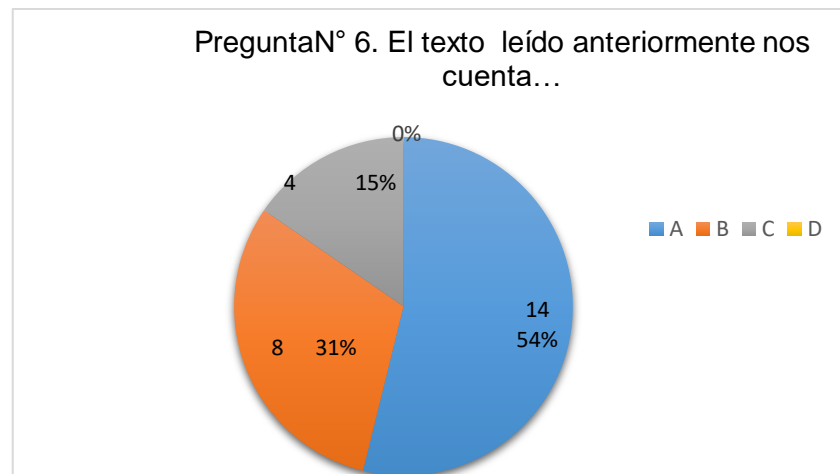


En esta perspectiva, es sencillo evidenciar las grandes dificultades que aún en la etapa inicial o literal se presentan; a tal magnitud que a los estudiantes se les dificulta encontrar información implícita en el texto, que en este caso se encontraba en el párrafo 2 del documento leído, donde se trabajaron las habilidades de observar y reconocer similitudes y diferencias entre hombres y mujeres, protagonistas y asistentes, las cuales son claves para hacer la elección de una opción correcta; situación que deja en evidencia que el 19% de los estudiantes fue incapaz de utilizar estas habilidades del nivel literal. Lo que nos indica esta situación, es que los estudiantes requieren del fortalecimiento de las habilidades en todos los niveles ya que las dificultades son notorias desde lo más mínimo.

En este mismo orden, se continúa el avance, adentrándose en el análisis de la pregunta N°6; de nivel inferencial y que se detalla a continuación.

Pregunta N° 6. Nivel de pensamiento inferencial: “comparar-contrastar-deducir”. Es la habilidad que consiste en examinar los objetos con la finalidad de reconocer los atributos que los hacen semejantes o diferentes. En este sentido, en esta pregunta deben deducir de qué trata el texto leído (qué cuenta) contrastando con las posibles alternativas de respuestas.

Gráfico 7. Análisis de la pregunta N°6

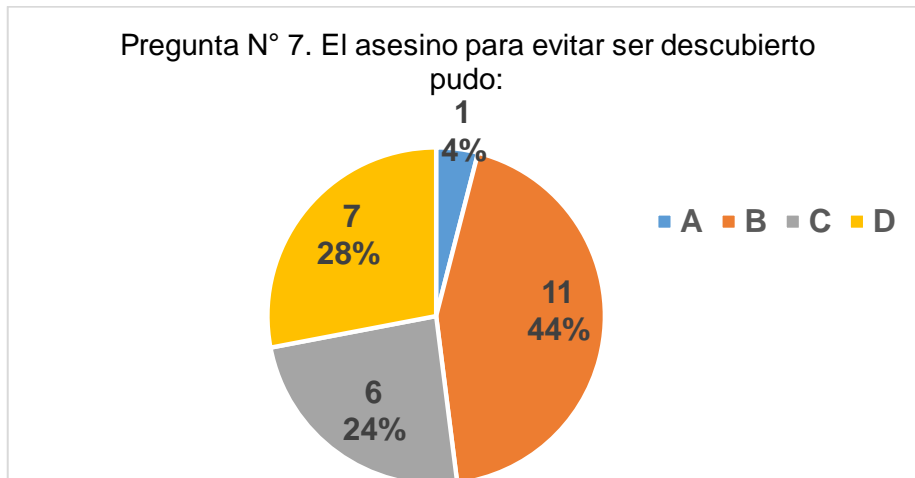


La gráfica anterior entonces, presenta la configuración de la pregunta N°6 y la ruta de respuestas dadas por los estudiantes, en la cual se comportaron de la siguiente manera: opción A, 14 estudiantes, opción B, 8 y opción C, 4. Vale la pena destacar en este punto, que la respuesta correcta es la **B**, pero que el 54% de los estudiantes se inclinó por la opción A, el 15% la opción C y solo el 31% escogió la opción correcta, es decir 8 de 26 estudiantes. Esto deja de manifiesto que los estudiantes no desarrollan la habilidad de resolución de problemas, ya que ésta consiste en identificar las posibles variables alternativas para solucionar dificultades a partir del análisis y la reflexión. Aunque los estudiantes logran identificar la problemática que plantea el texto, se les dificulta determinar con claridad, la idea principal del mismo.

Esta información, permite que se vaya consolidando la idea de implementar una estrategia de intervención, a través de la cual se pueda promover y desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes de quinto grado de la educación básica primaria.

Pregunta N° 7. Nivel de pensamiento crítico: “argumentar”. Es la capacidad a través de la cual elaboramos un tipo de discurso en el que se pretende defender una posición, creencias, ideas, etc. Sobre la base de otras ideas, creencias o afirmaciones que quizá se encuentran en contradicción.

Gráfico 8. Análisis de la pregunta N°7



La gráfica anterior presenta la configuración de la pregunta N°7, del nivel crítico, y el comportamiento frente a las respuestas dadas por los estudiantes, la cual muestra la siguiente ruta: opción A, 1 estudiante, opción B, 11, opción C, 6 y D 7. En este punto, la respuesta más acertada es la **D**, donde el 28% de los estudiantes acertaron; por la opción A, el 4%, en la opción B, el 44%; en la C, 24% y en la opción D, el 28%.

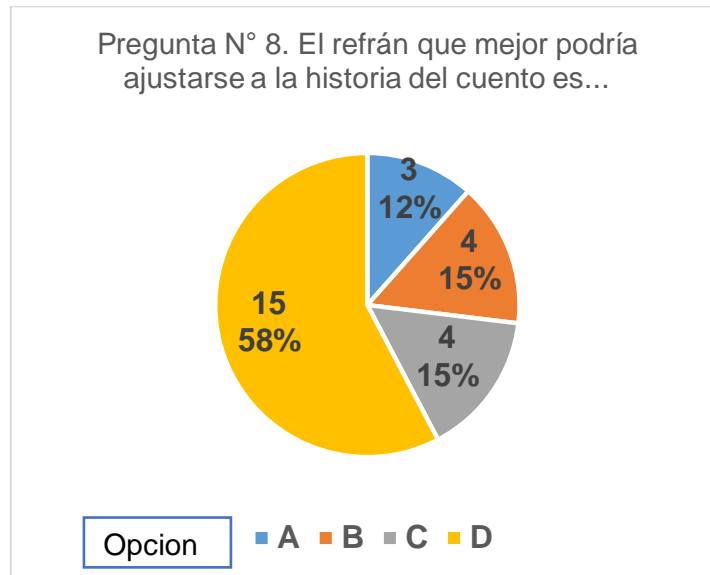
Si nos guiamos por el hilo conductor conforme a las respuestas dadas por los estudiantes; se puede notar que aquí se nos presenta un hecho poco usual y que

amerita ser observado con detenimiento; sin embargo queda en evidencia que con relación a esta pregunta, el 28% de los estudiantes tuvieron la habilidad para argumentar, eligiendo la **(D)** como la opción correcta en sus respuestas mientras que el 72% restante, presentan dificultades en la habilidad argumentativa, que es propia del desarrollo del pensamiento crítico. Es de valorar y sopesar estos resultados toda vez que se propende porque los educandos puedan desarrollar la habilidad de argumentación de manera equilibrada y en este aspecto, se logró un resultado del 28% que es un buen punto de partida para la finalidad de este diagnóstico y en definitivas, para trazar el derrotero a través del cual se puedan superar las dificultades que se van develando.

Pregunta N° 8. Nivel de pensamiento inferencial: “interpretar”. Por su parte, a continuación, se presenta la gráfica N°8 donde se configura una pregunta de nivel inferencial, donde el comportamiento de los estudiantes frente a las opciones fue la siguiente: opción A, 3 estudiantes, opción B, 4, opción C, 4 y D 15. En el caso de esta pregunta, la respuesta correcta es la D, donde el 58% de los estudiantes acertaron, mientras que la opción A, obtuvo 12%, en la opción B, 15%, la opción C, el 15%.

En consecuencia, la habilidad que se tiene para darle significado o explicación a algo o a una determinada situación, usando un lenguaje más claro para lograr su comprensión, se denomina interpretación. Es así, como en las opciones de respuesta a esta pregunta se presenta una oración “refrán” en la que se puede resumir la temática del texto; aspecto que, para lograr comprenderlo, es necesario realizar un proceso de análisis comprensivo del enunciado.

Gráfico 9. Análisis de la pregunta N°8



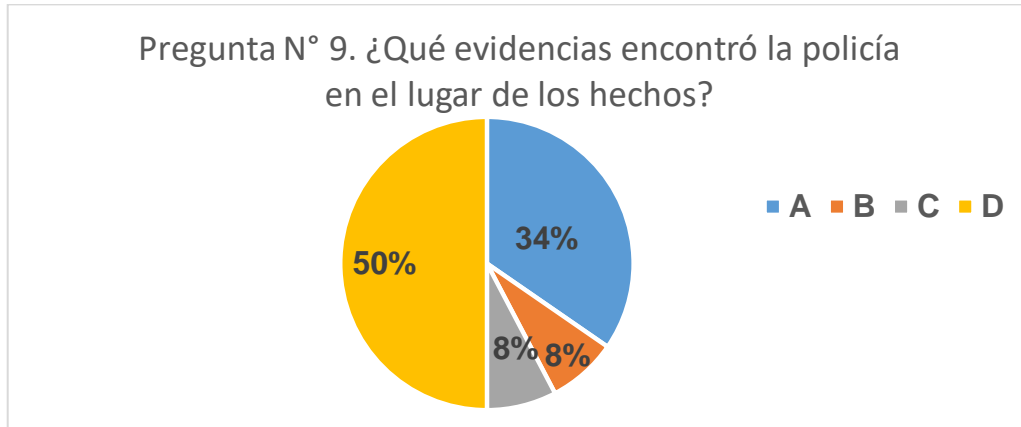
En esta pregunta, también se presenta una situación inusitada, en la que el 58%, es decir, más de la mitad de los estudiantes acertaron en su respuesta, evidenciando la utilización de la habilidad interpretativa para dar razones de la pregunta generada; Sin embargo, como ya se dijo antes, vale la pena examinarlo con delicadeza, porque en esta misma incógnita, el 42% de los estudiantes intervenidos, no pudieron utilizar la habilidad interpretativa, quedando un enorme vacío entre los unos y los otros. Esta realidad es un marcapaso que puede determinar el camino a seguir para lograr que los estudiantes logren desarrollar la habilidad de interpretación.

En la siguiente gráfica, se aborda una pregunta de nivel literal donde la opción correcta es la **D**, y en la que los estudiantes respondieron de la siguiente manera.

Pregunta N° 9. Nivel de pensamiento literal: habilidad “identificar y discriminar”. Consiste en utilizar palabras para identificar a una persona, un lugar, una cosa o un concepto. El nombrar permite organizar la información para poder darle uso en un futuro y discriminar es tener la capacidad de reconocer una diferencia

o de separar las partes de un todo, esta le sigue a la habilidad de la observación y precede a la habilidad de nombrar. De acuerdo con la intención de esta pregunta el estudiante debía establecer de acuerdo con las características de los actores, la diferencia de roles.

Gráfico 10. Análisis de la pregunta N°9



Como lo muestra la gráfica anterior, los estudiantes respondieron de la siguiente manera: Opción A, 9 estudiantes, opción B, 2, opción C, 2 y D 13. En el caso de esta pregunta, la respuesta correcta es la **D**, donde el 50% de los estudiantes acertaron, mientras que la opción A, obtuvo 34%, las opciones B y C, obtuvieron el 8%, respectivamente.

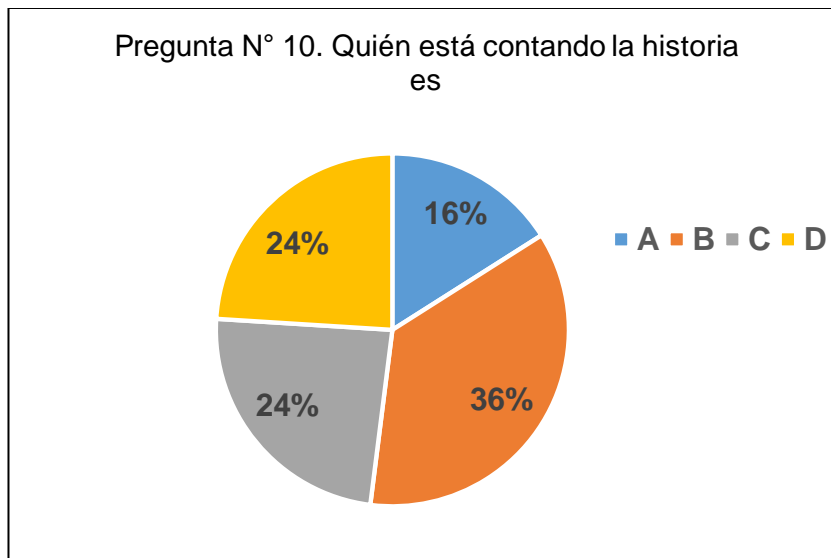
Esta situación, pone en entredicho los resultados de las preguntas 7 y 8, porque aquí se pone en evidencia, que existen dificultades desde el nivel inicial, lo que significa que hay que comenzar por el principio (nivel literal) para poder consolidar y asegurar la significación en la aplicación de la propuesta de intervención. Lo que esto significa, que si bien es cierto que el 50% de los estudiantes utilizó de manera adecuada las habilidades de identificar y discriminar, es igualmente cierto, que se hace necesario fortalecer las habilidades del pensamiento literal, porque a pesar de ser el nivel inicial, aún existen grandes dificultades donde un 50% de los estudiantes no pudieron utilizar la habilidad para identificar y discriminar información implícita y

explícita en el texto y como se pretende desarrollar pensamiento crítico, desde luego que se requiere consolidación desde el cimiento, pensamiento literal

Para continuar con este análisis, se presenta la siguiente gráfica, donde se configura la pregunta N° 10 de nivel crítico, donde la opción correcta es la D, y los resultados de las respuestas de los estudiantes aparecen a continuación:

Pregunta N° 10. Nivel de pensamiento crítico-intertextual: “evaluar”. Evaluar es ejercitar la posibilidad de juzgar y criticar un tema de estudio, realizando una exposición sustentada de las razones por las cuales se califica un hecho o asunto, dejando de manifiesto el fundamento explícito del porqué se rechaza, se apoya, se acepta, o se está de acuerdo frente a determinados aspectos.²²⁶

Gráfico 11. Análisis de la pregunta N°10



Como se puede apreciar, en la pregunta N°10, los estudiantes tuvieron el siguiente desenvolvimiento frente a las opciones presentadas: opción A, 4 estudiantes, equivalente al 16%; opción B, 9 estudiantes, lo que equivale al 36%; en la opción C,

226 MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. Guía para el desarrollo del pensamiento crítico. P. 60.

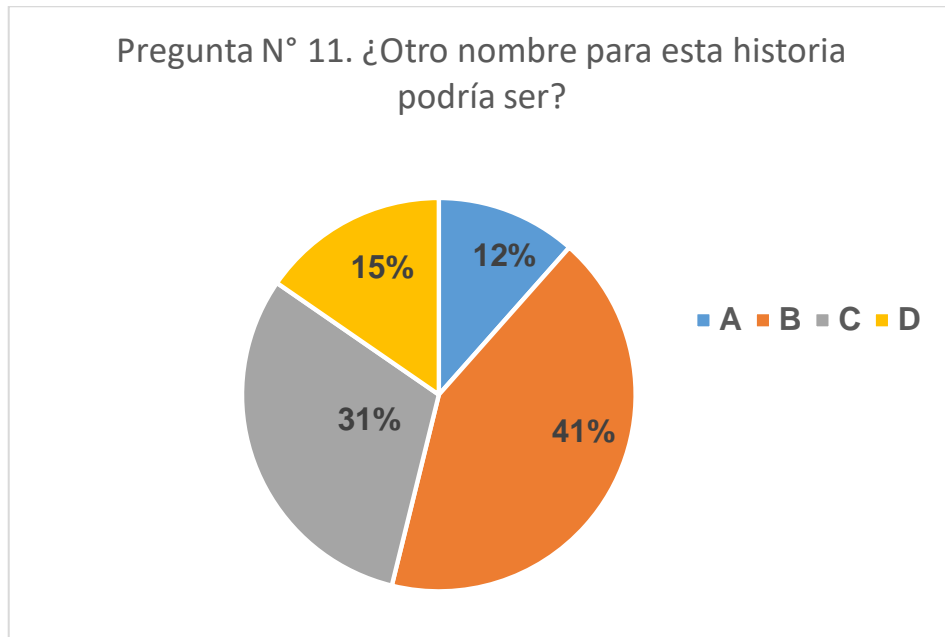
6 estudiantes, equivalente al 24%, y la opción D 6, que equivale al 24%. Esta es una pregunta de nivel crítico y la opción correcta es la **A**, donde solo el 16% de los estudiantes que intervinieron, es decir, 4 acertaron escogiendo la opción más indicada.

Esta pregunta muestra que el 96% de los estudiantes no desarrolla la habilidad de evaluar la información leída, ya que esta no solo consiste en analizarla, sino también en sopesarla para poder hacer una valoración consciente del texto y conforme a las necesidades comunicativas que se le presenten. Con este panorama, se devela la gran necesidad de que los estudiantes desarrollen la habilidad de evaluar, ya que con ella adquieren mayor desenvolvimiento no solo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino también en su vida cotidiana.

Pregunta N° 11. Nivel de pensamiento crítico-intertextual: “evaluar, juzgar, deducir. Evaluar es ejercitar la posibilidad de juzgar y criticar un tema de estudio, realizando una exposición sustentada de las razones por las cuales se califica un hecho o asunto, dejando de manifiesto el fundamento explícito del porqué se rechaza, se apoya, se acepta, o se está de acuerdo frente a determinados acontecimientos, lo que implica utilización de diversas habilidades básicas del pensamiento para elaborar juicios con base en un conjunto de criterios.

En la gráfica siguiente, se presenta la configuración de la pregunta N°11; es un interrogante de nivel crítico donde la opción correcta es la A, y que se detalla a continuación:

Gráfico 12. Análisis de la pregunta N°11



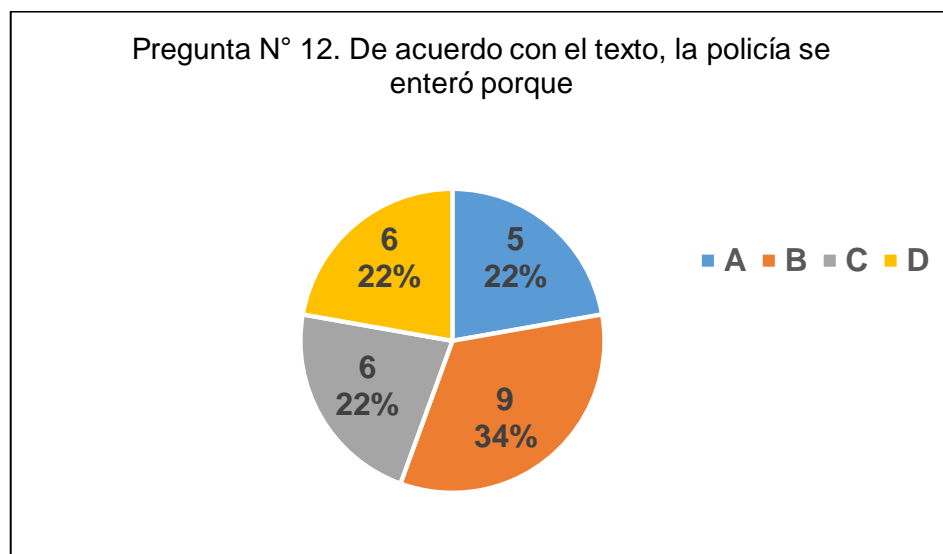
En este sentido, el gráfico anterior presenta la radiografía de las respuestas de los estudiantes frente a las opciones dadas, de acuerdo con la información, arrojando como resultados: opción A, 3 estudiantes, opción B, 9, opción C, 8 y D, 4. En de esta pregunta, la opción correcta es la **A**, donde solo el 12%, es decir, 3 de los 26 estudiantes acertaron.

En consecuencia, solo el 12%, es decir, tres de los 26 estudiantes, respondieron acertadamente. A la luz de estos resultados, es evidente que el 88% de los estudiantes no tiene desarrolladas las habilidades para evaluar, juzgar y deducir. En este sentido, solo tres (3) estudiantes poseen las habilidades antes descritas. Con estos antecedentes, queda claro que los estudiantes requieren de estrategias con las cuales fortalezcan sus capacidades y habilidades con las cuales puedan responder frente a cualquier situación comunicativa que se les presente en cualquier contexto.

Pregunta N° 12. Nivel de pensamiento inferencial: “interpretar” “La habilidad inferencial, consiste en la capacidad de adelantar un resultado sobre la base de ciertas observaciones, hechos o premisas. Para poder inferir adecuadamente hay que saber discernir lo real de lo irreal, lo importante de lo secundario, lo relevante de lo irrelevante, etc. Se infiere sobre la base de algo”²²⁷

A continuación, se describe en detalle la pregunta N°12 de acuerdo con las respuestas dadas por los estudiantes, como se muestra en la siguiente gráfica:

Gráfica 12: Análisis de la pregunta N°12



En esta pregunta, la ruta de respuesta que nos muestra la gráfica anterior, fue la siguiente: opción A, 5 estudiantes que corresponde al 22%, en la opción B, 9 estudiantes, es decir, 34% opción C, 6 y D, 6 estudiantes, o sea el 22%

²²⁷ MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. Guía para el desarrollo del pensamiento crítico. P. 56

respectivamente. En esta pregunta, la opción correcta es la **B**, donde solo el 34%, es decir, 9 de los 26 estudiantes acertaron.

La constante es, que más del 50% de los estudiantes presentan dificultades en los diferentes niveles de pensamiento, lo cual se refleja en cada una de las respuestas, sin importar que en algunas de las preguntas de complejidad mayor puedan obtener resultados importantes; y en esta pregunta no fue la excepción, donde el 66% de los estudiantes no pudieron utilizar la habilidad para interpretar la información solicitada a pesar que todos los indicios se encontraban en el texto mismo; solo el 34%, es decir 9 de los 26 estudiantes utilizaron con destreza esta habilidad. Con este panorama, la visión y la misión se hacen más claras, en el sentido de determinar una estrategia por medio de la cual los estudiantes puedan fortalecer las habilidades de pensamiento crítico con la premura de ser más eficientes en sus interacciones y en la adquisición de logros en y para la vida.

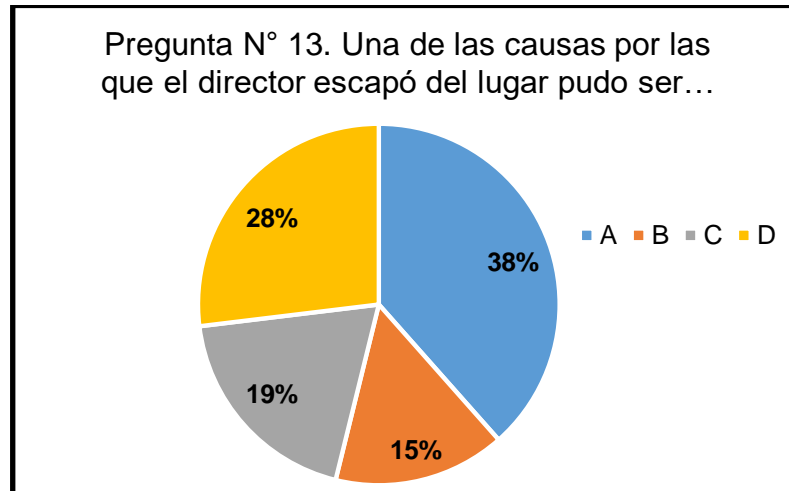
En este mismo sentido, se presenta el descriptor de la pregunta N°13, una pregunta de nivel crítico, donde se indaga la capacidad de juzgar y criticar, tal y como lo muestra la gráfica N°13 que se detallará a continuación:

Pregunta N° 13. Nivel de pensamiento crítico-intertextual: “evaluar, juzgar, deducir”. Como se ha dicho antes, evaluar es la capacidad ejercitar la posibilidad de juzgar y criticar un tema de estudio, realizando una exposición sustentada de las razones por las cuales se califica un hecho o asunto, dejando de manifiesto el fundamento explícito del porqué se rechaza, se apoya, se acepta, o se está de acuerdo frente a determinados acontecimientos, lo que implica utilización de diversas habilidades básicas del pensamiento para elaborar juicios con base en un conjunto de criterios

En este particular, la ruta para la respuesta fue la siguiente: opción A, 10 estudiantes, equivalente al (38%), opción B, 4 estudiantes, lo que corresponde al (15%), opción C, 5 estudiantes, es decir, (19%) y D, 7 estudiantes, equivalente al

(28%). En de esta pregunta, la opción correcta es la **A**, donde solo el 38%, es decir, 10 de los 26 estudiantes acertaron.

Gráfico 13. Análisis de la pregunta N°13



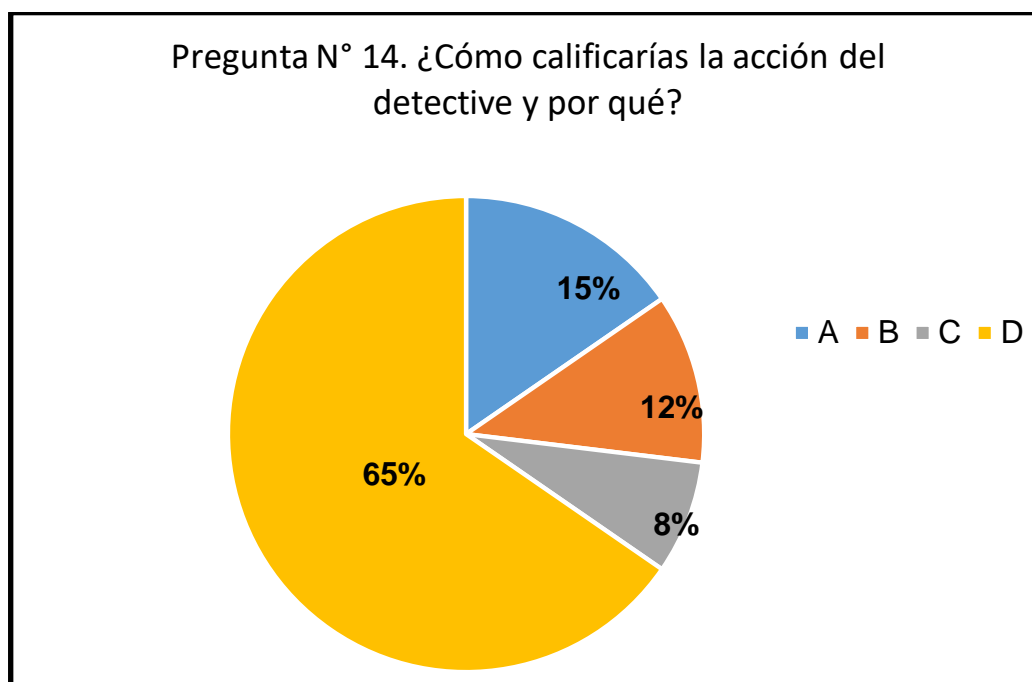
Esta gráfica nos devela el carácter de una pregunta de nivel de pensamiento inferencial, en ella se puede observar con claridad, que de los estudiantes participantes solo el 38% logró utilizar las habilidades para evaluar, juzgar y deducir, mientras que el 62% no logra usar adecuadamente estas mismas habilidades. Con esta premisa, se abre una vez más la puerta del debate acerca de la necesidad imperiosa que tiene la institución educativa por lograr que los estudiantes mejoren las habilidades de pensamiento crítico, ya que, en casos como este, la gran mayoría no logra utilizar las habilidades planteadas, presentando grandes dificultades para resolver situaciones de complejidad mayor.

En esta misma ruta, se detallan los resultados de la pregunta N°14, del nivel inferencial, que a continuación se describe:

Pregunta N° 14. Nivel inferencial: “inferir”. Aunque suene redundante, este nivel se ubica entre el nivel literal y el crítico, o sea, que para llegar a este nivel el

estudiante debe desarrollar las habilidades correspondientes al nivel literal y al lograrlo, se fortalezca la inferencia y desde allí, proyectarse con el objetivo de llegar al crítico. Por lo tanto, en este nivel se tienen en cuenta los conocimientos previos y las habilidades adquiridas para que éstas puedan ser aplicadas a nuevas situaciones de aprendizaje.

Gráfica 14: Análisis de la pregunta N°14



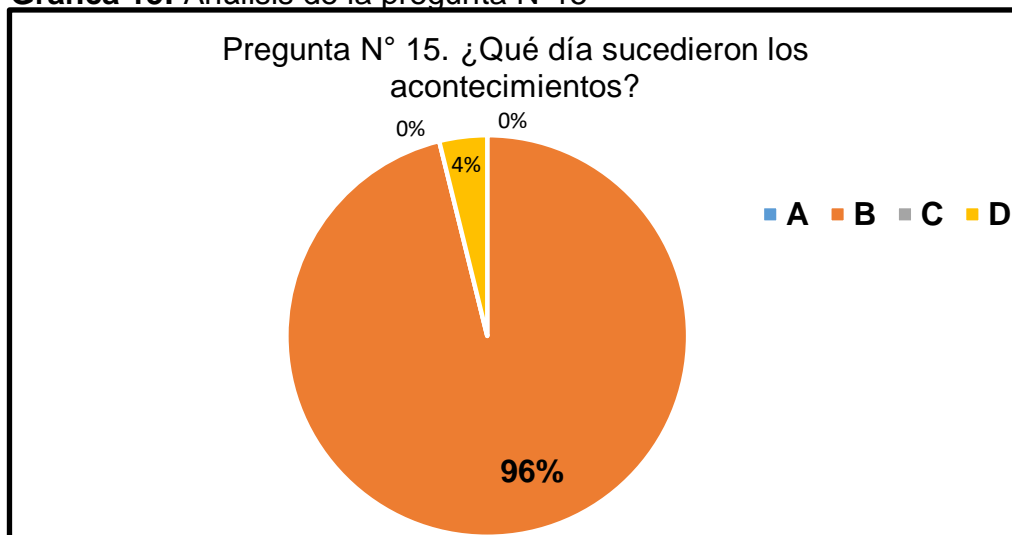
La gráfica anterior muestra, la radiografía de las respuestas de los estudiantes de conformidad con las opciones presentadas. En este sentido, la ruta de sus fue la siguiente: opción A, 4 estudiantes (15%), opción B, 3 estudiantes (12%), opción C, 2 estudiantes (8%) y D, 17 estudiantes (65%). En esta pregunta, la opción correcta es la **D**, donde el 65%, es decir, 17 de los 26 estudiantes que participaron de la prueba acertaron.

Aunque el porcentaje de estudiantes que lograron acertar esta pregunta es significativo, no significa que tengan pensamiento inferencial; quedan muchos aspectos por mejorar, porque también existe un grupo considerable que no logró

inferir ni explicar los requerimientos de la información deductivo-inferencial que se les presentó.

Pregunta N° 15. Nivel literal: habilidad “identificar y discriminar”. Consiste en utilizar palabras para identificar a una persona, un lugar, una cosa o un concepto. El nombrar permite organizar la información para poder darle uso en un futuro y discriminar es tener la capacidad de reconocer una diferencia o de separar las partes de un todo, esta le sigue a la habilidad de la observación y precede a la habilidad de nombrar. De acuerdo con la intención de esta pregunta el estudiante debía establecer de acuerdo con las características de los actores, la diferencia de roles . Para cerrar la descripción y análisis de las respuestas, se presenta la pregunta N°15, del nivel literal y que se detalla en la siguiente gráfica:

Gráfica 15: Análisis de la pregunta N°15



La pregunta N°15, del gráfico anterior presenta la configuración de las respuestas de los estudiantes de acuerdo con las opciones dadas, donde respondieron de la siguiente manera: opción B, 25 estudiantes (96%), opción D, 1 estudiantes (4%). En de esta pregunta, la opción correcta es la **B**, donde el 96%, es decir, 25 de los 26 estudiantes que participaron de la prueba, acertaron; el hecho de que la fecha de los sucesos se relacionara un la festividad más grande del mundo “la Navidad” tuvo

un valor fundamental para sus respectivas respuestas. Este debería ser el común denominador con respecto a las respuestas respecto de las preguntas literales; pero no fue el caso; razón por la cual, se hace necesario que la propuesta de intervención parta del nivel mínimo del pensamiento “el literal” para se vayan desarrollando paulatinamente los otros dos niveles a medida que se interactúa con los pares a partir de la lectura de cuentos policíacos en entornos colaborativos.

De acuerdo con todo lo que se ha venido analizando, se hace necesario entrar en una consolidación que permita desde luego, identificar en qué nivel de lectura se encuentran los estudiantes del grado quinto. En este sentido, se presentan las siguientes gráficas para correlacionar y configurar la información a la luz del objetivo propuesto.

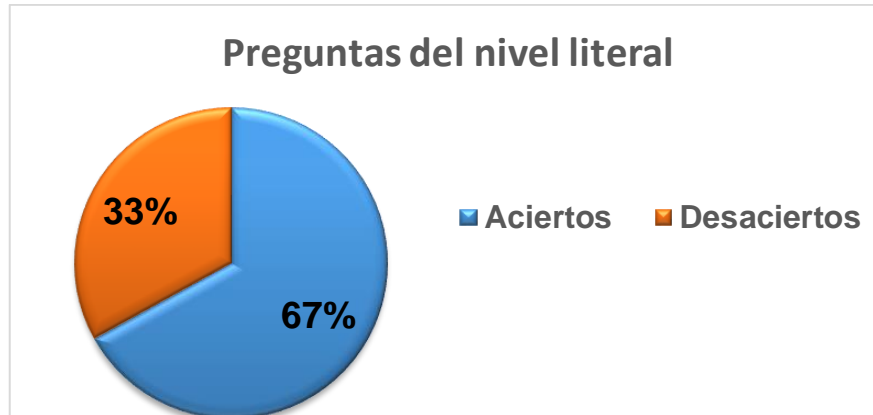
Gráfico 14. Preguntas literales



La gráfica anterior, nos muestra las preguntas literales y la cantidad de estudiantes que respondieron cada pregunta de nivel; en esta se evidencia, que aun en este aspecto se presentan dificultades de complejidad menor de pensamiento, lo que se ve reflejado en la comprensión de lectura, ya que en la primera pregunta de este nivel, solo hubo **16** aciertos de 26 posibles; en la pregunta N°4, **21** aciertos de 26 posibles; en la pregunta N°5, **12** aciertos de 26 posibles; en la pregunta N°9, **13** aciertos de 26 posibles; pregunta N°15, **25** aciertos de 26 posibles. Lo anterior indica

que, de 130 aciertos posibles, solo se lograron 87, como se resume en la gráfica siguiente:

Gráfico 15. Resumen preguntas literales



Esto indica que en el nivel el pensamiento literal, se obtuvo el **67%** del 100% de los resultados esperados, lo que aún representa un promedio muy por debajo de lo esperado para esta clase de respuestas, lo que reafirma la necesidad de continuar fortaleciendo este aspecto.

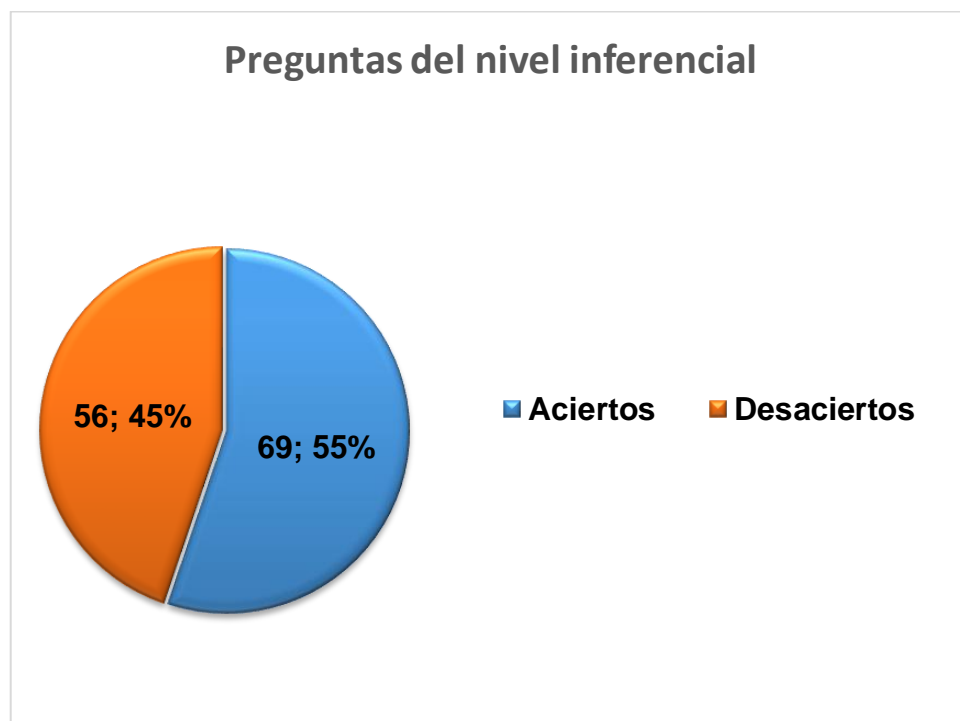
De la misma forma, en cuanto al nivel inferencial de pensamiento, se presenta la consolidación de los resultados de acuerdo con las respuestas dadas por los estudiantes tal como se muestra a continuación:

Gráfico 16. Resumen preguntas inferenciales



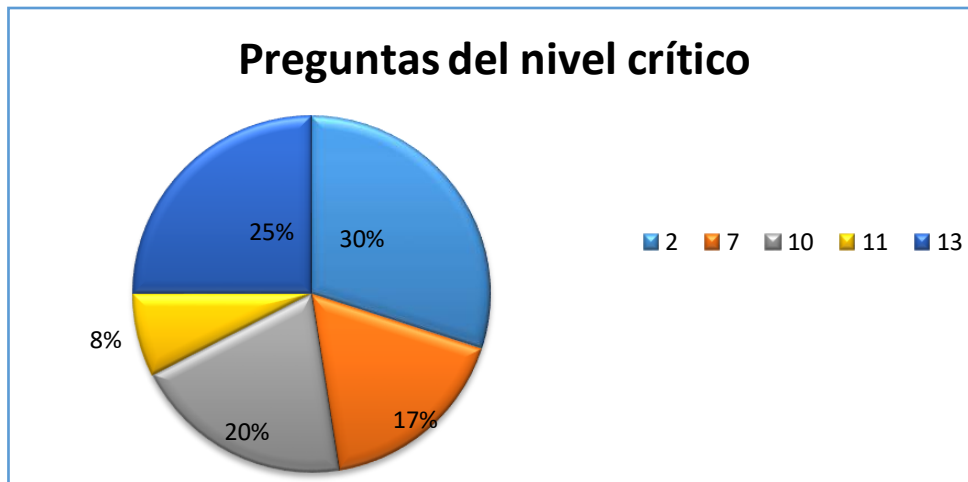
La gráfica anterior, nos presenta las 5 preguntas del nivel inferencial y la cantidad de estudiantes que de acuerdo con estas respondieron correctamente. En consecuencia, esta gráfica nos devela que los estudiantes solo alcanzaron 69 de los 130 aciertos posibles de la siguiente manera: en la pregunta N°3, **20** aciertos de 26 posibles; en la pregunta N°6, **8** aciertos de 26 posibles; en la pregunta N°8, **15** aciertos de 26 posibles; en la pregunta N°12, **9** aciertos de 26 posibles y en la pregunta N°14, **17** aciertos de 26 posibles, tal como reflejan los datos que a continuación se presentan:

Gráfico 17. Resumen preguntas inferenciales



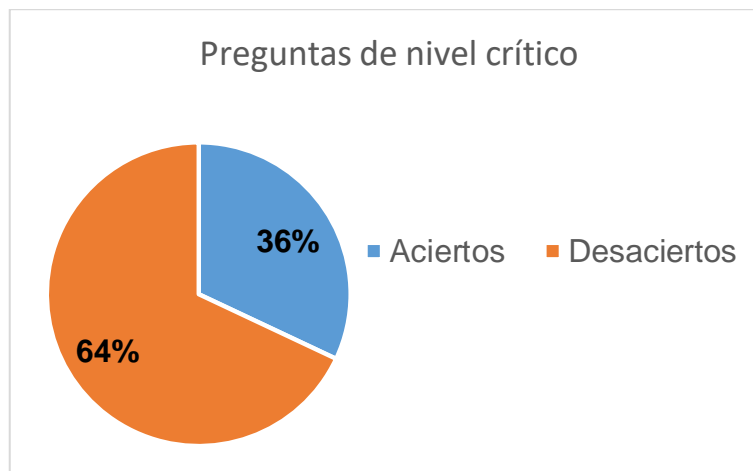
En cuanto a este nivel, la gráfica anterior muestra que solo se logró el 69% del 100% de los resultados esperados y deja abierta la puerta para la implementación de la intervención. En este mismo sentido, se presenta el consolidado de acuerdo con las preguntas de nivel crítico, el cual también tenía cinco preguntas para un total de 130 aciertos posibles, que se presentarán en la siguiente gráfica.

Gráfica 20. Resumen preguntas de nivel crítico



Como es de comprender, en este nivel, como lo registra la gráfica anterior, aparecen cinco preguntas del nivel crítico en las cuales respondieron: pregunta N°2, **12** aciertos de 26 posibles; de la pregunta N°7, **7** de 26 aciertos posibles; pregunta N°10, **8** de 26 aciertos posibles; pregunta N°11, **3** de 26 aciertos posibles y pregunta N° 13, **10** de 26 aciertos posibles. En este aspecto, solo 47 de las 130 opciones posibles fueron resueltas correctamente, tal como se presenta a continuación:

Gráfico 18. Resultados de las preguntas del nivel crítico



Es evidente que, los estudiantes presentan grandes dificultades de comprensión de lectura y de acuerdo con el objetivo propuesto para esta prueba diagnóstica, estos

se encuentran en un nivel inicial o literal de acuerdo con los resultados y los caracteres de la pirámide de pensamiento que propone Maureen Priestley.

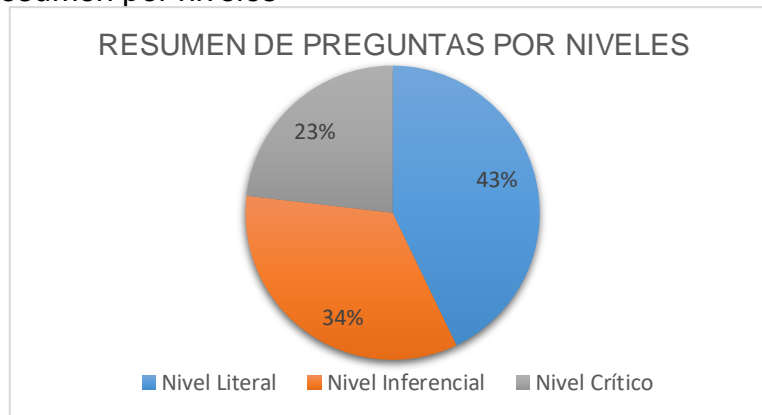
Esta información se resume en las siguientes gráficas:

Gráfico 19. Resumen de respuestas en los tres niveles



Las gráficas anteriores, presentan la cantidad de opciones posibles y los aciertos que presentaron los estudiantes en el desarrollo de la prueba diagnóstica, lo cual se resume a continuación:

Gráfica 23: Resumen por niveles



La gráfica anterior muestra el promedio alcanzado por los estudiantes en cada grupo de preguntas según el nivel de complejidad. De acuerdo con esta información podría decirse que los estudiantes de grado quinto presentan grandes inconsistencias de

comprensión de lectura, donde solo el 21% se encuentra en nivel crítico; lo cual equivale a 5 de los 26 estudiantes que presentaron la prueba. Sin embargo, vale la pena resaltar que el 40% de los estudiantes diagnosticados se encuentran en un nivel inferencial, es decir, 18 estudiantes; mientras que el 39% que representa a 17 estudiantes, se encuentran en el nivel literal.

Aquí valdría la pena inquirir, si las preguntas inferenciales fueron muy explícitas y tendientes a lo literal, o si por el contrario hubo mayor complejidad al momento de formular las preguntas literales; lo que sí es cierto, es que existe una necesidad de enseñanza y aprendizaje apremiante, sentada sobre la base del aprendizaje significativo, teniendo como principio fundamental la lectura crítica en el trabajo colaborativo de los estudiantes de grado quinto.

De todas maneras, esta situación desborda la premura para la implementación de una propuesta de intervención que permita la promoción de la lectura crítica, de manera tal que se alcance un desarrollo significativo de pensamiento crítico y, por consiguiente, potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Este análisis, se dividió en dos momentos; el primero, tiene que ver con las respuestas argumentativas de los estudiantes presentadas en la antesala a la lectura propiamente dicha y tiene que ver con la secuenciación y análisis de imágenes policiales como una fase de entrenamiento y exploración de saberes previos y como preámbulo preparatorio o introductorio al contexto de lo policial. De igual manera, la segunda parte está enmarcada en el resumen de las respuestas que dieron los estudiantes a los interrogantes planteados después de la lectura y constituye el taller de la prueba diagnóstica en función de determinar el nivel de pensamiento que posee los estudiantes del grado 5° de educación básica primaria. Es así, como se presenta un análisis minucioso de estos dos momentos con sus respectivos elementos, determinantes del objetivo de esta fase de la investigación.

