

**UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL FORTALECIMIENTO Y EL
DESARROLLO DE LA LECTURA CRÍTICA EN ESTUDIANTES DE TERCERO-
QUINTO DE PRIMARIA DEL COLEGIO JUAN PABLO II**

**DENYS PATRICIA DELGADO APARICIO
KELLY TATIANA VILLAMIZAR CAPACHO**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA
CON ÉNFASIS EN LENGUA CASTELLANA
BUCARAMANGA**

2017

**UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL FORTALECIMIENTO Y EL
DESARROLLO DE LA LECTURA CRÍTICA EN ESTUDIANTES DE TERCERO-
QUINTO DE PRIMARIA DEL COLEGIO JUAN PABLO II**

**DENYS PATRICIA DELGADO APARICIO
KELLY TATIANA VILLAMIZAR CAPACHO**

**Trabajo de grado para obtener el título de:
Licenciadas en Educación con Énfasis en Lengua Castellana**

**Directora de Trabajo:
SONIA GÓMEZ BENÍTEZ
Magister en Educación**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA
CON ÉNFASIS EN LENGUA CASTELLANA
BUCARAMANGA
2017**

DEDICATORIAS

“Le agradezco a Dios por darme la oportunidad de vivir y acompañarme en este largo camino que he recorrido para cumplir esta meta. A mi abuela María Josefa por velar por mi formación y hacer de mí una mujer esforzada y valiente. A mis padres por su apoyo. A mi tía Cristina por creer siempre en mis capacidades, apoyarme incondicionalmente y convertirse en un ejemplo para mi vida. A mi hermana por ser ese pilar que me impulsaba a luchar cuando las fuerzas se debilitaban. Gracias a mi tía Diana y Lucia por recorrer este largo camino conmigo, por tenerme paciencia y acompañarme en todos los momentos difíciles que tuve que pasar; las palabras se quedan cortas para agradecerles por todo lo que hicieron por mí, además de ser mis asesoras de tesis puede asegurar que Dios me bendijo al darme una mamá y hermana como usted.”

Kelly Tatiana Villamizar Capacho

“Termina un paso más que decidí escribir en mi proyecto de vida, un camino que recorrí y en el que comprobé que todo merece tiempo, disciplina y dedicación. A Dios le doy gracias por brindarme la fuerza y sabiduría para no desfallecer ante las dificultades, a mis padres y hermana por ser mi apoyo incondicional en cada momento que viví. A mi compañera y amiga Kelly Villamizar por ser mi fórmula en esta aventura que vivimos, acompañada de grandes desafíos y retos, que juntas logramos resolver; a mi maestra Sonia Gómez por darme la posibilidad de retarme y ser cada vez mejor. Y a cada una de las personas que acompañaron este proceso entregándome su apoyo y amistad ¡muchas gracias!, porque todos hacen parte de un capítulo más que termina en mi gratificante y retador proyecto de vida”.

Denys Patricia Delgado Aparicio

AGRADECIMIENTOS

Queremos reconocer la labor que realizó nuestra directora de trabajo de grado Mg. Sonia Gómez Benítez en el desarrollo de esta propuesta de investigación. Se convirtió en nuestro modelo a seguir, nos enseñó a valorar y trabajar con dedicación en nuestra profesión. Le agradecemos por todas las correcciones que nos realizó porque sin ellas no habríamos podido salir de nuestra zona de confort.

También de manera especial les agradecemos a nuestras familias, pilares fundamentales para el desarrollo de nuestro trabajo de investigación, gracias por ser el apoyo en cada una de las etapas que vivimos y ser el puente para lograr nuestras metas y sueños. Así mismo, un agradecimiento al Colegio Juan Pablo II; especialmente al rector, coordinador, maestras titulares y estudiantes de tercero y quinto grado, por brindarnos su apoyo y abrirnos las puertas de la institución para llevar a cabo esta investigación.

Así, se cierra un libro de experiencias significativas que enriquecerán nuestro proyecto de vida, marcando el camino de una profesión que requiere vocación para seguir proyectando ante los desafíos y retos los mejores resultados.

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN.....	20
1. FORMULACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	22
1.1 JUSTIFICACIÓN.....	35
1.2 OBJETIVO.....	38
1.2.1 Objetivo general.....	38
1.2.2 Objetivos específicos.....	38
2. MARCO TEÓRICO.....	39
2.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS.....	39
2.1.1 Antecedentes internacionales.....	39
2.1.2 Antecedentes nacionales.....	43
2.1.3 Antecedentes locales.....	46
2.2 MARCO CONCEPTUAL.....	49
2.2.1 Lectura.....	49
2.2.2 Lectura crítica.....	54
2.2.3 Estrategias para la lectura crítica.....	56
2.2.4 Estrategias para la comprensión de lectura.....	60
3. MARCO LEGAL.....	69
3.1 Ley general de educación.....	70
3.2 Lineamientos curriculares de Lengua Castellana.....	71
3.3 Estándares básicos de competencias.....	72
4. METODOLOGÍA.....	73
4.1 DISEÑO METODOLÓGICO.....	75
4.2 ESCENARIO Y PARTICIPANTES.....	81
4.2.1 Población.....	81
4.2.2 Muestra participante.....	81
4.3 RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	82
4.3.1 Técnicas e instrumentos para recolección de información.....	82
5. ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA FASE I Y II.....	94

5.1	ENTREVISTA SEMIDIRIGIDA A LA MAESTRA TITULAR	94
5.2	PRUEBA DE LECTURA ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO.....	108
5.3	PRUEBA DE LECTURA ESTUDIANTES DE CUARTO GRADO.....	123
5.4	CUESTIONARIOS DE GUSTOS Y DISGUSTOS SEGUNDO GRADO .	136
5.5	CUESTIONARIO DE GUSTOS Y DISGUSTOS CUARTO GRADO	151
6.	PROPUESTAS.....	187
6.1	SECUENCIA DIDÁCTICA 3°, LIBRO ALBUM: “EI LIBRO DE LOS CERDOS”, DE ANTHONY BROWNE	187
6.2	SECUENCIA DIDÁCTICA 5°, LIBRO ALBUM: “ZOOLOGICO”, DE ANTHONY BROWNE	203
7.	ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LAS FASES III, IV Y V	226
7.1	ANÁLISIS DE DIARIOS DE CAMPO, OBSERVACIÓN PARTICIPANTE 3°	226
7.2	ANÁLISIS DE DIARIO DE CAMPO, OBSERVACIÓN PARTICIPANTE 5°	242
8.	ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA FASE VI.....	275
8.1	REJILLAS DE EVALUACIÓN 3°	275
8.2	REJILLAS DE EVALUACION 5°	279
9.	CONCLUSIONES.....	284
10.	RECOMENDACIONES	286
	BIBLIOGRAFIA	288
	ANEXOS.....	302

LISTA DE GRÁFICAS

Gráfica 1 Comparación de porcentajes según niveles de desempeño por año en lenguaje, quinto grado.....	28
Gráfica 2 Porcentaje de estudiantes según nivel de desempeño.....	30
Gráfica 3 Comparación porcentual de niveles desde la IE, Departamento y País	32
Gráfica 4 Comparación porcentual entre la IE y los tipos de establecimientos educativos de Santander.....	33
Gráfica 5 Puntaje promedio y desviación estándar del establecimiento educativo, la entidad territorial certificada a la que pertenece, el país y los tipos de establecimientos de dicha entidad territorial	34
Gráfica 6 Preguntas 1 y 2- Nivel literal	127
Gráfica 7 Preguntas 5 y 7- Nivel inferencial	130
Gráfica 8 Preguntas 3 y 4- Nivel Crítico	132
Gráfica 9 Pregunta 6- Nivel Crítico	134
Gráfica 10 ¿Cuánto lee tu mamá?	137
Gráfica 11 ¿Cuánto lee tu papá?	138
Gráfica 12 Lee lo que aparece en cada círculo y si esto sucede en tu casa coloréalo de verde.....	140
Gráfica 13 ¿Te gusta la lectura?	142
Gráfica 14 ¿Lees en tu tiempo libre?	142
Gráfica 15 ¿Leer es aburrido?.....	142
Gráfica 16 ¿Leer es entretenido?.....	143
Gráfica 17 Felipe quiere leer un libro, pero no sabe sobre qué tema, indícale que camino le recomendarías	144
Gráfica 18 Escritos y textos que prefiere leer.....	146
Gráfica 19 Lugares preferidos para leer.....	148
Gráfica 20 Elementos con los que se cuenta en casa.....	149
Gráfica 21 ¿Cuánto lee tu papá?	154
Gráfica 22 ¿Cuánto lee tu mamá?	154

Gráfica 23 ¿Te leían libros?	Gráfica 24 ¿Te compraban o regalaban libros?	156
Gráfica 25 ¿Te preguntaban por lo que leías?		156
Gráfica 26 ¿Te leen libros?	Gráfica 27 ¿Te compran o regalan libros?	158
Gráfica 28 ¿Se interesan por lo que lees?	Gráfica 29 ¿Se habla de libros?	158
Gráfica 30 ¿Te gusta leer?		160
Gráfica 31 ¿Sueles leer libros en tu tiempo libre?		161
Gráfica 32 ¿Cuál es el motivo principal por el que lees?		163
Gráfica 33 Deporte/ salud	Gráfica 34 Ciencia/ tecnología	165
Gráfica 35 Animales y mascotas	Gráfica 36 Misterio o terror	165
Gráfica 37 Aventuras	Gráfica 38 Naturaleza	165
Gráfica 39 Románticos		166
Gráfica 40 ¿Qué prefieres leer?		167
Gráfica 41 ¿Qué lugares prefieres para leer?		169
Gráfica 42 ¿Quién te motiva a leer?		170
Gráfica 43 ¿Hay biblioteca en tu colegio?		172
Gráfica 44 ¿Cuántas veces ha ido a la biblioteca del colegio en el año?		173
Gráfica 45 Biblioteca	Gráfica 46 Computador	175
Gráfica 47 Conexión a internet	Gráfica 48 Televisión	175
Gráfica 49 Equipo de sonido	Gráfica 50 X-BOX	175
Gráfica 51 ¿Cuánto tiempo dedicas viendo televisión?		177
Gráfica 52 ¿Qué prefieres ver en tu casa?		179
Gráfica 53 ¿Para qué utilizas el internet?		180
Gráfica 54 ¿Por qué te gusta leer?		182
Gráfica 55 ¿Qué libros se pueden encontrar en la biblioteca?		184

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Veintidós técnicas para fomentar la comprensión crítica, Cassany.....	56
Tabla 2 Técnicas e instrumentos para recolección de información	83
Tabla 3 Estructura secuencia didáctica.....	89
TABLA 4 CONCEPTO DE LECTURA	94
TABLA 5 ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA	96
TABLA 6 EVALUACIÓN	104
Tabla 7 Preguntas de la prueba de lectura segundo grado.....	109
Tabla 8 Preguntas prueba de lectura quinto grado	124
Tabla 9 Respuestas de la prueba de lectura cuarto grado.....	126
Tabla 10 Preguntas 1 y 2- Nivel literal.....	127
Tabla 11 Preguntas 5 y 6- Nivel inferencial.....	129
Tabla 12 Preguntas 3,4 y 6- Nivel crítico.....	132
Tabla 13 Categorías del cuestionario de gustos y disgustos	136
Tabla 14 Lectura de los padres de familia.....	137
Tabla 15 Lo que sucede en casa con respecto a la lectura	139
Tabla 16 Preferencias y gustos por la lectura	141
Tabla 17 Temas y contenidos de preferencia en la lectura	144
Tabla 18 Escritos y textos que prefieren leer	145
Tabla 19 Lugares preferidos para leer	147
Tabla 20 Elementos con los que se cuenta en casa	148
Tabla 21 Categorías cuestionario de gustos y disgustos	151
Tabla 22 Lectura de los padres de familia.....	153
Tabla 23 Lo que sucedía en casa con respecto a la lectura	155
Tabla 24 Lo que sucede en casa con respecto a la lectura	157
Tabla 25 ¿Te gusta leer?	159
Tabla 26 Lectura en el tiempo libre	160
Tabla 27 Motivo principal por el que lees	162
Tabla 28 Temas de preferencia para la lectura	164
Tabla 29 Textos y/o escritos que prefieren leer.....	166

Tabla 30 Lugares preferidos para leer	168
Tabla 31 Motivación que le dan para la lectura	169
Tabla 32 Biblioteca en el colegio.....	171
Tabla 33 ¿Cuántas veces ha ido a la biblioteca del colegio en el año?	172
Tabla 34 Elementos con los que se cuenta en casa	174
Tabla 35 ¿Cuánto tiempo dedicas viendo televisión?	176
Tabla 36 ¿Qué prefieres ver en tu casa?	177
Tabla 37 ¿Para qué utilizas el internet?	179
Tabla 38 ¿Por qué te gusta leer?	181
Tabla 39 ¿Qué libros se pueden encontrar en la biblioteca?	183
Tabla 40 Objetivos de las sesiones de clase.....	226
Tabla 41 Desempeños en lectura crítica	227
Tabla 42 Esquemas mentales y activación de conocimientos previos 3°	230
Tabla 43 Lectura crítica de imágenes 3°	235
Tabla 44 Competencias y categorías de lectura crítica.....	243
Tabla 45 Análisis sobre activación de esquemas mentales	244
Tabla 46 Análisis de lectura de imágenes.....	250
Tabla 47 Análisis de campo semántico, isotopías y contraposiciones	264
Tabla 48 Sentimientos y aprendizajes adquiridos	277
Tabla 49 Disgustos y soluciones.....	278
Tabla 50 Opiniones de estudiantes sobre la propuesta didáctica	282
Tabla 51 Observaciones y sugerencias 5°	283

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Tipos de estrategias de enseñanza	62
Figura 2 El programa de instrucción en comprensión lectora	65
Figura 3 Un modelo de instrucción directa	68
Figura 4. Modelo de investigación acción de McKernan	77
Figura 5 Caricatura Alecus	108
Figura 6 Deforestación Alecus	120
Figura 7 Caricatura Quino	124
Figura 8 Rejilla de evaluación maestra titular 3°	275
Figura 9 Observaciones y sugerencias maestra titular 3°	276
Figura 10 Rejilla de evaluación maestra titular 5°	280
Figura 11 Observaciones y sugerencias de la maestra titular 5°	281

LISTA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1 Tomada del "libro de los cerdos", de Anthony Browne Pág.29	236
Ilustración 2 Tomada del "libro de los cerdos", de Anthony Browne. Pág.2	236
Ilustración 3 Tomada del libro de los cerdos, de Anthony Browne. Pág.8.....	238
Ilustración 4 Tomada del libro de los cerdos, de Anthony Browne. Pág. 27	239
Ilustración 5 Tomada del libro de los cerdos, de Anthony Browne. Pág. 1.....	240
Ilustración 6 Tomada de Zoológico, de Anthony Browne	252
Ilustración 7 Tomada de Zoológico, de Anthony Browne. Pág. 2	252
Ilustración 8 Tomada de Zoológico, de Anthony Browne.Pág.4	254
Ilustración 9 Tomada de Zoológico, de Anthony Browne. Pág. 5	255
Ilustración 10 Tomada de Zoológico, de Anthony Browne. Pág. 6	258
Ilustración 11 Tomada de Zoológico, de Anthony Browne. Pág.9	259
Ilustración 12 Tomada de Zoológico, de Anthony Browne. Pág.23	261
Ilustración 13 Tomada de Zoológico, de Anthony Browne. Pág. 25	263
Ilustración 14 Tomada de Zoológico, de Anthony Browne. Pág.26	264

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A ENTREVISTA SEMIDIRIGIDA A MAESTRA TITULAR.....	302
ANEXO B PRUEBAS DE LECTURA.....	303
ANEXO C CUESTIONARIOS DE GUSTOS Y DISGUSTOS	305
ANEXO D REJILLAS DE EVALUACIÓN.....	311

RESUMEN

TITULO: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL FORTALECIMIENTO Y DESARROLLO DE LA LECTURA CRÍTICA EN ESTUDIANTES DE TERCERO-QUINTO DE PRIMARIA DEL COLEGIO JUAN PABLO II*

AUTORES: Denys Patricia Delgado Aparicio
Kelly Tatiana Villamizar Capacho**

PALABRAS CLAVE: Lectura crítica, libro álbum, secuencia didáctica, estrategias de enseñanza, lectura de imágenes.

La presente investigación tiene como objetivo general determinar de qué manera una propuesta didáctica de lectura fortalece el desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes de tercero-quinto de primaria del Colegio Juan Pablo II ubicado en el corregimiento de San Rafael de Lebrija del municipio de Río Negro (Santander). El enfoque metodológico es cualitativo con un diseño de tipo investigación acción. Las técnicas e instrumentos para recolectar la información se dividieron en las seis fases del ciclo de acción de la siguiente manera: primera fase, entrevista semi estructurada; segunda fase, prueba de lectura y cuestionario de gustos y disgustos a estudiantes; tercera, cuarta y quinta fase la secuencia didáctica, diario de campo y observación participante; y por último el proceso de co-evaluación y autoevaluación a través de rejillas de evaluación. En la secuencia didáctica se decide trabajar con los libro álbum “El libro de los cerdos” y “Zoológico” de, Anthony Browne, porque permite que los niños desarrollen un proceso complejo y dinámico de lectura para descubrir aquello que se esconde detrás de la interrelación entre las imágenes- texto, solo se debe tener en cuenta que el éxito depende de la pertinencia y eficacia de las actividades que se planteen.

* Trabajo de grado

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Licenciatura en educación básica con énfasis en Lengua Castellana. Director: Mg. Sonia Gómez Benítez

ABSTRACT

TITLE: A DIDACTIC PROPOSAL FOR THE STRENGTHENING AND DEVELOPMENT OF THE CRITICAL READING IN STUDENTS OF THE THIRD- FIFTH OF PRIMARY OF THE COLLEGE JUAN PABLO II.*

A THESIS PRESENTED BY: Denys Patricia Delgado Aparicio
Kelly Tatiana Villamizar Capacho**

KEY WORDS: Critical reading, album book, didactic sequence, teaching strategies, reading of images.

The present investigation has as general objective to determinate how a didactic proposal of reading strengthen the development of the critical reading in students of third-fifth of primary of the college Juan Pablo II located in the district San Rafael de Lebrija of the municipality Rionegro (Santander). The methodological perspective is qualitative with an investigation-action type design. Techniques and instruments to collecting information were divided into the six phases of the action cycle as follows: first phase, semi-structured interview; second phase, reading test and questionnaire of likes and dislikes to students; third, fourth and fifth phase the didactic sequence, field diary and participant observation; and finally the process of co-evaluation and self-evaluation through evaluation grids. In the didactic sequence is decided to work with Anthony Browne's books "the Book of Pigs" and "Zoo", because it allows children to develop a complex and dynamic process of reading to discover what is lies behind the interrelation between text-images, it must only take in account that success depends of the relevance and effectiveness of the activities that arise.

* Work degree.

** Faculty of Humanities. School education. Degree in Basic Education with Emphasis on Spanish Language.
Director: Mg. Sonia Gómez Benítez

INTRODUCCIÓN

El siguiente trabajo de investigación tiene como objetivo general determinar de qué manera una propuesta didáctica de lectura fortalece el desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes de tercero- quinto de primaria del Colegio Juan Pablo II. El enfoque metodológico seleccionado es cualitativo con un diseño de tipo investigación acción. Las técnicas e instrumentos para recolectar la información se dividieron en las seis fases del ciclo de acción de la siguiente manera: primera fase, entrevista semi estructurada; segunda fase, prueba de lectura y cuestionario de gustos y disgustos a estudiantes; tercera, cuarta y quinta fase la secuencia didáctica, diario de campo y observación participante; y por último el proceso de co evaluación y autoevaluación a través de rejillas de evaluación.

Para desarrollar la propuesta y fomentar la lectura crítica se decidió trabajar con el libro álbum: “El libro de los cerdos” para 3° y “Zoológico” para 5°, ambos de Anthony Browne; porque presentan un reto a nivel visual y expresivo para los niños de 4 años en adelante, pues les permiten comprender imágenes complejas en los niveles literal, visual y metafórico; impulsar su capacidad expresiva y analítica¹. Además se debe considerar que la lectura de textos visuales le exige al lector realizar un proceso de comprensión complejo para percibir la relación entre imágenes y palabras, dar sentidos y crear significados. Nikolajeva y Scott afirman que “estos libros se prestan al análisis hermenéutico; el lector empieza por el conjunto, mira los detalles, después regresa a la imagen completa y el proceso empieza de nuevo”².

Se hace hincapié en la relación entre las palabras e imágenes, porque la historia depende de la interacción entre el texto escrito y las imágenes; se habla de libros compuestos de imágenes y palabras cuya interacción íntima crea niveles de

¹ ARIZPE, Evelyn; STYLES, Morag. Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales. México: FONDO DE CULTURA ECONÓMICA, 2004. p.402

² Ibíd, p.46

significados abiertos a interpretaciones diferentes y con el potencial de sembrar en sus lectores una reflexión sobre el acto mismo de leer³. Este proyecto de investigación se encuentra organizado en nueve capítulos; en el primero se hace la formulación del problema, se expone la justificación y los objetivos. El segundo capítulo presenta el marco teórico que incluye los antecedentes investigativos y el marco conceptual que sustenta la propuesta. En el tercero se menciona el marco legal. Para el cuarto capítulo se describe la metodología utilizada, el enfoque de investigación, diseño metodológico y las técnicas e instrumentos de recolección de datos. En el capítulo quinto, sexto, séptimo y octavo se presentan los análisis y hallazgos de las diferentes fases de la propuesta. Por último, las conclusiones y recomendaciones en el capítulo 9 y 10 respectivamente.

³ Ibid, p. 48

1. FORMULACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La lectura no puede reducirse a prácticas mecánicas sin sentido, por el contrario debe ser considerada como un proceso complejo para reconstruir significados como propone Francisco Cajiao: Leer es, entonces, la capacidad de descubrir significados escondidos y, por tanto, quien sabe leer de verdad tiene la posibilidad de ver muchas cosas en el mundo que aquel que no domina esta habilidad [...]. La lectura es una forma de conocer lo que nos rodea, más allá de lo que puede apreciarse a simple vista. Se puede a través de ella penetrar en lo que otros seres humanos saben y piensan, sin importar si están vivos, si están presentes, si pertenecen a nuestra misma cultura o si dejaron su rastro hace miles de años.⁴

Para leer no solo basta conocer las reglas del sistema alfabético escrito, aprender a establecer la relación entre fonemas y grafemas o hacer juiciosamente un dictado⁵; se necesita de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. El significado, a diferencia de lo que sostenía el modelo perceptivo motriz de la lectura, no está sólo en el texto, tampoco en el contexto ni en el lector, sino en la interacción de los tres factores, que son los que, juntos, determinan la comprensión.⁶

La concepción tradicional de lectura lleva a visualizar a los estudiantes como simples descifradores, que más adelante se unirán a las largas filas de sujetos pasivos dentro de una clase dominante. Se necesitan lectores activos y críticos que participen y decidan sobre su realidad, al respecto Paulo Freire menciona: “Mi visión de la alfabetización va más allá del ba, be, bi, bo, bu; implica una comprensión crítica de la realidad social, política y económica en la que está el

⁴ CAJIAO, Francisco. «¿Qué significa leer y escribir?», en Leer para comprender, escribir para transformar. [En línea]. (Recuperado el 1 de Junio de 2016) Disponible en http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles325413_archivo_pdf_riodeletras.pdf

⁵ Colombia aprende: la red del conocimiento. Estrategias para desarrollar la comprensión lectora. [En línea]. (Recuperado el 1 de Junio de 2016) Disponible en <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/agenda/noticias/estrategias-para-desarrollar-la-comprension%C3%B3n-lectora>

⁶ Lineamientos de Lengua Castellana. Leer, escribir, escuchar y hablar. [En línea]. (Recuperado el 1 de Junio de 2016) Disponible en http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf

alfabetizado”⁷. Por otro lado los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana⁸ plantean algunas competencias que harían parte de una gran competencia significativa, éstas son:

- Competencia gramatical o sintáctica: reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la producción de los enunciados lingüísticos.
- Competencia textual: mecanismos que garantizan coherencia y cohesión a los enunciados (nivel micro) y a los textos (nivel macro).
- Competencia semántica: capacidad de reconocer y usar los significados y el léxico de manera pertinente según las exigencias del contexto de comunicación.
- Competencia pragmática o socio-cultural: 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 que está detrás de los enunciados hacen parte de esta competencia.
- Competencia enciclopédica: capacidad de poner en juego, 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.
- Competencia literaria: capacidad de poner en juego, en los procesos de lectura y escritura, un saber literario surgido de la experiencia de lectura y análisis de las obras mismas, y del conocimiento directo de un número significativo de éstas.
- Competencia poética: 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.

⁷ CÉSPEDES ROSSEL, Nélida; ¡Paulo Freire vive! [Base de datos en línea]. Revista virtual Decisio, Enero-Abril 2015. (Recuperado en 03 de junio de 2016) Disponible en http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_40/decisio40_saber1.pdf

⁸ Lineamientos de Lengua Castellana. Concepción del lenguaje. Desarrollo de competencias. [En línea]. (Recuperado en 03 de junio de 2016) Disponible en http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf

El Ministerio de Educación Nacional ha adelantado varias estrategias y acciones con el fin de mejorar los niveles de desempeño en lectura y escritura de los estudiantes de preescolar, básica y media; enfocándose en el mejoramiento del comportamiento lector, la comprensión lectora y la producción textual, así como el fortalecimiento del rol de la escuela y de la familia en la formación de lectores y escritores. El Plan Nacional de Lectura y Escritura⁹ “Leer es mi cuento” busca que los niños y jóvenes de las escuelas de Colombia tengan la oportunidad de acceder a materiales de lectura de calidad; que cuenten con bibliotecas escolares como verdaderos lugares de aprendizaje y disfrute, y que mejoren sus competencias en lectura y escritura. Para lograrlo se están desarrollando algunos proyectos como: pásate a la biblioteca escolar, maratones de lectura, palabras de paz, concurso nacional de cuento, territorios narrados y la colección semilla.¹⁰ A continuación se mencionan:

1. “Pásate a la biblioteca escolar” pretende realizar un proyecto piloto para el fortalecimiento e institucionalización de las bibliotecas escolares, que tiene por objetivo mejorar el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes a través de la biblioteca escolar; las “maratones de lectura” son una invitación a leer y desarrollar actividades relacionadas con esta práctica durante 30 días calendario, con el objetivo de mejorar el comportamiento lector de los estudiantes¹¹.
2. “Las palabras de paz” es una estrategia pedagógica con la que se busca que docentes y estudiantes entablen un diálogo alrededor del tema de la paz, el conflicto y los derechos humanos, por medio de talleres de lectura, oralidad y escritura creativa.

⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Plan Nacional de Lectura. Definición. [En línea]. (Recuperado el 10 de Junio de 2016) Disponible en <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-325387.html>

¹⁰ COLOMBIA APRENDE: LA RED DEL CONOCIMIENTO. Proyectos del PNLE. Leer es mi cuento. [En línea]. (Recuperado el 10 de Junio de 2016) Disponible en <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/leeresmicuento/88259>

¹¹ COLOMBIA APRENDE: LA RED DEL CONOCIMIENTO. ¿Qué son las maratones de lectura? [En línea]. (Recuperado el 12 de Junio de 2016) Disponible en <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/node/89022>

3. “Concurso Nacional de Cuento” tiene el propósito de promover la escritura creativa en niños, jóvenes y docentes del país, este evento se realiza anualmente.
4. “Territorios narrados” es una iniciativa que busca fomentar las competencias comunicativas de niños y jóvenes de grupos étnicos del país, además se implementa con el fin de promover la producción textual de materiales de lectura en lenguas nativas¹².
5. “La colección semilla” es una colección de 256 libros de la más alta calidad escogidos por profesionales idóneos para dotar a 6.900 establecimientos educativos como parte del plan nacional de lectura y escritura. El MEN, a través del PNLE ha invertido \$ 55 mil millones durante el cuatrienio 2011-2014, estos recursos han permitido entregar de 2011 a junio de 2014 un total de 20.600 colecciones semilla y 4599 colecciones inclusivas, 6900 colecciones de secretos para contar, 402 colecciones en braille, 16.521 colecciones de territorios narrados y 25 colecciones en inglés¹³.

Pese a estos primeros esfuerzos que se están realizando los estudiantes de primaria y secundaria no muestran progresos significativos en su desempeño en las pruebas de lenguaje, así se evidencia en los resultados de las pruebas Saber 3°, 5° y 9°, aplicadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) el año 2014 a todos los estudiantes de esos grados (entre 8 y 14 años) en colegios públicos y privados del país.

Las cifras representan el 90 por ciento de los 2,4 millones de niños que tomaron la prueba censal y dice que el nivel de comprensión lectora de los estudiantes colombianos es apenas aceptable: el puntaje promedio de las tres pruebas está

¹² COLOMBIA APRENDE: LA RED DEL CONOCIMIENTO. Op.cit.

¹³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Leer es mi cuento. 20.600 Colecciones Semilla. [En línea]. (Recuperado el 12 de Junio de 2016) Disponible en <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/leeresmicuento/88387>

entre los 300 y los 313 puntos, en una escala que va de 100 a 500 puntos. Según las tablas de clasificación en niveles de desempeño que maneja el ICFES, este promedio está en el tope del nivel mínimo y no alcanza a llegar al satisfactorio. Esto quiere decir que la mayoría de los estudiantes del país apenas son capaces de comprender y explicar los elementos de la estructura cohesiva a nivel de oraciones y párrafos de textos cortos, explicativos o informativos.¹⁴

Las Pruebas Saber son una serie de exámenes estandarizados aplicados por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) a todos los estudiantes en Colombia que se encuentren cursando 3°, 5°, 7°, 9° y 11° o realizando sus estudios de Educación Superior a través de la Prueba Saber Pro, con el fin de examinar y evaluar la calidad de la educación en Colombia.

Las Pruebas Saber 3°,5° y 9°¹⁵ tienen como objetivo contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana, mediante la realización de evaluaciones periódicas (censales y muestrales) en las que se valoran las competencias básicas de los estudiantes y se analizan los factores que inciden en sus logros. Los resultados de estas evaluaciones permiten que los establecimientos educativos, las secretarías de educación, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la sociedad en general conozcan cuáles son las fortalezas y debilidades y, a partir de estas, puedan definir planes de mejoramiento en sus respectivos ámbitos de actuación. Su carácter periódico posibilita, además, valorar cuáles han sido los avances en un determinado lapso y establecer el impacto de programas y acciones específicas de mejoramiento.

¹⁴ BUSTAMANTE HERNÁNDEZ, Nicolás. Niños colombianos pasan raspando en habilidad lectora. [Base de datos en línea]. El tiempo. (2015) (Recuperado en 15 junio 2016). Disponible en <http://www.eltiempo.com/estilo-de-vida/educacion/comprencion-de-lectura-de-los-estudiantes-colombianos-/15283357>

¹⁵ Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2015. Pruebas Saber 3°,5° y 9°. [En línea]. (Recuperado el 15 de Junio de 2016) Disponible en http://www.iерdsimonbolivar.edu.co/Templates/guia_saber_3_5_9.pdf

SABER 5° y 9° evalúa las competencias en Lenguaje, Matemáticas y Competencias Ciudadanas y en SABER 3° solo se evalúa Matemáticas y Lenguaje. Las características de las pruebas no permiten evaluar la totalidad de las competencias que se espera que desarrollen los estudiantes en la educación básica, pero sus resultados son indicadores importantes de su capacidad para continuar aprendiendo a lo largo de la vida y transferir sus aprendizajes a distintas situaciones, dentro y fuera de la escuela¹⁶.

La prueba de Lenguaje que se realiza en estos grados tiene en cuenta los estándares básicos de competencias para esta área, y por esta razón se organiza en torno a cinco factores:

- 1) Producción textual;
- 2) Comprensión e interpretación textual;
- 3) Literatura, que supone un abordaje de la perspectiva estética del lenguaje;
- 4) Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos;
- 5) Ética de la comunicación.

En concordancia con estos planteamientos, la prueba de lenguaje evalúa dos competencias: la comunicativa - lectora y la comunicativa - escritora. La primera explora la forma como los estudiantes leen e interpretan diferentes tipos de textos; se espera que puedan comprender tanto la información explícita como la implícita, establecer relaciones entre sus contenidos y lo que saben acerca de un determinado tema, así como realizar inferencias, sacar conclusiones y asumir posiciones argumentadas frente a los mismos¹⁷.

La prueba de escritura evalúa el proceso de escritura y no la escritura en sí. Esto significa que no se les solicitará a los estudiantes la elaboración de textos escritos, sino que las preguntas indagarán sobre los tipos de textos que ellos utilizarían para lograr un determinado propósito o finalidad comunicativa, la forma como los

¹⁶ *Ibíd.*,p.12

¹⁷ *Ibíd.*,p.21

organizarían para expresar un mensaje o una idea, y aspectos relacionados con el uso adecuado de las palabras y frases para producir textos con sentido¹⁸.

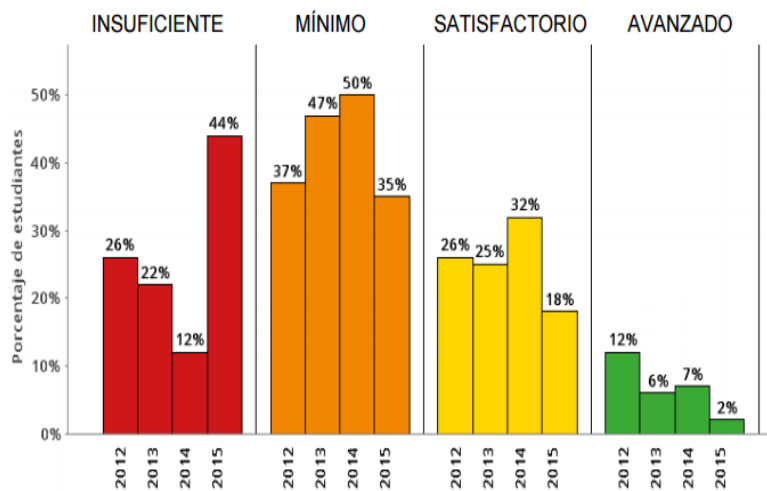
Estas pruebas se realizan en los establecimientos educativos, oficiales y privados, urbanos y rurales. El Colegio Juan Pablo II es una institución de carácter oficial aprobada según resolución N° 6919, del 26 de diciembre de 1994, por el Ministerio de Educación Nacional y Departamental. Se encuentra ubicado en el corregimiento de San Rafael de Lebrija, del municipio de Río Negro, en el sector bajo, con la modalidad académica y articulación con el SENA en Agroindustria en el área de alimentos; ofrece educación Preescolar, Básica y Media; cuenta con ocho sedes rurales en tres veredas aledañas; la sede A con bachillerato, primaria y preescolar en locaciones separadas y la jornada nocturna por ciclos; maneja una cobertura total de mil estudiantes en promedio y atiende a población tanto urbana como rural.

Los resultados que arrojó el reporte histórico de comparación de las Pruebas Saber en el área de Lenguaje de quinto grado 2012-2013-2014-2015, generan una profunda preocupación en la comunidad académica ya que un **79%**, que corresponde a mucho más de la mitad de la población, se encuentran ubicados en los **niveles insuficiente y mínimo** en los porcentajes del año 2015, como se observa en la siguiente gráfica¹⁹:

Gráfica 1 Comparación de porcentajes según niveles de desempeño por año en lenguaje, quinto grado.

¹⁸ *Ibíd.*, p.22

¹⁹ INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (ICFES). Porcentaje de estudiantes según nivel de desempeño por año en Lenguaje. [En línea]. (Recuperado el 14 de Junio de 2016) Disponible en <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.aspx>



FUENTE: ICFES

El **79%** de los **estudiantes de quinto grado del año 2015**, no han llegado al nivel **satisfactorio**, es decir, que los niños no han superado la comprensión superficial de los textos cortos y sencillos de carácter cotidiano, no comprenden su contenido global; no reconocen con precisión el tema, funciones, relaciones globales, características de los personajes; se les dificulta identificar secuencias enumerativas, descriptivas o explicativas sencillas, el orden secuencial de los hechos y la función que cumple un párrafo²⁰.

Los anteriores desempeños fueron alcanzados solo por el **18%** de la población, pero esto quiere decir que estos estudiantes aún no logran una comprensión amplia de textos cortos y sencillos de carácter cotidiano para relacionar el contenido con información de otras fuentes; no deducen información implícita de partes del contenido; se les dificulta explicar las relaciones entre partes, el propósito y la intención del texto para juzgar el contenido, el uso de recursos retóricos y la forma de los textos²¹; los anteriores desempeños corresponden al

²⁰ ICFES. Guía para la lectura e interpretación de los reportes de resultados institucionales de la aplicación muestral de 2011. [En línea]. (Recuperado el 15 de junio de 2016) Disponible en <http://www.icfes.gov.co/docman/instituciones-educativas-y-secretarias/pruebas-saber-3579/resultados-saber-3579/643-guia-para-lectura-e-interpretacion-reportes-resultados-institucionales-aplicacion-muestral-2011>.

²¹ *Ibíd.*, p. 35

nivel avanzado que tan solo fueron alcanzados por **2%** de la población, un porcentaje realmente preocupante y el más bajo comparado con los otros años.

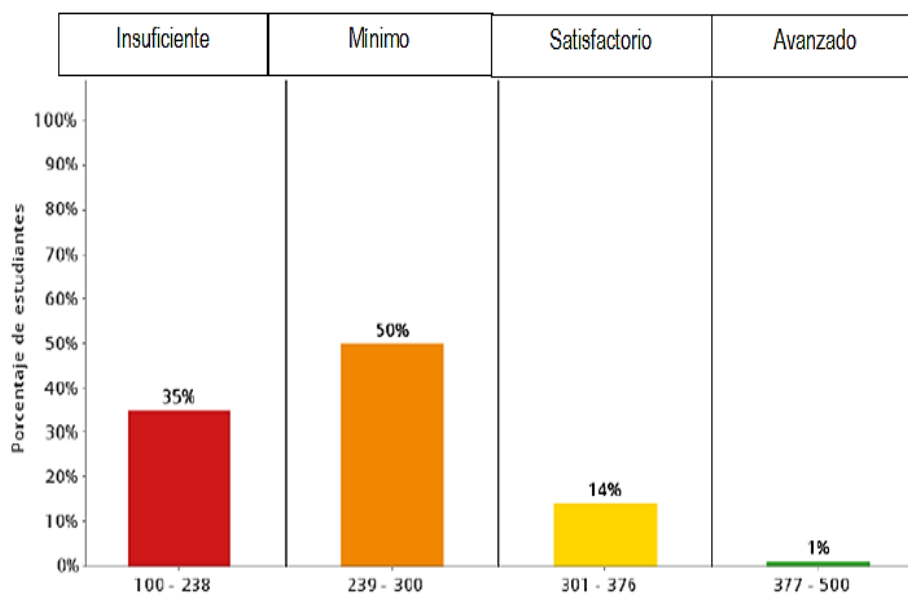
Con relación a los niveles de desempeños, en el nivel insuficiente el porcentaje del año 2015 fue muy superior a los otros años; desde el 2012 hasta el 2014 hubo un descenso significativo pero de 12% que se obtuvo en el 2014 ascendió significativamente a 44% en el 2015, esto quiere decir que gran parte de los estudiantes no logran superar las preguntas de menor complejidad de la prueba y evidentemente algo sucedió en este periodo.

Los resultados obtenidos en el año 2015 son **inferiores** en nivel mínimo, satisfactorio y avanzado pero con porcentajes **superiores** en el nivel insuficiente comparados con los otros años. Los resultados entre el 2012 y 2014 presentaron disminución en el nivel insuficiente; nivel mínimo hubo aumento porcentual; nivel satisfactorio porcentajes similares y nivel avanzado disminución.

En los resultados obtenidos por los estudiantes de **grado tercero** en el **año 2015** del Colegio Juan Pablo II se observa en la siguiente gráfica²²:

Gráfica 2 Porcentaje de estudiantes según nivel de desempeño

²² INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (ICFES). Porcentaje de estudiantes según nivel de desempeño. [En línea]. (Recuperado el 14 de Junio de 2016) Disponible en <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.aspx>



Como se puede observar con un **85%** que representa la mayoría de los estudiantes de grado tercero se encuentran ubicados en los niveles insuficiente y mínimo. Esto quiere decir que los estudiantes no identifican elementos paratextuales (títulos, imágenes, notas a pie, epígrafes, etc.), marcas textuales, secuencias de eventos, características de los personajes; no interpretan el lenguaje verbal y no verbal para lograr la comprensión global; se les dificulta inferir el propósito del texto a partir de su contenido y del contexto social²³.

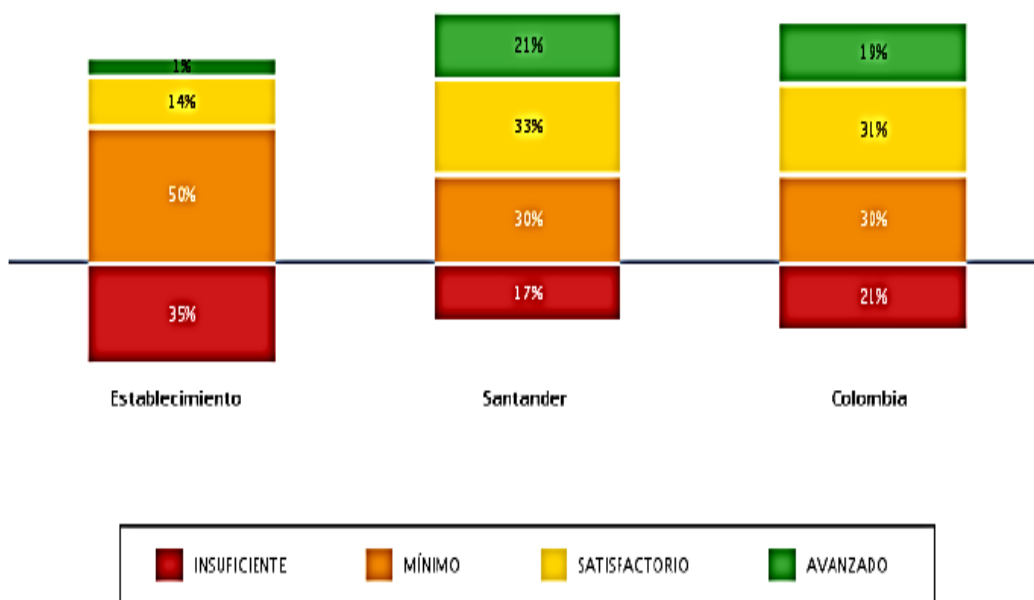
Los anteriores desempeños fueron alcanzados solo por el **14%** de la población, pero esto quiere decir que para llegar al nivel esperado: el avanzado, el estudiante debe deducir a partir de información explícita, identificar eventos y situaciones de un texto para inferir relaciones temporales entre estos; caracterizar personajes según las expresiones, acciones o situaciones; comprender la coherencia global recurriendo a la información anterior o posterior al referente e identificar los

²³ ICFES. Guía de interpretación y uso de resultados de las pruebas saber 3°,5° y 9°. [En línea]. (Recuperado el 15 de junio de 2016) Disponible en <http://www.icfes.gov.co/docman/talleres-y-jornadas-de-divulgacion/saber-3-5-y-9-divulgaciones/divulgacion-2016/guias-de-interpretacion-de-resultados-1/2829-guia-de-interpretacion-y-uso-de-resultados-de-las-pruebas-saber-3-5-y-9-establecimientos-educativos/file?force-download=1>

elementos narrativos del texto y las voces presentes en una narración²⁴; tan solo el 1% de la población, un porcentaje muy inferior, realizan lo esperado en el nivel avanzado según los indicadores de desempeño.

Después de dar esta mirada por los resultados específicos del grado tercero, a continuación se observa cómo se encuentra la institución educativa con respecto a Santander y Colombia en el año 2015; con este fin se adjunta la siguiente gráfica²⁵:

Gráfica 3 Comparación porcentual de niveles desde la IE, Departamento y País



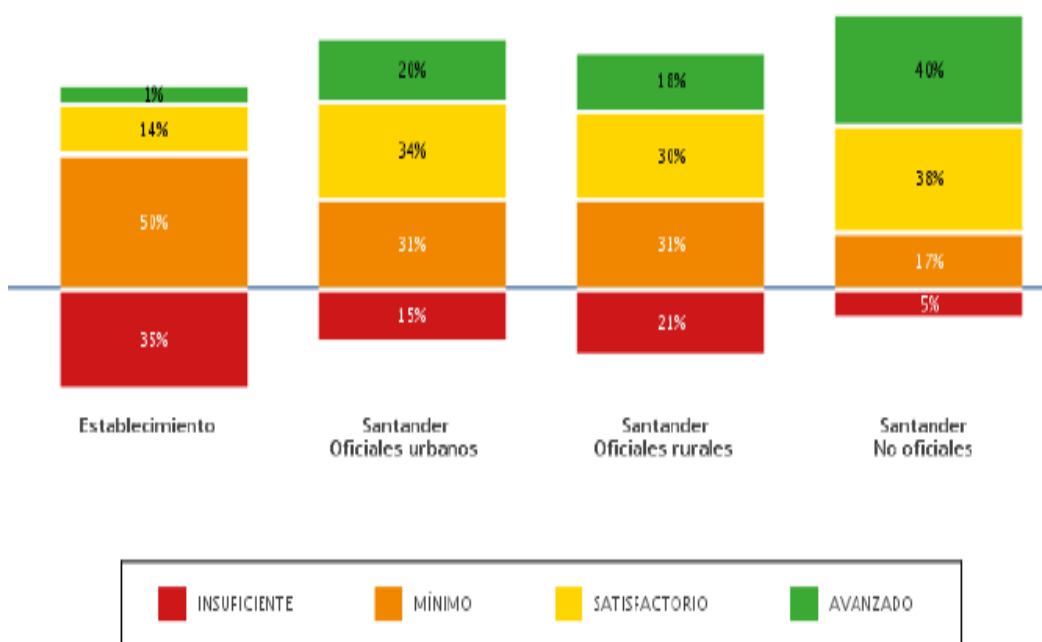
Como se puede visualizar la IE supera tanto a Colombia como a Santander en el nivel insuficiente, en el caso de Santander presenta una diferencia porcentual del 18% mientras que con Colombia es del 14% cifras muy preocupantes con respecto al nivel de los estudiantes; además de que en el nivel avanzado la IE presenta un terrible resultado diferenciándose de Santander en un 20% y de

²⁴ Ibid. , p. 91

²⁵ INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (ICFES). Comparación porcentual de niveles desde la IE, Departamento y País. [En línea]. (Recuperado el 15 de junio de 2016) Disponible en <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.aspx>

Colombia en un 18%; de igual manera, supera en un 20% a Santander y Colombia en el nivel mínimo y retrocede en el nivel satisfactorio nuevamente con 19% que le lleva de ventaja Santander y con un 17% Colombia. Siguiendo con el análisis más amplio presentamos la gráfica²⁶ que indica cómo está el Establecimiento Educativo con respecto al departamento en el ámbito rural y urbano:

Gráfica 4 Comparación porcentual entre la IE y los tipos de establecimientos educativos de Santander



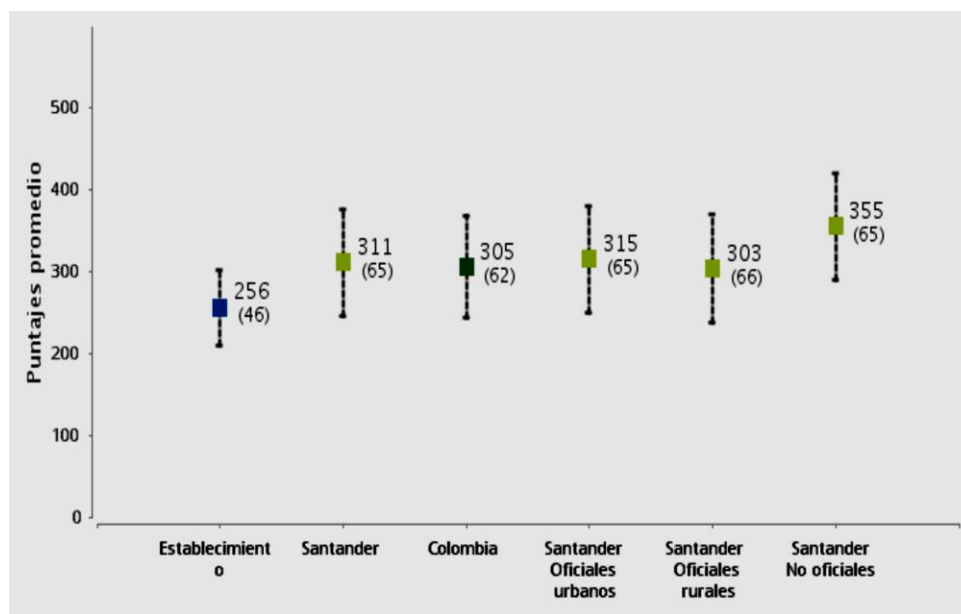
Como se observa la IE está altamente inmersa en el nivel insuficiente con respecto a las IE oficiales urbanas, oficiales rurales y privadas; en el primer caso, con un 20% de diferencia; en el segundo con un 14% mientras que en el tercero es de un 30%, resultado que lleva a plantearse algunas inquietudes como: ¿por qué en las instituciones privadas se obtienen mejores resultados? ¿Qué les falta a las IE oficiales para poder llegar a obtener resultados similares?; y ni hablar del

²⁶ INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (ICFES). Comparación porcentual entre la IE y los tipos de establecimientos educativos de Santander. [En línea]. (Recuperado el 15 de junio de 2016). Disponible en <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.aspx>

nivel avanzado, allí los EE oficiales urbanos a nivel de Santander le llevan de ventaja un 19%, los rurales a nivel de Dpto. Un 17% mientras que en los privados un 39% de margen de diferencia; en conclusión, podemos ver que entre más bajo es el nivel más alto es el porcentaje de estudiantes que se ubican con respecto a la IE en cuestión y viceversa.

El puntaje promedio y desviación estándar del establecimiento educativo, la entidad territorial certificada a la que pertenece, el país y los tipos de establecimientos de dicha entidad territorial, se pueden observar en la siguiente gráfica²⁷:

Gráfica 5 Puntaje promedio y desviación estándar del establecimiento educativo, la entidad territorial certificada a la que pertenece, el país y los tipos de establecimientos de dicha entidad territorial



²⁷INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (ICFES). Puntaje promedio y desviación estándar del establecimiento educativo, la entidad territorial certificada a la que pertenece, el país y los tipos de establecimientos de dicha entidad territorial. [En línea]. (Recuperado el 18 de Junio de 2016) Disponible en <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.jsp>.

En el caso de la IE no supera los 300 puntos en el puntaje promedio tal y como se señala con la línea, por esta razón se hace indispensable actuar rápidamente e ir avanzando en los niveles; curiosamente los datos más bajos de la gráfica son los de la IE y lo que es peor que se encuentran en el rango más bajo de la escala evaluativa.

Viendo estos resultados del Colegio Juan Pablo II y las exigencias del MEN en el área de Lengua Castellana, se puede decir que el panorama no es nada alentador, por tanto, la pregunta central de esta investigación es:

¿DE QUÉ MANERA UNA PROPUESTA DIDÁCTICA DE LECTURA PUEDE FORTALECER Y DESARROLLAR LA LECTURA CRÍTICA EN LOS ESTUDIANTES DE TERCERO- QUINTO DE PRIMARIA DEL COLEGIO JUAN PABLO II?

Las preguntas directrices que orientan esta investigación son:

1. ¿Qué concepciones acerca de la lectura y la lectura crítica tienen las maestras titulares de tercero-quinto de primaria del Colegio Juan Pablo II?
2. ¿Qué dificultades tienen los estudiantes de tercero- quinto de primaria del Colegio Juan Pablo II para la lectura crítica de textos?
3. ¿Cuáles son las preferencias de lectura de los niños tercero- quinto de primaria del Colegio Juan Pablo II?
4. ¿Qué características debe tener una propuesta para la lectura crítica de textos con estudiantes de tercero- quinto de primaria del Colegio Juan Pablo II?

1.1 JUSTIFICACIÓN

Actualmente los niños se encuentran rodeados de gran cantidad de información que proviene de imágenes visuales. Sin embargo en la escuela existe una inclinación hacia la comprensión y lectura de sólo textos escritos, dejando a un lado el potencial comunicativo de la imagen. Las imágenes desempeñan una función determinante en la creación de significado y en la comprensión de diferentes dinámicas sociales existentes, los referentes ideológicos y representaciones de la realidad. De hecho, Nodelman asume que un álbum solo puede descodificarse si se tiene en cuenta tanto las imágenes como las palabras.

28

Las imágenes al igual que las palabras, dicen más de lo que aparentan decir. Toda imagen es polisémica, y sus distintos sentidos se encuentran de manera subyacente entre sus significantes, en calidad de una “cadena flotante” de significados, según la expresión de Roland Barthes. Esta “cadena flotante” de significados, en la cual surgen las asociaciones subjetivas, sociales y culturales que podamos hacer de acuerdo al contexto en el que nos encontramos, da lugar a un plano más profundo de significación. La imagen, a este nivel, alcanza el rango de metáfora, articula mensajes implícitos, y ya no sólo denota, sino que también connota²⁹.

Para desarrollar esta propuesta didáctica de lectura crítica se decide trabajar con un libro álbum porque el niño se enfrentará a una lectura compleja en donde debe jugar con el componente verbal y visual al mismo tiempo, no se trata simplemente de descodificar un texto como normalmente están acostumbrados; sino de crear significados, relacionar los elementos que se presentan, descubrir información implícita apoyándose de la explícita, hacer inferencias, predicciones y poner en

²⁸ Moya Guijarro, A. Jesús, Pinar Sanz, María Jesús, La interacción texto / imagen en el cuento ilustrado. Un análisis multimodal. [Base de datos en línea]. Revista de Estudios sobre Lectura, (2007): (Recuperado en 9 de agosto 2016). Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259120376002>

²⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN, REPÚBLICA DE CHILE. Ver para leer. Acercándonos al libro álbum. [En línea]. (Recuperado en 9 de agosto 2016). Disponible en http://odas.educarchile.cl/interactivos/ver_para_leer.pdf.

juego otras habilidades de lectura. Como maestros debemos reconocer que últimamente las cosas han cambiado ya que el gusto y los intereses que sentían los niños por la lectura no es el mismo, en cambio están envueltos en el mundo de las comunicaciones y de las nuevas tecnologías; por lo tanto se requiere crear nuevas formas de acercamiento a la lectura para impulsar la creatividad, creación de mundos posibles, goce estético, imaginación.

La escuela no debe seguir siendo ese lugar en donde el estudiante aprende a sumar, restar, multiplicar, dividir, descodificar textos o rellenar el cuaderno con dictados. Se necesita un cambio profundo que implica interesarnos en la formación de ciudadanos críticos, activos en la toma de decisiones, que discutan, propongan y generen cambios en la sociedad actual; somos conscientes que es un gran reto que no solo le compete o le debe interesar a la escuela, sino que es un punto clave que debe convertirse en interés general, incluyendo a la familia, medios de comunicación y la sociedad en general. Paulo Freire menciona que “La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”³⁰.

De acuerdo con lo planteado el proyecto de investigación busca impactar en el Colegio Juan Pablo II, porque los resultados les permitirán avanzar y retroalimentar los procesos que se llevan a cabo en la institución para fomentar el desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes. Las maestras en ejercicio, en este caso la titular de 3 y 5 grado de primaria de la institución pueden aprovechar esta experiencia para reflexionar y transformar las prácticas educativas, actividades de enseñanza- aprendizaje dentro del aula y generar espacios de diálogo con otros maestros. De igual manera, este estudio puede servir de pauta para próximas investigaciones e indagaciones en este campo.

³⁰ FREIRE, Paulo. La educación como práctica de la libertad. México: Siglo xxi editores, 2009.

De acuerdo a lo planteado y como resultado del proceso realizado en esta propuesta de investigación se diseñaron dos ponencias en donde se describen las experiencias pedagógicas vivenciadas en tercero y quinto grado de primaria del Colegio Juan Pablo II, para socializarlas en el “Taller regional para la transformación de la formación docente en Lenguaje” realizado el 2 de junio de 2017 en la Universidad Industrial de Santander. Desarrollar esta propuesta didáctica abre la posibilidad como maestros de participar en estos espacios para compartir y conocer algunas experiencias que pueden enriquecer los espacios de enseñanza y aprendizaje en el aula.

1.2 OBJETIVO

1.2.1 Objetivo general

Determinar de qué manera una propuesta didáctica de lectura fortalece el desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes de tercero- quinto de primaria del Colegio Juan Pablo II.

1.2.2 Objetivos específicos

- Determinar las concepciones que tienen los maestros de primaria del Colegio Juan Pablo II acerca de la lectura y la lectura crítica.
- Identificar las dificultades que tienen los estudiantes de tercero- quinto de primaria del Colegio Juan Pablo II con respecto a la lectura crítica de textos.

- Determinar las preferencias de lectura que tienen los estudiantes de tercero- quinto de primaria del Colegio Juan Pablo II.
- Determinar las características que debe tener una propuesta didáctica para fortalecer y desarrollar la lectura crítica con estudiantes de tercero- quinto del Colegio Juan Pablo II.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

A continuación, se presentan los antecedentes investigativos que se relacionan con el objeto de estudio del presente trabajo.

2.1.1 Antecedentes internacionales

-Distrito Federal, México. Autora: Frida Díaz Barriga. TÍTULO: “**Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato**”³¹ Con base en dos modelos explicativos de las habilidades de

³¹ DÍAZ BARRIGA, Frida. Habilidades De Pensamiento Crítico Sobre Contenidos Históricos En Alumnos De Bachillerato. Trabajo de investigación (Magister Psicología Educativa). Universidad Autónoma de México. Facultad de Psicología. México, 2001, 24p [En línea] (Recuperado en 10 de agosto 2016). Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001308&iCveNum=172>

pensamiento crítico (evaluación de argumentos y alfabetización crítica), se condujo un estudio con tres docentes y seis grupos (190 alumnos) de historia universal del bachillerato CCH de la UNAM. Se establecieron dos propósitos: evaluar las habilidades de pensamiento crítico de los alumnos antes y después de la enseñanza de una unidad didáctica sobre el tema del surgimiento del imperialismo, y conducir un programa constructivista de formación docente para ver si éste permitía a las profesoras participantes promover el pensamiento crítico de sus estudiantes.

Se realizaron dos tomas de datos: la primera fue previa a la impartición del programa de formación docente y la segunda, posterior al mismo. Se condujeron análisis cualitativos y cuantitativos, que muestran que en la primera etapa los alumnos de los tres grupos adquieren conocimientos significativos sobre el tema, pero no avanzan en pensamiento crítico, mientras que en la segunda, después que sus profesoras participaron en la formación docente, en los tres grupos adquieren dichos conocimientos en un nivel mayor que en la primera, pero sólo en un grupo hay diferencias significativas en habilidades de pensamiento crítico.

En la exploración del pensamiento crítico prevalecieron las respuestas incompletas o confusas e incluso, en algunos casos, sobre todo en la pregunta en que debían tomar postura, los alumnos simplemente no respondieron, siendo el discurso elaborado por éstos muy distante al de la respuesta prototipo del experto. Fue evidente la pobre comprensión de la lectura de textos históricos de autor, que se expresó en las deficiencias mostradas a la hora de identificar la idea o argumento central del escrito, así como para entender la evidencia y explicación en que se basaba el autor. Esto impedía que ulteriormente los alumnos pudieran ofrecer su propio punto de vista y emitir un verdadero juicio crítico sobre el contenido del texto. Aunque en algunos estudiantes se mostraron avances en la evaluación crítica de los hechos históricos sobre los que se les preguntaba, éstos

fueron más bien pocos; los alumnos emitían opiniones, no elaboraban propiamente juicios críticos.

- La Maná- Ecuador. Autora: Narcisa de Jesús Arboleda Puente. TÍTULO: **“La lectura crítica y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes de la escuela fiscal mixta “Francisco Sandoval Pastor” del cantón la Maná -período lectivo 2011-2012”**³² Esta investigación es cuantitativa con diseño descriptivo, tiene como objetivo elaborar un programa de técnicas de lectura crítica, mediante la aplicación de talleres que permita un mejor desarrollo en la capacidad de comprensión en los estudiantes de la escuela “Francisco Sandoval Pastor” del Cantón La Maná. Período Lectivo 2011-2012. La investigación se fundamentó con los resultados de 248 estudiantes y docentes encuestados, en el presente trabajo de investigación se seleccionaron 240 estudiantes y 8 docentes de la escuela “Francisco Sandoval Pastor”.

Algunos resultados son:

- Considerar al taller como un espacio de socialización, de respeto e interacción, sabiendo que es posible por medio de este generar un lugar propicio para el desarrollo de diferentes actividades, entre ellas la lectura.
- Permitió desarrollar la imaginación y la creatividad, herramientas que son indispensables para generar una visión crítica del mundo y de sí mismos.
- El taller ayudó a enfatizar diferentes propuestas de actividades correspondiendo a las capacidades y posibilidades de cada edad. En los encuentros se trabajó mediante la articulación de una lectura determinada con actividades, a partir de esto se pretende que los niños puedan

³² ARBOLEDA PUENTE, Narcisa de Jesús. La lectura crítica y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes de la escuela fiscal mixta “Francisco Sandoval Pastor” del cantón la Maná- periodo lectivo 2011-2012. Trabajo de grado para optar el título de Licenciada en Ciencias de la Educación, mención en Educación Básica. Universidad Técnica de Cotopaxi. La Maná- Ecuador.2012. [En línea] (Recuperado en 10 de agosto 2016). Disponible en <http://repositorio.utc.edu.ec/bitstream/27000/1519/1/T-UTC-2108.pdf>

abstraerse de la lectura concreta, y plasmar sus ideas y comprensión de los textos de una manera creativa y libre.

- Se enfatizó el trabajo grupal para lograr la integración y el compañerismo entre los participantes del taller. En el momento concreto de la lectura se trabajó de diferentes maneras: lectura individual, lectura grupal. Durante el desarrollo del taller se explicita el autor y sus datos bibliográficos, enfatizando la importancia de tener conocimiento sobre esto.
 - Se realizaron actividades de reflexión e interpretación de textos para que los estudiantes aprendan a entrever entre las páginas y la redacción lo que el autor quiere transmitir y conjuntamente que puedan mirarse a sí mismos, ejercitar su capacidad de reflexión y a la vez obtener diferentes miradas para interpretar sus realidades, con esto también se pretende ejercitar a los niños y entre todos intercambiar vivencias y opiniones.
- Nuevo León- México. Autora: Lic. Nora Juana Medina Pedraza. TÍTULO: **“Cómo desarrollar la lectura crítica: una propuesta para el nivel medio superior de la UANL”** ³³ Esta investigación es cuantitativa con diseño descriptivo, el objetivo es diseñar estrategias de aprendizaje para que el alumno del Nivel Medio Superior de la UANL, desarrolle la habilidad de la lectura crítica, como herramienta básica para su formación académica integral. La población seleccionada son los alumnos del cuarto semestre de español Módulo VIII, la actividad se llevó a cabo en las dos fases del semestre febrero - julio 2003, en los grupos 8 y 11 del turno matutino en la Preparatoria 23 de la UANL.
- El alumno elabora conclusiones o generalizaciones, mismas que equivalen a valoraciones críticas sobre la obra ya que va construyendo un nuevo contenido

³³ MEDINA PEDRAZA, Nora Juana .Cómo desarrollar la lectura crítica: una propuesta para el nivel medio superior de la UANL. Trabajo de grado para obtener el grado de maestría de enseñanza superior. Universidad Autónoma de Nuevo León. División de Postgrado. Nuevo León- México. [En línea] (Recuperado en 10 de agosto 2016). Disponible en <http://eprints.uanl.mx/5382/1/1020149252.PDF>

basado en la comprensión y manejo de la información que el mismo texto le proporcionó.

- Los alumnos se sintieron complacidos de ser involucrados directamente en el desarrollo de la clase: seleccionando su lectura, elaborando los pasos para trabajarla, analizando el ejercicio inductivo del texto para ver si les parecía completo.
- Les resultaba hasta relajante el estar en la clase de Español, para comentar como iban de avance en su trabajo, cabe mencionar que todos trabajaron mejor si lo hacían por escrito primero, como en "borrador", entonces aquí surgía la problemática de hacerlos hablar; esta actividad se daba en una medida muy aceptable en la sesión de cierre de unidad, en la exposición de sus temas, una vez que ellos ya habían realizado sus lecturas.

2.1.2 Antecedentes nacionales

-Bogotá D.C. Colombia. Autores: María Paula Marín Mendoza y Deysi Lorena Gómez Pajoy. TÍTULO: **“La lectura crítica: un camino para desarrollar habilidades del pensamiento”**.³⁴ La metodología de esta investigación es investigación-acción, se ubica en una perspectiva cualitativa que pretende describir, comprender y explicar los fenómenos sociales desde las actividades que determinan la situación a analizar. El método a utilizar es el ABP (Aprendizaje Basado en Problemas), porque propicia el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico, como la inferencia, interpretación, formulación de hipótesis, argumentación, entre otras.

³⁴ MARÍN MENDOZA, María Paula y GÓMEZ PAJOY, Deysi Lorena. La lectura crítica: un camino para desarrollar habilidades del pensamiento. Trabajo de grado para optar el título de Licenciadas en Educación Básica con Énfasis en Humanidades e Idiomas. Universidad Libre. Facultad de ciencias de la educación. Bogotá D.C.2015 [En línea] (Recuperado en 10 de agosto 2016). Disponible en <http://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8441/TESIS%20FINAL%20.pdf?sequence=1>

Se desarrolló una estrategia didáctica basada en la implementación de cuentos cortos para el fortalecimiento de la lectura crítica a través de ocho talleres, en los estudiantes de 602 del colegio San José Norte en Bogotá D.C. Los resultados que se obtuvieron en los estudiantes después de resolver los diferentes talleres son positivos porque mostraron un progreso en su criticidad frente a las lecturas propuestas. Se evidenció, por parte de los docentes, la carencia de herramientas y material educativo que permite que los educandos desarrollen sus habilidades mentales, ya que al implementar los talleres se vio el avance en las mismas, es decir, los estudiantes realmente no carecían de estas habilidades, sino que eran habilidades que no eran practicadas y desarrolladas constantemente en las clases.

-Caldas, Colombia. Grupo de trabajo: Lucelida Herrera Bedoya, Nancy Rendón Valencia y Sorani Marín Henao. TÍTULO: **“Lectura crítica en grado octavo en la institución Félix Naranjo San Diego (Samaná, Caldas)”**.³⁵ El objetivo fue diseñar e implementar una propuesta de intervención pedagógica y didáctica que permitiera a los alumnos de grado octavo del colegio Félix Naranjo del corregimiento de San Diego Municipio de Samaná departamento de Caldas un desarrollo progresivo en la lectura crítica de textos escritos, virtuales y audiovisuales; utilizando una secuencia didáctica.

Esta investigación es cualitativa con enfoque metodológico Investigación, Acción, Participación (I.A.P) en el aula basada en pilares fundamentales de planificación-acción, observación, reflexión, participación y análisis. Para lograr el objetivo del trabajo, se realizó una prueba piloto, con los resultados se concluyó que fue de

³⁵ HERRERA BEDOYA, Lucelida, RENDÓN VALENCIA, Nancy y MARÍN HENAO, Sorani. “Lectura crítica en grado octavo en la institución Félix Naranjo San Diego (Samaná, Caldas)”. Trabajo de grado para optar el título de Licenciadas en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Pontificia Universidad Javeriana. San Diego Samaná Caldas.2012. [En línea] (Recuperado en 10 de agosto 2016). Disponible en <http://repository.javeriana.edu.co/bitstream/10554/6696/1/tesis183.pdf>

gran utilidad la realización de la misma, pues sirvió para detectar las falencias y vacíos que tenían los educandos en el análisis y comprensión de textos críticos. A través de la investigación, se logró que los jóvenes se motivaran en la adquisición de nuevas lecturas y en el desarrollo de sus conocimientos críticos, es así como se implementó la secuencia didáctica, la cual exigió la realización de lecturas, narrativas, descriptivas y argumentativas; dichas falencias se fueron superando con el avance del desarrollo de las diferentes actividades, ya que los estudiantes pasaron de realizar lecturas de tipo literal a lecturas de tipo inferencial y crítico.

-Santa Marta, Colombia. Grupo de Trabajo: Rosmeri Riátiga Romero, Martiniano Acosta, Yasmín Calabria Malamut, Zuany Paba Argote, Alberto Prado Morales. TÍTULO: **“La lectura como generadora de pensamiento crítico”**³⁶. El trabajo se desarrolló bajo los principios del enfoque cualitativo con diseño de tipo descriptivo, ya que permite conocer una situación a través de la descripción de los hechos y las circunstancias que lo rodean. El objetivo es diagnosticar los procesos de lectura realizados por los estudiantes de primer semestre de la Universidad del Magdalena para establecer las habilidades de pensamiento aplicadas en la interacción con el texto escrito y presentar una propuesta de acompañamiento (talleres).

El ejercicio de elaboración y aplicación del instrumento de evaluación de las habilidades vinculadas con el pensamiento crítico, permiten concluir que las habilidades de pensamiento de los estudiantes de la Universidad del Magdalena se encuentran en bajos niveles de desempeño. Lo que se refleja en los siguientes aspectos:

³⁶ RIÁTIGA, Rosmeri; ACOSTA, Martiniano; CALABRIA, Yasmín; PABA, Zuany y PRADO, Alberto. “La lectura como generadora de pensamiento crítico”. Universidad del Magdalena. Vicerrectoría de Investigación. Santa Marta. 2009. [En línea] (Recuperado en 10 de agosto 2016). Disponible en <http://www.calidadeducativasm.com/la-lectura-como-generadora-de-pensamiento-critico/>

- Tienen menor problema cuando las habilidades dependen directamente de procesos que se encuentran muy próximos a lo concreto, pero a medida que se van acercando a la exigencia de la abstracción los niveles decaen de manera significativa.
- Son capaces de comprender conceptos, pero presentan serias dificultades para desarrollarlos y más cuando se debe utilizarlos en contextos.
- Presentan inconvenientes para apoyar sus conclusiones y posiciones con argumentos valederos.
- Evalúan hipótesis, pero presentan seria dificultad para formularlas.
- Se puede ver inminente problema en los procesos de pensamiento que guardan relación con la producción.

2.1.3 Antecedentes locales

-Bucaramanga. Autor: Luis Alfredo Mantilla Forero. TÍTULO: **“Propuesta pedagógica para hacer de la clase de Lengua Castellana un espacio generador de pensamiento crítico”**³⁷ Es una investigación del enfoque Investigación Acción en el aula. Parte de un proceso diagnóstico en el que por medio del cuestionario y la observación participante se obtuvo datos básicos para la elaboración de la propuesta.

A través del análisis cualitativo se lograron los datos diagnósticos que permitieron evaluar el estado y capacidad de pensamiento crítico de veinte (20) estudiantes del grado décimo (al principio de la investigación) y luego de grado undécimo (los mismos 20 estudiantes al finalizar la investigación) del Colegio Nuevo Cambridge de Floridablanca, Santander. Se utilizó una propuesta de corte lingüístico como lo

³⁷ MANTILLA FORERO, Luis Alfredo. “Propuesta pedagógica para hacer de la clase de Lengua castellana un espacio generador de pensamiento crítico”. Universidad Industrial de Santander. Trabajo de grado para optar el título de Magister en Pedagogía. Bucaramanga. 2009. [En línea] (Recuperado en 10 de agosto 2016). Disponible en <http://repositorio.uis.edu.co/jspui/bitstream/123456789/9942/2/136109.pdf>

es el trabajo realizado por Teun A. Van Dijk, en su obra que versa sobre el análisis crítico del discurso.

La investigación buscó la interpretación y producción de textos partir del desarrollo del pensamiento crítico. Ello no constituye necesariamente la transformación de todas las clases y la conversión de unos estudiantes que pasaron de ser acríticos a poseer todas las capacidades de criticidad posibles; solo se pretende presentar aquello que se obtuvo con la práctica en clase de los componentes de esta propuesta. Algunos de ellos sirvieron como una ayuda significativa, otros no lograron en los estudiantes los niveles esperados, así como hubo los que, llenos de dificultades, permitieron una reflexión sobre lo que se deberá hacer a futuro.

-Bucaramanga. Autores: Karem Daian Hernández Salazar y Yurany Stefany Páez Cely. TÍTULO: **“Concepciones sobre lectura crítica de los docentes en ejercicio de Lengua Castellana en la ciudad de Bucaramanga y su Área Metropolitana”**³⁸ Es una investigación con un enfoque cualitativo, el diseño metodológico fue etnográfico. Se utilizó la entrevista como técnica de recolección de información y como instrumento se aplicó un cuestionario de preguntas a los participantes. El objetivo es determinar las concepciones sobre la lectura crítica de los docentes en ejercicio de Lengua castellana de Bucaramanga y su área metropolitana.

Los resultados obtenidos permitieron identificar algunas de las estrategias didácticas que emplean los docentes de Lengua Castellana para fomentar la lectura crítica en sus estudiantes y se halló que están orientadas por actividades pertinentes para cada momento de la lectura (antes, durante y después), a nivel general utilizan todo tipo de textos: narrativos, informativos, argumentativos,

³⁸ HERNÁNDEZ SALAZAR, Karem Daian y PÁEZ CELY, Yurany Stefany. “Concepciones sobre lectura crítica de los docentes en ejercicio de Lengua Castellana en la ciudad de Bucaramanga y su Área Metropolitana”. Universidad Industrial de Santander. Trabajo de grado para optar el título de Licenciada en Educación Básica en Énfasis en Lengua Castellana. Bucaramanga. 2015. [En línea] (Recuperado en 10 de agosto 2016). Disponible en <http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/tesis/2015/157860.pdf>

científicos, etc.; por tanto aprovechan todo tipo de escritos para desarrollar la lectura crítica.

Se concluye, según las expresiones de algunos de los participantes, que la mayor dificultad es la apatía hacia la lectura por parte de los estudiantes, pero de manera contraria otros docentes aseguran que la dificultad no radica en los educandos sino en la desacertada manera de cuestionar los textos, la falta de conexión curricular y estrategias didácticas. Sin embargo, una minoría de los maestros señala que el uso de las TICS por parte de los estudiantes afecta la enseñanza de la comprensión crítica.

Por último, se halló en el desarrollo de este estudio, que muchos educadores en su formación académica profesional tuvieron pocos espacios curriculares para desarrollar lectura crítica y denota que han sido los espacios extra curriculares los que han permitido el desarrollo de las competencias para leer críticamente.

-Bucaramanga. Autores: Wendy Alejandra Blanco Ruiz y María Paz Sandoval León. TÍTULO: **“Concepciones sobre lectura crítica de los estudiantes del Programa de Formación Complementaria de Escuelas Normales Superiores de Bucaramanga y su Área Metropolitana”**³⁹ Es una investigación cualitativa, con enfoque etnográfico, se pudo realizar una descripción detallada de situaciones y comportamientos de los maestros en formación de las Escuelas Normales Superiores de Bucaramanga y Piedecuesta en relación a las concepción que tenían sobre lectura crítica y pensamiento crítico. Algunos resultados que se encontraron fueron:

³⁹ BLANCO RUIZ, Wendy Alejandra y SANDOVAL LEÓN, María Paz. “Concepciones sobre lectura crítica de los estudiantes del Programa de Formación Complementaria de Escuelas Normales Superiores de Bucaramanga y su Área Metropolitana. Universidad Industrial de Santander. Trabajo de grado para optar el título de Licenciada en Educación Básica en Énfasis en Lengua Castellana. Bucaramanga. 2015. [En línea] (Recuperado en 10 de agosto 2016). Disponible en <http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/tesis/2015/157817.pdf>

- Los maestros en formación no poseen unas bases claras teóricas sobre lectura, ni pensamiento crítico; por ende, no establecen una relación entre un lector crítico y un pensador crítico.
- Los maestros en formación de últimos niveles no tienen claridad sobre las actividades que llevan a un desarrollo significativo del proceso lector. En este sentido, solo centran su atención en aspectos como no aburrir al estudiante y dejan a un lado el trabajo que se debe realizar de acuerdo a la planeación de unos momentos específicos para fortalecer la comprensión de lectura.
- Ven la lectura crítica como el desarrollo de desempeños en el aula, es decir, leer críticamente es tener la capacidad para responder algo a alguien o en sus términos dar algo a alguien.
- Tienen algunas estrategias que pueden servir para desarrollar las habilidades de lectura crítica, pero carecen de la capacidad para relacionar todas ellas y conseguir que sea, realmente, un proceso y no un continuo de actividades que no se relacionan entre sí.

2.2 MARCO CONCEPTUAL

2.2.1 Lectura

Muchas personas conciben la lectura solamente como el proceso de descodificar u oralizar la grafía de modo literal; para Daniel Cassany “Leer es comprender y para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado, etc”⁴⁰.

⁴⁰ CASSANY, Daniel. Tras las líneas, sobre la lectura contemporánea, Barcelona: Anagrama, 2006.

Al respecto Estanislao Zuleta menciona: Leer no es recibir, consumir, adquirir, leer es trabajar. Lo que tenemos ante nosotros no es un mensaje en el que un autor nos informa por medio de palabras –ya que poseemos con él un código común, el idioma– sus experiencias, sentimientos, pensamientos o conocimientos sobre el mundo; y nosotros provistos de ese código común procuramos averiguar lo que ese autor nos quiso decir. Que leer es trabajar, quiere decir ante todo que no hay un tal código común al que hayan sido “traducidas” las significaciones que luego vamos a descifrar. El texto produce su propio código por las relaciones que establece entre sus signos; genera, por decirlo así, un lenguaje interior en relación de afinidad, contradicción y diferencia con otros “lenguajes”, el trabajo consiste pues en determinar el valor que el texto asigna a cada uno de sus términos, valor que puede estar en contradicción con el que posee el mismo término en otros textos⁴¹.

Por otro lado, la lectura es un proceso complejo de construcción de significados a partir de la interacción entre el sujeto- texto- contexto, al respecto Jairo Aníbal Moreno considera que “ Leer es ahora una tarea que no culmina cuando el lector descubre los significados regados por el texto, sino que la lectura es una práctica que continua con la producción de porciones adicionales de sentido, mediante una incesante confrontación del texto con otros textos y al tiempo con el contexto y con la colección de conocimientos y vivencias del lector”.⁴²

De igual manera en los lineamientos de Lengua Castellana se concibe el acto de leer como un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. El significado, a diferencia de lo que sostenía el modelo perceptivo matriz de la lectura, no está sólo en el texto, tampoco en el

⁴¹ ZULETA, Estanislao. Sobre la lectura. 1982. P.4 [En línea] (Recuperado en 1 de agosto 2016). Disponible en http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-99018_archivo_pdf.pdf

⁴² MORENO, Jairo Aníbal. “Comprensión y prácticas lectoras”. [En línea] (Recuperado en 1 de agosto 2016). Disponible en http://estudiaen.jalisco.gob.mx/cepse/sites/estudiaen.jalisco.gob.mx.cepse/files/moreno_jairo._comprension_y_practicas_lectoras.pdf

contexto ni en el lector, sino en la interacción de los tres factores, que son los que, juntos, determinan la comprensión⁴³.

Por otro lado, Goodman concibe la lectura como: “una acción maravillosa del intelecto humano, un juego de adivinanzas. Un juego en el que el lector impulsado por sus saberes archivados, plantea, sustituye o verifica recurrentemente- y a medida que recorre el texto- sus sospechas, hipótesis en torno del contenido. El lector, es ahora un sujeto activo, un ser capaz de anticiparse al texto; apto para concluirlo inferencialmente, hábil para predecir sus desarrollos próximos”⁴⁴

Como se ha mencionado, los autores coinciden que leer es una actividad compleja que requiere la movilización de varios procesos cognitivos, por ejemplo los esquemas; en este caso D.E. Rumelhart⁴⁵ creador de la teoría de los esquemas, afirma que son conjuntos organizados de informaciones o datos de la experiencia que representan los conocimientos en torno a hechos, eventos o conceptos específicos; la función central consiste en el hecho de construir la interpretación de un evento, objeto o situación, es decir de construir el proceso de comprensión.

Los lineamientos de Lengua Castellana⁴⁶ señalan que en la tradición lingüística y en algunas teorías psicológicas, se considera el acto de “leer” como comprensión del significado del texto. Algo así como una decodificación, por parte de un sujeto lector, que se basa en el reconocimiento y manejo de un código, y que tiende a la comprensión. En una orientación de corte significativo y semiótico tendríamos que entender el acto de leer como un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses deseos, gustos, etcétera, y un texto como el soporte portador de un significado, de una perspectiva cultural, política, ideológica

⁴³ Lineamientos curriculares Lengua castellana. Concepto de lectura. [En línea] (Recuperado en 3 de agosto 2016). Disponible en http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf

⁴⁴ MORENO, Jairo Aníbal. Op. Cit., P.3

⁴⁵ RUMELHART, De. Mente, linguaggio, apprendimento, Firenze, La Nuova Italia, 1991, pp.25-40. Citado por URIBE MALLARINO, María del Rosario. El camino de la lectura entre “topics” y marcas de cohesión. [En línea] (Recuperado el 10 de agosto de 2016) Disponible en <http://www.ledonline.it/mpw/allegati/uribe09-22.pdf>

⁴⁶ Lineamientos curriculares Lengua castellana. Leer, escribir, hablar, escuchar. [En línea] (Recuperado en 1 de agosto 2016). Disponible en http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf

y estética particulares, y que postula un modelo de lector; elementos inscritos en un contexto: una situación de la comunicación en la que se juegan intereses, intencionalidades, el poder; en la que está presente la ideología y las valoraciones culturales de un grupo social determinado.

En el mismo sentido, se pueden encontrar las siguientes categorías para el análisis de la comprensión lectora establecidas en 3 niveles:

NIVEL A: nivel literal⁴⁷

“Literal” viene de letra, y desde la perspectiva asumida significa la acción de “retener la letra”. En este nivel hay dos variantes: la literalidad transcriptiva y la literalidad en el modo de la paráfrasis. En la literalidad transcriptiva, el lector simplemente reconoce palabras y frases, con sus correspondientes significados de “diccionario” y las asociaciones automáticas con su uso.

En la literalidad, en el modo de la paráfrasis, el sujeto desborda la mera transcripción grafemática y frásica, para hacer una traducción semántica en donde palabras semejantes a las del texto leído ayudan a retener el sentido. Se trata del “reconocimiento del primer nivel de significado del mensaje”, según Eco, y se realiza cuando el lector parafrasea, glosa o resume lo que lee.

Nivel B: nivel inferencial⁴⁸

El lector realiza inferencias cuando logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados, lo cual conduce a formas dinámicas y tensivas del pensamiento, como es la construcción de relaciones de implicación, causación, temporalización, especialización, inclusión, exclusión, agrupación, etc., inherentes a la funcionalidad del pensamiento y constitutivos de todo texto.

⁴⁷ Lineamientos curriculares Lengua castellana. Categorías para el análisis de la comprensión lectora. [En línea] (Recuperado en 3 de agosto 2016). Disponible en http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf

⁴⁸ *Ibíd.*, p.75.

La inferencia es la capacidad para deducir y concluir acerca de aquellos componentes del texto que aparecen implícitos; permite hacer claro lo que aparece oscuro en el texto; al respecto dice Goodman: es un medio poderoso por el cual las personas complementan la información disponible utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que poseen. Los lectores utilizan estrategias para inferir lo que no está explícito en el texto. Pero también infieren cosas que se harán explícitas más adelante.

Nivel C: nivel crítico- intertextual⁴⁹

En este nivel de lectura se explota la fuerza de la conjetura, determinada en gran parte ya no por lo que Eco llama lectura desde el “Diccionario” sino por la lectura desde la “Enciclopedia”; es decir, la puesta en red de saberes de múltiples procedencias (esto sería lo intertextual). La explicación interpretativa se realiza por distintos senderos: va desde la reconstrucción de la macro estructura semántica (coherencia global del texto), pasa por la diferenciación genérico-discursiva (identificación de la superestructura: ¿es un cuento, una historieta, un poema, una noticia, una carta...?) y desemboca en el reconocimiento de los puntos de vista tanto del enunciador textual y el enunciatario, como de las intencionalidades del autor empírico.

Hay un momento de la lectura en donde todo lector se posiciona críticamente, entendiendo por ello la emisión de juicios respecto a lo leído. Se trata de lo que Eco (1992) identifica como lo propio de la abducción creativa, mediante la cual el sujeto lector activa sus saberes para conjeturar y evaluar aquello que dice el texto e indagar por el modo como lo dice. Tales movimientos del pensamiento conducen a identificar intenciones ideológicas de los textos y de los autores y, en consecuencia, a actualizar las representaciones ideológicas de quien lee.

⁴⁹ *Ibíd.*, p.75.

2.2.2 Lectura crítica

Daniel Cassany⁵⁰ en su artículo “Aproximaciones a la lectura crítica”, menciona que existen varios grados o planos de lectura en un mismo texto es muy aceptada, se distingue entre leer ‘las líneas’, leer ‘entre líneas’ y leer ‘detrás de las líneas’. Se refiere respectivamente a comprender el significado literal del texto, sus inferencias y hacer una evaluación crítica del mismo.

Leer las líneas se refiere estrictamente a la comprensión literal de las palabras que componen el fragmento, a la capacidad de decodificar su significado semántico. En un grado más complejo, leer entre líneas se refiere a la capacidad de recuperar los implícitos convocados en el texto, que contribuyen de manera decisiva a elaborar su coherencia global y a construir el significado relevante del escrito.

Finalmente, leer detrás de las líneas se refiere a la capacidad de comprender qué se pretende conseguir en el fragmento, por qué lo escribió, con qué otros discursos se relaciona (contexto, comunidad, etc.); y a poder articular una opinión personal respecto a las ideas que expone, con argumentos coincidentes o no. De modo más o menos explícito Daniel Cassany entiende que “La lectura crítica es un tipo complejo de lectura —el que exige niveles más altos de comprensión; requiere los planos previos de comprensión (literal, inferencias, intenciones, etc.) del texto, y exige una suerte de respuesta personal externa del lector frente al texto (frente a su contenido, intención, punto de vista, etc.)”⁵¹.

En definitiva, cuando hablamos de lectura crítica nos estamos refiriendo a una de las formas de lectura más exigentes y complejas que podamos imaginar, a causa

⁵⁰ CASSANY, Daniel. Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. [Base de datos en línea] Revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación. Tarbiya. Universidad Autónoma de Madrid. [En línea] (Recuperado en 10 de agosto 2016). Disponible en https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21224/Cassany_TARBIYA_32.pdf?sequence=1

⁵¹ CASSANY, Daniel. Op. Cit., p.117

tanto del exhaustivo grado de interpretación del texto que requiere, como de las habilidades y conocimientos previos que debe tener el sujeto para poder realizarla.⁵²

Por otro lado, Teun A. van Dijk⁵³ denomina Análisis Crítico del Discurso (ACD) a un tipo de investigación analítica sobre el discurso que estudia primariamente el modo en que el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos, y ocasionalmente combatidos, por los textos y el habla en el contexto social y político; espera contribuir de manera efectiva a la resistencia contra la desigualdad social. El autor reconoce que ciertos principios del ACD pueden rastrearse ya en la lectura crítica de la Escuela de Frankfurt desde antes de la segunda guerra mundial.

El ACD⁵⁴ sostiene que el discurso no es neutro ni refleja la realidad de modo objetivo. Puesto que detrás del discurso hay siempre un enunciador y éste está situado en un lugar y un momento concretos, el discurso solo puede reflejar la percepción que tiene de la realidad este sujeto. Y su visión de la realidad está inextricablemente unida a sus intenciones, valores y actitudes. A partir de esto, comprender críticamente un discurso significa identificar este conjunto de presupuestos y poder confrontarlo con una u otra alternativa.

La capacidad de leer en forma crítica- una de las habilidades de la lectura- es la capacidad de entender los significados latentes o implícitos de los textos y reaccionar ante ellos; además de tener en cuenta la relación que se establece

⁵² CASSANY, Daniel. Op. Cit., p.120

⁵³ VAN DIJK, Teun. El análisis crítico del discurso. Barcelona: Anthropos. P.1 [En línea] (Recuperado en 12 de agosto 2016). Disponible en <http://www.discursos.org/oldarticles/EI%20an%E1lisis%20cr%EDtico%20del%20discurso.pdf>

⁵⁴ CASSANY, Daniel. Los significados de la comprensión crítica. P.41. [En línea] (Recuperado en 9 de junio 2016). Disponible en http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26_03_Cassany.pdf

entre el texto y el contexto.⁵⁵ De igual manera, Daniel Cassany señala que la persona crítica es la que:⁵⁶

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

2.2.3 Estrategias para la lectura crítica

Ahora la pregunta que surge es: ¿Cuáles estrategias pueden fomentar la comprensión crítica?, pues bien, Cassany⁵⁷ formula 22 técnicas para realizar una lectura crítica. Hay tres grandes tipos, según se relacionen con el autor, el género discursivo o el lector y sus interpretaciones, como vemos en la siguiente tabla:

Tabla 1 Veintidós técnicas para fomentar la comprensión crítica, Cassany

EXPLORAR EL MUNDO DEL AUTOR	ANALIZAR EL GÉNERO DISCURSIVO	PREDECIR LAS INTERPRETACIONES
-----------------------------	-------------------------------	-------------------------------

⁵⁵ MURILLO GARCIA, Núria. “La lectura crítica en ELE: análisis de la comprensión crítica de los discursos virtuales”. Universidad Pompeu Fabra (UPF). Trabajo de grado para optar el título de master en lingüística y aplicaciones tecnológicas. Barcelona, España. 2009. [En línea] (Recuperado en 9 de junio 2016). Disponible en <https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/6010/Treball%20Nuria%20Murillo.pdf?sequence=1>

⁵⁶ CASSANY, Daniel. Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. [Base de datos en línea]_Revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación. Tarbiya. Universidad Autónoma de Madrid. [En línea] (Recuperado en 9 de junio 2016). Disponible en https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21224/Cassany_TARBIYA_32.pdf?sequence=1

⁵⁷ CASSANY, Daniel. Tras las líneas, sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama, 2006.p.115-137

1) Identificar el propósito o intención.	9) Identificar el género.	17) Definir los propios propósitos.
2) Descubre las conexiones.	10) Enumera los contrincantes.	18) Analiza la sombra del lector.
3) Retratar el autor.	11) Hacer un listado de voces.	19) Acuerdos y desacuerdos.
4) Describe su idiolecto.	12) Analizar las voces.	20) Imagina que eres...
5) Rastrear la subjetividad.	13) Leer los nombres propios.	21) En resumen...
6) Descubre lo oculto.	14) Verificar la solidez y fuerza del discurso.	22) Medita tus reacciones...
7) Detecta posicionamientos.	15) Halla las palabras disfrazadas.	
8) Dibujar el mapa sociocultural.	16) Analizar la jerarquía informativa	

Cassany formula las técnicas en forma de preguntas, metáforas e instrucciones para relacionar las palabras con la realidad; en relación a explorar el mundo del autor menciona que: detrás del texto hay siempre un autor que vive y escribe en un lugar del planeta y en un momento de la historia. El texto surge de su imaginario, de su mundo, de su comunidad, de su mirada sobre la realidad, sesgada, parcial, personal, por definición. Este primer grupo de técnicas⁵⁸ explora este contexto de partida: identifica los referentes del autor, lo que sabemos de él o ella, la confrontación con otras miradas.

- 1) Identifica el propósito: ¿Qué se propone el autor?, ¿qué espera del lector?, ¿qué quiere cambiar?; cuanto más claro y concreto podamos formular el propósito, mejor entenderemos el texto.
- 2) Descubre las conexiones: ¿Dónde se sitúa el texto?, ¿cuándo?, ¿a quién se refiere?, ¿Qué menciona? Identifica las referencias del texto a la realidad: el aquí, ayer, nosotros, etc.
- 3) Retrata al autor: ¿Qué sabes del autor?, ¿cómo se valora en tu comunidad?, ¿por qué escribe?, ¿cómo? Disponer de un buen retrato suyo ayuda a comprender la ideología.

⁵⁸ Ibíd. , p.116.

- 4) Describe su idiolecto: ¿cómo utiliza la escritura el autor? ¿Detectas alguna variedad geográfica, social o generacional? ¿Hay rastros de algún registro lingüístico? Anota las características particulares.
- 5) Rastrea la subjetividad: ¿qué puedes inferir del discurso?, ¿qué nos dice de sí mismo su autor?, ¿cómo puede ser la persona que ha elegido estas palabras?, ¿cómo puede ser la persona que ha elegido estas palabras?, ¿Cómo te la imaginas?, ¿Qué máscara, cara o imagen ofrece?
- 6) Detecta posicionamientos: ¿el autor es sexista?, ¿xenófobo?, ¿respetuoso con todas las identidades?, ¿con el medio ambiente?, ¿qué palabras ha elegido para referirse a las controversias?
- 7) Descubre lo oculto: Fíjate en las lagunas, los silencios, los saltos, todo lo que quede presupuesto, implícito o tácito.
- 8) Dibuja el <<mapa sociocultural>>: Haz una lista de todo lo que dice el texto y otra de lo que tú sabes del mismo tema, que no menciona. Compara las dos listas, ¿qué expone el texto y qué calla?, ¿en qué pone el acento?, ¿a quién favorece esta selección de datos?, ¿Por qué?

En cuanto al segundo grupo de técnicas “analizar el género discursivo”⁵⁹, Cassany enfatiza la relación del texto con otros discursos: la intertextualidad o la polifonía.

- 9) Identifica el género y descríbelo: ¿qué tipo de texto estamos leyendo?, ¿utiliza los recursos convencionales de cada género?, ¿sigue la tradición establecida?
- 10) Enumera los contrincantes: ¿contra quién escribe el autor? , ¿Qué personas se oponen a sus deseos y pensamientos?, ¿Qué personas coinciden con el autor?
- 11) Haz un listado de voces: Relee el texto y haz una lista de citas literales, indirectas o encubiertas. Identifica las palabras que se refieren a lo que dijeron otras personas, las palabras tomadas de otros textos, etc. ¿recuerdas algún autor, citación o palabra importante que se haya silenciado?

⁵⁹ Ibíd. , p.125.

- 12) Analiza las voces incorporadas: citas literales, indirectas o mixtas, ironía, sarcasmo etc.
- 13) Leer los nombres propios: ¿Cómo se denominan los protagonistas? , ¿qué lugares se mencionan?, ¿qué épocas históricas?
- 14) Verifica la solidez y la fuerza del discurso: Fíjate en los argumentos y los razonamientos: ¿de qué tipo son?, ¿son lógicos?, ¿apelan a los sentimientos, a las emociones? ¿Los datos estadísticos son claros y completos?, ¿los ejemplos son pertinentes?
- 15) Halla las palabras disfrazadas: ¿hay algún vocablo particular?, ¿alguna palabra adquiere un significado diferente al corriente?, ¿hay metáfora, comparaciones, sentidos figurados? ¿hay ironía o humor?, ¿sarcasmo o parodia?
- 16) Analizar la jerarquía informativa: ¿Cuáles son los datos informativos?

En cuanto al tercer grupo de técnicas⁶⁰: predecir interpretaciones, coincide que el significado no está en el texto, sino en la mente. Asume que cualquier texto genera interpretaciones variadas en cada persona y colectivo de una comunidad.

- 17) Define tus propósitos: ¿Qué buscas en el texto?, ¿por qué lo lees?, ¿qué esperas encontrar en él? Antes de empezar a leer, formula en pocas palabras lo que quieres saber, tener o sentir. Al terminar la lectura, pregúntate: ¿lo he conseguido?, ¿cómo?, ¿por qué?
- 18) Analiza la sombra del lector: ¿a quién se dirige el texto?, ¿qué presupone que el lector sabe o no sabe?, ¿Qué datos expone (por qué el autor ha decidido que el lector no sabe y debe explicarse)? ¿Qué perfil de destinatario se esboza? Haz una lista de todos los rasgos que se puedan deducir ¿Por qué se dirige a este tipo de lector y no a otro? ¿Qué pretende el texto?
- 19) Acuerdos y desacuerdos: Relee el texto oración por oración y compara lo que se dice con lo que tú crees. Marca con un signo (+) los puntos en que estés de acuerdo. Marca con un (-) los puntos en que discrepes.

⁶⁰ Ibíd. , p.135.

- 20) Imagina que eres... ¿qué personas te importan más?, ¿en casa, en el trabajo, en tu comunidad? ¿cómo van a leer el texto?, ¿cómo lo interpretarán?, ¿en qué puntos estarían de acuerdo contigo y en cuáles no? Imaginas que eres ellos, relee el texto con sus ojos e intenta imaginar lo que entenderían.
- 21) En resumen... ¿Cuáles son los fragmentos más controvertidos del texto?, ¿Cuál es la impresión general teniendo en cuenta todas sus posibles interpretaciones?, ¿qué efecto causa en su conjunto?
- 22) Medita tus reacciones: Después de leerlo, ¿qué vas a hacer con el texto?, ¿replicarás o responderás?, ¿al autor o a otra persona?, ¿quién?, ¿Cómo?, ¿por qué? Valora cuál puede ser la reacción más apropiada según tus intereses.

2.2.4 Estrategias para la comprensión de lectura

Para desarrollar la comprensión lectora es necesario aplicar algunas estrategias en tres momentos claves: antes, durante y después de la lectura. Al respecto los lineamientos curriculares de Lengua Castellana expone que las actividades antes y durante pretenden focalizar en los niños la atención, despertar su interés, activar el conocimiento previo, movilizar los procesos imaginativos y creativos, y promover la predicción. Las estrategias para después de la lectura buscan facilitar la reconstrucción del significado global y específico del texto, así como el reconocimiento de su estructura organizativa.⁶¹

Los lineamientos curriculares de Lengua Castellana proponen:

Actividades para realizar antes de la lectura⁶²

⁶¹ Lineamientos curriculares de Lengua Castellana. Algunas estrategias cognitivas para facilitar la comprensión textual. [En línea] (Recuperado en 18 de agosto 2016). Disponible en http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf

⁶² *Ibíd.*, p.64.

- Desde el mismo título del texto y de sus imágenes, se puede invitar a los niños a escribir o hablar sobre el posible contenido del texto.
- Trabajar con los conocimientos previos.
- Otra actividad es la de leer pequeños comentarios sobre el texto, por ejemplo reseñas;
- Presentar videos alusivos al tema de la lectura.

Durante la lectura⁶³

Es recomendable suspender la lectura e invitar al niño a predecir en forma verbal o por escrito el final del texto. No se trata de solicitarles a los niños que den cuenta de lo comprendido hasta el momento.

Después de la lectura⁶⁴

- La relectura: la discusión sobre lo comprendido en la lectura posee sus límites, se llega a un punto en el cual cada participante de la discusión se aferra a su punto de vista sin ceder, cuando esto sucede la única salida es la relectura, o sea volver a leer el texto y verificar aquellos aspectos que no son claros. Ésta es una de las estrategias más potentes para mejorar la comprensión de la lectura, y con ella se logra reconstruir el significado de un texto. Es claro, además, que un texto de estudio debe leerse varias veces, para de esta manera dar cuenta sobre su contenido de forma cada vez más rigurosa. Al respecto Lerner se pregunta: “¿Cómo ayudar al niño a comprender mejor lo que ha comprendido originalmente? La respuesta es muy simple: discutiendo y recorriendo el texto para aclarar dudas y superar los conflictos”
- El parafraseo: Los niños escriben con sus propias palabras lo que comprendieron de un texto. El uso de un lenguaje propio permite observar el

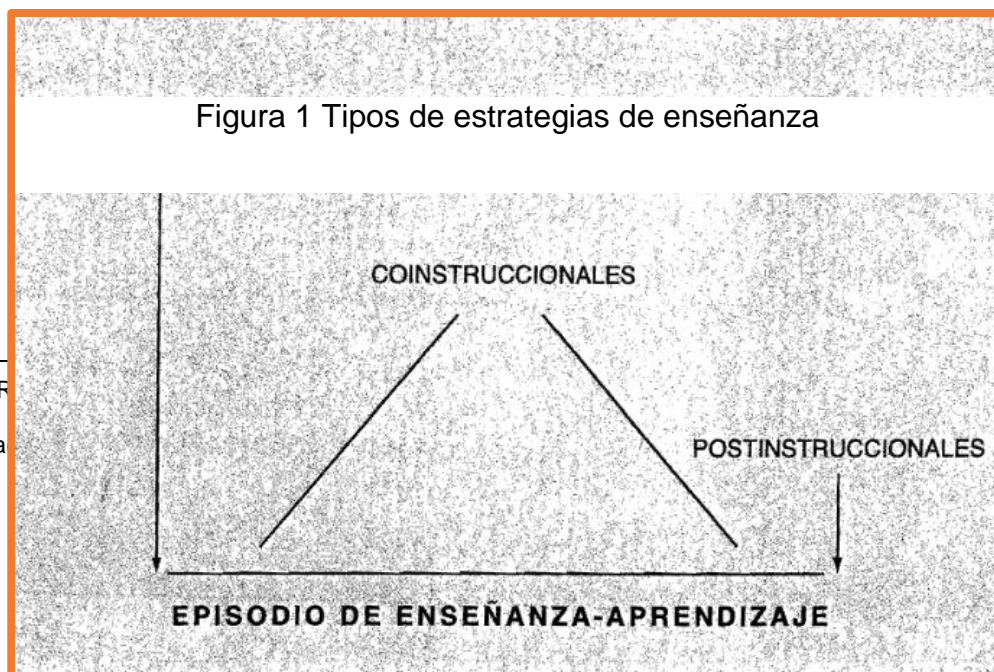
⁶³ Ibíd.

⁶⁴ Ibíd., p 64-65.

nivel de apropiación del significado del texto leído. Como lo plantea Mc Neil: “cuanto más profundamente se procesa un texto –en términos de construir un modelo mental del mismo– mejor se comprenderá; un modo de reconocer el nivel de profundidad del procesamiento es la capacidad del lector de evocar a través de una paráfrasis y no a través de una reproducción que intenta ser literal”.

- **Redes conceptuales:** Los conceptos se consignan en los textos con palabras, se trata entonces de que el lector aprenda a ubicarlos y comprenda la manera como éstos se relacionan, lo que, requiere que discrimine en el texto, cuáles de ellos son principales y cuáles secundarios. Este es el proceso de construcción de las redes conceptuales que permiten dar cuenta de lo que dice el texto; si se desea entrenar al lector, especialmente a los de cursos superiores, o sea los de la educación básica secundaria, en el dominio de estas redes, es necesario hacerle comprender lo que significa un concepto y cómo puede ubicarlo en el texto, de manera que comprenda que si bien los conceptos se expresan a partir de palabras o conjuntos de éstas, no todas las palabras son conceptos; este ejercicio hay que realizarlo párrafo a párrafo hasta reconstruir la macro estructura textual.