7.3 DESPUÉS DE LA LECTURA

Una vez analizadas las respuestas seleccionadas por los 26 estudiantes y de haber realizado la reflexión respectiva de acuerdo con sus resultados, se procede a categorizar de manera abierta²²⁸, todo el proceso; el cual consiste en hacer una reflexión analítica y detallada de cada las justificaciones planteadas por los estudiantes tal como se configuran y se detallan a continuación, conforme a los niveles tres niveles de pensamiento trabajados.

Estos tres niveles de pensamiento (Literal, Inferencial y Crítico) constituyen las categorías observables y/o alcanzables, las respuestas dadas por los estudiantes, ya sean acertadas o no determinan los códigos. Las 15 preguntas son de selección múltiple, y consistió, en que los estudiantes evidenciaran las habilidades correspondientes a los niveles de pensamiento crítico antes descritos y se determinara por la capacidad que tuvo el estudiante para responder o no una pregunta adecuadamente.

A continuación, en la siguiente tabla se da la ilustración de lo anteriormente expuesto, con relación a las respuestas justificadas por los estudiantes después de la lectura.

228 STRAUSS, Anselm y CORBIN Julieth. Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Ed. Universidad de Antioquia .Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia. Cap. 8

Tabla 11. Análisis de las respuestas justificadas 2, 12, 13, 14

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR
Habilidad para argumentar: lectura de cuentos policíacos en entornos colaborativos	“Comprenden de manera apropiada las características y actuaciones positivas de algunos personajes”	“De acuerdo con las argumentaciones de los estudiantes, reconocen las actitudes positivas que presentan algunos personajes, sobretodo aquellas relacionadas con el bien social”. Consideran que los detectives están para defender y ayudar a la sociedad
	Lectura en entornos colaborativos: con otros y para todos.	A pesar que la idea es buena, casi todos queríamos leer solos porque algunos sentíamos pena con los compañeros, porque no nos gusta leer en voz alta. Me sentía extraña, porque no me gusta que me digan qué hacer y en los grupos me gusta organizar a mi el material. Lo que no me gustó fue que algunos querían hacer todo solos y no ponían atención a los demás. Para nosotros fue bueno porque nos repartimos la lectura y todos aportamos.
	Argumentos de manera inapropiada	Tras el homicidio cometido por el detective, los estudiantes al indagársele sobre cómo consideraban la actuación de este, frente a lo cual, la gran mayoría argumentó en tres direcciones contrarias: “Buena, porque uno puede hacerle daño a quien le cae mal”; “buena, porque uno puede hacer daño cuando no lo están viendo”; “mala, porque la vida se acaba en un instante, por eso hay que matar”.
	Deducciones y conjeturas equivocadas	Al considerar que el director de la obra de teatral había huído del lugar de los hechos porque era cómplice del homicidio; justificación dada por el 57%, se evidencia la falta de habilidades para deducir para poder argumentar con sentido.

7.3.1 Categorías de análisis: nivel de pensamiento literal, nivel de pensamiento inferencial, nivel de pensamiento crítico respuesta equivocada.

Con estas categorías, se preestablecieron los códigos, ya que los segundos son determinados por los primeros, y cada categoría, agrupó un número de 5 preguntas y respuestas que se asocian a dicho nivel de complejidad de procesamiento de la información, de los cuales, los estudiantes deben dar fe para determinar el nivel de pensamiento en el que se encuentran.

En este apartado, vale la pena destacar que cada respuesta resaltada tendrá dos colores; uno para identificar las respuestas acertadas y otro para identificar los desaciertos. En consecuencia, la codificación estuvo ceñida a cada categoría y cada categoría, representa uno de los niveles de pensamiento establecidos. De ahí que la función de este análisis, es dilucidar la esencia de los resultados como premisa para identificar el nivel de pensamiento inicial que poseen los estudiantes del grado 5°

En el caso de las respuestas (1, 4, 5, 9 y 15) de nivel de pensamiento literal, azul claro para los aciertos y rojo para los desaciertos.

Pregunta N° 1: ¿Quiénes son los personajes del cuento?. Preguntas del nivel literal

E1MA. No asistió a clases el día de la prueba.
E2BA: B: La bala, un pedazo de tela y un crimen
E3EA: A: El abrigo, la pistola y el hospital.
E4JB: D: Una noche del 24 de diciembre, la cárcel y un cadáver
E5SB:C: Eduardo, una niña, Gonzalo, el detective y la policía
E6JC:D: Una noche del 24 de diciembre, la cárcel y un cadáver
E7CC:C: Eduardo, una niña, Gonzalo, el detective y la policía
E8WG:D: Una noche del 24 de diciembre, la cárcel y un cadáver
E9OF:C: Eduardo, una niña, Gonzalo, el detective y la policía
E10DG:A: El abrigo, la pistola y el hospital.
E11EC:C: Eduardo, una niña, Gonzalo, el detective y la policía
E12JK:C: Eduardo, una niña, Gonzalo, el detective y la policía
E13WM:C: Eduardo, una niña, Gonzalo, el detective y la policía
E14CA:C: Eduardo, una niña, Gonzalo, el detective y la policía
E15CS:B: La bala, un pedazo de tela y un crimen

E16JS:C: Eduardo, una niña, Gonzalo, el detective y la policía
E17JA:C: Eduardo, una niña, Gonzalo, el detective y la policía
E18CM:B: La bala, un pedazo de tela y un crimen
E19HA: C: Eduardo, una niña, Gonzalo, el detective y la policía
E20AL: C: Eduardo, una niña, Gonzalo, el detective y la policía
E21LM:D: Una noche del 24 de diciembre, la cárcel y un cadáver
E22LD:B: La bala, un pedazo de tela y un crimen
E23OT:C: Eduardo, una niña, Gonzalo, el detective y la policía
E24YP:C: Eduardo, una niña, Gonzalo, el detective y la policía
E25RT: C: Eduardo, una niña, Gonzalo, el detective y la policía
E26ZT: C: Eduardo, una niña, Gonzalo, el detective y la policía
E27DI: C: Eduardo, una niña, Gonzalo, el detective y la policía

Pregunta N° 4: ¿Cuál era el nombre del muerto?

E1MA. No asistió a clases el día de la prueba.
E2BA: B: Gonzalo
E3EA: B: Gonzalo
E4JB: A: Eduardo
E5SB: A: Eduardo
E6JC: A: Eduardo
E7CC: B: Gonzal
E8WG:A: Eduardo
E9OF: A: Eduardo
E10DG: : El pájaro Fernández
E11EC:A: Eduardo
E12JK:A: Eduardo
E13WM:A: Eduardo
E14CA:A: Eduardo
E15CS:A: Eduardo
E16JS:A: Eduardo
E17JA: A: Eduardo
E18CM: A: Eduardo
E19HA: A: Eduardo
E20AL: A: Eduardo
E21LM: A: Eduardo
E22LD: C: El pájaro Fernández
E23OT: A: Eduardo
E24YP: A: Eduardo
E25RT: A: Eduardo
E26ZT: A: Eduardo
E27DI: A: Eduardo

Pregunta N° 5: ¿Quién papá Noel en la historia?

E1MA. No asistió a clases el día de la prueba.
E2BA: D: El director
E3EA: B: Gonzalo
E4JB: A: Eduardo
E5SB: A: Eduardo
E6JC: C: Una niña
E7CC: B: Gonzalo
E8WG:D: Gonzalo
E9OF: A: Eduardo
E10DG:C: Una niña
E11EC:B: Gonzalo
E12JK: A: Eduardo
E13WM: A: Eduardo
E14CA: A: Eduardo
E15CS: A: Eduardo
E16JS: B: Gonzalo
E17JA:C: Eduardo
E18CM:B: Gonzalo
E19HA: D : El director
E20AL: A: Eduardo
E21LM: A: Eduardo
E22LD:B: Gonzalo
E23OT: A: Eduardo
E24YP:C : Gonzalo
E25RT: A: Eduardo
E26ZT: A: Eduardo
E27DI: D: El director

Pregunta N° 9: ¿Qué evidencia encontró la policía en el lugar de los hechos?

E1MA. No asistió a clases el día de la prueba.
E2BA: A: Una pistola y una bala
E3EA: A: Una pistola y una bala
E4JB: D: Un pedazo de tela
E5SB: B: Una chaqueta manchada con sangre
E6JC: A: Una pistola y una bala
E7CC: B: Una chaqueta manchada con sangre
E8WG: B: Una chaqueta manchada con sangre
E9OF: C: Una niña
E10DG A: Una pistola y una bala

E11EC: D: Un pedazo de tela
E12JK: A: Una pistola y una bala
E13WM: C: Una niña
E14CA: B: Una chaqueta manchada con sangre
E15CS: D: Un pedazo de tela
E16JS: D: Un pedazo de tela
E17JA: D: Un pedazo de tela
E18CM: A: Una pistola y una bala
E19HA: A: Una pistola y una bala
E20AL: D: Un pedazo de tela
E21LM: D: Un pedazo de tela
E22LD: D: Un pedazo de tela
E23OT: A: Una pistola y una bala
E24YP: D: Un pedazo de tela
E25RT: A: Una pistola y una bala
E26ZT: D: Un pedazo de tela
E27DI: D: Un pedazo de tela

Pregunta N° 15: ¿Qué día sucedieron los acontecimientos?

E1MA. No asistió a clases el día de la prueba.
E2BA: B: El 24 de diciembre
E3EA: B: El 24 de diciembre
E4JB: B: El 24 de diciembre
E5SB: B: El 24 de diciembre
E6JC: B: El 24 de diciembre
E7CC: B: El 24 de diciembre
E8WG: B: El 24 de diciembre
E9OF: B: El 24 de diciembre
E10DG: B: El 24 de diciembre
E11EC: B: El 24 de diciembre
E12JK: B: El 24 de diciembre
E13WM: B: El 24 de diciembre
E14CA: B: El 24 de diciembre
E15CS: B: El 24 de diciembre
E16JS: B: El 24 de diciembre
E17JA: B: El 24 de diciembre
E18CM: B: El 24 de diciembre
E19HA: B: El 24 de diciembre
E20AL: B: El 24 de diciembre
E21LM: B: El 24 de diciembre
E22LD: D: En el piso 14 de un edificio.
E23OT: B: El 24 de diciembre
E24YP: B: El 24 de diciembre

E25RT: B: El 24 de diciembre
E26ZT: B: El 24 de diciembre
E27DI: B: El 24 de diciembre

Siguiendo la línea de lo expuesto anteriormente, se estableció como parámetro un descriptor por categoría; esto indica que por cada nivel de pensamiento, se agrupan las respuestas dadas por los estudiantes y a partir de allí se configuran los memorandos descriptivos y las categorías axiales pertinentes.

7.3.2 Memorado Descriptivo. “Localiza información literal en el texto”

“Como evidencia, la policía encontró un pedazo de tela en el lugar de los hechos”

- Textual: “encontraron un pedazo de tela cuadrillé en la escena del crimen”

Categoría axial

“Habilidad para nombrar e identificar”.

En este primer bloque de preguntas del nivel de pensamiento literal, se evidencian dificultades para nombrar e identificar información explícita en el texto; esto pone en la palestra del proceso, la realidad de las habilidades de pensamiento que poseen los estudiantes; comienza a matizarse el sentido que se busca con este ejercicio; y es, que a partir de la articulación de estos resultados, se pueda pensar en la implementación de una estrategia pedagógica, metodológica y didáctica que sirva como terapia de choque para descubrir si con ello es posible desarrollar pensamiento crítico en los educandos de grado 5° de educación básica primaria.

En las siguientes respuestas (1, 4, 5, 9 Y 15) que corroboran la información anterior, observaremos cómo aún con la información implícita y explícita en el texto, los estudiantes no la pueden utilizar, lo cual es evidencia del poco manejo que tienen de la habilidad de nombrar e identificar: Por ejemplo, el resumen de las respuestas

que recogen la esencia de las cinco preguntas del nivel literal, en la que los estudiantes respondieron así:

Respuesta de estudiantes en la categoría del nivel de pensamiento literal

Habilidad: Nombrar e identificar	
E2BA: A: Una pistola y una bala	E4JB: D: Un pedazo de tela
E3EA: A: Una pistola y una bala	E11EC: D: Un pedazo de tela
E7CC: B: Una chaqueta manchada con sangre	E15CS: D: Un pedazo de tela
E6JC: A: Una pistola y una bala	E16JS: D: Un pedazo de tela
E5SB: B: Una chaqueta manchada con sangre	E17JA: D: Un pedazo de tela
E8WG: B: Una chaqueta manchada con sangre	E20AL: D: Un pedazo de tela
E9OF: C: Una niña	E21LM: D: Un pedazo de tela
E10DG A: Una pistola y una bala	E22LD: D: Un pedazo de tela
E12JK: A: Una pistola y una bala	E24YP: D: Un pedazo de tela
E13WM: C: Una niña	E27DI: D: Un pedazo de tela
E14CA: B: Una chaqueta manchada con sangre	E5SB:C: Eduardo, una niña, Gonzalo, el detective y la policía
E18CM: A: Una pistola y una bala	E7CC:C: Eduardo, una niña, Gonzalo, el detective y la policía
E19HA: A: Una pistola y una bala	E9OF:C: Eduardo, una niña, Gonzalo, el detective y la policía
E23OT: A: Una pistola y una bala	E11EC:C: Eduardo, una niña, Gonzalo, el detective y la policía
E25RT: A: Una pistola y una bala	E12JK:C: Eduardo, una niña, Gonzalo, el detective y la policía
E2BA: B: La bala, un pedazo de tela y un crimen	E13WM:C: Eduardo, una niña, Gonzalo, el detective y la policía
E3EA: A: El abrigo, la pistola y el hospital.	E14CA:C: Eduardo, una niña, Gonzalo, el detective y la policía
E4JB: D: Una noche del 24 de diciembre, la cárcel y un cadáver	E11EC:C: Eduardo, una niña, Gonzalo, el detective y la policía
E6JC:D: Una noche del 24 de diciembre, la cárcel y un cadáver	E16JS:C: Eduardo, una niña, Gonzalo, el detective y la policía
E8WG:D: Una noche del 24 de diciembre, la cárcel y un cadáver	E17JA:C: Eduardo, una niña, Gonzalo, el detective y la policía

E10DG: A: El abrigo, la pistola y el hospital.	E19HA: C: Eduardo, una niña, Gonzalo, el detective y la policía
E15CS:B: La bala, un pedazo de tela y un crimen	E20AL: C: Eduardo, una niña, Gonzalo, el detective y la policía
E18CM:B: La bala, un pedazo de tela y un crimen	E23OT:C: Eduardo, una niña, Gonzalo, el detective y la policía
E21LM:D: Una noche del 24 de diciembre, la cárcel y un cadáver	E24YP:C: Eduardo, una niña, Gonzalo, el detective y la policía
E22LD:B: La bala, un pedazo de tela y un crimen	E25RT: D: Eduardo, una niña, Gonzalo, el detective y la policía
	E26ZT: D: Eduardo, una niña, Gonzalo, el detective y la policía
	E26DI: C: Eduardo, una niña, Gonzalo, el detective y la policía

De acuerdo con el panorama descrito anteriormente, las diferencias son mínimas y corresponden a las respuestas de las 5 preguntas planteadas desde la literalidad; lo que significa que los estudiantes en esta categoría, tienen dificultades para utilizar las habilidades de nivel de pensamiento literal, donde solo en los casos muy evidentes se da razón precisa de la información solicitada.

En este mismo sentido, también se agrupan las respuestas del nivel de pensamiento inferencial (3, 6, 8, 12 y 14) conforme fueron seleccionadas por los estudiantes; se seguirá el mismo protocolo organizacional para definir esta categoría, es decir, también se usarán dos colores uno verde para los aciertos y otro amarillo para los desaciertos.

Pregunta N° 3: ¿ De acuerdo con el texto anterior, el interrogatorio sirve ...?

E1MA. No asistió a clases el día de la prueba.
E2BA: B: Para descubrir pistas y hallar culpables
E3EA: B: Para descubrir pistas y hallar culpables
E4JB: B: Para descubrir pistas y hallar culpables
E5SB: B: Para descubrir pistas y hallar culpables
E6JC: D: Para preguntar y sepultar al muerto
E7CC: B: Para descubrir pistas y hallar culpables
E8WG: D: Para preguntar y sepultar al muerto
E9OF: B: Para descubrir pistas y hallar culpables

E10DG: D: Para preguntar y sepultar al muerto
E11EC: A: Para preguntar a la niña sobre los acontecimientos
E12JK:B: Para descubrir pistas y hallar culpables
E13WM: B: Para descubrir pistas y hallar culpables
E14CA: B: Para descubrir pistas y hallar culpables
E15CS: B: Para descubrir pistas y hallar culpables
E16JS: B: Para descubrir pistas y hallar culpables
E17JA: B: Para descubrir pistas y hallar culpables
E18CM: B: Para descubrir pistas y hallar culpables
E19HA: B: Para descubrir pistas y hallar culpables
E20AL: B: Para descubrir pistas y hallar culpables
E21LM: B: Para descubrir pistas y hallar culpables
E22LD: B: Para preguntar y sepultar al muerto
E23OT: B: Para descubrir pistas y hallar culpables
E24YP: B: Para descubrir pistas y hallar culpables
E25RT: B: Para descubrir pistas y hallar culpables
E26ZT: A: Para preguntar a la niña sobre los acontecimientos
E27DI: B: Para descubrir pistas y hallar culpables

Pregunta N° 6: ¿ El texto leído anteriormente, nos cuenta...?

E1MA. No asistió a clases el día de la prueba.
E2BA: C: La muerte de Gonzalo el 24 de diciembre
E3EA: A: La historia de una niña que quiere conocer a papá Noel
E4JB: B: La historia de un crimen sucedido en navidad
E5SB: A: La historia de una niña que quiere conocer a papá Noel
E6JC: C: La muerte de Gonzalo el 24 de diciembre
E7CC: B: La historia de un crimen sucedido en navidad
E8WG: A: La historia de una niña que quiere conocer a papá Noel
E9OF: A: La historia de una niña que quiere conocer a papá Noel
E10DG: A: La historia de una niña que quiere conocer a papá Noel
E11EC: B: La historia de un crimen sucedido en navidad
E12JK: A: La historia de una niña que quiere conocer a papá Noel
E13WM: A: La historia de una niña que quiere conocer a papá Noel
E14CA: A: La historia de una niña que quiere conocer a papá Noel
E15CS: A: La historia de una niña que quiere conocer a papá Noel
E16JS: A: La historia de una niña que quiere conocer a papá Noel
E17JA: B: La historia de un crimen sucedido en navidad
E18CM: A: La historia de una niña que quiere conocer a papá Noel
E19HA: C: La muerte de Gonzalo el 24 de diciembre
E20AL: B: La historia de un crimen sucedido en navidad
E21LM: C: La muerte de Gonzalo el 24 de diciembre
E22LD: B: La historia de un crimen sucedido en navidad
E23OT: A: La historia de una niña que quiere conocer a papá Noel
E24YP: A: La historia de una niña que quiere conocer a papá Noel
E25RT: A: La historia de una niña que quiere conocer a papá Noel

E26ZT: B: La historia de un crimen sucedido en navidad
E27DI: B: : La historia de un crimen sucedido en navidad

Pregunta N° 8: ¿ El refrán que mejor podría ajustarse a la historia, es...?

E1MA. No asistió a clases el día de la prueba.
E2BA: B: Perro que ladra, no muerde
E3EA: D: Cae más rápido un mentiroso que un cojo
E4JB: D: Cae más rápido un mentiroso que un cojo
E5SB: D: Cae más rápido un mentiroso que un cojo
E6JC: D: Cae más rápido un mentiroso que un cojo
E7CC: B: Perro que ladra, no muerde
E8WG: D: Cae más rápido un mentiroso que un cojo
E9OF: D: Cae más rápido un mentiroso que un cojo
E10DG: C: De tal palo, tal astilla
E11EC: B: Perro que ladra, no muerde
E12JK: A: Camarón que se duerme, se lo lleva la corriente
E13WM: D: Cae más rápido un mentiroso que un cojo
E14CA: C: De tal palo, tal astilla
E15CS: C: De tal palo, tal astilla
E16JS: C: De tal palo, tal astilla
E17JA: D: Cae más rápido un mentiroso que un cojo
E18CM: C: De tal palo, tal astilla
E19HA: D: Cae más rápido un mentiroso que un cojo
E20AL: D: Cae más rápido un mentiroso que un cojo
E21LM: C: De tal palo, tal astilla
E22LD: A: Camarón que se duerme, se lo lleva la corriente
E23OT: D: Cae más rápido un mentiroso que un cojo
E24YP: D: Cae más rápido un mentiroso que un cojo
E25RT: D: Cae más rápido un mentiroso que un cojo
E26ZT: D: Cae más rápido un mentiroso que un cojo
E27DI: B: Perro que ladra, no muerde

Pregunta N° 12: ¿ De acuerdo con el texto, la policía se enteró, porque...?

E1MA. No asistió a clases el día de la prueba.
E2BA: B: La información se había regado rápidamente
E3EA: B: La información se había regado rápidamente
E4JB: B: La información se había regado rápidamente
E5SB: D: La esposa del muerto les dijo
E6JC: A: Un sapo fue y les contó lo sucedido
E7CC: B: La información se había regado rápidamente
E8WG: A: Un sapo fue y les contó lo sucedido
E9OF: A: Un sapo fue y les contó lo sucedido
E10DG:D: La esposa del muerto les dijo
E11EC: D: La esposa del muerto les dijo

E12JK: D: La esposa del muerto les dijo
E13WM: D: La esposa del muerto les dijo
E14CA: A: Un sapo fue y les contó lo sucedido
E15CS: D: La esposa del muerto les dijo
E16JS: B: La información se había regado rápidamente
E17JA: B: La información se había regado rápidamente
E18CM: C: En el lugar de los hechos, seguramente había un policía
E19HA: C: En el lugar de los hechos, seguramente había un policía
E20AL: B: La información se había regado rápidamente
E21LM: C: En el lugar de los hechos, seguramente había un policía
E22LD: C: En el lugar de los hechos, seguramente había un policía
E23OT: A: Un sapo fue y les contó lo sucedido
E24YP: B: La información se había regado rápidamente
E25RT: C: En el lugar de los hechos, seguramente había un policía
E26ZT: B: La información se había regado rápidamente
E27DI: B: La información se había regado rápidamente

Pregunta N° 14: ¿ Cómo calificarías la acción del detective y por qué?

E1MA. No asistió a clases el día de la prueba.
E2BA: A: Buena, porque uno puede hacerle daño a quien le cae mal.
E3EA: D: Mala, porque la vida es un derecho de todas las personas
E4JB: D: Mala, porque la vida es un derecho de todas las personas
E5SB: D: Mala, porque la vida es un derecho de todas las personas
E6JC: D: Mala, porque la vida es un derecho de todas las personas
E7CC: B: Mala, porque la vida se acaba en un instante por eso hay que matar
E8WG: D: Mala, porque la vida es un derecho de todas las personas
E9OF: A: Buena, porque uno puede hacerle daño a quien le cae mal.
E10DG: B: Mala, porque la vida se acaba en un instante por eso hay que matar
E11EC: D: Mala, porque la vida es un derecho de todas las personas
E12JK: A: Buena, porque uno puede hacerle daño a quien le cae mal.
E13WM: D: Mala, porque la vida es un derecho de todas las personas
E14CA: B: Mala, porque la vida se acaba en un instante por eso hay que matar
E15CS: A: Buena, porque uno puede hacerle daño a quien le cae mal.
E16JS: D: Mala, porque la vida es un derecho de todas las personas
E17JA: C: Buena, porque uno puede hacer daño cuando no lo están viendo
E18CM: D: Mala, porque la vida es un derecho de todas las personas
E19HA: D: Mala, porque la vida es un derecho de todas las personas
E20AL: D: Mala, porque la vida es un derecho de todas las personas
E21LM: D: Mala, porque la vida es un derecho de todas las personas
E22LD: C: Buena, porque uno puede hacer daño cuando no lo están viendo
E23OT: D: Mala, porque la vida es un derecho de todas las personas
E24YP: D: Mala, porque la vida es un derecho de todas las personas
E25RT: D: Mala, porque la vida es un derecho de todas las personas
E26ZT: D: Mala, porque la vida es un derecho de todas las personas
E27DI: D: Mala, porque la vida es un derecho de todas las personas

7.3.3 Memorado Descriptivo. “Analiza la información del texto con miras a la solución de problemas”

“Establece relaciones entre las ideas para deducir la información necesaria que le permita llegar a la solución de problemas”.

Categoría axial: “Habilidad para analizar-resolver problemas”.

Por su parte, en este segundo bloque de preguntas-respuestas del nivel de pensamiento Inferencial, se toma como eje la habilidad de analizar; como la define Maureen Priestley, en su obra titulada, Técnicas y estrategias del pensamiento crítico²²⁹; cuando afirma que, la habilidad de analizar es separa o descomponer un todo en sus partes, con base en un plan o de acuerdo con determinado criterio. Dice la autora, que tener esta habilidad es muy útil para la resolución de problemas ya que para ello se requiere tener en cuenta los elementos que concurren en él y los que han de considerarse para su solución.

En este sentido, aunque los resultados son muy parejos en cuanto a aciertos y desaciertos, no es suficiente para pensar que el 51% de los estudiantes tengan desarrollada la habilidad de analizar, sino que, por el contrario, estos resultados dan la posibilidad para contrastar, verificar y poner en evidencia, si estos resultados “positivos” son productos de una habilidad en potencia en los educandos que así lo registraron. En consecuencia, Priestley dice, que la habilidad para hacer inferencias, consiste en utilizar la información de que disponemos para aplicarla o procesarla con miras a emplearla de una manera nueva o diferente; y es en esta categoría jerárquica de en la que se plantearon las cinco preguntas anteriores, donde queda registrado, que a pesar de lo acertado en algunos ítems, todavía los estudiantes se encuentran muy lejos de lograr un verdadero desarrollo de las habilidades de este nivel de pensamiento.

229 Priestley, Maureen. Técnicas y Estrategias del Pensamiento Crítico. P. 137

De lo anterior, se puede decir, que si un 49% de las respuestas fueron erróneas, es porque aún los estudiantes no utilizan la habilidad de analizar; dicho esto, por la sencilla razón de que solo dos alumnas respondieron correctamente las 5 preguntas, mientras que los demás estudiantes tuvieron entre 1 y 4 desaciertos, razones suficientes para hacer las concesiones antes descritas y para sostenernos en la idea de mejorar las habilidades de pensamiento crítico en los estudiante de grado 5° de educación básica primaria.

Por consiguiente, se presenta la información de las respuestas dadas por los estudiantes en esta categoría de nivel de pensamiento inferencial, de manera que se pueda hacer un contraste verificable de todo lo expuesto.

Respuestas de estudiantes, categoría del nivel de pensamiento inferencial

Habilidad: Analizar-Resolver problemas	
E6JC: D: Para preguntar y sepultar al muerto	E2BA: B: Para descubrir pistas y hallar culpables
E8WG: D: Para preguntar y sepultar al muerto	E3EA: B: Para descubrir pistas y hallar culpables
E10DG: D: Para preguntar y sepultar al muerto	E4JB: B: Para descubrir pistas y hallar culpables
E11EC: A: Para preguntar a la niña sobre los acontecimientos	E5SB: B: Para descubrir pistas y hallar culpables
E22LD: B: Para preguntar y sepultar al muerto	E7CC: B: Para descubrir pistas y hallar culpables
E2BA: C: La muerte de Gonzalo el 24 de diciembre	E9OF: B: Para descubrir pistas y hallar culpables
E3EA: A: La historia de una niña que quiere conocer a papá Noel	E12JK:B: Para descubrir pistas y hallar culpables
E5SB: A: La historia de una niña que quiere conocer a papá Noel	E13WM: B: Para descubrir pistas y hallar culpables
E6JC: C: La muerte de Gonzalo el 24 de diciembre	E14CA: B: Para descubrir pistas y hallar culpables
E8WG: A: La historia de una niña que quiere conocer a papá Noel	E15CS: B: Para descubrir pistas y hallar culpables
E9OF: A: La historia de una niña que quiere conocer a papá Noel	E16JS: B: Para descubrir pistas y hallar culpables
E10DG: A: La historia de una niña que quiere conocer a papá Noel	E17JA: B: Para descubrir pistas y hallar culpables
E12JK: A: La historia de una niña que quiere conocer a papá Noel	E18CM: B: Para descubrir pistas y hallar culpables

E13WM: A: La historia de una niña que quiere conocer a papá Noel	E19HA: B: Para descubrir pistas y hallar culpables
E14CA: A: La historia de una niña que quiere conocer a papá Noel	E20AL: B: Para descubrir pistas y hallar culpables
E15CS: A: La historia de una niña que quiere conocer a papá Noel	E21LM: B: Para descubrir pistas y hallar culpables
E16JS: A: La historia de una niña que quiere conocer a papá Noel	E23OT: B: Para descubrir pistas y hallar culpables
E18CM: A: La historia de una niña que quiere conocer a papá Noel	E24YP: B: Para descubrir pistas y hallar culpables
E19HA: C: La muerte de Gonzalo el 24 de diciembre	E25RT: B: Para descubrir pistas y hallar culpables
E21LM: C: La muerte de Gonzalo el 24 de diciembre	E26DI: B: Para descubrir pistas y hallar culpables
E23OT: A: La historia de una niña que quiere conocer a papá Noel	E4JB: B: La historia de un crimen sucedido en navidad
E24YP: A: La historia de una niña que quiere conocer a papá Noel	E7CC: B: La historia de un crimen sucedido en navidad
E24YP: A: La historia de una niña que quiere conocer a papá Noel	E11EC: B: La historia de un crimen sucedido en navidad
E2BA: B: Perro que ladra, no muerde	E17JA: B: La historia de un crimen sucedido en navidad
E7CC: B: Perro que ladra, no muerde	E17JA: B: La historia de un crimen sucedido en navidad
E10DG: C: De tal palo, tal astilla	E17JA: B: La historia de un crimen sucedido en navidad
E11EC: B: Perro que ladra, no muerde	E17JA: B: La historia de un crimen sucedido en navidad
E12JK: A: Camarón que se duerme, se lo lleva la corriente	E3EA: D: Cae más rápido un mentiroso que un cojo
E14CA: C: De tal palo, tal astilla	E4JB: D: Cae más rápido un mentiroso que un cojo
E15CS: C: De tal palo, tal astilla	E5SB: D: Cae más rápido un mentiroso que un cojo
E16JS: C: De tal palo, tal astilla	E6JC: D: Cae más rápido un mentiroso que un cojo
E18CM: C: De tal palo, tal astilla	E8WG: D: Cae más rápido un mentiroso que un cojo
E21LM: C: De tal palo, tal astilla	E9OF: D: Cae más rápido un mentiroso que un cojo
E22LD: A: Camarón que se duerme, se lo lleva la corriente	E13WM: D: Cae más rápido un mentiroso que un cojo
E26DI: B: Perro que ladra, no muerde	E17JA: D: Cae más rápido un mentiroso que un cojo
E5SB: D: La esposa del muerto les dijo	E19HA: D: Cae más rápido un mentiroso que un cojo

E6JC: A: Un sapo fue y les contó lo sucedido	E20AL: D: Cae más rápido un mentiroso que un cojo
E8WG: A: Un sapo fue y les contó lo sucedido	E23OT: D: Cae más rápido un mentiroso que un cojo
E9OF: A: Un sapo fue y les contó lo sucedido	E24YP: D: Cae más rápido un mentiroso que un cojo
E10DG:D: La esposa del muerto les dijo	E25RT: D: Cae más rápido un mentiroso que un cojo
E11EC: D: La esposa del muerto les dijo	E2BA: B: La información se había regado rápidamente
E12JK: D: La esposa del muerto les dijo	E3EA: B: La información se había regado rápidamente
E13WM: D: La esposa del muerto les dijo	E4JB: B: La información se había regado rápidamente
E14CA: A: Un sapo fue y les contó lo sucedido	E7CC: B: La información se había regado rápidamente
E15CS: D: La esposa del muerto les dijo	E16JS: B: La información se había regado rápidamente
E18CM: C: En el lugar de los hechos, seguramente había un policía	E17JA: B: La información se había regado rápidamente
E19HA: C: En el lugar de los hechos, seguramente había un policía	E20AL: B: La información se había regado rápidamente
E21LM: C: En el lugar de los hechos, seguramente había un policía	E24YP: B: La información se había regado rápidamente
E22LD: C: En el lugar de los hechos, seguramente había un policía	E26DI: B: La información se había regado rápidamente
E23OT: A: Un sapo fue y les contó lo sucedido	E3EA: D: Mala, porque la vida es un derecho de todas las personas
E25RT: C: En el lugar de los hechos, seguramente había un policía	E4JB: D: Mala, porque la vida es un derecho de todas las personas
E2BA: A: Buena, porque uno puede hacerle daño a quien le cae mal.	E5SB: D: Mala, porque la vida es un derecho de todas las personas
E7CC: B: Mala, porque la vida se acaba en un instante por eso hay que matar	E6JC: D: Mala, porque la vida es un derecho de todas las personas
E9OF: A: Buena, porque uno puede hacerle daño a quien le cae mal.	E8WG: D: Mala, porque la vida es un derecho de todas las personas
E10DG: B: Mala, porque la vida se acaba en un instante por eso hay que matar	E11EC: D: Mala, porque la vida es un derecho de todas las personas
E12JK: A: Buena, porque uno puede hacerle daño a quien le cae mal.	E13WM: D: Mala, porque la vida es un derecho de todas las personas
E14CA: B: Mala, porque la vida se acaba en un instante por eso hay que matar	E16JS: D: Mala, porque la vida es un derecho de todas las personas
E15CS: A: Buena, porque uno puede hacerle daño a quien le cae mal.	E18CM: D: Mala, porque la vida es un derecho de todas las personas
E17JA: C: Buena, porque uno puede hacer daño cuando no lo están viendo	E19HA: D: Mala, porque la vida es un derecho de todas las personas
E22LD: C: Buena, porque uno puede hacer daño cuando no lo están viendo	E20AL: D: Mala, porque la vida es un derecho de todas las personas

	E21LM: D: Mala, porque la vida es un derecho de todas las personas
	E23OT: D: Mala, porque la vida es un derecho de todas las personas
	E24YP: D: Mala, porque la vida es un derecho de todas las personas
	E25RT: D: Mala, porque la vida es un derecho de todas las personas
	E26ZT: D: Mala, porque la vida es un derecho de todas las personas
	E27DI: D: Mala, porque la vida es un derecho de todas las personas

Así pues, en estos términos se van dilucidando las dificultades que presentan los estudiantes de grado 5° respecto de las habilidades de pensamiento crítico.

En este mismo sentido, se abordan y se agrupan Las preguntas y respuestas correspondientes a la categoría del nivel de pensamiento crítico, evaluar, juzgar, criticar. Desde la perspectiva de la autora Priestley, en este nivel no existen respuestas correctas, únicamente cabe hablar de la mejor elección o respuesta con base en la información con la que se cuenta en un momento dado. Con esta premisa, se busca establecer cuál es la capacidad que tienen los estudiantes para evaluar o procesar de manera crítica la información.

Con base en estos mismos criterios, se presenta la categoría de nivel de pensamiento crítico en las preguntas (2, 7, 10, 11y 13), en la cual también se toman dos colores para diferenciar las respuestas de mejor elección con el color morado y las de elección menor con el color gris, ya que desde la perspectiva de Priestley, en esta categoría no se puede hablar de respuestas correctas sino, de mejores elecciones, y esta información se muestra través de la siguiente Pregunta:

Pregunta N° 2: Según el desenlace de la historia, la actuación de la policía fue...

E1MA. No asistió a clases el día de la prueba.
E2BA: C: Buena, porque es uno de sus deberes en favor de la sociedad
E3EA: C: Buena, porque es uno de sus deberes en favor de la sociedad
E4JB: C: Buena, porque es uno de sus deberes en favor de la sociedad
E5SB: C: Buena, porque es uno de sus deberes en favor de la sociedad
E6JC: B: Buena, porque eren amigos del muerto y debían atrapar al asesino.

E7CC: A: Mala, porque nadie los invitó a meterse donde no los han llamado.
E8WG: A: Mala, porque nadie los invitó a meterse donde no los han llamado.
E9OF: D: Mala, porque siempre llegan tarde o no hacen nada por los demás
E10DG: D: Mala, porque siempre llegan tarde o no hacen nada por los demás
E11EC: C: Buena, porque es uno de sus deberes en favor de la sociedad
E12JK: D: Mala, porque siempre llegan tarde o no hacen nada por los demás
E13WM C: Buena, porque es uno de sus deberes en favor de la sociedad
E14CA:B: Buena, porque erean amigos del muerto y debían atrapar al asesino.
E15CS: C: Buena, porque es uno de sus deberes en favor de la sociedad
E16JS: B: Buena, porque erean amigos del muerto y debían atrapar al asesino.
E17JA: C: Buena, porque es uno de sus deberes en favor de la sociedad
E18CM: C: Buena, porque es uno de sus deberes en favor de la sociedad
E19HA: B: Buena, porque erean amigos del muerto y debían atrapar al asesino
E20AL: : C: Buena, porque es uno de sus deberes en favor de la sociedad
E21LM: : C: Buena, porque es uno de sus deberes en favor de la sociedad
E22LD: B: Buena, porque erean amigos del muerto y debían atrapar al asesino
E23OT: C: Buena, porque es uno de sus deberes en favor de la sociedad
E24YP: C: Buena, porque es uno de sus deberes en favor de la sociedad
E25RT: B: Buena, porque erean amigos del muerto y debían atrapar al asesino
E26ZT: B: Buena, porque erean amigos del muerto y debían atrapar al asesino
E27DI: A: Mala, porque nadie los invitó a meterse donde no los han llamado.

Pregunta N° 7: El asesino para evitar ser descubierto, pudo...

E1MA. No asistió a clases el día de la prueba.	
E2BA: A: pagarle a la policía para que no lo descubriera.	
E3EA: B: Haber evitado el crimen.	
E4JB: B: Haber evitado el crimen.	
E5SB: B: Haber evitado el crimen.	
E6JC: B: Haber evitado el crimen.	
E7CC: C: Huir de la ciudad antes de ser descubierto.	
E8WG: B: Haber evitado el crimen.	
E9OF: B: Haber evitado el crimen.	
E10DG: D: Haber botado al río, la pistola y el abrigo.	
E11EC: B: Haber evitado el crimen.	
E12JK: D: Haber botado al río, la pistola y el abrigo.	
E13WM: B: Haber evitado el crimen.	
E14CA: D: Haber botado al río, la pistola y el abrigo.	
E15CS: D: Haber botado al río, la pistola y el abrigo.	
E16JS: C: Huir de la ciudad antes de ser descubierto.	
E17JA: C: Huir de la ciudad antes de ser descubierto.	
E18CM: C: Huir de la ciudad antes de ser descubierto.	
E19HA: B: Haber evitado el crimen.	
E20AL: B: Haber evitado el crimen.	
E21LM: B: Haber evitado el crimen.	
E22LD: D: Haber botado al río, la pistola y el abrigo.	

E23OT: D: Haber botado al río, la pistola y el abrigo.
E24YP: C: Huir de la ciudad antes de ser descubierto.
E25RT: D: Haber botado al río, la pistola y el abrigo.
E26ZT: B: Haber evitado el crimen.
E27DI: C: Huir de la ciudad antes de ser descubierto.

Pregunta N° 10: Quien está contando la historia es...

E1MA. No asistió a clases el día de la prueba.
E2BA: C: Un narador protagonista.
E3EA: B: Eduardo.
E4JB: A: Un narrador observador
E5SB: C: Un narador protagonista.
E6JC: B: Eduardo.
E7CC: C: Un narador protagonista.
E8WG: B: Eduardo.
E9OF: C: Un narador protagonista.
E10DG: B: Eduardo.
E11EC: B: Eduardo.
E12JK: D: Una narrador omnisciente
E13WM: D Una narrador omnisciente
E14CA: B: Eduardo.
E15CS: B: Eduardo.
E16JS: C: Un narador protagonista.
E17JA: B: Eduardo.
E18CM: A: Un narrador observador
E19HA: A: Un narrador observador
E20AL: D Una narrador omnisciente
E21LM: D Una narrador omnisciente
E22LD: B: Eduardo.
E23OT: D Una narrador omnisciente
E24YP: D Una narrador omnisciente
E25RT: A: Un narrador observador
E26ZT: B: Eduardo.
E27DI: C: Un narador protagonista.

Pregunta N° 11: Otro nombre para esta historia, podría ser...

E1MA. No asistió a clases el día de la prueba.
E2BA: B: La niña que no pudo conocer a papá Noel.
E3EA: A: Papá Noel no apareció.
E4JB: B: La niña que no pudo conocer a papá Noel.
E5SB: D: ¿Quién pudo haberlo matado?
E6JC: A: Papá Noel no apareció.
E7CC: C: Un crimen extraño.
E8WG: A: Papá Noel no apareció.

E9OF: C: Un crimen extraño.
E10DG: B: La niña que no pudo conocer a papá Noel.
E11EC: C: Un crimen extraño.
E12JK: B: La niña que no pudo conocer a papá Noel.
E13WM: B: La niña que no pudo conocer a papá Noel.
E14CA: D: ¿Quién pudo haberlo matado?
E15CS: C: Un crimen extraño.
E16JS: B: La niña que no pudo conocer a papá Noel
E17JA: B: La niña que no pudo conocer a papá Noel
E18CM: B: La niña que no pudo conocer a papá Noel
E19HA: A: Papá Noel no apareció.
E20AL: C: Un crimen extraño.
E21LM: D: ¿Quién pudo haberlo matado?
E22LD: D: ¿Quién pudo haberlo matado?
E23OT: C: Un crimen extraño.
E24YP: C: Un crimen extraño.
E25RT: A: Papá Noel no apareció.
E26ZT: A: Papá Noel no apareció.
E27DI: C: Un crimen extraño.

Pregunta N° 13: Una de las causas por las que el director escapó del lugar pudo ser...

E1MA. No asistió a clases el día de la prueba.
E2BA: B: Porque era cómplice del asesino
E3EA: B: Porque era cómplice del asesino
E4JB: A: Estaba asustado, porque vio lo que sucedió y sabía quién lo había hecho
E5SB: B: Porque era cómplice del asesino
E6JC: A: Estaba asustado, porque vio lo que sucedió y sabía quién lo había hecho
E7CC: D: Porque el muerto le caía muy mal
E8WG:A: Estaba asustado, porque vio lo que sucedió y sabía quién lo había hecho
E9OF: A: Estaba asustado, porque vio lo que sucedió y sabía quién lo había hecho
E10DG: D: Porque el muerto le caía muy mal
E11EC: B: Porque era cómplice del asesino
E12JK: C: Porque él disparó y abandonó el arma.
E13WM: C: Porque él disparó y abandonó el arma.
E14CA: D: Porque el muerto le caía muy mal
E15CS: C: Porque él disparó y abandonó el arma.
E16JS: D: Porque el muerto le caía muy mal
E17JA: B: Porque era cómplice del asesino
E18CM: C: Porque él disparó y abandonó el arma.
E19HA: C: Porque él disparó y abandonó el arma.
E20AL:A: Estaba asustado, porque vio lo que sucedió y sabía quién lo había hecho
E21LM:A: Estaba asustado, porque vio lo que sucedió y sabía quién lo había hecho
E22LD: D: Porque el muerto le caía muy mal
E23OT:A: Estaba asustado, porque vio lo que sucedió y sabía quién lo había hecho
E24YP:A: Estaba asustado, porque vio lo que sucedió y sabía quién lo había hecho

E25RT C: Porque él disparó y abandonó el arma.
E26ZT:A: Estaba asustado, porque vio lo que sucedió y sabía quién lo había hecho
E27DI: A: Estaba asustado, porque vio lo que sucedió y sabía quién lo había hecho

7.3.4 Memorado Descriptivo. “Evalúa, critica y juzga a partir de la información que tiene a su alcance”

“Considera críticamente los datos para examinar su calidad, consistencia y valor, con lo cual pueda justificar sus decisiones”.

Categoría axial

“Habilidad de evaluar, juzgar, criticar”.

En yuxtaposición a las dos categorías anteriores, esta tercera entra a evidenciar entre otras cosas la capacidad que tiene el estudiante de aplicar la información adquirida de manera novedosa, estudiar la magnitud de sus problemas para poder resolverlos como corresponde²³⁰ y justificar la toma de sus decisiones.

Desde este orden de ideas, este tercer bloque correspondiente a las preguntas-respuestas del nivel de pensamiento crítico, comprende tres habilidades que se complementan (evaluar – juzgar – criticar); este aspecto, desde la mirada de Priestley, se circunscribe en un marco de referencia donde no existen las respuestas correctas sino, la posibilidad de hacer una mejor elección con base en la información con que se cuenta en un momento dado.

Desde este contexto resolutorio, la autora mencionada centra este factor en la capacidad de pensar independiente porque desde su planteamiento, quien lo hace: No evade los problemas, busca todas las posibilidades y/o alternativas, tiene una actitud mental abierta y flexible, no se conforma únicamente con hacer lo primero que se le ocurre, se pone metas para resolver los problemas, reconsidera y evalúa sus decisiones o intentos de soluciones so pena de replantearlos.