Por otro lado Frida Díaz determina los siguientes tipos de estrategias de lectura aplicadas en tres momentos, a continuación se adjunta la figura⁶⁵:



⁶⁵ DIAZ BAR
enseñanza.
<http://www.fa>

A continuación se explican cada uno de estos tipos de estrategias⁶⁶:

- **Las estrategias preinstruccionales** por lo general preparan y alertan al estudiante en relación con qué y cómo va a aprender; esencialmente tratan de incidir en la activación o la generación de conocimientos y experiencias previas pertinentes. También sirven para que el aprendiz se ubique en el contexto conceptual apropiado y para que genere expectativas adecuadas. Algunas de las estrategias preinstruccionales más típicas son los objetivos y los organizadores previos.
- **Las estrategias coinstruccionales** apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje. Cubren funciones para que el aprendiz mejore la atención e igualmente detecte la información principal, logre una mejor codificación y conceptualización de los contenidos de aprendizaje, y organice, estructure e interrelacione las ideas importantes. Aquí pueden incluirse estrategias como ilustraciones, redes y mapas conceptuales, entre otras.

⁶⁶ Ibíd.

- **Las estrategias postinstruccionales** se presentan al término del episodio de enseñanza y permiten al alumno formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material. En otros casos le permiten inclusive valorar su propio aprendizaje. Algunas de las estrategias postinstruccionales más reconocidas son resúmenes finales, organizadores gráficos (cuadros sinópticos simples y de doble columna), redes y mapas conceptuales.

De igual manera la definición de comprensión que se presenta en el libro de David Cooper “Cómo mejorar la comprensión lectora” se basa en la idea de que el lector interactúa con el texto y relaciona las ideas del mismo con sus experiencias previas para así elaborar el significado⁶⁷.

El aprendizaje tiene lugar cuando un alumno adquiere finalmente, las habilidades en juego y puede llevar a cabo los procesos requeridos para leer. El programa para la enseñanza de la comprensión lectora que propone Cooper debe incluir tres componentes o elementos fundamentales⁶⁸:

⁶⁷ COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Aprendizaje visor.1990. P.21

⁶⁸ *Ibíd.*, p.40.

Figura 2 El programa de instrucción en comprensión lectora



I. El desarrollo de la información previa y del vocabulario

A) Estrategias para información previa ⁶⁹

1. **Discusión:** Es un procedimiento interactivo a partir del cual el profesor y sus alumnos hablan acerca de un tema determinado. El maestro debe preparar la discusión para saber exactamente qué puntos es preciso aclarar en la discusión, cómo formular preguntas que obliguen a los alumnos a responder algo más que un sí o un no, modelar la conducta de formular preguntas y respuestas acertadas y redondear la discusión haciendo que los alumnos resuman los puntos tratados.
2. **Actividad generadora de información previa:** Es aquella que plantea a los alumnos la posibilidad de reflexionar en torno a la totalidad de la información de que disponen respecto a un tema determinado. Primero se

⁶⁹ *Ibíd.*, p.113.

les pide que generen todas las ideas que se les ocurran en torno a un tema y compartir luego esas ideas con el grupo. El maestro confecciona un listado en el tablero y luego lo discute con sus alumnos.

3. Pre-interrogantes: Son aquellas preguntas que plantea el profesor a los alumnos para que las respondan mientras leen. Los mejores pre-interrogantes son los que fuerzan al lector a hacer inferencias y a juzgar o evaluar los hechos a medida que van leyendo.
4. Formular objetivos: Son afirmaciones que indican al lector lo que puede averiguar de la lectura de un texto. Tales propuestas centran la atención del lector antes de la lectura y el maestro debe enseñar cómo hacer uso de los objetivos a medida que lee.
5. Redes: Es un procedimiento diseñado para ayudar al alumno a visualizar las relaciones discernibles entre las ideas del texto. El profesor escribe tales ideas en el tablero y luego traza líneas para mostrar cuál es la relación entre ellas. Las ideas incluidas pueden provenir del maestro, alumnos o ambos.
6. Mapas semánticos: Es una representación visual de un concepto o conceptos y sus múltiples relaciones. Los conceptos se engloba en óvalos y las relaciones quedan representadas por flechas.
7. Ilustraciones: Pueden servir de base para la discusión acerca del tema que trata el texto e incluso en los casos en que los alumnos disponen de información muy limitada, o nula, sobre el tema de que trata el texto.
8. Materiales concretos, Role Playing y visitas programadas: Permiten llevar a cabo experiencias reales con los alumnos.

9. Lecturas previas: Es importante que el maestro relacione algún texto que los alumnos hayan leído ya con otro que se disponen a leer.

B) Habilidades de vocabulario⁷⁰: Les permitirán a los alumnos determinar por cuenta propia, con mayor independencia, el significado de las palabras. Tales habilidades incluyen:

- 1) Claves contextuales: El lector recurre a las palabras que conoce en una frase o párrafo para determinar el significado de alguna palabra desconocida. Se puede apoyar en cuatro tipos distintos:
 - Definición directa: el autor propone directamente una definición del término en la frase.
 - Yuxtaposición: El autor incluye en el texto otra palabra o frase yuxtapuestas al término desconocido.
 - Sinónimos/ antónimos: El autor recurre a sinónimos o antónimos en lugar de repetir la palabra en el mismo párrafo.
 - Frases adyacentes: el autor brinda las claves del significado de una palabra mediante las frases que lo rodean.

- 2) Análisis estructural: el lector recurre a los prefijos, sufijos, las palabras de base las raíces verbales, las palabras compuestas para determinar el significado de las palabras.

- 3) Uso del diccionario: Cuando el lector ha intentado ya con otras claves y no ha podido encontrar el significado, puede recurrir finalmente al diccionario.

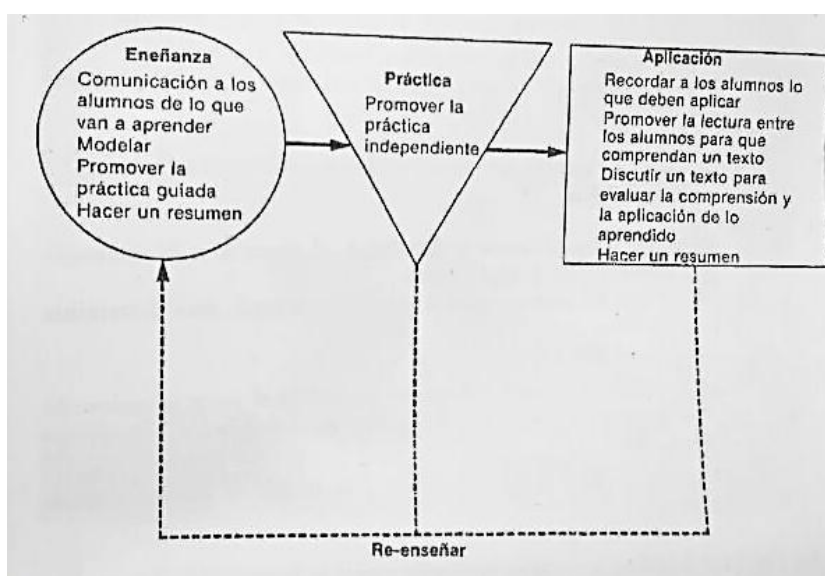
II. **La construcción de procesos y habilidades⁷¹:** El profesor ha de modelar ante sus alumnos lo que deben aprender. Esta actividad del

⁷⁰ Ibíd.,p.26

modelado es aquella faceta de la enseñanza en la que el profesor demuestra por la vía práctica sus alumnos cómo implementar los diferentes procesos y aplicar las distintas habilidades de comprensión.

Es posible enseñar las habilidades y procesos de comprensión a través de la instrucción directa⁷², es decir, enseñar a los alumnos el <cómo hacer> de la lectura. Las etapas se muestran en la siguiente figura:

Figura 3 Un modelo de instrucción directa



- III. **Relación entre lectura y escritura:** Correlacionar la escritura con la comprensión no significa obligar a los alumnos a que respondan por escrito a un extenso listado de interrogantes; significa proporcionarles actividades de escritura que se relacionen con el material que han leído previamente.

Otros procesos y habilidades para relacionar el texto con las experiencias previas⁷³ que se mencionan son:

⁷¹ Ibíd., p.44

⁷² Ibíd., p.60

- a) Inferencias: Se enseña al lector a utilizar la información que ofrece el autor para determinar aquello que no se explicita en el texto. El alumno se apoya en su experiencia previa.
- b) Lectura crítica: Se enseña al lector a evaluar contenidos y emitir juicios a medida que lee. Esto le exige apoyarse en su experiencia previa.
1. Hechos y opiniones: Se enseña al lector a reconocer que los hechos son reales, objetivos y pueden ser demostrados y que las opiniones reflejan el sentir o las creencias de una persona y no son necesariamente reales.
 2. Prejuicios: Un autor evidencia sus prejuicios cuando demuestra sus sentimientos a favor o en contra de algo.
 3. Suposiciones: Se enseña a recomer las suposiciones, es decir las afirmaciones que se dan por sentadas, cuya verosimilitud no es cuestionada.
 4. Propaganda: El material escrito para convencer a alguien de que adopte una postura a favor o en contra de algo.

Se debe enseñar a los alumnos procesos que les permitan integrar los elementos derivados de una lectura crítica del texto, como:

- Leer intentando captar la idea general que sugiere el autor y aquello de lo que intenta persuadir a sus lectores.
- Recurrir a técnicas que les permitan formularse interrogante acerca de lo que el autor plantea.
- Comparar la información que están leyendo con lo que ya saben o buscar información adicional en otra fuente.
- Evaluar lo que leen.

3. MARCO LEGAL

⁷³ Ibíd.,p.29

3.1 LEY GENERAL DE EDUCACIÓN

Esta ley señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público⁷⁴. Para esta investigación se tiene en cuenta especialmente los siguientes artículos que precisan lo relacionado con el área de Lengua Castellana:

Artículo 20:⁷⁵ Uno de los objetivos generales de la educación básica es desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente.

Artículo 21:⁷⁶ Los objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de primaria mencionan con respecto al área de Lengua castellana:

- El desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura;
- El desarrollo de la capacidad para apreciar y utilizar la lengua como medio de expresión estética;

Artículo 22:⁷⁷ Los objetivos específicos de la educación básica en el ciclo secundaria mencionan con respecto al área de Lengua castellana:

⁷⁴ Ley General de Educación. [En línea] (Recuperado en 9 de agosto 2016). Disponible en <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-130442.html>

⁷⁵ Ley general de educación (Ley 115 de Febrero 8 de 1994). [En línea] (Recuperado en 8 de agosto 2016). Disponible en file:///D:/Usuario/Downloads/Ley_115_1994.pdf

⁷⁶ *Ibíd.*, artículo N° 21.

⁷⁷ *Ibíd.*, artículo N° 22.

- El desarrollo de la capacidad para comprender textos y expresar correctamente mensajes complejos, orales y escritos en lengua castellana, así como para entender, mediante un estudio sistemático, los diferentes elementos constitutivos de la lengua;
- La valoración y utilización de la lengua castellana como medio de expresión literaria y el estudio de la creación literaria en el país y en el mundo;

Artículo 23⁷⁸: Para el logro de los objetivos de la educación básica se establecen 9 áreas como obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación que se tendrá que ofrecer de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional, entre éstas se encuentra Humanidades, Lengua castellana.

3.2 LINEAMIENTOS CURRICULARES DE LENGUA CASTELLANA

Los lineamientos curriculares son las orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que define el MEN con el apoyo de la comunidad académica educativa para apoyar el proceso de fundamentación y planeación de las áreas obligatorias y fundamentales definidas por la Ley General de Educación en su artículo 23⁷⁹.

En el proceso de elaboración de los Proyectos Educativos Institucionales y sus correspondientes planes de estudio por ciclos, niveles y áreas, los lineamientos curriculares se constituyen en referentes que apoyan y orientan esta labor conjuntamente con los aportes que han adquirido las instituciones y sus docentes a través de su experiencia, formación e investigación. Con los lineamientos se pretende atender esa necesidad de orientaciones y criterios nacionales sobre los currículos, sobre la función de las áreas y sobre nuevos enfoques para comprenderlas y enseñarlas.

⁷⁸ Ibid, artículo N° 23

⁷⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Definición lineamientos curriculares. [En línea] (Recuperado en 4 de agosto 2016). Disponible en <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-80860.html>

3.3 ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS

Los estándares básicos de competencias son una de esas herramientas en la cual viene trabajando el Ministerio desde 2002 a través de una movilización nacional con el apoyo decidido de las facultades de Educación del país a través de Ascofade, de maestros adscritos a instituciones de educación básica y media, asociaciones académicas y científicas, y secretarías de educación. Su formulación, validación y socialización se han constituido en un trabajo exigente y riguroso que consulta el saber pedagógico, la práctica escolar, la innovación e investigación educativa y pedagógica, el análisis cuidadoso y crítico de lo que reporta la evaluación, el avance del conocimiento disciplinar y su didáctica, la manera como se formularon y funcionan los estándares en otros países y los referentes con los que cuenta el sistema educativo nacional en su conjunto, entre ellos los lineamientos curriculares para las áreas.⁸⁰

La formulación de estándares básicos de competencias, cuyo punto de partida fueron los lineamientos, se une a esta tarea del Ministerio por establecer unos referentes comunes que, al precisar los niveles de calidad a los que tienen derecho todos los niños, niñas y jóvenes de nuestro país –independientemente de la región a la cual pertenezcan–, orienten la búsqueda de la calidad de la educación por parte de todo el sistema educativo.

En este orden de ideas, los estándares básicos de competencias se constituyen en una guía para:

- El diseño del currículo, el plan de estudios, los proyectos escolares e incluso el trabajo de enseñanza en el aula;

⁸⁰ ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. [En línea] (Recuperado en 10 de agosto 2016). Disponible en http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

- La producción de los textos escolares, materiales y demás apoyos educativos, así como la toma de decisión por parte de instituciones y docentes respecto a cuáles utilizar;
- El diseño de las prácticas evaluativas adelantadas dentro de la institución;
- La formulación de programas y proyectos, tanto de la formación inicial del profesorado, como de la cualificación de docentes en ejercicio. Igualmente, los estándares se constituyen en unos criterios comunes para las evaluaciones externas. Los resultados de estas, a su vez, posibilitan monitorear los avances en el tiempo y diseñar estrategias focalizadas de mejoramiento acordes con las necesidades de las regiones e, incluso, de las instituciones educativas.

En tal sentido, los estándares son unos referentes que permiten evaluar los niveles de desarrollo de las competencias que van alcanzando los y las estudiantes en el transcurrir de su vida escolar.⁸¹

4. METODOLOGÍA

⁸¹ *Ibíd.*, p. 70

El enfoque metodológico que enmarca el actual proyecto de investigación es el enfoque cualitativo; según Sampieri, en su libro “Metodología de la investigación”,⁸² el enfoque metodológico cualitativo hace referencia a “la comprensión y profundización de los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto”, es decir, en este enfoque se mantiene una relación directa con los involucrados en la investigación, generando una cercanía de aprendizajes y experiencias desde las diferentes técnicas como la observación directa que se convierte en un elemento crucial para identificar realidades dentro de un campo de acción que incluye diversidad de contextos y donde además influye la dimensión subjetiva de quienes participan, resaltando que en este enfoque no se lleva una secuencia lineal. Por tanto, se entiende que las etapas del estudio son flexibles y dinámicas y si es necesario durante la investigación se puede retomar lo aplicado con el fin de obtener mejores resultados.

Este enfoque se emplea, según Sampieri,⁸³ para identificar y explorar los fenómenos en profundidad desde ambientes naturales que se pueden incluir dentro de la nueva realidad que surge desde la investigación propuesta, esta realidad desde Sampieri⁸⁴ se define a través de las interpretaciones de los participantes en el estudio respecto de sus propias realidades, es decir, la riqueza que puede atraer la diversidad de contextos al proceso investigativo puede ser muy exitosa desde que se logre que los participantes sean los directamente involucrados en cada fase y proceso de esta investigación. De igual manera, en el enfoque cualitativo el investigador debe fundamentar su práctica una postura crítica y holística que determine un estudio con mayor veracidad.

⁸² HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ-COLLADO, Carlos; BAPTISTA, Pilar. Metodología de la investigación. Enfoque cualitativo. [En línea] (Recuperado en 9 de septiembre 2016). Disponible en https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf.

⁸³ *Ibíd.*, P.3

⁸⁴ *Ibíd.*, P.9

Todo lo anterior, determina la investigación, ya que es necesario conocer las prácticas educativas que se llevan a cabo en el Colegio Juan Pablo II con respecto a la Lectura Crítica específicamente en los grados tercero y quinto de esta Institución alternado con un proceso de acompañamiento que se realiza a todos los procesos de enseñanza-aprendizaje con el fin de ayudar a superar las dificultades que se tienen con respecto al enfoque principal: la Lectura Crítica, es así como lo planteado previamente, será el punto de partida para el diseño de la unidad didáctica que se aplicará dentro de un trabajo ligado a los procesos del Colegio y los nuevos aportes de las investigadoras, el ideal es unir esfuerzos con el fin de encausar la investigación a un proceso que se enriquece con lo nuevo y no se cierra con lo ya hecho.

4.1 DISEÑO METODOLÓGICO

El diseño metodológico utilizado en el presente proyecto es el de investigación-acción, que según McKernan: “pretende proporcionar materiales para el desarrollo del juicio práctico de los actores en situaciones problemáticas”⁸⁵. En este caso, la ruta de acción debe estar encaminada a fortalecer y desarrollar la lectura crítica en los estudiantes de tercero-quinto del Colegio Juan Pablo II, teniendo en cuenta que la propuesta didáctica se debe convertir en una herramienta efectiva para que los maestros de primaria puedan orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Desde esta perspectiva, la investigación acción busca el mejoramiento constante de las prácticas, en este caso, educativas. Con el fin de contrarrestar las dificultades que se evidencian en los procesos de Lectura Crítica, específicamente a través de procesos reflexivos que involucren cambios y dinamismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, desde esta mirada es necesario realizar el estudio investigativo que comprende en primer lugar, la definición clara del problema; en segundo lugar, el plan de acción que enmarca lo que se quiere hacer

⁸⁵ MCKERNAN, J. Investigación acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos. Madrid: EDICIONES MORATA, 1999.

y aplicar en el campo, paso seguido se realiza una evaluación de todo lo que se ha realizado, como se ha desarrollado el plan previamente estructurado; finalmente se reflexiona, se explica y se comprende la acción a través de la toma de decisiones que permita la remodificación de lo que requiere ser cambiado.

Con todo lo anterior, McKernan⁸⁶ señala que la Investigación Acción es un estudio riguroso, sistemático por medio de procedimientos científicos; además plantea que los participantes tienen la titularidad crítico-reflexiva del proceso y los resultados, es decir, en la Investigación Acción no se realiza nada sin que antes este pensado y analizado, cuando se aplica un diseño como este se hace necesario que nada sea improvisado y que quienes participan sean los directamente encausados a cambiar y modificar lo necesario desde una postura crítica y argumentada, con análisis profundos y confiables que vayan enriqueciendo paso a paso el estudio investigativo.

El diseño de la investigación acción se emplea, como lo señala McKernan⁸⁷ para “mejorar los entornos sociales” lo que quiere decir que en la investigación acción el fin principal es actuar sobre un entorno natural donde una muestra participante requiere cambios que modifiquen las prácticas personales y comunitarias que se han venido impartiendo por semanas, por meses o por años.

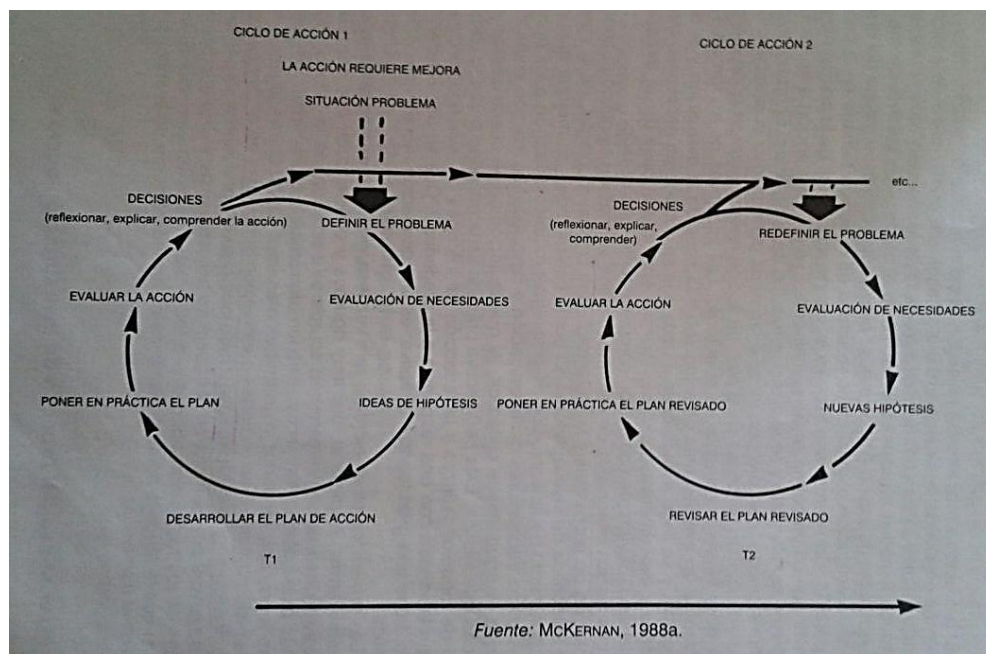
Ahora bien, en el proyecto la importancia de la investigación acción radica como ya se ha señalado en aportar a las prácticas de Lectura Crítica que se imparten en el Colegio Juan Pablo II, actuar directamente sobre las dificultades que presentan los estudiantes del grado tercero y quinto con respecto a la lectura, generar modificaciones sobre lo que verdaderamente es leer y buscar alternativas de cambio para toda la comunidad educativa con respecto a la Lectura Crítica.

⁸⁶ *Ibíd.*, p.25.

⁸⁷ *Ibíd.*, p.24.

En este sentido, McKernan⁸⁸ presenta el modelo propuesto donde se pueden evidenciar las fases que él plantea en dos ciclos de acción que no se desligan sino todo lo contrario trabajan de la mano con el fin de buscar cambios que sigan enriqueciendo el proceso de investigación, cabe resaltar que este modelo se constituye como un proceso temporal del diseño que se ha venido trabajando; a continuación se explicarán con detalle cada uno de ellos:

Figura 4. Modelo de investigación acción de McKernan



Ciclo de acción I:⁸⁹

Como se puede notar en el ciclo de acción I todas las fases se dan en un proceso ordenado, pero flexible como ya se ha señalado, por tal motivo se explicarán a continuación:

- I. **Definir el problema**⁹⁰: En este caso se identificó el problema desde los resultados evidenciados en las Pruebas Saber 3 y 5 en el área de lenguaje,

⁸⁸ *Ibíd.*, p.49.

⁸⁹ *Ibíd.*, p.48

⁹⁰ *Ibíd.*

como ya se sabe para definir el problema desde palabras de McKernan se busca identificar una situación que requiere mejora, por consiguiente, al observar dichos resultados se evidencia que eran muy bajos, de aquí surge el problema desde la perspectiva de acompañar los procesos que se llevan en la Institución con respecto a la lectura crítica.

- II. **Evaluación de necesidades:** Según McKernan en esta etapa “se establecen las limitaciones internas (situadas en la escuela) y externas (de la comunidad) que impiden el progreso, y se colocan en orden de prioridad”⁹¹, con esto el autor pretende señalar para establecer necesidades es fundamental analizar con claridad cada necesidad que se ha observado en el campo de acción para empezar a generar prioridad en cada una de ellas de acuerdo al nivel de atención que requiera, en este caso se tuvo en cuenta las dificultades que tienen con respecto a la Lectura Crítica los estudiantes del grado tercer y quinto del Colegio Juan Pablo II. Además, se aplicó una prueba de lectura diferente para cada grado y el cuestionario de gustos-disgustos.
- III. **Ideas de hipótesis:** Estas hipótesis según McKernan deben ser “inteligentes” con el fin de que permitan cambios, estén abiertas a modificaciones, además de que se debe tener claro que son ideas y esas ideas requieren del aporte que le puedan otorgar los participantes directos del estudio⁹².
- IV. **Desarrollar el plan de acción:** En esta etapa se diseña lo que se espera realizar en el campo de acción, para este trabajo de investigación se realizaron dos secuencias didácticas con los libros álbum “Zoológico” para 5° y “El libro de los cerdos” en 3°, del autor Anthony Browne. Cada secuencia se planeó con anterioridad y los elementos que la conforman son: título de la sesión, tiempo, objetivos, estándares básicos de

⁹¹ Ibíd.

⁹² Ibíd.

competencias en lengua castellana, contenidos (conceptual, procedimental, actitudinal), actividades (paso a paso), estrategias, evaluación y recursos.

- V. **Poner en práctica el plan:** En esta fase según McKernan se instala el plan en el entorno y se toman medidas lo que señala que para este momento ya se ha pensado previamente lo que se aplicará, y llega el momento de empezar a actuar con lo diseñado que como ya se ha planteado previamente en el proyecto debe ser abierto y dinámico.

Para la aplicación viajamos al corregimiento de San Rafael de Lebrija del municipio de Río Negro y durante una semana estuvimos allí, hospedándonos en una casa de una docente de la institución. Cada una de las investigadoras se hizo cargo de aplicar la secuencia en un grado, se diseñaron 5 sesiones con un tiempo estimado entre 10 y 12 horas de duración.

- VI. **Evaluar la acción:** En esta fase se evalúan los efectos y aprendizajes que se lograron durante la aplicación del plan, si bien es cierto, al ser dinámico se va generando una relación con los participantes de aprendizajes tanto ellos como los investigadores tendrán algo nuevo que enseñar. Para desarrollar la evaluación se diseñaron dos rejillas, una para los estudiantes y la otra para las docentes.
- VII. **Decisiones:** En este momento el grupo investigador reflexiona con detenimiento sobre lo aplicado, revisa que puede y debe ser cambiado y mejorado con respecto a las ideas aplicadas en el plan de acción. En el momento de analizar todo lo sucedido en esa semana de aplicación el diario de campo y las grabaciones de clase que se realizaron se convirtieron en un gran aliado, que permitió reflexionar con mayor precisión las fortalezas y debilidades que se presentaron.

Luego de culminar el primer ciclo se vuelve a generar un nuevo ciclo donde se redefinen esos aspectos que fueron evaluados y reflexionados en el primer ciclo

con el fin de enriquecer aún más el proceso de investigación y si es necesario se seguirán constituyendo ciclos, todo depende del desarrollo que se haya realizado y evaluado previamente, por tal razón se presentan las nuevas fases que surgen en este nuevo ciclo que al igual que el primero lleva un orden no rígido ni estático. Vale la pena aclarar que esta propuesta de investigación solo desarrolló el ciclo de acción I, sin embargo la socialización que se realiza con la institución educativa después de aplicar la propuesta tiene como objetivo presentar el trabajo que se realizó, las fortalezas, debilidades y podrían utilizar estos resultados para iniciar el ciclo de acción II.

Ciclo de acción II:⁹³

En el ciclo de acción II según McKernan⁹⁴ “se produce una definición revisada de la situación”, es decir se retoman las dificultades del primer ciclo para ser rediseñadas en este segundo momento permitiendo un mejor balance al momento de obtener resultados, a continuación se señalan sus etapas:

- **Redefinir el problema:** En este caso, el problema establecido en el primer ciclo puede modificarse si es necesario de acuerdo a las acciones aplicadas en el campo y la forma como se desarrollaron en el primer momento.
- **Revisar el plan revisado:** En este momento surgen nuevas ideas hipotéticas de acuerdo a la redefinición del problema teniendo en cuenta las necesidades encontradas desde el nivel de atención que requieran, todo esto se anota en el respectivo plan que surge en este nuevo ciclo.
- **Poner en práctica el plan revisado:** se aplica lo definido previamente en el plan de acción siempre desde una postura crítica que permita posteriormente evaluar lo aplicado llegando a nuevas decisiones que determinarán si es necesario un nuevo ciclo en el proceso de investigación.

⁹³ MCKERNAN, J. p.50.Op.cit.

⁹⁴ *Ibíd.*

Como se pudo evidenciar, el diseño de investigación acción es un proceso secuencial que tiene unas características efectivas para nuestro proyecto puesto que abre la posibilidad a modificaciones con respecto a lo inicialmente planteado, en este diseño el campo de acción y los participantes se convierten en parte fundamental de toda la investigación.

4.2 ESCENARIO Y PARTICIPANTES

4.2.1 Población

La población seleccionada para esta propuesta es el Colegio Juan Pablo II, es una institución de carácter oficial aprobada según resolución N° 6919, del 26 de diciembre de 1994, por el Ministerio de Educación Nacional y Departamental. Se encuentra ubicado en el corregimiento de San Rafael de Lebrija, del municipio de Río Negro, en el sector bajo, con la modalidad académica y articulación con el SENA en Agroindustria en el área de alimentos; ofrece educación Preescolar, Básica y Media; cuenta con ocho sedes rurales, en tres veredas aledañas; la sede A con bachillerato, primaria y preescolar en locaciones separadas y la jornada nocturna por ciclos; maneja una cobertura total de mil estudiantes en promedio y atiende a población tanto urbana como rural.

4.2.2 Muestra participante

En la selección de la muestra se tuvo en cuenta el análisis de los resultados en el área de Lenguaje de las pruebas Saber 2015 en los grados tercero- quinto de primaria. En ellos se identificaron varias dificultades como se menciona en la formulación y planteamiento del problema; sin embargo, estos resultados son alarmantes ya que un 79% que corresponde a mucho más de la mitad de la población, se encuentran ubicados en los niveles insuficiente y mínimo en los porcentajes del año 2015. Por otra parte, consideramos que el fortalecimiento y el

desarrollo de la lectura crítica es un proceso continuo que debe iniciar desde los primeros niveles escolares.

Según Hernández Sampieri⁹⁵ la muestra en la investigación cualitativa no es probabilística, por el contrario, esta selección corresponde a una muestra por conveniencia e intencional conformada por aproximadamente 26-33 estudiantes para el grado tercero y 25-30 para quinto. La maestra titular de tercero es Maritza Almeida Botia y para quinto Olga Cecilia López. El estrato socioeconómico de la muestra es 1 y 2 provenientes de la zona rural.

4.3 RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

4.3.1 Técnicas e instrumentos para recolección de información

Según María Rosa Estupiñán “Las técnicas de investigación cualitativa se refieren a formas concretas de trabajo, uso de recursos, instrumentos o materiales que permiten dar cumplimiento al propósito dentro de la investigación”.⁹⁶ Debido a la existencia de muchas técnicas, es necesario aclarar que la selección se realizó atendiendo a los intereses, objetivos y preguntas directrices de la propuesta de investigación. En la siguiente tabla se muestran las técnicas e instrumentos seleccionados de acuerdo a los objetivos de la investigación que se plantearon:

⁹⁵ HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto y otros. Metodología de la investigación. Muestreo en la investigación cualitativa. [En línea] (Recuperado en 5 de septiembre 2016). Disponible en https://competenciashg.files.wordpress.com/2012/10/sampieri-et-al-metodologia-de-la-investigacion-4ta-edicion-sampieri-2006_ocr.pdf

⁹⁶ ESTUPIÑAN, María Rosa. Investigación cualitativa: Métodos comprensivos y participativos de Investigación. Capítulo IV Técnicas para la generación de datos. Tunja: Editorial UPTC.p.132

Tabla 2 Técnicas e instrumentos para recolección de información

	FASE	OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN	TÉCNICA	INSTRUMENTO
DIAGNÓSTICO	I. Definir el problema	Determinar las concepciones que tienen las maestras titulares de tercer- quinto de primaria del Colegio Juan Pablo II acerca de la lectura y la lectura crítica.	Entrevista semi-estructurada	Guía de preguntas
	II. Evaluación de necesidades	Identificar las dificultades que tienen los estudiantes de tercer- quinto de primaria del Colegio Juan Pablo II con respecto a la lectura crítica de textos.	Prueba de lectura	Guía de preguntas
		Determinar las preferencias de lectura que tienen los estudiantes de tercer- quinto de primaria del Colegio Juan Pablo II.	Cuestionario de gustos y disgustos	Guía del cuestionario
PLANIFICACIÓN E IMPLEMENTACIÓN	III. Ideas de hipótesis	Determinar las características que debe tener una propuesta didáctica para fortalecer y desarrollar la lectura crítica con estudiantes de tercer- quinto del Colegio Juan Pablo II.	Taller investigativo	Secuencia didáctica
	IV. Plan global de acción			
	V. Poner en práctica el plan	Observación participante	Diario de campo	
EVALUACIÓN	VI. Evaluación de la acción		Proceso de coevaluación- autoevaluación	Rejillas de evaluación

FASE I: DIAGNÓSTICO

ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA: La entrevista es una situación de contacto personal en la que una persona hace a otra preguntas que son pertinentes a algún problema de investigación. Como tal, permite fijar el enfoque sobre una cuestión específica que se puede explorar con gran profundidad y determina qué aspecto tiene una cuestión desde el punto de vista del otro⁹⁷.

En la entrevista semi-estructurada⁹⁸ el entrevistador tiene ciertas preguntas que hace a los entrevistados, en este caso está dirigida a las maestras titulares de tercero-quinto de primaria del Colegio Juan Pablo II; este tipo de entrevista también le permite a los entrevistados plantear problemas y preguntas a medida que se da el encuentro. Las preguntas son “abiertas” porque permiten abordar las concepciones acerca de la lectura crítica con gran profundidad.

-Guía de la entrevista(ANEXO A): Este instrumento va a permitir reunir datos para el trabajo de investigación, por esta razón los cuestionamientos que se incluirán son de tipo: abierto/capcioso, de experiencia/ comportamiento que son utilizados a veces para explorar o abrir el conocimiento sobre el objeto de estudio, en este caso la maestra titular se apoyará de su experiencia o quehacer pedagógico en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje que desarrolla en el aula; y preguntas por qué para tratar a mayor profundidad o detalle las respuestas⁹⁹.

PRUEBA DE LECTURA: Para este trabajo de investigación la prueba de lectura tiene como objetivo identificar las dificultades y fortalezas que tienen los

⁹⁷ MCKERNAN, J. Investigación acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos. Madrid: EDICIONES MORATA, 1999. p.149

⁹⁸ *Ibíd.*, p.150

⁹⁹ *Ibíd.*, p.151

estudiantes de tercero- quinto de primaria del Colegio Juan Pablo II para la lectura crítica de textos. Estos resultados son indispensables para iniciar el diseño de la propuesta didáctica que responda a los objetivos planteados.

La prueba se aplicó el 31 de octubre del 2016 en el Colegio Juan Pablo II, se contó con la participación de 23 estudiantes de grado 2 y 21 estudiantes de grado 4, vale la pena aclarar que se aplicaron a estos grados porque serían aquellos estudiantes que en el año 2017 estarían en 3° y 5°. Por otra parte, se pidió autorización por escrito a los padres de familia o acudientes de los estudiantes para poder grabar todo lo que sucedía en la aplicación.

-Guía de la prueba de lectura (ANEXO B): La prueba de tercer grado es sobre una caricatura realizada por Ricardo Clement y reconocido por el seudónimo de “Alecus”; se formularon 10 preguntas abiertas de acuerdo a los niveles de lectura: literal, inferencial y crítico. Para la aplicación se realizaron 5 grupos focales, tres grupos de 5 estudiantes y dos grupos de 4, que representan una muestra de 22 estudiantes del grado segundo del Colegio Juan Pablo II.

Según María Rosa Estupiñán:¹⁰⁰ “el principal propósito de la técnica de grupos focales en la investigación social es lograr una información asociada a conocimientos, actitudes, sentimientos, creencias y experiencias” es decir, en los grupos focales se puede reconocer con mayor profundidad lo que cada uno de los participantes puede agregar a la investigación con el fin de enriquecer aún más el estudio y el proceso flexible que caracteriza el enfoque y el diseño utilizado en este proyecto de investigación.

De igual manera, María Rosa¹⁰¹ señala que “los grupos focales permiten obtener múltiples opiniones y procesos emocionales dentro de un contexto social” planteamiento que clarifica lo expresado previamente ya que si bien es cierto cada

¹⁰⁰ ESTUPIÑAN, María Rosa. Investigación cualitativa: Métodos comprensivos y participativos de Investigación. Tunja: Editorial UPTC, Capítulo IV Técnicas para la generación de datos.

¹⁰¹ *Ibíd.*, p. 144

persona es un mundo independiente que puede proyectar nuevas ideas y aportes fundamentados en argumentos válidos y verídicos que van enriqueciendo el proceso de investigación.

En cambio para el grado quinto se entregó a cada estudiante la guía con 7 preguntas abiertas sobre una historieta de Quino organizadas en los niveles de lectura: literal, inferencial y crítico.

CUESTIONARIO DE GUSTOS Y DISGUSTOS: El cuestionario de gustos y disgustos es una herramienta que permite identificar las preferencias de los estudiantes del grado 3 y 5 del Colegio Juan Pablo II, esta información que se obtiene es fundamental para el diseño de la propuesta didáctica porque los textos que se seleccionarán deben estar acorde a los gustos o preferencias de los estudiantes y no por imposición del maestro.

Desde esta perspectiva, el cuestionario arrojará información que permita enriquecer en mayor proporción el proceso de investigación ya que se realizará con el aval de los participantes, ellos serán parte fundamental del estudio puesto que son ellos los directamente involucrados en la investigación.

-Guía de preguntas del cuestionario (ANEXO C): La guía del cuestionario planteado será aplicado a los estudiantes del grado 2 y 4 del Colegio Juan Pablo II. Para segundo se plantearon 7 preguntas cerradas sobre los hábitos de lectura en casa, hábitos personales en la lectura y recursos con los que se cuenta en casa. En quinto grado el cuestionario cuenta con 16 preguntas cerradas y 2 preguntas abiertas organizadas en las categorías: hábitos de lectura en casa, hábitos personales en la lectura, prácticas de lectura en tu colegio y recursos con los que se cuenta en casa.

Los cuestionarios se aplicaron el 31 de octubre del 2016 y como ya se dijo la información obtenida será crucial en el planteamiento de la propuesta didáctica con respecto a la lectura crítica puesto que es la base de nuestro proyecto de investigación.

FASE II: PLANIFICACIÓN E IMPLEMENTACIÓN

TALLER INVESTIGATIVO: Según María Rosa Estupiñán la fortaleza del taller radica en que no solo se convierte en una técnica para la recolección de información, sino que además, permite el análisis, la planeación, y brinda la posibilidad de abordar situaciones sociales que requieren algún cambio o desarrollo, partiendo de un diagnóstico claro de las situaciones, la formulación de planes específicos de desarrollo o cambio, teniendo en cuenta la identificación y análisis de posibles alternativas de acción.¹⁰²

El proceso del taller investigativo comprende cuatro fases¹⁰³:

1. Introducción o presentación de la metodología de trabajo: Permite esbozar de manera clara el objetivo principal que es fortalecer y desarrollar la lectura crítica en estudiantes de tercero- quinto de primaria del Colegio Juan Pablo II a través de una propuesta didáctica. En esta fase se debe generar un ambiente de trabajo que estimule la participación activa de los educandos y maestras titulares.
2. Diagnóstico: Permite tener un diagnóstico claro, haciendo uso de diferentes técnicas e instrumentos para identificar las necesidades, expectativas, preferencias, dificultades que presentan los estudiantes entorno a la lectura y lectura crítica.

¹⁰² ESTUPIÑAN, María Rosa. p.150 .Op. cit

¹⁰³ *Ibíd.*

3. Identificación: Con base en los resultados del diagnóstico, se identifican y analizan los posibles ejes de trabajo, que pueden orientar la intervención o transformación de la situación.
4. Estructuración y concertación del plan de trabajo: Se organiza el plan por desarrollar, se hace necesario identificar objetivos, actividades, responsables, tiempos, recursos que permitan abordar posibles dificultades.

-Secuencia didáctica: Las secuencias didácticas son, sencillamente, conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos. En la práctica, esto implica mejoras sustanciales de los procesos de formación de los estudiantes, ya que la educación se vuelve menos fragmentada y se enfoca en metas.¹⁰⁴

La elaboración de la secuencia permite organizar las situaciones y actividades de aprendizaje que se van a realizar con los alumnos. Los principales elementos que conforman su estructura en este trabajo de investigación se presentan en la siguiente tabla:

¹⁰⁴ TOBÓN, Sergio; PIMIENTA PRIETA, Julio; GARCÍA FRAILE, Juan Antonio. Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias. Pearson educación, México, 2010.

Tabla 3 Estructura secuencia didáctica

Título de la sesión:	Tiempo:
Objetivos:	
Estándares Básicos de Competencias en Lengua Castellana	
Desempeños de Lectura Crítica	
Contenidos	Conceptual
	Procedimental
	Actitudinal
Actividades	
Evaluación	
Recursos	

Al respecto Antoni Zabala Vidiella¹⁰⁵ menciona que las actividades deben estar estructuradas y articuladas para la consecución de un objetivo en particular, por esta razón menciona algunas características para tener en cuenta en el momento de plantearlas:

- Partir de los conocimientos previos disponen los alumnos.
- Definir la significatividad y funcionalidad de los nuevos contenidos.
- Fijarse en el grado de complejidad que se utilice ya que determinará la dificultad de la comprensión.
- Deben llevar a los alumnos a cuestionar sus conocimientos y a reconsiderar las interpretaciones que han hecho de ellos; favoreciendo el conflicto cognitivo y la actividad mental.
- Cumplir una función motivadora para despertar el interés de los alumnos, por lo tanto, dependerá de los tipos de problemas y de las situaciones propuestas que los alumnos estén dispuestos a aprender.

¹⁰⁵ ZABALA VIDIELLA, Antoni. La práctica educativa. Cómo enseñar. Barcelona, GRAO, 1997. P.233.

OBSERVACIÓN PARTICIPANTE: El investigador es un miembro del grupo y forma parte con entusiasmo en las actividades, los acontecimientos, los comportamientos y la cultura de éste¹⁰⁶. Esta observación participante se llevará a cabo durante la aplicación de la propuesta didáctica con los estudiantes de tercero-quinto y maestros de Lengua Castellana en primaria del Colegio Juan Pablo II.

McKernan¹⁰⁷ propone los siguientes pasos para la realización de observación participante:

1. Definir el problema etnográfico: Para este trabajo de investigación se tuvo en cuenta el análisis de los resultados de las pruebas saber 2015 en el área de Lengua Castellana de tercero-quinto, se analizaron las dificultades que se muestran en relación a los niveles de desempeño y además los resultados que se obtuvieron de la prueba de lectura aplicada en estos grados.
2. Negociar el acceso al campo: Conviene comentar cómo el investigador obtuvo, de las autoridades, permiso para actuar. El Colegio Juan Pablo II fue seleccionado porque pertenece al grupo de instituciones más cercanas que tiene a una maestra realizando la maestría en pedagogía en la Universidad Industrial de Santander. Se hizo el contacto con el coordinador David Vargas Sánchez y el rector Orlando Meléndez Castellanos quienes facilitaron las condiciones debido al compromiso que sienten por mejorar las prácticas educativas en la institución.
3. Definir el grupo o población de la investigación: Además de reconocer que el fortalecimiento y desarrollo de la lectura crítica con textos debe iniciarse desde los primeros niveles escolares, el rector Orlando Meléndez y el coordinador

¹⁰⁶ *Ibíd.* P,81

¹⁰⁷ MCKERNAN, J. Investigación acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos. Madrid: EDICIONES MORATA, 1999.

David Vargas manifestaron su interés en aplicar la propuesta didáctica con el grado tercero-quinto. Se tuvo en cuenta el análisis de los resultados de las pruebas saber 2015 de estos grados y los niveles de desempeño en donde se ubicaban los estudiantes.

4. Hacer un registro de los acontecimientos y las actividades: para documentar el estudio se debe pedir los permisos y autorizaciones necesarios a la institución educativa y a los padres de familia para filmar lo que ocurría en el desarrollo de la propuesta.
5. Describir el entorno de la investigación: Se refiere a los recursos, materiales, equipos, espacios con que se cuentan.
6. Analizar los datos: Hacer el análisis de los datos describiendo la frecuencia con la que se producen los asuntos.
7. Conclusión y partida: Cuando se ha observado un ciclo completo y se ha estado al tanto de la acción llegara el momento en que es necesario retirarse para ver cómo funciona el desarrollo de la investigación sin tener completa presencia del investigador.
8. Redactar el estudio: El estudio se debe redactar en las unidades o ciclos en que se desarrolló.
9. Diseminar el estudio: Los resultados debe retroalimentar el entorno y la comunidad lo más pronto posible para que otros lo evalúen.

-Diario de campo: El registro escrito debería incluir tanto información objetiva- es decir, los hechos o acontecimientos que hayan ocurrido- como meditaciones

subjetivas en forma de creencias, sentimientos, etc.¹⁰⁸ Según McKernan, el diario de campo¹⁰⁹ es un documento personal, una técnica narrativa y registro de acontecimientos, pensamientos y sentimientos que tienen importancia para el autor.

Este instrumento se utilizó en la observación participante y se seleccionó el diario tipo memoria, porque se aspira que sea más objetiva para evitar concentrarse en sentimientos personales, pues se busca garantizar medios de control para la confiabilidad de la información registrada. De igual manera, cabe resaltar que el carácter reflexivo del investigador debe evidenciarse en la descripción, observación, interpretación y evaluación de lo sucedido y debe ir más allá de la simple toma de apuntes.

En la observación participante el diario de campo se tiene en cuenta en todos los momentos de aplicación de la propuesta didáctica y las actividades que se desarrollarán en las sesiones, esta información será sometida a análisis para determinar los hallazgos.

FASE III EVALUACIÓN

PROCESO DE COEVALUACIÓN, AUTOEVALUACIÓN: La evaluación constituye un elemento muy importante en el trabajo de investigación y no implica asignar calificaciones numéricas sino analizar el proceso que se realizó, sus fortalezas y dificultades para tomar decisiones que conduzcan al mejoramiento.

La evaluación es un instrumento para el mejoramiento que permite obtener información válida y confiable sobre las consecuencias de acciones específicas, para así optimizar los esfuerzos. Los resultados son entonces insumos

¹⁰⁸ *Ibíd.*, p.84.

¹⁰⁹ *Ibíd.*, p.105

fundamentales para tomar decisiones, fijar responsabilidades, establecer metas, definir criterios y determinar acciones que garanticen el avance en un proceso de mejoramiento coherente, pertinente y sostenible¹¹⁰.

La consideración de la coevaluación y la autoevaluación, se enmarcan en una concepción democrática y formativa del proceso educativo en el que deben participar activamente todos los sujetos implicados en el mismo. Consiste en la evaluación que estudiantes y profesores hacen del proceso y de su propio avance dentro del mismo y de los factores que intervienen en éste¹¹¹. Para el trabajo de investigación se realizó la coevaluación y autoevaluación a partir de dos rejillas de evaluación, una dirigida a las maestras titulares y otra para los estudiantes de tercero y quinto de primaria del Colegio Juan Pablo II

-Rejillas de evaluación (ANEXO D): En la rejilla de las maestras titulares se encuentra 5 preguntas las cuales se respondían marcando con una (X) la casilla del número que corresponda la calificación que considerara, siendo 1 la nota más baja y 5 la más alta. Los criterios de evaluación se refieren al trabajo desarrollado con los estudiantes en la propuesta didáctica, además se incluía un espacio para observaciones y sugerencias.

La segunda rejilla de evaluación se les aplicó a los estudiantes de manera individual para evaluar el trabajo realizado en la propuesta didáctica por parte de las investigadoras. Se realizaron preguntas abiertas y un espacio para observaciones y sugerencias.

¹¹⁰ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Evaluar y promover el mejoramiento. ¿por qué es importante evaluar? [Base de datos en línea]. Altablero No. 38, ENERO-MARZO 2006. (Recuperado en 10 de septiembre 2016). Disponible en <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-107321.html>

¹¹¹ CLAVIJO CLAVIJO, Galo Adán. La evaluación del proceso de formación. P.21.(2008) [En línea] (Recuperado el 12 de septiembre de 2016) Disponible en http://www.colombiaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-178627_ponen7.pdf

5. ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA FASE I Y II

5.1 ENTREVISTA SEMIDIRIGIDA A LA MAESTRA TITULAR

TABLA 4 CONCEPTO DE LECTURA

CATEGORÍA 1: Concepto de lectura			
PREGUNTA	SUBCATEGORIA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
1. Para usted, ¿qué es leer?	Entender y saber lo que voy a hacer con lo que veo escrito	Leer es entender y saber lo que voy a hacer cuando lo veo escrito, saber a qué atenerme... si entender, esa es la palabra entender.	La maestra menciona que leer es entender pero al parecer se refiere al proceso de descodificar o oralizar la grafía de modo literal. Para Daniel Cassany: “Leer es comprender y para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado, etc” ¹¹² .
2. ¿Qué concepto tiene de lectura crítica?	Opinar y dar un concepto	La lectura crítica es la que me lleva a dar opiniones y me lleva también a dar un concepto.	<p>En la respuesta dada a esta pregunta no se incluye una definición clara de lectura crítica, cuando la maestra menciona que la lectura crítica permite dar opiniones, solo se refiere a elaborar afirmaciones que reflejen el sentir o las creencias de una persona, pero lo pueden hacer sin ser de forma crítica.</p> <p>En cambio Daniel Cassany¹¹³ entiende que la lectura crítica es un tipo complejo de lectura —el que exige niveles más altos de comprensión; requiere los planos</p>

¹¹² CASSANY, Daniel. Tras las líneas, sobre la lectura contemporánea, Barcelona: Anagrama, 2006.p. 21.

¹¹³ CASSANY, Daniel. Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. [Base de datos en línea] Tarbiya. Revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid. P. 116. (Recuperado el 30 de enero de 2017) Disponible en https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21224/Cassany_TARBIYA_32.pdf?sequence=1

			<p>previos de comprensión (literal, inferencias, intenciones, etc.) del texto, y exige una suerte de respuesta personal externa del lector frente al texto (frente a su contenido, intención, punto de vista, etc.).</p> <p>Al respecto David Cooper menciona que para ser lectores críticos se debe adquirir previamente ciertas habilidades y aprender a utilizarlas desarrollando la comprensión en un sentido amplio. Algunas de las habilidades a las que se refiere son: contrastar los hechos con las opiniones, revisar las técnicas que los autores utilizan para influir en el lector (prejuicios, suposiciones, propaganda)¹¹⁴.</p> <p>Los Lineamientos curriculares de Lengua castellana mencionan: “Por lectura crítica ha de entenderse un saber proponer interpretaciones en profundidad de los textos. La interpretación en profundidad implica un proceso de lectura que va desde el nivel primario, o lectura literal, pasa por un nivel secundario, o lectura inferencial y converge en un nivel crítico-intertextual. Este tercer nivel, operado en un lector competente, se caracteriza porque desde allí se generan las relaciones dialógicas entre textos de diversa clase”¹¹⁵.</p>
<p>3. Desde su experiencia , ¿considera importante desarrollar en sus estudiantes la lectura crítica?</p>	<p>Escuchar la opinión de todas las personas y del que lee</p>	<p>Claro que sí, claro que sí; porque es que es muy importante escuchar la opinión de los estudiantes y la opinión de todas las personas y sobre todo del que lee.</p>	<p>La maestra considera que la lectura crítica solo es necesaria para dar opiniones, pero consideramos que además es muy importante enseñar al estudiante a leer críticamente para que pueda comprender el mundo que lo rodea, tomar decisiones autónomas y conscientes, interpretar textos para descubrir el sentido profundo, relacionarlos con el contexto y asumir una posición personal con argumentos.</p>

¹¹⁴ COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Visor. 1998. Madrid, España. p. 309.

¹¹⁵ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares de Lengua Castellana. El diálogo entre los textos: una posibilidad de trabajo con la literatura. [En línea] (Recuperado en 14 de febrero 2017). Disponible en www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf

¿Por qué?			
-----------	--	--	--

TABLA 5 ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA

CATEGORIA 2: Estrategias de enseñanza de la lectura			
PREGUNTA	SUBCATEGORIA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
4. ¿Qué tipo de preguntas le hace a sus estudiantes para abordar un texto?	Preguntar personajes, acciones, opiniones; también predecir e inferir	Depende del texto, se le puede preguntar personajes, se le puede preguntar acciones, se le puede preguntar ¿qué va a pasar? O leer, inferir ante la lectura y esto... también se les puede preguntar ¿qué opinan sobre el texto?, dependiendo del texto uno hace las preguntas.	<p>Cuando la profesora menciona que se puede preguntar personajes, acciones se estaría refiriendo específicamente al texto narrativo y resalta nuevamente la opinión de los estudiantes.. Es importante tener claro los tipos de preguntas que podemos realizar para abordar cualquier texto y hacer el análisis de la comprensión lectora, respecto a los niveles encontramos: literal, inferencial y crítico- intertextual.</p> <p>En el nivel literal el estudiante Se centra en las ideas e información que están explícitamente expuestas en el texto. El nivel inferencial se caracteriza por escudriñar y dar cuenta de la red de relaciones y asociaciones de significados que permiten al lector deducir lo implícito y sacar conclusiones. El nivel crítico- intertextual se le considera el ideal, ya que en él el lector es capaz de</p>

			emitir juicios sobre el texto leído, aceptarlo o rechazarlo, pero con argumentos ¹¹⁶ .
5. ¿Qué actividades emplea para los tres momentos de lectura: antes, durante y después?	<p>➤ Antes: Predecir sobre la lectura a través del título.</p> <p>➤ Durante: No se especifican actividades claras.</p> <p>➤ Después: Preguntar si les gustó la lectura y agregar finales a los textos.</p>	<p>Antes de la lectura si... también es depende del texto porque si yo les voy a leer un cuento pues voy a hacer unas preguntas muy diferentes a si les voy a leer un texto informativo, pero si se debe mucho inferir entre la lectura, cuando uno les vaya a preguntar saber a ¿Qué se va a referir esta lectura? De pronto uno les da el título y que ellos empiecen a decir ¿Qué va a pasar?, ¿Qué podría pasar?; hay muchos que llegan a decir lo que realmente dice la lectura porque ellos esto... infieren bastante.</p> <p>Entrevistadora: ¿Y después que terminan de leer le hace preguntas?</p> <p>Profesora titular: Claro después de terminadas de leer, ¿cómo les pareció? Por ejemplo, es muy importante preguntarles ¿Cómo les pareció la lectura?, ¿Qué final le colocarían a la...a esa lectura? A ver ellos qué piensan, también ahí vamos para... trabajando lo de la escritura ¿no? Porque vamos a conseguir estudiantes también escritores, eso se les puede preguntar al final de la lectura si les gustó, ¿Por qué les gusto?, ¿qué más le colocarían?, ¿qué hubiesen hecho?, bueno inferir es muy importante.</p>	<p>Teniendo en cuenta la respuesta dada por la profesora podemos decir que no hay claridad con respecto a los tres momentos de la lectura, al respecto los lineamientos curriculares de Lengua Castellana expone que: "Las actividades antes y durante pretenden focalizar en los niños la atención, despertar su interés, activar el conocimiento previo, movilizar los procesos imaginativos y creativos, y promover la predicción. Las estrategias para después de la lectura buscan facilitar la reconstrucción del significado global y específico del texto, así como el reconocimiento de su estructura organizativa."¹¹⁷</p>

¹¹⁶ GORDILLO ALFONSO, Adriana. FLÓREZ, María del Pilar. Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar a comprensión lectora en estudiantes universitarios. [Base de datos en línea] Revista Actualidades Pedagógicas N° 53 / Enero- junio 2009 (Recuperado en 10 de enero de 2017). Disponible en <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/1048/953>

¹¹⁷ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares de Lengua Castellana. Algunas estrategias cognitivas para facilitar la comprensión textual.P.64 [En línea] (Recuperado en 3 de febrero de 2017). Disponible en http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf

<p>6. ¿Qué tipo de estrategias a nivel curricular o institucion al existen para fomentar la lectura?</p>	<p>Programa PTA: Proyecto PILEO</p> <p>Lectura en el aula (colección semilla)</p>	<p>Acá tenemos el Proyecto PILEO, es un proyecto que viene adelantando el programa PTA del Ministerio de Educación, entonces ese programa pues aquí lo hemos llevado en primaria, es más la semana pasada pusimos una puesta en escena del programa, no sé si de pronto ustedes se enteraron de algo de eso; los niños en todo el año leen y se les lee cuentos, lo que más les gusta a ellos lo representan a fin de año, hacen poesía, hacemos un especie de centro literario con una puesta en escena no? Entonces la semana pasada lo hicimos acá. Yo por ejemplo acostumbro mucho mostrarles libros a los niños ¿Quién lo quiere leer? Entonces ellos con el título alguno dice ¡yo lo leo! Y hay unos que les gusta más leer, entonces lo leen y después vienen y cuentan y les gusta ¡ay yo también lo quiero leer! Entonces ya a ellos les va... esto...</p> <p>Entrevistadora: ¿Y esos libros son de acá? Profesora titular: Algunos son míos y otros son de la colección Semilla, de la colección Semilla vienen libros que les gusta mucho a los muchachos, les fascina y ellos ya saben y ellos ven el título y les gusta ¿no? Hay veces ven el título y dicen ¡ay no pero es feo profe! Tal cosa...Los libros no son feos es como uno los tome ¿no? Entonces ellos hay veces dicen que no que porque tienen mucha letra, bueno ya eso se lo he quitado un poquito, de que ellos dicen que hay mucha letra entonces son aburridos, ¡no! Lean para que vean que no son aburridos, entonces cuando ya uno los coloca a leer aquí, sobre todo ya</p>	<p>La maestra se ha interesado en cultivar el hábito lector de los estudiantes utilizando la colección semilla y algunos libros de ella; esta iniciativa resulta interesante porque logra reconocer la importancia de la lectura y quiere fomentarla desde el aula de clase. Durante la entrevista se nota el conocimiento que tiene de sus estudiantes; menciona que en la casa los niños no leen, además se ha fijado que los niños en el momento de elegir qué leer miran si es un título interesante o la cantidad de letras porque si tiene muchas es aburrido.</p> <p>Por otro lado, se ve un esfuerzo por hacer un proceso extratextual de lectura e inclusive interdiscipliniedad cuando menciona el cuento “Cuentos de todos los colores” que trae cuentos de diferentes países y aprovecha para trabajar sobre geografía y otros aspectos. Realizan representaciones artísticas, dramatizaciones y escriben poemas.</p> <p>Es importante que los estudiantes cultiven el hábito lector, pero también que aprendan habilidades y procesos de comprensión para tener las herramientas y poder abordar un texto. El maestro es el encargado de mediar este aprendizaje, David Cooper propone la estrategia del modelado que es la práctica de mostrar o demostrar a otros la forma de utilizar una habilidad, proceso o estrategia determinados, y el razonamiento que acompaña dicha utilización.¹¹⁸</p> <p>Otra estrategia es el proyecto PILEO, que es el equivalente a lo que normalmente conocemos como plan lector, se entregan fotocopias con lecturas bajadas de internet o de libros. No se menciona con precisión cómo se realiza esta actividad, pero es importante que este espacio se aproveche adecuadamente y no se convierta</p>
--	---	--	--

¹¹⁸ COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Visor. 1998. Madrid, España. p. 246

		<p>aquí dentro de la institución, porque en la casa ellos no hacen eso, pero si yo los pongo a leer un hora acá un libro que no es sino letra, ellos leen, entonces se presionan a leer y van adquiriendo el gusto y van viendo que los libros de mera letra no son aburridos, es más ellos... usted ahorita va y les pregunta y hay unos 8 o 10 que tienen, que están leyendo libros ¿usted qué libro está leyendo? Ellos están leyendo libros, entonces algunos son míos y otros son de acá, pero yo si busco lecturas entretenidas para la edad de ellos; no hay que ponerles a los niños lecturas que a ellos los aburran tampoco porque no es que ellos le cojan pereza a lectura sino que le cojan amor, esa es la intención de nosotros.</p> <p>Entrevistadora: ¿Y plan lector hay?</p> <p>Profesora titular: Ese es el plan lector de acá.</p> <p>Entrevistadora: Ahhh, el PILEO.</p> <p>Profesora titular: Ese es el PILEO, el proyecto, entonces es eso, es traerles fotocopias con... con esto... con lecturas también para que ellos hagan su comprensión, pues eso ahora se baja mucho también por internet o también esto se sacan de los libros, hay muchas formas de trabajar la lectura...hay un libro muy bonito que es de la colección Semilla que yo se lo leo durante el año que se llama "cuentos de todos los colores" que me trae cuentos de diferentes países, entonces ellos van conociendo la geografía y van conociendo también, entonces es un grupo de personas que en España, en Barcelona se reunió y empezó a llamar gente de todos los países a ver cuál era el cuento más representativo de su país,</p>	<p>en un momento para completar cuestionarios sin sentido que no responden a un objetivo específico. Los proyectos que se desarrollen en la institución deben fomentar la comprensión de lectura y producción textual, mejorando de esta manera las competencias comunicativas de los estudiantes.</p>
--	--	---	--

		<p>yo por ejemplo que días les decía a ellos; hace rato ya ¿ustedes que creen que en Colombia cual es el cuento más representativo? Entonces unos decían que la pobre viejecita... bueno el renacuajo paseador, ese es el más representativo de Colombia y ese fue el que contó el colombiano que se acercó allá a este grupo de escritores que estaban haciendo este libro, entonces este... ese libro a ellos les fascina, ellos casi se saben ya todos esos cuentos porque yo año tras año lo he leído.</p> <p>Entrevistadora: ¿Y también lo combinan con la dramatización?</p> <p>Profesora titular: Entonces por ejemplo ahorita la semana pasada en la dramatización ellos dramatizaron un cuento de ese libro, entonces ellos dicen es de tal parte, se llama tal cosa y trae... bueno ellos también van conociendo la geografía porque yo les digo lo escribió fulanito que es de tal parte, entonces vayan y busquen en el mapamundi donde queda tal parte, para que ubiquen más o menos, no tanto conocer muy a fondo los aspectos del país, sino si donde queda Pakistán...</p> <p>Entrevistadora: Cultura general</p> <p>Profesora titular: Si, entonces uno también se va adentrando por ese lado...</p>	
<p>7. ¿Qué estrategias utiliza para fomentar la lectura</p>	<p>➤ Orientadas por los contenidos.</p>	<p>Global, es que como vienen los contenidos porque si a mí me dice por ejemplo clases de narración entonces yo ya empiezo a trabajar las clases de narraciones, la lectura crítica uno la puede meter en cualquier lectura después de que uno trabaje comprensión lectora entonces uno va metiendo la lectura crítica y ahorita le hemos dado como mucha importancia a eso, porque anteriormente no,</p>	<p>La maestra menciona que la lectura crítica se trabaja después de la comprensión lectora, pero no se clarifica con exactitud ¿Qué es para la maestra la comprensión lectora? ¿Cómo se relaciona la lectura crítica y la comprensión lectora? En la respuesta no se evidencia que se estén utilizando estrategias claras para fomentar la lectura crítica de textos, porque al parecer se trabaja dependiendo de contenidos y temas como “clases de narración”.</p>

<p>crítica de textos en el aula?</p>		<p>no se sacaba casi espacio para eso pero ya hemos conocido más de eso y venimos trabajándolo.</p> <p>Entrevistadora: ¿Y cómo lo han conocido? Profesora titular: En capacitaciones, ahora la semana institucional en mitad de año tuvimos una instructora muy buena sobre lectura crítica. Una profesora del PTA que se llama Ángela, ella viene acá durante todo el año, pues no se mantiene acá pero si viene una semana completa. Entrevistadora: ¿Y ella que hace? Profesora titular: Dar apoyo en el área de matemáticas, español, nos observa la clase, nos enseña estrategias... si ese es el trabajo de ese programa. Profesora titular: Dentro del programa PTA, dentro de la lectura PILEO, esto, yo he sido gestora de un proyecto que vengo llevando y en cada año le doy un nombre diferente, por ejemplo este año lo llamé “la lectura comprensiva me invita a actuar”, el año pasado lo llamé “la lectura y la actuación: una sana diversión” otro año le puse otro nombre y así, el proyecto es más lo tenemos por ahí, lo tiene el correo.</p> <p>Todo el año lo estoy ejecutando y como ya lo tengo escrito, ya por ejemplo la semana pasada se lo pasé al coordinador.</p>	<p>Menciona que lleva trabajando varios años en un proyecto pero al parecer lo único nuevo es el título, no profundizó en este aspecto. Algunas estrategias que se pueden utilizar para fomentar la lectura crítica las menciona Daniel Cassany en sus veintidós técnicas de comprensión crítica¹¹⁹, a partir de tres perspectivas: mundo del autor, el género discursivo y las interpretaciones. Este primer grupo de técnicas explora este contexto de partida: identifica los referentes del autor, lo que sabemos de él o ella, la confrontación con otras miradas.</p> <p>En cuanto al segundo grupo de técnicas “analizar el género discursivo”, se enfatiza la relación del texto con otros discursos: la intertextualidad o la polifonía. En el tercer grupo: predecir interpretaciones, coincide que el significado no está en el texto, sino en la mente. Asume que cualquier texto genera interpretaciones variadas en cada persona y colectivo de una comunidad.¹²⁰</p>
<p>8. ¿Qué tipos de texto</p>	<p>Textos informativos,</p>	<p>Mmm, más que todo textos informativos, mmm, textos argumentativos también se</p>	<p>La maestra en su respuesta no mencionó el texto narrativo, aunque notamos en la entrevista que el tipo de texto que se aborda con mayor frecuencia en el aula de clase es el cuento. Los lineamientos curriculares de</p>

¹¹⁹ CASSANY, Daniel. Tras las líneas, sobre la lectura contemporánea. Primera edición en Colombia. Barcelona: Anagrama, 2006. P. 115- 138

¹²⁰ *Ibíd.*, p. 125

<p>selecciona para generar procesos de lectura crítica en sus estudiantes?</p>	<p>argumentativos</p>	<p>pueden leer, o por ejemplo... si los informativos.</p>	<p>Lengua Castellana propone como tipos de textos los informativos (noticia, afiche, circular, carta), narrativos (cuento, novela, mito, fabula, obra de teatro, historieta), argumentativos (ensayo, artículo de opinión, reseña) y explicativos (receta, instrucciones, reglas de juego); es importante anotar que algunos textos pueden corresponder a un tipo de texto u otro dependiendo de la intencionalidad.¹²¹</p> <p>En los Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje aparece que las clases de textos que se leen de primero a tercero y cuarto a quinto incluyen el lenguaje verbal y no verbal, esté no fue mencionado por la profesora. Además especifican que el estudiante lee diversos tipos de texto como: descriptivo, informativo, narrativo, explicativo y argumentativo¹²².</p> <p>Vale la pena resaltar que el grado de complejidad de estos textos varía según muchos factores como el grado y la edad de los estudiantes, pero es necesario que el estudiante lea diferentes tipos de texto para desarrollar la lectura crítica, “para ello, se parte del criterio de leer todo tipo de textos, de cualquier época, región, autor, género y temática, pues lo más importante en este campo es lo que, desde el papel del docente, se pueda hacer con la obra literaria, y no tanto “qué tipo de texto leer”; es decir, se pretende que se lea la obra con una perspectiva de análisis que favorezca el desarrollo de procesos psicológicos superiores como los implicados en el pensamiento, la creatividad y la imaginación”¹²³.</p>
<p>9. ¿Qué dificultades tienen</p>	<p>Gusto por leer</p>	<p>Tal vez no les gusta leer mucho o es muy aburrido el tema, a veces dicen que tiene mucha letra.</p>	<p>Partimos de la idea que la lectura crítica es un proceso complejo que le exige al lector desarrollar una serie de habilidades de comprensión que se adquieren leyendo y</p>

¹²¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares de Lengua Castellana. Tipos de texto.[En línea] (Recuperado el 14 de febrero de 2017) Disponible en www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf

¹²² MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje. [En línea] (Recuperado en 14 de febrero 2017). Disponible en www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

¹²³ *Ibíd.*

<p>los estudiante s para leer críticament e?</p>			<p>mientras se siga leyendo tan poco, será muy difícil que aumente el nivel de lectura crítica en los estudiantes.</p> <p>Por esta razón debemos detenernos un poco a analizar ¿por qué a los niños no les gusta leer? existen muchas causas de esta situación pero mencionamos las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los niños no sienten gusto por la lectura porque en la casa no se lee y no se inculca el gusto por la lectura. - Según afirma Isabel Calderón, coordinadora de Contenido Infantil y Juvenil de la Cámara Colombiana del Libro, “muchos niños conocen los libros cuando llegan al colegio y estos forman parte de las tareas obligatorias. Cuando el primer contacto que tiene un menor con los libros es en el aula a los 5 años, ahí ya empezamos perdiendo. En cambio cuando la lectura está presente desde la primera infancia, porque los padres les leen, estos tendrán una relación agradable con los textos”¹²⁴. - En la escuela sí se lee, pero en muchas ocasiones lo que no les interesa y se convierte en una tarea por imposición del docente y esto ocasiona que el niño considere la lectura como una actividad tediosa. <p>Lo importante es dejar que los niños escojan los textos dependiendo de sus gustos e intereses, acompañarlos como padres de familia y maestros para fomentar el hábito lector sin imposiciones y enseñando con el ejemplo. En clase se puede utilizar la estrategia de lectura en voz alta como señala Claudia García, directora de Funda lectura, quien asegura que es importante la lectura en voz alta y conversar sobre lo que se lee: “Es fundamental tener escenarios donde la lectura en voz alta sea un detonante para despertar el interés y eso implica seleccionar libros, y no solo libros sino también materiales</p>
--	--	--	--

¹²⁴ Hay que leerles a los niños. [Base de datos en línea] Revista Semana. (Recuperado en 16 de febrero de 2017). Disponible en <http://www.semana.com/educacion/articulo/como-educar-a-los-ninos/498585>

			de lectura que se pueden encontrar en internet, que de alguna manera apunten a los intereses y a las curiosidades de los lectores” ¹²⁵ .
--	--	--	---

TABLA 6 EVALUACIÓN

CATEGORÍA 3: EVALUACIÓN			
PREGUNTA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
10. ¿Cómo verifica si un estudiante ha adquirido procesos de lectura crítica?	Cuando comenta y opina sobre el texto de forma oral	Ahhh, en el momento que hace los comentarios de la lectura, cuando él empieza a comentar y empieza él a dar opiniones y a poner sus puntos de vista, sobre todo en la lectura crítica es que él ponga el punto de vista, ¡a mí me parece que tal cosa!, profe pero ¿Por qué sería que tal cosa paso así?, ¿y cómo sugiere usted que pasará? Que pase de tal y tal manera o imagínese que si a él le hubiese pasado tal cosa...	La profesora hace énfasis nuevamente en las opiniones y/o comentarios realizados por los estudiantes. Según su afirmación la lectura crítica depende exclusivamente de las opiniones que se puedan dar con base en un texto; sin embargo, se parcializa la complejidad que lleva consigo leer críticamente; no obstante, y según lo señalado por la profesora durante las clases hay ciertos acercamientos a las predicciones, aunque tampoco es garantía de que estén leyendo críticamente; pues no se sabe a ciencia cierta ¿Cómo son las respuestas de los estudiantes?, ¿Cuántos participan? Y ¿con que frecuencia las realizan? ya que desafortunadamente la realidad es que los estudiantes leen literalmente tal como se señala en el siguiente planteamiento: “Los estudiantes están leyendo textos de manera literal, no están logrando niveles de interpretación del texto, están leyendo casi

¹²⁵ ¿Cómo leemos en Colombia? [Base de datos en línea] Revista Semana. (Recuperado en 15 de febrero de 2017). Disponible en <http://www.semana.com/on-line/articulo/que-tanto-leen-los-colombianos/508314>

			textos de manual en los que la información es tan clara que no admite ninguna interpretación distinta” ¹²⁶ y este es el verdadero problema que hay que erradicar pues hasta que no se piense la lectura como un proceso complejo todo seguirá igual.
11. ¿Qué instrumentos utiliza para evaluar los procesos de lectura en los niños?	Evaluación formativa: Respetando las opiniones	<p>Evaluaciones yo no hago, pues para la comprensión lectora no es tanto evaluar, no me parece si, uno les evalúa, pero no como que ¡vaya estudie!</p> <p>Entrevistadora: ¿No es una evaluación sumativa?</p> <p>Profesora titular: No, es formativa porque ellos tienen diferentes puntos de vista y hay que respetarlos, uno puede preguntarles ¿Qué entendiste? y es muy respetable tu opinión como la mía, entonces hay que tener en cuenta todo eso y valorarlo.</p>	<p>De acuerdo a lo señalado por la profesora los instrumentos utilizados por ella para evaluar son prácticamente nulos pues dice que no realiza evaluaciones de ¡vaya estudie! pero si dice que es formativa, posiciones muy contradictorias pues al hablar de evaluación formativa se piensa en algo constante y permanente, no en momentos “claves” como tradicionalmente se ha pensado.</p> <p>Ahora bien, de acuerdo también a lo que ella señala la evaluación según su aplicación válida todo lo que un estudiante diga o piense, claro todas las opiniones son válidas, pero no todas son correctas; realidad que se evidencia en el siguiente planteamiento: “el profesor evalúa de manera textual el estudiante va a contestar de la manera más básica que pueda, pero si el profesor aprovecha lo que el estudiante ve y lee por fuera de clase y lo hace analizar con pensamiento crítico la realidad, lo obliga a subir su nivel”¹²⁷ y es que es aquí donde se da el punto interesante de la lectura crítica: el desarrollo del pensamiento crítico sobre su propia realidad pues ¿qué sentido tiene “leer” sobre situaciones lejanas y obsoletas? O, peor aún, evaluar estos procesos.</p> <p>Lo importante es que tal como se afirma en El Espectador el profesor planea sus procesos para que no recurra a pruebas improvisadas y simples para salir del paso”¹²⁸.</p>

¹²⁶ La generación que no sabe leer. [Base de datos en línea] El Espectador. (Recuperado en 20 de febrero de 2017). Disponible en <http://www.elespectador.com/noticias/educacion/generacion-no-sabe-leer-articulo-462288>

¹²⁷ Ibíd.

¹²⁸ Ibíd.

HALLAZGOS ENTREVISTA SEMIDIRIGIDA A LA MAESTRA TITULAR

La entrevista se realizó solamente a la docente titular de 5° porque en el momento de la aplicación la docente de 3° no se encontraba en la institución educativa. A continuación se menciona las concepciones que tiene la maestra acerca de la lectura y lectura crítica, estrategias de enseñanza de la lectura y la evaluación.

1. Concepto de lectura: para la maestra leer se resume a entender y saber lo que se debe hacer cuando se presenta algo escrito, se podría decir que la lectura se convierte en ese puente para ejecutar procedimientos o realizar acciones.
2. Concepto de lectura crítica: menciona que la lectura crítica permite dar opiniones y conceptos, pero no hay claridad en este concepto en el momento de la entrevista.
3. Importancia de desarrollar la lectura crítica en el aula: la maestra considera que sí es importante porque se puede escuchar la opinión de los demás; esta posición se basa en el concepto que tiene de lectura crítica.
4. Tipo de preguntas para abordar un texto: las preguntas que realiza depende del texto que está abordando, aunque no especifica en el momento de la entrevista a cuál se refiere. Hace preguntas sobre personajes, acciones, ¿Qué pasara?, ¿Qué opinan?
5. Actividades en los momentos de lectura:
 - Antes: inferir sobre la lectura a través del título, preguntar ¿qué va a pasar?
 - Durante: no se especifican actividades claras.
 - Después: preguntar si les gustó la lectura y trabajar con la escritura, por ejemplo agregar o cambiar los finales.
6. Estrategias a nivel curricular o institucional para fomentar la lectura crítica: ella utiliza la colección semilla para fomentar la lectura en el aula de clase porque los estudiantes no leen en la casa. Por otro lado, los niños en el

momento de elegir un libro se fijan si tienen un título interesante o en la cantidad de letras, porque si tiene muchas es aburrido. Además, aprovecha la lectura de un libro para hacer dramatizaciones, poesía, representaciones artísticas y relacionarlo con otros temas para aprender cosas nuevas. Otra estrategia es el proyecto PILEO, que es el equivalente a lo que normalmente conocemos como plan lector, se entregan fotocopias con lecturas bajadas de internet o de libros.

7. Estrategias para fomentar la lectura crítica: depende de los contenidos, además la maestra menciona que la lectura crítica se puede trabajar después de la comprensión lectora.
8. Tipos de texto para trabajar la lectura crítica: textos informativos y argumentativos.
9. Dificultades para leer críticamente: a los estudiantes no les gusta leer mucho, si el texto tiene mucha letra lo consideran como aburrido.
10. Forma de verificar si un estudiante ha adquirido procesos de lectura crítica: comentar y opinar de forma oral, exponiendo sus puntos de vista.
11. Instrumentos para evaluar los procesos de lectura: no realiza evaluaciones porque considera que la comprensión lectora no es de estudiar; considera que es formativa porque tiene en cuenta y valora los diferentes puntos de vista y opiniones.

5.2 PRUEBA DE LECTURA ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO

La prueba de lectura se aplicó a 23 estudiantes del grado segundo en el Colegio Juan Pablo II con el objetivo es identificar las dificultades que tienen los alumnos respecto a la lectura crítica de textos. La prueba consta de 10 preguntas abiertas sobre la siguiente caricatura¹²⁹ realizada por Ricardo Clement y reconocido por el seudónimo de “Alecus”:

Figura 5 Caricatura Alecus



Las preguntas se organizaron de la siguiente manera de acuerdo a los niveles de lectura: literal, inferencial y crítico:

¹²⁹ CLEMENT, Ricardo. Alecus. Imagen del medio ambiente. [En línea] (Recuperado en 20 de febrero de 2017). Disponible en <<http://alecusdibujos.blogspot.com.co/search/label/Medio%20Ambiente>>

Tabla 7 Preguntas de la prueba de lectura segundo grado

Número	Pregunta	Nivel de lectura
1	¿Qué hizo la tía Clementina?	Literal
2	¿Qué pasa cuando la tía Clementina va a recoger agua a la llave?	Literal
3	¿De verdad puede salir basura de la llave? Entonces ¿por qué salió basura?	Inferencial
4	¿La tía de Ricardo bota la basura al río o al mar?	Inferencial
5	¿Qué soluciones le proponen a la tía de Ricardo para que no siga botando basura al río?	Crítico
6	¿Qué les hace falta a las personas que no cuidan el medio ambiente?	Inferencial
7	¿Cuál creen que sea el mensaje que Ricardo quiere transmitir a través de su caricatura?	Inferencial
8	Ricardo quisiera que muchas personas conocieran esta situación ¿en dónde recomienda que la publique?	Inferencial
9	¿Qué pasaría con el mundo si el comportamiento de los seres humanos es el mismo en los próximos 50 años?	Crítico
10	¿Qué semejanza encuentran entre la historia de la tía de Ricardo y la imagen de Tarzán?	Crítico

Para realizar el análisis es necesario definir los desempeños específicos que se esperan para cada nivel de lectura de la prueba; para definirlos se tuvieron en cuenta algunos descriptores de los niveles de desempeño propuestos por las pruebas saber de lenguaje- tercer grado y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) que 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 grado¹³⁰:

Desempeños: Lectura literal

Descriptor general: Localizar e identificar información explícita del texto.

Descriptores específicos:

¹³⁰ COLOMBIA APRENDE LA RED DEL CONOCIMIENTO. DBA (Derechos Básicos de Aprendizaje). [En línea]. Recuperado en 27 de enero de 2017). Disponible en <<http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/siempreidae/86404>

- Recupera datos explícitos del texto para reconstruir la información utilizando paráfrasis muy sencillas.
- Reconoce el orden lógico de los eventos que suceden en la historia.

Desempeños: Lectura inferencial

Descriptor general: Deduce a partir de información explícita.

Descriptores específicos:

- Caracteriza personajes según las expresiones, acciones o situaciones presentadas en el texto.
- Identifica eventos y situaciones dentro de un texto para inferir relaciones temporales entre estos.
- Infiere el propósito del texto a partir de su contenido y del contexto social.
- Elabora hipótesis predictivas del contenido del texto.
- Reconstruye las acciones y los espacios donde se desarrolla la historia y atribuye nuevos perfiles a los personajes.
- Identifica el medio de publicación adecuado atendiendo al contenido y a las características de los posibles lectores.
- Utiliza el contexto para inferir información.

Desempeños: Lectura crítica

Descriptor general: Interpreta la información difundida en textos no verbales: caricaturas con una actitud crítica.

Descriptores específicos:

- Interpreta el lenguaje no verbal para lograr la comprensión global.
- Comprende la coherencia global del texto recurriendo a la información anterior o posterior al referente.
- Relaciona los personajes, tiempos, espacios y acciones para dar sentido a la historia.

- Ubica el contenido de un texto en relación con la situación comunicativa en que se presenta.

Para aplicar la prueba de lectura se realizaron 5 grupos focales, tres de 5 estudiantes y dos de 4, que representan una muestra de 22 estudiantes del grado segundo del Colegio Juan Pablo II. La organización de esta manera buscaba promover la participación de todos los integrantes del grupo en los espacios de conversación. El análisis que se va a realizar recoge el mayor número de recurrencias en las respuestas de los grupos.

En la pregunta 1 ¿Qué hizo la tía Clementina? los estudiantes debían hacer una lectura de la caricatura de Alecus para identificar los elementos, la situación, contexto, personaje principal y así reconocer el orden lógico de los eventos que suceden. A continuación se presentan las respuestas dadas por los grupos:

“se fue a botar la basura” “la tía clementina fue a botar la basura al agua” “botó la basura al agua” “la tía Clementina llenó la basura de agua”
--

Como se puede observar los estudiantes identifican el personaje principal que es la tía Clementina y además la acción que está realizando en el primer recuadro de la caricatura, dejando a un lado las otras acciones que ocurren en el recuadro 2 y 3. Los estudiantes que respondieron “*la tía Clementina llenó la basura de agua*” se fijaron en lo que ocurre en el recuadro 3, pero probablemente pensaron que la cubeta que se encontraba junto a la llave de agua estaba llena de basura lo que es incorrecto.

Con estas respuestas se evidencia que los estudiantes se centran en solo un recuadro de la caricatura y dejan a un lado los demás, lo que produce una lectura fragmentada que imposibilita la comprensión global del texto, además no relacionan la secuencia de los eventos que suceden en la historia.

En la pregunta 2 ¿Qué pasa cuando la tía Clementina va a recoger agua a la llave? los estudiantes debían recuperar información explícita contenida en el texto. Las respuestas fueron:

Profesora: ¿Qué sale de la llave?
Alumnos: “ Agua, agua, agua”
“ Basura, basura, basura”
“Agua contaminada porque la tía Clementina botaba la basura en el rio y por eso le salía por la llave agua contaminada”
“Ella recogió agua para echarle a la basura”

De todos los estudiantes solamente un niño que estaba en un grupo trataba de sobresalir con las respuestas que daba, y los demás compañeros repetían lo que él decía. La primera respuesta que empezaron a gritar en coro fue agua, probablemente basándose en su experiencia sin observar la caricatura, cuando se les preguntó de nuevo ¿Qué sale de la llave que aparece en la caricatura? gritaban “basura, basura, basura”, en cambio el niño que comentamos realizó una relación de causa-consecuencia entre la acción de arrojar basura al río y recoger agua en la llave y la respuesta fue: “*Agua contaminada porque la tía Clementina botaba la basura en el río y por eso le salía por la llave agua contaminada*”, para esto tuvo que deducir información a partir del contenido del texto.

En un grupo respondieron que “*Ella recogió agua para echarle a la basura*”, tal vez pensaron que las acciones ocurrieron de forma contraria, es decir, la tía de Ricardo no arrojó la basura al agua sino que iba a echarle agua a la cesta de basura que se ubicaba al lado de la llave de agua; lo que es incorrecto y demuestra que los estudiantes no identificaron de forma correcta los datos explícitos del texto ni los elementos que allí aprecian y por esta razón se presentó esta confusión

Para la pregunta 3 ¿De verdad puede salir basura de la llave? Entonces ¿por qué salió basura? Los estudiantes debían hacer inferencias sencillas para extraer sus propias conclusiones. Las respuestas fueron:

“No puede salir basura de la llave”

Profesora: Entonces ¿por qué salía?

Porque la tía clementina contaminó el agua del río porque le echo basura

Los estudiantes relacionaron esta pregunta con sus experiencias y respondieron que “*No puede salir basura de la llave*”, pero para responder ¿Por qué salió basura? Debían identificar los eventos y situaciones que sucedieron en los tres recuadros para inferir esta información, nuevamente el mismo estudiante (niño) logra identificar datos específicos para reconstruir ideas a partir de las deducciones e inferencias que realiza, en este caso hace una relación de causa-efecto, ya que la respuesta fue: “La tía clementina contaminó el agua del río porque le echo basura”, pero hay estudiantes que están distraídos o solo repiten lo que sus compañeros dicen, esto es una situación preocupante porque los estudiantes no realizan el ejercicio de la lectura sino repiten lo que escuchan sin ser conscientes de lo que dicen.

La pregunta 4 ¿La tía de Ricardo bota la basura al río o al mar? El estudiante debe utilizar el contexto para inferir información, y concluir que la tía Clementina bota la basura al río porque esa misma agua es la que sale de la llave y normalmente esta proviene del río, veamos las respuestas:

“El agua es de mar”

“ Es de río”

“ Es de río porque del mar no puede salir porque es salada”

Al comienzo varios estudiantes se inclinaban por el agua de mar, probablemente por las olas que se presentan en la imagen, pero al preguntarles ¿de dónde viene el agua que sale de las llaves en sus casas? Inmediatamente relacionaron con su contexto inmediato y respondieron que de río. El mismo estudiante (niño) que logró hacer esta relación “Es de río porque del mar no puede salir porque es salada”, generó una hipótesis como explicación y la comprobó porque relacionó los elementos que se encontraban en la caricatura, es decir, si la basura se

arrojará al “mar” no existe razón alguna que esa misma basura saliera por la llave de agua que es para consumo humano porque el agua que tomamos no es salada, llegando a comprobar que efectivamente la basura es arrojada al río y esa misma agua contaminada es la que sale por la llave; además se puede inferir que el lugar en donde vive la tía Clementina no cuenta con un sistema de tratamiento de aguas porque el agua potable debe pasar por un proceso para que sea consumible y en este caso llega sin ningún procesamiento.

En la pregunta 5 ¿Qué soluciones propondrías a la tía de Ricardo para que no siga botando la basura al río? Los estudiantes deben proponer soluciones a una situación problema identificado ya que no se presentan de forma explícita en la caricatura. En esta pregunta los estudiantes llegan a una respuesta luego de la identificación del problema y el análisis de posibles soluciones, las opciones dadas por los estudiantes fueron:

“Echar en el balde la basura”

“ Echar la basura en los residuos reciclables porque los residuos reciclables se puede utilizar para hacer de ese mismo material otras cosas como las botellas y el papel”

“Hacer letreros donde diga no contaminar el agua porque si uno echa basura al agua se contamina el agua”

En la primera opción no se estaría solucionando este problema porque en algún momento se debe botar la basura acumulada y además no tuvieron en cuenta que no existe un sistema de recolección de basuras, entonces nuevamente la tía Clementina optaría por tirarla en el río. La respuesta dos fue dada por el mismo estudiante (niño), él propone como opción el reciclaje que implicaría realizar un proceso que incluye recolectar y clasificar la basura para volver a utilizar esos materiales; probablemente es una opción que ha escuchado con frecuencia en su contexto inmediato. En la última respuesta *“Hacer letreros donde diga no contaminar el agua porque si uno echa basura al agua se contamina el agua”*, se evidencia la solución más común a todos los problemas “hacer letreros”, pero la

menos efectiva porque de nada sirve poner un pedazo de cartulina sin tomar consciencia de lo que esto implica.

La solución dos podría resolver el problema, pero es necesario que no solo la tía Clementina lo haga sino que exista un proceso de enseñanza y acompañamiento a toda la comunidad para poder hacer posible el cambio. Las demás respuestas no contribuirían a solucionar el problema, pero observamos la influencia que tiene el contexto, experiencias y conocimientos previos de los niños en la toma de decisiones frente a una situación problema, en este caso ellos proponen lo que normalmente se hace en su contexto inmediato.

La pregunta 6 ¿Qué les hace falta a las personas que no cuidan el medio ambiente? Le exige al estudiante relacionar la información que le proporciona el texto con su contexto y conocimientos previos para hacer inferencias. A continuación las respuestas:

<p>“ Les hace falta una explicación para no contaminar el medio ambiente” ¿Qué les explicaría? “Que no deben contaminar el medio ambiente porque los peces que están en el río se mueren y los animales, la vegetación hasta nosotros podemos morir con el agua contaminada por las bacterias que tienen”</p>

Solo un estudiante (niño) dio esta respuesta, se puede ver que identifica que la causa de este comportamiento inadecuado es la falta de explicación, información o podríamos pensar que en la educación ambiental, también notamos que en esta respuesta se desarrolla una idea y se elabora las razones que están detrás de esa idea, nuevamente hay relaciones de causa- efecto esto se puede inferir, ya que en la respuesta encontramos que a causa de contaminar el medio ambiente se producen unas consecuencias que recaen en la muerte de los peces que están en el río, animales, vegetación y hasta el ser humano por las bacterias o microorganismos que son transportados por las tuberías.

Sigue respondiendo el mismo estudiante, es preocupante que los demás compañeros solo esperen que él responda para apoyarse en lo que dijo y repetir o

decir lo mismo con otras palabras. Además, otros estudiantes están jugando con otro compañero, acostados en el piso, hablando entre ellos o distraídos; esto quiere decir que existe poca atención en el grupo y es muy importante tenerlo presente en el momento de formular los talleres y las actividades.

En la pregunta 7 ¿Cuál crees que sea el mensaje que Ricardo quiere transmitir a través de su caricatura? el estudiante debe identificar la intención comunicativa del texto e inferir el propósito del texto a partir del contenido y del contexto social. Las respuestas fueron:

“No contaminar el agua ni el medio ambiente” “No arrojar basuras al agua”
--

Para identificar el propósito del autor es necesario hacer una lectura global del texto, identificar la información explícita e implícita para relacionarlas entre sí; el mensaje según los estudiantes es *“No arrojar basuras al agua”*, pero esta respuesta está incompleta porque el autor no solo quería decirnos eso, podríamos inferir que buscaba mostrarnos que la contaminación es provocada por el ser humano y sus actos irresponsables, lo que indica que no hay conciencia ambiental. También se debe reconocer que la contaminación del agua se da no solo por basuras sino residuos industriales, vertimiento de aguas contaminadas y otras causas; lo preocupante es que aquel que provoca ese daño es el mismo que sufre las consecuencias porque al contaminar el agua se pueden ocasionar daños permanentes en el medio ambiente que afectan directamente al ser humano.

Con relación a la pregunta 8 “Ricardo quisiera que muchas personas conocieran esta situación ¿en dónde le recomiendas que la publique?” los estudiantes no sabían que responder, entonces se les empezó a nombrar diferentes medios como el periódico y las revistas pero decían “nadie lee eso” entonces al tener claro que debían buscar muchos lectores dieron las siguientes respuestas:

“WhatsApp - Facebook -internet - página web- YouTube “
“Para que todos lo vean y lo conozcan”

Los estudiantes dieron estas respuestas porque en ellos se mueve mucha audiencia y eso era lo que pretendía Ricardo al querer llevar su mensaje a muchas personas; en este caso hicieron una elección correcta porque tuvieron en cuenta la audiencia que atendería al mensaje de la caricatura, pero al hacer la pregunta no tenían claro a qué nos referíamos con medio de comunicación.

Para la pregunta 9 ¿Qué pasaría con el mundo si el comportamiento de los seres humanos es el mismo en los próximos 50 años? Se mostraron tres imágenes diferentes sobre el mundo, la primera tenía un mundo rodeado de humo por la contaminación de las fábricas, lleno de basuras y en algunas partes se evidenciaba la tala indiscriminada de árboles, además la expresión que tenía daba a entender que estaba cansado o a punto de colapsar; en el segundo aparecía un mundo cubierto hasta la mitad con basuras como llantas viejas, tablas ; en el tercero aparecía dividido por dos partes, en la parte feliz habían animales, vegetación y vida, pero en la parte triste había basura, fábricas con humo, peces muertos y barcos derramando petróleo al mar. Las imágenes son las siguientes:

Imagen 1

Imagen 2



FUENTE: Google imágenes



FUENTE: Google imágenes

Imagen 3



FUENTE: Google imágenes

En esta pregunta se busca que el estudiante haga una lectura de cada una de las imágenes, describa lo que sucede, las compare, establezca relaciones entre sus contenidos y luego haga predicciones para responder a la pregunta planteada. Veamos las respuestas:

Imagen 1

“En 50 años nosotros los humanos y animales morirían”

“Es un mundo triste porque está contaminado con basura, árboles cortados y

humo”

Imagen 2 “Está lleno de basuras que bota los humanos”

Imagen 3

“Un pedazo está feliz y el otro esta triste”

“En el pedazo feliz hay árboles, vegetación y animales y no está contaminado”

“En el otra está contaminado de la basura que botan los humanos y muertos los pescados”

“Esta opción es mejor porque hay partes que no están contaminadas y se podrían cuidar la parte que no está contaminada para que los peces no se murieran”

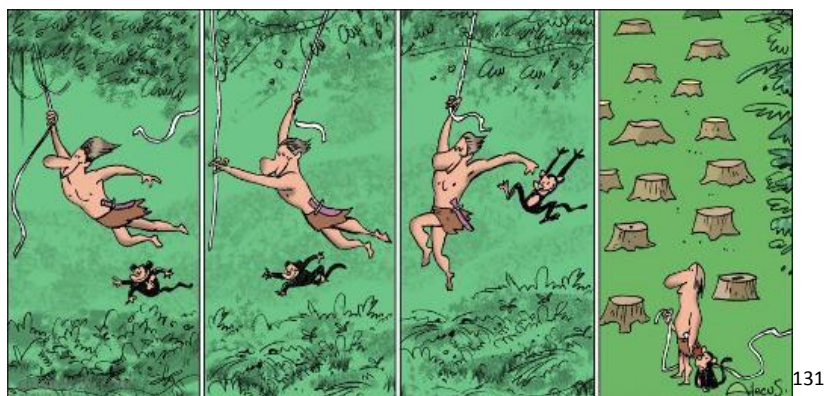
En las tres imágenes podemos decir que los estudiantes identificaron correctamente todos los elementos que la conformaban, además caracterizaban al mundo según las expresiones y explican las acciones o situaciones responsables de estar en ese estado. En la imagen tres además de identificar la situación que se presentaba proponen una alternativa de solución que sería cuidar la parte que aún está llena de vida, de esta respuesta podríamos decir que ellos están pensando que a pesar que la mitad del mundo está deteriorado aún existe una posibilidad que sería cuidar la otra parte, esta respuesta resultaría predictiva propositiva.

En esta pregunta hubo más participación de los estudiantes, se interesaban por observar la imagen y detallar los elementos que allí aparecían; hicieron una lectura de las imágenes lo que les permitió interpretar el lenguaje no verbal. En el momento de decidir cuál de las tres imágenes representaba el mundo dentro de 50 años decidieron que la imagen tres porque había posibilidad de salvar las partes que aún no estaban dañadas, pero si pensamos en la situación actual del mundo lo más probable es que dentro de 50 años el mundo estaría como la imagen 1.

Por último, la pregunta 10 ¿Qué semejanza encuentras entre la historia de la tía de Ricardo y la de Tarzan?, aquí se busca que los estudiantes comparen textos

de diferente finalidad y establezca relaciones entre sus contenidos para construir nuevas ideas, además de realizar una lectura de espacios, acciones, personajes, tiempo para darle sentido a la imagen. A continuación lo que dijeron:

Figura 6 Deforestación Alecus



Profesora: ¿Quién aparece en la imagen? “Tarzán de la selva”
¿Qué pasó? “Tarzán estaba montando en el palo y se cayó”
“A Tarzán lo tumbaron los humanos porque cortaban los árboles”
“No podrían subirse a los palos porque los humanos cortaban los árboles con una motosierra”
Profesora: ¿Cómo se relaciona con la caricatura?
“Aquí cortaban los árboles y en la otra botaban la basura al agua y contaminaba el medio ambiente”

¹³¹ CLEMENT, Ricardo. Alecus. Imagen deforestación. [En línea] (Recuperado en 20 de febrero de 2017). Disponible en <http://alecusdibujos.blogspot.com.co/search/label/Medio%20Ambiente>

Esta caricatura también es de Alecus, teniendo en cuenta las respuestas de los estudiantes podemos decir que identifican el personaje de la imagen ya que es familiar en su contexto, respecto a las acciones encontramos que Tarzán está saltando entre lianas en la selva por la vegetación que se alcanza a ver y el mico que lo acompaña y no “montado en un palo” como dicen los estudiantes. Identifican que el responsable de cortar los árboles son los humanos y como consecuencia Tarzán no puede subirse, además movilizan sus conocimientos previos al decir que “*cortaban los árboles con una motosierra*” esta información no la proporciona el texto de forma explícita pero el estudiante utiliza el contexto para inferirla.

Identificaron algunos elementos de la caricatura, pero no se fijaron en las expresiones del personaje; si hacemos una lectura de izquierda a derecha encontramos que en el recuadro uno, dos y tres aparece un Tarzán feliz, libre, tranquilo haciendo su actividad preferida: saltar; en cambio en el recuadro cuatro su expresión es muy diferente está desconcertado, confundido, triste. Si hacemos una lectura de derecha a izquierda pareciera que Tarzán y el mico están recordando con nostalgia lo que antes podían hacer, además él tiene en su mano las lianas que ya no se pueden sujetar porque no hay árboles.

Los estudiantes no hicieron una relación entre las dos caricaturas porque trataron de explicar lo que sucedía en cada una por separado y la respuesta fue “*Aquí cortaban los árboles y en la otra botaban la basura al agua y contaminaba el medio ambiente*”. Para responder de manera correcta el estudiante debía reconocer que en ambas imágenes se presentaba un daño al medio ambiente provocado por el ser humano y su falta de conciencia ambiental, que trae consecuencias sobre el bienestar de sí mismo y de los demás.

HALLAZGOS

A partir de la prueba de lectura que se realizó a 22 estudiantes, del grado segundo, del Colegio Juan Pablo II, con el objetivo de reconocer las dificultades que presentaban para la lectura crítica de textos se concluye lo siguiente:

- Se les dificulta recuperar datos explícitos del texto para hacer inferencias.
- Realizan una lectura fragmentada de los recuadros lo cual impide construir significados porque no hay comprensión global del contenido del texto.
- Presenta inconvenientes para identificar la secuencia de eventos y situaciones dentro de un texto.
- Se les dificulta hacer inferencias sobre una parte o la totalidad del texto.
- En la caracterización del personaje no hace lectura de las expresiones o lenguaje corporal.
- La lectura que realizan del texto es muy superficial lo que impide reconocer el alcance o profundidad.
- Presenta debilidades al comparar textos de diferente finalidad para establecer relaciones entre sus contenidos.

Además de esto en el análisis del grupo se evidencia que la mayoría de estudiantes se distraen con facilidad; mientras se realizó la prueba habían niños acostados en el piso, pendientes de lo que hacía el otro compañero, jugando con la cartuchera, bostezando, tirándose papelitos, volteaban a mirar quién pasaba por los pasillos, y en momento de responder, repetían en coro lo que había dicho otro compañero o se quedaban callados. Como ya se mencionó, había un estudiante que trataba de sobresalir en el grupo con las respuestas, incluso cuando hablaba los compañeros lo volteaban a mirar y al escucharlo buscaban repetir lo mismo o decirlo con otras palabras. Este ambiente que se generó en los grupos dificultó desarrollar la actividad, porque la disposición no era la más adecuada e influía en la atención.

Todos los hallazgos son muy útiles para tomar decisiones que favorezcan la formulación de los talleres para fortalecer y desarrollar la lectura crítica de textos

en los estudiantes de tercero y quinto del Colegio Juan Pablo II. Además, de tener en cuenta las dificultades que se presentaron a nivel de la prueba de lectura, es importante generar estrategias que permitan crear un nuevo ambiente en el salón de clase, porque la disposición es un factor importante en el aprendizaje.

Número	Pregunta	Nivel de lectura
--------	----------	------------------

5.3 PRUEBA DE LECTURA ESTUDIANTES DE CUARTO GRADO

La prueba de lectura se aplicó a 21 estudiantes del grado cuarto del Colegio Juan Pablo II, con el objetivo de identificar las dificultades que tienen los alumnos respecto a la lectura crítica de textos. La prueba consta de 7 preguntas abiertas sobre la siguiente historieta de Quino:

1	¿Quiénes son los personajes que aparecen en la historieta?	Literal
2	¿Qué sucede en la historieta?	Literal
3	¿Por qué Felipe se sube a la silla?	Crítico
4	¿Por qué se rompe la silla?	Crítico
5	¿Cómo es la expresión de Felipe en la viñeta 4?	Inferencial
6	¿Qué representa Felipe?	Crítico
7	El autor de la historieta no sabe dónde publicarla ¿Qué le aconsejas?	Inferencial

Tabla 8 Preguntas prueba de lectura quinto grado

Figura 7 Caricatura Quino



FUENTE: Google Imágenes

Se tuvieron en cuenta los niveles de desempeño de lectura: literal, inferencial y crítico, siguiendo este criterio se realizaron 7 preguntas y se organizaron de la siguiente manera:

LITERAL

1 2

//

INFERENCIAL

5 7

//

CRÍTICO

3 4 6

A partir de la anterior organización se estableció dos puntos de corte entre las preguntas para facilitar el análisis de resultados:

Antes de analizar las respuestas de los 21 estudiantes, es necesario identificar los descriptores específicos que se evidencian para cada nivel de lectura en la prueba aplicada; para definirlos se tuvieron en cuenta algunos descriptores de los niveles de desempeño propuestos por las pruebas saber 3, 5 y 9 del Ministerio de Educación Nacional (MEN):

Desempeños: Lectura literal

Descriptor general: Localizar e identificar información explícita del texto.

Descriptores específicos:

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

Desempeños: Lectura inferencial

Descriptor general: Establecer relaciones y asociaciones entre los significados del texto, para deducir y concluir acerca de aquellos componentes del texto que aparecen implícitos.

Descriptores específicos:

- Construye conclusiones y hace inferencias sencillas sobre el contenido del texto.
- Deduce información implícita de partes o del texto global, relacionando la información del mismo con la que proviene de otras fuentes.
- Caracteriza personajes según expresiones, acciones o situaciones presentadas en el texto.
- Identifica el medio de publicación adecuado atendiendo al contenido y a las características de los posibles lectores.

Desempeños: Lectura crítica

Descriptor general: Comprendo e interpreto textos en situaciones de comunicación con una actitud crítica.