230 Ibid., p.54

Con esta premisa, se traza una rúbrica con las preguntas de esta categoría y las respuestas que dieron los estudiantes al respecto; vale la pena destacar que en este nivel, el 70% de los alumnos que participaron no logró desarrollar las habilidades establecidas para él, es decir, (evaluar –juzgar-criticar) y esta es una brecha muy amplia ya que de 130 opciones solo alcanzaron a elegir 40 elecciones más acertadas, mientras 90 de estas mismas, fueron elecciones menos estimadas, dejando definitivamente claro que los estudiantes no desarrollan estas habilidades, tal y como se evidencia en la siguiente respuestas:

Respuestas de estudiantes, categoría del nivel de pensamiento crítico.

Habilidad: Evaluar-juzgar-criticar	
E6JC: B: Buena, porque erean amigos del muerto y debían atrapar al asesino. 3	E2BA: C: Buena, porque es uno de sus deberes en favor de la sociedad
E7CC: A: Mala, porque nadie los invitó a meterse donde no los han llamado.	E3EA: C: Buena, porque es uno de sus deberes en favor de la sociedad
E8WG: A: Mala, porque nadie los invitó a meterse donde no los han llamado.	E4JB: C: Buena, porque es uno de sus deberes en favor de la sociedad
E9OF: D: Mala, porque siempre llegan tarde o no hacen nada por los demás	E5SB: C: Buena, porque es uno de sus deberes en favor de la sociedad
E10DG: D: Mala, porque siempre llegan tarde o no hacen nada por los demás	E11EC: C: Buena, porque es uno de sus deberes en favor de la sociedad
E12JK: D: Mala, porque siempre llegan tarde o no hacen nada por los demás	E13WM C: Buena, porque es uno de sus deberes en favor de la sociedad
E14CA:B: Buena, porque erean amigos del muerto y debían atrapar al asesino	E15CS: C: Buena, porque es uno de sus deberes en favor de la sociedad
E16JS: B: Buena, porque erean amigos del muerto y debían atrapar al asesino.	E17JA: C: Buena, porque es uno de sus deberes en favor de la sociedad
E19HA: B: Buena, porque erean amigos del muerto y debían atrapar al asesino	E18CM: C: Buena, porque es uno de sus deberes en favor de la sociedad
E22LD: B: Buena, porque erean amigos del muerto y debían atrapar al asesino	E20AL: : C: Buena, porque es uno de sus deberes en favor de la sociedad
E25RT: B: Buena, porque erean amigos del muerto y debían atrapar al asesino	E21LM: : C: Buena, porque es uno de sus deberes en favor de la sociedad
E25RT: B: Buena, porque erean amigos del muerto y debían atrapar al asesino	E23OT: C: Buena, porque es uno de sus deberes en favor de la sociedad
E27DI: A: Mala, porque nadie los invitó a meterse donde no los han llamado 7	E24YP: C: Buena, porque es uno de sus deberes en favor de la sociedad 7
E2BA: A: pagarle a la policía para que no lo descubriera.	E10DG: D: Haber botado al río, la pistola y el abrigo.

E3EA: B: Haber evitado el crimen.	E12JK: D: Haber botado al río, la pistola y el abrigo.
E4JB: B: Haber evitado el crimen.	E14CA: D: Haber botado al río, la pistola y el abrigo.
E5SB: B: Haber evitado el crimen.	E15CS: D: Haber botado al río, la pistola y el abrigo.
E6JC: B: Haber evitado el crimen.	E22LD: D: Haber botado al río, la pistola y el abrigo.
E7CC: C: Huir de la ciudad antes de ser descubierto.	E23OT: D: Haber botado al río, la pistola y el abrigo.
E8WG: B: Haber evitado el crimen.	E25RT: D: Haber botado al río, la pistola y el abrigo. 10
E9OF: B: Haber evitado el crimen.	E4JB: A: Un narrador observador
E11EC: B: Haber evitado el crimen.	E18CM: A: Un narrador observador
E13WM: B: Haber evitado el crimen.	E19HA: A: Un narrador observador
E16JS: C: Huir de la ciudad antes de ser descubierto.	E25RT: A: Un narrador observador 11
E17JA: C: Huir de la ciudad antes de ser descubierto.	E3EA: A: Papá Noel no apareció.
E18CM: C: Huir de la ciudad antes de ser descubierto.	E6JC: A: Papá Noel no apareció.
E19HA: B: Haber evitado el crimen.	E8WG: A: Papá Noel no apareció.
E20AL: B: Haber evitado el crimen.	E19HA: A: Papá Noel no apareció.
E21LM: B: Haber evitado el crimen.	E25RT: A: Papá Noel no apareció.
E24YP: C: Huir de la ciudad antes de ser descubierto.	E26ZT: A: Papá Noel no apareció. 13
E26ZT: B: Haber evitado el crimen.	E4JB: A: Estaba asustado, porque vio lo que sucedió y sabía quién lo había hecho
E27DI: C: Huir de la ciudad antes de ser descubierto. 10	E6JC: A: Estaba asustado, porque vio lo que sucedió y sabía quién lo había hecho
E2BA: C: Un narador protagonista.	E8WG:A: Estaba asustado, porque vio lo que sucedió y sabía quién lo había hecho
E3EA: B: Eduardo.	E9OF: A: Estaba asustado, porque vio lo que sucedió y sabía quién lo había hecho
E5SB: C: Un narador protagonista.	E20AL:A: Estaba asustado, porque vio lo que sucedió y sabía quién lo había hecho
E6JC: B: Eduardo.	E21LM:A: Estaba asustado, porque vio lo que sucedió y sabía quién lo había hecho
E7CC: C: Un narador protagonista.	E23OT:A: Estaba asustado, porque vio lo que sucedió y sabía quién lo había hecho
E8WG: B: Eduardo.	E24YP:A: Estaba asustado, porque vio lo que sucedió y sabía quién lo había hecho
E9OF: C: Un narador protagonista.	E26ZT:A: Estaba asustado, porque vio lo que sucedió y sabía quién lo había hecho

E10DG: B: Eduardo.	E27DI: A: Estaba asustado, porque vio lo que sucedió y sabía quién lo había hecho
E11EC: B: Eduardo.	
E12JK: D: Una narrador omnisciente	
E13WM: D: Una narrador omnisciente	
E14CA: B: Eduardo.	
E15CS: B: Eduardo.	
E16JS: C: Un narador protagonista.	
E17JA: B: Eduardo.	
E20AL: D: Una narrador omnisciente	
E21LM: D: Una narrador omnisciente	
E22LD: B: Eduardo.	
E23OT: D: Una narrador omnisciente	
E24YP: D: Una narrador omnisciente	
E26ZT: B: Eduardo.	
E27DI: C: Un narador protagonista. 11	
E2BA: B: La niña que no pudo conocer a papá Noel.	
E4JB: B: La niña que no pudo conocer a papá Noel.	
E5SB: D: ¿Quién pudo haberlo matado?	
E7CC: C: Un crimen extraño.	
E10DG: B: La niña que no pudo conocer a papá Noel.	
E11EC: C: Un crimen extraño.	
E12JK: B: La niña que no pudo conocer a papá Noel.	
E13WM: B: La niña que no pudo conocer a papá Noel.	
E14CA: D: ¿Quién pudo haberlo matado?	
E15CS: C: Un crimen extraño.	
E16JS: B: La niña que no pudo conocer a papá Noel	
E17JA: B: La niña que no pudo conocer a papá Noel	
E18CM: B: La niña que no pudo conocer a papá Noel	
E20AL: C: Un crimen extraño.	
E21LM: D: ¿Quién pudo haberlo matado?	
E22LD: D: ¿Quién pudo haberlo matado?	
E23OT: C: Un crimen extraño.	
E24YP: C: Un crimen extraño.	
E27DI: C: Un crimen extraño. 13	

E2BA: B: Porque era cómplice del asesino	
E3EA: B: Porque era cómplice del asesino	
E5SB: B: Porque era cómplice del asesino	
E7CC: D: Porque el muerto le caía muy mal	
E10DG: D: Porque el muerto le caía muy mal	
E11EC: B: Porque era cómplice del asesino	
E12JK: C: Porque él disparó y abandonó el arma.	
E13WM: C: Porque él disparó y abandonó el arma.	
E14CA: D: Porque el muerto le caía muy mal	
E15CS: C: Porque él disparó y abandonó el arma.	
E16JS: D: Porque el muerto le caía muy mal	
E17JA: B: Porque era cómplice del asesino	
E18CM: C: Porque él disparó y abandonó el arma.	
E19HA: C: Porque él disparó y abandonó el arma.	
E22LD: D: Porque el muerto le caía muy mal	

Con lo anteriormente expuesto, se aclara el panorama y se dimensiona el efecto devastador en lo que significa que los estudiantes no tengan desarrolladas las habilidades de evaluar, juzgar y criticar para enfrentar su proceso de enseñanza y aprendizaje. Es evidente, que los estudiantes en todas las tres categorías de los niveles de pensamiento literal, inferencial y crítico presentan dificultades que no se resuelven con una simple lectura al periódico, con un cuento de vez en cuando se trata el texto narrativo, ni mucho menos con lecturas como castigos a la biblioteca; lo que estamos observando en este capítulo, amerita de una postura sólida, firme, estructurada, que nazca de esta realidad observada y constituya el punto de partida que impacte de manera positiva detonando en los estudiantes una actitud diferente

para un mundo distinto que demanda cada día mayor interacción, trabajo en equipo, capacidad de liderazgo y habilidades para el trabajo, la convivencia y la paz.

Este complemento del diagnóstico, revela las falencias y las fortalezas porque se presenta un contraste panorámico de los resultados, pero lo más importante, es que deja una puerta abierta para adentrarse en el qué hacer y para qué hacerlo; en síntesis, es la antesala a la propuesta de intervención, porque le marca de alguna manera el camino a seguir, tal y como se vislumbra a continuación:



La gráfica anterior, muestra un resumen de los resultados obtenidos por los estudiantes en el nivel de pensamiento inferencial; en este se evidencian grandes dificultades a pesar de tratarse del nivel inicial.

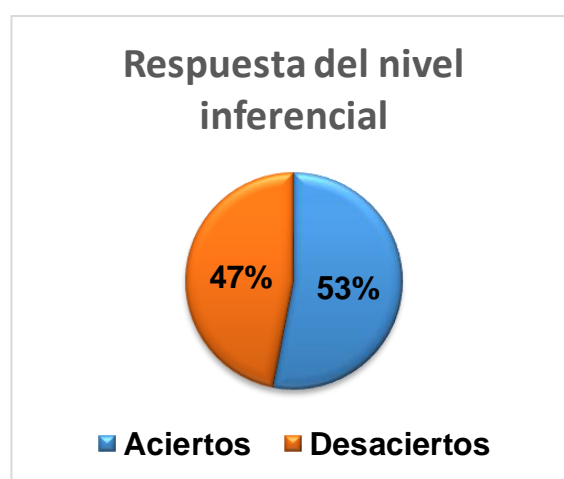
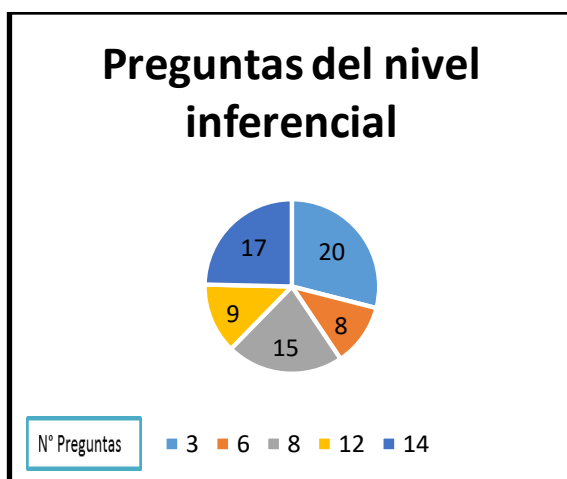
Las cantidades expuestas en la gráfica anterior, indican el número de estudiantes que lograron desarrollar preguntas que exigían poner en acción habilidades del pensamiento crítico en su nivel literal; sin embargo, en los interrogantes 1, (53%); 5, (47%) y 9, (50%) de ellos logró alcanzarlo, de tal manera que la necesidad de una propuesta que permita desarrollar las habilidades del pensamiento crítico, es urgente para el fortalecimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje y garantizar mejor acceso al conocimiento.

La siguiente gráfica, es muy dicente ya que recoge el consolidado general de los resultados obtenidos por los estudiantes con relación a las respuestas dadas en el nivel literal...



Como se puede apreciar, el 63% fueron desaciertos, frente a un 37% de aciertos. Así las cosas, no queda lugar a dudas de la importancia de implementar una estrategia pedagógica, metodológica y didáctica que responda a esta necesidad educativa.

En este mismo sentido, es pertinente conocer también los resultados de los estudiantes en el nivel de pensamiento inferencial, los cuales se revelan en la siguiente tabla.

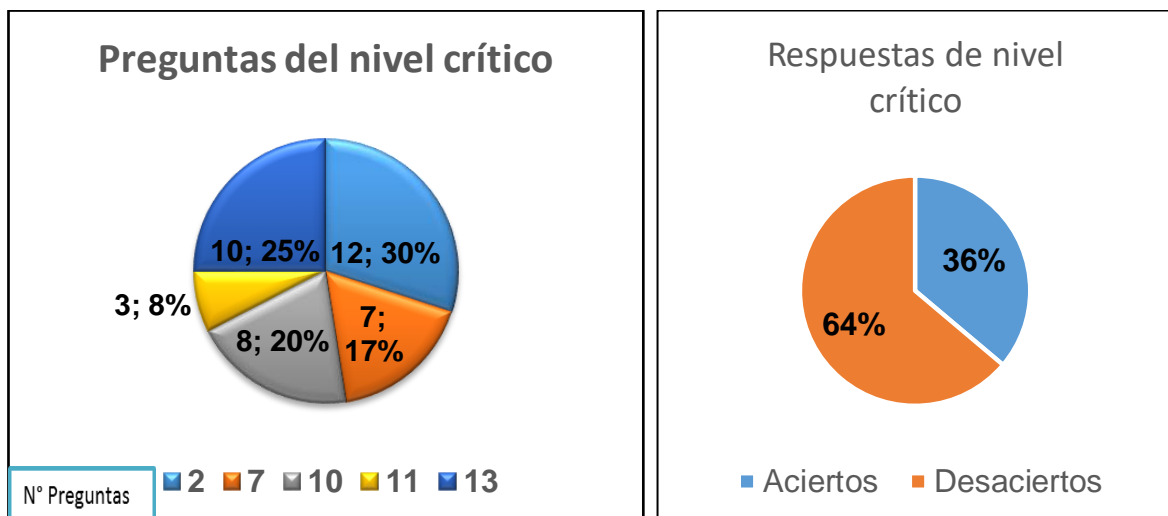


La gráfica de la izquierda, representa la cantidad de estudiantes que respondieron acertadamente cada pregunta del nivel inferencial; esto indica que: la pregunta 3 la respondieron correctamente 20 de 26 estudiantes; la 6, solo 8, el interrogante 8, lo respondieron bien 15 de 26; la 12, la contestaron 9 de 26 y la 14, 17 de 26.

El resumen de esta situación la podemos observar en la gráfica de la derecha, la que muestra claramente que un 47% no alcanzó a resolver situaciones con preguntas del nivel inferencial del pensamiento crítico; en cambio, el 53 logró alcanzar a solucionar este tipo de interrogantes.

Estos resultados, continuaron consolidando la propuesta de intervención con el diseño de una secuencia didáctica que involucrase la lectura de cuentos policiacos en entornos colaborativos para desarrollar las habilidades de pensamiento crítico y contribuir con el mejoramiento de la calidad educativa de nuestra institución educativa.

Así mismo, los resultados en cuanto al nivel de pensamiento crítico revelan el significado del desarrollo de esta investigación y de su firme intención de desarrollar las habilidades de pensamiento crítico a partir de la lectura de cuentos policiacos en entornos colaborativos.



Los resultados que muestran las gráficas anteriores son reveladores, puesto que la de la izquierda evidencia que de las 5 preguntas formulas correspondientes al nivel de pensamiento crítico, en la 2 pregunta, solo 12 estudiantes que representan el 49% alcanzó responder de manera acertada; la pregunta 7, solo 7, es decir, el 17% de los educandos respondieron correctamente; en la 10, 8 o sea el 20% logró superar este tipo de interrogantes, y en la 13, 10 discentes, es decir, el 25% contestaron adecuadamente.

Con este panorama, que presentan los resultados de la prueba diagnóstica, quedó demostrado que los estudiantes necesitaban desarrollar habilidades de pensamiento crítico, a través del diseño y puesta en acción de una propuesta pedagógica estructurada que les permitiera pensar, apropiarse y procesar la información que reciben, de modo tal que le sea útil para interactuar y desenvolverse en su contexto próximo y más allá de este.

Los resultados de la prueba diagnóstica, determinaron un estado de alarma, una alerta para el sistema educativo institucional y en particular para el grado quinto, ya cuando se hace referencia al término “habilidad” se hace necesario comprender el conglomerado de posibilidades que la componen y en la condición de que cada estudiante es diferente, tienen distintas necesidades, aprenden a su propio ritmo y de acuerdo con sus intereses, se da la dualidad de que mientras algunos solo necesitan que se fortalezcan las potencialidades, en otros existe la necesidad de desarrollarlas, lo cual pone en desequilibrio la balanza, pero le agrega sentido y razón de ser a la propuesta de investigación y concretamente a su propuesta de intervención pedagógica.

7.4 FASE II: DESARROLLO DEL PLAN DE ACCIÓN: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN ¡INVESTIGANDO... ANDO!

Juguemos con el cuento policiaco: una estrategia para fortalecer el pensamiento crítico en los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa San Rafael de chucuri, del municipio de Barrancabermeja, nació como respuesta a las necesidades de aprendizaje observadas en la fase diagnóstica. En consecuencia, la segunda fase (Intervención), tuvo como finalidad fortalecer las habilidades del pensamiento crítico tales como: Identificar detalles, inferir, comparar, contrastar, analizar, evaluar, juzgar, criticar, resolver problemas; todo lo anterior se desarrolló en un ambiente de trabajo colaborativo, ameno, de interacción autorregulada y responsable y de comunicación asertiva, donde cada actividad se convirtió en una oportunidad para apropiarse responsablemente de los roles, y hallarle sentido y significado a los aprendizajes como pilar para lograr las metas.

A la luz de los hallazgos que arrojaron los resultados de la prueba diagnóstica, se pudieron identificar a grandes rasgos, algunas de las debilidades que tuvieron que fortalecerse, tomando como marco de referencia las técnicas y estrategias del pensamiento crítico que propone Maureen Priestley, donde afirma que es necesario desarrollar las habilidades de los niveles literal e inferencial para que posteriormente se aborde el ingreso al nivel de pensamiento crítico²³¹, determinando que las habilidades del nivel literal e inferencial son fundamentales para alcanzar el nivel de pensamiento que es el crítico.

En yuxtaposición, el trabajo colaborativo emergió en estrecha asociación con la perspectiva del desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico, como elemento propiciador de “interacción-acción” para la apropiación; de manera que se fusionaron, metodológica y didácticamente en una unidad de criterio socio-cognitiva

²³¹ PRIESTRLEY, Maureen. Técnicas y estrategias del pensamiento crítico, P. 132 Ed, Trillas México 1996

para desarrollar los aprendizajes esperados por los estudiantes. En este particular, Johnson y Johnson, manifiesta que: *“para alcanzar los propósitos colectivos es necesario que haya una interacción genuina con los miembros del equipo, distribuyéndose las responsabilidades para cumplir con las funciones tanto individuales como grupales”*²³². Desde esta perspectiva, el autor explica, que la responsabilidad individual hace referencia al desarrollo de los trabajos que cada uno de los integrantes del grupo deberá afrontar personalmente, como encargo del equipo de trabajo en cumplimiento de su rol determinado. Esto quiere decir, que la calidad de un trabajo, aunque se realicen actividades individuales depende del colectivo, puesto que su razón de ser es que todos logren el objetivo. Esto implica, por su puesto, una gran cuota de responsabilidad y compromiso de parte de los miembros del equipo como garantía para alcanzar un aprendizaje exitoso consecuente con los objetivos que se han propuesto.

7.5 DISEÑO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

Una vez finalizada la fase diagnóstica, se implementó una secuencia didáctica como estrategia metodológica de intervención estructurada en seis sesiones de aprendizaje encadenadas entre sí con las que se fortalecieron en los estudiantes de grado quinto las habilidades de pensamiento crítico a partir de la lectura de cuentos policiacos en entornos colaborativos y se contrarrestaron los hallazgos evidenciados en la prueba inicial.

En consonancia con lo anteriormente expuesto, el diseño de la propuesta, obedeció a la realización de una intervención en el aula y su implementación tuvo como objeto los siguientes aspectos:

- Tuvo como objetivo fortalecer las habilidades del pensamiento crítico de los estudiantes de grado quinto de educación básica primaria a través de la

²³²JOHNSON David W, JOHNSON Roger T, HOLUBEC Edythe J. El aprendizaje cooperativo en el aula, Ed. Paidós. Buenos Aires. 1999

lectura de cuentos policíacos en entornos colaborativos.

- La secuencia se le puso como nombre representativo: ¡Investigando...Ando!
- Se distribuyó en seis sesiones para un total de treinta (24) horas de clase dentro del calendario académico.
- Para la puesta en acción de la secuencia didáctica (SD), se utilizó el cuento policíaco como tipología textual, el cual se desarrolló en entornos colaborativos, siguiendo pautas contextuales estudiantiles de relevancia para que su significado fuese mayor.
- Se establecieron los criterios de evaluación que posibilitaron en cada estudiante, el alcance de los logros cognitivos, procedimentales y actitudinales por medio de la lectura de cuentos policíacos. En este mismo orden de ideas, teniendo en cuenta el carácter de la investigación y su finalidad concreta hacia el fortalecimiento del pensamiento crítico, se incorporaron en el diseño de la (SD) las habilidades que lo hacen posible: analizar, evaluar, resolver problemas, identificar detalles, inferir; desde las cuales se partió para formular competencias básicas a priori en articulación con los criterios de evaluación y el trabajo colaborativo para garantizar que cada estudiante tuviese las máximas e igualdad de posibilidades para alcanzar las metas establecidas en el proceso de investigación.
- Se utilizó como diseño para el desarrollo de la (SD), el esquema sugerido por Anna Camps, el cual consta de tres fases esenciales: (preparación-producción-evaluación)²³³. Estas tres fases secuenciales, fueron articulados de manera transversal con los tres momentos de la lectura que propone Isabel Solé (antes-durante-después), y que se explican a continuación:

7.5.1 Etapa de preparación: (antes de la lectura). En este primer momento se realizó una exploración para identificar los saberes previos que los estudiantes

²³³ Ibid.p.323

tenían con relación a la lectura de cuentos policíacos, y las estrategias de trabajo colaborativo. En este sentido, se abordó la observación crítica de imágenes representativas del género policial y otras relacionadas con el trabajo colaborativo; se discutió sobre importancia de la temática policíaca en la vida cotidiana y las bondades que produce trabajar colaborativamente; se acondicionó el aula de clases de acuerdo con lo pretendido en la secuencia (Centro de operaciones: ¡Investigando...ando!, se organizaron los equipos de trabajo, recibieron explicación clara y precisa sobre la importancia que juega cada integrante del equipo para realizar las actividades tanto de lectura, como de comprensión y elaboración de trabajos con calidad y aprovechamiento máximo del tiempo; se les explicó sobre la importancia de la lectura para el descubrimiento “el buen detective no descarta nada, todo puede ser leído e interpretado”; se asignaron los roles para facilitar el desarrollo de las tareas, se les entregaron escarapelas para identificar el rol desempeñado por el estudiante en cada sesión, cada equipo adoptó un logotipo el cual pegaron en su carpeta de trabajo en equipo y le pusieron un nombre llamativo para definir la identidad grupal; se construyeron colectivamente las pautas de convivencia y se hizo un juramento de cumplimiento y se culminó con el video (el trabajo en equipo nos hace fuertes) en el cual pudieron evidenciar las fortalezas del trabajo colaborativo.

7.5.2 Etapa de producción: (durante la lectura). Respecto de esta etapa, todas las actividades giraron en torno a la lectura de cuentos policíacos.

Esta fase tuvo un carácter determinante porque en ella se desarrolló y se evidenció el potencial del trabajo colaborativo, que se fue haciendo cada vez más sólido a medida que se contextualizaban los diferentes procesos/hechos de lectura los cuales fueron alineados con los ambientes/objetivos de lectura que propone Isabel Solé como son: Lecturas individuales, compartidas y comentadas en el aula; esto se constituyó en un aspecto clave para conocer la posición que tiene estudiante frente a la situaciones textuales estudiadas, con lo cual pueden lograr fortalecer algunas habilidades base, tales como: elaborar resúmenes, establecer diferencias,

semejanzas frente a una situación, expresar y argumentar sus puntos de vista, respetar las ideas de los demás aun cuando no se esté de acuerdo, sean capaces de reflexionar y de tomar decisiones conscientes y responsablemente.

7.5.3 Etapa de evaluación: (después de la lectura). En esta etapa, la interacción docente-estudiante-estudiante-docente, permitió que las actividades, actitudes valores y entusiasmos subieran de nivel, puesto que cada una de las experiencias vividas en el aula mediante las diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje, fueron enriqueciendo el proceso; fue de esta manera, como las lecturas, dibujos, videos, exposiciones, conversatorios y anécdotas, dejaron la huella del quehacer en cada momento trabajado y sobre lo cual los estudiantes pudieron evaluar de manera consciente su desempeño tanto individual como colectivamente y a su vez pudieron determinar las fortalezas y debilidades del equipo para continuar aportando desde la individualidad toda las habilidades y capacidades al servicio del grupo.

En aras de dar respuesta a los objetivos propuestos en la investigación, se diseñó e implementó una secuencia didáctica como estrategia de intervención para fortalecer las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes del grado quinto a partir de la lectura de cuentos policiacos en entornos colaborativos. En este contorno ideológico, el cuento policiaco tiene la virtud de desdoblarse entre lo real y lo imaginario, lo que como tipología textual le da ese tinte de versatilidad dúctil con la cual el lector puede interactuar desde diferentes matices mentales y de acuerdo con las habilidades hipotéticas, deductivas, abductivas, lo que le permite leer más allá de los signos evidentes, conjeturar, inferir, contrastar, comparar, discriminar, inducir y proponer alternativas de solución frente a diferentes situaciones que se le presenten en su diario vivir.

En consecuencia, de lo anterior, surge la competencia participativa de la mano con las competencias comunicativas como claves para el éxito del trabajo en equipo. Sentido en el cual, Cohen Bailey, Ellis Albert y Park S, citados por Cristina Torrelles, Jordi Coiduras, Sofía Isus, F, Xavier Carrera, Georgina París y José M. Cela, en su artículo titulado, Competencia de trabajo en equipo: Definición y categorización,

aseguran que *“para poder realizar los diferentes procesos o llevar a cabo las diferentes tareas, se precisa de la colaboración y cooperación de varios miembros, estimulando de este modo la participación y la comunicación entre ellos y generando una mejora y un incremento de la calidad”*²³⁴




Asunto, que guarda completa relación con los preceptos de la propuesta de investigación, en cuanto a los fines del fortalecimiento del pensamiento crítico donde el desarrollo de las diversas actividades entornos colaborativos es clave para la interacción-comunicación-acción-colaboración-aprehensión y producción nuevos aprendizajes; donde el éxito no es individual sino colectivo.

En este sentido, la secuencia didáctica se encaminó durante todo el proceso de lectura, a que los estudiantes tomaran consciencia de los detalles más simples para que paulatinamente fueran accediendo a estadios mucho más complejos de acuerdo con la tónica asimilatoria de sus habilidades; por esta razón se tomó como punto de partida el hecho de que los estudiantes identificaran detalles, personajes, lugares, gestos, ideas centrales, buscaran el significados de las palabras, comprendieran el contenido implícito y explícito en el texto, que debatieran sobre la intencionalidad del autor en un texto determinado, intercambiaran puntos de vista de acuerdo con las conjeturas realizadas sobre un caso en cuestión, expresaran con argumentos su hipótesis, a reconocer cuando el argumento del otro tiene mayor peso sustentado con evidencias, a expresarse con libertad sin temor a ser burlados porque no se trata de una competición sino de un proceso de aprendizaje donde todos están en la capacidad de aportar para el crecimiento de todos, valorar el esfuerzo que hacen los compañeros, no solo los de su grupo, sino también el colectivo en general .

En consonancia con lo anterior, se especifican de manera detallada las actividades integradas a la secuencia didáctica y los objetivos correspondientes que la sustentaron en cada sesión:

²³⁴ TORRELLES, Cristina, Jordi Coiduras, Sofía Isus, F, Xavier Carrera, Georgina París y José M. Cela. Competencia de trabajo en equipo: Definición y categorización. Revista de curriculum y formación del profesorado. 2011. Disponible en <https://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL8.pdf>

Tabla 12. Actividades integradas a la secuencia didáctica y los objetivos

		INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN RAFAEL DE CHUCURI		
TÍTULO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA	¡INVESTIGANDO...ANDO!		NÚMERO DE SESIONES 6	
DOCENTE RESPONSABLE	Jesús Antonio Maturana Córdoba			
ÁREA/ASIGNATURA	Lengua Castellana			
TIEMPO	24 horas	FECHA DE INICIO	FECHA DE FINALIZACIÓN	
GRADO	5°	16 de abril de 2018	11 de mayo de 2018	
OBJETIVO GENERAL	OBJETIVO ESPECÍFICO		RECURSOS	
<i>Determinar de qué manera la lectura de cuentos policiacos en entornos colaborativos fortalece procesos de pensamiento crítico en los estudiantes de grado quinto de educación básica primaria.</i>	<i>Fortalecer las habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes del grado 5°, a través del diseño de una secuencia didáctica como estrategia de intervención que involucre la lectura de cuentos policiacos en entornos colaborativos.</i>		<i>Textos escritos, Audiovisuales (Video-beam, computador, equipo de sonido), útiles escolares Talleres de actividades (fotocopias), teatrino, cartulinas</i>	
ESTÁNDARES				
PRODUCCIÓN TEXTUAL ORAL				
<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Produzco textos orales que me permiten dar respuesta a diferentes situaciones comunicativas y evidenciar el uso significativo del lenguaje.</i> 				
Subprocesos:				
<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Empleo de acuerdo con el contexto, un vocabulario adecuado para expresar mis ideas y responder a diversas situaciones comunicativas</i> 				
<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Hago preguntas que me permitan, expresarme con claridad y profundidad; que me dirijan hacia la comprensión de las complejidades de los temas y los problemas comunicativos que se me presenten.</i> 				
<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Identifico la intención comunicativa de cada uno de los textos leídos.</i> 				
COMPRESIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL				
<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.</i> 				
<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Uso mi comprensión para direccionar mi cuestionamiento, para hacer preguntas que me permitan analizar y evaluar el pensamiento y comprender lo que leo.</i> 				
Subprocesos:				

- ✓ *Identifico la intención comunicativa de cada uno de los textos leídos.*
- ✓ *Elaboro un plan para la exposición de mis ideas.*
- ✓ *Organizo mis ideas para producir un texto oral, teniendo en cuenta mi realidad y mis propias experiencias.*

LITERATURA

- ✓ *Elaboro hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario, y entre éste y el contexto.*

✓

Subprocesos:

- ✓ *Reconozco, en los textos literarios que leo, elementos tales como tiempo, espacio, acción, personajes.*
- ✓ *Propongo hipótesis predictivas acerca de un texto literario, partiendo de aspectos como título, tipo de texto, época de la producción, etc.*
- ✓ *Relaciono las hipótesis predictivas que surgen de los textos que leo, con su contexto y con otros textos, sean literarios o no.*

MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS

- ✓ *Caracterizo los medios de comunicación masiva y selecciono la información que emiten, para utilizarla en la creación de nuevos textos.*
- ✓ *Caracterizo el funcionamiento de algunos códigos no verbales con miras a su uso en situaciones comunicativas auténticas.*

Subprocesos:

- ✓ *Reconozco las características de los diferentes medios de comunicación masiva.*
- ✓ *Entiendo las obras no verbales como productos de las comunidades humanas.*
- ✓ *Produzco textos orales y escritos con base en planes en los que utilizo la información recogida de los medios*
- ✓ *Reconozco y uso códigos no verbales en situaciones comunicativas auténticas.*

ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN

- ✓ *Conozco y analizo los elementos, roles, relaciones y reglas básicas de la comunicación, para inferir las intenciones y expectativas de mis interlocutores y hacer más eficaces mis procesos comunicativos.*

Subprocesos:

- ✓ *Identifico los elementos constitutivos de la comunicación: interlocutores, código, canal, mensaje y contextos.*
- ✓ *Identifico en situaciones comunicativas reales los roles, las intenciones de los interlocutores y el respeto por los principios básicos de la comunicación.*
- ✓ *Tengo en cuenta, en mis interacciones comunicativas, principios básicos de la comunicación: reconocimiento del otro como interlocutor válido y respeto por los turnos conversacionales.*

- ✓ **Caracteriza los elementos constitutivos de la comunicación.**
- ✓ **Identifica la coherencia de las imágenes en los textos representados con ellas.**
- ✓ **Infiere el significado del lenguaje gestual y corporal de emoticones, gestos, fotografías y movimientos del cuerpo presentes en las situaciones comunicativas en las cuales participa.**
- ✓ **Establece diferencias entre narrador y autor, en los textos que lee y escribe.**
- ✓ **Deduce las semejanzas y diferencias de los géneros literarios a través de los textos que lee y escribe.**
- ✓ **Asume una postura crítica y respetuosa frente a los mensajes que circulan en su medio.**
- ✓ **Prevé los contenidos del mensaje de un emisor a partir de sus entonaciones y la manera como organiza un discurso.**
- ✓ **Reconoce la función social de los textos que lee y las visiones de mundo que proponen.**
- ✓ **Aplica estrategias de comprensión a distintos tipos de texto que lee para dar cuenta de las relaciones entre diversos segmentos del mismo.**
- ✓ **Comprende la diferencia de diversos espacios de expresión oral, como la mesa redonda, el panel, el foro y el debate, atendiendo a su respectiva estructura.**

1. Objetivos didácticos

- ✓ **Promover el aprendizaje colaborativo: Conversatorios frente a los textos leídos.**
- ✓ **Fortalecer el proceso de aprendizaje a partir de la resolución de situaciones, propias de los textos policíacos estudiados.**
- ✓ **Construcción del conocimiento colaborativamente, hacia la producción creativa.**
- ✓ **Identificar los elementos constitutivos del cuento policíaco (tiempo, espacio, lugar, función, personajes, lenguaje, atmosfera, diálogos, escenas, entre otros)**
- ✓ **Realizar lecturas permanentes de cuentos policíacos en entornos colaborativos para desarrollar el pensamiento crítico.**
- ✓ **Articular los contenidos temáticos poniéndolos en interacción con el cuento policíaco para desarrollar habilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir), inherentes al desarrollo del pensamiento crítico.**

2. Criterios de evaluación

COGNITIVOS	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES (competencias ciudadanas)
<p>El estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Analiza y comprende las preguntas relacionadas con las situaciones presentadas en los textos leídos. ✓ Establece una postura crítica y clara frente a la 	<p>El estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Lee y analiza textos policíacos en equipos de trabajo colaborativo. ✓ participa de manera colaborativa y decidida en las diversas actividades de aprendizaje propuestas. ✓ Produce colaborativamente textos (cuento policíaco) como resultado de la lectura de una noticia sobre un hecho real. 	<p>El estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Participa activa y responsablemente en las diferentes actividades. ✓ Trata con respeto a sus compañeros reconociendo el valor de cada uno en la construcción social del conocimiento. ✓ Se autorregula al expresar sus

<p><i>vida y los hechos que atentan contra el bienestar y la sana convivencia de las personas.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Identifica en su entorno, situaciones de riesgo y prevé actuaciones para evitarlas.</i> ✓ <i>Lee de manera clara, comprensible y crítica textos policíacos e identifica los elementos que lo constituyen.</i> ✓ <i>Formula y responde preguntas que le permiten descifrar enigmas y fortalecer el nivel inferencial y crítico a través del desarrollo de sus habilidades de pensamiento, tales como, analizar, hacer inferencias, clasificar, contrastar, explicar, indicar causa y efecto, predecir, estimar, evaluar, juzgar, criticar.</i> 		<p><i>sentimientos y emociones.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Apoya a sus compañeros en el desarrollo de las actividades, reconociendo el potencial que cada uno puede aportar en la construcción del aprendizaje colaborativamente.</i>
3. MÉTODOS DE EVALUACIÓN		
FORMATIVA		

ACTITUDINAL (Competencias ciudadanas)	PROCEDIMENTAL	COGNITIVA
Respeto a las pautas de convivencia, disposición, participación, asistencia, trabajo colaborativo e individual, responsabilidad, relaciones interpersonales (interacción- asertividad).	<p>Lectura, análisis y comprensión de textos policiacos, para el fortalecimiento del trabajo colaborativo y el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico.</p> <p>Desarrollo de actividades colaborativas y cooperativas que coadyuven al desarrollo del pensamiento crítico.</p>	<p>Producciones de los estudiantes: Cartelera, talleres, exposiciones.</p> <p>Mapa de ideas, formatos de cuestionarios, discusiones,</p>

4. COMPETENCIAS

- ✓ **Participa activamente en la conformación y funcionamiento de equipos de trabajo colaborativo, identificando roles, actitudes y responsabilidades que fortalecen el proceso de aprendizaje.**
- ✓ **Identifica los elementos constitutivos del cuento policiaco a través de la comparación con otros textos narrativos.**
- ✓ **Reconoce los cuentos policiacos como una forma de indagación exhaustiva que desarrolla la imaginación, la intuición y la creatividad.**
- ✓ **Utiliza la lectura de cuentos policiacos como estrategia para fortalecer habilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir) “fluidez, acentuación y entonación”, elementos inherentes al desarrollo del pensamiento crítico.**

INDICADORES DE DESEMPEÑO

- ✓ **Identifica detalles o aspectos específicos en un texto leído.**
- ✓ **Compara y contrasta información a partir de la lectura de textos policiacos.**
- ✓ **Reflexiona y aprende a partir de la resolución de situaciones planteadas en un texto narrativo (policiaco).**
- ✓ **Identifica y extrae información específica de los textos narrativos, produciendo a partir de ellos posiciones críticas frente a la realidad de su contexto.**
- ✓ **Identifica y extrae información específica en textos escritos y gráficos produciendo, a partir de ellos, ideas o párrafos narrativos.**
- ✓ **Profundiza en la lectura de textos narrativos a partir de la interpretación, la inferencia y comprensión de proposiciones.**
- ✓ **Caracteriza a los personajes mediante dramatizaciones o puestas en escena.**
- ✓ **Subraya o anota palabras desconocidas que encuentra en el texto leído, para darle significado de acuerdo con el contexto que ofrece la lectura.**
- ✓ **Comparte ideas y opiniones sobre los textos leídos o video-escuchados en clase.**
- ✓ **Contribuye a la conversación aportando datos o ideas que amplían lo dicho por otros.**
- ✓ **Busca alternativas de solución cuando no se llega a acuerdos significativos.**

Opina sobre los textos leídos o video-escuchados, sustentando con argumentos y con ejemplos de su experiencia personal o conocimiento previo.

HABILIDADES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO:

- **Habilidad de identificar detalles:** implica poder distinguir las partes o los aspectos específicos de un todo. Para esto es importante recordar detalles o información específica de una historia.
- **Habilidad de comparar-contrastar:** consiste en examinar la información con el fin de reconocer las características que las hacen semejantes como diferentes.
- **Habilidad de resolución de problemas:** Se fundamenta en formar a los estudiantes para que adquieran la capacidad de resolver problemas de manera competente, utilizando la información y las habilidades del pensamiento que les ayude a aprender a reflexionar por su cuenta ante una situación.
- **Habilidad de evaluar:** requiere del análisis de los datos o situaciones dando uso a las habilidades del pensamiento para elaborar juicios con base a un conjunto de criterios
- **internos.**
- **Habilidad de analizar:** consiste en tener la capacidad de analizar por separado las partes que conforman un todo, el cual es útil para la solución de un problema, reflexionar sobre un problema con miras a si solución requiere que tomemos en cuenta todos los factores o elementos que concurren en el y los que han de considerarse para la solución.
- **Habilidad de resumir:** consiste en resumir el núcleo de una idea compleja de manera concisa.

INTRODUCCIÓN DE LA SECUENCIA:

La secuencia “El detective soy YO”, se diseña a partir de los tres momentos de la lectura (antes – durante – después) planteados por Isabel Solé, en su obra: Estrategias de lectura. Material para la innovación educativa, que se articularán con la lectura de cuentos policíacos entornos colaborativos, donde se explorarán y se unen los saberes previos, las inferencias, las predicciones, las conjeturas, las deducciones y las reflexiones críticas que puedan realizar los estudiantes de grado quinto y a partir de ello se fortalezcan todas las habilidades del pensamiento como instrumentos para potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje y se posibilita la ruta de acceso al conocimiento.

¡Investigar es DESCUBRIR!

¡Descubrir es CONOCER!

¡Conocer es SER!

¡Te invito para que juntos hagamos asombrosos descubrimientos!

Primer momento (antes de la lectura): “Explorar es descubrir” Aquí, se resalta y se pone de manifiesto la exploración de los saberes previos de los estudiantes, en consonancia con la lectura de los cuentos policíacos (*El asesinato de Lord Waterbrook, El crimen casi perfecto, Una noche de espanto, Tres portugueses sin contar al muerto*) que se abordaron en el desarrollo de los talleres que sustentan la secuencia y que la enriquecen a través de diversas actividades y estrategias. El detonante en este sentido, consiste en activar los pre-saberes a partir de la lectura de cuentos policíacos, las puestas en escena (dramatizaciones), lectura de imágenes, videos, entrevistas, entre otras. La organización del aula de clases tendrá una intencionalidad coherente, de acuerdo con los fines de la secuencia, proceso en el cual, se irá afinando el desarrollo de las habilidades inferenciales y de pensamiento crítico a través de la inserción de las PREDICCIONES en los tres momentos inherentes a la lectura propuestos por Solé.

Segundo momento (Durante la lectura): “Pásame otro ladrillo” Podría llamársele, **MOMENTO CUERPO**, porque es aquí, donde se profundizan las pretensiones del proceso de enseñanza y aprendizaje, puesto que es en este espacio donde se desarrollan, se engranan y hacen sinergia, las diferentes actividades que forman parte del eje central “Lectura de cuentos policíacos en entornos colaborativos”, los cuales se abordarán teniendo en cuenta los lineamientos curriculares del área de Lenguaje, propuestos para el grado quinto. Vale la pena destacar, que la gran fortaleza de este momento lo constituye trabajo colaborativo, como estrategia de aprendizaje sociocultural y premisa para el desarrollo de esta propuesta. Aunque la principal estrategia de aprendizajes es el trabajo colaborativo, también se tendrá en cuenta lecturas individuales que potencien el saber personal, lecturas dirigidas, compartidas y comentadas en clases con el propósito de generar debates que permitan conocer la postura de cada estudiante frente a diversas situaciones comunicativas que le sugieran los textos leídos. Y orientarlos para que vayan progresivamente desarrollando habilidades para: Hacer comparaciones, establecer similitudes y/o diferencias frente a diversas situaciones, elaborar resúmenes, sentar su punto de vista y defenderlo con argumentos, aprender a respetar la diferencia ideológica y fortalecer la capacidad de reflexión y la autonomía para la toma de decisiones con responsabilidad.

Tercer momento (Después de la lectura): “Hoy lo logramos juntos, mañana podré hacerlo solo” En este momento tanto los estudiantes como docente comparten sus experiencias utilizando diferentes estrategias de aprendizaje, tales como: una socialización (exposición), exposición, cuadro sinóptico, representación gráfica, conversatorio, donde queden en evidencia las habilidades de pensamiento crítico, las actitudes y los aprendizajes que los estudiantes vayan desarrollando durante todo el proceso, tal y como está previsto para cada sesión, la cual en este sentido comprende

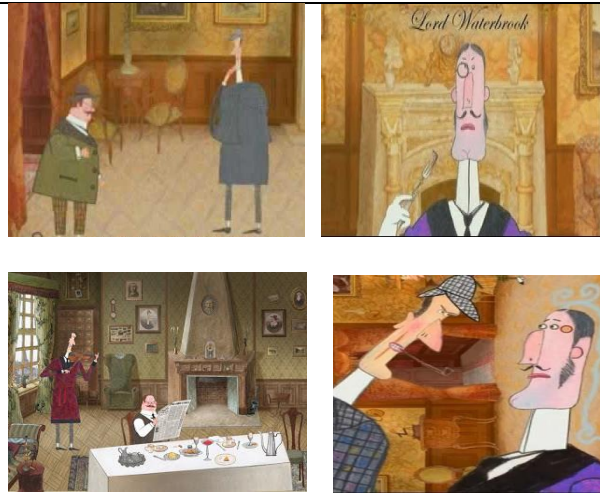
el trabajo colaborativo (pares) y el fortalecimiento del SER – SABER Y SABER HACER, como premisa de la adquisición de competencias de aprendizaje.

Tabla 13. Habilidades del pensamiento crítico asociadas con el proceso de desarrollo de la secuencia.