Descriptores específicos:

- Reconoce el alcance y profundidad que contiene un texto.
- Formular hipótesis de interpretación atendiendo al sentido global del texto.
- Interpreta el lenguaje no verbal para lograr la comprensión global

A continuación, se mencionan las respuestas dadas por los 21 estudiantes de cuarto grado a cada pregunta:

Tabla 9 Respuestas de la prueba de lectura cuarto grado

PREGUNTA	RESPUESTAS	FRECUENCIA
1. ¿Quiénes son los personajes que aparecen en la historieta?	Felipe y Mafalda	13
	Felipe	5
	No responde	3
2. ¿Qué sucede en la historieta?	Que Felipe quiere ser un gran ingeniero	16
	Felipe quiere ser un ingeniero y él se subió a una silla y se cayó	1
	Felipe se sube en la silla	2
	No responde	2
3. ¿Por qué Felipe se sube a la silla?	Quiere ser un gran ingeniero	21
4. ¿Por qué se rompe la silla?	Porque Felipe se sube a la silla	5
	Por el peso	5
	De la felicidad	1
	Porque quería ser un gran ingeniero	1
	No responde	9
5. ¿Cómo es la expresión de Felipe en la viñeta 4?	Feliz porque va a ser un ingeniero	15
	Triste porque se cayó y se volvió a parar	2
	Con una mano en alto	1
	No responde	3
6. ¿Qué representa Felipe?	Que va a ser un gran ingeniero	10
	Un ingeniero	2
	No responde	9
7. El autor de la historieta no sabe dónde publicarla ¿Qué le aconsejas?	Subirla a internet	4
	Redes sociales	2
	Lugar público	1

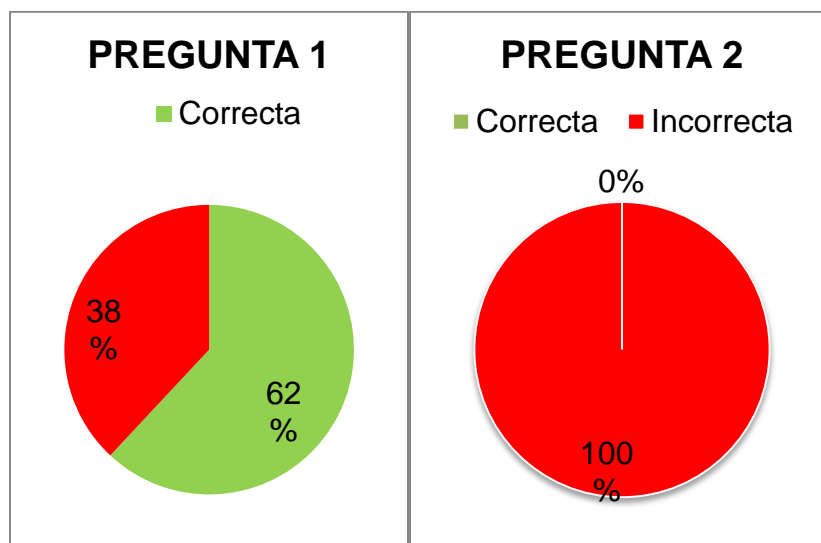
	No responde	14
--	-------------	----

A partir de la prueba de lectura se clasifican las respuestas en correctas e incorrectas de cada pregunta dependiendo de los tres niveles de lectura mencionados, además se establecen los porcentajes correspondientes de la muestra que se ubican en cada uno de estos niveles de lectura. El primer nivel que se va a analizar es el literal con una distribución de 2 preguntas:

Tabla 10 Preguntas 1 y 2- Nivel literal

NIVEL LITERAL				
PREGUNTAS	CORRECTA	%	INCORRECTA	%
1. ¿Quiénes son los personajes que aparecen en la historieta?	13	61,9	8	38,0
2. ¿Qué sucede en la historieta?	0	0	21	100

Gráfica 6 Preguntas 1 y 2- Nivel literal



Para responder correctamente la pregunta 1 el estudiante debía identificar los dos personajes que aparecían en la historieta de Quino, en este caso Mafalda y su amigo Felipe; algunos estudiantes comentaron que ya habían observado a Mafalda en un libro de texto de la biblioteca lo cual les permitió reconocerla, por el contrario otros estudiantes no lograron identificarlos, lo que nos conduce a pensar que esta información no se encontraba dentro de sus conocimientos previos o experiencias pasadas.

Cabe resaltar que la activación de los conocimientos previos juega un papel crucial en la comprensión de lectura y es un factor determinante en la construcción del significado por parte del lector.

En la pregunta 2, el estudiante debía localizar e identificar datos explícitos y puntuales para reconstruir la información utilizando las mismas palabras o construyendo paráfrasis muy sencillas. Esta pregunta arrojó un resultado muy preocupante, porque se evidenció que las respuestas de los estudiantes apuntaban a solo un aspecto de la historieta; es decir, realizaron una lectura fragmentada del texto fijándose solo en una viñeta; además, no establecieron un hilo conductor y secuencial entre las 5 viñetas que se presentaban.

Aquellos estudiantes que respondieron “Que Felipe quiere ser un gran ingeniero” se centraron en la viñeta 4 y copiaron textualmente lo que allí aparecía sin relacionarlo con las demás; en otra respuesta encontramos “Felipe quiere ser un ingeniero y él se subió a una silla y se cayó”, el estudiante hace una lectura de la viñeta 2,4 y 5, pero identifica por separado los eventos o acciones que allí suceden; en otra respuesta escribieron “Felipe se sube en la silla” que solo correspondería a la viñeta 2.

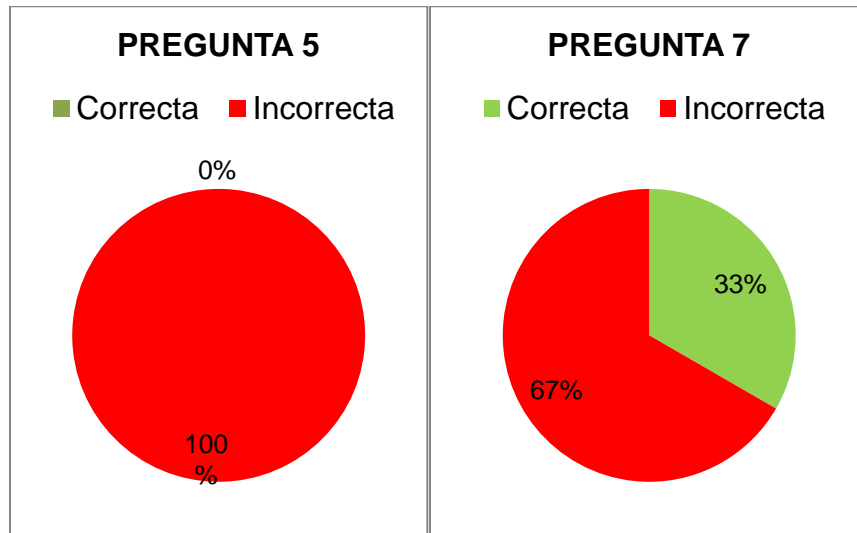
Como se puede observar en las respuestas dadas por los 21 estudiantes, ninguno logró describir lo que sucede en la historieta de forma global; para responder esta pregunta es necesario hacer una lectura completa de la secuencia que se presenta desde la viñeta 1 hasta la 5 y poder identificar que en esta historieta lo que se presenta es una conversación entre Mafalda y su amigo Felipe sobre los “sueños” que él tiene para cuando se convierta en “grande” porque aún es un niño, en este caso idealiza la profesión de la ingeniería.

Las preguntas que corresponden al nivel inferencial son: 5 y 7. A continuación se presenta la tabla y gráfica:

Tabla 11 Preguntas 5 y 6- Nivel inferencial

NIVEL INFERENCIAL				
PREGUNTAS	CORRECTA	%	INCORRECTA	%
5. ¿Cómo es la expresión de Felipe en la viñeta 4?	0	0	21	100
7. El autor de la historieta no sabe dónde publicarla ¿qué le aconsejas?	7	33,33	14	66,66

Gráfica 7 Preguntas 5 y 7- Nivel inferencial



En la pregunta 5, el estudiante debía fijarse en las expresiones, acciones o situaciones realizadas por Felipe en la viñeta 4 para construir conclusiones o inferencias sencillas. Es importante tener claro que la inferencia es una de las estrategias básicas que utiliza el lector para la construcción de significado. En este caso debían deducir y concluir sobre datos que no aparecen explícitamente en la caricatura sino de aquella información que aparece como implícita.

Vale la pena recordar que el texto le exige al lector asumir una postura activa en el camino de la comprensión, convirtiéndose, de este modo, en un cooperador con el texto. Los resultados muestran que ninguno de los estudiantes logró responder correctamente esta pregunta, lo cual es alarmante. Para esta pregunta es necesario analizar el papel que cumple Felipe como personaje de la historieta; es decir, fijarse en las acciones que realiza dentro de una situación particular, y prestar atención a las expresiones que utiliza.

Si observamos la viñeta 4, encontramos que Felipe se ha subido a la silla. Al ser este un niño, con esta acción pretende indicar que será un gran ingeniero “cuando sea grande (adulto)”, porque los niños no son ingenieros. Por otra parte llama la atención que Felipe no dirige su mirada hacia Mafalda sino lo hace por encima de

ella, lo que nos lleva a pensar que Felipe, de cierta manera, refleja la creencia popular que la profesión de un ingeniero pesa mucho más que otras, al ser considerada como una de las profesiones con más prestigio social.

Las respuestas dadas por los estudiantes fueron:

a) “Feliz porque va a ser un ingeniero”, la mayoría de estudiantes identifican simplemente un estado de ánimo tal vez por la cara.

b) “Triste porque se cayó y se volvió a parar”, nuevamente identifican un estado de ánimo, pero hacen una inferencia que no se sustenta en la historieta, es decir, en la viñeta 4 Felipe no se cae, de hecho nunca se cae porque la que se rompe es la silla como se observa en la viñeta 5, pero la pregunta se orienta hacia la viñeta 4. Al parecer estos estudiantes observaron la viñeta 5 para responder, lo que demuestra un problema de orientación en la lectura de una historieta.

c) “Con una mano en alto”, identificaron un movimiento, pero no especifican el significado expresivo que tiene. Podríamos pensar que el movimiento corporal que realiza con sus manos tiene un significado expresivo, en este caso, además de acompañar el diálogo de la viñeta 4, podemos observar que Felipe está “con la mano en el corazón”, lo que podría transmitir franqueza cuando habla.

En la pregunta 7 los estudiantes debían identificar el medio de publicación adecuado atendiendo al contenido y a las características de los posibles lectores. Normalmente, al tratarse de una historieta, lo primero que pensamos es ubicarla en un periódico o revista, pero siete estudiantes sugirieron el internet, redes sociales o en un lugar público; esto nos conduce a pensar en la influencia y auge que tienen las nuevas tecnologías de la información y comunicación en el momento de seleccionar el medio que recoja más lectores.

Los niños están expuestos a una gran cantidad de información e imágenes que circulan por internet y tienen poco contacto o acceso con otros medios de comunicación, por ejemplo, el periódico o las revistas. Por esta razón, las

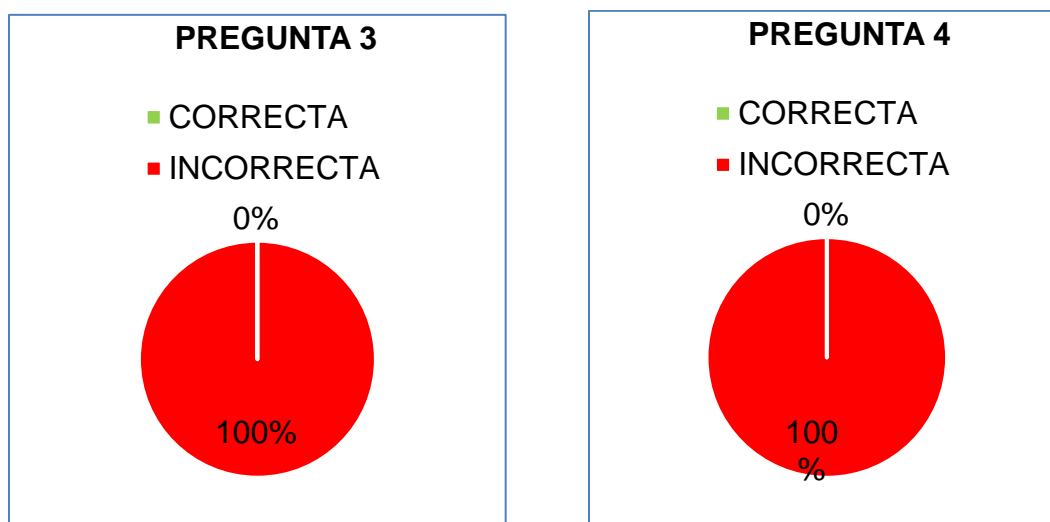
respuestas dadas se relacionan más con la experiencia que tienen los estudiantes en su entorno cotidiano. Por otra parte, más de la mitad de los estudiantes no respondieron nada lo que resulta preocupante.

Las preguntas que corresponden al nivel crítico son: 3, 4 y 6. A continuación se presenta la tabla y las gráficas:

Tabla 12 Preguntas 3,4 y 6- Nivel crítico

NIVEL CRÍTICO				
PREGUNTAS	CORRECTA	%	INCORRECTA	%
3. ¿Por qué Felipe se sube a la silla?	0	0	21	100
4. ¿Por qué se rompe la silla?	0	0	21	100
6. ¿Qué representa Felipe?	0	0	21	100

Gráfica 8 Preguntas 3 y 4- Nivel Crítico



En la pregunta número 3 el estudiante debía formular hipótesis de interpretación atendiendo al sentido global del texto para comprender por qué Felipe se sube a la silla, evidentemente esta pregunta exige que el lector construya significados que no se encuentra en la estructura superficial o explícita, sino en la profunda o implícita.

La respuesta que dieron los estudiantes fue: “porque quiere ser un gran ingeniero”, aquí se puede observar que de manera literal copiaron lo que aparecía en la viñeta 4, y no hicieron una lectura global de la secuencia que se desarrolla en la historieta, lo que no les permite reconocer el significado que tiene esta acción desarrollada por Felipe en el proceso de la comprensión global del texto. Por esta razón, ninguno de los estudiantes logró responder correctamente esta pregunta.

En cambio debían observar una vez más la historieta de Quino para identificar que Felipe se sube en la silla en la viñeta 2 y, además, no aparecen globos con texto de diálogo, lo que lleva al lector a concentrarse u observar la acción que está ejecutando Felipe. En la viñeta 3 y 4 aún está encima de la silla, pero se incluyen globos con texto de diálogo, al realizar esta acción nos indica que Felipe aún es un niño y debe subirse a la silla para reforzar la idea del “GRAN ingeniero”, es decir, cuando él sea grande o adulto porque los niños no son ingenieros.

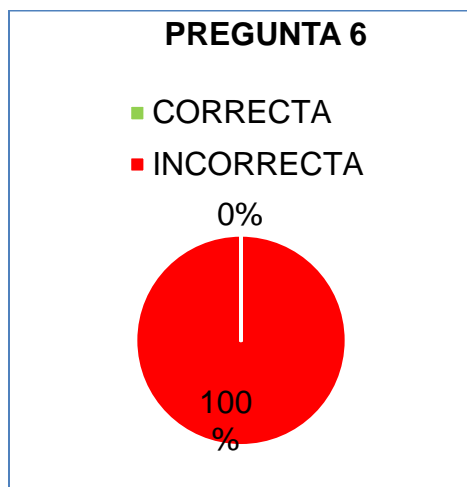
Nuevamente la pregunta 4, ¿por qué se rompe la silla?, le exige al estudiante hacer procesos de inferencia a partir de los datos explícitos que se encuentran en el texto para descubrir lo implícito. Siendo la segunda pregunta que corresponde al nivel crítico, nos encontramos con la misma situación de la pregunta anterior, en donde 21 estudiantes que corresponden al 100% de la muestra seleccionada, respondieron de forma incorrecta, lo que resulta alarmante.

Las respuestas que se obtuvieron fueron: “porque Felipe se sube a la silla”, “por el peso”, “de la felicidad”, “porque quería ser un gran ingeniero” y otros “no responden”. Observamos que son causas que no guardan relación con el sentido que se desarrolla en el texto; es decir, como no lograron identificar el hilo conductor o temático que se desarrolla en la historieta, optan por responder pensando en ¿por qué se rompe cualquier silla? o, simplemente, transcriben literalmente lo que aparece en la viñeta 4.

En la viñeta 5 la silla se rompe porque el ser un gran ingeniero es algo que no se consigue con facilidad y mucho menos con simplemente decirlo, es cuestión de

desarrollar conocimientos, actitudes y habilidades técnicas específicas de este campo para convertirse en un profesional integral. De esta manera, podemos decir que ese sueño que tiene Felipe se desploma como lo hace la silla.

Gráfica 9 Pregunta 6- Nivel Crítico



En la pregunta 6: ¿qué representa Felipe?, encontramos que ninguno de los estudiantes respondió correctamente como lo muestra la gráfica. Las respuestas fueron: “que va a ser un gran ingeniero”, “un ingeniero”, y nueve estudiantes no respondieron nada. Nuevamente se evidencia que copian textualmente lo que aparece en la viñeta 4, esto quiere decir que los estudiantes están realizando una lectura fragmentada del texto y se les dificulta hacer la relación de secuencia de las viñetas para comprender el sentido global.

Para responder correctamente esta pregunta es necesario interpretar el rol que cumple Felipe como uno de los personajes que aparecen en la historieta de Quino, teniendo en cuenta las expresiones y acciones que desarrolla. En este caso nos referimos a Felipe como un amigo de Mafalda de la escuela primaria, que representa a un niño soñador que quiere ser ingeniero como su padre cuando sea mayor, pero no es consciente de lo que esto implica.

HALLAZGOS

A partir de la prueba de lectura que se realizó a 21 estudiantes, del grado cuarto, del Colegio Juan Pablo II, con el objetivo de reconocer las dificultades que presentaban para la lectura crítica de textos, se concluye lo siguiente:

- Los estudiantes presentan dificultad para establecer relaciones y asociaciones entre los significados del texto, para deducir y concluir acerca de aquellos componentes que aparecen implícitos.
- Realizan una lectura fragmentada de las viñetas, lo cual impide construir significados porque no hay comprensión global del contenido del texto.
- Presenta inconvenientes para reconstruir la información explícita utilizando las mismas palabras o construyendo paráfrasis muy sencillas.
- Se les dificulta hacer inferencias sobre una parte o la totalidad del texto.
- Muestra dificultad para identificar el orden secuencial de los hechos, acciones o ideas tratadas para establecer un hilo conductor o temático en el texto.
- En la caracterización del personaje no hace lectura de algunos signos del lenguaje como la expresividad corporal, el código kinésico que permite enriquecer o ampliar la significación.
- La lectura que realizan del texto es muy superficial lo que impide reconocer el alcance o profundidad.

Por último, es importante anotar que en los resultados es un signo de alarma el número de respuestas incorrectas por parte de los estudiantes. De cada 7 preguntas, 5 son contestadas de forma incorrecta por los 21 estudiantes que corresponderían al 100% de la muestra seleccionada; por esta razón es necesario diseñar y desarrollar una propuesta para la lectura crítica de textos, para que el estudiante no se conforme con la lectura superficial, sino que comprenda y construya significados en su interacción como lector activo con el texto.

Por otra parte, es necesario desarrollar o potenciar varias habilidades o procesos cognitivos como la anticipación, construcción de hipótesis, inferencias,

predicciones, activación de conocimientos previos y la interacción que se establece entre el texto, contexto y el lector para construir significados.

5.4 CUESTIONARIOS DE GUSTOS Y DISGUSTOS SEGUNDO GRADO

Este cuestionario fue aplicado a 23 estudiantes del grado 2 debido a que serán los estudiantes que estarán en grado tercero cuando se desarrolle la investigación en el colegio Juan Pablo II, oscilan aproximadamente en el rango de edades que va de los 7 a los 8 años; el cuestionario cuenta con 7 preguntas cerradas adecuadas para el grado que cursan los estudiantes y organizadas en las siguientes categorías de análisis:

Tabla 13 Categorías del cuestionario de gustos y disgustos

HÁBITOS DE LECTURA EN CASA
1. ¿Cuánto leen tus padres?
2. Lo que sucede en casa con respecto a la lectura
HÁBITOS PERSONALES EN LA LECTURA
3. Preferencias y gusto por la lectura
4. Temas y contenidos de preferencia en la lectura
5. Escritos y textos que prefiere leer
6. Lugares preferidos para leer
RECURSOS CON LOS QUE SE CUENTA EN CASA
7. Elementos con los que se cuenta en casa

El análisis se presentará en el orden que aparece referenciado en la tabla junto con los porcentajes y las gráficas que los sustentan, además de las respuestas que más predominaron en el grupo de estudiantes del grado segundo de acuerdo a los interrogantes planteados.

➤ **Análisis:**

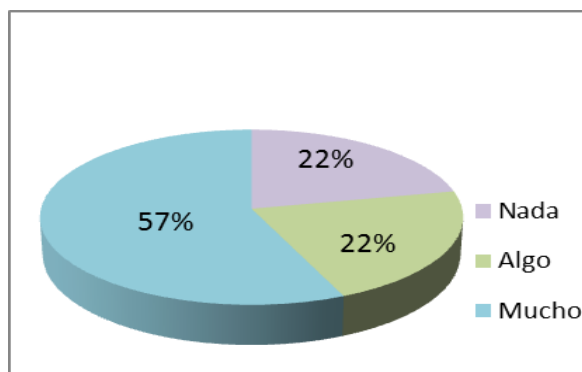
CATEGORÍA: HÁBITOS DE LECTURA EN CASA

Tabla 14 Lectura de los padres de familia

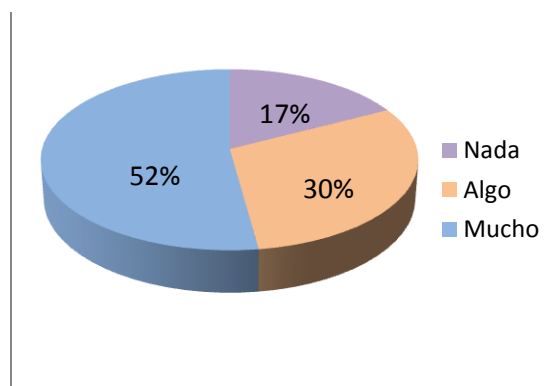
PREGUNTA 1		
¿Cuánto leen tus padres?		
OPCIONES	PAPÁ	MAMÁ
Nada	4	5
Algo	7	5
Mucho	12	13
TOTAL	23	23

De acuerdo a los datos suministrados en la tabla se puede evidenciar que los estudiantes señalan que sus padres son buenos lectores en su gran mayoría, pues tenemos 12 de los 23 estudiantes que señalan esta afirmación con respecto a sus papás y 13 de los 23 estudiantes que comprueban lo mismo pero esta vez por el lado de las mamás; mientras que en menos cantidad dicen que no leen nada pues tan solo hay 4 estudiantes de los 23 que señalan que papá no es buen lector y 5 de los 23 afirman lo mismo.

Gráfica 10 ¿Cuánto lee tu mamá?



Gráfica 11 ¿Cuánto lee tu papá?



Ahora bien, de acuerdo a los porcentajes observados en las gráficas que confirman los datos de la tabla 14; en el caso de los papás más de la mitad leen mucho, igual que en el caso de mamá, lo que nos lleva a pensar que tenemos un buen desempeño lector en los estudiantes pues al ver como ejemplo a sus padres ellos tendrían el modelo para leer y hacerlo bien; permitiendo un mejor desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje durante las clases; pues se sabe que el potencial de los estudiantes para la lectura puede ser alto en su gran mayoría, debido a que también observamos que el 17% de padres de familia no leen nada contrastado con los datos de las madres de familias donde también señalaron que el 22% no leen nada; aunque no son cifras tan altas si nos lleva a detenernos y a no generalizar en que todos serán buenos lectores como se constata en la siguiente afirmación: “Las estadísticas aseguran que no es cierto que los colombianos no lean porque no tienen plata. Leen prestado, regalado y quién sabe si robado. La excusa es que el pasatiempo que buen conocimiento aporta, poco interesa. Obviamente no se puede generalizar, hay unos que sí son juiciosos y leen, y a otros les toca porque así los obligan en el colegio o en la universidad”¹³²

Con lo anterior se evidencia que no todas las personas son malos lectores y no se puede generalizar ante una sociedad en la que muchas personas han adquirido la

¹³² Cuánto leen los colombianos [Base de datos en línea] El Tiempo. (Recuperado en 15 de febrero de 2017). Disponible en <http://www.eltiempo.com/multimedia/especiales/cuanto-leen-los-colombianos/15606578/1>

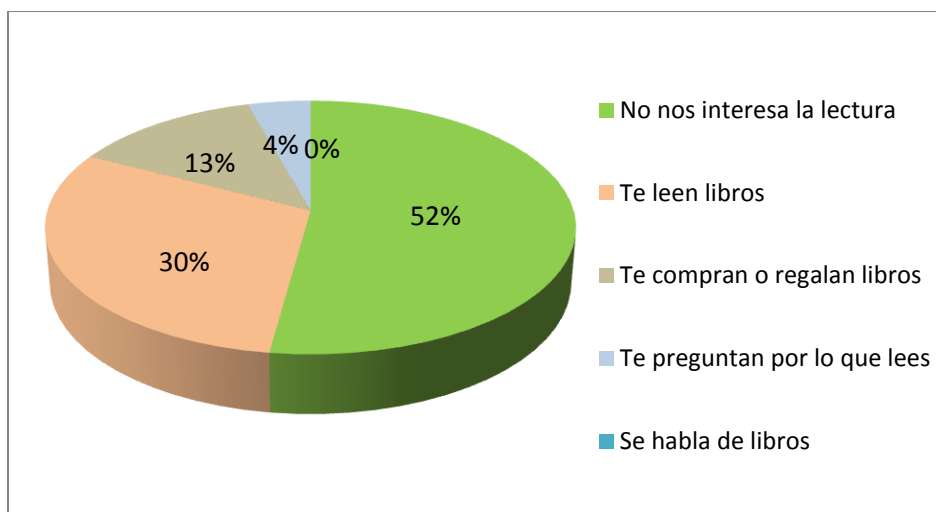
lectura como hábito de vida y como elemento fundamental de la construcción y potencialización de la cultura.

Tabla 15 Lo que sucede en casa con respecto a la lectura

PREGUNTA 2	
Lee lo que aparece en cada círculo y si esto sucede en tu casa coloréalo de verde	
OPCIONES	FRECUENCIA
No nos interesa la lectura	12
Te leen libros	7
Te compran o regalan libros	3
Te preguntan por lo que lees	1
Se habla de libros	0
TOTAL	23

En esta pregunta se tomaron las respuestas más significativas para el desarrollo de la investigación pues los estudiantes podían seleccionar varias opciones, de aquí que los datos proporcionados en la tabla 15, indiquen que en la gran mayoría de familias de los estudiantes no les interesa la lectura, aunque no es la totalidad de los estudiantes si es una cifra considerable que pone en tela de juicio la pregunta anterior pues si la gran mayoría de los padres de los estudiantes leen ¿Por qué el valor sumativo del actual interrogante es mayor que el resto de las opciones? Duda que puede llevarnos a inferir que los estudiantes talvez no vivan con sus padres o no tuvieron en cuenta a sus padres en la pregunta sino a otros familiares, el caso es que sería incierto afirmar lo ya evidenciado en la tabla 14 y la gráfica 10 y 11.

Gráfica 12 Lee lo que aparece en cada círculo y si esto sucede en tu casa coloréalo de verde



De acuerdo a lo observado en la gráfica 12 desde el valor porcentual y confirmando el número de estudiantes que lo señalaron como opción de respuesta, la realidad es que no les interesa la lectura a más de la mitad del grupo; razón por la cual genera una afectación a los procesos de enseñanza-aprendizaje pues si señalan que no les interesa la lectura en casa mucho menos les interesará en la institución a menos que el vínculo de obligación este presente, pues sería la única manera de que se “lea” como tradicionalmente se ha concebido; sin embargo, y como se puede evidenciar la esperanza de tener niños lectores no muere en su totalidad pues según la gráfica el 47% de los estudiantes tienen algún acercamiento con la lectura ya sea porque les leen libros, les compran o regalan o les preguntan por lo que leen convirtiéndose en una ayuda potencial para el desarrollo de la investigación.

Ahora bien, el 30% de los estudiantes que señala que les leen libros nos genera una nueva inquietud pues si leen verdaderamente ¿comprenden lo que leen? Al respecto se señala en El País, que a los colombianos no nos enseñan a leer bien

generando niveles de comprensión precarios en la lectura¹³³. Es por esto, que el hecho de creer que se lee no es suficiente pues saber leer implica más allá de oralizar el texto lingüístico.

CATEGORÍA: HÁBITOS PERSONALES EN LA LECTURA

Tabla 16 Preferencias y gustos por la lectura

PREGUNTA 3			
Lee las preguntas de los balones y colorea el balón según la caja en la que lo guardarías			
OPCIONES	SÍ	NO	TOTAL
¿Te gusta la lectura?	23	0	23
¿Lees en tu tiempo libre?	15	8	23
¿Leer es aburrido?	4	19	23
¿Leer es entretenido?	17	6	23

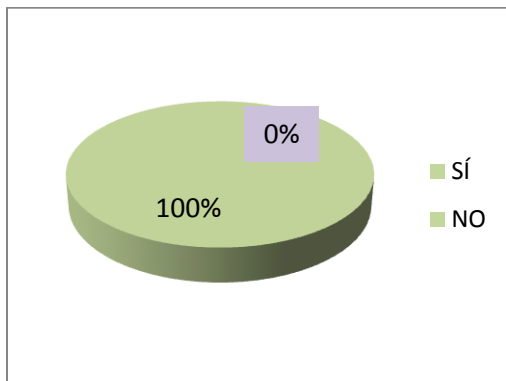
En este caso cada una de las opciones representa los 23 estudiantes, ya que, debían unir cada una de ellas a la caja que ellos consideraran pertinente ya fuera sí o no; y como se puede notar a los 23 estudiantes les gusta la lectura sin embargo, 4 dicen que es aburrida lo que nos lleva a pensar si es aburrida ¿Por qué les gusta?, 8 que no leen en el tiempo libre y aun así dicen que les gusta, ahora es aún más contradictorio el hecho de que 6 estudiantes señalen que no es entretenida (a excepción de los 4 que dijeron que era aburrida); 2 estudiantes restantes que pensamos habían dicho que no era aburrida dicen ahora que no es entretenida afirmación que no genera credibilidad y veracidad pues se contradice sobremanera ya que si algo no es entretenido es aburrido.

Todo lo anteriormente planteado nos lleva a pensar que los estudiantes son distraídos, no llevan la coherencia en las respuestas que dan, pareciera que

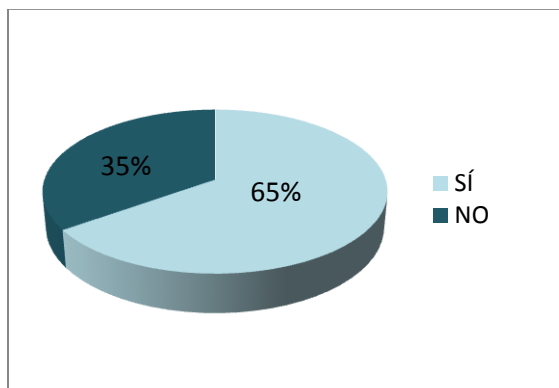
¹³³Colombia no solo lee apenas 1,9 libros por año, también leen mal. [Base de datos en línea]. El país (Recuperado en 15 de febrero de 2017). Disponible en <http://www.elpais.com.co/elpais/cultura/noticias/tanto-leemos-colombiano>

contestan lo que primero les parece pero no analizan lo que leen, confirmando así que para ellos la lectura es simplemente oralizar el texto lingüístico sin ningún horizonte de comprensión y haciendo así aún más difícil los procesos de lectura crítica, eje fundamental de la actual investigación.

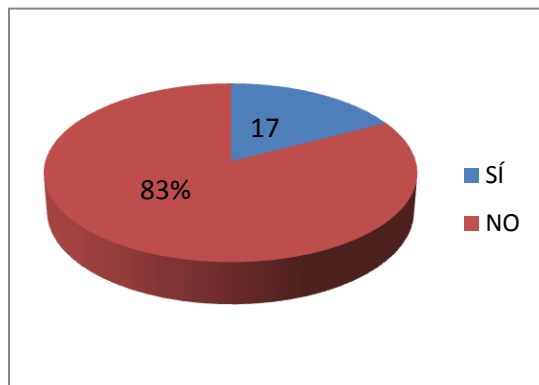
Gráfica 13 ¿Te gusta la lectura?



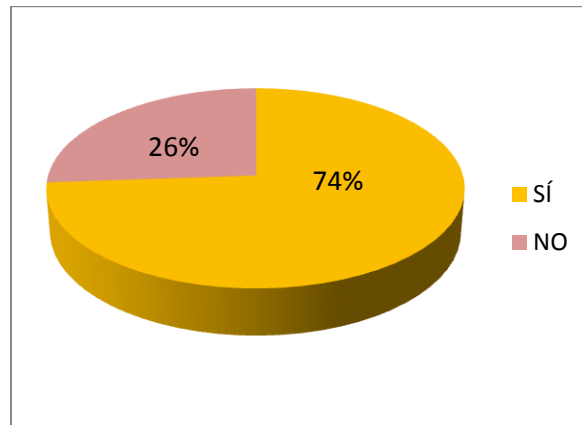
Gráfica 14 ¿Lees en tu tiempo libre?



Gráfica 15 ¿Leer es aburrido?



Gráfica 16 ¿Leer es entretenido?



Las gráficas 13, 14, 15 y 16 son igual de contradictorias que la tabla previamente observada, generando las mismas dudas con respecto a las respuestas dadas por los estudiantes al respecto se señala que: “Leer es parte fundamental de la formación académica porque ayuda a mejorar habilidades como el pensamiento crítico, el razonamiento complejo y la escritura”¹³⁴ lo que nos lleva a pensar que el trabajo con los estudiantes será muy demandante pues el nivel solamente demostrado en la lectura de preguntas sencillas como las de este cuestionario evidencia la carencia de la comprensión y de una buena escritura de los estudiantes, además de la edad de los infantes, que es otro de los elementos de análisis pues se encuentran aproximadamente entre los 7 y 8 años aunque no justifica que su comprensión sea tan mínima.

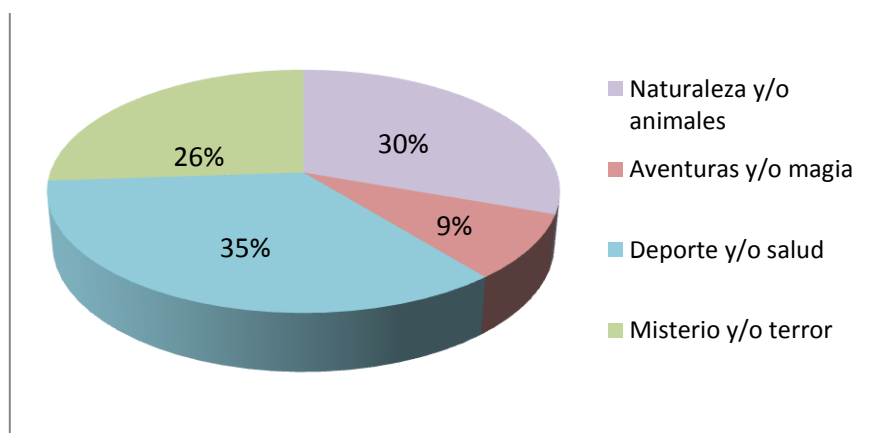
¹³⁴ Expertos analizan por qué estudiantes en Colombia no tienen hábitos de lectura. [Base de datos en línea] El País. (Recuperado el 15 de febrero de 2017) Disponible en <http://www.elpais.com.co/elpais/california/noticias/expertos-analizan-por-estudiantes-colombia-tienen-habitos-lectura>

Tabla 17 Temas y contenidos de preferencia en la lectura

PREGUNTA 4	
Felipe quiere leer un libro, pero no sabe sobre qué tema, indícale que camino le recomendarías	
OPCIONES	FRECUENCIA
Naturaleza y/o animales	7
Aventuras y/o magia	2
Deporte y/o salud	8
Misterio y/o terror	6
TOTAL	23

En este caso, los estudiantes señalan que los temas de mayor preferencia son el deporte y/o salud y la naturaleza y/o animales, aunque se vea un poco extraño por la mínima diferencia los estudiantes prefieren leer libros y textos que desarrollen temas asociados al deporte y a la salud, y decimos que es extraño porque actualmente pocos niños(as) se interesan por temas similares; ahora bien, también eligen la naturaleza y los animales como posible opción generando una relación más adecuada con su contexto pues ellos se mueven constantemente en una cotidianidad que muestra esta preferencia por parte de ellos.

Gráfica 17 Felipe quiere leer un libro, pero no sabe sobre qué tema, indícale que camino le recomendarías



La gráfica 17 presenta los mismos datos de la tabla 17 solo que con valores porcentuales, en este sentido, se puede decir que el hecho de que a los estudiantes les interese temas como la naturaleza abre un marco de posibilidades pues se pueden aprovechar los espacios con los que cuenta la institución para manejar el desarrollo de la investigación; ahora bien, con respecto a los temas de preferencia se afirma en El Tiempo que los colombianos prefieren leer en su gran mayoría narrativa; le siguen la religión, la autoayuda, la historia y/o política y las biografías¹³⁵. De aquí la importancia de potenciar en los estudiantes sus intereses para que inicien un proceso de amor por la lectura si aún no la tienen.

Tabla 18 Escritos y textos que prefieren leer

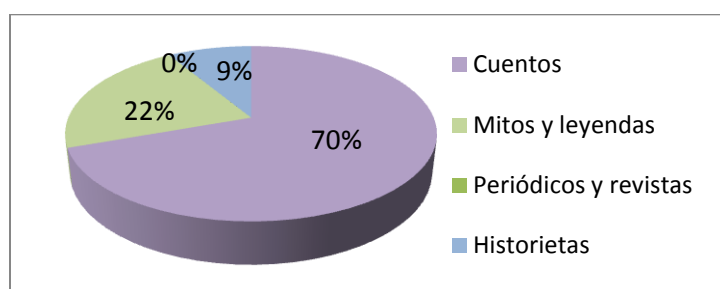
PREGUNTA 5	
Encierra con un círculo lo que prefieres leer	
OPCIONES	FRECUENCIA
Cuentos	16
Mitos y leyendas	5
Periódicos y revistas	0
Historietas	2
TOTAL	23

De acuerdo a lo evidenciado en la tabla 18 los estudiantes eligieron como tipo de escrito preferido el cuento con una gran diferencia respecto a las otras opciones, y podemos inferir que su gusto pueda nacer por el mismo rango de edad en la que se encuentran los estudiantes, además de las características que puedan tener los cuentos que llaman la atención de los niños(as).

¹³⁵ Cuánto leen los colombianos. [Base de datos en línea] El Tiempo. (Recuperado el 15 de febrero de 2017) Disponible en <http://www.eltiempo.com/multimedia/especiales/cuanto-leen-los-colombianos/15606578/1>

En este sentido, se afirma que: “El cuento, así, se abre como un camino de búsqueda, una ruta que se va trazando en la medida en que se avanza, una cita azarosa con un resultado incierto, algo así como cruzar por un sendero cubierto de maleza, que se va despejando de a poco, mientras se va apartando la densa vegetación en espera de dar con la claridad”¹³⁶. De aquí la importancia de que los niños puedan crear nuevos relatos que constituyan historias de su propia realidad, de su propio contexto.

Gráfica 18 Escritos y textos que prefiere leer



En esta misma línea y como se puede observar también en la gráfica 18 los cuentos privilegian sobre las otras opciones, reconociendo que en este caso se eligió una de las tantas respuestas marcadas por los estudiantes pues también tenían la opción de elegir varias opciones de preferencia; de este modo y tal como lo afirma El Tiempo los colombianos optan por leer literatura, novelas y cuentos¹³⁷; de aquí que para los niños(as) haya llamado la atención dicha opción y como ya se mencionó posibilite abrir nuevos mundos desde su propio constructo de realidad potencializando sus capacidades y habilidades.

¹³⁶ Colombia aprende la red del conocimiento. Ese trocito de mundo llamado cuento. [En línea] (Recuperado el 15 de febrero de 2017) Disponible en [http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/PDF%202%20\(Cuento\).pdf](http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/PDF%202%20(Cuento).pdf)

¹³⁷ Cuánto leen los colombianos [Base de datos en línea] El Tiempo. (Recuperado en 15 de febrero de 2017). Disponible en <http://www.eltiempo.com/multimedia/especiales/cuanto-leen-los-colombianos/15606578/1>

Tabla 19 Lugares preferidos para leer

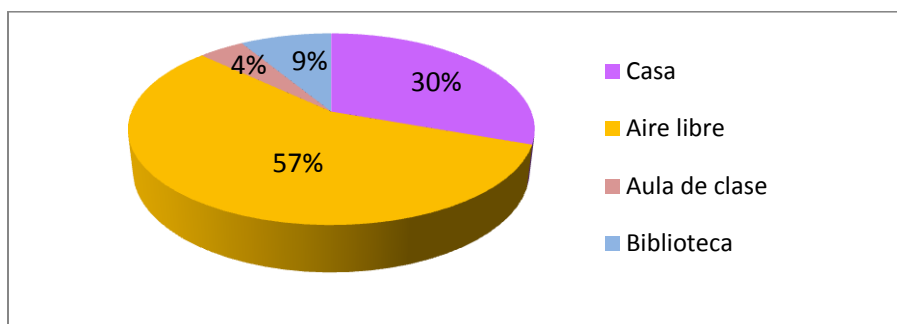
PREGUNTA 6	
Encierra con un cuadrado el lugar que prefieres para leer	
OPCIONES	FRECUENCIA
Casa	7
Aire libre	13
Aula de clase	1
Biblioteca	2
TOTAL	23

Tal como se observa en la tabla 19 los estudiantes prefieren leer al aire libre lo que nos lleva a pensar que estar encerrados en el salón de clase los cansa e imposibilita aún más la comprensión de la lectura y se puede comprobar por la cantidad de estudiantes que seleccionaron esta opción ya que fue tan solo un estudiante de 23 que conforman la totalidad del grupo; de igual manera, llama la atención que muy pocos estudiantes eligen la casa que se supone es la primera escuela de los niños(as) pues es donde se encuentran las familias y sus acompañantes; por eso nos surge la siguiente duda ¿Las familias de los estudiantes en realidad son un apoyo para su formación? Esperando que así sea facilitaría aún más el proceso de la investigación pues como bien se dice: “No basta con darle un libro al niño y esperar que se convierta mágicamente en un asiduo lector. Esto es un proceso y la Asociación Española de Pediatría de Atención Primaria considera que el apoyo de la familia, sobre todo cuando se está aprendiendo a leer, es indispensable. Estar atento a las preguntas, ayudarle con las dificultades y explicarle pacientemente lo que no entienda es una buena manera de fomentar este hábito”.¹³⁸ Es por esto que el hecho de que las familias

¹³⁸ Así se enamora a un niño de la lectura. [Base de datos en línea] Revista Semana. (Recuperado en 15 de febrero de 2017). Disponible en <http://www.semana.com/educacion/articulo/asi-se-enamora-un-nino-de-la-lectura/434312-3>

apoyen en la lectura a los niños aún más en la edad de los estudiantes permite un acercamiento con la misma.

Gráfica 19 Lugares preferidos para leer



Tal como ya se evidenciaba en la tabla 19 el aire libre es el preferido de los estudiantes, sin embargo, nos preguntamos: si ellos leen y les gusta hacerlo ¿lo hacen siempre al aire libre? o ¿practican el hábito de lectura en cualquier lugar?, pues también es un factor importante de análisis; de aquí la importancia de estar atentos siempre a las necesidades de los estudiantes evitando imposiciones vanas o sin sentido.

CATEGORÍA: RECURSOS CON LOS QUE SE CUENTA EN CASA

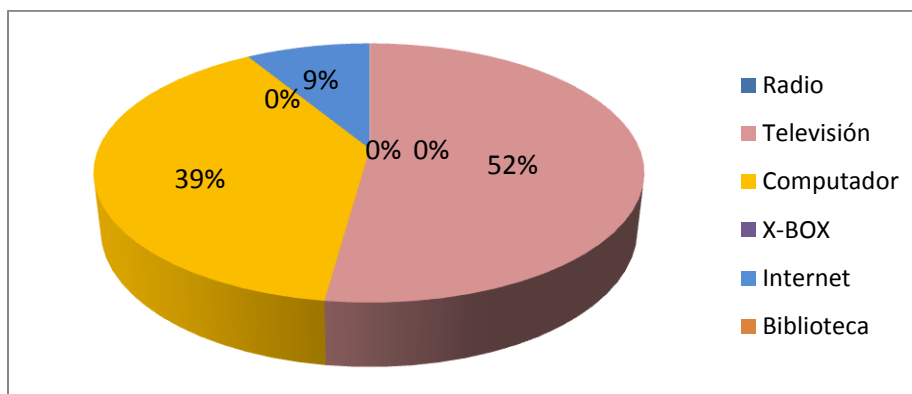
Tabla 20 Elementos con los que se cuenta en casa

PREGUNTA 7	
Marca con una X las cosas que hay en tu casa	
OPCIONES	FRECUENCIA
Radio	0
Televisión	12
Computador	9
X-BOX	0
Internet	2

Biblioteca	0
-------------------	---

En este caso y de acuerdo al contexto donde viven los estudiantes pocos cuentan con artefactos tecnológicos como el computador y aún más de elementos como la internet pues suponemos es de difícil acceso para las zonas donde viven los estudiantes y sus familias; ahora bien la más opcionada es la televisión un tema bastante polémico en la actualidad pues se dice que los niños pasan más tiempo viendo programas poco educativos que leyendo o haciendo actividades aún más productivas; así lo confirma la siguiente afirmación: “es fundamental que los padres no se dediquen a pensar en cómo hacer para que sus hijos tengan un consumo adecuado de los contenidos de la televisión, sino que aún más relevante es que estimulen en ellos otras actividades como la lectura, los deportes, la música y así evitar que las nuevas generaciones sean exclusivamente seres digitales”¹³⁹ es por esto que la familia es fundamental para obtener mejores resultados en este proceso de leer críticamente desde el propio ejemplo.

Gráfica 20 Elementos con los que se cuenta en casa



Como complemento a lo planteado previamente se señala que: “es importante cuestionar la actitud pasiva de los padres de familia frente a este tema, además de

¹³⁹ Televisión, una niñera difícil de controlar. [Base de datos en línea] El Espectador. (Recuperado en 15 de febrero de 2017). Disponible en <http://www.elespectador.com/noticias/actualidad/television-una-ninera-dificil-de-controlar-articulo-498372>

invitarlos a formarse y dar ejemplo en el consumo personal de este aparato”¹⁴⁰ pues como ya se ha dicho la primera formación se da allá, en el núcleo familiar y lo preocupante es que se le dé un mal uso a este artefacto tecnológico de acuerdo a la cantidad de niños que cuentan con televisión en su casa, pues lo importante no es ¿quién lo tenga? sino ¿Cómo se use?

HALLAZGOS

Luego de analizar cada uno de los interrogantes planteados a los estudiantes del grado segundo se puede determinar que tienen poco acercamiento con el hábito lector pues como ellos mismos señalan no les interesa la lectura en casa; pese a esto sienten cierto gusto por ella, aunque al parecer no la practican correctamente, situación que nace por la misma falta de interés inicialmente planteada. Este dilema permite visualizar la falta de coherencia que consecutivamente se observaba en las respuestas entregadas por los estudiantes dificultando el planteamiento de hallazgos contundentes; debido a que las contradicciones reiteradas imposibilitan una relación de ideas entre cada una de las opciones señaladas por los educandos. Este panorama puede evidenciar la lectura fragmentada que realizan los estudiantes ya que solo centraron su atención en la pregunta que estaban respondiendo sin tener en cuenta que la relación entre algunos interrogantes era evidente.

Ahora bien, al detallar las respuestas se pueden observar con mayor claridad las preferencias en lectura que tienen los estudiantes, para ellos temas relacionados con el deporte/salud y la naturaleza y/o animales marcan la pauta para su proceso lector. De igual manera, eligen como tipo de escrito preferido los cuentos, asumiendo que el tema que encierren tenga alguna de las opciones mencionadas previamente, en este sentido, señalan que para leer su lugar preferido sea al aire libre, situación que nos lleva a inferir que para ellos la lectura al aire libre es más

¹⁴⁰ ¿Sabe cuántas horas pierde su hijo frente al televisor? [Base de datos en línea] Revista Semana (Recuperado en 15 de febrero 2017). Disponible en <http://www.semana.com/educacion/articulo/los-ninos-frente-a-la-television-en-colombia/467157>

entretenida y menos impositiva, tal vez porque pueden sentirse más libres al momento de leer.

En conclusión, el grado segundo de acuerdo a lo evidenciado en cada uno de los datos dice sentir gusto por la lectura, razón suficiente para que a pesar de sus contradicciones en las respuestas se potencie este hábito principalmente desde casa pero al observar que familiares y acompañantes poco lo practican se puede realizar desde la institución educativa ya que como sabemos es el llamado “segundo hogar” en el proceso de aprendizaje.

5.5 CUESTIONARIO DE GUSTOS Y DISGUSTOS CUARTO GRADO

Este cuestionario fue aplicado a 22 estudiantes del grado 4 debido a que serán los estudiantes que estarán en grado quinto cuando se desarrolle la investigación en el colegio Juan Pablo II, oscilan aproximadamente en el rango de edades que va de los 10 a los 12 años; el cuestionario cuenta con 16 preguntas cerradas y 2 preguntas abiertas para un total de 18 preguntas que se organizan en las siguientes categorías de análisis:

Tabla 21 Categorías cuestionario de gustos y disgustos

HÁBITOS DE LECTURA EN CASA
1. ¿Cuánto leen tus padres?
2. Lo que sucedía en casa con respecto a la lectura
3. Lo que sucede en casa con respecto a la lectura
HÁBITOS PERSONALES EN LA LECTURA
4. ¿Te gusta leer?
5. ¿Por qué te gusta leer?
6. Lectura en el tiempo libre
7. Motivo principal por el que lees

8. Temas de preferencia para la lectura
9. Textos y/o escritos que prefiere leer
10. Lugares preferidos para leer
11. Motivación que le dan para la lectura
PRÁCTICAS DE LECTURA EN TU COLEGIO
12. ¿Hay biblioteca en tu colegio?
13. ¿Qué libros se pueden encontrar en la biblioteca?
14. ¿Cuántas veces ha ido a la biblioteca del colegio en el año?
RECURSOS CON LOS QUE SE CUENTA EN CASA
15. Elementos con los que se cuenta en casa
16. ¿Cuánto tiempo dedicas viendo televisión?
17. ¿Qué prefieres ver en tu casa?
18. ¿Para qué utilizas el internet?

El análisis se presentará en el orden que aparece referenciado en la tabla junto con los porcentajes y las gráficas que lo sustentan, organizando en primer lugar el análisis de las preguntas cerradas y finalizando con las 2 preguntas abiertas aplicadas en el cuestionario teniendo en cuenta las respuestas que más predominaron en el grupo de estudiantes del grado cuarto de acuerdo a los interrogantes planteados.

Análisis preguntas cerradas:

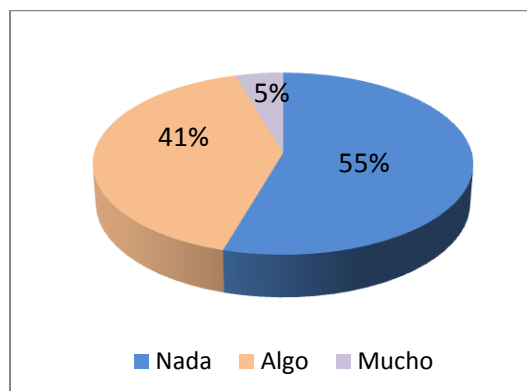
CATEGORÍA: HÁBITOS DE LECTURA EN CASA

Tabla 22 Lectura de los padres de familia

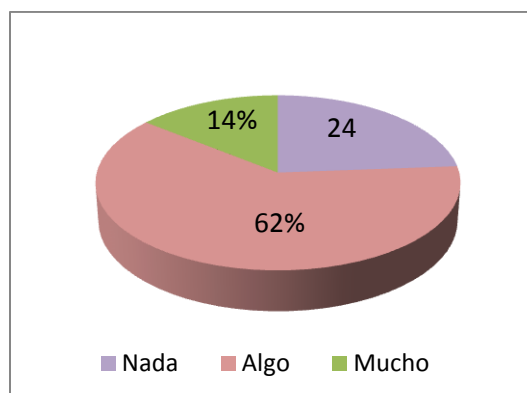
PREGUNTA 1		
¿Cuánto leen tus padres?		
OPCIONES	PAPÁ	MAMÁ
Nada	12	5
Algo	9	13
Mucho	1	3
TOTAL	22	21

De acuerdo a lo observado en la tabla 22 los estudiantes señalan que los padres de familia con el número más alto de selección, no leen nada; situación que preocupa sobremanera pues además de que son niños que prácticamente están terminando la básica primaria no tienen ni han tenido nunca el referente de sus padres como lectores, de aquí que dificulte el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje para leer críticamente. En contraste, los estudiantes señalan en su gran mayoría que las madres de familia leen algo, sin embargo es bastante ambiguo pensar en ese algo pues no se sabe si sea un libro el que lea o productivamente lea más de uno; ahora bien pese a que son 22 estudiantes en la sumatoria de datos solamente resultan 21 estudiantes en el caso de la mamá ya que uno de los estudiantes no respondió al interrogante y en este caso sería delicado aseverar el ¿Por qué? Pues no se sabe si no tenga mamá o no viva con ella entre las posibles razones.