SESIÓN / FECHA	HABILIDADES DE PENSAMIENTO CRÍTICO	DESARROLLO DE LA SECUENCIA
1	Nombrar, Identificar, analizar, evaluar, juzgar y criticar	<p>ANTES DE LA LECTURA (2 HORAS)</p> <p><i>Este momento, comienza, con un saludo cordial y afectivo; se hace una oración corta, se dan a conocer algunas orientaciones básicas para el desarrollo de las actividades, se organizaron los estudiantes en equipos de trabajo colaborativo conformados por 4 integrantes, de conformidad con los roles que se preestablecieron, se observa una imagen relacionada con el trabajo colaborativo donde cada equipo da a conocer su respuesta a través de su relator o vocero, de acuerdo con la pregunta, ¿Qué significado tiene para ustedes trabajar colaborativamente? Posteriormente, el docente explica la importancia de esta dinámica de trabajo para el aprendizaje a través de una “pirinola” con la expresión “TODOS PONEN” en todas las caras, de modo tal, que cada vez que se ponga a girar, al caer siempre dirá “todos ponen” y esto permitirá entre otras cosas comprender que:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Todos aportan en el desarrollo del trabajo ✓ Aprender con mayor facilidad ✓ Trabajar juntos minimiza la tarea y la hace más efectiva ✓ Aprovechamos mejor el tiempo ✓ Se comparten responsabilidades y se fortalecen los roles ✓ Se autorregula cada grupo y el aula en general ✓ El docente regula, monitorea y supervisa (coadyuvante) ✓ Todos alcanzamos el/los objetivo(s) de aprendizaje propuesto. <p><i>Durante este momento, se proyectaron dos (2) videos cortos para que, a través de su observación, los estudiantes pudieran reconocer aspectos claves del trabajo colaborativo e identificar las habilidades y</i></p>

		<p>potencialidades propicias para fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>DURANTE LA LECTURA (1HORA, 40 MINUTOS)</p> <p><i>En este apartado, se les explica el rol que cada estudiante debe desempeñar en su colectivo y se hace entrega de una ficha donde se encuentran imágenes de los roles respectivos asociados a funciones (Ver Anexo 3).</i></p> <p><i>En este mismo orden, Se hace una proyección en diapositiva de otra ficha en la cual observarán una imagen relacionada con el trabajo colaborativo y responderán algunos interrogantes relacionados con cada rol: (coordinador, controlador, secretario, portavoz), para tomar consciencia de su interacción, su armonía, desempeño y oportunidades de aprendizaje para el logro de los objetivos propuestos. (Ver Anexo 4).</i></p> <p><i>Esto se desarrollará a través de preguntas tales como:</i></p> <p><i>¿Las siluetas de la imagen se ven iguales o diferentes?</i></p> <p><i>¿En qué se diferencian y se parecen los miembros del grupo al que perteneces?</i></p> <p><i>¿Todos tienen las mismas capacidades? ¿Tienen todas las mismas oportunidades para aprender? ¿Cuál de las respuestas dadas por sus compañeros, es la que mejor describe el significado del logo y por qué?</i></p> <p><i>¿Han escuchado el proverbio que dice: “La unión hace la fuerza? ¿Qué significa? Responder al respaldo de la hoja.</i></p> <p><i>El docente lleva seis (6) fichas para que cada equipo escoja una con la cual se sienta identificado y le asignen un nombre representativo lo peguen en 1/8 de cartulina y expliquen lo que les llamó la atención del logotipo escogido (Ver Anexo 5). Y finalmente, el docente les entrega las escarapelas con el rol que los identificará y la función que desempeñarán durante cada sesión de trabajo, de modo que las puedan recordar cotidianamente (Ver Anexo 6).</i></p> <p><i>En este sentido, es importante destacar, que el docente de manera permanente supervisará cada una de las actividades realizadas con el fin de ofrecer apoyo a los equipos, mediar en la medida que se presenten algunas dificultades e intervenir para aclarar dudas que se puedan suscitar.</i></p> <p>ACTIVIDAD DE CIERRE (30 minutos)</p>
--	--	---

			<p><i>Para concluir la sesión, los grupos establecen las pautas de convivencia y su propio juramento de cumplimiento, se realizó un concurso de logotipo relacionado con la tipología policiaca con una ficha técnica de identificación del trabajo realizado y del equipo con los roles desempeñados y una lista de cotejo para la autoevaluación. (Ver anexo 7)</i></p> <p><i>En este sentido, los estudiantes pudieron experimentar la importancia del trabajo en equipo, su interacción fue proactiva y aunque en ocasiones quería imponerse la voluntad particular el desarrollo de la actividad fue clave para comenzar a conocerse e identificar potencialidades y aspectos por fortalecer que se irán consolidando a medida que se integren e interactúen en consecuencia de la tarea.</i></p> <p>NOTA: Los estudiantes manejarán un portafolio grupal donde archivarán cada una de las actividades desarrolladas tanto individuales como colectivas. (60 minutos)</p>
2		<p><i>Identificar detalles Comparar y contrastar Analizar, secuenciar, evaluar</i></p>	<p>PRE-LECTURA (ANTES DE LA LECTURA) (30 minutos)</p> <p><i>En el desarrollo de este momento, el docente saluda afablemente a sus estudiantes, les da la bienvenida, hacen una oración y recuerdan las pautas de convivencia con relación al trabajo colaborativo que se establecieron para la autorregulación del aula y facilitar el desarrollo de las actividades.</i></p> <p><i>Se auto-organizaron los equipos, se asignaron los roles correspondientes y posteriormente, el docente les entrega una serie de seis (6) imágenes para que las observen, piensen y organicen una secuencia desde la perspectiva de lo que cada equipo considere que es el orden indicado.</i></p> <div data-bbox="782 1501 1377 1724"> </div>



Luego, se formulan preguntas que posibiliten la interpretación sobre lo que representa cada imagen y estimulen la participación e interacción desde la cual se pueda profundizar en el nivel de pensamiento inferencial, a partir de preguntas tales como:

¿De qué crees que tratará el texto? ¿Qué causas crees que generaron el tema? ¿Qué consecuencias se pueden desprender del tema? ¿Qué opinan las personas sobre el tema? ¿Qué cuestiones conoces que son posibles de relacionar con las imágenes del texto? ¿Qué título le pondrías a tu sesión?

DURANTE LA LECTURA (15 minutos)

Se realiza una lectura de imágenes como anticipación para hacer algunas inferencias y formular hipótesis.

Se proyecta el video de la primera parte del video animado subtulado: *El asesinato de Lord Waterbrook (15 minutos)*, subtitulada para favorecer el proceso de lectura; luego verifican el contraste entre la sesión que organizaron y cómo estas imágenes aparecen en las escenas del video, comparan la organización entre equipos.

Video 1: Muestra la primera parte del entramado del cuento policiaco. **Título:** “El asesinato de Lord Waterbrook”. Parte 1

[Sherlock Holmes y el Dr. Watson deberán resolver el asesinato de Lord Waterbrook. Divertidísima comedia con un Sherlock...](#)

Posteriormente, se formulan preguntas que los estudiantes deben responder en sus equipos, tales

		<p>como: La historia que acabas de leer, es policiaca; ¿Por qué? ¿Qué importancia tiene la lupa para el investigador? ¿Qué puede representar la pipa para este detective? ¿Por qué crees que usa un gabán? ¿Se visten así los detectives en la actualidad? ¿Por qué?</p> <p>Caso seguido, a cada equipo se le entrega un grupo de fichas detectivescas; se les pide que las dividan en dos grupos: Detectives antiguos y actuales; para lo cual deberán trabajar en clasificar de acuerdo con criterios característicos que el grupo considere pertinentes (Ver anexo 8h)</p> <p>Una vez finalizada la observación y la organización de las imágenes, los estudiantes responderán las siguientes preguntas: ¿En qué se basaron para realizar la clasificación de las imágenes? ¿Tiene esta actividad alguna relación con el tema que estamos trabajando? ¿Qué? ¿Qué similitudes y diferencias encuentras en las imágenes que clasificaron? ¿A qué creen que se deben esas diferencias? ¿Por qué el detective en la actualidad es difícil de identificar?</p> <p>Luego, se les entrega a los estudiantes, las piezas de un rompecabezas conformado por fracciones de las imágenes de la primera parte del cuento visto y leído para que se diviertan armándolo, y a partir de éste se les entrega una ficha con las siguientes preguntas: (Anexo 9)</p> <p>¿Por qué es importante para un detective organizar las pistas? ¿Qué significado tiene la expresión: “No siempre la primera impresión es la correcta”?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Den un ejemplo claro de una situación donde las apariencias hayan engañado al investigador u observador. ✓ Desde su perspectiva, ¿Quién puede ser el asesino del señor Waterbrook y por qué? <p>Video 2: Devela el desarrollo de la investigación policial en la segunda parte de la trama del cuento policiaco visto/leído. (edición subtitulada) Título: “El asesinato de Lord Waterbrook”. <u>Parte 2</u> Sherlock Holmes y el Dr. Watson deberán resolver el asesinato de Lord Waterbrook. Divertidísima comedia con un Sherlock ...</p>
--	--	--

			<p>Como las lecturas están en videos, se proyectan en el tablero y todos la realizan mentalmente prestando atención a todos los detalles que se presentan en el desarrollo de historia.</p> <p>Fue un espacio muy ilustrado, porque el texto estuvo acompañado de imágenes en video subtulado que mantuvo el interés de los lectores en todo momento.</p> <p>Una vez finalizada la lectura, se le entrega a cada equipo 14 fichas con las imágenes más relevantes del caso estudiado para que las organicen de acuerdo con la secuencia de los acontecimientos; a su vez deben responder algunos interrogantes resolutivos para el problema planteado. (Anexo 10)</p> <p>Cada portavoz, en representación de su respectivo equipo, expone en plenaria el trabajo desarrollado; se debate con la orientación del docente y se hacen las aclaraciones pertinentes.</p> <p>Nota: Todos los talleres se resolvieron en equipos, el docente les da las orientaciones necesarias, realiza monitoreo del trabajo y al final, el portavoz de cada equipo se encarga de poner en común (socializar) la tarea realizada.</p> <p>CIERRE (DESPUÉS DE LA LECTURA) (2 horas)</p> <p>Al finalizar la socialización se plantea la construcción de un televisor didáctico para recrear la historia policial que se trabajó durante la sesión; este trabajo, contó con la asesoría permanente del docente. (Anexo 11) (2 horas)</p>
3		<p>Nombrar, Identificar, predecir, comparar, contrastar, secuenciar, ordenar, analizar, evaluar, juzgar, criticar</p>	<p>PRE-LECTURA (ANTES DE LA LECTURA) (1 hora)</p> <p>El docente comienza con un saludo de bienvenida y una oración para comenzar a autorregular el aula; se reafirman las normas pactadas en la primera sesión de tal manera que consoliden y se conviertan en hábitos; se auto-agrupan los estudiantes conforme han sido asignados;</p> <p>Distribución de los roles; se hace un repaso del trabajo realizado en las sesiones anteriores; aquí, se hará una explicación breve sobre la importancia de aprender a leer, pensar y actuar críticamente; para lo cual se utilizará una presentación en diapositivas en la cual de manera concisa se les muestra la importancia de desarrollar las habilidades que corresponden a cada</p>

		<p>nivel del pensamiento (Literal, inferencial y crítico). (Anexo 12)</p> <p>Posteriormente se realiza una socialización dialogada con la participación de todos.</p> <p>DURANTE LA LECTURA (2 HORAS)</p> <p>Se toman como marco de referencia, las habilidades de pensamiento literal (observar, nombrar, describir, comparar) para fortalecer y consolidar las capacidades del pensamiento inferencial y comenzar a evidenciar ciertos avances significativos. El docente les explica y para introducirlos en el plano de la práctica, les presenta una serie de 9 imágenes de contexto policial para que realicen el ejercicio de observación, nombrar, comparar y describir. (Anexo 13).</p> <p>En este sentido, se contextualizará la tercera sesión, a partir de la explicitación de la estructura del cuento policiaco con un ejemplo, a través de la lectura del texto "EL CRIMEN CASI PERFECTO" del escritor Roberto Arlt, http://campus.ort.edu.ar/articulo/306268/el-crimen-casi-perfecto-de-roberto-arl, con el que se pretende trabajar las 7 habilidades del pensamiento inferencial descritas anteriormente.</p> <p>Aquí, antes de la lectura se comienza con un análisis básico del texto a partir de 3 preguntas problematizadoras en espacio general:</p> <p style="text-align: center;"><u>El crimen casi perfecto</u></p> <p style="text-align: center;">¿Qué puedes deducir del título del cuento? ¿De qué crees que tratará la lectura? ¿Cómo se resolverá el caso?</p> <p>Una vez realizado este proceso, el docente hace la lectura en voz alta acompañando dicha lectura con preguntas que permitan hacer anticipaciones; para tal efecto, se incorporan interrogantes de los tres momentos del proceso lector y se irán formulando a medida que este avance.</p> <p>ANTES DE LA LECTURA, DURANTE LA LECTURA, DESPUÉS DE LA LECTURA</p>
--	--	--

		<p><i>El docente lee en voz alta e interactúa con los estudiantes con estas dos preguntas:</i></p> <p><i>¿Qué creen que sucederá a continuación?</i></p> <p><i>¿De acuerdo con los indicios descubiertos hasta el momento, quién será el posible culpable?</i></p> <p><i>Caso seguido, le entrega el texto de lectura a cada equipo para que de manera colectiva realicen nuevamente el proceso de lectura, para lo cual:</i></p> <p><u>Coordinador:</u> realiza la lectura</p> <p><u>Secretario:</u> toma atenta nota de lo que se determine en el grupo y lo registra en su cuaderno o fichas.</p> <p><u>Controlador:</u> trabaja para mantener el buen ambiente en el grupo, controla el nivel de ruido.</p> <p><u>Portavoz o relator:</u> comunica al resto del grupo los resultados de los trabajos asignados.</p> <p><u>Nota:</u> Por ser un texto un poco largo, los estudiantes tomaron la decisión de compartir la lectura con la intervención de todos los miembros del equipo sin que esto interfiriera en el cumplimiento del rol que desempeñara en ese momento.</p> <p><i>Con la lectura colaborativa, se hacen aclaraciones, mayor apropiación por interacción directa con el texto.</i></p> <p><i>Luego, el docente le hace entrega a cada equipo de una guía de trabajo para que resuelvan las preguntas que se les proponen. Cuando termina la etapa de respuestas, desarrolla una fase de socialización, donde el portavoz de cada grupo expone en contexto general el resultado del trabajo realizado.</i></p> <p><i>Finalizado el proceso de socialización, el docente interviene para realizar algunas aclaraciones y luego abre un pequeño debate con las siguientes preguntas.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <i>a. ¿A quién considerabas culpable y por qué?</i> <i>b. ¿Estás de acuerdo con el desenlace de la historia? ¿por qué?</i> <i>c. De ser tú el asesino, ¿Qué habrías hecho para no ser descubierto? Explícalo.</i>
--	--	---

			<p>d. Cuenta... ¿Cuál fue la escena que más te llamó la atención y por qué? (Anexo 14)</p> <p>CIERRE (DESPUÉS DE LA LECTURA) (1 hora)</p> <p>Se proyecta el video “Siete acertijos criminales” https://www.youtube.com/watch?v=N3znU2gwdL0 para jugar con la imaginación, el indicio y las hipótesis o alternativas para descubrir causas y culpables. Después de cada acertijo se da un tiempo prudente para que los estudiantes, piensen, analicen, hagan sus conjeturas e inferencias y luego formulen sus respuestas.</p> <p>Se comparan las respuestas de los participantes, se clasifican y luego se confrontan con las que el autor da frente a cada caso.</p> <p>Posteriormente, se entrega por equipos de trabajo una ficha que se debe llenar en la tabla con la información solicitada. (Anexo 15)</p> <p>Se socializa en plenaria el producto del trabajo y se hacen las recomendaciones pertinentes.</p> <p>¡Vamos detectives a analizar, ordenar y secuenciar! De acuerdo con la lectura del texto “El crimen casi perfecto” ordena los acontecimientos en una secuencia lógica, según se desarrollaron; para ello enuméralas consecutivamente.</p> <p>Finalmente, se le entrega a cada equipo una rejilla de valoración, con el objetivo de hacerle seguimiento a los aprendizajes alcanzados:</p> <p>Lo anterior, forma parte del anexo 15, puesto que es complementario al desarrollo de las actividades de aprendizaje propuestas.</p>
4		Analizar, juzgar, criticar, evaluar 5 horas	<p>PRE-LECTURA (ANTES DE LA LECTURA) (1 hora)</p> <p>El docente inicia con un saludo afable y una oración para comenzar a sintonizar a los estudiantes para disponerlos al trabajo.</p> <p>Caso seguido, se reafirman las pautas de convivencia establecidas en la sesión inicial para continuar con su fortalecimiento.</p> <p>Posteriormente, los estudiantes se agrupan de acuerdo con la asignación previa según los equipos de trabajo</p>

		<p>colaborativo en los que vienen trabajando y se distribuyen los roles.</p> <p>Luego, se realiza un análisis a las respuestas dadas por los estudiantes frente a las preguntas de la rejilla de valoración del ejercicio final para comparar y contrastar lo realizado en la sesión anterior, y para lo cual, el docente lee las respuestas de los equipos y hace recomendaciones de ser necesario.</p> <p>El docente explica nuevamente a los estudiantes las 7 habilidades del segundo nivel de pensamiento crítico mediante la observación de la imagen que a continuación se presenta, a partir de la cual, se formulan preguntas que posibiliten la apertura de un espacio para el debate frente a la apreciación que cada uno tiene frente al escenario expuesto.</p> <p>En consecuencia, les presenta una primera imagen con la finalidad de que los estudiantes la analicen con perspectiva policiaca y den sus apreciaciones en detalles sobre lo observado y orientados por preguntas claves para este propósito. (Anexo 16). Posteriormente, cada portavoz en representación de su equipo de detectives, presenta los resultados de sus puntos de vista y se compara con las aportaciones de los otros grupos.</p> <p>Luego, el docente les presenta la segunda imagen y a partir de esta, les formula algunas preguntas que propician la participación activa. (Anexo 17).</p> <p>Los estudiantes responden las preguntas y luego ponen en contexto social sus puntos de vista. Al finalizar, con las mismas interrogantes, el docente abre el debate a través de contextualizar la situación observada a las relaciones intrafamiliares.</p> <p>Finalizado el debate, el docente, explica a los estudiantes (en diapositivas) los aspectos inherentes al desarrollo del pensamiento inferencial y su importancia para la comprensión y explicación del mundo y las situaciones que se presentan en la cotidianidad, para lo cual, presenta las adivinanzas como una manera sencilla para comenzar a inferir y les sugiere analizar y resolver cuatro casos. (Anexo 18)</p>
--	--	--

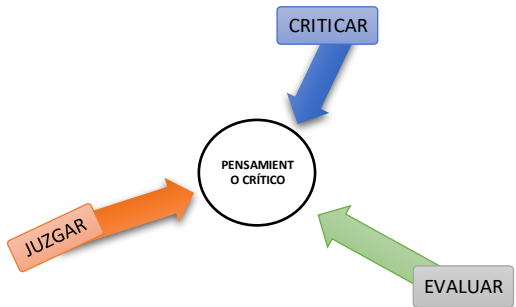
			<p>En este aspecto, el docente les aclara que cada vez que usamos la información que se tiene a la mano para descubrir otra que no es explícita en el texto y logramos aplicarla, estamos utilizando HABILIDADES INFERENCIALES.</p> <p>El docente les explica que la lectura inferencial es la fase, en la cual el lector, elabora suposiciones a partir de los datos que extrae del texto, de una imagen o de cualquier situación; se buscan posibles relaciones que van más allá de lo observado, oído o leído, para darle una explicación al texto más ampliamente. Por ejemplo: “Juan era pobre, pero honrado”.</p> <p>DURANTE LA LECTURA (2 HORAS)</p> <p>A partir de la información expuesta en el cuento “El crimen casi perfecto” cada grupo elegirá dos preguntas desde las cuales puede hacer uso de la habilidad inferencial para responderlas.</p> <p>En este sentido, se practicará un pequeño juego de “polígono o tiro al blanco” en el cual se disponen 12 pines a una distancia de 3 metros y mediante un pequeño tubo cumpliendo funciones de budoquera se recarga con tronquitos de madera con lo cual se impactarán; cada pin tendrá una pregunta que será resuelta por el equipo de trabajo colaborativo que lo derribe. (Dos dispara y dos recogen los pines con las preguntas y lo llevan a su espacio de trabajo para responder). (Anexo 19)</p> <p>Las respuestas quedarán consignadas en las carpetas de cada equipo)</p>
--	--	--	---

		<p>Al finalizar la actividad, se socializan las respuestas dadas por los estudiantes, y el docente hace sugerencias y aclaraciones, de ser pertinentes.</p> <p>Posteriormente, se presenta una serie de pequeñas dudas razonables extraídas del texto “el crimen casi perfecto para poner a pensar a los estudiantes y a encontrar las posibles soluciones en sus respectivos equipos y dar razones de sus respuestas. Este juego se llamará la habilidad del investigador y el equipo que primero crea tener la respuesta dirá EUREKA y se analiza la respuesta; de ser coherente, se pasa a un nuevo acertijo, pero si es incoherente, se da la oportunidad para continuar investigando. (Anexo 20)</p> <p>Posteriormente, se le pide a los estudiantes que seleccionen un representante por equipo; a este representante tomará una imagen policiaca que debe comenzar a describir sus características, mientras su equipo debe descubrir el nombre del objeto a que hace referencia. (Anexo 21)</p> <p>DESPUÉS DE LA LECTURA) (2 HORAS)</p> <p>Una vez terminada esta actividad, se proyecta el video: El crimen perfecto para consolidar todo el trabajo realizado.</p> <p>Luego, se les entrega un bloque de imágenes que con sus respectivos grupos deben organizar en una secuencia lógica de acuerdo con el desarrollo de los acontecimientos en la historia leída y observada en el video. (Anexo 22)</p> <p>Al finalizar la actividad, se realizará una socialización de las respuestas dadas por los estudiante; para ello, cada equipo de trabajo selecciona a un estudiante, quien se cargará de explicar por qué de la organización de su</p>
--	--	---

			<p>secuencia y al finalizar se hará una retroalimentación de las habilidades de pensamiento literal e inferencial de tal manera que se apropien de estas y las pongan en práctica en la adquisición de nuevos saberes.</p>
5	<p><i>predecir, deducir, comparar, contrastar, secuenciar, ordenar, analizar, evaluar, juzgar y criticar</i> 6 horas</p>	<p>PRE-LECTURA (ANTES DE LA LECTURA) (2 horas)</p> <p>Saludo y oración.</p> <p>Se reafirman las pautas de convivencia establecidas en la sesión inicial para continuar con su afianzamiento y continuar desarrollando el carácter colaborativo.</p> <p>Se agrupan los estudiantes de acuerdo con la asignación previa según los equipos de trabajo colaborativo en los que vienen trabajando y se distribuyen los roles.</p> <p>Posteriormente, se hace una retroalimentación de las habilidades desarrolladas en la sesión anterior, a partir de interrogantes formulados por el docente, tales como:</p> <p><i>¿Recuerdan las habilidades trabajadas en la sesión anterior?</i> <i>¿Podrían enunciarlas y enumerarlas?</i> <i>¿Cuál de las habilidades les pareció más fácil y por qué?</i> <i>¿Cuál de estas habilidades encuentran más importante para resolver asuntos policíacos y por qué?</i> <i>¿Qué puede suceder si el delincuente le dispara a su víctima?</i></p> <p>A partir de las respuestas, el docente les explica a los estudiantes los términos, probabilidad, acción/reacción, causa/efecto y para mayor connotación significativa, presenta una serie de imágenes en las cuales deberán identificar, causa-efecto, probabilidad, acción-reacción.</p> <p>Caso seguido, el docente les entrega una ficha con imágenes de algunos casos para que los estudiantes las analicen y deduzcan cuáles son las posibles causas que provocaron tales efectos. (Anexo 23)</p> <p>Acto seguido, el docente les propone un juego “Captura al delincuente” un juego que permitirá identificar, acción-reacción, probabilidad, causa-efecto.</p>	

			<p><i>El juego consiste en hacer polígono, disparando unos pedacitos de papel comprimido a unos imágenes de papel marcados con los rótulos de delincuente 1, 2, 3... 6 para que cada equipo tenga la opción de capturar uno de estos, quienes a su vez tendrán en su espalda, la causa por la que se le captura y tres preguntas que cada detective delegado por su equipo, lleva a su respectivo grupo de investigadores para responderlas, de tal manera que se conozca el efecto significativo en cada causa: (Anexo 24)</i></p> <p><u>https://www.ecured.cu/Causa_y_efecto (Filosof%C3%ADa)</u></p> <p>ACTIVIDADES DE DESARROLLO (DURANTE LA LECTURA) (2 hora)</p> <p><i>Se les presenta un caso de la cotidianidad escolar, en el cual, los estudiantes deben identificar y aclarar la causa y el efecto</i></p> <p>LEER, ANALIZAR Y RESPONDER Título del caso: “Diente y cabeza” (Anexo 25)</p> <p><i>Luego, se les propone una actividad, que consiste en observar una serie de imágenes, en las cuales deben descubrir posibles causas y efectos que se evidencien en cada una. (Anexo 26)</i></p> <p>DESPUÉS DE LA LECTURA (2 Hora) <i>Como actividad de cierre, desarrollan una pequeña ficha para afianzar causa y efecto a partir de la temática del cuento “El crimen casi perfecto”.</i> <i>Se propone también, la lectura del cuento “UNA NOCHE DE ESPANTO” de Anton Chejov, para hallar causas, efectos, asuntos circunstanciales y seguir avanzando con el desarrollo de habilidades inferenciales y comenzar con el asedio a las habilidades de pensamiento crítico. (Anexo 27)</i></p>
6		predecir, deducir, comparar,	PRE-LECTURA (ANTES DE LA LECTURA) (2 horas)

		<p><i>contrastar, causa-efecto, secuenciar, ordenar, analizar, evaluar, juzgar y criticar</i></p>	<p><i>El docente comienza con un saludo de bienvenida y una oración de acción de gracias.</i></p> <p><i>Se reafirman las pautas de convivencia establecidas en la sesión inicial para continuar con su afianzamiento y desarrollo el carácter colaborativo.</i></p> <p><i>Se agrupan los estudiantes de acuerdo con la asignación previa según los equipos de trabajo colaborativo en los que vienen trabajando y se distribuyen los roles.</i></p> <p><i>Posteriormente, el docente hace una retroalimentación de las habilidades desarrolladas en la sesión anterior, a partir del siguiente interrogante:</i></p> <p><i>¿Cuáles pueden ser las primeras acciones que realiza un detective al llegar a la escena de un crimen o de un robo? ¿Por qué?</i></p> <p><i>Luego, El docente les explica, que el juego de la comprensión radica en una buena observación y análisis de los escenarios, de las situaciones, de las actuaciones y aun de todo el contexto; por lo tanto, nada puede descartarse y para ello, es necesario que para realizar un buen proceso de análisis se deben tener en cuenta 4 preguntas claves:</i></p> <div data-bbox="893 1176 1282 1554" data-label="Diagram"> </div> <p><i>A partir de los interrogantes anteriores, el docente les presenta una situación para que la analicen (El caso de Pedro). ver (Anexo 28)</i></p> <p><i>Luego, el docente les sugiere responder las siguientes preguntas:</i></p> <p><i>¿Qué falló en este asunto?</i></p>
--	--	---	---

			<p>¿Cómo se pudo haber evitado el castigo del muchacho acusado? ¿Consideras que es importante analizar antes de actuar? ¿Por qué? Si hubieras estado en la situación de Pedro, ¿Qué habrías hecho?</p> <p>El docente les explica que, para llegar a desarrollar pensamiento crítico, se requiere de poner en armonía habilidades de los tres niveles de pensamiento, es decir, literales, inferenciales y críticas y para desarrollarlas, se deben ejercitar a través de la lectura de diferentes tipologías textuales. Caso seguido les presenta las habilidades del nivel crítico con el fin de comenzar a articularlas con las habilidades de los niveles ya vistos.</p>  <p>Para afianzar estas habilidades, el docente les entrega una lectura para que la realicen y resuelvan las preguntas que se les presentan. Cuento Policial (Ver anexo 29) http://www.abc.com.py/edicion-impres/suplementos/escolar/cuento-policial-1511187.html</p> <p>Posteriormente, el docente les explica que la intención y objetivo de esta sesión, es que puedan identificar las habilidades de cada nivel trabajadas durante las sesiones y que para ello deben desintegrar los equipos para desarrollar un taller de manera individual.</p>
			<p>DURANTE LA LECTURA) (2 horas)</p> <p>En esta fase, el docente les entrega el texto policiaco: <u>Tres portugueses bajo un paraguas sin contar al muerto</u>, de Rodolfo Walsh, para que realicen la lectura, y luego,</p>

			<p><i>de manera personal, resuelvan los diferentes interrogantes que se les presentan. (Ver anexo 30)</i></p> <p>ACTIVIDADES DE CIERRE (DESPUÉS DE LA LECTURA (1 Hora)</p> <p><i>Para cerrar, los estudiantes resuelven el taller sugerido y al finalizar se aclaran las dudas que surjan</i></p>
--	--	--	--

A continuación, se presenta una tabla con los cuentos policíacos leídos durante el desarrollo de la propuesta:

Título	Nombre del autor	Nacionalidad	Objetivo	Habilidades de pensamiento crítico abordadas
Un crimen casi perfecto	Roberto Arlt	Argentino	Leer y analizar colaborativamente las situaciones que se presentan en el contexto familiar de esta trama policial	Analizar, deducir, explicar, identificar causa-efecto, secuenciar, inferir
Sherlock Holmes. El Asesinato De Lord Waterbrook. Subtitulada	Autor original: Edgar Allan Poe	Estadounidense	Fortalecer la lectura abductiva y el pensamiento hipotético para el análisis y la formulación de hipótesis	Inferir, Secuenciar, Deducir, interpretar, argumentar, explicar
Tres portugueses bajo un paraguas sin	Rodolfo Walsh	Argentino	Explorar y establecer relaciones que le permitan comprender un	Inferir, Secuenciar, Deducir, interpretar, argumentar,

contar al muerto			texto policiaco en versos y función para el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico.	secuenciar, contrastar, explicar
Una noche de espanto	Antón Pávlovich Chéjov	Ucraniano	Descubrir y describir lo policial en el misterio y cómo se entrelazan los acontecimientos para mover las emociones de los personajes y de los lectores	Secuenciar, Inferir, describir Secuenciar, Deducir, interpretar, argumentar

7.6 CATEGORIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LAS HABILIDADES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

En este apartado, se realizó el análisis de cada una de las sesiones desarrolladas a partir de las técnicas que establecidas en la fase de intervención para tal efecto (secuencia didáctica- diarios de campo-protocolo de actividades desarrollada por los estudiantes). En este sentido, las categorías que se relacionan en cada una de las tablas están determinadas de acuerdo con las habilidades del pensamiento crítico en los niveles de pensamiento (inferencial y crítico) y mediadas por el trabajo colaborativo.

Para categorizar los datos, se tuvo en cuenta la información recolectada y observada en los diarios de campo, de acuerdo con lo propuesto por Mckernan²³⁵ (Ver anexo 31) y las respuestas dadas por los estudiantes en el desarrollo de los

235 MCKERNAN Jame. Investigación-acción y currículo Capítulo IV, Ediciones Morata S.L primera edición P. 105.

talleres, de conformidad con la teoría propuesta por Strauss y Corbin referente a la redacción de los memorandos, tomados desde dos perspectivas: **La Teórica**; permite establecer una visión integradora de los datos fragmentados productos de la codificación abierta. **La selectiva**; es el proceso en la selección de un código como variable central.²³⁶ (Ver anexo 32).

En consecuencia, antes de abordar el proceso de categorización, es importante resaltar que el pensamiento crítico, según Robert Ennis²³⁷ citado por Jacques Boisvert, está concebido como “*el conjunto de capacidades y actitudes interdependientes orientadas hacia la valoración de ideas y acciones*”, lo anterior explica la correlación existente entre las actitudes, las habilidades, los pensamientos y las acciones transversales con una meta común: promover el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico, a partir de la reflexión, la autorregulación de valores y las actitudes sociales que deben capacitar al individuo para interactuar en un medio social, siendo capaz de poner en práctica el respeto y la aceptación de las ideas y pensamientos del otro. Lo anterior, está estrechamente relacionado con la experiencia educativa de Maureen Priestley²³⁸ “Quien afirma, que enseñanza del pensamiento crítico consiste en que los alumnos sean capaces de procesar, pensar y aplicar la información que reciben a la resolución de problemas”, esto es congruente con la necesidad de y razón de ser del diseño e implementación de la secuencia didáctica.

De acuerdo con lo anterior, se presentan a continuación, las tablas en las cuales se determinan las categorías y subcategorías propias de las habilidades de pensamiento crítico en sus niveles inferencia y crítico que fueron trabajadas en la propuesta de intervención (Secuencia didáctica)

²³⁶ STRAUSS, Anselm y CORBIN Julieth. Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Ed. Universidad de Antioquia. Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia. Cap. 8

²³⁷ BOISVERT, Jacques. La formación del pensamiento crítico. “*Teoría y práctica*”. Fondo de Cultura Económica P. 36

²³⁸ STRAUSS, Op. cit. p.323

7.7 ANÁLISIS DE LAS HABILIDADES DEL PENSAMIENTO NIVEL INFERENCIAL

7.7.1 Habilidad de Inferir. Para desarrollar esta habilidad se tuvo en cuenta la planificación de la sesión N° 4; aunque vale la pena destacar que las diferentes habilidades de pensamiento crítico se desarrollaron de manera transversal, de tal manera que se pudieron integrar y trabajar paulatinamente en las diferentes sesiones programadas. Es importante explicar, que inferir, es la habilidad que consiste en anticiparse y/o predecir una situación para aproximarse a un resultado a partir de observaciones, hechos y diferentes situaciones. En este aspecto, para desarrollar las habilidades inferenciales, se hace necesario, analizar y comprender, y a su vez diferenciar lo real de lo irreal y lo principal de lo secundario.

En consecuencia, para el desarrollo de esta sesión se tomó como punto de partida la lectura de dos imágenes (escenarios de los acontecimientos) para generar toda una dinámica de abducción, generación de hipótesis y hacer inferencias. (Ver anexos 16 y 17).

Para ello se plantearon las siguientes situaciones:

¿Qué observas en la imagen? Describe el escenario y los posibles acontecimientos

¿Quién les dio esa información?

¿Cómo llegaron a esa conclusión?

¿Qué otra cosa puede decirse acerca de la imagen?

✓ Para dar un poco más de profundidad a la perspectiva de los estudiantes, el docente formula dos preguntas exploratorias las cuales serán resueltas en equipos de detectives:

¿Quién puede ser el asesino en esta escena y por qué?

¿Hay algún detective en la escena? ¿Quién? y ¿Por qué?

Posteriormente, a partir del cuento “Un crimen casi perfecto” se planteó toda una serie de situaciones que posibilitaron la interacción para analizar e inferir textual y contextualmente. (Ver anexos 18 y 19)

El desarrollo de esta sesión, se diseñó a partir del análisis de imágenes con carácter policiaco con el propósito de que los estudiantes puedan usar su razonamiento abductivo, hacer inferencias y proponer posibles hipótesis que contribuyan con la adquisición de las premisas para llegar a conclusiones concretas como evidencia del desarrollo de la habilidad inferencial del pensamiento crítico.

En este punto, es importante destacar, que en todas las sesiones trabajadas se trató de hacer una articulación transversalizada de las diferentes habilidades del pensamiento crítico, entendiendo que estas no funcionan de manera aislada al momento de ser utilizadas en el contexto de la realidad, sino que su funcionalidad dependerá de cómo se integran en las competencias comunicativas e interpretativas de los estudiantes.

En las dos imágenes propuestas para el desarrollo del trabajo, los estudiantes, no solo debían inferir, sino también, a partir de una observación detallada, hacer descripciones coherentes, conjeturar, argumentar y deducir, haciendo el mayor uso de sus potencialidades de pensamiento de acuerdo con las sugerencias del texto.

Tabla 14. Habilidad para inferir

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	DESCRIPTORES
		En la lectura colaborativa de las dos imágenes policiacas, una vez realizadas las observaciones. “Describir detalladamente lo observado en la imagen”

<p>INFERIR</p>	<p>Planteamiento de premisas</p>	<p>“Inferir sobre las posibles situaciones que se derivan de esta”</p> <p>De acuerdo con lo anterior, se le propuso a los estudiantes las siguientes preguntas:</p> <p>¿Qué observan en la imagen?</p> <p>Imagen 1: “Escenario de un crimen”</p> <p>El equipo, E24LE, E9DG, E10EC y E2BA, dijo: “Hay 5 personas y en el lavamanos hay una señora asesinada, en el lugar donde están es un restaurante lujoso”; y E3EA, E20HA, E11JK y E12WM, contestaron: “La imagen 1, la señora está probando; la imagen 2, el señor está comiendo; la imagen 3, la señora está esperando la comida; la imagen 4, la señora está muerta y en la otra ya se le cerró el local”.</p> <p>Imagen 2: “Escenario de agresión”</p> <p>¿Qué les dice la imagen anterior?</p> <p>De acuerdo con esta pregunta, los estudiantes respondieron:</p> <p>E25RT, E22LD, E13CA y E14CS, “Que la señora está llorando porque el criminal la está maltratando y ella</p>
----------------	----------------------------------	---

		<p>no puede defenderse porque él tiene más fuerza que ella y ella tiene mucho miedo”.</p> <p>E5JC, E6CC, E7AL y E19CM, por su parte dijeron “El que está golpeando a la mujer es un criminal porque la señora no le quiso entregar todo lo que tenía”;</p> <p>¿Cómo pudieron conocer lo ocurrido sin que se lo contaran?</p> <p>Imagen 2: “Escenario de agresión” El equipo conformado por E21LM, E8OF, E15JS y E26D, expresaron: “Por la imagen que estamos observando donde alguien la está maltratando”,</p> <p>¿Cómo se sienten? E5JC, E6CC, E7AL y E19CM, Dijeron: “muy triste porque uno no puede golpear a una mujer”; aquí, E18KD, E23OT, E4JB y E17JA, dijeron, “Mal porque la están maltratando muy feo”.</p>
	<p>Infiere a partir de la</p>	<p>Imagen 2: “Escenario de agresión”</p> <p>¿Cómo se sienten?</p>

	<p>lectura de textos, imágenes, situaciones y videos.</p>	<p>E5JC, E6CC, E7AL y E19CM, Dijeron: “muy triste porque uno no puede golpear a una mujer”</p> <p>Tomando como referencia la lectura del texto “Un crimen casi perfecto, se les preguntó:</p> <p>En la expresión: “La señora Stevens ha sido asesinada, hay un <u>indicio que lo comprueba</u>” ¿Qué quiere decir la expresión subrayada? E21LM, responde: “Hay una pista que puede comprobar que ella no se suicidó”</p>
	<p>Realizan deducciones sobre los textos leídos</p>	<p>¿Qué quiso decir el detective cuando expresó, “es conveniente verificar mi hipótesis?” E25DI, dijo: “Que tiene que mirar si lo que está diciendo está bien o está mal”.</p>
	<p>Hacen inferencias inadecuadas frente a los textos abordados.</p>	<p>Imagen 2: “Escenario de agresión”</p> <p>¿Cómo se sienten?</p> <p>La respuesta de E21LM, E8OF, E15JS y E26D, fue: "Ella se debe sentir muy mal porque la están maltratando”</p> <p>A partir de la lectura, “Un crimen casi perfecto, se les indagó:</p> <p>¿Crees que de no ser por el incidente, la señora Stevens hubiera podido vivir 100 años? ¿En qué criterios se basan para asegurarlo? Respecto de lo anterior, los Llorentes, integrados por E25RT, E22LD, E13CA y E14CS, dijeron: “Porque con ti más, ella estaba amenazada de matarla y con ti más, la iban a encontrar porque la estaba buscando</p>

		a donde fuera porque él le iba a hacer la vida imposible”.
--	--	--

Análisis. Teniendo en cuenta los datos que nos suministra la tabla anterior, se determinó la categoría de análisis de la habilidad de pensamiento crítico, “inferir” que emerge de las inferencias realizadas por los estudiantes a partir de interrogantes o situaciones presentadas en la sesión de trabajo. En este sentido, y de acuerdo con la finalidad de la propuesta de la tipología textual (cuento policiaco), fue necesario apoyarse en cuatro subcategorías que la sustentan: 1). Indica que los estudiantes realizan y resuelven premisas consecuentes con la intencionalidad y propósitos del texto; 2)

Establece, que los estudiantes realizan inferencias a partir de ejemplos y diversas situaciones propias de su contexto o extra-contextuales... ejemplo dado por E21LM: “Esa historia de la señora agredida de la imagen 2, se parece a la del señor que el sábado estaba golpeado a la mujer en la cantina”; aspecto coherentemente relacionado con un hecho real de su contexto social; aspecto seguido, se menciona la subcategoría, 3) para significar que algunos estudiantes realizan deducciones relacionadas con la tipología textual y en particular con los dos aspectos trabajados (criminalidad y maltrato) “Es conveniente para el detective, verificar las hipótesis” E25DI, dijo: “El detective tiene que mirar si lo que está diciendo está bien o está mal”; finalmente, la subcategoría 4) orientada a establecer como algunos participantes no lograron realizar inferencia adecuadas porque van en contravía con la finalidad que se persigue en el texto; Ejemplo: la señora Stevens hubiera podido vivir 100 años? ¿En qué criterios se basan para asegurarlo? E25RT, E22LD, E13CA y E14CS, dijeron: “Porque con ti más, ella estaba amenazada de matarla y con ti más, la iban a encontrar porque la estaba buscando a donde fuera porque él le iba a hacer la vida imposible”.

7.8 HABILIDAD PARA COMPARAR-CONTRASTAR, ARGUMENTAR

En este aspecto, es necesario conocer las connotaciones secuenciales de estas habilidades de pensamiento crítico para la planificación consciente de las sesiones a trabajar; es así como la habilidad para comparar-contrastar, se concibe como la capacidad de examinar los objetos y reconocer los atributos que los hacen tanto similares como diferentes. Contrastar por su parte, es poner entre sí los objetos o compararlos haciendo énfasis en sus diferencias y es la habilidad posterior a la capacidad de inferir. También es importante incluir en esta habilidad la de argumentar, puesto que es una capacidad de gran valor agregado a las anteriormente descritas; en consecuencia, en las sesiones 1, 2 y 3, se plantearon diferentes actividades orientadas hacia el desarrollo de estas habilidades, utilizando el cuento policiaco como tipología textual a partir del cual se analizaron diversas situaciones que permitieron evidenciar además, la capacidad para analiza e inferir, ya que son capacidades necesarias para comparar y contrastar, y herramientas claves para enriquecer las habilidades comunicativas e interactuar en distintos contextos y situaciones comunicacionales que se le presenten.

Para el desarrollo de estas sesiones, se le entregó a los equipos de trabajo colaborativo, lecturas seleccionadas como guías de trabajo, las cuales debían realizar de acuerdo con las estrategias de lectura sugeridas, tales como: Lectura compartida, en voz alta, subrayar ideas, consultar el significado de palabras nuevas, conversar con los miembros del grupo sobre los asuntos claves que se resaltan en el texto y aquellos que aunque no tienen mucha trascendencia contribuyen en la comprensión integral de los hechos, analizar y debatir sobre los diferentes puntos de vista, escuchar las ideas que se plantearon en el equipo, crear consenso, plasmarlas las ideas acordadas en las guías de trabajo , poner en común (socializar en plenario) y finalmente, debatir frente a las ideas en común y las divergencias que se presentaron entre los argumentos expuestos por los equipos de trabajo.