Gráfica 21 ¿Cuánto lee tu papá?



Gráfica 22 ¿Cuánto lee tu mamá?



En este sentido y tal como lo sustentan las gráficas 21 y 22 encontramos un panorama que involucra elementos básicos de toda familia y es el acompañamiento a los hijos en los procesos educativos que permitan el desarrollo de sus capacidades y habilidades, así lo señala el siguiente planteamiento: “Si un padre quiere que su hijo sea responsable, él mismo debe demostrar que lo es. Su comportamiento es la mayor enseñanza. Lo mismo sucede con la lectura. El niño se motiva a adquirir el hábito cuando lo ve reflejado en sus papás, va a querer imitarlos. Además, el amor por los libros no se impone. Se demuestra”¹⁴¹ sustentando así que la familia debe marcar en el niño la huella y el interés por la lectura para que se genere una relación más pertinente entre la escuela y las

¹⁴¹ Así se enamora a un niño de la lectura. [Base de datos en línea] Revista Semana. (Recuperado en 20 de febrero de 2017). Disponible en <http://www.semana.com/educacion/articulo/asi-se-enamora-un-nino-de-la-lectura/434312-3>

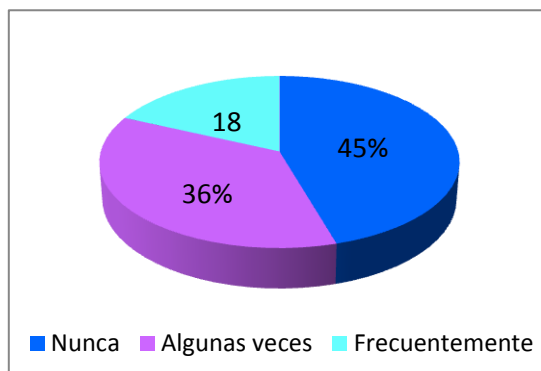
familias y por consiguiente, los procesos de lectura y lectura crítica sean más fructíferos.

Tabla 23 Lo que sucedía en casa con respecto a la lectura

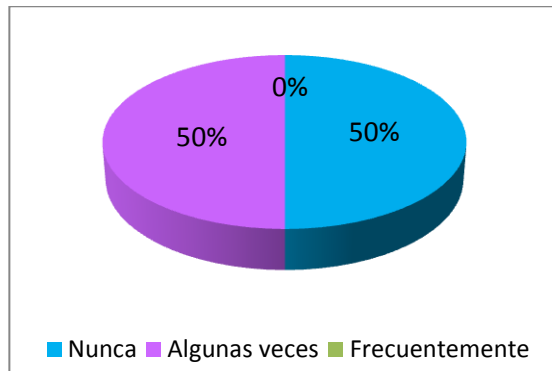
PREGUNTA 2			
En casa, cuando tenías menos edad:			
OPCIONES	¿Te leían libros?	¿Te compraban o regalaban libros?	¿Te preguntaban por lo que leías?
Nunca	11	10	18
Algunas veces	11	8	4
Frecuentemente	0	4	0
TOTAL	22	22	22

De acuerdo a la tabla 23 cuando los estudiantes estaban más pequeños y con mayor cantidad de selección “nunca” les compraban o regalaban libros y mucho menos les preguntaban por lo que leían, no obstante la opción “nunca” y “algunas veces” tienen la misma cantidad de elecciones; pese a eso no garantiza que los estudiantes lean verdaderamente pues “algunas veces” se convierte en una realidad incierta que no sustenta buenos lectores. En este sentido, sigue la preocupación por el hecho de que la mayor sumatoria de datos se da en la opción “nunca” comprobando una vez más que son niños(as) que difícilmente leen críticamente pues en su propia cotidianidad no se evidencia esta realidad.

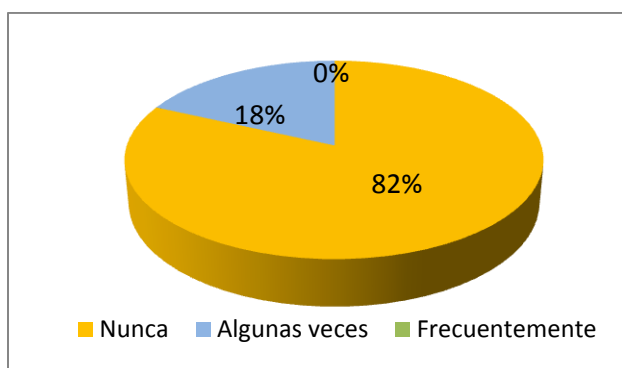
Gráfica 23 ¿Te leían libros?



Gráfica 24 ¿Te compraban o regalaban libros?



Gráfica 25 ¿Te preguntaban por lo que leías?



Ahora bien, como se observa en las gráficas 23, 24 y 25 cuyos datos son exactamente iguales a los de la tabla 23 solo que en valores porcentuales, los estudiantes difícilmente leen pues desde sus propias familias no se ha fundamentado la importancia de este hábito en la vida diaria, así lo señala Revista Semana, si los padres o personas que acompañan el proceso lector de los niños(as) tuvieran el interés por la lectura llevarían a los niños a lograr que también adquieran el hábito lector, pues el mejor ejemplo lo dan sus padres¹⁴². Es por esto, que solo cuando la familia y la escuela tengan una relación más cercana con respecto a la educación de los niños(as) procesos tan básicos e importantes como la lectura adquirirán más sentido para los estudiantes.

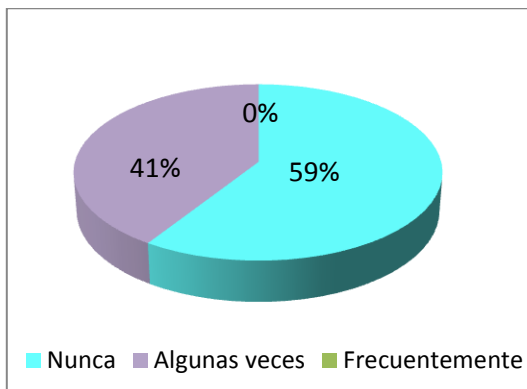
¹⁴² Ibid.,

Tabla 24 Lo que sucede en casa con respecto a la lectura

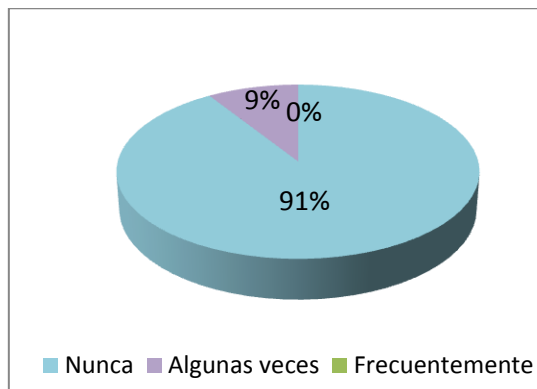
PREGUNTA 3				
Y ahora, en casa:				
OPCIONES	¿Te leen libros?	¿Te compran o regalan libros?	¿Se interesan por lo que lees?	¿Se habla de libros?
Nunca	20	13	13	14
Algunas veces	2	9	6	8
Frecuentemente	0	0	2	0
TOTAL	22	22	21	22

Como lo evidencia la tabla 24 en la actualidad, los índices de estudiantes que siguen alejados de la lectura es altamente preocupante pues más de la mitad de los estudiantes siguen señalando que en sus familias nunca les leen libros, ni les compran o regalan libros, ni se interesan por lo que leen y mucho menos se habla de libros; factores que siguen involucrando un panorama difícil tanto para la investigación como para la cotidianidad de los estudiantes, ahora bien en el tercer interrogante se evidencia que la totalidad de estudiantes que respondieron es menor a la cantidad de niños(as) por la mínima diferencia debido a que este estudiante no respondió nada en esta pregunta; sin embargo la diferencia con los resultados evidenciados si estuviera esta elección no sería tan notoria pues más de la mitad de estudiantes seleccionaron la opción “nunca”, que representa el grave problema de la carencia de esta hábito lector.

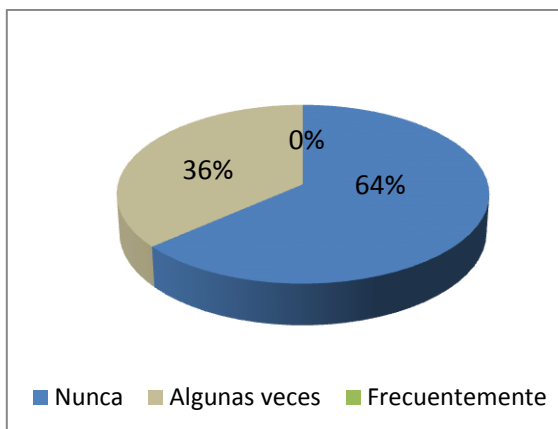
Gráfica 26 ¿Te leen libros?



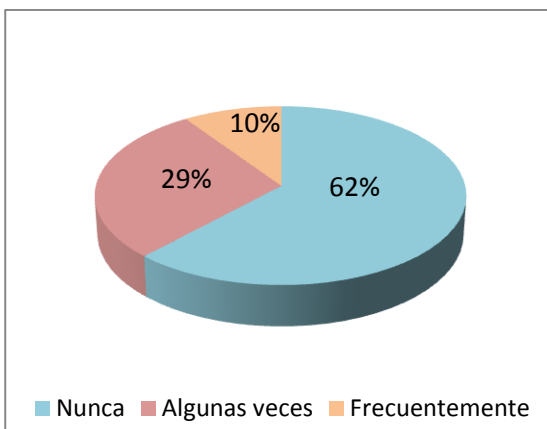
Gráfica 27 ¿Te compran o regalan libros?



Gráfica 28 ¿Se interesan por lo que lees?



Gráfica 29 ¿Se habla de libros?



De acuerdo a lo evidenciado en la gráficas 26, 27, 28,29, las cuales contienen los mismos datos de la tabla previamente presentada y teniendo en cuenta lo planteado en el análisis, la función que debería tener el núcleo familiar con respecto a la lectura tal como se afirma en la Revista Semana es que se debe poner ante la necesidad de interpretar nuestro propio mundo y enriquecerlo ante la necesidad humana.¹⁴³Y esto solo se logra cuando se está cerca del niño(a) apoyándolo y acompañándolo; evidencia que no se observa en la realidad de estos estudiantes y sus familias.

¹⁴³ ¿Cómo inculcar la aventura de leer en los niños? [Base de datos en línea] Revista Semana. (Recuperado en 15 de febrero de 2017). Disponible en <http://www.semana.com/educacion/articulo/claves-para-motivar-la-lectura-en-los-ninos/444582-3>

CATEGORÍA: HÁBITOS PERSONALES EN LA LECTURA

Tabla 25 ¿Te gusta leer?

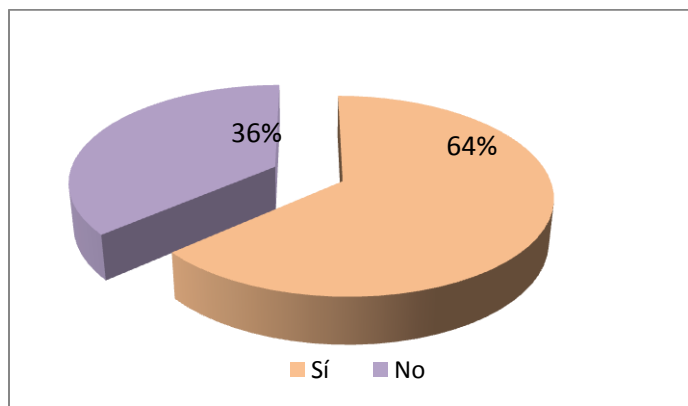
PREGUNTA 4	
¿Te gusta leer?	
OPCIONES	FRECUENCIA
Sí	14
No	8
TOTAL	22

Como se observa en la tabla 25 y siendo un poco contradictorio con la realidad familiar que viven los estudiantes, la gran mayoría seleccionó que si les gusta leer; elemento que es fundamental en el hábito lector pues todo se da desde el interés y no desde la imposición, así se afirma en el siguiente planteamiento: “Cuando el hábito se impone, los niños no lo van a disfrutar. Esto pasa por la elección de los libros y el momento del día en que se van a sentar a leerlos. Lo importante es que a ellos les guste”¹⁴⁴. Sin embargo este gusto se ve afectado por el poco apoyo familiar que se ha evidenciado en las preguntas anteriores y pondría en tela de juicio si en realidad les gusta leer o simplemente contestan sin analizar dichos cuestionamientos, pues tal como se afirma, el ejemplo para crear el hábito en los niños(as) viene desde los acompañantes y/o padres de familia; de aquí la importancia de apoyar los procesos de lectura en los infantes.

A continuación, se presentarán los mismos datos registrados en la tabla previamente presentada con valores porcentuales en la gráfica 30:

¹⁴⁴ Así se enamora a un niño de la lectura. [Base de datos en línea] Revista Semana. (Recuperado en 15 de febrero de 2017). Disponible en <http://www.semana.com/educacion/articulo/asi-se-enamora-un-nino-de-la-lectura/434312-3>

Gráfica 30 ¿Te gusta leer?



De acuerdo a la información suministrada y tal como se observa predomina el gusto por la lectura, sin embargo, la veracidad de los datos puede confrontarse con la tabla 26 y la gráfica 31 pues si se siente un gran interés por la lectura lo mínimo que se puede hacer es leer en el tiempo libre, estos datos se presentan a continuación:

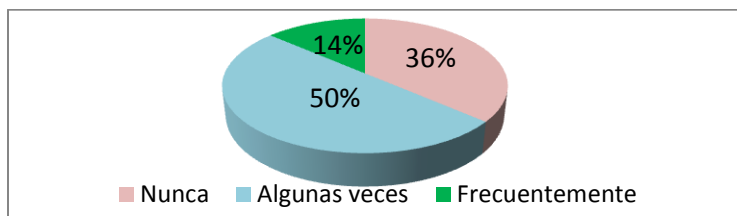
Tabla 26 Lectura en el tiempo libre

PREGUNTA 6	
¿Sueles leer libros en tu tiempo libre?	
OPCIONES	FRECUENCIA
Nunca	8
Algunas veces	11
Frecuentemente	3
TOTAL	22

Como se puede notar la opción con mayor elección por parte de los estudiantes es que “algunas veces” leen en el tiempo libre; sin embargo no puede ser garantía pues como ya se ha mencionado hablar de “algunas veces” es incierto pues no se sabe exactamente la postura de lectores que ellos adquieren cuando lo pueden hacer libremente, pese a esto el hecho de que ellos lean en su tiempo libre no puede implicar obligación de terminar de leer el libro que les haya llamado la

atención pues como ya se ha dicho el amor por la lectura no se da por imposición; así lo señala la siguiente afirmación: “ Todos los niños deben tener el derecho de no terminar un libro, de leer hasta donde el interés les llegue”¹⁴⁵. Todo esto, es con el fin de seguir incentivando en los niños(as) la adquisición del hábito lector.

Gráfica 31 ¿Sueles leer libros en tu tiempo libre?



En la misma línea, y con el fin de buscar otras alternativas de lectura pues actualmente se reconoce que no solo se leen textos lingüísticos sino también películas, imágenes, publicidad, entre otros; cabe resaltar la propuesta que se está llevando a cabo en el departamento del Chocó donde se buscan otras ideas para promover en los niños la lectura. Es así como la Fundación Pies Descalzos quien apoya la iniciativa señala que durante la semana se realizan diversas actividades entre las que se encuentran salas de lectura donde los niños seleccionan los libros que les interesen, lecturas en voz alta, los miércoles de historias donde se potencia la habilidad para escuchar y hasta películas con el fin de incentivar la lectura de imágenes dentro de la propuesta cinematográfica¹⁴⁶ así se puede notar que para leer solo se necesita gusto, interés y buenas ideas sustentadas en buenas propuestas.

¹⁴⁵ *Ibíd.*

¹⁴⁶ FUNDACIÓN PIES DESCALZOS. Lectura en el tiempo libre. [En línea] (Recuperado en 18 de febrero de 2017). Disponible en <http://fundacionpiesdescalzos.com/es/prensa/item/2295-lectura-en-el-tiempo-libre/2295-lectura-en-el-tiempo-libre>

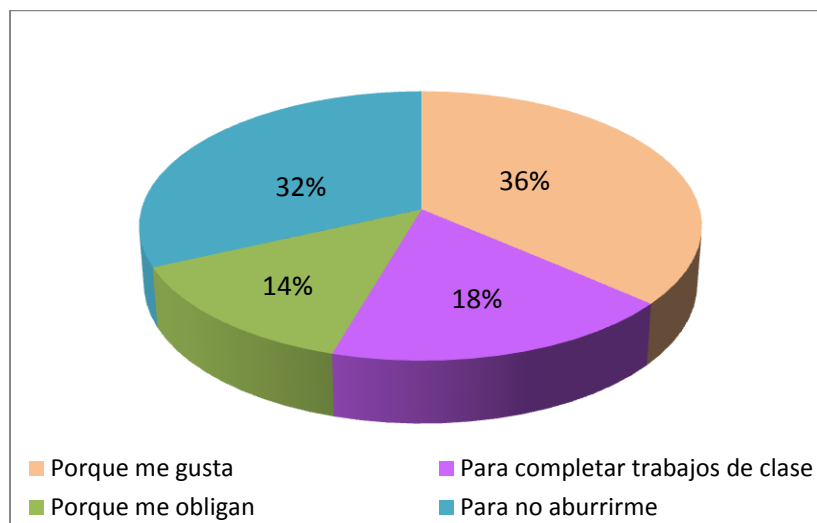
Tabla 27 Motivo principal por el que lees

PREGUNTA 7	
¿Cuál es el motivo principal por el que lees?	
OPCIONES	FRECUENCIA
Porque me gusta	8
Para completar trabajos de clase	4
Porque me obligan	3
Para no aburrirme	7
TOTAL	22

De acuerdo a lo evidenciado en la tabla 27 sigue predominando el gusto por la lectura y la intención de no aburrirse por medio de este hábito de vida, a los estudiantes los motiva el interés natural que nace de cada uno de los que seleccionaron estas opciones; sin embargo cierta cantidad de niños(as) eligen que leen porque los obligan o simplemente por cumplir trabajos de clase y es este el elemento preocupante pues estos estudiantes ven la lectura como “el coco” y le huyen; ahora bien se sabe que pocas veces cuando se lee por obligación se comprende, en otras palabras no se lee simplemente se decodifica el texto; al respecto se afirma que: “el papel de los padres lleva la batuta. De ellos depende que el proceso de aprender a leer y escribir no sea tedioso ni aburrido. Justamente, han de ser la mano guía que orienta a los niños en un camino que, a todas luces, puede ser maravilloso”¹⁴⁷ ; por esto, es que los padres deberían ser los primeros en inculcar en los niños este hábito ya que así se evitaría que los estudiantes la vieran como algo indeseable y obligatorio.

¹⁴⁷ ¿Cómo inculcar la aventura de leer en los niños? [Base de datos en línea] Revista Semana. (Recuperado en 19 de febrero de 2017). Disponible en <http://www.semana.com/educacion/articulo/claves-para-motivar-la-lectura-en-los-ninos/444582-3>

Gráfica 32 ¿Cuál es el motivo principal por el que lees?



En este sentido y para complementar lo planteado previamente se señala que una forma para lograr motivar a los niños(as) podría ser explicándoles: “que la lectura es muy parecida a entrenar un deporte o practicar algún instrumento” actuando como posible táctica para motivarlos¹⁴⁸. Lo importante es buscar alternativas para incentivar a los niños(as) y así evitar que la cultura de los “no lectores” se siga propagando en la sociedad contemporánea.

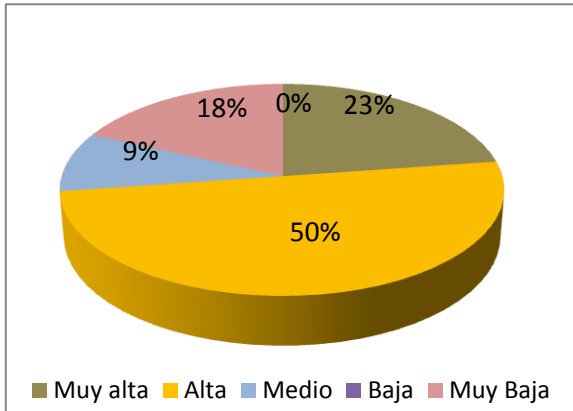
¹⁴⁸ Así se enamora a un niño de la lectura. [Base de datos en línea] Revista Semana. (Recuperado en 15 de febrero de 2017). Disponible en <http://www.semana.com/educacion/articulo/asi-se-enamora-un-nino-de-la-lectura/434312-3>

Tabla 28 Temas de preferencia para la lectura

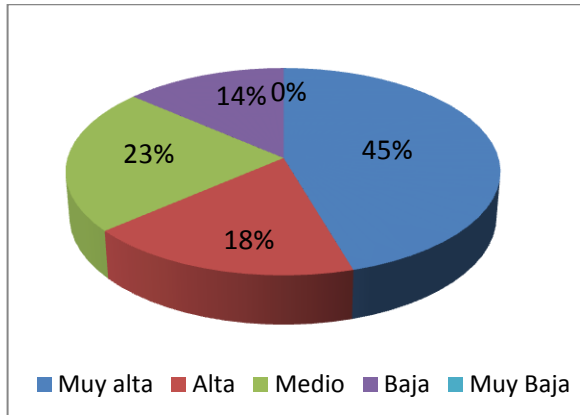
PREGUNTA 8						
De acuerdo con tus preferencias valora con 5 (muy alta) a 1 (muy baja) los siguientes temas de lectura						
OPCIONES	5 (Muy alta)	4 (Alta)	3 (Medio)	2 (Baja)	1 (Muy Baja)	TOTAL
Deporte/salud	5	11	2	0	4	22
Ciencia/tecnología	10	4	5	3	0	22
Animales y mascotas	10	7	4	1	0	22
Misterio o terror	5	4	7	0	6	22
Aventuras	16	2	2	2	0	22
Naturaleza	17	4	1	0	0	22
Románticos	6	4	4	4	4	22

Para este interrogante y tal como se muestra en la tabla 28 los temas con mayor preferencia en los estudiantes son los que tienen que ver con la naturaleza y las aventuras respectivamente; resultado que nos llevan a inferir que el tema de la naturaleza sea más llamativo para los estudiantes pues el ambiente que rodea su cotidianidad es ese precisamente, por tanto, se podría decir que los estudiantes involucran su propio contexto en la elección de los temas que más les llama la atención, ahora bien, es importante resaltar que en esta pregunta se tendrá en cuenta solamente la calificación 5 pues es la más alta de acuerdo a la escala establecida en el interrogante.

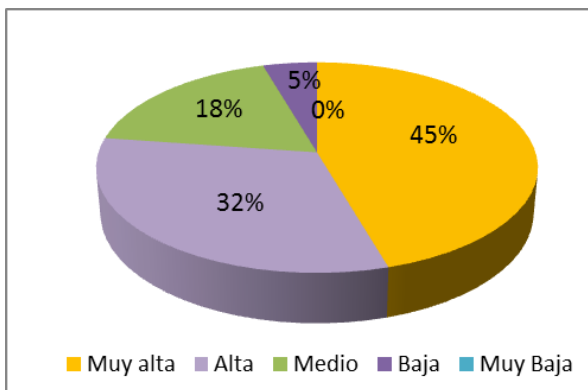
Gráfica 33 Deporte/ salud



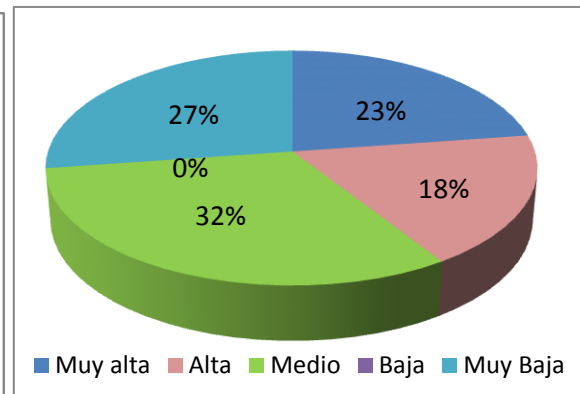
Gráfica 34 Ciencia/ tecnología



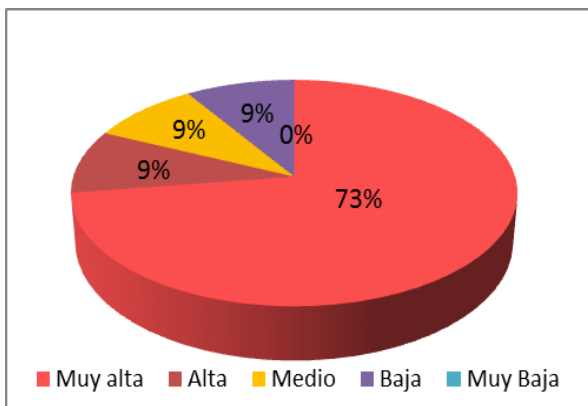
Gráfica 35 Animales y mascotas



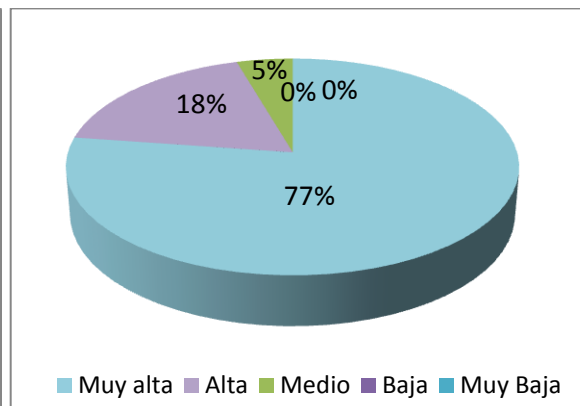
Gráfica 36 Misterio o terror



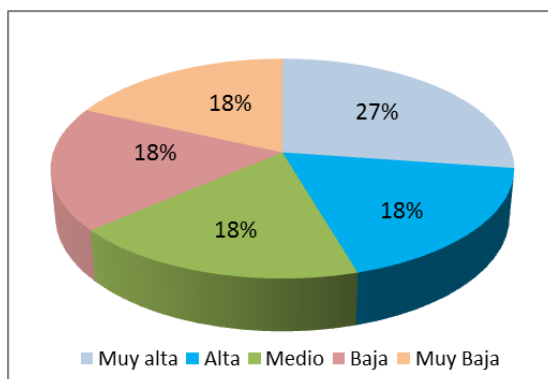
Gráfica 37 Aventuras



Gráfica 38 Naturaleza



Gráfica 39 Románticos



De acuerdo a la información proporcionada en las gráficas se señala en El Tiempo que los colombianos prefieren leer en su gran mayoría narrativa; le siguen la religión, la autoayuda, la historia y/o política y las biografías¹⁴⁹, panorama que nos llevaría a pensar que si en primer lugar aparece la narrativa como opción más llamativa en los colombianos según esta fuente a los estudiantes les gustarían cuentos que desarrollen temáticas como las que ellos han seleccionado en el actual interrogante, esta información se presenta a continuación:

Tabla 29 Textos y/o escritos que prefieren leer

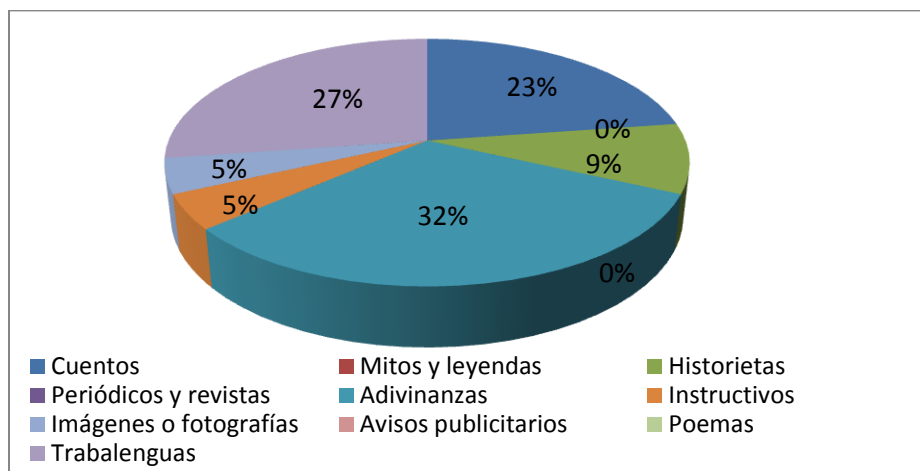
PREGUNTA 9	
¿Qué prefieres leer?	
OPCIONES	FRECUENCIA
Cuentos	7
Mitos y leyendas	0
Historietas	2
Periódicos y revistas	0
Adivinanzas	6
Instructivos	1
Imágenes o fotografías	1

¹⁴⁹ Cuánto leen los colombianos [Base de datos en línea] El Tiempo. (Recuperado en 15 de febrero de 2017). Disponible en <http://www.eltiempo.com/multimedia/especiales/cuanto-leen-los-colombianos/15606578/1>

Avisos publicitarios	0
Poemas	0
Trabalenguas	5
TOTAL	22

De acuerdo a la información presentada en la tabla 29, los cuentos son los que atraen más el interés de los estudiantes; seguido de las adivinanzas y trabalenguas pues al parecer pocas veces en las instituciones educativas estas dos últimas son trabajadas, casi siempre se mantiene la idea del trabajo con otros tipos de escritos y/o textos tradicionalmente arraigados en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Gráfica 40 ¿Qué prefieres leer?



Ahora bien, es importante que para involucrar estos tipos de textos y/o escritos en el salón de clase y en las casas, de cierta manera se tengan en cuenta las necesidades de los niños(as); así lo señala el siguiente planteamiento: “Está muy bien guiar la escogencia de los textos, proponer aquellos afines con sus gustos e

intereses y establecer un tiempo de lectura diaria”¹⁵⁰; es aquí donde está el reto para quienes hacemos parte de la enseñanza de los infantes.

Tabla 30 Lugares preferidos para leer

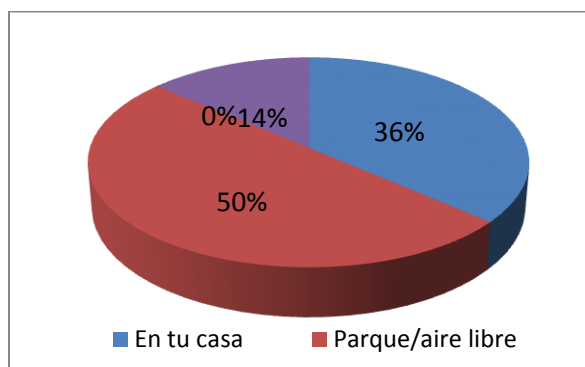
PREGUNTA 10	
¿Qué lugares prefieres para leer?	
OPCIONES	FRECUENCIA
En tu casa	8
Parque/aire libre	11
Aula de clase	0
Biblioteca	3
TOTAL	22

Tal como se observa en la tabla 30 predomina la lectura al aire libre, situación que nos lleva a inferir que el cambio de ambientes puede fortalecer los procesos que se llevan a cabo en las instituciones pues tradicionalmente se ha considerado que el salón es el único espacio para enseñar y aprender, lo que atrae el tedio y el aburrimiento en muchas ocasiones por parte de los estudiantes demostrado además porque ningún estudiante eligió su salón como sitio propicio para leer. Ahora bien, lo que realmente debe ser la prioridad es que los estudiantes logren la adquisición de procesos para leer críticamente un texto, tal como se plantea en la siguiente afirmación: “Para mejorar la comprensión lectora hay que leer más. Para ello, hay que crear métodos que fomenten el gusto por la lectura y que leer no sea visto como algo obligatorio”¹⁵¹ pues sin comprensión nunca habrán buenos lectores ya que es un elemento fundamental en este hábito de vida.

¹⁵⁰ Así se enamora a un niño de la lectura. [Base de datos en línea] Revista Semana. (Recuperado en 20 de febrero de 2017). Disponible en <http://www.semana.com/educacion/articulo/asi-se-enamora-un-nino-de-la-lectura/434312-3>

¹⁵¹ ¿Cómo leemos en Colombia? [Base de datos en línea] Revista Semana. (Recuperado en 21 de febrero de 2017). Disponible en <http://www.semana.com/on-line/articulo/que-tanto-leen-los-colombianos/508314>

Gráfica 41 ¿Qué lugares prefieres para leer?



De acuerdo a lo planteado anteriormente, involucrar ambientes al aire libre en los procesos que se imparten en la educación, puede beneficiar de cierta manera la adquisición y/o potencialización del hábito para leer; pues el salón dejará de ser el único lugar donde se congregan los aprendizajes.

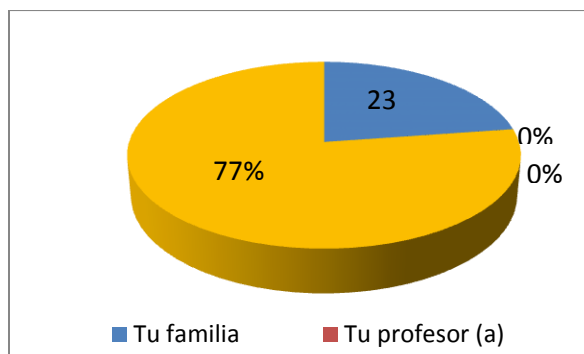
Tabla 31 Motivación que le dan para la lectura

PREGUNTA 11	
¿Quién te motiva a leer?	
OPCIONES	FRECUENCIA
Tu familia	5
Tu profesor (a)	0
Tus compañeros	0
Nadie	17
TOTAL	22

De acuerdo a la información que se muestra en la tabla 31, los estudiantes carecen de personas que los motiven en su proceso de lectura, situación que dificulta el hecho de que hayan buenos lectores, pues como se puede notar más de la mitad de los niños(as) no tienen a nadie que les dé el impulso para potenciar dicho hábito; de igual manera, se evidencia que ni entre compañeros se dan

apoyo pues si a la gran mayoría nadie los acompaña en el proceso de lectura ¿Cómo podrán motivarse unos a otros? Panorama igual de preocupante al hecho de que ni el propio profesor actúe como factor motivador para los estudiantes pues muchas veces se priorizan otras situaciones presentes en los procesos educativos y se dejan de lado procesos tan fundamentales como saber leer; así se señala en la siguiente afirmación: “Los estudiantes están leyendo textos de manera literal, no están logrando niveles de interpretación del texto, están leyendo casi textos de manual en los que la información es tan clara que no admite ninguna interpretación distinta”¹⁵², es por esto que el factor motivante y los cambios que busquen alternativas de solución se hacen indispensables pues si seguimos así, difícilmente llegaremos a generar verdaderas sociedades lectoras.

Gráfica 42 ¿Quién te motiva a leer?



Lo anteriormente planteado se puede evidenciar nuevamente en la gráfica 42 y como complemento a la información observada se podría decir que los factores motivantes no solo pueden estar presentes en el salón de clase, sino también desde otras alternativas como el uso de buenas bibliotecas en las instituciones tal como se muestra en la siguiente pregunta:

¹⁵² La generación que no sabe leer. [Base de datos en línea] El Espectador. (Recuperado en 20 de febrero de 2017). Disponible en <http://www.elespectador.com/noticias/educacion/generacion-no-sabe-leer-articulo-462288>

CATEGORÍA: PRÁCTICAS DE LECTURA EN TU COLEGIO

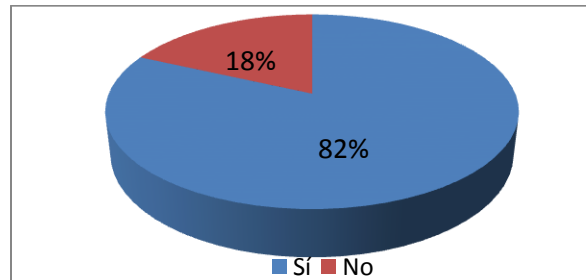
Tabla 32 Biblioteca en el colegio

PREGUNTA 12	
¿Hay biblioteca en tu colegio?	
OPCIONES	FRECUENCIA
Sí	18
No	4
TOTAL	22

La tabla 32 evidencia la existencia de biblioteca en el Colegio Juan Pablo II, situación un poco más alentadora de acuerdo a lo que los estudiantes señalaron pues más de la mitad dice que su colegio si cuenta con este elemento que puede enriquecer los procesos de lectura; sin embargo no garantiza que la visiten y ahí está la dificultad pues de nada sirve tenerla dentro de la institución sino se hace uso de este recurso tal como se señala en los resultados de la encuesta aplicada por el DANE y apoyada por el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio de Cultura donde se destaca que: “En las zonas rurales, el 10% de los encuestados asistió a bibliotecas”¹⁵³ porcentaje muy preocupante pues el 90% de personas quedan en el limbo ya que nada garantiza que hayan adquirido el hábito lector. A continuación, se presentará la gráfica 34 donde se podrán corroborar estos datos:

¹⁵³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Hábitos de lectura, asistencia a bibliotecas y consumo de libros en Colombia. [En línea] Recuperado en 21 de febrero de 2017). Disponible en http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-115093_archivo_pdf.pdf

Gráfica 43 ¿Hay biblioteca en tu colegio?



Para comprobar si se hace uso de este recurso en la institución se presenta la tabla 33 y la gráfica 44 en las cuales se observarán estos datos:

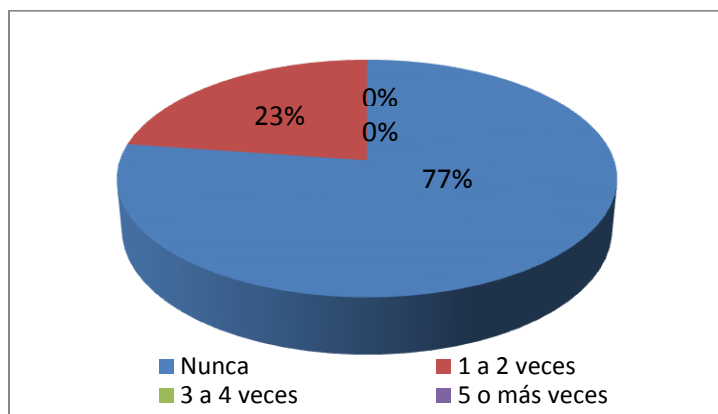
Tabla 33 ¿Cuántas veces ha ido a la biblioteca del colegio en el año?

PREGUNTA 14	
¿Cuántas veces ha ido a la biblioteca del colegio en el año?	
OPCIONES	FRECUENCIA
Nunca	17
1 a 2 veces	5
3 a 4 veces	0
5 o más veces	0
TOTAL	22

Como se puede evidenciar prácticamente la misma cantidad de estudiantes que habían señalado en la pregunta anterior la presencia de biblioteca en su colegio señalan que nunca la visitan y tal vez una de las causales que provoque esta deserción es la misma estructuración de las bibliotecas antiguas que hay en las instituciones educativas así lo señala la siguiente afirmación: “Las bibliotecas eran en el pasado armatostes monstruosos, colecciones imponentes de libros que se mostraban inalcanzables, no sólo por la solemnidad que las rodeaba, sino porque los libros en esos estantes altísimos estaban literalmente fuera del alcance de la mano. Hacer que los libros resultaran cercanos y que desde la niñez se creara una

cultura de lectura que tuviera incidencia en los profesionales del futuro, pasaba entonces también por cambiar la apariencia misma de las bibliotecas”¹⁵⁴ sin embargo, podríamos contradecir el “antiguas” pues es una realidad que aún en la actualidad se conservan bibliotecas alejadas de los niños(as) dentro de las instituciones educativas consideradas “el segundo hogar” de los estudiantes; no obstante y por fortuna se le ha puesto lupa a esta situación llevando a la creación de nuevas bibliotecas, claro está por fuera de la instituciones educativas, donde los niños(as) pueden disfrutar de los libros desde diferentes estrategias tal como lo señala El Tiempo planteando que dentro de una biblioteca se pueden incentivar actividades que generen una lluvia de posibilidades para los niños(as) como talleres de sensibilización, visitas a museos, narración de cuentos, teatro, entre otros¹⁵⁵; pero que tampoco son garantía de que las visiten pues básicamente se encuentran en los cascos urbanos de las ciudades y difícilmente en lugares apartados de nuestro territorio nacional.

Gráfica 44 ¿Cuántas veces ha ido a la biblioteca del colegio en el año?



El panorama que se evidencia en la gráfica 44 es igual de preocupante al anterior pues maneja los mismos datos. Ahora bien, en la tabla 34 y las gráficas que se

¹⁵⁴ ¿Cómo conquistar pequeños lectores? [Base de datos en línea] El Espectador (Recuperado en 22 de febrero de 2017). Disponible en <<http://www.elespectador.com/noticias/cultura/conquistar-pequenos-lectores-articulo-324056>

¹⁵⁵ Bibliotecas ofrecen opciones para aprovechar el tiempo libre. [Base de datos en línea] El Tiempo (Recuperado en 22 de febrero de 2017). Disponible en <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-11915269>

presentan a continuación se podrán observar los elementos con los que los estudiantes cuentan en casa:

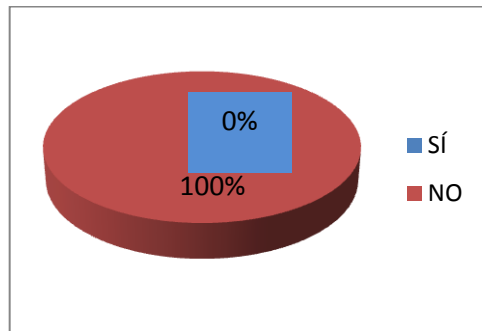
Tabla 34 Elementos con los que se cuenta en casa

PREGUNTA 15			
¿Cuáles de las siguientes cosas hay en tu casa?			
OPCIONES	FRECUENCIA		
	SÍ	NO	TOTAL
Biblioteca	0	22	22
Computador	8	14	22
Conexión a internet	5	17	22
Televisión	22	0	22
Equipo de sonido	9	13	22
X-BOX	3	19	22

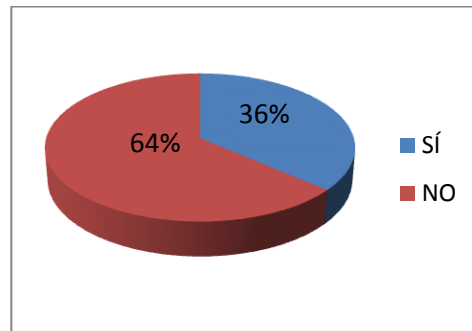
La tabla 34 evidencia que el elemento predominante en la casa de los estudiantes es el televisor, hecho que nos lleva a inferir como posible causa las condiciones socioeconómicas o la ubicación de las casas de los niños(as) donde difícilmente pueden acceder a herramientas tecnológicas como el computador o la conexión a internet; sin embargo, tener acceso a la televisión nos lleva también a cuestionarnos sobre el uso y el tiempo que le dedican a este artefacto tecnológico que hace parte de nuestra sociedad contemporánea pues si la mayor parte del tiempo estuviera dedicado al televisor ¿Qué función cumplirían los padres y/o acompañantes frente al manejo de este elemento en los niños(as)? Al respecto se afirma que: “Frente a esta labor educativa es fundamental que los padres no se dediquen a pensar en cómo hacer para que sus hijos tengan un consumo adecuado de los contenidos de la televisión, sino que aún más relevante es que estimulen en ellos otras actividades como la lectura, los deportes, la música y así

evitar que las nuevas generaciones sean exclusivamente seres digitales”¹⁵⁶ pues se está dejando de lado factores motivacionales para atraer los niños(as) a la lectura debido a la invasión de la era tecnológica.

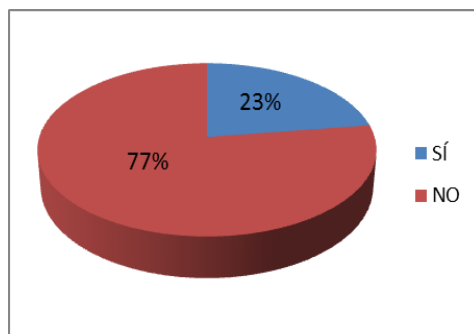
Gráfica 45 Biblioteca



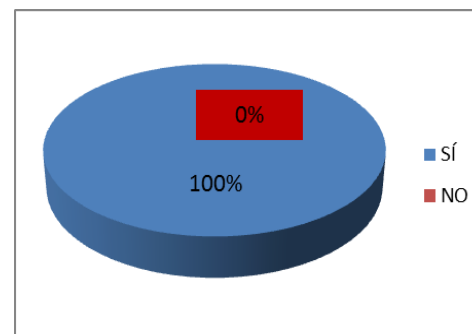
Gráfica 46 Computador



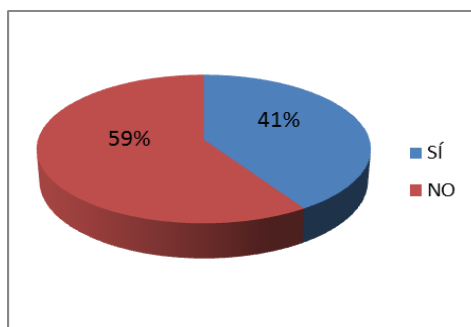
Gráfica 47 Conexión a internet



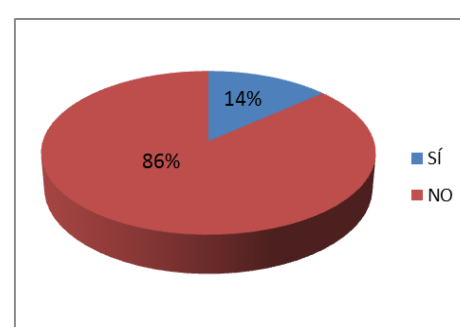
Gráfica 48 Televisión



Gráfica 49 Equipo de sonido



Gráfica 50 X-BOX



¹⁵⁶ Televisión, una niñera difícil de controlar. [Base de datos en línea] El Espectador. (Recuperado en 23 de febrero de 2017). Disponible en <http://www.elespectador.com/noticias/actualidad/television-una-ninera-dificil-de-controlar-articulo-498372>

En este sentido y tal como nos habíamos cuestionado previamente, observaremos a continuación el tiempo dedicado por los estudiantes para ver televisión de acuerdo a lo que ellos mismos seleccionaron:

Tabla 35 ¿Cuánto tiempo dedicas viendo televisión?

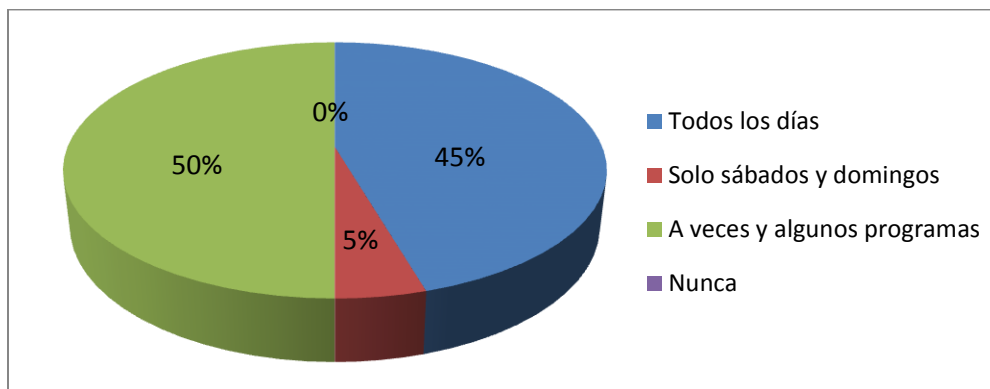
PREGUNTA 16	
¿Cuánto tiempo dedicas viendo televisión?	
OPCIONES	FRECUENCIA
Todos los días	10
Solo sábados y domingos	1
A veces y algunos programas	11
Nunca	0
TOTAL	22

Tal y como se había pensado el tiempo dedicado por los estudiantes para ver televisión es muy preocupante pues gran parte del grupo señala que todos los días ve televisión, ahora bien, nos preguntamos lo siguiente: si todos los días ven televisión ¿en qué momento disfrutan de otro tipo de actividades? Como la que nos preocupa en este momento, la lectura y la lectura crítica; tema fundamental para el desarrollo de la investigación; situación que se encuentra referenciada en la siguiente afirmación: “mientras en Europa una gran parte de la población se había acostumbrado a usar el libro para educarse, informarse o divertirse, y al llegar los medios audiovisuales pudo conservar buena parte de sus hábitos de lectura, en Colombia la gente se acostumbró a informarse y divertirse mediante el radio o el televisor, sin que se desarrollaran la infraestructura cultural y los hábitos de uso del tiempo libre ligados al libro”.¹⁵⁷ Panorama bastante preocupante pues si no cambiamos nuestra mentalidad con respecto al correcto uso de artefactos

¹⁵⁷ ¿Por qué los colombianos leen tan poco? [Base de datos en línea] Revista Semana. (Recuperado en 15 de febrero de 2017). Disponible en <http://www.semana.com/opinion/articulo/los-colombianos-leen-poco-opinion-joaquin-robles/360609-3>

tecnológicos ¿cómo pretenderemos mejorar la calidad de la lectura y la lectura crítica de los estudiantes colombianos?; pregunta que se convierte en reto tanto para los padres y/o acompañantes como para los maestros de los niños(as).

Gráfica 51 ¿Cuánto tiempo dedicas viendo televisión?



Todo lo anteriormente planteado con respecto al actual interrogante se puede complementar con la siguiente afirmación: “Los niños en Colombia ven en promedio 21 horas de televisión a la semana; la mitad del tiempo que asisten al colegio. Pero más allá de que sus vidas se desarrollan en torno a los aparatos electrónicos, la preocupación mayor está en los comportamientos que asumen en los que algunos imitan todo lo que ven y otros dejan de lado sus obligaciones o las hacen a la carrera con tal de poder dedicar más tiempo a la televisión, el computador y los videojuegos”¹⁵⁸ planteamiento igual de preocupante que el anterior pues esto está en manos de todos los que hacemos parte del proceso educativo de la sociedad contemporánea.

Tabla 36 ¿Qué prefieres ver en tu casa?