Tabla 15. Habilidad de comparar y contrastar

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	DESCRIPTORES
<p>COMPARA, CONTRASTA Y ARGUMENTA LAS IDEAS CENTRALES DEL TEXTO</p>	<p>Extraen, relacionan, comparan y contrastan las ideas centrales del texto.</p>	<p>En la pre-lectura (lectura del título e imágenes) individual y colaborativa del texto policiaco: “<i>El asesinato de Lord Waterbrook</i>”. Se les propuso a los estudiantes, ciertos interrogantes para fortalecer las capacidades de hacer comparaciones y contrastes, para que a partir de estas tengan mayores elementos de juicio para sustentar sus ideas. En este sentido, una de las preguntas formuladas fue:</p> <p>¿De qué creen que tratará el texto?</p> <p>El equipo conformado por, E6CC, E19CM, E5JC y E16, respondieron: “De un asesinato”; respuesta que fue el común denominador en los 6 grupos de trabajo.</p> <p>Una vez finalizado el video, se formulan preguntas idénticas a los estudiantes para que comparen y contrasten al interior de sus equipos y posteriormente, entre equipos.</p> <p>¿De qué trataba el texto leído?</p> <p>El equipo integrado por, E20HA, E11JK, E12WM y E2EA, “El texto se trata de un señor que fue asesinado cunado desayunaba”; por su parte, E7AF, E14CS, E22LD y E25RT, “El texto cuenta la historia de un señor que estaba comiendo su desayuno y lo mataron”.</p> <p>También se les indagó, sobre...</p> <p>¿Qué cuestiones conoces que son posibles de relacionar con las imágenes del texto?</p>

		<p>E2EA, expresó: “Esa historia es como la novela de RCN ¿Quién mató a Patricia Soler?”</p> <p>Otras preguntas que generaron debate, fueron: ¿Qué causas crees que generaron el tema? ¿Qué consecuencias se pueden desprender del tema? ¿Qué opinarán las personas sobre el tema?</p> <p>En este mismo sentido, se realizaron lecturas de otros textos policíacos, tales como: “<i>Un crimen casi perfecto</i>”, con casos representados en imágenes y en videos donde no solo se pudiera comparar y contrastar, sino también, poder hacer conjeturas y fortalecer los procesos de lectura abductiva, el pensamiento hipotético-deductivo y la argumentación.</p> <hr/> <p>La pregunta exploratoria que se le propuso a los estudiantes fue la siguiente:</p> <p>¿Qué creen que sucederá en el texto?</p> <p>Sobre la cual los estudiantes de manera individual y oralmente, responden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un asesinato que no fue perfecto - Un asesinato donde atraparon al asesino - Un crimen que no fue bien planeado - Fue que descubrieron al malo - <p>Al finalizar la lectura del texto, se les formuló la siguiente pregunta:</p> <p>¿De qué trataba el texto leído?</p> <p>Equipo los Llorentes “El texto se trataba de la historia de una señora que se llamaba Stevens, tenía</p>
--	--	--

	<hr/> <p>Extraen, comparan, contrastan y argumentan ideas secuenciales del texto</p> <hr/> <p>No extraen ideas</p>	<p><i>tres hermanos y uno la mató y lo atraparon”.</i></p> <hr/> <p>Equipo 100 de Cilantro <i>“Nos narra la historia de una mujer que tenía tres hermanos y que después de cenar fue asesinada por uno de ellos; pensó que no lo iban a descubrir, pero al final lo descubrieron y se mató.</i></p> <hr/> <p>De acuerdo con la pregunta... ¿Por qué organizaron la secuencia de imágenes de esa manera? El equipo integrado por E11JK, E12WM y E2EA, dijeron: “Las organizamos así, porque la primera es donde empieza la película y el título; la segunda, cuando él está averiguando, la tres; donde está buscando; la cuarta, el otro señor no le quiere decir; la quinta, cuando le está preguntando a la sirvienta y sexta, cuando se está escondiendo”.</p> <hr/> <p>Frente a la lectura de imágenes del cuento policiaco “Un crimen casi perfecto”, de la cual los estudiantes debían extraer ideas principales y argumentar sus posiciones, se les formuló la siguiente pregunta: ¿Cuál fue la razón por la cual organizaron su secuencia de imágenes de esa manera?</p> <p>Ante el interrogante, el equipo conformado por, E23OT, E17JA, E4JB y E18KD, respondió: “La escribimos así, porque el detective está hablando porque se perdió algo que era lo que más quería”.</p>
--	--	---

		<p>Para el equipo de E21LM, E15JS, E26DI y E8OF, su argumento fue:</p> <p>“un señor estaba comiendo, en otra sala estaba el dueño de la casa, después el señor apareció muerto, llamaron al detective el detective le preguntó a la mucama y descubrió que el que había matado al señor, era el señor Waterbrook.</p> <p>En tanto que para E7AF, E14CS, E22LD y E25RT, su respuesta fue:</p> <p>“Que nos pareció que el primero es cuando va relajado y cuando viene el segundo comienza la pelea y porque así está más ordenada.</p>
--	--	---

Análisis. En la tabla anterior, se presenta una categoría en concordancia con el cuadro de subcategorías emergentes como resultado de la recolección de los datos correspondientes a la habilidad de comparar, contrastar y argumentar las ideas o situaciones presentadas en los textos leídos (Cuentos policíacos) tomando como marco de referencia la categoría: “compara, contrasta y argumenta las ideas centrales del texto”. De esta se derivan como subcategorías las siguientes:

a) Extraen y argumentan ideas globales del texto, tal y como se evidencia en la respuesta dada por el equipo integrado por, **E20HA, E11JK, E12WM y E2EA**, “El texto se trata de un señor que fue asesinado cuando desayunaba”; por su parte, **E7AF, E14CS, E22LD y E25RT**, “El texto cuenta la historia de un señor que estaba comiendo su desayuno y lo mataron”. De igual manera frente al texto “Un crimen casi perfecto”, los estudiantes respondieron de acuerdo con la subcategoría planteada; equipo: **E23OT, E17JA, E4JB y E18KD** “El texto se trata de la historia de una señora que se llamaba Stevens, tenía tres hermanos y uno la mató y lo atraparon”; y **E7AF, E14CS, E22LD y E25RT**: “Nos narra la historia de una mujer

que tenía tres hermanos y que después de cenar fue asesinada por uno de ellos; pensó que no lo iban a descubrir pero lo descubrieron y se mató”

b) Extraen ideas secuenciales; significa, que los estudiantes realizaron el paso a paso de acuerdo con la secuencia lógica en que se desarrollan los acontecimientos; por ejemplo: El equipo integrado por **E11JK, E12WM y E2EA**, dijeron: “Las organizamos así, porque la primera es donde empieza la película y el título; la segunda, cuando él está averiguando, la tres; donde está buscando; la cuarta, el otro señor no le quiere decir; la quinta, cuando le está preguntando a la sirvienta y sexta, cuando se está escondiendo”.

Esta subcategoría se plantea para algunos grupos que no logran desarrollar las dos categorías anteriores; es decir, no extraen ideas generales ni secuenciales del texto; ejemplo: ¿Cuál fue la razón por la cual organizaron su secuencia de imágenes de esa manera?

Ante el interrogante, el equipo conformado por, **E23OT, E17JA, E4JB y E18KD**, respondió: “La escribimos así, porque el detective está hablando porque se perdió algo que era lo que más quería”. Para el equipo de **E21LM, E15JS, E26DI y E8OF**, su argumento fue: “un señor estaba comiendo, en otra sala estaba el dueño de la casa, después el señor apareció muerto, llamaron al detective el detective le preguntó a la mucama y descubrió que el que había matado al señor, era el señor Waterbrook; en tanto que para **E7AF, E14CS, E22LD y E25RT**, su respuesta fue: “Que nos pareció que el primero es cuando va relajado y cuando viene el segundo comienza la pelea y porque así está más ordenada.

De conformidad con el desarrollo de las sesiones 1, 2 y 3, se puede concluir que los estudiantes de acuerdo con la dinámica de metodológica, utilizaron diferentes formas para extraer información, compararla, contrastarla con su perspectiva inicial y generar un argumento consecuente con la temática sugerida por la tipología

textual trabajada. En consecuencia, se evidenciaron avances significativos en los equipos E11JK, E12WM, E2EA; E20HA, E11JK, E12WM, E2EA, y E7AF, E14CS, E22LD, E25RT, para extraer las ideas generales del texto para posibilitar su comprensión. En este mismo sentido, el equipo E11JK, E12WM y E2EA, manifestó habilidad para extraer ideas secuenciales del texto a partir de los aspectos claves que este presenta según lo establecido. Por otra parte, los equipos E23OT, E17JA, E4JB, E18KD; E21LM, E15JS, E26DI y E8OF; se les dificultó desarrollar la habilidad trabajada, toda vez que no lograron identificar ideas globales y secuenciales del texto, dando respuestas incoherentes, sin argumento y poco claras.

7.9 HABILIDAD PARA DESCRIBIR-EXPLICAR

Explicar, se encuentra en la jerarquía de las habilidades inferenciales, con el desarrollo de la cual, los estudiantes están en la capacidad de comunicar cómo es y funciona algo; esto significa, que se deben identificar las características de un acontecimiento, objeto o persona, describirlo y comunicarlo en relación con la función que este cumple. Desde esta perspectiva, para explicar una situación de manera coherente, se requiere de un nivel de organización y planificación de las ideas para poder exponerlas de forma comprensible y completa de modo, que la información represente algo importante para ellos.

En este sentido, en la sesión tres (3) se propuso que los estudiantes en el texto policiaco “Un crimen casi perfecto” identificaran las situaciones o ideas claves que determinan su contenido y explicaran lo relacionado con las diferentes interacciones que él se suscita.

Tabla 16. Habilidad para describir-explicar (explicación de ideas)

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	DESCRIPTORES
<p>Describir-explicar (Organizan y explican sus ideas)</p>	<p>Argumentan con coherencia sus ideas</p>	<p>¿Qué puedes deducir del título del cuento?</p> <p>De acuerdo con el interrogante, E21LM, dice. “Que estaba haciendo el crimen”; lo estaba haciendo bien, pero al final el crimen no le funcionó”.</p> <p>Al indagar por las huellas/pista y hablar de la colilla del cigarrillo, E26DI, expresó: “En la colilla queda el ADN por la saliva del que se lo fumó”</p> <p>Hacen deducciones a partir del título de los textos sugeridos.</p> <p>¿De qué crees que tratará la lectura? E20HA y E26DI, expresan de manera casi inmediata, “De un crimen que salió mal”.</p>

Análisis. La tabla anterior nos muestra la categoría trabajada y la subcategoría derivada del análisis de los datos productos de la intervención y concretamente de la argumentación de las ideas, donde los estudiantes tuvieron que organizar y explicar con argumentos sus concepciones, como se evidencia a continuación **E26DI**, **E21LM** y **E15JS**, contestaron: “Ese detective es antiguo por el vestuario (gabán), por los objetos que usa para investigar”. Además, reconoce el valor social del detective y su rol en la resolución de crímenes y hurtos.

En esta sesión, los estudiantes destacaron como actividades conexas al investigador, desarrollar habilidades para observar, discriminar, secuenciar,

recordar y el uso de los órganos de los sentidos como capacidades que le ayudan al detective a ser más efectivo en el desempeño de sus funciones.

7.10 HABILIDAD PARA IDENTIFICAR CAUSA-EFECTO

Identificar la relación causa-efecto es la habilidad que consiste en vincular la condición en virtud de la cual algo sucede o existe con la consecuencia de algo; es la capacidad que oscila entre describir-explicar y predecir y estimar.

En consecuencia, esta habilidad fue desarrollada en la sesión 5 donde, además, se realizó una retroalimentación de las habilidades de pensamiento inferencial con la finalidad de que los estudiantes se familiarizaran con ellas y aprendieran a reconocer su importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje y puedan aplicar estas capacidades en situaciones propias de su vida diaria.

A partir de esta categoría, emergieron dos subcategorías asociadas a la propuesta de trabajo; la primera, consistió en: Identificar las habilidades de pensamiento crítico y su importancia para la comprensión textual y la segunda, Identificar causa-efecto.

En este sentido se le formuló a los estudiantes diversas preguntas para evidenciar su nivel de aceptación y utilidad de las habilidades antes descritas: ¿Cuál de las habilidades les pareció más fácil y por qué?, ¿Cuál de estas habilidades encuentran más importante para resolver asuntos policíacos y por qué? Tal y como se puede evidenciar a continuación.

Tabla 17. Identificar causa y efecto

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	DESCRIPTORES
<p>Describir-explicar (Organizan y explican sus ideas)</p>	<p>Identificar las habilidades de pensamiento crítico y su importancia para la comprensión textual.</p>	<p>¿Cuál de estas habilidades encuentran más importante para resolver asuntos policiacos y por qué?</p> <p>En este particular, E21LM, E8OF, E15JS y E26DI, dijeron “Para nosotros la habilidad más fácil fue describir, porque es muy fácil describir las cosas como lo hicimos en la sesión del trabajo pasado”.</p> <p>E21LM, E8OF, E15JS y E26DI, expresaron: “Analizar, porque si no analizamos, no resolvemos las cosas”.</p> <p>E5JC, E6CC, E7AL y E19CM, respondieron: “Analizar, porque cuando uno analiza todo, uno puede encontrar muchas pistas”.</p> <p>E20HA, E11JK, E3EA y E12WM, contestaron: “Resolver problemas, porque resolver problemas es buscar entender”</p>

	<p>Identificar causa-efecto</p>	<p>¿Qué puede suceder si el delincuente le dispara a su víctima?</p> <p>E21LM, E8OF, E15JS y E26DI, manifestaron: “El caso sería más difícil, porque si lo atrapan le darían más años de cárcel”;</p> <p>E18KD, E23OT, E4JB y E17JA, dijeron: “Llamar a policía o si la policía no viene rápido, uno mismo puede atrapar al ratero”.</p> <p>A partir de la observación de una serie de imágenes, se les pregunta: ¿cuál es la posible causa del efecto que revelan las imágenes?</p> <p>E20HA, E11JK, E3EA y E12WM, respondieron: “Lo capturan para que no siga haciendo daño a otras personas inocentes”</p> <p>E18KD, E23OT, E4JB y E17JA, manifestaron: “Para quitarle la plata que le robó al banco y quitarle el revólver y para meterlo a la cárcel por el delito que hizo”.</p> <p>E24LE, E9DG, E10EC y E2BA, por su parte, dijeron: “Para que no haga más daño en ningún lado”.</p> <p>E25RT, E22LD, E13CA y E14CS, expresaron: “Para que pague la captura y poder</p>
--	---------------------------------	--

		<p>ayudar a la familia de los niños que mata”</p> <p>¿Por qué no perdonan su ofensa y lo dejan libre?</p> <p>E20HA, E11JK, E3EA y E12WM, respondieron: “No, porque puede hacer mal daño a una persona inocente”.</p> <p>E18KD, E23OT, E4JB y E17JA, manifestaron: “Porque si lo dejan libre, sigue robando los bancos y sigue matando al gente”.</p> <p>E24LE, E9DG, E10EC y E2BA, por su parte, dijeron: “Porque si lo perdonan, después sigue otra vez violando niñas por eso no lo dejan libre”.</p>
--	--	---

Análisis. En relación con los datos obtenidos, en la tabla anterior, se determinó una categoría general “causa-efecto” y dos subcategorías de acuerdo con las diferentes situaciones de aprendizaje trabajadas en las sesiones a partir de la lectura de cuentos policíacos. La subcategoría a) surgió a partir de que algunos estudiantes identificaron las habilidades de pensamiento crítico y su importancia para la comprensión textual sugerida y la subcategoría b) es consecuencia de que los estudiantes identificaron causa-efecto en diferentes dilemas policiales que se le presentaron, desde la lectura de imágenes, textos y videos; por ejemplo: E25RT, E22LD, E13CA y E14CS, expresaron: “No podemos dejar libre al delincuente porque puede seguir matando a los niños y puede seguir haciendo daño”; E21LM, E8OF, E15JS y E26DI, dijeron: la mujer se tomó una sobredosis de pastillas y se murió porque sentía que nadie la quería. Todos los argumentos de los estudiantes se basaron en

establecer la relación causa-efecto inclusive aplicada a las decisiones que tomamos cotidianamente.

7.11 HABILIDAD PARA RESOLVER PROBLEMAS

La habilidad de mayor alcance dentro nivel inferencial del pensamiento crítico, lo constituye, la capacidad para resolver problemas, puesto que requiere del uso de todas las demás habilidades. Esta habilidad, como su nombre lo indica, se encarga de capacitar a la persona (estudiante) para la resolución de diversas situaciones problémicas, lo que representa en gran medida, el desarrollo de capacidades propias para el desenvolvimiento en situaciones concretas que se le presenten en las interacciones de su vida diaria.

En consecuencia, en las sesiones 3, 4 y 5, se planearon actividades orientadas hacia el desarrollo de esta habilidad a partir de diferentes estrategias tales como: imágenes, lectura del cuento “Un crimen casi perfecto”, video: “Juego mental... siete acertijos criminales”, adivinanzas y casos, que pusieron al límite la capacidad de los estudiantes para resolver distintas situaciones.

En este sentido, se formularon como preguntas orientadoras exploratorias: ¿Qué puedes deducir del título del cuento? ¿De qué crees que tratará la lectura? ¿Cómo se resolverá el caso?; situaciones que le permitieron formular hipótesis y seguir una secuencia conceptual lógica para tratar de solucionar el caso presentado.

En este orden de ideas, se presenta la siguiente tabla que recoge las categorías y subcategorías trabajadas en estas sesiones:

Tabla 18. Analizar y resolver problemas

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	DESCRPTORES
<p>ANALIZAN Y RESUELVEN PROBLEMAS</p>	<p>Identifican literalmente el problema presentado.</p>	<p>Momento 1: Se les presenta una imagen como escenario de un crimen, y sobre la cual se les indagó: ¿Qué observan en la imagen? ¿Qué observan en la imagen? E5JC, E6CC, E7AL y E19CM, dijeron: “que en el baño hay una señora muerta”; E18KD, E23OT, E4JB y E17JA, dijeron: “Que hay un restaurante donde hay mucha gente comiendo y hay una persona muerta debajo del lavamanos”; E21LM, E8OF, E15JS y E26DI, respondieron: “Vemos un comedor donde están comiendo, personas y un homicidio”; E24LE, E9DG, E10EC y E2BA, dijeron, “Yo observo una mujer muerta, 5 personas almorzando y un cocinero sirviéndole a la gente”; cerró el local”; E5JC, E6CC, E7AL y E19CM, dicen: “En el restaurante hay 5 personas y una muerta que está en el baño el dueño está muy azarado”; E18KD, E23OT, E4JB y E17JA, expresaron: “En el restaurante, pasó que al lado hay una persona muerta, una mujer y al otro lado hay sillas, mesas y un mesero”; E21LM, E8OF, E15JS y E26D, expresaron: “En un baño hay una señora muerta, con la ropa llena de sangre, en el lado de ella hay un cuchillo”; E24LE, E9DG, E10EC y E2BA, dicen: “Que hay 5</p>

		<p>personas y en el lavamanos hay una señora asesinada en el lugar donde están es un restaurante lujoso”; E2BA, E20HA, E11JK y E12WM, dijeron: “En un restaurante mataron a una mujer en el baño del restaurante y al lado de la señora hay un cuchillo.</p>
	<p>Hacen inferencias para determinar el problema planteado</p>	<p>De acuerdo con el texto “EL CRIMEN CASI PERFECTO” de Roberto Art. ¿Qué pueden deducir del título del texto? Ante el interrogante, E21LM, dice. “Que estaba haciendo el crimen”; lo estaba haciendo bien, pero al final el crimen no le funcionó”</p> <p>Frente a una segunda imagen, se les preguntó: ¿Qué les dice la imagen anterior? Sobre este aspecto, estudiantes respondieron: E25RT, E22LD, E13CA y E14CS, “Que la señora está llorando porque el criminal la está maltratando y ella no puede defenderse porque él tiene más fuerza que ella y ella tiene mucho miedo”; E5JC, E6CC, E7AL y E19CM, por su parte dijeron “El que está golpeando a la mujer es un criminal porque la señora no le quiso entregar todo lo que tenía”; E18KD, E23OT, E4JB y E17JA, al respecto dijeron “Para mí, que el marido es el que la está maltratando.</p>

	<p>Utilizan la información para proponer alternativas de solución a problemas</p>	<p>En cuanto a la lectura del texto “El crimen casi perfecto”, se les preguntó: Si el detective hubiese sido tú, ¿Habrías cerrado el caso con las primeras evidencias? ¿Por qué? E21LM, dice: “No profe, porque un detective no puede cerrar un caso con la primera pista que encuentre”</p> <p>¿Cuáles pueden ser las primeras acciones que realiza un detective al llegar a la escena de un crimen o de un robo? E8OF, dice, “Observar”; “porque uno llega y mira y luego si hace todas las preguntas” E3EA, responde: “Analizar, porque se analiza todo, profe” E20HA, dice, “Inferir” E3EA, contesta, “Describir y explicar”</p> <p>¿Qué quiso decir el detective cuando expresó, “es conveniente verificar mi hipótesis?” E25DI, dijo: “Que tiene que mirar si lo que está diciendo está bien o está mal”.</p> <p>De ser tú el asesino, ¿Cómo podrías haber evitado ser descubierto? E19CM, Expresó: “Seguir siendo la misma persona y actuar normal”</p>
		<p>¿Cómo pudieron obtener tanta información sin que alguien se los dijera?</p>

	<p>Utilizan el pensamiento hipotético para describir y presentar una situación problema</p>	<p>E26DI, desde su perspectiva particular, expresó: “Pudimos saber sin que nadie nos contara, por las características de la imagen”.</p> <p>¿Quién puede ser el asesino en la escena y por qué? E9DG; “Para mí, es el señor que está sentado junto a la puerta del baño, porque se le ve que tiene la camisa rota en la manga y no tiene platos en su mesa”</p> <p>E26DI, expresó: “En la colilla queda el ADN por la saliva del que se lo fumó”</p>
	<p>No identifican el problema planteado</p>	<p>¿Por qué es necesario desarrollar la habilidad de observar? E25LE, E22LD, E13CA y E14CS, dijeron, “si un familiar de nosotros está haciendo un mandado en una tienda que queda muy lejos”;</p> <p>¿Qué observan en la imagen anterior? E3EA, E20HA, E11JK y E12WM, contestaron: “La imagen 1, la señora está probando; la imagen 2, el señor está comiendo; la imagen 3, la señora está esperando la comida; la imagen 4, la señora está muerta y en la otra ya se le</p> <p>¿Cómo pudieron obtener tanta información sin que alguien se los dijera? E25RT, E22LD, E13CA y E14CS, dijeron, “porque él se</p>

		dio cuenta o le contaron sus amigos u otra persona que le tiene rabia a ella o se la llevaron a él para que le pegara”
--	--	--

Análisis. La tabla anterior, evidencia los resultados obtenidos de acuerdo con la categoría de pensamiento crítico, de la cual se derivaron cinco subcategorías emergentes que pueden ser explicadas de la siguiente manera: **Categoría general**, consistió en... “Analizan y resuelven problemas”; esto, a partir de diferentes situaciones problemáticas planteadas en los textos policíacos trabajados durante las sesiones propuestas; de ahí, se desprendieron cinco subcategorías complementarias, a saber: la subcategoría 1) emergió como resultado evidente de que algunos estudiantes desarrollaron la habilidad para identificar de manera explícita la situación problémica que presenta el texto; la subcategoría 2) surgió, porque la evidencia develó que algunos estudiantes lograron desarrollar capacidades para analizar y hacer inferencias frente a situaciones que van más allá de lo evidente y explícito, tal y como se observa en el siguiente aporte o descriptor: **E25RT, E22LD, E13CA y E14CS**, “La señora está llorando porque el criminal la está maltratando y ella no puede defenderse porque él tiene más fuerza que ella y ella tiene mucho miedo”.

La subcategoría 3), emergió de la habilidad que mostraron algunos educandos para utilizar la información existente para proponer alternativas de solución a diversas situaciones problema; por ejemplo: **E21LM**, dice: “Un detective no puede cerrar un caso con la primera pista que encuentre” **E8OF**, dice, “Observa”; “porque uno llega y mira y luego si hace todas las preguntas”; **E3EA**, responde: “Analiza, porque se analiza todo” **E20HA**, dice, “Inferir” **E3EA**, contesta, “Describir y explicar”. La subcategoría 4) surgió a partir de que algunos estudiantes mostraron desarrollo en la capacidad para formular hipótesis de acuerdo con las temáticas sugeridas... **E26DI**, “Las características de la imagen hablan y podemos decir hipótesis que ayudan a resolver el caso”; **E9DG**; “Para mí, es el señor que está sentado junto a la puerta del baño,

porque se le ve que tiene la camisa rota en la manga y no tiene platos en su mesa”. La subcategoría 5) apareció, de acuerdo con los resultados de algunos estudiantes que no identificaron el problema planteado, se limitaron a dar razones literales de la información que ofrecieron los textos policiacos y no evidenciaron un avance progresivo en el reconocimiento de los problemas y en la proposición de alternativas para resolverlos.

En consecuencia, se hace importante destacar el rol que desempeña la interacción del estudiante con los textos, con el mundo real (contexto) e imaginario para el fortalecimiento de sus habilidades de pensamiento crítico, el desarrollo de habilidades comunicativas para el logro de aprendizajes significativos que le permitan desenvolverse en diferentes contextos y frente a diversas situaciones que se le presenten; además, se dejó claro que ante situaciones policiacas reales, hay que acudir de inmediato a las autoridades pertinentes para dar aviso y sean ellos quienes se hagan cargo de hacer las investigaciones a que haya lugar.

7.12 HABILIDAD DE EVALUAR

La habilidad para evaluar, se concibe, como la capacidad de juzgar, discriminar y criticar las actitudes de los personajes en diferentes contextos y situaciones; la capacidad de evaluación, requiere del uso de otras habilidades básicas del pensamiento crítico, que contribuyen a la elaboración de juicios con base en un conjunto de criterios internos o externos; es por ello, que evaluar, juzgar y criticar al igual que opinar de manera personal, se encuentran en el nivel más elevado en la jerarquía, es decir, solo antes del nivel metacognoscitivo.

En este sentido, se evaluaron los puntos de vista de los estudiantes frente a diferentes situaciones sobre las que pudieron hacer sus respectivos juicios con base en los criterios sugeridos en los textos, que los llevaron a tomar decisiones apoyándose en sus presaberes, en la información adquirida y en la interacción texto-contexto e interpersonal desde una perspectiva actitudinal, dinámica y dialógica.

Tabla 19. Habilidad de evaluar (juzgar- criticar-opinar)

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	DESCRIPTORES
<p>Evalúan (juzgan, critica, opinan)</p>	<p>Usan criterios concretos para juzgar con eficacia.</p>	<p>¿Qué significado tiene la expresión: “No siempre la primera impresión es la correcta?” E26DI, expresó: “Siempre hay que llegar al fondo de todo para poder descubrirlo”</p> <p>¿Cómo pudieron saber sin que se lo contaran? E26DI: manifestó: “Pudimos saber sin que nadie nos contara, por las características de la imagen”;</p> <p>¿Está de acuerdo con la actitud de Raúl, sí o no? E2BA, “No, Raúl primero tiene que investigar quién es el ladrón de la pelada para ahora sí llamarlo” E21LM, “no se puede acusar a nadie sin estar seguro, eso es maluco, culpar a otros o que lo acusen a uno de lo que uno no ha hecho.</p>
	<p>Expresan su opinión frente a diferentes situaciones.</p>	<p>¿Cómo se sienten al observar la imagen? E5JC, E6CC, E7AL y E19CM: “Muy triste porque uno no puede golpear a una mujer” ¿Quiénes pueden ser estos personajes? E20HA, E11JK, E3EA y E12WM: “Unos malditos criminales que andan asaltando a las mujeres débiles e inofensivas”.</p>

		<p>E25RT, E22LD, E13CA y E14CS, "Puede ser la mujer del detective, puede ser la hija o también una amiga y le está cobrando venganza"</p> <p>E3EA, intervino diciendo: "Si mi papá le pega a mi mamá, yo le doy con un palo en la cabeza"</p> <p>¿Está de acuerdo con la actitud de Raúl, sí o no?</p> <p>E2BA: "Pasa lo mismo profe porque hay papás que no le creen a los hijos" a lo que varios estudiantes dicen, "eso sí es verdad"</p>
	<p>Emiten juicios que no se ajustan a la realidad de los acontecimientos.</p>	<p>¿Quiénes pueden ser estos personajes?</p> <p>E18KD, E23OT, E4JB y E17JA: "La esposa y el marido o un criminal".</p> <p>¿Cómo pudieron saber sin que se lo contaran?</p> <p>E25RT, E22LD, E13CA y E14CS: "porque él se dio cuenta o le contaron sus amigos u otra persona que le tiene rabia a ella o se la llevaron a él para que le pegara</p> <p>¿A qué se refiere el detective cuando dice que los tres hermanos tienen una conducta sospechosa?</p> <p>E25RT, E22LD, E13CA y E14CS: "Porque ellos no son hermanos, porque ellos se veían raros y sospechó algo de ellos y comenzó a investigar qué tenían a escondidas y se la pasaban con miedo de que él vaya a</p>

		sospechar de lo que ellos tenían guardado.
--	--	--

Análisis. Para el desarrollo de la habilidad de “evaluar (juzgar-opinar)”, surgieron tres subcategorías, que emergieron de acuerdo con los datos correspondientes a la categoría general antes mencionada; cada subcategoría se convirtió en un determinante para identificar hasta qué punto los estudiantes habían desarrollado esta capacidad o no, ya que las evidencias concretas se fundamentaron en: subcategoría 1), comprende el descriptor “Usan criterios concretos para juzgar con eficacia”. La subcategoría 2) correspondió al descriptor, “Expresan su opinión frente a diferentes situaciones”, donde expresaron, además de sus juicios, sentimientos y emociones por tratarse de textos con un contenido fresco, de la cotidianidad del ambiente familiar, la convivencia escolar y situaciones socio-comunitarias: E20HA, E11JK, E3EA y E12WM: “Unos malditos criminales que andan asaltando a las mujeres débiles e inofensivas”; E3EA, intervino diciendo: “Si mi papá le pega a mi mamá, yo le doy con un palo en la cabeza”. Subcategoría 3) Emiten juicios que no se ajustan a la realidad de los acontecimientos; esto para indicar la incoherencia existente entre la intencionalidad del texto y la opinión, juicio o argumento valorativo al momento de exponer sus ideas.

En síntesis, la implementación de esta secuencia didáctica, basada en la lectura de cuentos policíacos en entornos colaborativos, contribuyó en los estudiantes, con el fortalecimiento de los procesos de lectura, el trabajo colaborativo a través de las interacciones entre pares, el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico, y con el aprendizaje significativo.

7.13 TRABAJO COLABORATIVO

La propuesta de intervención estuvo mediada por el trabajo colaborativo, a partir de postulados teóricos como el propuesto por Johnson quien centró su fundamento en

la interdependencia social; donde afirma que “El aprender es un proceso dialéctico y dialógico en el que un individuo contrasta su punto de vista personal con el otro hasta llegar a un acuerdo²³⁹. En este sentido, se plantearon estrategias transversales de trabajo colaborativo con la finalidad de alcanzar las metas establecidas en esta propuesta y desarrollar las habilidades propias de esta herramienta (respeto, responsabilidad, tolerancia, autonomía, compromiso y ayuda mutua “solidaridad”) como pilares para romper los esquemas mentales del individualismo y alcanzar aprendizajes significativos a partir de la interacción social consciente y productiva. Vale la pena destacar, que en el proceso de aprendizaje colaborativo cada estudiante debe evidenciar la capacidad de adaptación al grupo, la sunción de roles concretos y las funciones que dicho rol le designa para que conjuntamente se cumpla con la tarea.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, a continuación, se presentan las tablas que determinaron las categorías y subcategorías relacionadas con el trabajo colaborativo.

Tabla 20. Trabajo colaborativo

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	DESCRIPTORES
RECONOCEN IMPORTANCIA DEL TRABAJO EN EQUIPO	Participan en la exposición de ideas	Los estudiantes observan un video “La carreta” para evidenciar y debatir sobre la importancia del aporte que cada uno debe hacer como miembro del equipo para lograr desarrollar el trabajo colaborativamente. Se

²³⁹ MALDONADO Pérez, Marisabel, Aprendizaje Basado En Proyectos Colaborativos. Una experiencia en educación superior. Laurus [en línea] 2008, 14 (septiembre-noviembre): [Fecha de consulta: 17 de abril de 2018] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111716009>> ISSN 1315-883X. P. 9

		<p>organizaron los equipos colaborativos tomando como referencia el video, en el cual, los estudiantes pudieron identificar al <u>productor “emprendedor”</u> como una persona responsable que le aporta mucho al equipo; el <u>hacedor eficiente</u>, quien pone interés en trabajar, aprender y mejorar, se ve y se proyecta como <u>hacedor</u>; el <u>hacedor menos eficiente</u>, muestra poca voluntad por el trabajo; <u>el que quiere ir en coche</u>, no aporta al grupo, pero está ahí; y finalmente <u>el supresivo</u>, como la persona que siempre se opone a que el trabajo sea eficaz.</p> <p>A partir de lo anterior, un grupo de estudiantes dice: “En el equipo todos debemos ser como el primero, productores eficientes” otro equipo dice “O por lo menos como el segundo, <u>hacedores eficientes</u>”; otro equipo responde: “Lo mejor es que</p>
--	--	---

		todos participemos en el grupo.
ESTABLECEN ACUERDOS	Asumen roles característicos para el trabajo	<p>Se organizaron los equipos de trabajo colaborativo y se construyeron pautas de convivencia para la regulación del aula de clases y para el trabajo colaborativo, tales como:</p> <p>Trabajar en equipo con responsabilidad y sin gritos, Levantar la mano para pedir la palabra, Respetar a las compañeras y compañeros, Escuchar con atención cuando un compañero tiene la palabra, Participar de la clase con gusto.</p> <p>Estas pautas se constituyeron en un determinante para regular las interacciones y fueron puestas de manifiesto durante el desarrollo de todas las actividades.</p> <p>A través del trabajo colaborativo, los estudiantes realizaban una autoevaluación que les permitía ir descubriendo sus potencialidades y aspectos por mejorar tanto en lo personal como en lo colectivo para continuar mejorando. Se fortalecieron los lazos de compañerismo por medio de las interacciones y lograron superar en cierta medida el temor a participar/hablar en clase.</p>

<p>SE EJERCITAN EN EL TRABAJO EN EQUIPO</p>	<p>Reconoce ventajas y desventajas del trabajo en equipo</p>	<p>Los estudiantes pudieron reconocer que a través del trabajo colaborativo la tarea se minimiza; el aporte de todos fortalece los aprendizajes; el grado de responsabilidad es mayor porque todos dependen de todos; se fortalecen los lazos comunicativos, se crece en respeto, en debates y consensos. Pero también reconocieron aquellos aspectos que son inherentes al trabajo colectivo y que en ocasiones se convierten en desventajas: El individualismo, que algunos estudiantes rehúyan a ciertos roles, la actitud imponente, que son los aspectos a contrarrestar con el trabajo colaborativo.</p>
---	--	--

Análisis. El trabajo colaborativo no fue una estrategia para una sesión en particular, sino que se convirtió en una herramienta transversal presente en el desarrollo cada una de las sesiones. En un principio, se trazó como propósito, que los estudiantes fueran sensibilizados frente a las virtudes de esta estrategia de trabajo en equipo; luego, que la interiorizaran y, por último, que la hicieran práctica, consciente e inherente al proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, los alumnos reconocieron y se apropiaron de los roles; se estableció un sistema de rotación para los mismos, entendiendo que todos están en la capacidad para asumirlo o aprender a hacerlo. En este aspecto, con el video se buscó, que los estudiantes pudieran identificar la importancia del aporte que cada uno le hace al equipo, que todos son igualmente importantes y que, aunque todos no aprenden al mismo ritmo ni tienen las mismas capacidades, pero que a través

de la ayuda mutua y la interacción pueden regular los comportamientos y las actitudes y a su vez, promover el desarrollo del pensamiento crítico y fortalecer los aprendizajes.

Con lo anterior, el docente les presenta y les explica la funcionalidad de los roles característicos del trabajo colaborativo y que es responsabilidad de cada miembro del equipo asumirlo, conforme a ciertos con lo expuesto por Panitz, cuando afirma, que en el equipo se debe realizar un proceso de análisis reflexivo que tenga como premisa clave establecer un consenso en la toma de las decisiones lo que fortalecerá el desarrollo personal y social de cada educando.

Desde esta perspectiva, se sugirieron y establecieron los roles que cada estudiante debía asumir como consecuencia de su responsabilidad y compromiso con el equipo de trabajo al cual pertenece:

- ✓ Coordinador: Organiza y coordina el desarrollo de cada actividad
- ✓ Secretario: Registra las decisiones que se toman en el equipo
- ✓ Controlador/cronometraste: Lleva el control del tiempo y maneja los ritmos en que se desarrolla el trabajo.
- ✓ Relator/portavoz: Expone-socializa- pone en común las ideas concertadas en el equipo.

Con esta premisa, se evidencia que los estudiantes identificaron ciertos criterios del trabajo colaborativo desde la perspectiva de Jonhson²⁴⁰, entre los cuales se pueden destacar: la participación activa en el aula, el establecimiento de acuerdos que posibilitaron la concertación de las ideas, reconocieron las fortalezas y debilidades de acuerdo con el cumplimiento de sus funciones propias del rol desempeñado y propusieron estrategias de mejoramiento continuo para el grupo.

²⁴⁰ MALDONADO Pérez, Marisabel. Op. Cit, P.9

Es importante reconocer que, para el éxito del trabajo colaborativo, se requiere de una alta dosis del valor del respeto como pilar para la auto-regulación de las relaciones interpersonales y para el desarrollo de las habilidades comunicativas, sociales, cognitivas y cognoscitivas, que les permita alcanzar aprendizajes significativos y desarrollar competencias para la vida.

En este aspecto, se hizo necesario establecer una especie de lista de chequeo que definiera algunos aspectos relevantes del trabajo colaborativo, para lo cual, se tomó la siguiente tabla categorial:

Tabla 21. Categorías del trabajo colaborativo

			SI	NO
Diálogo	La interacción y los intercambios de los estudiantes se consiguen principalmente mediante la palabra hablada.	Piensa, forma parte de un equipo y comenta; Rueda de ideas; Grupos de conversación; participa en debates críticos		
Enseñanza recíproca entre compañeros	Los estudiantes se enseñan mutuamente con decisión a dominar temáticas y a desarrollar competencias relacionadas con ellas.	Toma de apuntes por equipos; actividades de aprendizaje; Juegos de roles; Rompecabezas; Equipos de trabajo; crucigramas.		
Resolución de problemas	Los estudiantes se centran en practicar estrategias de resolución de problemas.	Resolución de problemas en equipos pensando en voz alta; supera el problema; Estudio de casos; Resolución estructurada de problemas; Equipos de análisis; Investigación en grupo.		
Organización de	Los equipos utilizan medios visuales para organizar y presentar	Agrupamiento por afinidad; fichas del grupo; Matriz de		

información gráfica	información.	equipo; Cadenas secuenciales; Redes de palabras		
Redacción	Los estudiantes escriben para aprender contenidos y competencias importantes.	Espacios diarios para el diálogo y la escritura; Mesa redonda; escribe argumentan sus ideas; Corrección entre compañeros; Escritura colaborativa.		

Fuente: Oscar Revelo Sánchez, César A. Collazos Ordóñez y Javi A. Jiménez Toledo.²⁴¹

²⁴¹ Oscar Revelo Sánchez, César A. Collazos Ordóñez y Javier A. Jiménez Toledo; El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura

La tabla anterior, muestra cinco categorías y cada una con su respectiva descripción, caso o capacidad desarrollada por el estudiante y al final una valoración que permita ir haciendo los ajustes pertinentes de acuerdo con los hallazgos emergentes y conforme a la información que esta arroje.

En consecuencia, se estableció otro criterio para fortalecer el trabajo colaborativo orientado hacia la regulación de las interacciones y del espacio de aprendizaje y se determinó como “pautas de convivencia” las cuales fueron elaboradas por los mismos estudiantes como metas para mejorar los aprendizajes, entre las cuales tenemos:

- ✓ Trabajar en equipo con responsabilidad y sin gritos.
- ✓ Levantar la mano para pedir la palabra.
- ✓ Respetar a las compañeras y compañeros
- ✓ Escuchar con atención cuando un compañero tiene la palabra.
- ✓ Participar de la clase con gusto

7.14 ANÁLISIS DE LAS SESIONES

Para desarrollo de cada sesión, se tuvo en cuenta que su diseño e implementación estuviera orientado a desarrollar en los estudiantes habilidades del pensamiento crítico a través de la lectura de cuentos policíacos en entornos colaborativos; es así, como las diferentes actividades trabajadas durante cada sesión, estuvo enfocada a que se realizaran procesos que cumplieran con esta finalidad en sus respectivos niveles (literal – inferencial – crítico) mediados por la estrategia didáctica del trabajo colaborativo con el objetivo de hacer consciente la interacción asertiva en el aula para el fortalecimiento de las relaciones interpersonales y para el desarrollo de capacidades que generen aprendizajes para la vida.

Al finalizar la aplicación de la secuencia didáctica, se pudo evidenciar que:

- Para fortalecer las habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes, es muy relevante la participación del maestro, toda vez, que es la persona que genera y promueve en el aula los espacios que articulan el proceso de fomento de la lectura analítica, comprensiva, reflexiva y crítica de los textos estudiados, el empoderamiento de las estrategias de enseñanza y aprendizaje y es el mediador por excelencia de las interacciones y la convivencia.

- “Los hábitos de lectura se adquieren leyendo”; por eso es necesario implementar y ejecutar procesos de lectura enriquecidos con la formulación de preguntas que potencialicen el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico en el aula, de tal manera que se puedan formar, estudiantes con mayor capacidad creativa, analítica, comprensiva, reflexiva, argumentativa y crítica, desde lo cual puedan hacerle frente y resolver los diferentes dilemas que les presente la vida.

- El hecho de planear las sesiones de la secuencia didáctica, permitieron que el docente realizara algunos procesos de pensamiento crítico, al diseñar una bitácora de actividades con un hilo conductor articulado que posibilitara cumplir con el objetivo establecido en la investigación a través de la lectura de cuentos policíacos en entornos colaborativos.

- Es importante destacar, que en la conformación de los equipos de trabajo colaborativo, algunos estudiantes mostraron cierta inconformidad con el grupo que les correspondía trabajar, toda vez que ellos se conocen y valoran las capacidades y/o la falta de entusiasmo en sus compañeros; otros manifestaron que el problema consistía en que algunos querían realizar el trabajo solos, no escuchan las opiniones o simplemente, se querían aislar; otros por su parte, no quería asumir ciertos roles y especialmente el de ser portavoz lo que les quitaba tiempo para la distribución de las funciones propias de la rotación en el rol correspondiente; aseguraron que las pautas de convivencia establecidas en la primera sesión,

contribuyeron para la regulación de las relaciones al interior del grupo ya que le aportó al diálogo asertivo, al respeto, a la creación de consenso y al logro de un equilibrio socio-emocional que les permitió la toma de decisiones en aras de alcanzar los aprendizajes que evidenciaran el logro de las metas propuestas. En consecuencia, la estrategia del trabajo colaborativo estribó, en que los estudiantes pudieran reconocer no solo sus propias habilidades y fortalezas, sino también a valorar la de sus compañeros y como con la contribución de todos se hace más enriquecedor el proceso de enseñanza y aprendizaje.

- A pesar de que los estudiantes no están acostumbrados a desarrollar la gran mayoría de sus quehaceres de aprendizaje en el marco de una dinámica de trabajo colaborativo, esta estrategia logró consolidarse no solo en los educandos, sino también el modelo de enseñanza del maestro, en razón a que con el diseño de colaborativas se posibilitan la reflexión, procesos de comunicación asertiva, la creación de consenso en el debate, la asunción de roles, el fortalecimiento de valores como la autonomía, el respeto, la escucha y la apertura al diálogo, despierta el espíritu proactivo, el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico, proceso que se deriva de la interacción con el otro.

En consecuencia, se planearon actividades con situaciones concretas que le permitieron a los estudiantes a través de la lectura de cuentos policiacos hacer frente a los retos reales o imaginarios que ameritaban un análisis consciente de la realidad presentada propias de su contexto o más allá de éste, de manera tal que fuera llevado por su imago creativo a desarrollar su máximo potencial de pensamiento crítico y de trabajo en equipo en la construcción de los conocimientos.

- Es clave significar en este apartado, que los estudiantes se apropiaron de los roles, en la medida en que pudieron conocer sus funciones, ya que la gran mayoría tenía una concepción equivocada de los mismos; en este aspecto fue relevante la intervención del docente para hacer las aclaraciones pertinentes y monitorear el

desarrollo de las actividades para evidenciar la apropiación de los roles (coordinador-relator/portavoz-controlador-secretario), en la medida en que se reflejaron al interior de cada equipo y para ello, en cada sesión y durante la resolución de las actividades, el docente hacía retroalimentación sobre la importancia de los roles y su debida rotación para el fortalecimiento de las capacidades que cada uno implica.

- La lectura de los cuentos policíacos trabajados en cada una de las sesiones, se abordaron a partir de los tres momentos para la lectura que propone Isabel Solé en su texto “Estrategias de lectura” (antes-durante-después); momentos, que por su naturaleza son transversales y articuladas con las habilidades del pensamiento crítico, toda vez que posibilitan entre otros aspectos: Antes (Activar los saberes previos), el cual se encuentra en estrecha relación con la habilidad de inferir, predecir; durante (Interacción con el texto/interpretación progresiva del texto), a través del proceso de lectura personal, colectiva y comentada: subrayar ideas principales, buscar significados de palabras desconocidas, contextualizar la situación textual, diferenciar entre realidad y ficción, lo cual se encuentra en yuxtaposición con habilidades tales como: identificar detalles, recordar, observar, percibir, analizar, describir, de tal manera que puedan tener una panorámica general del texto que les brinde las herramientas argumentativas con las cuales puedan tener un abanico de posibilidades para inferir y plantear diferentes alternativas de solución al dilema que les presenta el texto. Después de la lectura (Resumir, hacer hipótesis), actividades relacionadas con las habilidades de clasificar/categorizar ideas, evaluar el texto, y sentar su posición crítica frente al mismo.

- Durante el desarrollo de las sesiones se evidenciaron situaciones significativas tales como: Al 99.9% de los estudiantes se les despertó el anhelo por participar, expresar libremente y espontáneamente sus ideas, escuchar y ser escuchados, con lo cual no solo se fue fortaleciendo su capacidad expresiva, sino también el rompimiento de esquemas negativos como la timidez o el “yo no soy capaz” lo cual

operó en beneficio de la consolidación y el fortalecimiento de competencias comunicativas, actitud crítica y propositiva, discusión argumentada como bases para la interacción en una sociedad cada vez más exigente.

7.15 FASE III: EVALUACIÓN DE LA ACCIÓN: GRUPO FOCAL

Para terminar la fase de la intervención, se aplicó una evaluación como herramienta para conocer los alcances de la propuesta “juguemos con el cuento policiaco: una estrategia para fortalecer el pensamiento crítico en los estudiantes del grado quinto de la institución educativa San Rafael de Chucurí, del municipio de Barrancabermeja, a través de la lectura de cuentos policiacos en entornos colaborativos”. Para ello, se realizó una entrevista semiestructurada denominada “Grupos focales”, con la intención de entrevistar a los participantes para que pudieran expresar sus sentimientos frente al desarrollo de las actividades de la secuencia; sus relaciones interpersonales, especialmente con el equipo que les tocó trabajar; frente al comportamiento y las actitudes tanto a nivel individual como del grupo “curso” en general, ya que estos son pilares del trabajo colaborativo; y finalmente, conocer las expectativas que les generó su participación.