PREGUNTA 17

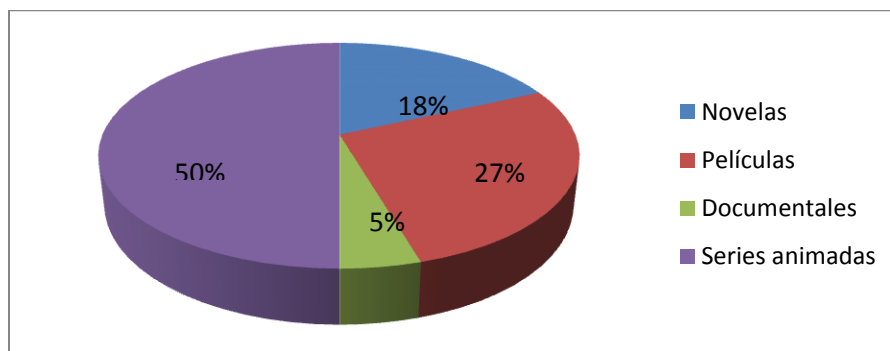
¹⁵⁸ Televisión, una niñera difícil de controlar. [Base de datos en línea] El Espectador. (Recuperado en 15 de febrero de 2017). Disponible en <http://www.elespectador.com/noticias/actualidad/television-una-ninera-dificil-de-controlar-articulo-498372>

¿Qué prefieres ver en tu casa?	
OPCIONES	FRECUENCIA
Novelas	4
Películas	6
Documentales	1
Series animadas	11
TOTAL	22

Tal como se observa en la información proporcionada y presentada en la tabla 36 la preferencia de programas vistos por los estudiantes se encuentra determinada por las series animadas que componen gran parte de la programación que se muestra a través de la televisión y lo más preocupante es que en Colombia según Revista Semana los menores pasan aproximadamente 2 horas y 30 minutos diarios¹⁵⁹ frente al televisor; situación que nos lleva a cuestionar una realidad donde las habilidades de los niños(as) se ve en cierta parte obstaculizada por el mal uso que se le da a herramientas que sí, son muy útiles pero de la manera correcta y con el acompañamiento necesario para evitar que cada día el boom tecnológico siga absorbiendo a los niños(as).

¹⁵⁹ ¿Sabe cuántas horas pierde su hijo frente al televisor? [Base de datos en línea] Revista Semana (Recuperado en 25 de febrero 2017). Disponible en <http://www.semana.com/educacion/articulo/los-ninos-frente-a-la-television-en-colombia/467157>

Gráfica 52 ¿Qué prefieres ver en tu casa?



Ante este panorama lo importante es buscar alternativas para enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje desde las instituciones educativas y generar un vínculo más cercano con los padres y/o acompañantes de los estudiantes desde estrategias que motiven la realización de este tipo de cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

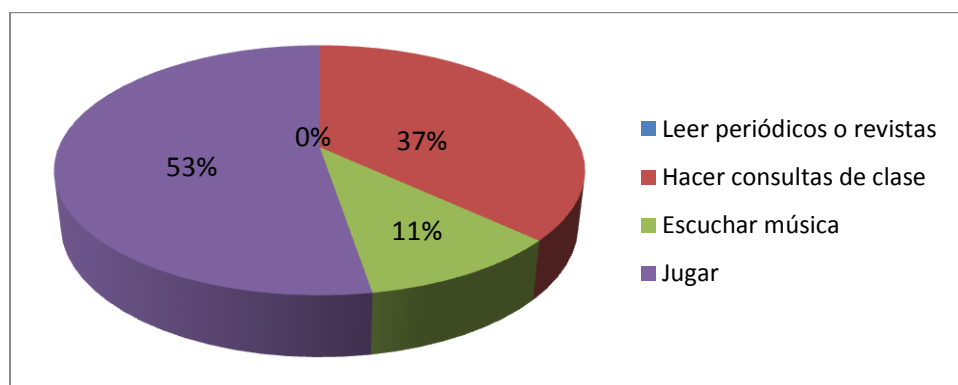
Tabla 37 ¿Para qué utilizas el internet?

PREGUNTA 18	
¿Para qué utilizas el internet?	
OPCIONES	FRECUENCIA
Leer periódicos o revistas	0
Hacer consultas de clase	7
Escuchar música	2
Jugar	10
TOTAL	19

Se tomarán estos datos como relevantes pues aunque no respondieron los 22 estudiantes el interrogante más de la mitad si lo hizo; por consiguiente la información presentada puede ser de gran utilidad para la investigación pues como se puede observar maneja un tema muy importante y es la casa, lo que ellos prefieren ver desde la comodidad de su hogar; así las cosas notamos que 10

estudiantes han dicho que lo que prefieren hacer es jugar; sin embargo no se puede determinar exactamente ¿Qué les gusta jugar? Pues la amplitud del término hace que no sea información concreta; ahora bien hacer consultas de clase también es una prioridad para cierta parte de los estudiantes desde el internet, no obstante, se anota en el siguiente planteamiento resultado de una entrevista aplicada a padres de familia de niños bogotanos que: “el 67% no considera que la influencia de la televisión en ellos sea tan determinante. Para este porcentaje de entrevistados, los juegos, el ambiente familiar, escolar y los amigos son más decisivos en su conducta”¹⁶⁰ de aquí la importancia de que la vida de un estudiante no gire en torno a la tecnología sino a otro tipo de alternativas que como gran parte del porcentaje entrevistado de padres de familia piensan que ayudan y enriquecen el desarrollo de un niño(a) y/o estudiante.

Gráfica 53 ¿Para qué utilizas el internet?



Lo único que se espera es que el boom de la era tecnológica sea aprovechado de la mejor manera y desde la conciencia de los seres humanos que son formadores de niños(as) y que se genere un vínculo benéfico en la búsqueda de alternativas que ayuden y propicien espacios de lectura y lectura crítica.

¹⁶⁰ Ibid.

Análisis preguntas abiertas:

Las tablas 38 y 39 que se presentan a continuación incluyen los datos proporcionados por los estudiantes en las preguntas abiertas incluidas en el cuestionario, posteriormente se adjuntarán las gráficas que representan el valor porcentual de estos datos.

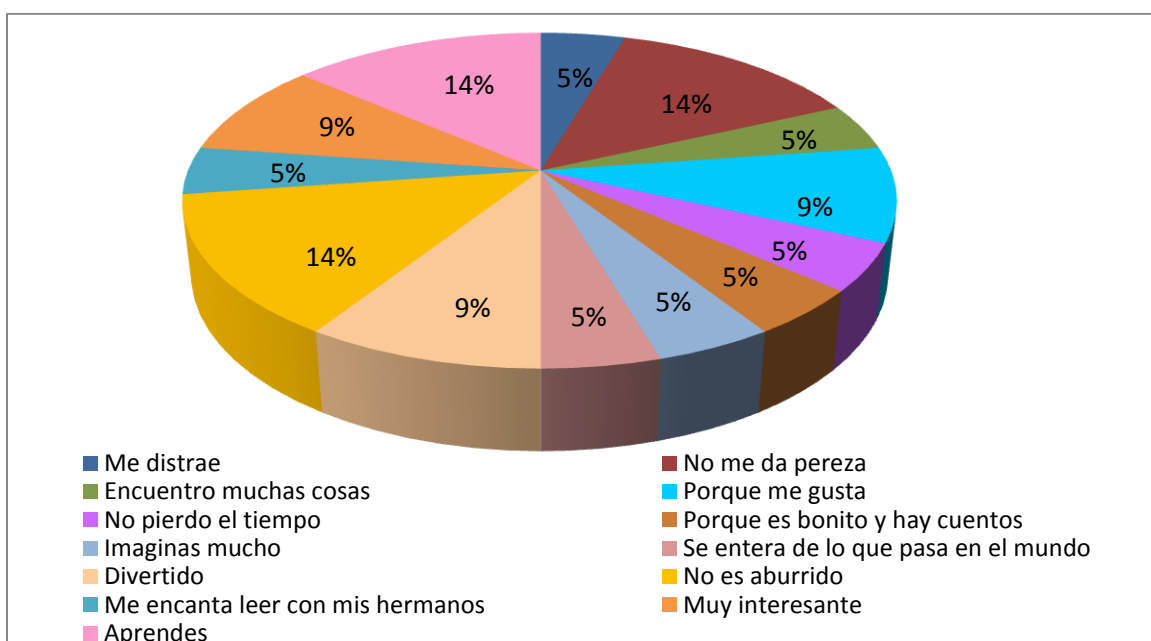
Tabla 38 ¿Por qué te gusta leer?

PREGUNTA 5	
¿Por qué te gusta leer?	
OPCIONES	FRECUENCIA
Me distrae	1
No me da pereza	3
Encuentro muchas cosas	1
Porque me gusta	2
No pierdo el tiempo	1
Porque es bonito y hay cuentos	1
Imaginas mucho	1
Se entera de lo que pasa en el mundo	1
Divertido	2
No es aburrido	3
Me encanta leer con mis hermanos	1
Muy interesante	2
Aprendes	3
TOTAL	22

De acuerdo a la información proporcionada por los estudiantes las razones que sustentan el gusto por la lectura es que según ellos cuando se lee se aprende y además es una actividad que no aburre y que no da pereza realizar; siendo estas

las opciones con mayor cantidad de elecciones; ahora bien, como se puede notar la lectura tiene un referente positivo en la vida de los estudiantes lo que convierte el hábito lector en un realidad más cercana desde nuestra intervención pues el hecho de que ellos sientan atracción por la lectura genera la omisión del obstáculo mayor; pues como se sabe dónde no hay gusto todo se vuelve tedioso y se convierte en obligatorio. En este sentido, Revista Semana afirma que cuando se tiene contacto con los niños(as) es mucho más sencillo ofrecerles lecturas que les digan algo¹⁶¹, pues es aquí donde está el punto de interés “que les digan algo” no que sea para cubrir una clase y dar una nota con lecturas que no fundamentan el gusto de los niños(as).

Gráfica 54 ¿Por qué te gusta leer?



Lo importante es lograr que el gusto de los niños(as) permanezca vigente en lo posible atendiendo a sus necesidades y buscando la manera de alternar posibilidades de disfrute en la adquisición del hábito lector ya que de acuerdo a lo planteado a continuación: “Leer es parte fundamental de la formación académica

¹⁶¹ ¿Cómo inculcar la aventura de leer en los niños? [Base de datos en línea] Revista Semana. (Recuperado en 23 de febrero de 2017). Disponible en <http://www.semana.com/educacion/articulo/claves-para-motivar-la-lectura-en-los-ninos/444582-3>

porque ayuda a mejorar habilidades como el pensamiento crítico, el razonamiento complejo y la escritura¹⁶² promoviendo tal como lo señala Yolanda Reyes en El Tiempo, la educación del criterio de los niños¹⁶³ .

Tabla 39 ¿Qué libros se pueden encontrar en la biblioteca?

PREGUNTA 13	
¿Qué libros se pueden encontrar en la biblioteca?	
OPCIONES	FRECUENCIA
Matemática	2
Español	13
Sociales	0
Cuentos	2
Ciencias Naturales	0
TOTAL	17

Tal como se observa en la tabla 39 solamente se totalizan 17 estudiantes debido a que 5 estudiantes del grupo no contestaron nada, no obstante, esta información se tiene en cuenta ya que más de la mitad de los participantes si dieron respuesta al interrogante; pese a esto, se ha seleccionado por cada estudiante una sola respuesta, en este caso, la que más se orientara a la línea de la investigación pues al ser pregunta abierta ellos podían contestar varias opciones.

En este sentido, los estudiantes señalan que los libros que más se encuentran en la biblioteca son los de español, sin embargo, nos cuestionamos ¿Qué tipo de libros? pues se podría pensar que ellos generalizan los llamados “libros de texto” como parte enriquecedora del hábito lector cuando la realidad es que estos libros

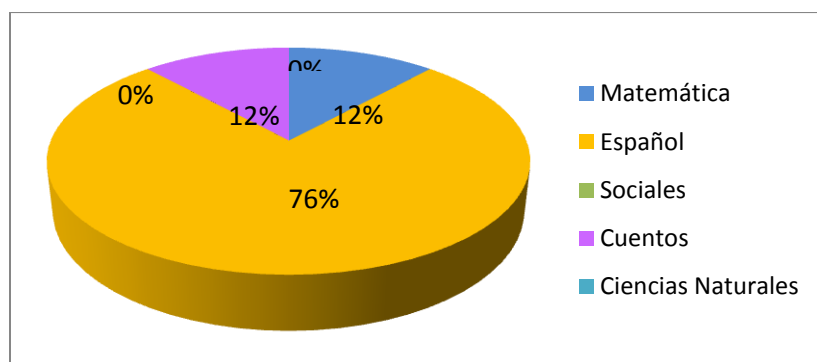
¹⁶² Expertos analizan por qué estudiantes en Colombia no tienen hábitos de lectura. [Base de datos en línea] El País. (Recuperado en 25 de febrero de 2017). Disponible en <http://www.elpais.com.co/cal/expertos-analizan-por-que-estudiantes-en-colombia-no-tienen-habitos-de-lectura.html>

¹⁶³ Dejar leer a los niños. [Base de datos en línea] El Tiempo. (Recuperado el 25 de febrero de 2017) Disponible en <http://www.eltiempo.com/opinion/columnistas/dejar-leer-a-los-ninos-yolanda-reyes-columnista-el-tiempo/16438376l>

solamente muestran fragmentos, porciones de lectura que desafortunadamente van creando la cultura de leer así, por partes; y ahí tampoco está la verdadera lectura. En la misma línea nos preguntamos ¿Cómo podrán saber que libros se encuentran en la biblioteca si en su gran mayoría nunca la visitan? posición que empezaría a contradecir los datos pues si yo nunca he ido a cierto sitio ¿Cómo lo voy a conocer?

De esta manera se presenta a continuación la gráfica cuyos datos se muestran en valores porcentuales:

Gráfica 55 ¿Qué libros se pueden encontrar en la biblioteca?



De igual manera, se puede notar que según los estudiantes (que en su mayoría nunca visitan la biblioteca) también se pueden encontrar cuentos y de ser así ayudaría a nuestra investigación pues tal como ya se había evidenciado en la tabla 29 el gusto por los cuentos es notorio; esta situación se puede sustentar con la información proporcionada en El Tiempo donde según una encuesta de consumo cultural realizada por el DANE el 47% de las personas prefieren la narrativa¹⁶⁴, cifra bastante llamativa pues se aproximó prácticamente a la mitad de los encuestados.

¹⁶⁴ Los colombianos leen poco, prestado y regalado. [Base de datos en línea] El Tiempo. (Recuperado el 25 de febrero de 2017) Disponible en <http://www.eltiempo.com/multimedia/especiales/cuanto-leen-los-colombianos/15606578/1>

HALLAZGOS

Después de analizar detalladamente los datos de cada una de las preguntas planteadas en el grado cuarto se puede determinar que los estudiantes reciben apoyo limitado por parte de sus familias y/o acompañantes en lo que refiere a la potencialización del hábito lector, pese a esto ellos señalan en su gran mayoría que les gusta la lectura porque no les parece aburrida, por tanto no les da pereza; además señalan que aprenden cuando leen, razón por la cual incentivarla en cada educando se hace fundamental si no es por parte de sus seres más cercanos sí que sea desde lugares como la institución educativa, en la que permanecen gran parte del día.

En la misma línea, para el grupo muestra, los temas de mayor preferencia son los que tienen que ver con la naturaleza y las aventuras, temas que se relacionen directamente con los tipos de escrito que seleccionaron ya que según las respuestas los cuentos y las adivinanzas son los que más les llaman la atención; es por esto, que llegar a los educandos teniendo en cuenta sus propias necesidades hace más amena la adquisición del hábito lector y proporcionarles espacios al aire libre permite que sientan la lectura como la posibilidad de no sentirse presionados pues fue la opción más seleccionada por parte de ellos.

Sumado a lo anterior, los estudiantes señalan que en casa prefieren ver a través de la televisión series animadas, y como ya se conoce las están leyendo porque ellos leen todo lo que les rodea, pese a esto, ¿tendrán compañía al momento de verlas?, una guía que les oriente aquellas situaciones que se pueden considerar modelos a seguir o que sencillamente se deben desechar porque no aportan nada significativo en su proceso de aprendizaje, de igual manera, podríamos preguntarnos ¿Qué es lo que en realidad les llama tanto la atención de la serie animada que las prefieren por encima de documentales, películas..? podría pensarse en su edad y en el hecho de que tal vez tengan poco acceso a este tipo de opciones que puedan observar a través de la televisión.

En conclusión, se puede evidenciar que los estudiantes son un poco más precisos y coherentes al momento de dar sus respuestas, intentan llevar el hilo conductor en los interrogantes y esto permite dar un análisis más contundente desde los datos proporcionados por la muestra participante.

6. PROPUESTAS

6.1 SECUENCIA DIDÁCTICA 3º, LIBRO ALBUM: “EI LIBRO DE LOS CERDOS”, DE ANTHONY BROWNE

Reconociendo el mundo que rodea a nuestros estudiantes actualmente se pensó en el diseño de una propuesta didáctica donde la lectura de imágenes estuviera presente a través del libro álbum, por esta razón “el libro de los cerdos” de Anthony Browne, escritor e ilustrador inglés fue seleccionado, teniendo en cuenta además su cercanía con la cotidianidad que rodeaba al grupo participante ya que manejaba una temática de la vida común; siendo esta una de las características principales del autor. Él pretende llegar a sus lectores con una postura cercana a la propia vida, potenciando la lectura crítica de sus obras pues nunca deja nada suelto, todo lleva un hilo conductor que guía la lectura de sus libros álbum.

En este sentido, se presenta la propuesta didáctica para el grado tercer partiendo desde dos perspectivas, por un lado, autores como Daniel Cassany, Frida Díaz, David Cooper, entre otros que configuraron el marco teórico del actual trabajo; mientras que por otro lado se aplicó el diagnóstico al grupo de participantes integrado por los cuestionarios de gustos y disgustos y la prueba de lectura específicamente dando gran relevancia a todos los interrogantes que de una u otra manera se orientaban hacia la adquisición del hábito lector y el apoyo recibido por las familias de cada estudiante.

De esta manera, se diseña la propuesta de intervención retomando lo leído y replanteando lo necesario de acuerdo al contexto y las características de los participantes. Se compone de cinco sesiones de clase aproximadamente de 2 horas cada una. A continuación, se presenta la propuesta didáctica de intervención en el salón de clase:

Sesión 1		
Título de la sesión	Reconociendo las profesiones y las emociones	Tiempo: 2 horas
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer los esquemas mentales previos de los estudiantes. - Identificar las profesiones ejercidas por hombres, mujeres y/o por los dos géneros. 	
Estándares Básicos de Competencias en Lengua Castellana	<p style="text-align: center;"><u>Factor:</u> Comprensión e interpretación textual</p> <p><u>Enunciado identificador:</u> Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.</p> <p><u>Subprocesos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Leo diversos tipos de texto: narrativo. <p style="text-align: center;"><u>Factor:</u> Literatura</p> <p><u>Enunciado identificador:</u> Elaboro hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario, y entre éste y el contexto.</p> <p><u>Subprocesos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Leo diversos tipos de texto literario: cuentos. • Reconozco, en los textos literarios que leo, elementos tales como tiempo, espacio, acción, personajes. • Relaciono las hipótesis predictivas que surgen de los textos que leo, con su contexto y con otros textos, sean literarios o no. 	
Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas	<p style="text-align: center;"><u>Grupo:</u> Participación y responsabilidad democrática</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifico y expreso, con mis propias palabras, las ideas y los deseos de quienes participamos en la toma de decisiones, en las actividades del salón de clases. . • Expreso, en forma asertiva, mis puntos de vista e intereses en las discusiones grupales. • Identifico y manejo mis emociones, como el temor a participar o la rabia, durante las discusiones grupales. • Coopero y muestro solidaridad con mis compañeros (as); trabajo constructivamente en equipo. <p style="text-align: center;"><u>Grupo:</u> Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconozco que todos los niños y las niñas somos personas con el mismo valor y los mismos derechos. • Reconozco lo distintas que somos las personas y comprendo que esas diferencias son oportunidades para construir nuevos conocimientos y relaciones y hacer que la vida sea más interesante y divertida. 	
	Conceptual	<ul style="list-style-type: none"> • Profesiones. • Emociones.
	Procedimental	<ul style="list-style-type: none"> • Responde las guías propuestas. • Observa las gráficas de barras.

Contenidos	Actitudinal	<ul style="list-style-type: none"> • Participa activamente en las actividades. • Respeta la intervención de sus compañeros. • Realiza con responsabilidad las actividades de clase.
Actividades	<p>1. Para dar inicio a la clase se le presentará a los estudiantes la “ruta de las misiones” en la que ellos podrán observar las tareas que deberán cumplir cada sesión de clase. A continuación se adjunta el modelo de ruta:</p> <div data-bbox="487 577 1388 1081" style="text-align: center;"> </div> <p><u>Estrategia: Esquemas mentales</u></p> <p>2. Como primera misión cada estudiante recibirá una pequeña ficha donde encontrará tres preguntas de “sí” y “no”, coloreando la que considere acertada. La profesora tendrá proyectada la ficha en el tablero con el fin de guiarlos pregunta por pregunta.</p> <div data-bbox="479 1323 1411 1722" style="text-align: center;"> <p>¿La mujer debe realizar las labores en la casa? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> NO</p> <p>¿Realizar labores en la casa es un trabajo? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> NO</p> <p>¿Los hombres deben hacer labores en la casa? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> NO</p> </div> <p>2.2 Para continuar con el desarrollo de los esquemas mentales se les entregará a los estudiantes una nueva misión, ellos responderán de acuerdo a lo que saben si las profesiones que se muestran en la guía</p>	

corresponden exclusivamente a hombres, a mujeres o a los dos géneros coloreando la flecha del color adecuado, es decir, si es para los hombres la colorearán de color azul, si es para las mujeres de color rojo o rosado y si es para los dos géneros color amarillo. Las profesiones que se preguntarán son las siguientes: mecánica, pilotaje de aviones, peluquería, costura, ingeniería, baile y labores domésticas.

NOTA: La profesora tendrá proyectada la guía con el fin de orientar a los estudiantes en el desarrollo de la misma.

Estrategia: Juego de interacción

3. Después de que los estudiantes hayan contestado las guías que orientan los esquemas mentales se realizará un juego de interacción donde se podrán observar inmediatamente lo que contestaron en sus guías y de esta manera tabular en gráficas de barras pues la profesora irá tomando nota en el tablero de la cantidad de estudiantes que se ubiquen en cada uno de los laterales del salón.

Se plantearán las mismas preguntas de las guías entregadas y ellos se ubicarán en la que consideren acertada, por ejemplo se les preguntará ¿Quién ejerce la mecánica?, ¿Quién ejerce la peluquería? Y así sucesivamente con cada profesión, ellos se ubicarán en el lado que hayan contestado previamente ya sea el hombre, la mujer o los dos géneros.

El salón se distribuirá de la siguiente manera:



NOTA: para realizar las gráficas, la profesora escribirá los datos de acuerdo a la ubicación que tomen los niños(as).

- Para este momento la profesora organizará el discurso con el fin de involucrar las dos primeras imágenes del libro álbum.

Estrategia: Lectura de imágenes

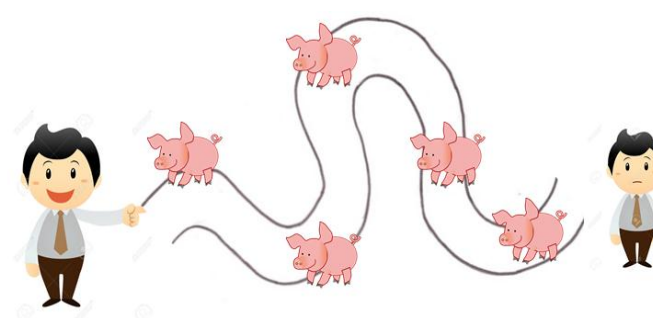
4. La profesora proyecta en el videobeam las dos últimas imágenes del libro álbum, esto con el fin de incentivar otras formas de leer un cuento y hacerlo más atractivo para los lectores, presentará primero la imagen 1 donde está una mujer ejerciendo la profesión de mecánica y ella es muy feliz haciéndolo, pues es otra de las actividades que más le gusta realizar.
- Para este momento se les preguntará a los estudiantes: ¿Conocen alguna mujer mecánica?

✓ Imagen 1-pág. 29

	<p>4.1. Paso seguido, se mostrará la imagen 2 donde se puede evidenciar con mayor claridad la expresión de la mujer</p> <p>✓ Imagen 2-pág. 28</p>
Evaluación	La evaluación se irá realizando de forma constante, pues se caracteriza por ser formativa; se irán observando actitudes, nivel de las respuesta, participación y desarrollo de las actividades.
Recursos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Videobeam 2. Cinta de enmascarar 3. Marcadores. 4. Guías de trabajo 5. Tablero. 6. Cámara digital o celular 7. Cuento “libro de los cerdos”, de Anthony Browne

Sesión 2		
Título de la sesión	Los cerdos disfrazados de humanos	Tiempo: 2 horas
Objetivo	<p>- Analizar el proceso de transformación que surge en los personajes y relacionarlo con la vida cotidiana.</p> <p style="text-align: center;"><u>Factor:</u> Comprensión e interpretación textual</p>	
Estándares Básicos de Competencias en Lengua Castellana	<p><u>Enunciado identificador:</u></p> <p>Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.</p> <p><u>Subprocesos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Leo diversos tipos de texto: narrativo. • Utilizo estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información para mis procesos de comprensión textual: <p style="text-align: center;"><u>Factor:</u> Literatura</p> <p><u>Enunciado identificador:</u></p> <p>Elaboro hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario, y entre éste y el contexto.</p> <p><u>Subprocesos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Leo diversos tipos de texto literario: cuentos. • Reconozco, en los textos literarios que leo, elementos tales como tiempo, espacio, acción, personajes. 	
	<p style="text-align: center;"><u>Grupo:</u> Participación y responsabilidad democrática</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expreso, en forma asertiva, mis puntos de vista e intereses en las discusiones grupales. 	

Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas	<ul style="list-style-type: none"> Identifico y manejo mis emociones, como el temor a participar o la rabia, durante las discusiones grupales. Coopero y muestro solidaridad con mis compañeros (as); trabajo constructivamente en equipo. 							
Contenidos	Conceptual	<ul style="list-style-type: none"> Las apariencias 						
	Procedimental	<ul style="list-style-type: none"> Responde a lo interrogantes planteados. Resuelve la guía propuesta. 						
	Actitudinal	<ul style="list-style-type: none"> Participa de manera activa en equipo respetando las ideas. Realiza con interés y responsabilidad en las actividades asignadas. 						
Actividades	<p><u>Estrategia: Indagación de esquemas mentales</u></p> <p>1. La profesora volverá a proyectar las imágenes trabajadas en la sesión anterior especialmente la imagen 2 donde se ve la expresión con mayor claridad de la mujer y se les preguntará:</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo sería una mamá triste? ¿Conocen la historia de una mamá triste? <p>NOTA: Con esta última pregunta se espera involucrar el resto del cuento, la profesora empezará a narrarlo a través de la ayuda audiovisual.</p> <p><u>Estrategia: Lectura en voz alta</u></p> <p>2. A medida que se vaya leyendo el cuento se irán analizando las imágenes que lo requieran planteando interrogantes como los que se anexan a continuación:</p> <table border="0" data-bbox="516 1339 1377 1833"> <tr> <td data-bbox="516 1339 808 1528"> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Imagen 3 -pág. 2 </td> <td data-bbox="813 1339 1377 1528"> <ol style="list-style-type: none"> ¿Dónde está la mamá? ¿Qué hace la mamá en la casa? ¿Se puede trabajar en la casa? ¿Por qué tienen los brazos cruzados? ¿Qué características tienen los personajes? </td> </tr> <tr> <td data-bbox="516 1535 808 1703"> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Imagen 4-pág.3-4 </td> <td data-bbox="813 1535 1377 1703"> <ol style="list-style-type: none"> ¿Dónde está la señora? ¿A la mamá se le dan órdenes? ¿A la mamá se le grita? ¿Debemos hablar gritando? ¿A usted le gusta que lo griten? </td> </tr> <tr> <td data-bbox="516 1709 808 1833"> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Imagen 5-pág. 7 </td> <td data-bbox="813 1709 1377 1833"> <ol style="list-style-type: none"> ¿Cómo se comportan los niños? ¿Es el comportamiento adecuado? ¿Por qué? </td> </tr> </table>		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Imagen 3 -pág. 2 	<ol style="list-style-type: none"> ¿Dónde está la mamá? ¿Qué hace la mamá en la casa? ¿Se puede trabajar en la casa? ¿Por qué tienen los brazos cruzados? ¿Qué características tienen los personajes? 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Imagen 4-pág.3-4 	<ol style="list-style-type: none"> ¿Dónde está la señora? ¿A la mamá se le dan órdenes? ¿A la mamá se le grita? ¿Debemos hablar gritando? ¿A usted le gusta que lo griten? 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Imagen 5-pág. 7 	<ol style="list-style-type: none"> ¿Cómo se comportan los niños? ¿Es el comportamiento adecuado? ¿Por qué?
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Imagen 3 -pág. 2 	<ol style="list-style-type: none"> ¿Dónde está la mamá? ¿Qué hace la mamá en la casa? ¿Se puede trabajar en la casa? ¿Por qué tienen los brazos cruzados? ¿Qué características tienen los personajes? 							
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Imagen 4-pág.3-4 	<ol style="list-style-type: none"> ¿Dónde está la señora? ¿A la mamá se le dan órdenes? ¿A la mamá se le grita? ¿Debemos hablar gritando? ¿A usted le gusta que lo griten? 							
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Imagen 5-pág. 7 	<ol style="list-style-type: none"> ¿Cómo se comportan los niños? ¿Es el comportamiento adecuado? ¿Por qué? 							

	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px auto; width: fit-content;"> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué le sucede al señor? 2. ¿Por qué le ocurre esto? 3. ¿Es común que esto suceda? </div> <p>✓ Imagen 6-pág. 8</p> <p><u>Estrategia: Juego de comprensión y producción escrita</u></p> <p>3. La profesora presentará a los estudiantes en el tablero y a su vez en guía el siguiente modelo de juego en el cual ellos deberán establecer las cinco semejanzas entre los hombres y los cerdos; posteriormente se realizará en el tablero la socialización de lo que ellos hayan escrito.</p> 
Evaluación	La evaluación seguirá siendo constante; analizando actitudes, participación, trabajo individual y en equipo; esto con el fin de articular una evaluación formativa que condense holísticamente los procesos de enseñanza-aprendizaje.
Recursos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Video beam. 2. Imágenes del cuento. 3. Guía de trabajo. 4. Tablero. 5. Marcadores. 6. Cuento “libro de los cerdos”, de Anthony Browne. 7. Cámara digital o celular.

Sesión 3		
Título de la sesión	La mujer en las labores domésticas	Tiempo: 3 horas
Objetivo	- Determinar el papel de la mujer en las labores domésticas.	
Estándares Básicos de Competencias en Lengua Castellana	<p style="text-align: center;"><u>Factor:</u> Comprensión e interpretación textual</p> <p><u>Enunciado identificador:</u></p> <p>Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.</p> <p><u>Subprocesos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizo estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de 	

	<p>información para mis procesos de comprensión textual: Esquemas de información.</p> <p style="text-align: center;"><u>Factor: Literatura</u></p> <p><u>Enunciado identificador:</u> Elaboro hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario, y entre éste y el contexto.</p> <p><u>Subprocesos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Leo diversos tipos de texto literario: cuentos. • 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. 	
Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas	<p style="text-align: center;"><u>Grupo: Convivencia y paz</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconozco cómo se sienten los otros cuando son agredidos o se vulneran sus derechos y contribuyo a aliviar su malestar. <p style="text-align: center;"><u>Grupo: Participación y responsabilidad democrática</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifico y expreso, con mis propias palabras, las ideas y los deseos de quienes participamos en la toma de decisiones, en las actividades del salón de clases. . • Expreso, en forma asertiva, mis puntos de vista e intereses en las discusiones grupales. • Coopero y muestro solidaridad con mis compañeros (as); trabajo constructivamente en equipo. <p style="text-align: center;"><u>Grupo: Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Expreso empatía (sentimientos parecidos o compatibles con lo de otros) frente a los demás. 	
Contenidos	Conceptual	<ul style="list-style-type: none"> • Labores domésticas
Contenidos	Procedimental	<ul style="list-style-type: none"> • Realiza los esquemas de información propuestos. • Organiza la información.
Contenidos	Actitudinal	<ul style="list-style-type: none"> • Escucho atentamente a mis compañeros (as), reconozco puntos de vista diferentes a los míos. • Realiza con interés y responsabilidad las actividades asignadas.
Actividades	<p><u>Estrategia: Comprensión de otros textos (canciones)</u></p> <p>1. La profesora les cuenta a los estudiantes que para esta sesión les trae la historia de Juanita, le contará cada día de la semana que tiene que hacer Juanita a través de canciones. La profesora pegará en el tablero los 7 días de la semana y a medida que los va pegando irá entonando la respectiva</p>	

	<p>canción. A continuación se presenta el modelo:</p> <p style="text-align: center;"><u>Lunes</u></p> <p style="text-align: center;">Lunes, antes de almorzar Juanita debía lavar, Lavaba y lavaba Sin descansar Todos los platos del hogar</p> <p>Y así sucesivamente se irá la rutina de Juanita con las siguientes actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Martes: Barrer ➤ Miércoles: Trapear ➤ Jueves: Cocinar ➤ Viernes: Planchar ➤ Sábado: Coser <p>Y e día domingo se entonará así:</p> <p style="text-align: center;"><u>Domingo</u></p> <p style="text-align: center;">Domingo, antes de almorzar Juanita no podía más Estaba cansada Sin descansar Por todo el trabajo que debía pasar</p> <p><u>Estrategia: Lectura de imágenes</u></p> <p>2. La profesora le contará a los estudiantes que ella es muy amiga de Juanita, por tanto, Juanita le ha pedido que le muestre a sus estudiantes algunas imágenes de ella con todo lo que debe hacer en casa; de esta manera se proyectarán las siguientes imágenes del libro álbum que se ha venido trabajando.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Imagen 7-pág. 5-6 ✓ Imagen 8-pág. 10 <p><u>Estrategia: producción escrita</u></p> <p>3. La profesora les dirá a los estudiantes que ha llegado la hora de una nueva misión, esta vez Juanita quiere que ellos establezcan en una guía las actividades que hacen las mujeres de su hogar junto con las que hace Juanita, y posteriormente de forma muy breve expliquen ¿Por qué tanto Juana como las mujeres de su hogar deben realizar estas labores?</p> <p>NOTA: para contestar está nueva misión se medirá el tiempo en cada pregunta, al final todos deben haber terminado a tiempo pues con el juego del “tingo, tingo” se preguntarán las respuestas dadas a la pregunta anteriormente planteada.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ En la imagen 7 se puede observar que además de todo lo que hace la mujer ¡trabaja!, por esto la profesora les planteará a los estudiantes la
--	--

	<p>siguiente pregunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Las labores domésticas son un trabajo? ¿Por qué? <p>NOTA: Se hará la socialización de las intervenciones que los estudiantes realicen.</p> <p><u>Estrategia: Lectura de imágenes</u></p> <p>4. En este momento se introduce la portada del libro, la profesora les contará a los estudiantes que su amiga Juana se ha tomado unas fotografías con su familia y ella quiere mostrarles una de esas fotos. En este momento la profesora les entregará por parejas un sobre con las fichas de la imagen que se observa en la portada del libro álbum, cada pareja tendrá 10 minutos para armar el rompecabezas y descubrir la fotografía de Juanita. Cuando ya la hayan descubierto se proyectará esta misma imagen y es aquí donde se les preguntará a través del “tingo, tingo” los siguientes cuestionamientos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -¿Por qué Juana decidió cargar en la espalda a su familia? -¿Cómo es la expresión de los tres hombres y de la mujer? <p>✓ Imagen 9 (portada) -pág. 1</p> <p>Nota: Se irán destapando uno a uno los datos de la portada, por consiguiente, se mostrará el título del cuento en primer lugar, haciendo la relación existente entre los cerdos y la familia que aparece allí y algunos datos relevantes del autor Anthony Browne (año de nacimiento, lugar de origen, porque es tan importante en el mundo infantil de los libro álbum, entre otros posible datos).</p> <p>5. Nuevamente con el juego del “tingo, tingo” se preguntará a los estudiantes el segundo cuestionamiento de la misión encomendada por Juanita en la guía, ellos responderán la siguiente pregunta: y los hombres ¿qué oficios deben hacer?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ La profesora les incluirá la siguiente imagen del libro álbum contándoles que Juanita quiere que conozcan lo que hacen los hombres en la casa de ella mientras que ella se ocupa de otras actividades. <p>En este momento, se les preguntará ¿cómo les parece la imagen? ¿Por qué?</p> <p>✓ Imagen 10 - pág. 11-12</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ En este momento, la profesora incluirá las imágenes que corresponden a la ausencia de la mujer en el hogar a través del siguiente discurso: Chicos, imagínense que la hermana de Juanita la invitó a su casa un fin de semana; Juanita lo pensó y decidió irse a pasar el fin de semana con su hermana; ella no le dijo nada a su esposo ni a sus hijos, simplemente se fue ¿Qué pasaría con los hombres de la casa de Juanita? <p>Vamos a ver el resto de la historia de Juanita y su familia...</p>
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Imagen 11-pág. 13-14 ✓ Imagen 12-pág. 15 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <ul style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué sentirías si te dijeran esta frase? 2. ¿Por qué Juanita les escribió esto? </div> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Imagen 13-pág. 16 <p>¿Y ahora que podría pasar?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Imagen 14- pág. 17 ✓ Imagen 15-pág. 18 ✓ Imagen 16-pág. 19 ✓ Imagen 17-pág. 20 <p>Nota: La profesora proyectará la portada del libro álbum nuevamente, con el fin de analizar la expresión que se contrasta en las dos imágenes.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Imagen 9(portada)-pág. 1
Evaluación	La evaluación nuevamente será un proceso constante en todos los procesos de enseñanza-aprendizaje que se impartan durante la sesión de clase, se tendrán en cuenta los detalles que aporten y enriquezcan el ambiente educativo.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> 1. Video beam. 2. Imágenes del cuento. 3. Rompecabezas. 4. Guía de trabajo 5. Tablero. 6. Marcadores. 7. Cuento “libro de los cerdos”, de Anthony Browne.


Sesión 4		
Título de la sesión	Matrimonio VS sociedad	Tiempo: 1 hora y 35 minutos
Objetivo	- Comprender el matrimonio como una sociedad donde se deben delegar responsabilidades del hogar.	
Estándares Básicos de Competencias en Lengua Castellana	<u>Factor: Comprensión e interpretación textual</u>	
	<p><u>Enunciado identificador:</u></p> <p>Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.</p> <p><u>Subprocesos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Leo diversos tipos de texto: narrativo. • Utilizo estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información para mis procesos de comprensión textual: Juegos interactivos y encuesta. <p style="text-align: center;"><u>Factor: Literatura</u></p> <p><u>Enunciado identificador:</u></p> <p>Elaboro hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario, y entre éste y el contexto.</p> <p><u>Subprocesos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Leo diversos tipos de texto literario: cuentos. • Relaciono las hipótesis predictivas que surgen de los textos que leo, con su contexto y con otros textos, sean literarios o no. 	
Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas	<u>Grupo: Convivencia y paz</u>	
	<ul style="list-style-type: none"> • Reconozco cómo se sienten los otros cuando son agredidos o se vulneran sus derechos y contribuyo a aliviar su malestar. <p style="text-align: center;"><u>Grupo: Participación y responsabilidad democrática</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Expreso, en forma asertiva, mis puntos de vista e intereses en las discusiones grupales. • Identifico y manejo mis emociones, como el temor a participar o la rabia, durante las discusiones grupales. • Coopero y muestro solidaridad con mis compañeros (as); trabajo constructivamente en equipo. 	

	<p style="text-align: center;"><u>Grupo: Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Expreso empatía (sentimientos parecidos o compatibles con lo de otros) frente a los demás. 	
Contenidos	Conceptual	<ul style="list-style-type: none"> • Matrimonio • Otras clases de sociedades (sociedad de las abejas)
	Procedimental	<ul style="list-style-type: none"> • Observar el video propuesto. • Realiza la dramatización. • Responde la encuesta propuesta.
	Actitudinal	<ul style="list-style-type: none"> • Participa activamente en las actividades. • Respeta la intervención de sus compañeros.
Actividades	<p><u>Estrategia: Producción de otros lenguajes (dramatización- Juego de roles)</u></p> <p>1. La profesora cuestionará a los estudiantes sobre la posible solución a la situación de Juanita, les pedirá que por equipos de trabajo dramatizen las alternativas que ellos piensen pueda involucrar Juanita con su familia desde la perspectiva de otras posibles familias.</p> <p>➤ Para esta actividad se le entregará a cada estudiante un papel donde escriban el rol que desempeñan en la familia, se lo pegarán en su camisa para que sea visible al público.</p> <p>➤ Se involucrarán otros tipos de familia como ya se mencionó, a continuación se presentan:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Familia tradicionalmente constituida: (mamá, papá, hermanos) - Familia conformada por mamá y hermanos(as). - Familia conformada por papá y hermanos(as). - Familia conformada por abuelos, mamá e hijos. - Familia conformada por abuelos, papá e hijos. - Familia conformada por tíos, abuelos y nietos. <p><u>Estrategia: Lectura de imágenes</u></p> <p>2. La profesora seguirá con la lectura del libro álbum teniendo en cuenta la historia de Juanita e involucrando las dramatizaciones que realicen los estudiantes las imágenes que muestran con mayor claridad esta relación de matrimonio VS sociedad, a continuación se presentan:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Imagen 18-pág. 21 ✓ Imagen 19-pág. 22 ✓ Imagen 20-pág. 23 	

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Imagen 21-pág. 24 ✓ Imagen 22-pág. 25 ✓ Imagen 23-pág. 26 ✓ Imagen 24-pág. 27 <p>➤ Se les preguntará a los estudiantes: ¿Cómo logró Juanita esto con su familia?</p> <p><u>Estrategia: Indagación de esquemas mentales</u></p> <p>3. La profesora desarrollará el juego “¿Qué sabes tú de las abejas? Tendrá en una bolsa tres preguntas sobre las abejas pues el video posterior hablará sobre esta sociedad del mundo animal; pasará aleatoriamente por tres puestos y les entregará una pregunta, quien tenga el interrogante deberá responder lo que sepa sobre la sociedad de las abejas.</p> <p>Algunas de las preguntas que realizarán serán:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Dónde viven las abejas? ➤ ¿Cómo trabajan las abejas? ➤ ¿Cómo se organizan las abejas? <p>NOTA: la profesora tomará nota en el tablero de las respuestas.</p> <p><u>Estrategia: Comprensión de otros textos (video)</u></p> <p>La profesora les proyectará el video sobre la sociedad de las abejas (con posibilidades de edición) con el fin de corroborar las respuestas dadas por los estudiantes y de esta manera enlazar la sociedad matrimonial con la sociedad de las abejas.</p> <p>Video disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=CMBMiiPv6fl</p> <p>- Para este momento de la clase, la profesora escribirá en el tablero las respuestas dadas por los estudiantes con respecto a la comparación que ellos pudieron observar en el video previamente visualizado. En el tablero se diseñará el cuadro comparativo respectivo:</p> <div style="text-align: center; margin: 20px 0;"> <table style="border: none; margin: auto;"> <tr> <td style="border: 1px solid orange; padding: 5px; display: inline-block; margin-right: 20px;">El matrimonio</td> <td style="border: none; padding: 0 10px;"> </td> <td style="border: 1px solid red; padding: 5px; display: inline-block;">Las abejas</td> </tr> </table> </div>	El matrimonio		Las abejas
El matrimonio		Las abejas		
Evaluación	<p>La evaluación seguirá teniendo en cuenta permanentemente las situaciones que ocurran en los procesos de enseñanza-aprendizaje con el fin de generar procesos de metacognición en las prácticas del propio maestro y así poder enriquecer y mejorar las siguientes.</p>			

Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Video beam. - Imágenes del cuento. - Video para proyectar. - Guías de trabajo. - Tablero. - Marcadores. - Cuento “el libro de los cerdos”, de Anthony Browne. - Cámara digital o celular.
-----------------	--

Sesión 5		
Título de la sesión	Compromiso en familia	Tiempo: 2 horas
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar la modificación de los esquemas mentales de los estudiantes. - Compartir la realización de las labores domésticas en el hogar a través del planeador familiar. 	
Estándares Básicos de Competencias en Lengua Castellana	<p style="text-align: center;"><u>Factor: Comprensión e interpretación textual</u></p> <p><u>Enunciado identificador:</u></p> <p>Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.</p> <p><u>Subprocesos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Leo diversos tipos de texto: Diagramas de barra. 	
Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas	<p style="text-align: center;"><u>Grupo: Convivencia y paz</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconozco el valor de las normas y acuerdos para la convivencia en el medio escolar. <p style="text-align: center;"><u>Grupo: Participación y responsabilidad democrática</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifico y manejo mis emociones, como el temor a participar o la rabia, durante las discusiones grupales. • Coopero y muestro solidaridad con mis compañeros (as); trabajo constructivamente en equipo. 	
Contenidos	Conceptual	<ul style="list-style-type: none"> • Planeador familiar • Evaluación escrita • Gráficas de barras
	Procedimental	<ul style="list-style-type: none"> • Evalúo las sesiones de clase aplicadas • Leo y comprendo otros textos (gráficas) • Planeo con mi familia las actividades de casa
	Actitudinal	<ul style="list-style-type: none"> • Participa activamente en las actividades. • Respeta la intervención de sus compañeros.
	<p><u>Estrategia: Encuesta</u></p> <p>1. La profesora pasará a cada estudiante una pequeña encuesta que</p>	

<p>Actividades</p>	<p>incluirá preguntas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> -¿Cuántas personas viven en tu casa? -¿Quién manda en la casa? -¿Quién se ocupa de las labores de la casa? -¿Se establecen responsabilidades? -¿Qué actitudes tienen en la casa? <p>Los estudiantes responderán los anteriores interrogantes y al finalizar la profesora recogerá cada una de las encuestas con el fin de corroborar la información y poder tabular dichas respuestas.</p> <p><u>Estrategia: Producción escrita (planeador familiar)</u></p> <p>2. La profesora les llevará como propuesta a los estudiantes un planeador familiar, les contará que Juanita entendió que lo importante no es sobrecargarse en el trabajo de la casa sino repartir responsabilidades por tanto, optó por utilizar esta estrategia familiar y hoy son muy felices tal como se observó en las imágenes de la sesión anterior (si es necesario se vuelven a mostrar).</p> <p><u>Estrategia: Producción escrita (Evaluación de la propuesta)</u></p> <p>2.1 Finalmente se aplicará la evaluación final de la propuesta a los estudiantes, con el fin de observar sus propias ideas con respecto a lo trabajado en la clase.</p> <p><u>Estrategia: Esquemas mentales (post-esquemas)</u></p> <p>3. La profesora les entregará a los estudiantes la respectiva ficha de post-esquemas mentales con el fin de contrastar los esquemas previos con los nuevos esquemas luego de terminar la aplicación de la propuesta. A continuación, se adjunta la imagen de la ficha aplicada</p> <div data-bbox="492 1125 1321 1451" style="border: 1px solid black; padding: 5px;">  <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 2px;">¿La mujer debe seguir realizando sola las labores en la casa?</td> <td style="padding: 2px;">¿Realizar labores en la casa es un trabajo?</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; padding: 2px;"> <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> NO </td> <td style="text-align: center; padding: 2px;"> <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> NO </td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">¿Los hombres deben hacer labores en la casa solos?</td> <td style="padding: 2px;">¿Todos los integrantes de la familia deben ayudar con las labores de la casa?</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; padding: 2px;"> <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> NO </td> <td style="text-align: center; padding: 2px;"> <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> NO </td> </tr> </table> </div>	¿La mujer debe seguir realizando sola las labores en la casa?	¿Realizar labores en la casa es un trabajo?	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> NO	¿Los hombres deben hacer labores en la casa solos?	¿Todos los integrantes de la familia deben ayudar con las labores de la casa?	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> NO
¿La mujer debe seguir realizando sola las labores en la casa?	¿Realizar labores en la casa es un trabajo?								
<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> NO								
¿Los hombres deben hacer labores en la casa solos?	¿Todos los integrantes de la familia deben ayudar con las labores de la casa?								
<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> NO								
<p>Evaluación</p>	<p>La evaluación es un proceso continuo que se dará durante todas las sesiones, especialmente en el diálogo y discusión que se genera alrededor de la lectura y análisis del libro.</p>								
<p>Recursos</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Video beam. 2. Planeador familiar. 3. Guía de la evaluación de la propuesta. 4. Tablero. 5. Marcadores. 								

6.2 SECUENCIA DIDÁCTICA 5º, LIBRO ALBUM: “ZOOLOGICO”, DE ANTHONY BROWNE

Debemos reconocer que actualmente los niños viven en un mundo visual, están leyendo constantemente imágenes que circulan en la cotidianidad. Por esta razón los maestros deben utilizar estrategias de enseñanza y aprendizaje que les permitan a los estudiantes leer imágenes desde una postura crítica, para desentrañar el sentido implícito o profundo que no aparece en lo superficial, activar sus saberes y entablar un diálogo con otros textos; esto les va permitir comprender las diferentes dinámicas que existen en la sociedad y especialmente las representaciones y referentes ideológicos de nuestra realidad.

Para el grado quinto decidimos trabajar el libro álbum “Zoológico”, del autor e ilustrador estadounidense de libros infantiles Anthony Browne; los álbumes ilustrados, en particular los de autores contemporáneos, presentan un reto a nivel visual y expresivo para los niños de 4 años en adelante, pues les permiten comprender imágenes complejas en los niveles literal, visual y metafórico; además de impulsar su capacidad expresiva y analítica¹⁶⁵.

Además consideramos que la lectura de textos visuales le exige al lector realizar un proceso de comprensión complejo para percibir la relación entre imágenes y palabras, dar sentido y crear significados; Nikolajeva y Scott afirman que “estos libros se prestan al análisis hermenéutico; el lector empieza por el conjunto, mira los detalles, después regresa a la imagen completa y el proceso empieza de nuevo”¹⁶⁶.

Se hace hincapié en la relación entre las palabras e imágenes, porque la historia depende de la interacción entre el texto escrito y las imágenes; ambos se crearon con una intención estética consciente. Se habla de libros compuestos de imágenes y palabras cuya interacción íntima crea niveles de significados abiertos

¹⁶⁵ ARIZPE, Evelyn. STYLES, Morag. Lectura de imágenes- los niños interpretan textos visuales. Fondo de cultura económica. México, D.F

¹⁶⁶ Ibid, p. 46

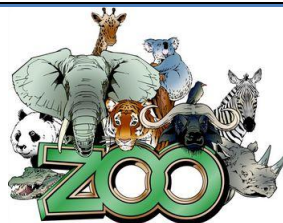
a interpretaciones diferentes y con el potencial de sembrar en sus lectores una reflexión sobre el acto mismo de leer¹⁶⁷.

Sesión 1		
Título de la sesión	Adentrándonos en el zoológico.	Tiempo: 2 horas
Objetivos	<p>Conocer los esquemas mentales de los estudiantes acerca del zoológico.</p> <p>Especificar que en la lectura del libro “Zoológico”, de Anthony Browne se hablará sobre las contradicciones del ser humano.</p>	
Estándares Básicos de Competencias en Lengua Castellana	<p align="center"><u>Factor: Comprensión e interpretación textual</u></p> <p><u>Enunciado identificador:</u></p> <p>Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.</p> <p><u>Subprocesos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Leo diversos tipos de texto: narrativo. • Utilizo estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información para mis procesos de comprensión textual: diagrama radial. <p align="center"><u>Factor: Literatura</u></p> <p><u>Enunciado identificador:</u></p> <p>Elaboro hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario, y entre éste y el contexto.</p> <p><u>Subprocesos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Leo diversos tipos de texto literario: cuentos. • 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. 	
	<p align="center"><u>Grupo: Convivencia y paz</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconozco cómo se sienten los otros cuando son agredidos o se vulneran sus derechos y contribuyo a aliviar su malestar. • Reconozco el valor de las normas y acuerdos para la convivencia en el medio escolar. • Ayudo a cuidar las plantas, los animales y el medio ambiente empezando por mi entorno cercano. 	

¹⁶⁷ Ibid, p. 48

<p>Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas</p>	<p style="text-align: center;"><u>Grupo: Participación y responsabilidad democrática</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifico y expreso, con mis propias palabras, las ideas y los deseos de quienes participamos en la toma de decisiones, en las actividades del salón de clases. • Expreso, en forma asertiva, mis puntos de vista e intereses en las discusiones grupales. • Identifico y manejo mis emociones, como el temor a participar o la rabia, durante las discusiones grupales. • Coopero y muestro solidaridad con mis compañeros (as); trabajo constructivamente en equipo. <p style="text-align: center;"><u>Grupo: Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconozco que todos los niños y las niñas somos personas con el mismo valor y los mismos derechos. • Reconozco lo distintas que somos las personas y comprendo que esas diferencias son oportunidades para construir nuevos conocimientos y relaciones y hacer que la vida sea más interesante y divertida. • Expreso empatía (sentimientos parecidos o compatibles con lo de otros) frente a los demás. 	
<p>Lectura crítica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Interpreta la información explícita o implícita sobre el contenido del texto y moviliza información (saber previo o del texto hacia otros textos) para explicitar o ampliar contenidos del texto. • Hace inferencias sobre el contenido del texto. 	
<p>Contenidos</p>	<p>Conceptual</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Definir qué es un zoológico. • Contraposición. • Campo semántico.
	<p>Procedimental</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Responde la ficha acerca del zoológico. • Construye un diagrama radial para organizar las ideas sobre la información recogida de la ficha. • Lee y analiza la portada del cuento “zoológico”, de Anthony Browne. • Completa algunos ejemplos de contraposición. • Lee y analiza la primera imagen del cuento por medio de preguntas. • Diseña un campo semántico de la imagen analizada.
	<p>Actitudinal</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Participa activamente en las actividades. • Respeta la intervención de sus compañeros. • Manifiesta interés por el desarrollo de la clase. • Realiza con responsabilidad las actividades de clase.
	<p><u>Estrategia: Esquemas mentales</u></p> <p>1. La profesora entrega la siguiente ficha a los estudiantes para responderla:</p>	

Actividades



¿Qué es un zoológico?

¿Te gustaría ir a un zoológico? ¿Por qué?

¿Cómo te sentirías en una visita al zoológico? ¿Por qué?

Estrategia: diagrama radial

- 1.1 Cuando terminen de responder se hará una socialización, las respuestas de los estudiantes se van a organizar en un diagrama radial que se irá construyendo en el tablero por parte de la profesora y los estudiantes lo harán en la guía.



Nota: El organizar visual que se va a realizar en clase es una manera de enseñar a los estudiantes a organizar las ideas y además reflejará los pensamientos, sensaciones, emociones del grupo alrededor de un tema en específico, en este caso el zoológico.

Estrategia: Lectura de la portada

2. La profesora presenta en un proyector solo la portada del cuento para realizar una lectura a partir de los elementos que nos brinda: título, ilustraciones y nombre del autor. Se va a ocultar el título y el autor; para fijarnos primero en las ilustraciones.
- 2.1 Las preguntas que van a orientar el análisis de las ilustraciones son:
- ¿Quiénes aparecen en la portada?
 - ¿Qué parece el señor?
 - ¿Cuál es el papel de la señora?
 - ¿En qué piensan cuando ven las rayas en blanco y negro?
 - ¿Qué es el blanco? ¿Qué es el negro?
- 2.1.1 La profesora va a explicar el concepto de contraposición para que los estudiantes puedan relacionarlo con el libro. Se va a entregar al

estudiante el siguiente cuadro para anotar algunos ejemplos; además se irá completando con las contraposiciones que aparezcan en el libro.

Contraposición: Oposición entre dos cosas contrarias, que expresan ideas de significado opuesto o contrario.



Día	Se contrapone a	Noche
Vida		Muerte
Paz		Guerra

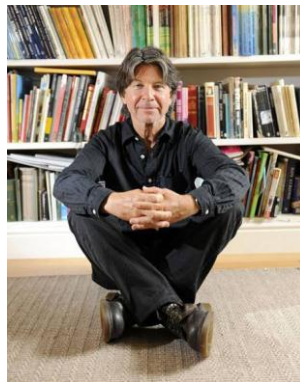
NOTA: El ejercicio que se está realizando tiene como objetivo especificarles a los estudiantes que el cuento “zoológico” que vamos a leer muestra algunas contradicciones que presenta el ser humano en sus comportamientos y la manera como se relaciona con su entorno.

2.2 La profesora muestra la portada y el nombre del libro.

2.2.1 Las preguntas que se van a realizar son :

- ¿Qué relación encuentra entre las ilustraciones y el título?
- ¿Qué le pasará a estas personas en el zoológico?

2.3 Se muestra la portada completa, incluyendo el nombre del autor para dar a conocer datos sobresalientes sobre él.



Estrategia: Lectura de imágenes


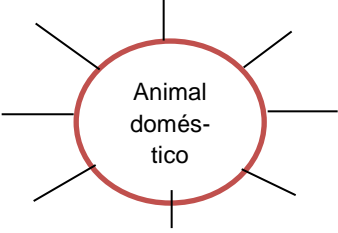
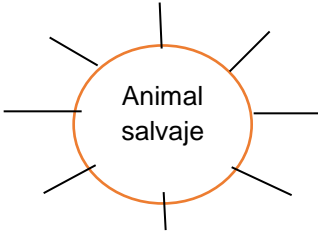
3. La profesora va a proyectar la imagen 1 del cuento y la pregunta que va a realizar es:

	<p>- ¿Por qué en esta imagen aparece un hámster si se trata de la visita a un zoológico?</p> <p>3.1 La profesora explica a los alumnos qué es un campo semántico y muestra algunos ejemplos.</p> <p>3.2 Entregar a cada estudiante la imagen 1 para pegarla en el cuaderno y construir alrededor de ella un campo semántico alrededor de la pregunta ¿Qué representa esta imagen?</p>
Evaluación	La evaluación es un proceso continuo que se dará durante todas las sesiones, especialmente en el diálogo y discusión que se genera alrededor de la lectura y análisis del libro. Pero la resolución de las fichas de clase permitirá tener una evidencia escrita del proceso de cada estudiante.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Video beam. - Presentación para proyectar. - Fichas de trabajo. - Tablero. - Marcadores. - Cuento “Zoológico”, de Anthony Browne.

Sesión 2

Título de la sesión	Domestic Vs Salvaje	Tiempo: 2 horas.
Objetivo	Analizar por qué los animales salvajes no deben ser domesticados, sino deben permanecer en su estado natural.	
Estándares Básicos de Competencias en Lengua Castellana	<u>Factor:</u> Comprensión e interpretación textual	
	<p><u>Enunciado identificador:</u></p> <p>Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.</p> <p><u>Subprocesos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Leo diversos tipos de texto: narrativo, expositivo. • Utilizo estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información para mis procesos de comprensión textual: diagrama radial, fichas. 	
	<u>Factor:</u> Literatura	
	<p><u>Enunciado identificador:</u></p> <p>Elaboro hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario, y entre éste y el contexto.</p> <p><u>Subprocesos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Leo diversos tipos de texto literario: cuentos. 	

	<ul style="list-style-type: none"> Reconozco, en los textos literarios que leo, elementos tales como tiempo, espacio, acción, personajes. Relaciono las hipótesis predictivas que surgen de los textos que leo, con su contexto y con otros textos, sean literarios o no. 	
Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas	<p style="text-align: center;"><u>Grupo: Convivencia y paz</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Reconozco cómo se sienten los otros cuando son agredidos o se vulneran sus derechos y contribuyo a aliviar su malestar. Reconozco el valor de las normas y acuerdos para la convivencia en el medio escolar. Ayudo a cuidar las plantas, los animales y el medio ambiente empezando por mi entorno cercano. <p style="text-align: center;"><u>Grupo: Participación y responsabilidad democrática</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Identifico y expreso, con mis propias palabras, las ideas y los deseos de quienes participamos en la toma de decisiones, en las actividades del salón de clases. . Expreso, en forma asertiva, mis puntos de vista e intereses en las discusiones grupales. Identifico y manejo mis emociones, como el temor a participar o la rabia, durante las discusiones grupales. Coopero y muestro solidaridad con mis compañeros (as); trabajo constructivamente en equipo. <p style="text-align: center;"><u>Grupo: Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Reconozco que todos los niños y las niñas somos personas con el mismo valor y los mismos derechos. Reconozco lo distintas que somos las personas y comprendo que esas diferencias son oportunidades para construir nuevos conocimientos y relaciones y hacer que la vida sea más interesante y divertida. Expreso empatía (sentimientos parecidos o compatibles con lo de otros) frente a los demás. 	
Lectura crítica	<ul style="list-style-type: none"> Interpreta la información explícita o implícita sobre el contenido del texto y moviliza información (saber previo o del texto hacia otros textos) para explicitar o ampliar contenidos del texto. Hace inferencias sobre el contenido del texto. Construye conclusiones propias sobre partes del contenido del texto. 	
Contenidos	Conceptual	<ul style="list-style-type: none"> Definir qué es un animal doméstico y salvaje. Exageración (hipérbole) Contraposiciones: Honestidad – deshonestidad. Libertad- prisión.
	Procedimental	<ul style="list-style-type: none"> Completa los diagramas radiales sobre la definición de los animales domésticos y salvajes. Responde algunas preguntas sobre el video “Las 10 mascotas más inusuales del mundo”. Clasifica los animales del video dependiendo de

		<p>las condiciones en donde se encuentran en domésticos o salvajes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lee y comprende el documento ¿Por qué no debemos tener animales silvestres como mascotas en las casas? Para complementar sus respuestas. • Lee y analiza la imagen 2, 3, 4 del cuento por medio de preguntas. • Compara un zoológico, cárcel y un trancón. • Identificar las hipérbolos presentes en el libro. • Completa el cuadro de contraposiciones.
	<p>Actitudinal</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Participa de manera activa en equipo respetando las ideas. • Realiza con interés y responsabilidad en las actividades asignadas. • Propone nuevas ideas de las temáticas trabajadas.
<p>Actividades</p>	<p><u>Estrategia: Esquemas mentales y diagrama radial</u></p> <p>1. Antes de iniciar con la lectura en voz alta del cuento, la profesora va a entregar la siguiente ficha de preguntas:</p> <div data-bbox="613 877 1218 1272" style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px auto; width: fit-content;"> <p style="text-align: center;">Responda las siguientes preguntas:</p> <div style="text-align: center;">  </div> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Tienen mascotas en sus casas? ¿Cuáles? - ¿Qué animal le gustaría tener de mascota en su casa? - ¿Cuáles serían las más apropiadas para tener en casa? ¿Por qué? </div> <p>1.1 Las respuestas serán socializadas con el grupo.</p> <p>2. La profesora entrega el siguiente diagrama radial a los estudiantes para que lo completen:</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center; margin: 10px 0;"> <div style="text-align: center;">  </div> <div style="text-align: center;">  </div> </div> <p>Nota: Un diagrama radial es una rueda que tiene un centro, en el que aparece un concepto, idea principal, y varios radios que apuntan a otras ideas e informaciones suplementarias. El objetivo es ayudar a los alumnos</p>	

	<p>a organizar y aclarar lo que saben acerca de un concepto.¹⁶⁸</p> <p>2.1 En el tablero se harán los diagramas radiales para anotar las ideas de los estudiantes y así llegar a acuerdos de lo que es un animal doméstico y un animal salvaje.</p> <p><u>Estrategia: Uso de elementos audiovisuales (video)</u></p> <p>3. Se va a proyectar el video “Las 10 mascotas más inusuales del mundo” disponible en : https://www.youtube.com/watch?v=ucxMdWBgS6Q</p> <p>El video incluye: tigre, oso polar, lobos, guepardo, hipopótamo, cocodrilo, lémures, puma, leones.</p> <p>3.1 Los estudiantes se van a reunir por parejas que serán distribuidas al azar utilizando dos fichas escritas con el mismo número, cada uno debe encontrar al compañero que tiene el número igual al suyo.</p> <p>3.2 La profesora entrega la siguiente ficha con preguntas sobre el video para responder entre parejas:</p> <div data-bbox="537 892 1300 1083" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Cuáles animales aparecían en el video? ▪ ¿Esos animales son salvajes o domésticos? ¿Por qué? ▪ ¿Por qué son considerados como mascotas? ▪ ¿Por qué no deben ser domesticados? ▪ ¿Cuáles son las consecuencias que trae la domesticación de estos animales? </div> <p>3.3 Se hará la socialización de las respuestas para construir una conclusión general de la actividad realizada.</p> <p>3.4 La profesora entrega el documento: ¿Por qué no debemos tener animales silvestres como mascotas en las casas? Disponible en: http://www.cali.gov.co/dagma/publicaciones/49344/por_qu_no_debemos_tener_animales_silvestres_como_mascotas_en_las_casas/ Para ser leído en el grupo y complementar las respuestas.</p> <p><u>Estrategia: Lectura en voz alta y de imágenes.</u></p> <p>4. Para hacer la lectura del cuento es necesario crear un ambiente adecuado, es decir, tener en cuenta la organización de los estudiantes para facilitar la visualización, en un lugar cómodo; factores que influyen en la disposición del alumno. La profesora va a organizar el cuento en una presentación para proyectarla en el salón, además se agruparon las páginas del libro para abordarlo en las sesiones.</p> <p>4.1 Los estudiantes deben leer el siguiente matutín para iniciar el cuento:</p>
--	--

¹⁶⁸ JOHNSON, David W. JOHNSON Roger T. HOLUBEC, Edythe J. El aprendizaje cooperativo en el aula. Paidós Educador. Argentina. 1999

	<p style="text-align: center;">“Soplen, soplen, soplen para que llegue el viento y con el viento llegó este cuento.”</p> <p>4.2 Para esta sesión se va a trabajar las siguientes imágenes y las preguntas que orientan el análisis son:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <u>Imagen 2:</u> ¿Cómo es la expresión de la familia? ¿Realmente están emocionados?, ¿Esta foto corresponde a una típica foto familiar?, ¿Por qué aparecen así? ✓ <u>Imagen 3:</u> ¿Cómo es la reacción del hombre que va en el camión?, ¿Qué es un embotellamiento?, ¿Qué representa el caracol en esta página? , ¿Al ser humano le gusta estar encerrado? <p>Nota: La profesora muestra la fotografía de un trancón para hacer la relación con el embotellamiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Luego, los estudiantes van a realizar un listado con las sensaciones que experimentan los seres humanos cuando están encerrados ¿cómo se sienten? - La profesora les explica a los estudiantes ¿qué es una exageración (hipérbole)?, menciona algunos ejemplos y les pide que identifiquen las exageraciones que se presentan en el libro. Todo será consignado en el cuaderno. - Se retoma el cuadro que se entregó en la primera clase sobre las contraposiciones para consignar la que se presentan hasta el momento. ✓ <u>Imagen 4:</u> ¿Cómo calificarían la acción del papá? ¿Por qué? , encuentren 5 objetos extraños en la imagen. ¿Y eso que significa? <p>Nota: Se habla sobre la honestidad y además se retoma el cuadro de contraposiciones para consignar las que aparecieron.</p>
<p>Evaluación</p>	<p>La evaluación es un proceso continuo que se dará durante todas las sesiones, especialmente en el diálogo y discusión que se genera alrededor de la lectura y análisis del libro.</p> <p>Cuadro de contraposiciones. Diagramas radiales. Ficha con preguntas.</p>
<p>Recursos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Video beam. - Presentación para proyectar. - Fichas de trabajo. - Tablero. - Marcadores. - Cuento “Zoológico”, de Anthony Browne.
<p>Sesión 3</p>	

Título de la sesión	¿De quién se esconde?	Tiempo: 2 horas
Objetivo	Analizar la técnica del camuflaje como mecanismo de protección.	
Estándares Básicos de Competencias en Lengua Castellana	<p style="text-align: center;"><u>Factor: Comprensión e interpretación textual</u></p> <p><u>Enunciado identificador:</u></p> <p>Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.</p> <p><u>Subprocesos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizo estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información para mis procesos de comprensión textual: diagrama radial. <p style="text-align: center;"><u>Factor: Literatura</u></p> <p><u>Enunciado identificador:</u></p> <p>Elaboro hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario, y entre éste y el contexto.</p> <p><u>Subprocesos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Leo diversos tipos de texto literario: cuentos. • Reconozco, en los textos literarios que leo, elementos tales como tiempo, espacio, acción, personajes. • Relaciono las hipótesis predictivas que surgen de los textos que leo, con su contexto y con otros textos, sean literarios o no. 	
Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales	<p style="text-align: center;"><u>Entorno vivo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifico fenómenos de camuflaje en el entorno y los relaciono con las necesidades de los seres vivos. 	
Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas	<p style="text-align: center;"><u>Grupo: Convivencia y paz</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconozco cómo se sienten los otros cuando son agredidos o se vulneran sus derechos y contribuyo a aliviar su malestar. • Reconozco el valor de las normas y acuerdos para la convivencia en el medio escolar. • Ayudo a cuidar las plantas, los animales y el medio ambiente empezando por mi entorno cercano. <p style="text-align: center;"><u>Grupo: Participación y responsabilidad democrática</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifico y expreso, con mis propias palabras, las ideas y los deseos de quienes participamos en la toma de decisiones, en las actividades del salón de clases. . • Expreso, en forma asertiva, mis puntos de vista e intereses en las discusiones grupales. • Identifico y manejo mis emociones, como el temor a participar o la rabia, durante las discusiones grupales. • Coopero y muestro solidaridad con mis compañeros (as); trabajo 	

	<p>constructivamente en equipo.</p> <p><u>Grupo: Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconozco que todos los niños y las niñas somos personas con el mismo valor y los mismos derechos. • Reconozco lo distintas que somos las personas y comprendo que esas diferencias son oportunidades para construir nuevos conocimientos y relaciones y hacer que la vida sea más interesante y divertida. • Expreso empatía (sentimientos parecidos o compatibles con lo de otros) frente a los demás. 	
Lectura crítica	<ul style="list-style-type: none"> • Deduce información implícita de partes o del texto global, relacionando la información del mismo con la que proviene de otras fuentes. • Hace inferencias sobre el contenido del texto. 	
Contenidos	Conceptual	<ul style="list-style-type: none"> • Camuflaje. • Tipos de camuflaje. • Campo semántico. • Contraposiciones: Rey- súbdito, ser humano-animal.
	Procedimental	<ul style="list-style-type: none"> • Lee y analiza la imagen 5, 6, 7, 8, 9, 10 del cuento por medio de preguntas. • Construye el campo semántico respondiendo a la pregunta ¿Qué representa el animal en la imagen? (Imagen 5,8,10) • Completa el cuadro de contraposiciones. • Clasifica los animales dependiendo del tipo de camuflaje.
	Actitudinal	<ul style="list-style-type: none"> • Escucho atentamente a mis compañeros (as), reconozco puntos de vista diferentes a los míos. • Realiza con interés y responsabilidad las actividades asignadas. • Participa activamente en las actividades. • Respeta la intervención de sus compañeros.
Actividades	<p><u>Estrategia: Lectura de imágenes</u></p> <p>1. Para esta sesión se va a continuar con la lectura del cuento, se van a trabajar las siguientes imágenes y las preguntas que orientan el análisis son:</p> <p>✓ <u>Imagen 5:</u> Encuentren 5 objetos extraños en la imagen. ¿Y eso que significa?, ¿A quién representa Quique?</p> <p>✓ <u>Imagen 6:</u> ¿En dónde se encuentra el elefante? , ¿Cómo se sentirá?</p> <p>✓ <u>Imagen 7:</u> ¿Cómo es la expresión del papá? ¿Por qué esta así?, ¿Por qué le preguntaron al papá y no a la mamá si podían comer ya? , ¿Por qué el papá no da razones?</p> <p>Nota: Los estudiantes retoman el cuadro de las contraposiciones para agregar los nuevos elementos y además continúan con el campo semántico.</p>	

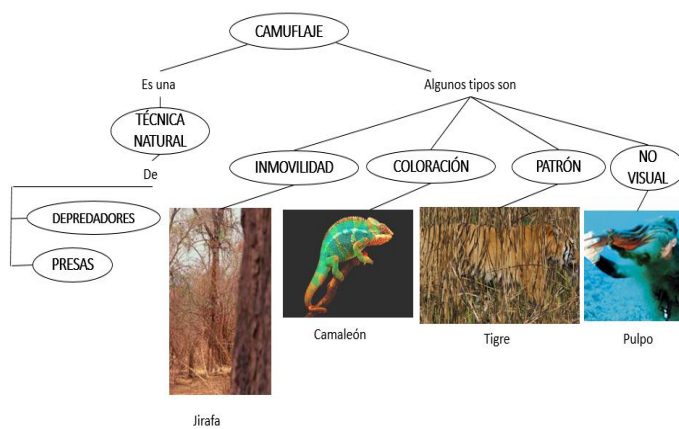
Estrategia: Mapa mental

2. Antes de continuar con la lectura se va a trabajar el tema del camuflaje animal para relacionarlo con la imagen siguiente (8), las actividades que se van a realizar son:

2.1 La profesora va a proyectar en el tablero imágenes de diferentes animales camuflados y les pide a los estudiantes que encuentren lo oculto.

2.2 Se pregunta ¿Qué hacen los animales? ¿Por qué lo hacen? ¿conocen el nombre de ese proceso?

2.3 Para explicar esta propiedad de algunos animales la profesora va a proyectar un mapa mental en el que se especifica el concepto, los tipos de camuflaje y un ejemplo.



2.4 Entregar a los estudiantes la guía con el mapa mental para ir haciendo la lectura y además 5 imágenes para que haga la clasificación según el tipo que corresponda.

2.5 Se va a proyectar el video: 10 animales con camuflajes increíbles, disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=1ALc7VsQj94>

2.6 La profesora va a proyectar los animales que aparecieron en el video y los estudiantes deben pasar al tablero a clasificar los animales según el tipo de camuflaje, uniendo con una línea.



INMOVILIDAD

COLORACIÓN

PATRÓN

NO VISUAL

Pez piedra

	<p>3. <u>Estrategia: Lectura de imágenes</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Se va a continuar con la lectura del libro. Las preguntas que orientan el análisis son: <p>✓ <u>Imagen 8</u>: ¿Cómo es el lugar en donde se encuentran? , ¿Por qué está tratando de camuflarse? , ¿Quién es el depredador?</p> <p>Nota: En el cuaderno los estudiantes van a enumerar los animales que aparezcan en el cuento y a construir el campo semántico respondiendo a la pregunta ¿Qué representa la imagen?</p> <p>✓ <u>Imagen 9</u>: ¿Qué sentimiento despertó el tigre en la mamá?, ¿Es coherente su comentario con la situación?</p> <p>✓ <u>Imagen 10</u>: Describir la imagen, ¿cómo se siente el tigre?</p>
Evaluación	<p>La evaluación es un proceso continuo que se dará durante todas las sesiones, especialmente en el diálogo y discusión que se genera alrededor de la lectura y análisis del libro.</p> <p>Cuadro de contraposiciones. Campo semántico. Ficha para clasificación de los animales según el tipo de camuflaje.</p>
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Video beam. - Presentación para proyectar. - Fichas de trabajo. - Tablero. - Marcadores. - Cuento “Zoológico”, de Anthony Browne.

Sesión 4		
Título de la sesión	Hábitat natural vs Hábitat artificial	Tiempo: 1 hora y 40 min
Objetivo	Reconocer y distinguir entre un hábitat natural y artificial.	
Estándares Básicos de Competencias en Lengua Castellana	<u>Factor:</u> Comprensión e interpretación textual	
	<p><u>Enunciado identificador:</u></p> <p>Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.</p> <p><u>Subprocesos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Leo diversos tipos de texto: narrativo. • Utilizo estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información para mis procesos de comprensión textual: cuadro sinóptico, diagrama arbóreo. <p style="text-align: right;"><u>Factor:</u> Literatura</p>	

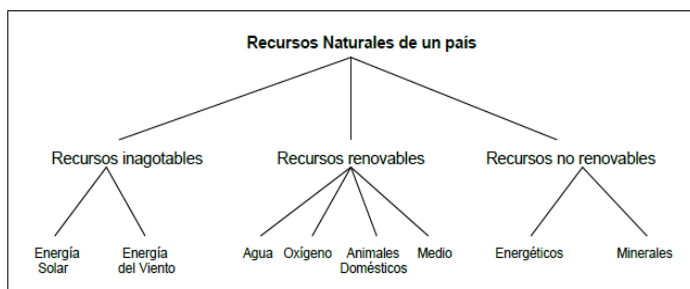
	<p><u>Enunciado identificador:</u> Elaboro hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario, y entre éste y el contexto.</p> <p><u>Subprocesos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Leo diversos tipos de texto literario: cuentos. • Relaciono las hipótesis predictivas que surgen de los textos que leo, con su contexto y con otros textos, sean literarios o no.
<p>Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales</p>	<p style="text-align: center;"><u>Entorno vivo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Analizo el ecosistema que me rodea y lo comparo con otros. • Identifico adaptaciones de los seres vivos teniendo en cuenta las características de los ecosistemas en que viven.
<p>Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas</p>	<p style="text-align: center;"><u>Grupo: Convivencia y paz</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconozco cómo se sienten los otros cuando son agredidos o se vulneran sus derechos y contribuyo a aliviar su malestar. • Reconozco el valor de las normas y acuerdos para la convivencia en el medio escolar. • Ayudo a cuidar las plantas, los animales y el medio ambiente empezando por mi entorno cercano. <p style="text-align: center;"><u>Grupo: Participación y responsabilidad democrática</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifico y expreso, con mis propias palabras, las ideas y los deseos de quienes participamos en la toma de decisiones, en las actividades del salón de clases. . • Expreso, en forma asertiva, mis puntos de vista e intereses en las discusiones grupales. • Identifico y manejo mis emociones, como el temor a participar o la rabia, durante las discusiones grupales. • Coopero y muestro solidaridad con mis compañeros (as); trabajo constructivamente en equipo. <p style="text-align: center;"><u>Grupo: Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconozco que todos los niños y las niñas somos personas con el mismo valor y los mismos derechos. • Reconozco lo distintas que somos las personas y comprendo que esas diferencias son oportunidades para construir nuevos conocimientos y relaciones y hacer que la vida sea más interesante y divertida. • Expreso empatía (sentimientos parecidos o compatibles con lo de otros) frente a los demás.
<p>Lectura crítica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Deduce información implícita de partes o del texto global, relacionando la información del mismo con la que proviene de otras fuentes. • Hace inferencias sobre el contenido del texto. • Construye conclusiones propias sobre partes del contenido del texto.
	<ul style="list-style-type: none"> • Ecosistema.

Contenidos	Conceptual	<ul style="list-style-type: none"> • Tipos de ecosistema. • Campo semántico. • Consumismo. • Contraposiciones: consumir- ahorrar, artificial-natural.
	Procedimental	<ul style="list-style-type: none"> • Construir un diagrama arbóreo sobre la infografía del ecosistema. • Lee y analiza la imagen 11, 12, 13, 14, 15,16 del cuento por medio de preguntas. • Complementa el campo semántico respondiendo a la pregunta ¿Qué representa el animal en la imagen? (Imagen 12,14,16) • Realiza el cuadro sinóptico sobre el hábitat natural y artificial. • Complementa el cuadro de contraposiciones.
	Actitudinal	<ul style="list-style-type: none"> • Fomenta la disciplina dentro del grupo. • Cumplo mi función cuando trabajo en grupo y contribuyo a lograr productos comunes. • Participa activamente en las actividades. • Respeto la intervención de sus compañeros.
Actividades	<p><u>Estrategia: Infografías y diagrama arbóreo</u></p> <p>1. Los estudiantes van a responder en su cuaderno ¿qué es un ecosistema?</p> <p>1.1 La profesora va a anotar esas ideas en el tablero para llegar a acuerdos y poder definir qué es un ecosistema.</p> <div style="text-align: center; border: 1px solid green; border-radius: 50%; width: 150px; margin: 20px auto; padding: 10px;"> <p>Seres vivos+ medio físico= ECOSISTEMA</p> </div> <p>1.2 Entregar a los estudiantes dos infografías sobre el ecosistema para hacer la lectura y complementar las ideas trabajadas.</p> <p>1.3 Los estudiantes van a organizar la nueva información de las infografías en un diagrama arbóreo (organizador gráfico), para esto la profesora debe exponer un ejemplo y orientar a los estudiantes para su realización. Por ejemplo:</p>	

Diagrama Arbóreo

- Establece relaciones jerárquicas de arriba hacia abajo o de abajo hacia arriba

Ejemplo:



Estrategia: Lectura en voz alta y de imágenes

2. La profesora continua con la lectura del cuento, se van a trabajar las siguientes imágenes y las preguntas que orientan el análisis son:
 - ✓ Imagen 11: ¿Por qué a los niños les parecía que habían estado ahí por horas?, ¿Cómo se sienten los animales al estar ahí por horas?
 - ✓ Imagen 12: Describir la imagen, ¿cómo se siente el animal? ¿Cómo es el lugar?
 - ✓ Imagen 14: Describir la imagen, ¿cómo se siente el animal? ¿Cómo es el lugar?
- En el cuaderno los estudiantes van a continuar trabajando el campo semántico de los animales respondiendo a la pregunta ¿Qué representa la imagen?
 - ✓ Imagen 15: ¿A qué fueron los niños al zoológico realmente?
 - ✓ Imagen 16: Describir la imagen, ¿cómo se siente el animal? ¿Cómo es el lugar?
- En el cuaderno los estudiantes van a continuar trabajando el campo semántico de los animales respondiendo a la pregunta ¿Qué representa la imagen?

Estrategia: Uso de elementos audiovisuales (video) y cuadro sinóptico

3. La profesora va a proyectar algunos videos del hábitat natural de los animales que aparecen en el cuento hasta ahora en el cuento (elefante, jirafas, tigre, rinoceronte, pingüinos, oso polar) para compararlos con el hábitat del zoológico.
- 3.1 Se entrega a los estudiantes la siguiente ficha para responder en parejas (cuadro sinóptico) :

¹⁶⁹ DIAZ BARRIGA, Frida. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Tipos de estrategias de enseñanza.1997

	<table border="1"> <tr> <td>Hábitat</td> <td>¿Cómo se sienten los animales?</td> <td>¿Cuál de los dos hábitats es el adecuado? ¿Por qué?</td> </tr> <tr> <td>Natural</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Artificial</td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>3.1.1 Se hará la socialización de las respuestas.</p> <p>3.2 Completar la nueva contraposición que apareció en el cuadro. (artificial-natural) (consumir-ahorrar)</p>	Hábitat	¿Cómo se sienten los animales?	¿Cuál de los dos hábitats es el adecuado? ¿Por qué?	Natural			Artificial		
Hábitat	¿Cómo se sienten los animales?	¿Cuál de los dos hábitats es el adecuado? ¿Por qué?								
Natural										
Artificial										
Evaluación	<p>La evaluación es un proceso continuo que se dará durante todas las sesiones, especialmente en el diálogo y discusión que se genera alrededor de la lectura y análisis del libro.</p> <p>Cuadro de contraposiciones. Campo semántico. Cuadro sinóptico sobre el hábitat natural y artificial. Diagrama arbóreo sobre la infografía del ecosistema.</p>									
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Video beam. - Presentación para proyectar. - Fichas de trabajo. - Tablero. - Marcadores. - Cuento “Zoológico”, de Anthony Browne. 									

Sesión 5		
Título de la sesión	¿Y ahora que pensamos?	Tiempo: 1 hora y 40 min
Objetivo	<p>Identifica a partir de la lectura global del cuento “zoológico”, de Anthony Browne desde una perspectiva crítica que el ser humano está envuelto de contradicciones.</p> <p>Reconocer que el ser humano con sus actos y comportamientos se está convirtiendo en el máximo depredador.</p>	
Estándares Básicos de Competencias en Lengua	<p style="text-align: center;"><u>Factor:</u> Comprensión e interpretación textual</p> <p><u>Enunciado identificador:</u></p> <p>Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.</p> <p><u>Subprocesos:</u></p>	

<p>Castellana</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Leo diversos tipos de texto: narrativo, expositivo, informativo. • Utilizo estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información para mis procesos de comprensión textual: cuadro sinóptico. <p style="text-align: center;"><u>Factor: Literatura</u></p> <p><u>Enunciado identificador:</u> Elaboro hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario, y entre éste y el contexto.</p> <p><u>Subprocesos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Leo diversos tipos de texto literario: cuentos. • Relaciono las hipótesis predictivas que surgen de los textos que leo, con su contexto y con otros textos, sean literarios o no.
<p>Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas</p>	<p style="text-align: center;"><u>Grupo: Convivencia y paz</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconozco cómo se sienten los otros cuando son agredidos o se vulneran sus derechos y contribuyo a aliviar su malestar. • Reconozco el valor de las normas y acuerdos para la convivencia en el medio escolar. • Ayudo a cuidar las plantas, los animales y el medio ambiente empezando por mi entorno cercano. <p style="text-align: center;"><u>Grupo: Participación y responsabilidad democrática</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifico y expreso, con mis propias palabras, las ideas y los deseos de quienes participamos en la toma de decisiones, en las actividades del salón de clases. . • Expreso, en forma asertiva, mis puntos de vista e intereses en las discusiones grupales. • Identifico y manejo mis emociones, como el temor a participar o la rabia, durante las discusiones grupales. • Coopero y muestro solidaridad con mis compañeros (as); trabajo constructivamente en equipo. <p style="text-align: center;"><u>Grupo: Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconozco que todos los niños y las niñas somos personas con el mismo valor y los mismos derechos. • Reconozco lo distintas que somos las personas y comprendo que esas diferencias son oportunidades para construir nuevos conocimientos y relaciones y hacer que la vida sea más interesante y divertida. • Expreso empatía (sentimientos parecidos o compatibles con lo de otros) frente a los demás.
<p>Lectura crítica</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construye conclusiones y hace inferencias sencillas sobre partes del contenido y sobre el posible comportamiento del lector, siempre que el contenido haga alusión a valoraciones usuales y de reflexión cotidiana. ▪ Reflexiona y hace valoraciones sobre el contenido del texto.

Contenidos	Conceptual	<ul style="list-style-type: none"> • Campo semántico. • Contraposiciones: hombre- animal, libertad- prisión. • Concepto de zoológico. 						
	Procedimental	<ul style="list-style-type: none"> • Completar el cuadro sinóptico ¿Por qué los animales se pelean? • Lee y analiza la imagen 17- 24 del cuento por medio de preguntas. • Complementa el campo semántico respondiendo a la pregunta ¿Qué representa el animal en la imagen? (Imagen 18,20,22) • Analiza frases del cuento. • Responde algunas preguntas del video Man, de Steve Cutts para relacionarlo con el cuento. • Construye conclusiones del campo semántico y el cuadro de contraposiciones que realizó en todas las sesiones. • Completa nuevamente la ficha del zoológico aplicada en la primera sesión. 						
	Actitudinal	<ul style="list-style-type: none"> • Propongo alternativas para cuidar mi entorno y evitar peligros que lo amenazan. • Participa activamente en las actividades. • Respeta la intervención de sus compañeros. • Valoro y utilizo el conocimiento de diferentes personas de mi entorno. 						
Actividades	<p><u>Estrategia: Lectura de textos</u></p> <p>1. La profesora le va a preguntar a los estudiantes ¿por qué los animales se pelean? Ellos escriben la respuesta en el cuaderno.</p> <p>1.1 Se hará la socialización de las respuestas y se anotan en el tablero para llegar a acuerdos.</p> <p>1.2 Se proyecta el video ¿Qué pasa cuando los animales se pelean? Disponible en: http://www.eltiempo.com/estilo-de-vida/ciencia/video/las-peleas-de-los-animales/16792012 y se consigna la información en la casilla (animales) :</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th colspan="2" style="text-align: center;">¿Por qué los animales se pelean?</th> </tr> <tr> <td style="width: 50%; text-align: center;">Animales</td> <td style="width: 50%;"></td> </tr> <tr> <td style="height: 40px;"></td> <td></td> </tr> </table> <p><u>Estrategia: Lectura en voz alta y de imágenes</u></p> <p>2. Se continua con la lectura del cuento, las imágenes y las preguntas que orientan el análisis son:</p>		¿Por qué los animales se pelean?		Animales			
¿Por qué los animales se pelean?								
Animales								

✓ Imagen 17: ¿Por qué se pelean los niños?, ¿Por qué los mandriles son más divertidos que otros animales, según los niños?

✓ Imagen 18: Describir la imagen, ¿cómo se siente el animal? ¿Cómo es el lugar?

Estrategia: Uso de elementos audiovisuales (video)

- Comparar el video ¿Qué pasa cuando los animales se pelean? Con la imagen 17, 18 para identificar los motivos de estos comportamientos de los seres humanos.

¿Por qué los animales se pelean?	
Animales	Seres humanos

- Complementar el cuadro de las contraposiciones con la de hombre-animal y el campo semántico con el nuevo animal (mandriles).

- La profesora va a proyectar el video del hábitat natural de estos animales para compararlo con el artificial.

✓ Imagen 19: ¿cómo es el comportamiento de las personas que visitan el zoológico?

✓ Imagen 20: ¿Cómo se siente el orangután? ¿Por qué esta así?

- Complementar el campo semántico de los animales.
- La profesora va a proyectar el video del hábitat natural del orangután para compararlo con el artificial.

✓ Imagen 21: ¿Por qué los gorilas si son divertidos? ¿Qué se puede decir de la mamá? ¿Por qué la mamá hace ese comentario?

✓ Imagen 22: ¿Qué podemos observar en la imagen? ¿cómo es la expresión del gorila? ¿Cuál será el motivo de estar así?

2.1 Se va a analizar la frase que dijo la mamá: “Yo creo que el zoológico no es realmente para animales, sino para personas” ¿están de acuerdo o en desacuerdo? Justifiquen la respuesta.

2.1.1 Se hará la socialización con el grupo y la profesora anota las respuestas en el tablero para analizar las respuestas.

Estrategia: Uso de elementos audiovisuales (video)

2.2 Se proyecta el video “Man” del ilustrador y animador Steve Cutts que se enfoca en trabajar los excesos de la sociedad moderna. Está disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=WfGMYdaICIU>

2.2.1 En un conversatorio se van a responder estas preguntas:

- ¿Qué acciones realiza el hombre?
- ¿Cómo les parece estas acciones? ¿por qué?
- ¿Cómo se siente el hombre?
- Nuevamente analicemos la frase que dijo la mamá: “Yo creo que el zoológico no es realmente para animales, sino para personas” ¿están de acuerdo o en desacuerdo? ¿por qué?

2.2.2 Se hará la socialización de la actividad.

✓ Imagen 23: Describan la imagen, ¿Por qué el sueño es extraño? , ¿Cuál contraposición presenta la imagen? , ¿Cómo se sentirían ustedes si estuvieran en el lugar de los animales?

✓ Imagen 24: Describan la imagen, ¿Cuál contraposición presenta la imagen?

3. Revisar el campo semántico que se construyó en todas las sesiones sobre los animales que aparecieron en el cuento.


3.1 Construir una conclusión general con el grupo de los campos semánticos.

4. Revisar el cuadro que se construyó de las contraposiciones que aparecieron en todas las sesiones del cuento.

4.1 Construir una conclusión general con el grupo de cuadro de las contraposiciones.

Estrategia: Esquemas mentales

5. Nuevamente se responde la ficha sobre el zoológico que se completó en la primera sesión:

	
¿Qué es un zoológico?	¿Te gustaría ir a un zoológico? ¿Por qué?
¿Cómo te sentirías en una visita al zoológico? ¿Por qué?	

Evaluación

La evaluación es un proceso continuo que se dará durante todas las sesiones, especialmente en el diálogo y discusión que se genera alrededor de la lectura y análisis del libro.

Cuadro de contraposiciones.
Campo semántico.

	<p>Cuadro sinóptico sobre ¿por qué los animales se pelean?</p> <p>Preguntas sobre el video Man, de Steve Cutts.</p> <p>Conclusiones.</p> <p>Ficha del zoológico.</p>
Recursos	<p>Video beam.</p> <p>Presentación para proyectar.</p> <p>Fichas de trabajo.</p> <p>Tablero.</p> <p>Marcadores.</p> <p>Cuento "Zoológico", de Anthony Browne.</p>

7. ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LAS FASES III, IV Y V

7.1 ANÁLISIS DE DIARIOS DE CAMPO, OBSERVACIÓN PARTICIPANTE 3°

La aplicación de la propuesta de intervención permite obtener datos que demandan un análisis detallado de los aspectos más importantes que se puedan rescatar con el fin de continuar el proceso de formación en la lectura crítica. En este sentido la tabla 40 presenta los objetivos de las cinco sesiones de clase que conformaron la propuesta de intervención para el grado tercero:

Tabla 40 Objetivos de las sesiones de clase

SESIÓN DE CLASE	OBJETIVOS
1	✓ Conocer los esquemas mentales previos de los estudiantes.
	✓ Identificar las profesiones ejercidas por hombres, mujeres y/o por los dos géneros.
2	✓ Analizar el proceso de transformación que surge en los personajes y relacionarlo con la vida cotidiana.
3	✓ Determinar el papel de la mujer en las labores domésticas.
4	✓ Comprender el matrimonio como una sociedad donde se deben delegar responsabilidades del hogar.
5	✓ Identificar la modificación de los esquemas mentales de los estudiantes.
	✓ Compartir la realización de las labores domésticas en el hogar a través del planeador familiar.

Sin embargo, para la realización del análisis solo se tomarán los datos más representativos que involucren los procesos de lectura crítica trabajados con los estudiantes, razón por la cual se agruparon las cinco sesiones de clase en dos grandes grupos de análisis cuyos nombres determinan estrategias propias de la lectura crítica:

- Esquemas mentales y activación de conocimientos previos.
- Lectura crítica de imágenes.

En el caso del primer grupo de análisis se tendrán en cuenta las dos fichas propuestas para el inicio y el final de la aplicación, mientras que para el segundo grupo, se tomarán las imágenes más representativas del libro álbum trabajado durante la experiencia donde se evidencien aportes con sentido crítico por parte de los estudiantes.

En la misma línea y teniendo en cuenta los grupos de análisis se organizaron de acuerdo a los Estándares Básicos de Competencias en Lengua Castellana emitidos por el Ministerio de Educación Nacional y las Pruebas Saber grado tercero propuestas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Superior (ICFES) los respectivos desempeños que se relacionan directamente con las dos estrategias de lectura crítica involucradas durante el proceso de intervención con la muestra participante. Al mismo tiempo, se incluyen las competencias en lectura crítica de acuerdo al Módulo de lectura crítica emitido por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Superior (ICFES).

Tabla 41 Desempeños en lectura crítica

		ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS EN LENGUA CASTELLANA		PRUEBAS SABER- GRADO TERCERO
COMPETENCIA EN LECTURA CRÍTICA	ESTRATEGIAS DE LECTURA CRÍTICA	FACTOR Y ENUNCIADO IDENTIFICADOR	DESEMPEÑOS	DESEMPEÑOS
2.El estudiante comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un	Esquemas mentales y activación de conocimientos previos	COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades.	-Elaboro hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y después del proceso de lectura; para el efecto, me apoyo en mis conocimientos previos, las imágenes y los títulos.	-Selecciona y organiza información del texto con base en un concepto o saber previo.
				-Recupera información

sentido global.	Lectura crítica de imágenes		-Elaboro hipótesis acerca del sentido global de los textos, durante el proceso de lectura; para el efecto, me apoyo en mis conocimientos previos, las imágenes y los títulos.	explícita del texto. -Deduce a partir de información explícita. -Caracteriza personajes según las expresiones, acciones o situaciones presentadas en el texto.
------------------------	------------------------------------	--	---	--

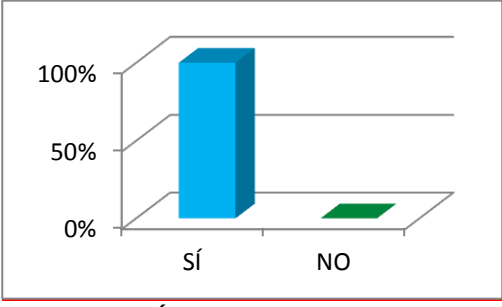
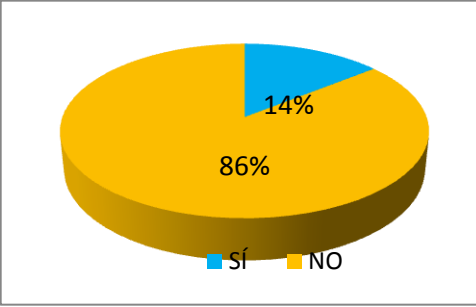
Con respecto a las competencias que todo lector crítico debe adquirir y que se encuentran relacionadas en la tabla 41 el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Superior (ICFES) señala que quien obtiene la competencia 2 relaciona semántica y formalmente los elementos locales que constituyen un texto, de manera que este adquiera un sentido global¹⁷⁰, mientras que el estudiante que logra la adquisición de la competencia 3 enfrenta al texto críticamente y evalúa la validez de los argumentos¹⁷¹ en otras palabras, organiza oraciones completas y con sentido siendo en este caso la prioridad para la estrategia de lectura crítica denominada “producción de textos críticos” que se analizará posteriormente.

De esta manera, se puede evidenciar la organización que tendrá el análisis que se desarrolla posteriormente, involucrando los resultados obtenidos luego de la fase de aplicación con el fin de visibilizar no solo las fortalezas sino también ciertas debilidades que estuvieron presentes durante la intervención pedagógica realizada.

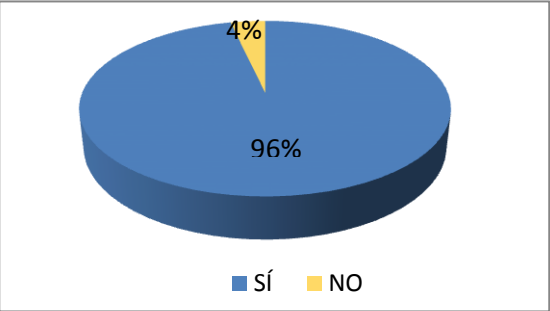
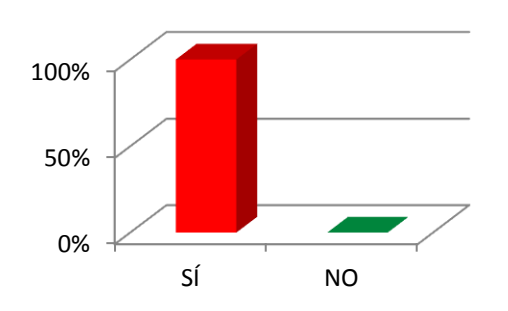
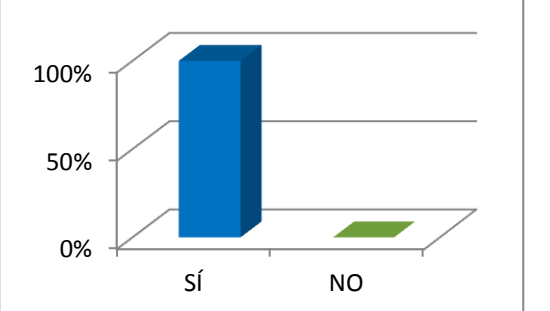
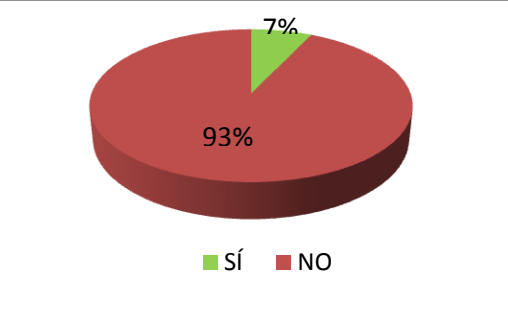
¹⁷⁰ INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN (ICFES). Módulo de Lectura crítica Saber Pro. [En línea] (Recuperado el 25 de mayo de 2017) Disponible en <http://www.icfes.gov.co/docman/estudiantes-y-padres-de-familia/saber-tyt-estudiantes-y-padres/modulos-saber-tyt-2016-1/modulos-primera-sesion-competencias-genericas-10/2310-modulo-de-lectura-critica-saber-tyt-2016-1-1/file?force-download=1>

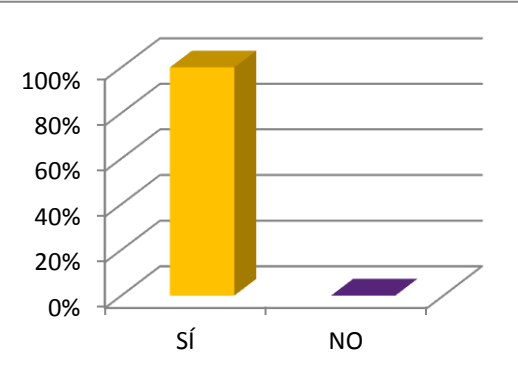
¹⁷¹ *Ibid.*, p.5.

Tabla 42 Esquemas mentales y activación de conocimientos previos 3°

COMPETENCIA: El estudiante comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.		
CATEGORÍAS: -Elaboro hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y después del proceso de lectura; para el efecto, me apoyo en mis conocimientos previos, las imágenes y los títulos. -Selecciona y organiza información del texto con base en un concepto o saber previo.		
PROPÓSITO: Contraste de los pre-esquemas y los post-esquemas mentales de los estudiantes.		
NOTA ACLARATORIA: Teniendo en cuenta la edad cronológica y las características del grupo participante, las fichas aplicadas se diseñaron con respuestas cerradas, en este caso de "sí" y "no"; de igual manera, se aclara que se aplicaron dos fichas durante la intervención, la primera de ellas al comienzo (SESIÓN 1) y la segunda al final (SESIÓN 5); sin embargo, la ficha de post-esquemas cuenta con una pregunta adicional ya que este interrogante encierra la idea más importante del trabajo pedagógico realizado, pues se concluye que las tareas del hogar deben ser distribuidas entre todos los miembros del núcleo familiar sin sobrecargar a ninguno.		
ESTRATEGIA: Esquemas mentales y activación de conocimientos previos.		
ACTIVIDADES: ➤ Fichas de los esquemas mentales.		
PREGUNTA DE LA FICHA 1. ¿La mujer debe realizar las labores de la casa?	SUBCATEGORÍA Rol de la mujer en las labores domésticas.	ANÁLISIS
DESCRIPTOR		
<p>SESIÓN 1</p>  <p>SÍ: 28 NO: 0</p>	<p>SESIÓN 5</p>  <p>SÍ: 4 NO: 24</p>	<p>Se podría hablar de un proceso cíclico en nuestra utilización de los esquemas, puesto que es a partir de esa teoría privada de la realidad como llegamos a la interpretación de una situación o texto y, a la vez, esta interpretación la integramos con nuestra interpretación del mundo en general,¹⁷² lo que quiere decir que nuestros esquemas mentales son la relación paralela con nuestro propio mundo, con las experiencias que nos rodean y vienen intrínsecamente</p>

¹⁷² LOPEZ, Gladys Stella. Los esquemas como facilitadores de la comprensión y aprendizaje de textos. [En línea] (Recuperado el 23 de mayo de 2017) Disponible en <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/717-los-esquemas-como-facilitadores-de-la-comprension-y-aprendizaje-de-textospdf-eyQ7D-articulo.pdf>

<p>PREGUNTA DE LA FICHA 2. ¿Realizar labores en la casa es un trabajo? SESIÓN 1</p>  <p>■ SÍ ■ NO</p> <p>SÍ: 27 NO: 1</p>	<p>SUBCATEGORÍA Labor doméstica como trabajo. SESIÓN 5</p>  <p>SÍ: 28 NO: 0</p>	<p>en el sujeto.</p> <p>Ahora bien, dentro de nuestros esquemas encontramos los conocimientos previos que son el resultado de lo que rodea nuestra cotidianidad puesto que cada conocimiento adquirido tendrá la posibilidad