En este sentido, antes de la realización de la entrevista a los grupos focales se establecieron objetivos para su aplicación, estructurados a partir de las preguntas orientadoras planteadas en la investigación, como derrotero concreto. Caso seguido, se diseñó un cuestionario a partir de los objetivos de la propuesta de investigativa como pilares para la valoración final de la intervención y finalmente, se organizaron cuatro grupos de seis estudiantes, los cuales fueron citados a sesiones en horarios diferentes, donde cada sesión tuvo una duración de cuarenta minutos; la convocatoria a la entrevista se hizo por medio de una invitación especial personalizada para garantizar su asistencia. (Anexo 35). En este aspecto es importante resaltar, que el valor significativo de esta técnica radica en el potencial que posibilita para la recolección de información concreta, selecta, que permite

cualitativamente analizar los datos productos de la exposición presentada por los participantes, quienes a través de su intervención dejan de manifiesto sus opiniones y conocimientos conforme con las temáticas de estudio y con su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Desde esta perspectiva, se establecen a continuación las categorías para el análisis de los grupos focales, las cuales se erigen como respuesta al tercer objetivo de la propuesta de intervención; que consiste en “Establecer los alcances de la secuencia didáctica en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de grado 5°, a través de la lectura de cuentos policíacos en entornos colaborativos”

Tabla 22. Evaluación de las habilidades del pensamiento crítico-entrevista semiestructurada

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	DESCRPTORES
LA LECTURA COMO MEDIO DE ACCESO CONOCIMIENTO	Valoración la lectura como premisa para el aprendizaje	<p>¿Qué es leer?</p> <p>Con respecto al interrogante, E13CA, respondió: “Leer es comprender y explorar”; E6CC, asiente, diciendo: “Leer es comprender y explorar lo que se lee”. Por su parte, E19CM expresó: “Leer para mí, es un aprendizaje que tenemos que analizar todos los estudiantes y también las otras personas, porque si podemos obtener algún trabajo y no sabemos leer ni escribir, entonces no nos van a aceptar en el trabajo; por eso está muy bien que todos aprendamos a leer y a escribir y muchas otras cosas”. En este mismo</p>

		<p>sentido, E5JC, dice: “Leer es aprender; es una cualidad”, sobre lo que a su vez, E21LM manifestó: “Leer es comprender las cosas”. En esta misma línea, E2BA, dice: “Leer es una habilidad para comunicarse y en nuestra carrera la podemos utilizar”. Siguiendo este precepto, E8OF, expresó: “Leer es para aprender y aprender a comunicarnos y para poder saber qué es lo que nos rodea”.</p>
LECTURA Y VIDA REAL	Establece relaciones entre saber leer y saber hacer	<p>¿Por qué es importante leer?</p> <p>Con respecto a la pregunta, E6CC, dijo: “Para mí es importante leer, porque si algún día encontramos en la calle un cartel y no sabemos qué dice, entonces podemos aprender a leer muy bien para saber lo que dice en todas partes”. En este mismo aspecto E9DG, dice: “Porque si a uno le ponen un trabajo, uno tiene que saber leer para poder</p>

		resolverlo”. Así mismo, E21LM dice: “Porque si no aprendemos a leer, nunca entenderemos las cosas”. En tal efecto, E11JK, manifestó: “Porque si uno no lee, no hay enseñanza y uno no puede entender lo que le ponen en el tablero”
LA TIPOLOGÍA TEXTUAL COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE (Texto policiaco)	Disfruta el trabajo que enriquece su aprendizaje	¿Qué opinan sobre el trabajo realizado y por qué? En este particular, E26DI, dijo: “Que pudimos entender y aprender qué era el trabajo policiaco, sobre la investigación y que podemos ser investigadores entendiendo lo que leemos”; E20EA, “Fue muy bueno, <i>bacano</i> , porque pudimos compartir entre amigos”; de igual manera, E19CM, dijo: “Fue excelente porque el tiempo que

		<p>estuvimos con él aprendimos otras cosas que nosotros no sabíamos y eso no aceleró a seguir con el estudio”</p>
	<p>Valora la intencionalidad del texto</p>	<p>¿Qué le aportaron los cuentos policiacos al desarrollo de su pensamiento?</p> <p>En este sentido, E26DI, expresó: “Nos enseña a resolver acertijos, ; E25LE, dice “Ayuda a armar rompecabezas”; por su parte E6CC dijo: “Nos ayuda a resolver casos”; en este mismo aspecto, E19CM, expresó: “Aprender a analizar las cosas con buen pensamiento, porque si no, no puede alcanzar las metas que está realizando”; en esta</p>

		<p>misma línea, E12WM, dijo: “Que nos enseñaron a resolver cosas”; E2BA, manifestó: “A desarrollar el pensamiento para poder responder las preguntas bien” a lo que E21LM, dijo: “Que nos hizo tirar cabeza”; de igual manera, E8OF, expresó: “Que desarrolla más la mente”</p>
--	--	---

Análisis. En la tabla anterior se pueden observar tres categorías; dentro de las cuales, la uno y la dos tiene cada una su respectiva subcategoría, mientras que la para la categoría 3, se definieron dos subcategorías de acuerdo con el alcance proyectado en la misma. Este análisis, corresponde desde luego a la caracterización categorial de las habilidades del pensamiento crítico con respecto al impacto generado con el desarrollo de la intervención (Secuencia didáctica) y concretamente con lo expresado por los estudiantes en la entrevista semiestructurada.,

La primera categoría, hace referencia a la lectura de cuentos policíacos como medio de acceso al conocimiento; en esta, se encuentran algunas concepciones realizadas por los estudiantes respecto de la dinámica del trabajo realizado desde la secuencia didáctica para el fortalecimiento de las habilidades del pensamiento crítico.

Esta categoría se articuló con una subcategoría denominada, Valoración de la lectura como premisa para el aprendizaje, ya que, para algunos estudiantes, la

lectura está asociada con la comprensión y exploración del mundo que lo rodea.

En este mismo sentido, La segunda categoría del análisis se erige en el marco de la relación estrecha entre la lectura y la vida cotidiana, por lo que se ha denominado, “Lectura y vida real” y como subcategoría, Establece relaciones entre saber leer y saber hacer; en la cual, los estudiantes manifestaron la importancia de la lectura en el presente y su valor para el futuro; aquí lo más significativo hace referencia a la interacción entre lector-texto para la acción en contextos reales, a partir de la versatilidad de los pilares argumentativos que ofrecen los textos policíacos.

La tercera categoría es denominada, “La tipología textual como herramienta de aprendizaje” y comprende dos subcategorías: La primera tiene que ver con que “Disfrutan el trabajo que enriquece su aprendizaje” y la segunda, está relacionada con el hecho de que “Valoran la intencionalidad del texto” (policíaco) y cómo este enriquece sus habilidades de pensamiento crítico. Es importante decir, que, en este punto, los estudiantes conocen la estructura y los elementos claves que caracterizan a los textos policíacos.

Desde esta perspectiva, la evaluación que realizaron los estudiantes en virtud de la lectura de cuentos policíacos en entornos colaborativos como tipología textual para fortalecer las habilidades del pensamiento crítico, permitió que pudieran reconocer su importancia desde su finalidad más profunda; es decir, estar conscientes que a través de los procesos de lectura se desarrollan capacidades tales como: comprender, interpretar, juzgar, criticar, argumentar y aprender; que se constituyen elementos relevantes para lograr fortalecer el pensamiento crítico. En este mismo sentido, pudieron reconocer que los textos policíacos pueden ser reales o ficticios, ayudan a desarrollar habilidades investigativas desde el punto de vista detectivesco, e identificaron además, su estructura y características que lo hacen diferentes a otras tipologías textuales; reconocieron que las verdades no son absolutas si no cuentan con las evidencias que la soportan; que las hipótesis pueden variar de acuerdo con la aparición de nuevas pistas; pero sobre todo pudieron valorar la

compañía del otro, su aporte, sus puntos de vista diferentes en el marco de la tolerancia y el respeto, al igual que la fuerza de voluntad y disposición para generar consenso frente al desarrollo de la tarea y el logro de las metas.

También, los estudiantes expresaron sus apreciaciones frente al trabajo colaborativo, entorno en el cual se desarrollaron las diferentes actividades, tal y como lo muestra la tabla que aparece a continuación.

Tabla 23. Evaluación Del Trabajo Colaborativo

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	DESCRIPTORES
ESTABLECEN PAUTAS DE CONVIVENCIA PARA CUMPLIR LOS ROLES	Establecen normas comportamentales y actitudinales para alcanzar los objetivos.	¿Cómo hicieron para asignarse las funciones? E21LM, “Escribimos unas pautas y después nos turnamos los roles en las actividades para que todos hiciéramos nuestra parte.
ADAPTABILIDAD AL TRABAJO COLABORATIVO	Reconocen las potencialidades y limitaciones que se fortalecen en el equipo.	¿Cómo se sintieron realizando las actividades con un equipo de trabajo? ¿Por qué? E6CC, dice: “Bien, porque todos estábamos unidos”; en este mismo sentido, E26DI,

		<p>manifestó. “Porque todos aportábamos al equipo”; de igual manera, E19CM, dice: “Fue muy chévere, porque entre todos nos ayudábamos, el que no sabía una cosa el otro la expresaba y así nos íbamos ayudando entre todos y esa es una ayuda muy grande dentro del equipo; en esta misma línea, E2BA, expresó: “Bien, porque nos ayudamos los unos a los otros y así fuimos resolviendo las preguntas; así mismo, E8OF, dice: “Bien, porque en vez de matarse uno solo la cabeza, tiene más amigos con quienes hacer la tarea.</p>
		<p>¿Hubiera sido mejor trabajar individualmente?</p> <p>En este sentido, E26DI, dijo: “No, es mejor</p>

<p>VENTAJAS DEL TRABAJO COLABORATIVO</p>	<p>El apoyo mutuo, clave para alcanzar las metas.</p>	<p>trabajar en equipo, porque ahí todos aportamos y entendíamos mejor”; así mismo E4JB, expresó: “En equipo, porque todos podemos aportar opiniones”; del mismo modo, E6CC, dijo: “Es mejor trabajar en equipo porque cada uno aporta y ayuda con las preguntas que le hagan” en consecuencia, E2BA, dice: “No, porque uno solo no se puede colaborar”; por su parte, E21LM, manifestó: “No, porque trabajar solo tiene que ser usted mismo, mientras que el grupo colabora”; E11JK, dice: “Porque a veces hay unas cosas que uno no entiende y otro amigo le colabora”.</p>
		<p>¿Aprendieron algo de sus compañeros de equipo?</p>

<p>VALORAN EL APOORTE DEL OTRO COMO VÁLIDO EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO</p>	<p>El aporte de todos facilitó la tarea.</p>	<p>E26DI, “Que todos podemos aportarle al equipo”; E6CC, dijo: “Que cada uno ayudamos al equipo”; E19CM, “Que unos saben una cosa y otros otra y así todos aportamos”</p>
<p>SENTIMIENTOS EMERGENTES AL INTERIOR DEL EQUIPO</p>	<p>Sentimientos encontrados</p>	<p>¿Qué fue lo que menos les gustó del trabajo en equipo? E6CC, dice: “A mí me gustó todo porque no hubo peleas ni conflicto entre los grupos de amigos; E26DI, manifestó: Algunos compañeros no se mantuvieron unidos en el mismo equipo y se cambiaban de equipo; frente al interrogante, E19CM, E22LD, E20HA, E18KD, disienten con la cabeza y al unísono dicen que “todo nos gustó”; E21LM, dice:</p>

		“Todo me gustó porque nos colaboramos”; E20HA, dijo: “El trabajo en equipo nos gustó porque todos aportamos
EL TRABAJO COLABORATIVO COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA	VALORAN LA IMPORTANCIA DEL TRABAJO COLABORATIVO	¿Hubiera sido mejor trabajar individualmente? En este sentido, E26DI, dijo: “No, es mejor trabajar en equipo, porque ahí todos aportamos y entendíamos mejor”; así mismo E4JB, expresó: “En equipo, porque todos podemos aportar opiniones”; del mismo modo, E6CC, dijo: “Es mejor trabajar en equipo porque cada uno aporta y ayuda con las preguntas que le hagan” en consecuencia, E2BA, dice: “No, es mejor trabajar en equipo, porque uno solo no se puede colaborar”;

Análisis. La lectura de cuentos policiacos se desarrolló apoyándose en el trabajo

colaborativo como estrategia metodológica para fortalecer el pensamiento crítico; fue un factor determinante para la consolidación de las interacciones en la construcción del conocimiento. En este sentido, los estudiantes evaluaron su impacto metodológico a través de la entrevista semiestructurada a los grupos focales, de la que emergieron cinco categorías de análisis con sus respectivas subcategorías, lo cual se detalla a continuación:

La primera categoría comprende: Establecen pautas de convivencia para cumplir con los roles; la subcategoría hace referencia a que los equipos “Establecen normas comportamentales y actitudinales para alcanzar los objetivos”; estas fueron concebidas con el apoyo de todos los estudiantes... E21LM: “Escribimos unas pautas y después nos turnamos los roles en las actividades para que todos hiciéramos nuestra parte. Aquí es importante destacar, que las pautas a las que se refiere, se constituyeron en una herramienta clave para determinar las funciones y autorregular-regular el aula y las relaciones interpersonales, establecer lazos para la armonía del equipo. Además, eran recordadas siempre antes de comenzar a realizar las diferentes actividades.

La segunda categoría, recoge: Adaptabilidad al trabajo en equipo y la subcategoría que emerge de esta, fue “Reconocen fortalezas y limitaciones que se fortalecen en el equipo”; E6CC, dice: “Bien, porque todos estábamos unidos”; en este mismo sentido, E26DI, manifestó. “Porque todos aportábamos al equipo”; de igual manera, E19CM, dice: “Fue muy chévere, porque entre todos nos ayudábamos, el que no sabía una cosa el otro la expresaba y así nos íbamos ayudando entre todos y esa es una ayuda muy grande dentro del equipo. Pudieron reconocer el valor del otro, que todos tienen algo para aportar, que existen aspectos en los que se requiere ayuda y otros en los que se puede ayudar y se consolidan los lazos a través de la interacción.

En esta misma perspectiva, la tercera categoría, recoge: Ventajas del trabajo

colaborativo, en este sentido, la subcategoría asociada es, “El apoyo mutuo, clave para alcanzar las metas”; lo que se evidencia cuando E26DI, dijo: “Es mejor trabajar en equipo, porque ahí todos aportamos y entendíamos mejor”; E6CC, dijo: “Es mejor trabajar en equipo porque cada uno aporta y ayuda con las preguntas que le hagan”; E2BA, dice: “No, porque uno solo no se puede colaborar”; E21LM, manifestó: “No, porque trabajar solo tiene que ser usted mismo, mientras que el grupo colabora”; E11JK, dice: “Porque a veces hay unas cosas que uno no entiende y otro amigo le colabora”. Lo sobresaliente en este aspecto, es el valor que los estudiantes le dan al apoyo que pueden recibir de sus compañeros, un factor que eleva la estima en el que es valorado y fortalece el sentido de pertenencia al equipo.

La cuarta categoría, por su parte, comprende: Valoran el aporte del otro como válido en la construcción del conocimiento; la subcategoría asociada a esta consiste en “El aporte de todos facilitó la tarea”. En este particular, E19CM, “Que unos saben una cosa y otros otra y así todos aportamos”, con lo que se cumple el objetivo del trabajo colaborativo en la consolidación de las interacciones y en la construcción de los saberes.

La quinta y última categoría resultado de esta evaluación de los grupos focales, abarca: Sentimientos emergentes al interior del equipo, apoyada en la subcategoría, “La actitud de algunos a veces no ayudó”; evidente en lo expresado por E6CC, cuando dijo: “A mí me gustó todo porque no hubo peleas ni conflicto entre los grupos de amigos; E26DI, manifestó: Algunos compañeros no se mantuvieron unidos en el mismo equipo y se cambiaban de equipo; E19CM, E22LD, E20HA, E18KD, disienten con la cabeza y al unísono dicen que “todo nos gustó”; E21LM, dice: “Todo me gustó porque nos colaboramos”; E20HA, dijo: “El trabajo en equipo nos gustó porque todos aportamos. Se refleja lo que ellos pudieron observar; sin embargo, esos estudiantes que les costó en un principio adaptarse a su equipo, al darse cuenta de la interacción que se reflejaba en los demás, terminaron siendo parte activa de su grupo; claro está, que para ello fue determinante la intervención del

docente y la actitud de los compañeros que siempre mantuvieron una actitud abierta y acogedora.

A manera de conclusión, al analizar estas categorías se puede afirmar que los estudiantes reconocieron las virtudes del trabajo colaborativo como estrategia metodológica que no solo fortaleció las relaciones interpersonales, sino también en la construcción de los conocimientos, a partir de la ayuda mutua. En este sentido, Virginia Zabala expresa “No hay manera “esencial” o “natural” de leer y escribir, [...] los significados y las prácticas letradas son el producto de la cultura, la historia y los discursos²⁴²”. En este mismo sentido, el trabajo colaborativo se convirtió en eje fundamental para el desarrollo sociocultural de los estudiantes, al poder compartir sus saberes y experiencias con otros y así alcanzar mejores aprendizajes²⁴³.

Desde este orden de ideas, cada uno de los aportes de los estudiantes, permitió que el docente investigador pudiera hacer un análisis reflexivo y autocrítico de su práctica pedagógica, desde la cual pueda incorporar elementos significativos que le permitan ir mejorando progresivamente a partir de estrategias metodológicas, herramientas didácticas y actividades pedagógicas que fortalezcan el proceso de lectura como premisa para mejorar los aprendizajes.

Finalmente, se puede decir, que, en cada una de las categorías presentes en este análisis, quedan en evidencia las ventajas del trabajo colaborativo para la realización de la tarea y alcanzar los objetivos de aprendizaje mancomunadamente.

²⁴² ZABALA, Virginia. Citado por Cassany, Daniel. Leer desde la comunidad 2002 p. 17

²⁴³ PACHECO G., Jorge Eliécer: Tesis de Grado. El uso de Facebook como apoyo para el desarrollo de la escritura de cuentos.p.45

8. DISCUSIÓN

A través la evaluación del proceso de investigación-acción desarrollada con los estudiantes del grado quinto, quedaron en evidencia algunas debilidades asociadas con las capacidades de lectura; entendida esta, como (la decodificación textual, la identificación de personajes, lugares, ideas principales, búsqueda de significado de palabras nuevas, comprensión textual entre otras); además, la investigación involucró la lectura de cuentos policíacos en entornos colaborativos, al considerarlo una estrategia pedagógico-metodológica que contribuye al desarrollo de habilidades comunicativas que les permita hacer una lectura de su realidad contextual, a partir de su propio análisis, reflexión, argumentación crítica, desde la cual pueda emitir juicios válidos con relación a lo que acontece en su entorno próximo, situaciones que garantizan el fortalecimiento del pensamiento crítico. De igual manera, el aula se convirtió en el entorno colaborativo por excelencia, debido a su gran impacto para generar interacción entre pares, fortalecer las relaciones interpersonales, desarrollar las actividades en equipos y lograr aprendizajes integrales con mayor significado para la vida.

Desde este orden de ideas, el docente/investigador formuló la siguiente pregunta general de investigación:

¿De qué manera la lectura de cuentos policíacos en entornos colaborativos, fortalece procesos de pensamiento crítico en los estudiantes de grado quinto de básica primaria de una institución educativa de Barrancabermeja?

En respuesta a este interrogante, fue necesario dar respuestas a cada una de las preguntas directrices que orientaron el proceso investigativo desde cada una de las fases trazadas en la propuesta de intervención.

En este sentido, en la primera fase se formuló como pregunta diagnóstica ¿Cuál es el nivel de pensamiento que poseen los estudiantes de grado quinto de la institución

educativa?, y se proyectó como objetivo, identificar el nivel de pensamiento que poseen los estudiantes de grado quinto de educación básica primaria.

En consecuencia, para dar respuesta a lo anteriormente expuesto, se diseñó y aplicó una prueba diagnóstica utilizando el cuento policiaco como tipología textual; con esta prueba, se pudo constatar el nivel de pensamiento crítico en que se encontraban los estudiantes en relación con los procesos de lectura, y las evidencias mostraron que estos se hallaban en el nivel de pensamiento literal, o sea que solo pudieron desarrollar actividades relacionadas con las cinco habilidades características de este nivel, es decir: (identificar, nombrar, observar, percibir, y recordar situaciones explícitas en el texto), lo que se convirtió en el indicador para determinar que tenían dificultades para alcanzar habilidades superiores del nivel de pensamiento inferencial y crítico.

En este mismo aspecto, se pudo evidenciar que a la gran mayoría de los estudiantes se les dificulta hacer inferencias, extraer ideas principales del texto leído, identificar detalles, explicar y argumentar; habilidades que se constituyen en una base imprescindible para alcanzar el nivel de pensamiento crítico. Dentro de otros factores que fueron evidenciados como resultados de la prueba y que requieren de fortalecimiento, lo constituye la falta de coherencia y cohesión para secuenciar y al exponer las ideas, la escritura de frases incompletas y la muy poca capacidad argumentativa.

Con relación a lo expresado anteriormente, Maureen Priestley en su obra: Técnicas y estrategias del pensamiento crítico, presenta una pirámide ascendente con tres peldaños que representan los niveles del pensamiento con sus respectivas habilidades conexas, las cuales se deben superar para pasar de un nivel a otro. En este orden de ideas, se planearon y se desarrollaron actividades que ayudaron a fortalecer y desarrollar cada uno de los niveles de pensamiento propuestos, de tal manera que los estudiantes fueron escalando de manera progresiva a través la lectura analítica, la formulación de hipótesis, hacer deducciones, emitir inferencias,

comparar-contrastar, predecir, sintetizar, resumir y resolver problemas, habilidades propias del pensamiento inferencial y sin las cuales no se puede acceder al nivel crítico, donde existen otras habilidades de orden superior tales como: (evaluar, juzgar, criticar... metacognición) que van exigirle una capacidad mayor, es decir, acceso al pensamiento crítico.

En yuxtaposición con lo manifestado anteriormente, aunque la prueba diagnóstica estuvo orientada a identificar el nivel de pensamiento crítico en el que se encontraban los estudiantes del grado quinto, también, a través de la observación directa del investigador, se evidenció que al realizar el trabajo en equipos se presentaban desacuerdos, se rehusaban a asumir ciertos roles a los que consideraban más complicados, eran incapaces de mantener el equipo regulado, se imponía la voluntad de uno o dos compañeros, lo que generaba inconformidades ellos. No obstante, se reflejaron valores como el respeto a pesar de las diferencias que fue el punto de apoyo para comenzar a consolidar el trabajo colaborativo como estrategia de interacción, comunicación y aprendizaje significativo.

Lo relevante del trabajo colaborativo, radica en su fuerza para generar cohesión desde la práctica de valores como el respeto, la sana convivencia, la tolerancia, la equidad, el fortalecimiento de las relaciones interpersonales “trabajo entre pares”, la democracia y la creación de consenso como premisas para la autorregulación y el fortalecimiento del pensamiento crítico en el aula y más allá de esta.

Con esta premisa, surgió la respuesta a la segunda pregunta de la propuesta de intervención: ¿Cuáles son los elementos que debe tener una estrategia de intervención a través del diseño de una secuencia didáctica que involucre la lectura de cuentos policíacos en entornos colaborativos para fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes de grado quinto?

En consonancia con lo anterior, para el diseño de la secuencia didáctica propuesta para el desarrollo de la investigación, se tomaron en consideración tres elementos

de articulación o ejes transversales: Lectura de cuentos policíacos, habilidades del pensamiento crítico y el trabajo colaborativo.

La secuencia didáctica se diseñó a partir de las consideraciones o fases que sugiere Anna Camps citada por Pérez Abril y Gloria Rincón en su tratado: *Actividad, Secuencia Didáctica, Pedagogía por Proyectos*²⁴⁴ articulada con las estrategias de lectura propuestas por Isabel Solé²⁴⁵ elementos que se explicarán a continuación.

Características del diseño de la secuencia didáctica:

- Para el diseño de la secuencia didáctica, se planearon seis sesiones teniendo en cuenta los Estándares Básicos en competencias, objetivo general, competencias, indicadores de desempeño, habilidades del pensamiento crítico, criterios de evaluación, métodos de evaluación, recursos, fuentes bibliográficas, duración de cada sesión, tiempo de inicio y terminación. Desde este orden de ideas, las sesiones fueron estructuradas a partir de las tres etapas que propone Anna Camps (preparación-producción-evaluación) articuladas con los tres momentos que propone Isabel Solé en las estrategias de lectura (antes, durante y después), tal y como se detalla a continuación:
- Etapa de preparación: (antes de la lectura): En este primer momento, se exploran los presaberes, se contextualizaron (relación texto-contexto-vocabulario) a través de visualizaciones, inferencias e hipótesis.

²⁴⁴ PEREZ Abril Mauricio, RINCÓN Gloria. *Actividad, Secuencia Didáctica, Pedagogía por Proyectos: Tres alternativas para la orientación del trabajo didáctico en el campo del lenguaje*. Tomado en línea https://es.slideshare.net/cslozano/actividad-secuencia-didacticaproyectomauricio-perez-gloria-rincon?qid=2cf3bb82-cae1-4fcd-bbee-afc5fceb1266&v=&b=&from_search=2

²⁴⁵ SOLÉ, Isabel, *Estrategias de Lectura. Materiales para la innovación educativa*. Ed Grao

- Etapa de producción: (durante la lectura). De acuerdo con el esquema de la secuencia didáctica, se desarrollaron lecturas individuales, compartidas y comentadas en el aula, se concertaron ideas, se concretaron acuerdos y se desarrollaron actividades en equipo que garantizaron el logro de las metas de los diferentes equipos.
- Etapa de evaluación: (después de la lectura). De conformidad con lo sugerido en la (SD), se compartieron experiencias de aprendizaje a través del trabajo colaborativo tales como: socializaciones y/o exposiciones, talleres, guías, diseñadores gráficos, reconstrucción de hechos, video-debates, se promovió el aprendizaje por medio de la interacción entre pares, como premisa de articulación y cumplimiento de los fines de la propuesta de intervención.

Como se ha expresado con anterioridad, las sesiones de la secuencia didáctica se orientaron hacia el fortalecimiento del pensamiento crítico a través de la lectura de cuentos policíacos en entornos colaborativos. Desde esta perspectiva, las actividades que se desarrollaron estuvieron encaminadas a lograr tal objetivo en un paso a paso que posibilitara la aprehensión de las habilidades del nivel inferencial, para tener las bases que le ayuden a desarrollar las habilidades del nivel de pensamiento crítico.

Para aclarar lo dicho anteriormente, se describen a continuación algunas de las estrategias utilizadas en el diseño de las sesiones de la secuencia didáctica conforme con la habilidad y el nivel de pensamiento al que pertenece:

Como se dijo anteriormente, un nivel es la plataforma de transición para llegar al otro; desde este punto de vista, el nivel de pensamiento inferencial hace las veces de antesala o trampolín para llegar al nivel de pensamiento crítico; lo que esto significa es, que un nivel sirve de cimiento para llegar al otro, en una escala coherente que va aumentando su complejidad a medida que las habilidades se van

desarrollando. Así las cosas, este nivel inferencial aborda habilidades tales como: Exploración de presaberes, identificar causa-efecto, predecir, explicar, categorizar-clasificar y resolver problemas. Aquí, el estudiante debe estar en la capacidad de utilizar la información para inferir conclusiones, reflexionar acerca de ellas, hacer generalizaciones y aplicaciones significativas.²⁴⁶

Para el desarrollo de la secuencia didáctica, en el nivel inferencial se tuvieron en cuenta las siguientes habilidades:

Inferir, comparar-contrastar-argumentar, describir-explicar, indicar causa-efecto, resolver problemas y evaluar, la discusión está centrada, en qué medida los estudiantes las fortalecieron y este apartado se encuentra explícito anteriormente, es decir desde la página 364 hasta la 401. En consecuencia, la discusión recoge en gran medida las apreciaciones de los estudiantes tanto de la evaluación de las sesiones, como del grupo focal para dar solidez y validación a la información.

En toda las respuestas dadas por los estudiantes, queda en evidencia que a través de la lectura de cuentos policiacos en entornos colaborativos lograron mejorar sus habilidades de lectura y le dan un gran mérito al trabajo colaborativo como estrategia fundamental para desarrollar las actividades y alcanzar las metas establecidas; por ejemplo, frente a la pregunta si era mejor trabajar solos, E11JK, dijo: “No, porque a veces hay unas cosas que uno no entiende y otro amigo le colabora”; E26DI, dijo: “No, es mejor trabajar en equipo, porque ahí todos aportamos y entendíamos mejor”; pero ya todo esto está dicho entre las páginas 413 – 416.

Las habilidades del pensamiento crítico en su nivel inferencial, fueron transversales en el desarrollo de las sesiones, por la sencilla razón de que la tipología textual trabajada “cuento policiaco” daba la posibilidad de articularlas lo que hizo posible un

²⁴⁶ MINISTERIO DE EDUCACIÓN REPUBLICA DEL PERÚ. Guía para el desarrollo del pensamiento crítico Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú Nro. 2006-1636 P.58

constante engranaje para fortalecerlas en las lecturas, en los debates, en las actividades, en las socializaciones argumentadas.

En este sentido, para cerrar lo concerniente a la segunda pregunta de la propuesta de intervención, se reconoce el rol del maestro mediador, orientador y promotor de diversas actividades y situaciones que provocaron la motivación, de los estudiantes, confianza en sí mismos, en sus saberes, de modo que pudieron entender que el éxito del grupo dependía de las habilidades individuales, pero del aporte de todos para el desarrollo del trabajo en equipos colaborativos; de esta manera se fue generando sentido de pertenencia al grupo, valor por el otro, consolidación de roles, cumplimiento de funciones, respeto en las interacciones y responsabilidad en el cumplimiento de sus deberes.

Con este panorama del capítulo de discusión, se pasa a dar respuesta a la tercera pregunta propuesta en la investigación ¿Cuáles son los alcances de la secuencia didáctica basada en la lectura de cuentos policíacos en entornos colaborativos para fortalecer el pensamiento crítico en los estudiantes de grado quinto?

Para responder a este interrogante y determinar los alcances que tuvo la secuencia didáctica, se tomó como marco de referencia la evaluación realizada por los estudiantes en el grupo focal; es decir, sus apreciaciones y puntos de vista en el desarrollo de la entrevista. En este sentido, fue evidente que a través de los juicios apreciativos dados por los estudiantes, hubo fortalecimiento en el nivel de pensamiento crítico, ya que haciendo uso de la habilidad para evaluar, expresaron sus puntos de vista sobre cómo les había parecido la propuesta de intervención, momento en el que sus respuestas determinaron los aspectos positivos y por mejorar en el desarrollo de las sesiones, propusieron acciones de mejora E26DI “Que los compañeros estén en sus grupos para que no interrumpan y se vea mejor cada equipo”, evaluaron el desempeño de los equipos colaborativos para el logro de las metas y dieron gran reconocimiento y valor a la tipología textual trabajada y

las enseñanzas a partir de esta y los beneficios de la lectura entre pares como potenciadora de mejores aprendizajes.

También, los estudiantes expresaron que el hecho de realizar lecturas de cuentos y acertijos policíacos les permitió desarrollar más la mente y ser capaces de investigar, armar rompecabezas y resolver los casos difíciles, pueden ayudar a otros; otros manifestaron que este tipo de textos les permitió analizar muy bien los textos leídos para poder comprender y alcanzar las metas planeadas; por su parte otros aseguraron que leer los hizo pensar mucho sobre la solución de diversas situaciones trabajadas; por ejemplo: E21LM “Tirar cabeza para dar con las pistas”. Como se puede apreciar, los estudiantes comprendieron el valor del esfuerzo, del trabajo en equipo, la importancia de la lectura de textos policíacos para el desarrollo de habilidades del pensamiento para el logro de sus metas.

Aunque muchos cuentos policíacos parecieran ser productos de la ficción, el lector puede fácilmente hacer asociaciones con hechos reales ya sea de su contexto próximo o de situaciones presentadas en cualquier parte del mundo; es por ello que las actividades estuvieron siempre encaminadas al desarrollo de la capacidad intuitiva, deductiva-inferencial, a hacer conjeturas, hipótesis, conclusiones anticipadas, análisis de casos reales, con lo cual los estudiantes (lectores) mostraron gran interés, ya que muchas actividades involucraban juegos policíacos en los que tuvieron que poner sus capacidades de imaginación, escucha, análisis, interpretación de los hechos, argumentación desde sus pistas y evidencias que les permitiera defender sus puntos de vista; aspecto evidentemente verificables en su espíritu participativo en las diferentes sesiones, en exposiciones, socializaciones, trabajo en equipo y actitud positiva y activa en un ambiente de colaboración y respeto por el otro.

El grado 5° define el trabajo colaborativo como “AYUDA MUTUA” porque el aporte de cada uno significó una pieza fundamental para el logro de las metas del equipo;

lo consideran como herramienta importante para fortalecer competencias comunicativas, especialmente, escuchar-hablar; lo valoran como una estrategia para fomentar el diálogo, el respeto por el otro y por sus ideales, la tolerancia, empatía, autonomía, crear consenso en la toma de decisiones, asumir responsabilidades y hacerle frente al arraigo individualista, egocéntrico, autoritario e imponente en la construcción de una convivencia pacífica y democrática que se gesta desde la escuela y específicamente desde el aula de clases que redunde en una sociedad que reclama cada día por ciudadanos críticos, con principios y valores que le aporten al constructo social.

9. CONCLUSIONES

El diseño y aplicación de la secuencia didáctica se convirtió en una experiencia significativa en virtud de que su impacto fue notorio no solo en los estudiantes, sino también en el docente como investigador y mediador en los procesos de enseñanza y aprendizaje; primero, porque el maestro tuvo que darse a la tarea de pensar, planificar y organizar las estrategias que le permitieran alcanzar los propósitos propuestos en la investigación, de tal manera que se generaran los aprendizajes significativos esperados y segundo, porque se despertó un interés por la lectura, la participación activa, y el trabajo colaborativo como principios rectores para alcanzar las metas establecidas

De conformidad con los resultados obtenidos y con los objetivos establecidos en la propuesta de investigación, se plantean las siguientes conclusiones:

- El diseño de la secuencia didáctica permitió desarrollar actividades de forma secuenciada que apuntaron al desarrollo de diversas habilidades de pensamiento en los educandos, logrando desarrollar en ellos, valores como la autonomía, la productividad, la democracia y el sentido de pertenencia por su equipo y para con la sociedad.
- Los estudiantes consideraron la lectura de cuentos policíacos en entornos colaborativos como una estrategia que les permitió asirse de los elementos que esta les posibilitó para alcanzar las metas de aprendizaje propuestos.
- Se puede considerar que con el desarrollo de distintas actividades, la mayoría de estudiantes del grado 5° de institución educativa alcanzaron a fortalecer el nivel de pensamiento inferencial, toda vez que lograron identificar los aspectos claves de los textos trabajados a través de inferencias, comparaciones, contrastaciones, hipótesis, deducciones, descripción de personajes, lugares y situaciones que

posibilitaron la resolución de problemas propuestos; sin embargo, es también evidente que quedan circunstancias de índole argumentativo que requieren de atención oportuna para su fortalecimiento.

- Aunque los estudiantes tuvieron su primer acercamiento con las habilidades del pensamiento crítico y fue muy significativo, no se puede afirmar que ya lo hayan desarrollado completamente; es importante continuar incluyendo en las prácticas pedagógicas tipologías textuales como los cuentos policiacos en entornos colaborativos ya que a través de ellos emitieron juicios de valor, sobre situaciones policiales presentadas, y la resolución de problemas relacionados con este tipo de textos.
 - Existen otros estudiantes en los que todavía hay que se debe continuar fortaleciendo las habilidades del nivel inferencial para alcanzar el nivel crítico, en cuanto a que extraen ideas centrales del texto de forma literal, se les dificulta elaborar una síntesis del texto, la mayor parte de sus respuestas son literales y carentes de argumentación y cuando la hay es incoherente; este es un indicador que evidencia que se hace necesario seguir promoviendo actividades y estrategias de aprendizajes que consoliden todas las capacidades conexas al pensamiento crítico desde el aula de clases.
- Los estudiantes, tomaron conciencia sobre la importancia de sus actuaciones, toda vez que estas tienen consecuencias positivas o negativas de las cuales deben hacerse responsables.
- Se pudo evidenciar, que el trabajo colaborativo como estrategia pedagógica y metodológica, tuvo gran significado para el fortalecimiento de las relaciones interpersonales a través de la comunicación asertiva, se apropiaron de los roles característicos de esta herramienta, asumieron responsabilidades, se potencializaron las interacciones productivas, lo que facilitó mayor integración,

autorregulación, y creación de consenso para la toma de decisiones que facilitaron el éxito de cada equipo.

- Fue muy importante el nivel de compromiso y la actitud mostrada por los estudiantes frente al desarrollo de las actividades para el logro de las metas establecidas.

En este sentido, todos los equipos coincidieron en afirmar que a través del trabajo colaborativo se hace más fácil alcanzar los aprendizajes, porque a través de las interacciones entre pares la ayuda mutua es determinante para el logro de las metas; fueron además conscientes, que trabajar individualmente dificulta la tarea, puesto que le corresponde a cada uno defenderse por sí mismo y que hay muchas más posibilidades de éxito y de acceso al conocimiento cuando se trabaja en equipo.

En esta misma línea fueron capaces de reconocer sus debilidades y así mismo resaltar el hecho de que el apoyo de sus pares los estimuló no solo para afianzarse en el equipo y tener sentido de pertenencia, sino también para poner lo mejor de su parte para alcanzar las metas comunes:

- Se destaca el rol del docente como mediador entre el estudiante y los aprendizajes, puesto que su papel es el de orientarles de tal manera que vayan desarrollando su potencial socio-cognitivo y se conviertan en seres autónomos capaces de ser artífices en la construcción de sus conocimientos
- A su vez, el diseño de la secuencia didáctica, desde lo planteado por Anna Camps, Isabel Solé y Maureen Priestley, permitió que se desarrollaran actividades secuenciales con el objetivo de fortalecer las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes del grado 5°; esto permitió que el docente pudiera hacer un análisis reflexivo, crítico y consciente de su quehacer pedagógico para continuar

fortaleciendo su práctica y tener cada día mayores y mejores herramientas pedagógicas, metodológicas y didácticas con las cuales contribuya con la formación integral de sus estudiantes para que sean capaces de desenvolverse en un mundo cada vez más diverso, competitivo y exigente.

10. RECOMENDACIONES

A partir de los resultados obtenidos en la presente investigación desarrollada con los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa San Rafael de Chucurí, se hacen las siguientes sugerencias:

Diseñar secuencias didácticas como estrategias para desarrollar y fortalecer habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes a través del trabajo colaborativo; incluyendo talleres, guías, y evaluaciones que apunten al desarrollo de competencias por medio de preguntas abiertas que exijan a los educandos, el acto de pensar para poder realizar inferencias, analizar, criticar, evaluar y resolver problemas diversos frente a la vida.

Es importante implementar estrategias de lectura de cuentos policíacos para promover y fortalecer las habilidades del pensamiento crítico e inclusive incorporar otras tipologías textuales que contribuyan con esta finalidad.

Promover el trabajo colaborativo en la lectura de cuentos policíacos en el aula, como estrategia que posibilita la interacción de los estudiantes, logrando aprendizajes significativos y el fortalecimiento de las relaciones interpersonales, a partir de la práctica de valores que les permita formarse como seres humanos autónomos, productivos, competentes y responsables.

Que la comunidad educativa promueva espacios para la lectura colaborativa de diferentes tipologías textuales, y en particular de cuentos policíacos en aras de fortalecer las habilidades del pensamiento crítico como dinámica de construcción de entornos donde se potencien los aprendizajes a través de la interacción entre pares.

Promover la lectura de cuentos policíacos en entornos colaborativos desde los primeros grados de escolaridad con la premisa para despertar gusto, pasión y a su

vez fortalecer las habilidades de pensamiento crítico en sus tres niveles (literal, inferencial y crítico) donde prime la interacción con su contexto, enfrenten situaciones y desarrollen su autonomía y capacidad crítica.

Es conveniente continuar con una segunda fase del proyecto, de manera más profunda, con más disponibilidad de tiempo e involucrando a otros grados y maestros de modo que se pueda tener un impacto mayor e inclusive se pueda institucionalizar la propuesta pedagógica.

Transversalizar el proceso de lectura desde todas las áreas del conocimiento lo que hará mucho más significativa la tarea de enseñar y aprender.

Deconstruir el plan lector de tal manera que se puedan incorporar actividades secuenciales de lectura colaborativa que cumplan con los estándares característicos para el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico.

Que los docentes puedan diseñar planes de trabajo, talleres, guías, evaluaciones orientadas desde la concepción de preguntas abiertas que exijan del estudiante el acto de pensar, inferir, hacer conjeturas, argumentar, criticar y valorar cada situación presentada.

Realizar charlas con los docentes de las diferentes áreas y grados para hablar un mismo lenguaje donde a través del liderazgo de cada docente se puedan implementar de manera clara procesos de lectura que fortalezcan las habilidades de pensamiento crítico.

Que dentro del plan de estudio institucional, se incorporen tipologías textuales como el cuento policiaco, desde los cuales el lector pueda realizar un proceso de lectura investigativo, conjeturar, predecir, formular hipótesis y ampliar su perspectiva de comprensión textual conforme a las exigencias que texto le presente y así alcanzar

un nivel de pensamiento que le permita responder a los diversos retos comunicativos a los que se vea enfrentado ya sea en su contexto o más allá de este.

Convertir el trabajo colaborativo en una estrategia pedagógica institucional dándole el valor convencional que tiene al interior del aula y aun a nivel empresarial; ya que este se encarga de crear espacios para la interacción, la convivencia, la regulación del aula, generar debate y consenso, para fortalecer las relaciones interpersonales, los valores y permear el proceso de enseñanza y aprendizaje de modo que el conocimiento se mucho más significativo

Para finalizar este apartado, es importante destacar que el proceso de enseñanza y aprendizaje entre el docente y el estudiante es bidireccional; es por esta razón que el maestro mientras enseña, a su vez, aprende. La reflexión final gira en torno a este postulado, porque el docente como mediador no es un simple observador, receptor, recolector de producto, sino un instrumento guía, motivador, generador de expectativas, constructor de caminos donde convierte las debilidades en oportunidades, las fortalezas en proyectos y las amenazas en retos; mostrándole a sus estudiantes que lo imposible no existe cuando hay esfuerzo y deseo de éxito.

Esta investigación dentro de su contribución o aporte académico, buscó entre otras cosas:

Ser considerada como una herramienta de consulta activa donde docentes y estudiantes puedan apoyarse para realizar sus diferentes actividades de enseñanza y aprendizaje.

Utilizarla como insumo académico pedagógico personal para continuar fortaleciendo mi praxis pedagógica.

Abrir espacios en las jornadas pedagógicas institucionales para dar a conocer los

resultados de la investigación, apoyar a los compañeros en la preparación de secuencias didácticas donde se hagan visibles los momentos de la lectura, las habilidades de pensamiento crítico y el trabajo colaborativo.

Más allá de los resultados de esta investigación, yo soy el producto de este proceso y como tal, me ofrezco para aportarle a la institución educativa y a mis estudiantes todos los conocimientos adquiridos y me comprometo a estar dispuesto a aplicarlos donde y cuando la situación educativa, metodológica y didáctica me los exija.

Ser premisa para próximas investigaciones de carácter académico-pedagógico de índole personal o colaborativo

Como parte activa de la investigación, el docente se convierte en mediador del proceso de enseñanza y aprendizaje, no como un actor pasivo-emisor de conocimientos, sino como un transformador y constructor de estrategia que fortalezcan los saberes de sus educandos. Mi vida se divide en dos (antes y después de esta investigación), porque hoy todo lo observo con sentido investigativo, porque sé que cada día se puede mejorar y esto produce, seguridad, motivación y confianza para lograr mis metas y ayudar a mis estudiantes y compañeros maestros a lograr las suyas.

Por la premura del tiempo, es importante que el desarrollo de estrategias pedagógicas (secuencia didáctica), se realice en un periodo mucho más amplio para poder desarrollar los procesos de pensamiento crítico de manera profunda y pueda tener un imparto de mayor significado.

Diseñar una estrategia de intervención que incluya las habilidades del pensamiento, trabajo colaborativo y que apunte al desarrollo de la competencia escritora, debido a que los estudiantes les es más fácil expresar sus ideas, opiniones que plasmarlas de forma escrita.

BIBLIOGRAFÍA

APARICIO Bernal, Diego Armando Desarrollo de habilidades en lectura crítica con los estudiantes del grado undécimo del colegio integrado llano grande Girón/Santander. Universidad Autónoma de Manizales. 2016

ARMENTA Castellanos, YANNIT Irene. Lectura de historietas: Apuesta para el Desarrollo de la Argumentación con Estudiantes del Sector Rural. Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga. 2016.

BAJTIN, Mijaíl. Géneros discursivos, En: Estética de la creación verbal. Adaptado en Semiología. Cuadernos de lecturas. Coordinador: Roberto Marafioti, Universidad de Buenos Aires, 1994.

BARQUERIZO 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. Universidad de Guayaquil. Ecuador. 2013

BARTHES, Roland. Citado por MARRO Mabel La teoría semiológica de Roland Barthes: el lenguaje de los discursos, la ciencia de los signos, la práctica del texto. En Seis semiólogos en busca del lector. Tomo 1. II edición. Editor digital Turulero.2013.Disponible en: https://www.google.com.co/search?ei=95yvW_7yF8TX5gLx1aTgCQ&q=ZECCHETTO%2C+Victorino.+MARRO%2C+Mabel+y+VICENTE%2C+Karina.+En+Seis+semi%C3%B3logos+en+busca+del+.lector.+Tomo+1.+I+edici%C3%B3n.+P.+117.+Editor+digital+Turulero+pdf

BASTIDAS ZAMBRANO, Carlos. La novela policial argentina de los años setenta. Pontificia Universidad Javeriana. 2012

BERNAL Aparicio, Armando Diego. Desarrollo de habilidades en lectura crítica con los estudiantes del grado undécimo del colegio integrado llano grande Girón/Santander. Universidad Autónoma de Manizales. 2016

BOISVERT, Jacques. La formación del pensamiento crítico. "Teoría y práctica". Fondo de Cultura Económica

BOLAÑOS TORRES, Bertha Isabel. Pensamiento crítico: formar para atreverse. Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá en el año 2012

BONILLA ROJAS, Betuel. El arte del cuento: Reflexiones, ejercicios, entrevistas, nuevas poéticas. Trilce Editores.

BOSCH, Juan. La Teoría del Cuento. Características del cuento. Conferencia en la Habana. 1944. <http://www.centenariojuanbosch.uchile.cl/articulo.html>

CALDERÓN Ibáñez, Arlenys y QUIJANO Peñuela, Jorge, "Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios", Revista Estudios Socio-Jurídicos, 2010, 12, (1), pp. 337-364. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73313677015>

CASTELLINO Marta Elena. Borges y la narrativa policial: Teoría y práctica. Revista de Literaturas Modernas, N° 29, 1999, Mendoza, Argentina, ISSN 0556-6134 Universidad Nacional de Cuyo.

CASSANY, Daniel, Tras las líneas, Barcelona: Editorial crítica S.A, 1996,

COCINERO PÉREZ, Pablo Calixto. Método heurístico y su incidencia en el aprendizaje del álgebra (estudio realizado en el grado de quinto bachillerato en educación, sección "b", del instituto normal para varones de occidente, departamento de Quetzaltenango, Guatemala)". CAMPUS DE Quetzaltenango,

Quetzaltenango. 2015. Disponible en: <http://recursosbiblioteca.url.edu.gt/tesis/cem/2015/05/86/Cocinero-Pablo.pdf>

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Día E. Básica Primaria. Reporte de la excelencia 2016. Establecimiento Educativo Institución San Rafael de Chucuri. Disponible en: http://diae.mineducacion.gov.co/dia_e/documentos/2016/268081001807.pdf [citado en 23 agosto 2016]

COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Constitución Política. 20 julio. 1991.

COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 115. 8 febrero Santa Fe de Bogotá 1994.

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA. 1991. Disponible en: Corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf

CORTÁZAR, Julio. Características del cuento. Disponible en: <http://miprepaenlinea.com.mx/caracteristicas-del-cuento-segun-julio-cortazar/> 16. Octubre 2016

CRUZ CABALLERO, Ernestina Rosmery. Magister en Educación, mención en Didáctica de Educación Superior. Presenta un proyecto titulado: El cuento como estrategia metodológica para mejorar la lectoescritura en los niños y niñas del cuarto grado de educación primaria; Un trabajo realizado en la universidad privada Antenor Orrego de Trujillo, Perú en el año 2009

CUADERNOS DE DESARROLLO APLICADO A LAS TIC. Revista de investigación Editada por Área de Innovación y Desarrollo, S.L 3 Ciencias. El cuento como recurso educativo. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4817922.pdf>

DORIA CORREA Rudy y PÉREZ MORA Tomás. prácticas de enseñanza de lectura y escritura en instituciones educativas de la ciudad de Montería: concepciones y metodologías Universidad de Córdoba. Montería 2008.

DUARTE, Cunha. La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector. Universidad de Alcalá. Alcalá de Henares. Madrid. 2012

ECO, Umberto. Lector in fábula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo.

Editorial Lumen. Disponible en:

https://monoskop.org/images/6/6e/Eco_Umberto_Lector_in_Fabula_3rd_ed_1993.pdf

ELLIOTT, John. La investigación acción en la educación. Cuarta edición. 2000.

Ediciones Morata, S. L. disponible en: <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/35/35ELLIOT-John-EBBUT-Dave-Porque-deben-investigar.pdf>

EL PROGRAMA PISA DE LA OCDE. Resultados de PISA 2012 en Foco. Lo que los alumnos saben a los 15 años de edad y lo que pueden hacer con lo que saben.

Disponible en <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012_Overview_ESP-FINAL.pdf>[citado en 20 agosto 2016]

FERREIRO, Emilia. 2001. Citado por CASSANY Daniel. Hacia una perspectiva sociocultural de la comprensión lectora. Lectura y vida.

FREIRE, Paulo. La importancia del acto de leer. 1977. Disponible en: <https://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/freire2.pdf>

GOODMAN, Kenneth .Una perspectiva transaccional socio-psicolingüística. 1996.

GOODMAN, Kenneth. Una perspectiva transaccional sociopsicolingüística (1996)

PANITZ, Ted. Definition of Collaborative vs Cooperative Learning. 1996. [En línea]:

<http://www.londonmet.ac.uk/deliberations/collaborative-learning/panitz-paper.cfm>

GOODMAN, Kenneth. El aprendizaje y la lectura y la enseñanza de la lectura y la escritura [en línea]. N° .8 (2005). Disponible en: <http://www.revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/2480/3463> [citado en agosto, 2003]

GÓMEZ PEDRAZA, Mauricio Alexander, Criterios que orientan a un grupo de docentes para el desarrollo de la comprensión lectora y la competencia escrita en estudiantes de educación básica y media. Universidad Católica de Colombia. Bogotá D.C 2014.

GREIMAS, A.J., COURTÉS. Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje, Tomo I. Madrid: Editorial Gredos, 1990.

GUBA, 1990, citado por (SANDOVAL CASILIMAS, Carlos A, Investigación cualitativa) Disponible en: www.xmind.net/m/FFYE10 características de la investigación cualitativa según Taylor y Bogdan. add

HERNÁNDEZ, SAMPIERI, Roberto. Metodología de la investigación. Sexta edición. Mc graw .Hill. Ediciones.

HYMES, Dell, competencia comunicativa, teoría sociolingüística, (1967a), 'Models of the interacción of language and social setting', J. Soc. Iss., vol. 23

IMBERT, Enrique Anderson Teoría y Técnica del Cuento.

IMBERT, Enrique Anderson. Definición de cuento. Revista Puro Cuento N° 19. Blog de la Cátedra de Producción Discursiva de la facultad de Comunicación de la Universidad Austral.

JOHNSON David W, JOHNSON Roger T, HOLUBEC Edythe J. El aprendizaje cooperativo en el aula, Ed. Paidós. Buenos Aires. 1999

JURADO Valencia, Fabio. Revista Ruta maestra, edición 8 La lectura crítica: el diálogo entre los textos, -15<<http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-8/articles/3>>

LEV Semionovich, Vygotsky. Citado por: Chaves Salas, Ana Lupita. Implicaciones Educativas de la teoría sociocultural de Vygotsky. Costa Rica: Universidad de Costa Rica. 2001. ISSN 0379-7082.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. Ley 115 de 1994

LINEAMIENTOS MUESTRAL CENSAL SABER 359 2014. Disponible en http://www.atlantico.gov.co/images/stories/adjuntos/educacion/lineamientos_muestral_censal_saber359_2014.pdf

LÓPEZ, Aldana. Las prácticas de lectura en las situaciones didácticas en las salas de Nivel Inicial. Universidad Nacional de la Plata. FLACSO. Argentina. 2012. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.744/te.744.pdf>

LOPEZ Nieves Luis .Sobre el cuento y el arte de escribir (Entrevista a Víctor Montoya por Javier Claire Covarrubias) Disponible en: <https://ciudadseva.com/texto/sobre-el-cuento-y-el-arte-de-escribir/>

MALDONADO Pérez, Marisabel, Aprendizaje Basado En Proyectos Colaborativos. Una experiencia en educación superior. Laurus [en línea] 2008, 14 (septiembre-noviembre): [Fecha de consulta: 17 de abril de 2018] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111716009>> ISSN 1315-883X. P. 9

MANTILLA FORERO, Luis Alfredo. Propuesta Pedagógica para hacer de la clase de Lengua Castellana un espacio generador de pensamiento crítico. Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga. Colombia. 2009,

MAINGUENEAU, Dominique. Términos clave del análisis del discurso. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003. Citado por PACHECO GUALDRÓN, Jorge Eliecer. el uso de Facebook como apoyo para el desarrollo de la escritura de textos literarios.

MCKERNAN, investigación acción y currículum, 1999.

MCKERNAN Jame. Investigación-acción y currículo Capítulo IV, Ediciones Morata S.L primera edición.

MOLINA GUZMÁN, Mónica Trinidad. Dimensiones del aprendizaje: Refinamiento y Profundización del conocimiento en la comprensión lectora Universidad Industrial de Santander Bucaramanga. 2011.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares de lenguaje. De acuerdo con la Ley 115 de 1994. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles85_458_archivo_pdf2.pdf>están dares básicos de calidad. citado en 12 de mayo 2003

Serie, Lineamientos Curriculares. Santa Fe de Bogotá, D.C., 7 de junio de 1998. Disponible en: http://mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares básicos en competencias en lenguaje. 2006.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Ley General de Educación. Ley 115 de febrero 8 de 1994}

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Lineamientos curriculares de lengua castellana, áreas obligatorias y fundamentales. 1998

MINISTERIOS DE EDUCACIÓN DE COLOMBIA. Estándares básicos de competencia del lenguaje. Centro virtual de Noticias Disponible en: http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/articles-116042_archivo.pdf P. 34-35

MCKERNAN, James. Investigación-acción y currículum. Ed. Morata. Madrid. España. 1999.

NIÑO DÍEZ, Jaime, Lineamientos curriculares Ministro de Educación Nacional, Ministerio de Educación Nacional 1998. www.mineduccion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf.pdf CVN - Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje <http://muneco32.blogspot.com/2010/11/marco-legal.html>

PALACIOS Escobar, Lady Sirley. Mejoramiento de la comprensión lectora en alumnos de segundo semestre del programa de español y Literatura de la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba. Universidad Nacional de Colombia. 2015.

PANITZ, Ted, Trabajo colaborativo, Encouraging the use of collaborative learning in Higher Education. NY: Garland Publishing (1998).

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, propuesta: guía de estrategias. 2013

PISA ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS - OCDE. Resultados de PISA 2012 en Foco. Lo que los alumnos

saben a los 15 años de edad y lo que pueden hacer con lo que saben. Disponible en ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS - OCDE. Resultados de PISA 2012 en Foco. Lo que los alumnos saben a los 15 años de edad y lo que pueden hacer con lo que saben. Disponible en:<https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012_Overview_ESP-FINAL_.pdf> [citado en 20 agosto 2016]

PACHECO GUALDRÓN, Jorge Eliécer, Tesis de grado. El uso de Facebook para el desarrollo de la escritura de cuentos. UIS

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, propuesta: guía de estrategias. 2013

PEIRCE, Charles Sanders, citado por ZECCHETTO, Victorino. MARRO, Mabel y VICENTE, Karina. Seis semiólogos en busca del lector. Tomo 1. II edición. P. 83. Editor digital Turulero, 2013.

PEIRCE, Charles. Citado por ESPEJO, L. Roberto. La abducción y el conocimiento tácito: Un diálogo entre C.S. Peirce y m. Polanyi. P.4. universidad de Chile. 2005. Disponible en: <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/108835/La-abduccion-y-el-conocimiento-tacito-un-dialogo-entre-C.S.-Peirce-y-M.-Polanyi.pdf?sequence=4> pdf

PÉREZ Abril, Mauricio. Estudiantes colombianos: ¿Dos décadas rajándose en comprensión lectora? Disponible en: http://www.javeriana.edu.co/blogs/perezr/files/articulo_publicado_en_larevista-javeriana-feberero-2013.pdf

RAMÍREZ LEYVA, Elsa M. ¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura? Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2009000100007#notas. 2009

ROJAS NORIEGA Guillermina y JIMÉNEZ MAHECHA, Herminul. ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país. Bogotá. Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2013. cm. ISBN: 978-958-716-628-6

REYES en 1960. Citado por 'Ministerio de Educación Nacional. Serie lineamientos curriculares

ROMANINI, Vinicius. La contribución de Peirce para la teoría de la comunicación See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/280048978>

SABINO, Carlos. El proceso de la investigación. Ed Panapo. Caracas. Venezuela. 1992.

SANDOVAL CASILIMAS, Carlos A, Investigación cualitativa.

SANDOVAL, Casilimas. Programa de especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social: investigación cualitativa. Bogotá. Arfo Editores e Impresores Ltda., 1996. [Citado en 15 octubre 2016] Disponible en: <http://epistemologiadoctoradounermb.bligoo.es/media/users/16/812365/files/142090/INVESTIGACION_CUALITATIVA.pdf

SOLÉ, Isabel. Estrategias de lectura. Ed. Graó Barcelona. Disponible en: <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/1142-estrategias-de-lecturapdf-N0aU6-libro.pdf.p.90>

STRAUSS, Anselm y CORBIN Julieth. Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Ed. Universidad de Antioquia. Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia. Cap. 8

TAYLOR y BODGAN, 1992 CITADO POR (SANDOVAL CASILIMAS, Carlos A, Investigación cualitativa.

TORRELLES, Cristina, Jordi Coiduras, Sofía Isus, F, Xavier Carrera, Georgina París y José M. Cela. Competencia de trabajo en equipo: Definición y categorización. Revista de curriculum y formación del profesorado. 2011. Disponible en <https://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL8.pdf>

VALERY, Olga. Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky. Educere, vol. 3, núm. 9, junio. Universidad de los Andes. Mérida. Venezuela, 2000. p. 38 -43. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/356/35630908.pdf>

VAN DIJK. T. Síntesis de las características del texto narrativo. 1992

VYGOTSKY, Lev Semionovich. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Editorial Crítica S.A., 1996.

WOODS, J. Citado por RAMÍREZ, Figueroa Alejandro. La virtud abductiva y la regla de introducción de hipótesis en deducción natural. 2007.


ZABALA, Virginia. Citado por Cassany, Daniel. Leer desde la comunidad 2002. Disponible en: <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/295-tras-las-lneaspdf-WB5V4-articulo.pdf>

ZABALA, Virginia. Citado por Cassany, Daniel. Leer desde la comunidad 2002.

ZAÑARTU Correa, María. Aprendizaje colaborativo: Una nueva forma de diálogo interpersonal y en red. P. 2. Disponible en <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Bueno-Aprendizaje%20colaborativ1.pdf>

ANEXOS

ANEXO 1. Taller de lengua castellana sobre cuentos policiacos

	INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN RAFAEL DE CHUCURI	Grado: 5°
	LENGUA CASTELLANA	Año: 2017

1. Organiza las siguientes imágenes enumerándolas de acuerdo con tu percepción de los acontecimientos.



2. Responde las siguientes preguntas:


¿Has visto o leído historias de policías? Cuenta un poco de ello.

¿Por qué te decidiste en organizar tu secuencia de imágenes de esa manera?

¿Qué fue lo que más te llamó la atención de las imágenes?

¿Si te pidieran elegir una imagen que no corresponda a las que aparecen en la presentación, cuál escogerías y por qué?

ANEXO 2. Taller prueba diagnóstica

	INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN RAFAEL DE CHUCURI		
	PROYECTO/ASIGNATURA	LENGUA CASTELLANA	
	TÍTULO	PRUEBA DIAGNÓSTICA PROYECTO MAESTRÍA	
	DOCENTE	JESÚS ANTONIO MATURANA CÓRDOBA	
	NOMBRE DEL ESTUDIANTE		
	GRADO: 5º	JORNADA: M	FECHA

Objetivo

Identificar los niveles de lectura que poseen los estudiantes de grado quinto de educación básica primaria a través de la lectura de cuentos policíacos.

Realiza silenciosamente la siguiente lectura

El gran engaño

Era una preciosa noche del 24 de diciembre. Toda la ciudad había comprado entradas para el gran acto navideño. El centro de atención era Eduardo Monzatela. Las mujeres suspiraban por él y los hombres estallaban en aplausos al verlo aparecer.

Había comenzado la obra. Las luces se encendieron y entró una pequeña niña en escena. Ella decía que su sueño era ver a Papá Noel. En ese momento tenía que entrar Eduardo, pero no aparecía. Todo el mundo esperó su entrada, pero no aparecía. Sus compañeros lo buscaron hasta que uno lo encontró. Estaba muerto, en un rincón, atravesado por una bala en su cabeza. Uno de sus compañeros miró alrededor y pudo ver al director escapando de ese lugar. El testigo se llamaba Gonzalo Larreta y era un fiel amigo de Eduardo Monzatela. Al día siguiente,

Gonzalo contrató a un detective y éste interrogó al testigo.

Detective: - ¿Nombre?

Testigo: -Gonzalo Larreta.

- ¿Qué estaba haciendo el día de ayer?

-Estaba hablando con Eduardo y me retiré para ver un rato la obra. Al ver que no aparecía en su escena me fui a buscarlo. Cuando lo encontré estaba muerto en un rincón. A los pocos segundos alcancé a ver al director escapando.

- ¿Cómo se llama el director y dónde vive?

-Le decimos “El Pájaro” Fernández, pero no sabemos su verdadero nombre. Él vive en la avenida Independencia al 4300. Es un edificio blanco muy alto, en el piso 14.

El detective lo interrogó al instante y solo hizo un par de preguntas para deducir que el director no había sido.

Muy pronto se enteró la policía y se metió en el caso. Mandaron el cuerpo al hospital y supieron que la bala que atravesó su cabeza era de calibre 25. La policía tomó eso como evidencia, pero necesitaban más pruebas. Además, encontraron un pedazo de tela cuadrillé en la escena del crimen. La policía también entrevistó a Gonzalo y él les dijo que el detective tenía una pistola y un abrigo de tela cuadrillé.

Interrogaron al detective y revisaron su abrigo y su pistola. Al abrigo le faltaba un pedazo de tela y su pistola era calibre 25, y justamente le faltaba una bala; aparte de todo, le pidieron su placa y nervioso respondió que se le había olvidado. Ya no podía aguantar la presión, así que, tuvo que decir toda la verdad: el pedazo de tela se le salió porque Eduardo se resistió hasta que se lo sacó. Declaró que él era el culpable. Así es, como ahora el detective sigue arrestado y nunca volvió a cometer un CRIMEN porque fue a la cárcel de por vida.

Después de realizar la lectura, contesta las siguientes preguntas:

Taller:

Colorea la letra con la respuesta correcta

1. ¿Quiénes son los personajes del cuento?

- a. El abrigo, la pistola y el hospital
- b. La bala, un pedazo de tela y un crimen.
- c. Eduardo, una niña, Gonzalo, el detective y la policía
- d. Una noche del 24 de diciembre, la cárcel y un cadáver

2. Según el desenlace de la historia, la actuación de la policía fue
- a. Mala, porque nadie los invitó a meterse donde no los han llamado.
 - b. Buena, porque eran amigos del muerto y debían atrapar al asesino.
 - c. Buena, porque ese es uno de sus deberes en favor de la sociedad.
 - d. Mala, porque siempre llegan tarde o no hacen nada por los demás.
3. De acuerdo con el texto anterior, el interrogatorio sirve:
- a. Para preguntarle a la niña sobre los acontecimientos
 - b. Para descubrir pistas y hallar culpables
 - c. Para preguntarle al ladrón
 - d. Para preguntar y sepultar al muerto
4. ¿cuál era el nombre del muerto?
- a. Eduardo
 - b. Gonzalo
 - c. El pájaro Fernández
 - d. René
5. ¿Quién era papá Noel en la historia?
- a. Eduardo
 - b. Gonzalo
 - c. Una niña
 - d. El director
6. El texto leído anteriormente nos cuenta:
- a. La historia de una niña que quiere conocer a papá Noel
 - b. La historia de un crimen sucedido en navidad

c. La muerte de Gonzalo el 24 de diciembre

d. La historia de la policía

7. El asesino para evitar ser descubierto pudo:

a. Pagarle a la policía para que no lo descubriera.

b. Haber evitado el crimen.

c. Huir de la ciudad antes de ser descubierto.

d. Haber botado al río la pistola y el abrigo

8. El refrán que mejor podría ajustarse a la historia del cuento es:

a. Camarón que se duerme se lo lleva la corriente

b. Perro que ladra no muerde

c. De tal palo, tal astilla

d. Cae más rápido un mentiroso que un cojo

9. ¿Qué evidencias encontró la policía en el lugar de los hechos?

a. Una pistola y una bala

b. Una chaqueta manchada con sangre

c. Una niña

d. Un pedazo de tela

10. Quién está contando la historia es

a. Un narrador observador


b. Eduardo

c. Un narrador protagonista

d. Un narrador omnisciente

11. ¿Otro nombre para esta historia podría ser?
- a. Papá Noel no apareció
 - b. La niña que no pudo conocer a papá Noel
 - c. Un crimen extraño
 - d. ¿Quién pudo haberlo matado?
12. De acuerdo con el texto, la policía se enteró porque
- a. Un sapo fue y les contó lo sucedido
 - b. La información se había regado rápidamente
 - c. En el lugar de los hechos seguramente había un policía
 - d. La esposa del muerto les dijo.
13. Una de las causas por las que el director escapó del lugar pudo ser:
- a. Estaba asustado porque vio lo que sucedió y sabía quién lo había hecho
 - b. Porque era cómplice del asesino
 - c. Porque él había disparado y abandonado el arma
 - d. Porque el muerto le caía muy mal.
14. ¿Cómo calificarías la acción del detective y por qué?
- a. Buena, porque uno puede hacerle daño a quien le cae mal.
 - b. Mala, porque la vida se acaba en un instante por eso hay que matar.
 - c. Buena, porque uno puede hacer daño cuando no lo están viendo.
 - d. Mala, porque la vida es un derecho de todas las personas
15. ¿Qué día sucedieron los acontecimientos?

- a. El año pasado
- b. El 24 de diciembre
- c. En la casa de una niña
- d. En el piso 14 de un edificio

	INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN RAFAEL DE CHUCURI														
	PRUEBA DIAGNÓSTICA														
	HOJA DE RESPUESTAS														
	NOMBRE:														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
A	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
B	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
D	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

RESUMEN DE LAS RESPUESTAS

Preguntas	Respuestas	Nivel de respuestas
1	C	Literal
2	C	Crítico
3	B	Inferencial
4	D	Literal
5	A	Literal
6	B	Inferencial
7	B	Crítico
8	D	Inferencial
9	D	Literal
10	A	Crítico
11	A	Crítico
12	B	Inferencial
13	A	Crítico
14	D	Inferencial
15	B	Literal

ANEXO 3. Explicación de los roles está en diapositivas...

COORDINADOR

coordinator



Coordina
Conoce claramente la tarea que se debe realizar

Dirige
Dirige la evaluación grupal

Comprueba
Indica las tareas que cada uno debe realizar en cada momento.
Comprueba que todos cumplen su tarea

Anima
Al equipo a seguir avanzando

CONTROLADOR

environment



Supervisa
Que todo quede limpio y recogido

Vigila
El tiempo

Custodia
El nivel de ruido

Controla
Los materiales

SECRETARIO

secretary



Recuerda
Los compromisos grupales e individuales

Anota
El trabajo realizado en el Diario de Equipo

Comprueba
Las tareas pendientes
Que todos anoten la tarea
Que todos han traído la tarea

PORTAVOZ

speaker



Presenta
Las dudas del grupo al profesor

Pregunta
Al resto de compañeros las tareas realizadas

Responde
A las preguntas del profesor

Responder las siguientes preguntas

¿Qué significa para ustedes la palabra logo?

¿Qué representa este con relación al trabajo que emprenderemos?

¿Qué otras palabras podrían utilizar para comprender mejor y explicar el significado de “logo”?

¿Las siluetas de la imagen se ven iguales o diferentes?

¿En qué se diferencian y se parecen los miembros del grupo al que perteneces?

¿Todos tienen las mismas capacidades? Justifica tu respuesta.

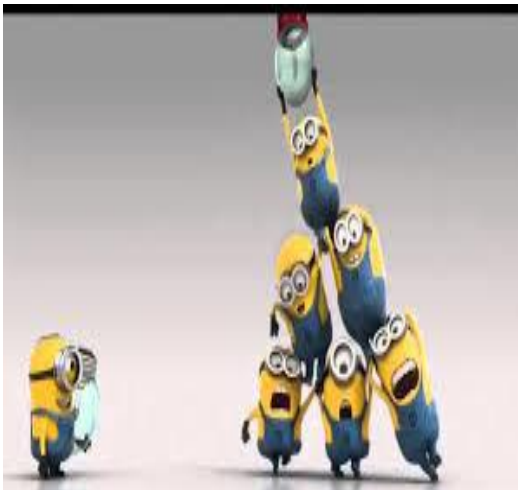
¿Tienen todos las mismas oportunidades para aprender? Explica tu respuesta.

¿Cuál de las respuestas dadas por sus compañeros, es la que mejor describe el significado del logo y por qué?

Se socializan las respuestas de cada grupo y se explica el significado del mismo:

¿Han escuchado el proverbio que dice: “La unión hace la fuerza”? ¿Qué significa?

ANEXO 4. Cada equipo selecciona una imagen de su agrado



Socialización del logo escogido: ¿Qué les llamó la atención y por qué?

ANEXO 5. Asignación de escarapelas



ANEXO 6. Creación de pautas de convivencia

Pautas de convivencia por grupos:

Escriban en este espacio las normas o pautas de convivencia que estimen convenientes para desarrollar adecuadamente el trabajo en el aula o fuera de ella.

- Explicación pautas de convivencia

Nuestras Pautas de Convivencia

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

Integrantes:

roles

ANEXO 7. Juramento al cumplimiento de las pautas de convivencia

Juramento al cumplimiento de las pautas de convivencia

Por una convivencia sana, pacífica y armoniosa; nos comprometemos hoy, a cumplir con honestidad y responsabilidad, cada una de las normas que nos hemos propuesto como meta, nos esforzaremos cada día por mantener el aula regulada de tal manera que sea para todos un ambiente adecuado para la enseñanza y el aprendizaje; nos comprometemos a corregir en la marcha todos los desaciertos que puedan presentarse porque equivocarse forma parte del aprendizaje.

¡Que viva el respeto!

¡Que viva la unión!



¡Que viva la comprensión y la tolerancia!

Autoevaluación del equipo

Autoevaluación del grupo

Examinemos lo que hicimos en el grupo

Marque una X en la carita según los criterios que el grupo demostró
"feliz = los logros; triste = aún se debe mejorar.

<i>ategorías</i>		
1. Trabajaron siguiendo un plan establecido.		
2. Colaboraron juntos en el desarrollo del trabajo.		
3. Esfuerzo por hacer el trabajo usando varios métodos.		
4. Comprendieron la tarea		
5. Le asignaron a cada miembro la responsabilidad de su rol.		
6. Cumplieron con el objetivo		
7. Cumplieron con el tiempo		

Aprendimos que: _____

ANEXO 8. “Un buen detective debe ser un buen observador”

1. Entrega de fichas detectivescas para que las clasifiquen en antiguas y modernas de acuerdo con sus características. **RECORTA Y AGRUPA** (al respaldo escribimos la información del grupo) y los criterios de clasificación.



2. Amigos detectives, nuestro tercer desafío nos reta a responder las preguntas que aparecen a continuación.

- a. ¿En qué se basaron para realizar la clasificación de las imágenes?

¿Tiene esta actividad alguna relación con el tema que estamos trabajando? ¿Qué?

¿Qué similitudes y diferencias encuentras en las imágenes que clasificaron?

¿A qué creen que se deben esas diferencias?

b. ¿Por qué el detective en la actualidad es difícil de identificar?

Mi equipo

Rol que desempeñamos

ANEXO 9. “Un buen detective debe escudriñar a fondo”

3. Un buen detective organiza bien las fichas para lograr éxito en su investigación. El desafío consiste en armar un rompecabezas que les mostrará el orden correcto en que suceden los hechos.



Tiempo para responder:

Las preguntas resuelven los casos; por eso es necesario que respondamos a los siguientes interrogantes

a. ¿Por qué es importante para un detective organizar las pistas?

b. ¿Qué significado tiene la expresión: “No siempre la primera impresión es la correcta”?

c. Den un ejemplo claro de una situación donde las apariencias hayan engañado al investigador u observador.

Desde su perspectiva, ¿Quién podrá ser el asesino del señor Waterbrook y por qué?

La esposa

La criada

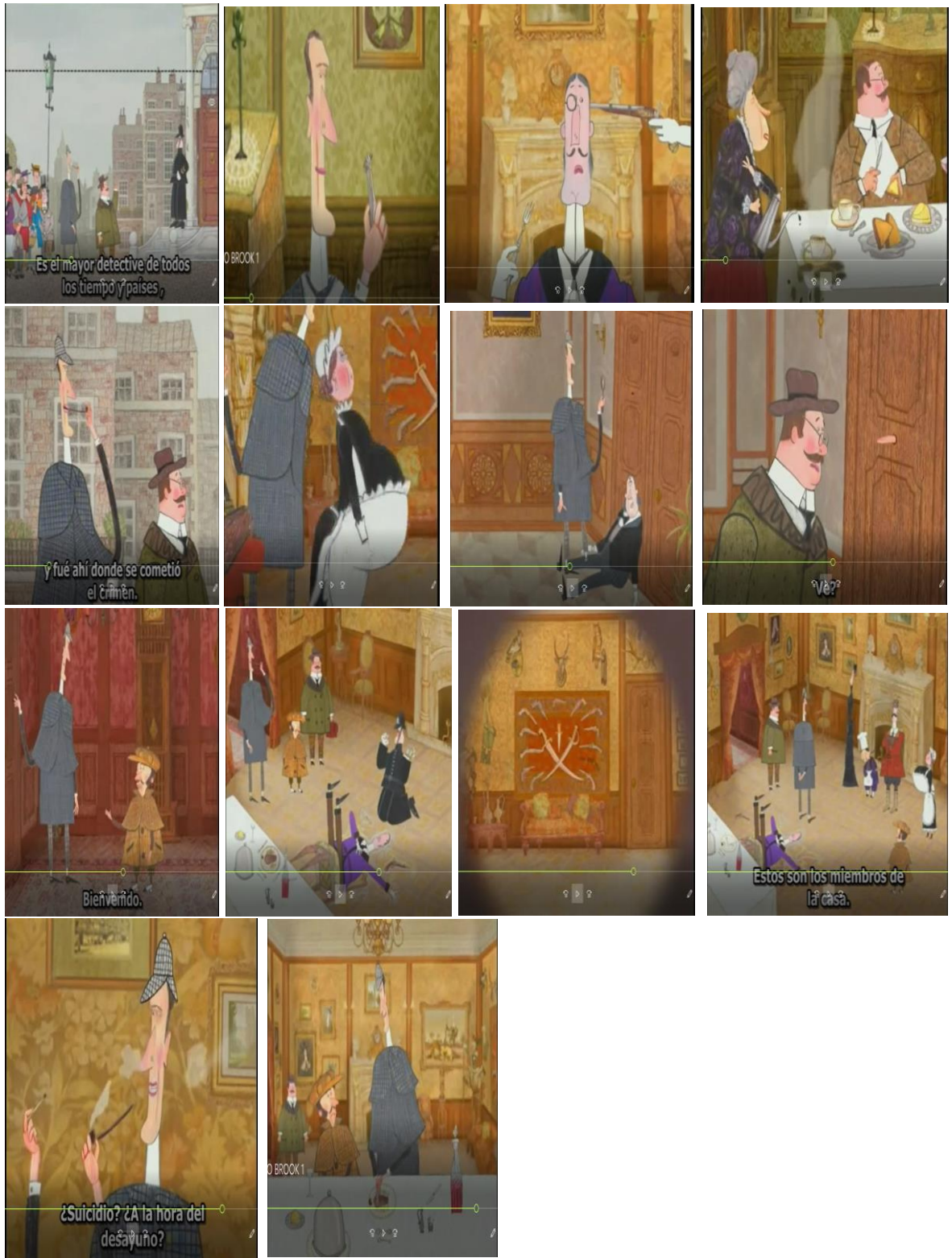
El chofer

El cocinero

Mi equipo

Rol que desempeñamos


ANEXO 10. Como detective; ¡Hasta aquí la tengo clara!



COMO DETECTIVE; ¡HASTA AQUÍ LA TENGO CLARA!

- ✓ Consiste en pegar en el tablero una serie de tiras de cartulina las cuales contienen preguntas que estimulan las habilidades de los tres niveles de pensamiento.
- ✓ Los estudiantes van pasando al frente y toman una al azar para responderla personalmente y de ser necesario con la ayuda de su equipo de trabajo.



Cada pregunta acertada, significará una  para el equipo, las cuales se irán ubicando en el cuadrante respectivo del nombre que se asignaron en la primera sesión.

PREGUNTAS:

1. ¿Cuál es el nombre del detective del video?
2. ¿Cómo se llama su ayudante?
3. ¿Cuántas personas vivían con el occiso?
4. ¿Cómo se enteró el detective de la existencia de un crimen?
5. Si hubieses sido tú, ¿Qué habrías hecho si la bala cayera en tu taza de café?
6. Según lo observado, ¿el occiso era rico o pobre? Argumenta tu respuesta
7. ¿Estás de acuerdo o en desacuerdo con el inspector Scotland Yard al pensar que el señor Waterbrook se suicidó? ¿Por qué?
8. ¿Entrarías a una casa donde acaban de matar a alguien que desayunaba y te comerías su comida con él aun tirado en el piso? ¿Por qué?
9. ¿Si fueras tú el detective, cómo harías para encontrar al culpable?
10. ¿descubrirá el detective y su ayudante al asesino? ¿Por qué?

11. ¿Cómo consideras que el asesino evitará ser descubierto? ¿qué hará?
12. ¿Por qué crees que la sirvienta pueda estar tan asustada?
13. En caso que el asesino fuera el cocinero, además de disparar, ¿Qué otros métodos podían haber utilizado para cometer el crimen?
14. Tú como detective, ¿A quién descartarías definitivamente de la lista de sospechosos y por qué?

ANEXO 11. Construyamos nuestro TV... ¡Qué emocionante!

- Para lograrlo se llevará al salón: Una caja de cartón grande, colbón, silicona, plástico transparente, dos troncos de madera torneados.

- Cada grupo se hará cargo de dibujar; colorear y/o decorar una imagen de las de la sesión inicial para crear su propio video-cuento.

- Cada grupo crea un diálogo para representar la escena o dibujo que les corresponda, el cual debe ser caracterizado por un integrante que en consenso con el equipo sea seleccionado.

Con la guía del docente, se ensambla el TV, se elige un estudiante para que ponga a rodar la imagen y quienes caractericen los personajes, hablarán desde la parte posterior.



ANEXO 12. Explicación de Niveles de pensamiento crítico.

1. Se les explica que el nivel literal se desarrolló en las dos primeras sesiones, cuando se trabajó:

Nivel de pensamiento crítico	Habilidades	Actividades
Nivel literal	1. Nombrar e identificar	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Asignar nombre al equipo de trabajo e identificar los roles de los integrantes. ✓ Nombrar e identificar los personajes del video observado.
	2. Emparejar, nombrar e identificar	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Armar el rompecabezas e identificar los personajes del video ✓ Establecer relación entre palabra e imagen.
	3. Observar	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Observar el video con atención para apropiarse de los elementos que lo constituyen: Personajes, acciones, motivaciones, secuencia de acontecimientos
	4. Recordar	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Hacer un relato de lo observado, acompañado con una imagen y su proyección en el televisor manual creado por el grupo.
	5. Secuenciar y ordenar	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Establecer una secuencia lógica con una serie de imágenes relacionadas con la temática observada en el video.
	6. Discriminar	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dar ejemplos de situaciones similares que pueda haber visto o

		en alguna que personalmente le haya sucedido.
<i>Nivel inferencial</i>	Inferir	✓ Argumenta el significado de sus afirmaciones
	Comparar/contrastar	✓ Explica el qué es y el para qué de las cosas;
	Categorizar/clasificar	✓ Describe objetos, personas y situaciones
	Describir/explicar	✓ Identifica la idea principal
	Indicar causa-efecto	✓ Hace resúmenes
	Predecir/estimar	✓ Hace generalizaciones con el fin de resolver problemas o justificar sus decisiones
	Analizar	✓ Hace predicciones y estimaciones,
	Resumir/sintetizar	✓ Identifica puntos de vista personales y de los demás
	Generalizar	✓ Compara y contrasta ideas, objetos, personas, acontecimientos
	Resolución de problemas	✓ Usa la información, la relaciona con la más reciente para resolver situaciones que se le presentan.

	Juzgar/criticar	METACOGNICIÓN...
	Evaluar	✓ Hace elecciones de conformidad con la información con que cuenta

Nivel crítico

- ✓ Busca diferentes alternativas para resolver problemas
- ✓ No basa sus respuesta en lo primero que se le ocurre sino en el análisis de diversas posibilidades
- ✓ Se traza metas y criterios para resolver problemas
- ✓ Evalúa y reconsidera sus decisiones o intentos para llegar a soluciones sólidas

ANEXO 13. Lectura "El crimen casi perfecto" de Roberto Arlt



La coartada de los tres hermanos de la suicida fue verificada. Ellos no habían mentido. El mayor, Juan, permaneció desde las cinco de la tarde hasta las doce de la noche (la señora Stevens se suicidó entre las siete y las diez de la noche) detenido en una comisaría por su participación imprudente en un accidente de tránsito. El segundo hermano, Esteban, se encontraba en el pueblo de Lister desde las seis de la tarde de aquel día hasta las nueve del siguiente, y, en cuanto al tercero, el doctor Pablo, no se había apartado ni un momento del laboratorio de análisis de leche de la Erpa Cía., donde estaba adjunto a la sección de dosificación de mantecas en las cremas.

Lo más curioso del caso es que aquel día los tres hermanos almorzaron con la suicida para festejar su cumpleaños, y ella, a su vez, en ningún momento dejó de traslucir su intención funesta. Comieron todos alegremente; luego, a las dos de la tarde, los hombres se retiraron.

Sus declaraciones coincidían en un todo con las de la anti gua doméstica que servía hacía muchos años a la señora Stevens. Esta mujer, que dormía afuera del departamento, a las siete de la tarde se retiró a su casa. La última orden que recibió de la señora Stevens fue que le enviara por el portero un diario de la tarde. La criada se marchó; a las siete y diez el portero le entregó a la señora Stevens el diario pedido y el proceso de acción que ésta siguió antes de matarse se presume lógicamente así: la propietaria revisó las adiciones en las libretas donde llevaba anotadas las entradas y salidas de su contabilidad doméstica, porque las libretas se encontraban sobre la mesa del comedor con algunos gastos del día subrayados; luego se sirvió un vaso de agua con whisky, y en esta mezcla arrojó aproximadamente medio gramo de cianuro de potasio. A continuación se puso a leer el diario, bebió el veneno, y al sentirse morir trató de ponerse de pie y cayó sobre la alfombra. El periódico fue hallado entre sus dedos tremendamente contraídos.

Tal era la primera hipótesis que se desprendía del conjunto de cosas ordenadas pacíficamente en el interior del departamento pero, como se puede apreciar, este proceso de suicidio está cargado de absurdos psicológicos. Ninguno de los funcionarios que intervinimos en la investigación podíamos aceptar congruentemente que la señora Stevens se hubiese suicidado.

Sin embargo, únicamente la Stevens podía haber echado el cianuro en el vaso. El whisky no contenía veneno. El agua que se agregó al whisky también era pura. Podía presumirse que el veneno había sido depositado en el fondo o las paredes de la copa, pero el vaso utilizado por la suicida había sido retirado de un anaquel donde se hallaba una docena de vasos del mismo estilo; de manera que el presunto asesino no podía saber si la Stevens iba a utilizar éste o aquél. La oficina policial de química nos informó que ninguno de los vasos contenía veneno adherido a sus paredes.

El asunto no era fácil. Las primeras pruebas, pruebas mecánicas como las llamaba yo, nos inclinaban a aceptar que la viuda se había quitado la vida por su propia mano, pero la evidencia de que ella estaba distraída leyendo un periódico cuando la sorprendió la muerte transformaba en disparatada la prueba mecánica del suicidio.

Tal era la situación técnica del caso cuando yo fui designado por mis superiores para continuar ocupándome de él. En cuanto a los informes de nuestro gabinete de análisis, no cabían dudas.

Únicamente en el vaso, donde la señora Stevens había bebido, se encontraba veneno. El agua y el whisky de las botellas eran completamente in ofensivos. Por otra parte, la declaración del portero era terminante; nadie había visitado a la señora Stevens después que él le alcanzó el periódico; de manera que si yo, después de algunas investigaciones superficiales, hubiera cerrado el sumario informando de un suicidio comprobado, mis superiores no hubiesen podido objetar palabra. Sin embargo, para mí cerrar el sumario significaba confesarme fracasado. La señora Stevens había sido asesinada, y había un indicio que lo comprobaba: ¿dónde se hallaba el envase que contenía el veneno antes de que ella lo arrojara en su bebida?

Por más que nosotros revisáramos el departamento, no nos fue posible descubrir la caja, el sobre o el frasco que contuvo el tóxico. Aquel indicio resultaba extraordinariamente sugestivo.

Además, había otro: los hermanos de la muerta eran tres bribones.

Los tres, en menos de diez años, habían despilfarrado los bienes que heredaron de sus padres. Actualmente sus medios de vida no eran del todo satisfactorios.

Juan trabajaba como ayudante de un procurador especializado en divorcios. Su conducta resultó más de una vez sospechosa y lindante con la presunción de un chantaje. Esteban era corredor de seguros y había asegurado a su hermana en una gruesa suma a su favor; en cuanto a Pablo, trabajaba de veterinario, pero estaba

descalificado por la Justicia e inhabilitado para ejercer su profesión, convicto de haber dopado caballos. Para no morir de hambre ingresó en la industria lechera, se ocupaba de los análisis.

Tales eran los hermanos de la señora Stevens. En cuanto a ésta, había enviudado tres veces.

El día del “suicidio” cumplió 68 años; pero era una mujer extraordinariamente conservada, gruesa, robusta, enérgica, con el cabello totalmente renegrado. Podía aspirar a casarse una cuarta vez y manejaba su casa alegremente y con puño duro. Aficionada a los placeres de la mesa, su despensa estaba provista de vinos y comestibles, y no cabe duda de que sin aquel “accidente” la viuda hubiera vivido cien años. Suponer que una mujer de ese carácter era capaz de suicidarse, es desconocer la naturaleza humana. Su muerte beneficiaba a cada uno de los tres hermanos con doscientos treinta mil pesos.

La criada de la muerta era una mujer casi estúpida, y utilizada por aquélla en las labores groseras de la casa. Ahora estaba prácticamente aterrorizada al verse engranada en un procedimiento judicial.

El cadáver fue descubierto por el portero y la sirvienta a las siete de la mañana, hora en que ésta, no pudiendo abrir la puerta porque las hojas estaban aseguradas por dentro con cadenas de acero, llamó en su auxilio al encargado de la casa. A las once de la mañana, como creo haber dicho anteriormente, estaban en nuestro poder los informes del laboratorio de análisis, a las tres de la tarde abandonaba yo la habitación donde quedaba detenida la sirvienta, con una idea brincando en mi imaginación: ¿y si alguien había entrado en el departamento de la viuda rompiendo un vidrio de la ventana y colocando otro después que volcó el veneno en el vaso? Era una fantasía de novela policial, pero convenía verificar la hipótesis.

Salí decepcionado del departamento. Mi conjetura era absolutamente disparatada: la masilla solidificada no revelaba mudanza alguna.

Eché a caminar sin prisa. El “suicidio” de la señora Stevens me preocupaba (diré una enormidad) no policialmente, sino deportivamente. Yo estaba en presencia de un asesino sagacísimo, posiblemente uno de los tres hermanos que había utilizado un recurso simple y complicado, pero imposible de presumir en la nitidez de aquel vacío.

Absorbido en mis cavilaciones, entré en un café, y tan identificado estaba en mis conjeturas, que yo, que nunca bebo bebidas alcohólicas, automáticamente pedí un whisky. ¿Cuánto tiempo permaneció el whisky servido frente a mis ojos? No lo sé; pero de pronto mis ojos vieron el vaso de whisky, la garrafa de agua y un plato con trozos de hielo. Atónito quedé mirando el conjunto aquel. De pronto una idea alumbró mi curiosidad, llamé al camarero, le pagué la bebida que no había tomado,

subí apresuradamente a un automóvil y me dirigí a la casa de la sirvienta. Una hipótesis daba grandes saltos en mi cerebro. Entré en la habitación donde estaba detenida, me senté frente a ella y le dije:

- Míreme bien y fíjese en lo que me va a contestar: la señora Stevens, ¿tomaba el whisky con hielo o sin hielo?

-Con hielo, señor.

- ¿Dónde compraba el hielo?

- No lo compraba, señor. En casa había una heladera pequeña que lo fabricaba en pancitos. – Y la criada casi iluminada prosiguió, a pesar de su estupidez. - Ahora que me acuerdo, la heladera, hasta ayer, que vino el señor Pablo, estaba descompuesta. Él se encargó de arreglarla en un momento.

Una hora después nos encontrábamos en el departamento de la suicida con el químico de nuestra oficina de análisis, el técnico retiró el agua que se encontraba en el depósito congelador de la heladera y varios pancitos de hielo. El químico inició la operación destinada a revelar la presencia del tóxico, y a los pocos minutos pudo manifestarnos: - El agua está envenenada y los panes de este hielo están fabricados con agua envenenada.

Nos miramos jubilosamente. El misterio estaba desentrañado. Ahora era un juego reconstruir el crimen. El doctor Pablo, al reparar el fusible de la heladera (defecto que localizó el técnico) arrojó en el depósito congelador una cantidad de cianuro disuelto. Después, ignorante de lo que aguardaba, la señora Stevens preparó un whisky; del depósito retiró un pancito de hielo (lo cual explicaba que el plato con hielo disuelto se encontrara sobre la mesa), el cual, al desleírse en el alcohol, lo envenenó poderosamente debido a su alta concentración. Sin imaginarse que la muerte la aguardaba en su vicio, la señora Stevens se puso a leer el periódico, hasta que, juzgando el whisky suficientemente enfriado, bebió un sorbo. Los efectos no se hicieron esperar.

No quedaba sino ir en busca del veterinario. Inútilmente lo aguardamos en su casa. Ignoraban dónde se encontraba. Del laboratorio donde trabajaba nos informaron que llegaría a las diez de la noche.

A las once, yo, mi superior y el juez nos presentamos en el laboratorio de la Erpa. El doctor Pablo, en cuanto nos vio comparecer en grupo, levantó el brazo como si quisiera anatematizar nuestras investigaciones, abrió la boca y se desplomó inerte junto a la mesa de mármol.

Había muerto de un síncope. En su armario se encontraba un frasco de veneno. Fue el asesino más ingenioso que conocí.

Al término de la lectura, el profesor le **entrega el cuento** a cada equipo para que realicen su propia lectura como premisa para aclarar dudas; luego se propone a los estudiantes que, con sus equipos de trabajo colaborativo, respondan las siguientes preguntas:

Vamos a resolver preguntas

1. ¿En qué escenario suceden los hechos?

2. Los tres hermanos de la víctima, ¿por qué se convierten en los principales sospechosos?

3. Los hermanos de la víctima y posibles sospechosos, ¿qué coartadas tenían respectivamente para la hora del crimen? ¿Son creíbles y verificables?

¿Qué pistas hacían dudar a los investigadores de que se había suicidado?

¿Qué datos hacen creer al investigador que los hermanos tenían que ver con el crimen?

¿Qué características se mencionan de la víctima? Enuméralas.

4. ¿Qué primera hipótesis se plantea el detective? ¿Resultó fructífera?

5. El detective se plantea una nueva hipótesis, menciónala y describe cómo llega a tener esta revelación.

¿Quién fue el homicida? ¿Cómo hizo para matar a su hermana sin estar presente en el lugar del hecho?

¿Cuál fue el destino del Homicida?

6. El investigador, finalmente llega a la conclusión de que la señora Stevens había sido asesinada, ¿a qué se debió esto?

Mi equipo

Roles

ANEXO 14. Ficha de trabajo No.1 Lectura "El crimen casi perfecto" de Roberto Arlt

Posteriormente, se le entrega por equipos de trabajo una ficha con la siguiente información:

Llenar la siguiente tabla con la información solicitada.

Palabras Nuevas	Significado	Oración que incluya la nueva palabra de manera correcta

Se socializa en plenaria el producto del trabajo y se hacen las recomendaciones pertinentes

¿Qué observan en la imagen?



1. Describan el escenario y los posibles acontecimientos

Luego, les pregunta: PARA DIALOGAR

¿Quién les dio esa información?

¿Cómo llegaron a esa conclusión?

¿Qué otra cosa puede decirse acerca de la imagen?

✓ Para dar un poco más de profundidad a la perspectiva de los estudiantes, el docente formula dos preguntas exploratorias las cuales serán resueltas en equipos de detectives:

a. ¿Quién puede ser el asesino en esta escena y por qué?

b. ¿Hay algún detective en la escena? ¿Quién puede ser? y ¿Por qué?

Cada equipo de detectives colaborativos, presenta sus argumentos sólidos (posibles evidencias detectables) que demuestren su sagacidad de sabuesos investigadores.

✓ El docente presenta una segunda imagen para continuar con la reafirmación de las habilidades:

ANEXO 15. Ficha de trabajo No 2 Observa con mirada de detective...



¿Qué te dice la imagen anterior?

¿Cómo se sienten? (emociones)

¿Conoces estos personajes?

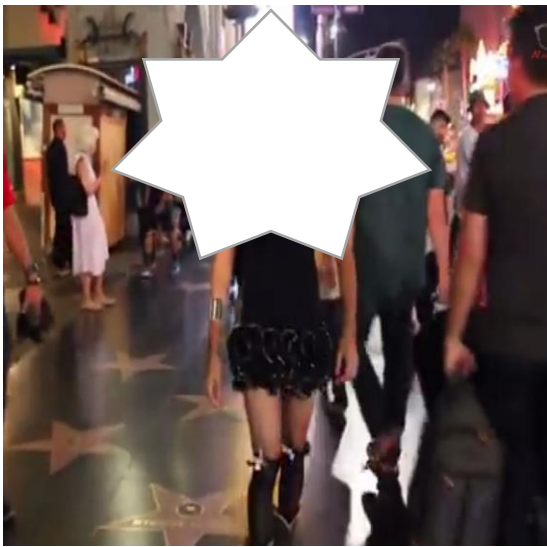
¿Quiénes pueden ser?

¿Cómo pudieron saber sin que se lo contaran?

ANEXO 16. Ficha de trabajo No.3 “Las adivinanzas son una forma de hacer inferencias”

Como nota aclaratoria, el docente explica a los estudiantes que no solo se puede inferir de los textos escritos, sino también de sonidos, imágenes, olores, sabores, estados de ánimo entre otros; y para lo cual es importante tener un banco de saberes previos.

Luego, el docente presenta la información práctica en diapositivas en el tablero para que los estudiantes interioricen la importancia de las habilidades (diapositiva)

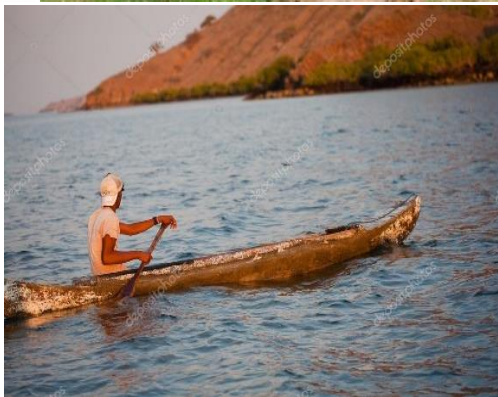


Caso 1:

Ocurre un asesinato... el testigo dice: “el asesino estaba vestido con tacones, falda corta, medias largas y huyó en medio de la multitud” ¿Quién pudo ser y por qué?

Caso 2:

Un hombre está al cuidado de una vaca, un tigre y una porción de pasto; pero tiene una tarea muy compleja... debe cruzar los animales al otro lado del río en una canoa donde solo cabe uno por viaje. Recuerda: Vaca come pasto; tigre come vaca... ¿Cómo se las arregla para transportarlos y evitar que los consumidores se coman su alimento?



Caso 3

A Juan lo invitaron a participar en una competencia y dentro de los requisitos le dijeron que debe llevar: un implemento deportivo que lo lleve encima y él mismo lo maneje, que tenga 2 ruedas, y que no tenga motor. ¿En qué tipo de competencia seguramente participará Juan?

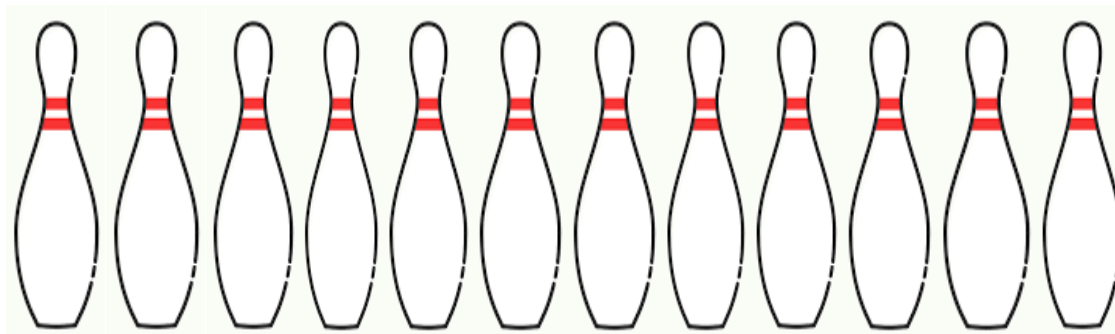
Caso 4

Vuela y no tiene alas, silva y no tiene boca, toca y no tiene manos y no lo puedes ver.

ANEXO 17. Ficha de trabajo No. 4 un espacio para jugar, divertirse y aprender

✓ Tomando como marco de referencia el texto “El crimen casi perfecto” JUGAMOS como detectives, “tiro al blanco y solución de situaciones.

✓ El juego consiste en derribar un pin; cada pin derribado contiene una pregunta que posteriormente llevaremos a nuestro equipo colaborativo para resolverlas.



Las preguntas en los pines son:

1. Si el detective hubiese sido tú, ¿Habrías cerrado el caso con las primeras evidencias? ¿por qué?
2. En la expresión: “La señora Stevens ha sido asesinada, hay un indicio que lo comprueba” ¿Qué quiere decir la expresión subrayada?
3. ¿A qué se refiere el detective cuando dice que los tres hermanos tienen una conducta sospechosa?
4. ¿Qué significado tiene la expresión: “Pablo estaba descalificado para ejercer su profesión”?
5. ¿Crees que, de no ser por el incidente, la señora Stevens hubiera podido vivir 100 años? ¿En qué criterios te basas para asegurarlo?
6. ¿Qué quiso decir el detective cuando expresó, “es conveniente verificar mi hipótesis”?
7. ¿Qué significa estar frente a un asesino muy sagaz?
8. ¿Qué hace que este crimen no sea perfecto?
9. De ser tú el asesino, ¿Cómo podrías haber evitado ser descubierto?

10. ¿Cuál es el elemento de una coartada sólida? Da un ejemplo
11. ¿Crees posible resolver un caso sin hacerse y hacer preguntas?
12. ¿Qué otro título le pondrías a esta historia y por qué?

ANEXO 18. Ficha de trabajo No. 5 zona de debate policial.

- ✓ **¿POSIBLE?, ¿IMPOSIBLE? ¿POR QUÉ? ----- ¿SEGURO, INSEGURO, ¿POR QUÉ?**

<p>Duda 1: Juan y Esteban, se pusieron de acuerdo, contrataron al portero para depositar el veneno en la bebida de la señora Stevens y dejar el frasco en la casa de su hermano, Pablo...</p>	<p>Duda 2: La señora Steven odiaba a Pablo y no quería dejarle nada, por eso habló con la criada para que llevara el frasco de veneno a casa de su hermano y así inculparlo</p>
<p>Duda 3: El portero la amaba y como ella no correspondió, la envenenó y luego mientras Pablo estaba en la fábrica, aprovechó para dejar el frasco en su casa y acusarlo.</p>	<p>Duda 4: Los tres hermanos se pusieron de acuerdo para asesinarla, pero Juan y Esteban traicionaron a Pablo dejando el veneno en su casa, acusarlo a él y salvarse ellos</p>
<p>Duda 4: La sirvienta era amante de Pablo; ella puso el veneno en el hielo y luego llevó el frasco y lo dejó en casa de su enamorado para vengarse porque ya él no quería nada con ella.</p>	<p>Duda 5: El detective le tenía odio a Pablo porque un día éste le había dopado los caballos y por venganza, mató a la señora Stevens, dejó el veneno en la casa de Pablo y luego lo acusó hasta causarle la muerte.</p>

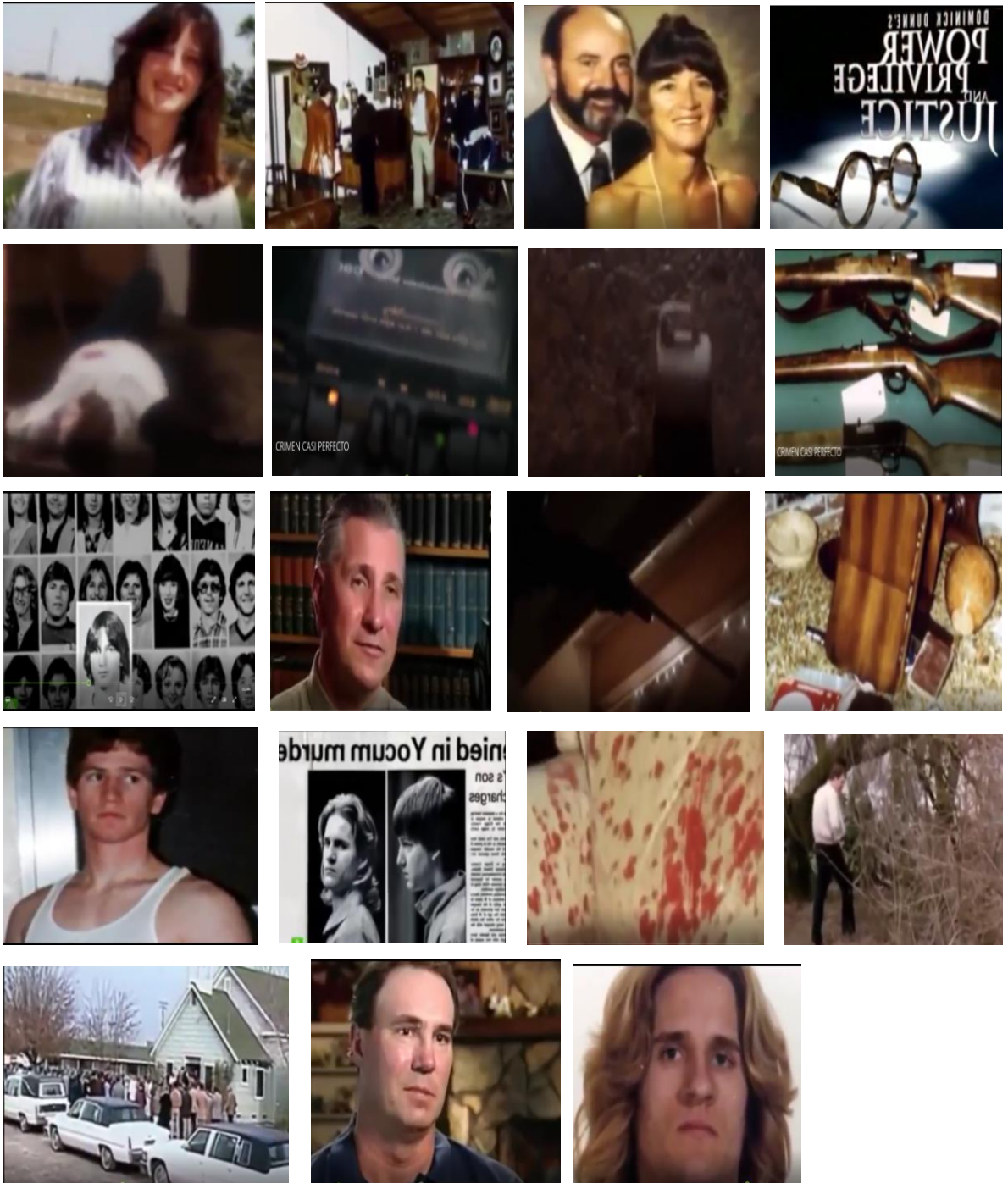
Luego, se les pide a los estudiantes que seleccionen un representante por equipo; este representante tomará una imagen policiaca y debe comenzar a describir sus

características, mientras su equipo debe descubrir el nombre del objeto a que hace referencia.

Lupa – pistola – cuchillo – bolillo – esposas – placa – carro – cárcel detective – asesino.



Recorta y pega ordenadamente en la hoja tu secuencia de acuerdo con el desarrollo de los acontecimientos



Observa cada e imagen y tratemos de descifrar posibles causas



En la hoja anexa, escriban de acuerdo con la pregunta ¿QUÉ CREEN QUE PASO?
En cada una de las imágenes anteriores.

ANEXO 19. Causa-efecto



Atracador



jíbaro



ladrona



maltrato intrafamiliar



Violador



traficantes de órganos

ACTIVIDAD

Llevan al capturado a su equipo de investigaciones y preparan estas respuestas porque el abogado defensor va a llegar a preguntarles:

¿Por qué lo capturaron? Causa

¿Para qué lo capturan? Efecto

¿Por qué no perdonan su ofensa y lo dejan libre?

ANEXO 20. Taller de ficha No 6. Leer, analizar y responder




UNA HISTORIA DE PATIO DE RECREO

Título del caso: “Diente y cabeza”

Transcurría la hora del descanso de un día de clases de 2011, los estudiantes corrían, jugaban, leían y otros disfrutaban de su merienda; los únicos estudiantes que no corrían en el recreo eran los de grado 5° para evitar atropellar a los más pequeños, pero mientras uno de ellos disfrutaba de su refrigerio, un estudiante de otro salón, apareció como un rayo fulminante, golpeó tan fuerte con su cabeza al de 5° que ambos cayeron al piso dando muestras de mucho dolor; cuando los recogieron, el agredido había perdido medio diente de los incisivos y el agresor tenía una herida en la cabeza que le costó 5 puntos de sutura.

ANEXO 21. Actividad. Causa - Efecto

✓ Observar las siguientes imágenes y como detectives traten de establecer las posibles causas y efectos

Imagen	Causa	Efecto
		
		
		
		

ANEXO 22. Actividad de cierre 2. Lectura

UNA NOCHE DE ESPANTO

(Страшная ночь)

Antón Chejov

Iván Ivanovitch Panijidin palideció y empezó su historia con voz emocionada:

—Una niebla densa se extendía por encima del pueblo, cuando en la víspera del año nuevo de 1883 volvía yo a casa. Había pasado la velada en la de un amigo, entreteniéndonos en una sesión espiritista. Las callejuelas que tenía que atravesar no estaban alumbradas y había que andar casi a tientas. En aquel tiempo vivía en Moscú, en un barrio muy apartado. El camino era largo; los pensamientos pesados; mi corazón estaba oprimido... «Tu existencia declina... arrepíentete...», me había dicho el espíritu de Espinosa, que habíamos consultado.

Le pedí que me dijera algo más, y entonces no solamente repitió la misma sentencia, sino que añadió: «Esta noche».

Yo no creo en el espiritismo; pero las ideas y hasta las alusiones a la muerte me abaten completamente.

La muerte es imprescindible e inminente; pero, a pesar de todo, es una idea que la naturaleza repele...

Ahora, cuando me encontraba en medio de las tinieblas, cuando la lluvia caía sin cesar y el viento aullaba lastimero; cuando alrededor no se veía ni un ser vivo, no se oía ni una voz humana, mi alma estaba llena de un temor incomprensible. Yo, hombre sin prevenciones, corría a toda prisa temiendo mirar atrás. Me parecía que si volvía la cara la muerte se me aparecería bajo la forma de un fantasma.

Panijidin suspiró, tomó un trago de agua y siguió.

Este miedo infundado, pero comprensible, no me abandonaba. Subí los cuatro pisos de mi casa y abrí la puerta de mi cuarto. Mi modesta habitación estaba oscura. El viento gemía en la chimenea; parecía que se quejaba de hallarse puertas afuera.

Si hay que creer en las palabras de Espinosa, esta noche mi muerte vendrá, acompañada de ese gemido... ¡brrr!... ¡qué horror!... Encendí un fósforo. El viento aumentó y el gemido se convirtió en aullido furioso; los postigos se estremecían como si alguien tirase de ellos.

«Desgraciados los que carecen de hogar en una noche como ésta», pensé...

No tuve tiempo de seguir mis pensamientos; cuando la llama amarilla del fósforo alumbró el cuarto, un espectáculo inverosímil y horroroso se presentó ante mi vista...

Lástima que un golpe de viento no alcanzara a mi fósforo; apagándolo, hubiera evitado ver lo que me erizó los cabellos... Grité, di un paso hacia la puerta y, lleno de terror, de espanto y de desesperación, cerré los ojos. En medio del cuarto había un ataúd.

La lucecita del fósforo ardió poco tiempo; sin embargo, el aspecto del ataúd quedó grabado en mis ojos. Era de un brocado rosa, con una cruz de galón dorado en la tapa. El brocado, las asas y los pies de bronce, todo indicaba que el difunto había sido rico; a juzgar por el tamaño y el color del ataúd, el muerto era una joven de alta estatura.

Sin razonarlo ni detenerme, salí como loco y me eché escaleras abajo. En el pasillo y en la escalera todo era oscuridad; los pies se me enredaban en el abrigo. Cómo no me caí y no me rompí los huesos, no lo comprendo. Al verme en la calle me apoyé en un farol y traté de tranquilizarme. Mi corazón latía; la garganta estaba seca... No me hubiera asombrado si hubiera encontrado en mi cuarto un ladrón, un perro rabioso, un incendio...

No me hubiera asombrado si el techo se hubiera hundido, si el piso se hubiera desplomado... Todo esto es natural y concebible. Pero ¿cómo vino a parar a mi cuarto un ataúd? Un ataúd de precio, hecho evidentemente para una joven rica; ¿cómo había ido a parar a la pobre morada de un empleado insignificante? ¿Estará vacío, o habrá dentro un cadáver? ¿Y quién es esa desgraciada que me hizo tan terrible visita? ¡Misterio! Si no es un milagro, será un crimen.

Perdía la cabeza en conjeturas. La puerta estaba siempre cerrada en mi ausencia, y el sitio donde escondía la llave solamente lo sabían mis mejores amigos; pero ellos no iban a ponerme un ataúd en mi cuarto. Se podía pensar que el fabricante lo trajo aquí por equivocación; pero, en tal caso, no se hubiera ido sin cobrar su importe, o por lo menos un anticipo.

Los espíritus me han profetizado la muerte. ¿Me habrán provisto tal vez de ataúd? Yo no creía, y sigo no creyendo, en el espiritismo; pero una coincidencia semejante desconcertaría a cualquiera.

«Es imposible. Soy un cobarde, un chiquillo. Habrá sido una alucinación. Al volver a casa estaba tan impresionado, que los nervios me hicieron ver lo que no existía. ¡Está claro! ¿Qué otra cosa puede ser?».

La lluvia me mojaba; el viento me arrebatava el gorro y me arremolinaba el abrigo... Estaba chorreando... Tenía frío... No podía quedarme allí. Pero ¿adónde ir? ¿Volver a casa y encontrarme otra vez frente al ataúd? No podía ni pensarlo; me hubiera vuelto loco al ver otra vez aquel ataúd, que probablemente contenía un cadáver. Me decidí por ir a pasar la noche en casa de un amigo.

Panijidin se secó la frente bañada de sudor frío, suspiró y siguió su relato:

—Mi amigo no estaba en casa. Después de llamar varias veces, me convencí de que se hallaba ausente. Busqué la llave detrás de la viga, abrí la puerta y entré. Me apresuré a quitarme el abrigo mojado, lo tiré al suelo y caí desplomado en el sofá. Las tinieblas eran completas; el viento rugía con más fuerza; en la torre del Kremlin se oyó el toque de las dos. Saqué los fósforos y encendí uno. Pero la claridad no me tranquilizó; al contrario, lo que vi me llenó de horror. Vacilé unos momentos y hui como loco de aquel lugar... En la habitación de mi amigo vi un ataúd... ¡de doble tamaño que el otro!

El color marrón le daba un aspecto más lúgubre... ¿Por qué se encontraba aquí? No cabía duda: era una alucinación... No era posible que en todas las habitaciones hubiese ataúdes. Evidentemente, adonde fuera, por todas partes llevaría conmigo la terrible visión de la última morada.

Por lo visto sufría una enfermedad nerviosa, contraída a consecuencia de aquella sesión espiritista y de las palabras de Espinosa.

«Me vuelvo loco», pensaba, aturdido, cogiéndome la cabeza. «¡Dios mío! ¿Cómo remediar esto?».

Sentía vértigos... Mis piernas se me doblaban... Llovía a cántaros; estaba mojado hasta los huesos, sin gorra y sin abrigo... Imposible volver a buscarlos; estaba seguro de que todo aquello era alucinación y, sin embargo, el temor me aprisionaba, mi cara estaba inundada de sudor frío, los pelos de punta...

Me volvía loco y me exponía a pillar una pulmonía. Por suerte, me acordé de que en la misma calle vivía un médico conocido mío, que precisamente había asistido también a la sesión espiritista. Me dirigí hacia su casa; en aquel tiempo aún no estaba casado y tenía su cuarto en un quinto piso de una gran casa.

Mis nervios tuvieron que soportar todavía otro choque... Al subir la escalera oí un ruido atroz: alguien bajaba corriendo, batiendo las puertas y gritando con todas sus fuerzas: «¡Socorro, socorro! ¡Portero!».

Un momento después vi aparecer una figura oscura que bajaba rodando las escaleras...

— ¡Pagostof! — Exclamé al reconocer a mi amigo el médico—. ¿Es usted? ¿Qué le ocurre? Pagostof se paró y me agarró la mano convulsivamente; estaba lívido, respiraba con dificultad; su cuerpo temblaba; sus ojos erraban desmesuradamente abiertos... — ¿Es usted, Panijidin? — Me preguntó con voz ronca—. ¿Es verdaderamente usted?

¡Pero está usted pálido como un muerto! ¡Dios mío! ¿No es una alucinación? ¡Me da usted miedo!...

—Pero ¿qué le pasa?... ¿Qué ocurre?...

— ¡Amigo mío! ¡Gracias a Dios que es usted verdaderamente! ¡Qué contento estoy de verle! Esta maldita sesión espiritista me ha trastornado los nervios. Imagínese usted lo que se me ha aparecido en mi cuarto al volver. ¡Un ataúd!

No lo pude creer y pedí que me lo repitiera.

— ¡Un ataúd, un verdadero ataúd! —dijo el médico cayendo extenuado en la escalera

—. No soy cobarde; pero el diablo mismo se asustaría al encontrar un ataúd en su cuarto después de una sesión espiritista...

Entonces, balbuceando y tartamudeando, conté al médico lo de los ataúdes que había visto yo también. Por algunos momentos nos quedamos mudos mirándonos uno al otro.

Luego, para convencernos de que todo esto no era sueño, empezamos a pellizcarnos.

—Nos duelen los pellizcos a los dos —dijo por fin el médico—; esto quiere decir que no soñamos y que los ataúdes, el mío y los de usted, no son fenómenos ópticos, sino que existen de veras. ¿Qué haremos?

Pasó una hora en conjeturas y suposiciones; estábamos helados, y, por fin, resolvimos dominar nuestro temor y entrar en el cuarto del médico. Previnimos al portero, quien subió con nosotros. Al entrar encendimos una vela y vimos un ataúd de brocado blanco con flores y borlas doradas. El portero se persignó devotamente.

—Ahora vamos a enterarnos —dijo el médico temblando— de si el ataúd está vacío... o habitado.

Después de mucho vacilar, el médico se acercó y, rechinando los dientes de miedo, arrancó la tapa. Echamos una mirada y vimos que... el ataúd estaba vacío.

No había cadáver; pero había una carta con el contenido siguiente:

«Querido amigo: Ya sabrás que los negocios de mi suegro van de capa caída; tiene muchas deudas. Un día de estos vendrán a embargarle, y esto nos arruinará y nos deshonorará. Hemos decidido esconder todo lo de más valor, y como la fortuna de mi suegro consiste en ataúdes (es el de más fama en nuestro pueblo), tuvimos que poner a salvo los mejores. Confío que tú, como buen amigo, me ayudarás a defender nuestra honra y nuestra fortuna, y a consecuencia de esto te envío un ataúd, rogándote que lo guardes hasta que pase el peligro. Necesitamos la ayuda de amigos y conocidos. No me niegues este favor. El ataúd no se quedará en tu cuarto más que una semana. A cuantos se consideran amigos míos les he mandado muebles de éstos, contando con su nobleza y generosidad. Tu amigo, Chelustin».

Después de aquella noche tuve que curarme los nervios durante tres meses. Nuestro amigo, el yerno del fabricante de ataúdes, salvó su fortuna y su honra.

Ahora tiene una funeraria y vende panteones; pero sus negocios no prosperan, y cada noche, al volver a mi casa, temo ver junto a mi cama un catafalco o un panteón.

ANEXO 23. Ficha de trabajo No 7. Lectura

Soy Pedro, y esta es mi historia: Estábamos en el salón de clases y a Martha, una de mis compañeras se le perdió el lápiz y no podía encontrarlo; Raúl, quien es el mejor amigo de Martha, le dijo que yo me había robado el lápiz y por más que le insistí diciéndole que yo no lo había tomado, compañera fue hasta mi casa y le dijo a mi papá y mi mamá que yo le había robado su lápiz nuevo, por lo que mis padres no solo pagaron el lápiz, sino que también me castigaron sin escuchar siquiera mi versión de los acontecimientos.

Al día siguiente, cuando íbamos a resolver el taller de comprensión de lectura, Martha abrió su bolso y de una ranura que este tenía salió un lápiz. Yo al verlo le dije: “¿No es ese el lápiz que se te había perdido? – y ella dijo: “sí, este es, estaba en mi bolso” así pude demostrar mi inocencia y explicarle a mis compañeros, que, si uno no está seguro, no debe acusar a los demás.

Luego, el docente les sugiere responder las siguientes preguntas:

¿Qué falló en este asunto?

¿Cómo se pudo haber evitado el castigo del muchacho acusado?

¿Consideras que es importante analizar antes de actuar? ¿Por qué?

Si hubieras estado en la situación de Pedro, ¿Qué habrías hecho?

ANEXO 24. Cuento Policial

<http://www.abc.com.py/edicion-impresa/suplementos/escolar/cuento-policial-1511187.html>

Rumbo a la tienda donde trabajaba como vendedor, un joven pasaba todos los días por delante de una casa en cuyo balcón una mujer bellísima leía un libro. La mujer jamás le dedicó una mirada. Cierta vez el joven oyó en la tienda a dos clientes que hablaban de aquella mujer.

Decían que vivía sola, que era muy rica y que guardaba grandes sumas de dinero en su casa, aparte de las joyas y de la platería. Una noche el joven, armado de ganzúa y de una linterna sorda, se introdujo sigilosamente en la casa de la mujer. La mujer despertó, empezó a gritar y el joven se vio en la penosa necesidad de matarla. Huyó si haber podido robar ni un alfiler, pero con el consuelo de que la policía no descubriría al autor del crimen.

A la mañana siguiente, al entrar en la tienda, la policía lo detuvo. Azorado por la increíble sagacidad policial, confesó todo. Después se enteraría de que la mujer llevaba un diario íntimo en el que había escrito que el joven vendedor de la tienda de la esquina, buen mozo y de ojos verdes, era su amante y que esa noche la visitaría.

Marco Denevi

Actividades:

1. ¿Cuáles son los personajes del cuento? ¿Qué características posee cada uno de ellos? Da al menos cuatro para cada uno.

2. ¿Cuál fue el motivo inicial por el que el joven fue a la casa de la mujer? Explica con tus palabras.

3. ¿Por qué el joven decide matar a la mujer

4. ¿Por qué la policía lo detuvo tan rápido? Explica brevemente.

5. De haber sido tú, ¿Qué hubieras hecho para no ser atrapado?

ANEXO 25. Taller de lectura No. 8

Desarrollo Los estudiantes se separan de los diferentes equipos para realizar individualmente un taller, en el cual pondrán en evidencia las habilidades desarrolladas durante la secuencia; para ello harán la lectura del texto “TRES PORTUGUESES BAJO UN PARAGUAS SIN CONTAR AL MUERTO” de Rodolfo Walsh, y a partir de allí resolverán cada situación presentada.

Cierre...

Los estudiantes resuelven el taller y se aclaran dudas que surjan.

	<i>Institución Educativa San Rafael de Chucurí</i> <i>Barrancabermeja - 2018</i>			
	NOMBRE:			área: <i>lenguaje</i>
	GRADO: 5º	DOCENTE: <i>Jesús A Maturana C</i>		fecha:

Taller de lectura

Objetivo

Identificar el nivel de pensamiento que poseen los estudiantes de grado quinto de educación básica primaria a través de la lectura de cuentos policíacos.

Lee el siguiente texto

TRES PORTUGUESES BAJO UN PARAGUAS SIN CONTAR AL MUERTO

1

- El primer portugués era alto y flaco.
- El segundo portugués era bajo y gordo.
- El tercer portugués era mediano.
- El cuarto portugués estaba muerto.

2

- ¿Quién fue? Preguntó el comisario Jiménez.
- Yo no- dijo el primer portugués.
- Yo tampoco- dijo el segundo portugués.



-Yo menos- dijo el tercer portugués.
El cuarto portugués estaba muerto.

3

Daniel Hernández puso los cuatro sombreros sobre el escritorio. Así:
El sombrero del primer portugués estaba mojado adelante.
El sombrero del segundo portugués estaba seco en el medio.
El sombrero del tercer portugués estaba mojado adelante.
El sombrero del cuarto portugués estaba todo mojado.

4

- ¿Qué hacían en esa esquina? - preguntó el comisario Jiménez.
-Esperábamos un taxi- dijo el primer portugués.
-Llovía muchísimo- dijo el segundo portugués.
- ¡Cómo llovía! Dijo el tercer portugués.
El cuarto portugués dormía la muerte dentro de su grueso sobretodo.

5

- ¿Quién vio lo que pasó? - preguntó Daniel Hernández.
-Yo miraba hacia el norte- dijo el primer portugués.
-Yo miraba hacia el este- dijo el segundo portugués.
-Yo miraba hacia el sur- dijo el tercer portugués.
El cuarto portugués estaba muerto. Murió mirando al oeste.

6

- ¿Quién tenía el paraguas? - preguntó el comisario Jiménez.
-Yo tampoco- dijo el primer portugués.
-Yo soy bajo y gordo- dijo el segundo portugués.
-El paraguas era chico- dijo el tercer portugués.
El cuarto portugués no dijo nada. Tenía una bala en la nuca.

7

- ¿Quién oyó el tiro? - preguntó Daniel Hernández.
-Yo soy corto de vista- dijo el primer portugués.
-La noche era oscura- dijo el segundo portugués.
-Tronaba y tronaba- dijo el tercer portugués.
El cuarto portugués estaba borracho de muerte.

8

- ¿Cuándo vieron al muerto? - preguntó el comisario Jiménez.
- Cuando acabó de llover- dijo el primer portugués.
- Cuando acabó de tronar- dijo el segundo portugués.
- Cuando acabó de morir- dijo el tercer portugués.
Cuando acabó de morir.

9

- ¿Qué hicieron entonces? - preguntó Daniel Hernández.
- Yo me saqué el sombrero- dijo el primer portugués.
- Yo me descubrí- dijo el segundo portugués.
- Mis homenajes al muerto- dijo el tercer portugués.
Los cuatro sombreros en la mesa.

10

- Entonces, ¿qué hicieron? - preguntó el comisario Jiménez.
- Uno maldijo la suerte- dijo el primer portugués.
- Uno cerró el paraguas- dijo el segundo portugués.
- Uno nos trajo corriendo- dijo el tercer portugués.
El muerto estaba muerto.

11

- Usted lo mató- dijo Daniel Hernández.
- ¿Yo, señor? - preguntó el primer portugués.
- No, señor- dijo Daniel Hernández.
- ¿Yo, señor? - preguntó el segundo portugués.
- Sí, señor- dijo Daniel Hernández.

12

- Uno mató, uno murió, los otros dos no vieron nada- dijo Daniel Hernández.
- Uno miraba al norte, otro al este, otro al sur, el muerto al oeste. Habían convenido en vigilar cada uno una bocacalle distinta, para tener más posibilidades de descubrir un taxímetro en una noche tormentosa.
El paraguas era chico y ustedes eran cuatro. Mientras esperaban, la lluvia les mojó la parte delantera del sombrero.
El que miraba al norte y el que miraba al sur no tenían que darse vuelta para matar al que miraba al oeste. Les bastaba mover el brazo izquierdo o derecho a un costado. El que miraba al este, en cambio, tenía que darse vuelta del todo, porque estaba de espaldas a la víctima. Pero al darse vuelta se le mojó la parte de atrás

del sombrero. Su sombrero está seco en el medio; es decir, mojado adelante y atrás. Los otros dos sombreros se mojaron solamente adelante, porque cuando sus dueños se dieron vuelta para mirar el cadáver, había dejado de llover. Y el sombrero del muerto se mojó por completo al rodar por el pavimento húmedo.

El asesino utilizó un arma de muy reducido calibre, un matagatos de esos con que juegan los chicos o que llevan algunas mujeres en su cartera. La detonación se confundió con los truenos (esta noche hubo una tormenta eléctrica particularmente intensa). Pero el segundo portugués tuvo que localizar en la oscuridad el único punto realmente vulnerable a un arma tan pequeña: la nuca de su víctima, entre el grueso sobretodo y el engañoso sombrero. En esos pocos segundos, el fuerte chaparrón le empapó la parte posterior del sombrero. El suyo es el único que presenta esa particularidad. Por lo tanto, es el culpable.

El primer portugués se fue a su casa.

Al segundo no lo dejaron.

El tercero se llevó el paraguas.

El cuarto portugués estaba muerto. Muerto

ANEXO 26. Taller de lectura No.9

De acuerdo con el texto, responde las siguientes preguntas.

1. En este párrafo se hace una pequeña descripción de los portugueses
 - a. 10
 - b. 3
 - c. 8
 - d. 1

¿Por qué?

2. Diga ¿cuál es la posible causa de porqué el cuarto portugués estaba todo mojado según el último renglón del párrafo 3? ¿por qué?

Cuando se afirma que el cuarto portugués dormía la muerte dentro de sus huesos sobretodo, quiere decir que...

- a. El cuarto portugués hace dormir a la muerte, dentro de su sobretodo
- b. El cuarto portugués duerme con la muerte dentro de su sobretodo
- c. El cuarto portugués duerme muerto dentro de su sobretodo
- d. El tercer portugués lo hizo dormir.

3. Al realizar tu análisis detectivesco del texto puedes concluir que el asesino es...

- a. El segundo portugués, Porque

- b. El primer portugués, porque

c. El cuarto portugués, porque

d. El tercer portugués, porque se llevó el paraguas

5. El comisario Jiménez y el señor Daniel Hernández descubrieron al asesino porque...

a. Estaba seco

b. Disparo su pistola en al nunca

c. Por su sombrero

d. Por el sobretodo del muerto

6. Cuando Hernández dice: habían convenido vigilar cada uno una bocacalle distinta; la palabra subrayada significa que:

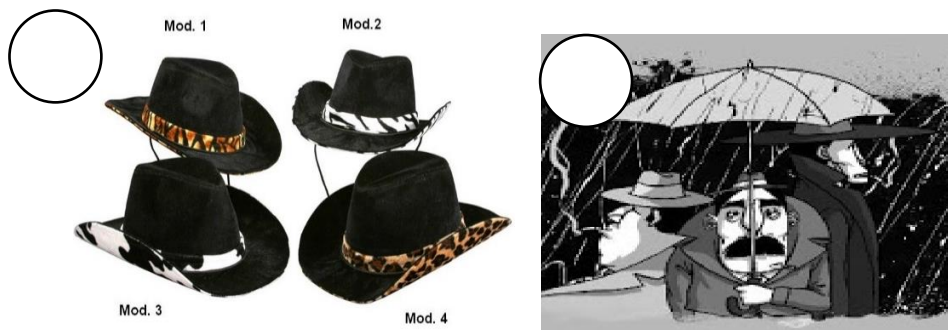
a. Los portugueses vienen de Portugal

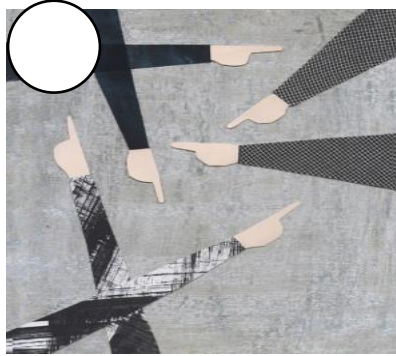
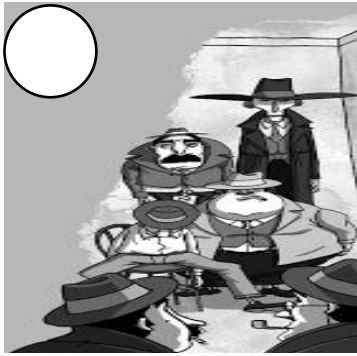
b. El paraguas era chico

c. La noche era tormentosa

d. Se pusieron de acuerdo

7. Ordena la secuencia enumerando según aparecen los hechos en la escena





8. ¿De ser tú el detective hubieras podido dar con el culpable? ¿Cómo?

9. ¿Qué otro título le pondrías a esta historia? ¿Por qué?

10. Se puede decir que la historia se desarrolla en

- A. la casa de la madre del muerto.
- B. un puesto de venta en la ciudad.
- C. En una esquina de la ciudad.
- D. En la plaza de mercado.

- Los personajes de la historia son:

- A. Jiménez, cuatro portugueses, y un arma
- B. Daniel, 4 portugueses, 4 sombreros y Jiménez
- C. Jiménez, Daniel y tres portugueses.
- D. 4 portugueses, Daniel y Jiménez.

- El propósito del cuento es:

- A. Resaltar que el crimen puede estar donde menos te imaginas.
- B. resaltar que aun personas de la misma tierra se pueden lastimar entre sí.

C. resaltar que, aunque la maldad abunda siempre la verdad se aclara y el responsable paga el precio.

D. resaltar que en medio de la noche de truenos y lluvias es fácil cometer un crimen y nada pasa.

Presentan alternativas de solución a los problemas

NO DAN ALTERNATIVAS DE SOLUCIÓN **DAN ALTERNATIVAS DE SOLUCIÓN EN FORMA LITERAL** **DAN ALTERNATIVAS DE SOLUCIÓN A PARTIR DE INFERENCIA**

¿De ser tú el detective hubieras podido dar con el culpable? ¿Cómo?

E2BA: si investigando a los tres portugueses para poder saber quien era el asesino
E23OT: si hubiera resuelto el caso como: porque averiguara, hubiera buscado pistas y o la hubiera reunido todas las pistas
E10EC: investigar a todos los portugueses
E20HA: buscando pistas y investigarlos
E17JA: buscando pistas y preguntándole a las personas en que la do ocurrió los echos
E26DI: por el sombrero y el paraguas uno se Quedo seco y epargua era pequeño
E15JS: haciéndoles preguntas buscar el arma con que lomataron y Hai se ven las Huellas
E3EA: Sin argumento
E5JC: para mi medemoraba 12 años buscando pista
E4JB: si interrogando a los que estaban la noche de los hechos
E25RT: le miraba la forma de mirar y con el jesto
E22LD: si por que el investiga asta decir ya no mas y el encuentro todo por que es un gran investigador
E6CC: descubriendo su actitud
E13CA: EnbEs tigar QuiEn Es El asesino y para vuscar pistas
E21LM: tal vez si por que investiDaria a fondo para Descubrir el culpable
E12WM: si Ana lizanDo ocserbanDo y inbestiganDo
E18KD: si los fuera inbestigado a todos
E7AF: si investigando y hasi se encuentra el culpable
E14CS: preguntandoles y presionando Asta que suelten el cuento
E24LE: mirándoles las mano eiterogarlo y observa lo Que Ase mientras lo einteroga
E9DG: si investigando y observando como reunir los portugueses
E19CM: por que el sombrero de cada persona estaba mojado diferente y por que el sombrero del tercero estaba mojado alrededor del sombrero

ANEXO 27. Carta de invitación para Conversatorio Grupo Focal.

Universidad Industrial de Santander

INVITACIÓN ESPECIAL...

Estimado estudiante, _____

Te invito para que continuemos con nuestro proyecto: Juguemos con el cuento policiaco, una estrategia para desarrollar pensamiento crítico en los estudiantes del grado 5° a través de la lectura de cuentos policiacos en entornos colaborativos.

Asunto: Conversatorio “**GRUPO FOCAL**”

Fecha: Martes 15 de mayo de 2018

...Te espero porque eres muy importante en este proceso...

Invita tu profe, *Jesús Malurana*

1948 - 2018 | Patrimonio educativo y cultural de los santanderanos

ANEXO 28. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

OBJETIVO

- Establecer los alcances de la secuencia didáctica en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de grado 5°, a través de la lectura de cuentos policíacos en entornos colaborativos.

Guía de preguntas

¿Qué es leer?

¿Por qué es importante leer?

¿Qué opinan sobre el trabajo realizado? ¿Por qué?

¿Qué fue lo que más les llamó la atención de las sesiones realizadas? ¿Por qué?

¿Qué fue lo que menos les llamó la atención de las sesiones realizadas? ¿Por qué?

¿Cómo se sintieron desarrollando las actividades con un equipo de trabajo?
¿Por qué?

¿Hubiera sido mejor trabajar individualmente? ¿Por qué?

¿Qué fue lo que más les gustó de trabajar en equipo?

¿Qué actividades les gustaría repetir nuevamente?

¿De las actividades realizadas en cuál creerías que se debe mejorar?

¿Qué le aportaron los cuentos policíacos al desarrollo de su pensamiento?

¿En qué creen que se debe mejorar para próximas sesiones?

¿Les gustaría continuar con este tipo de lecturas y por qué?

Cuál de las habilidades de pensamiento crítico, les gustó más y por qué?

¿Cómo hicieron para asignarse las funciones?

¿Aprendieron algo de sus compañeros de equipo?

¿Qué fue lo que menos les gustó del trabajo en equipo?

ANEXO 29. CERTIFICADO DE ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN

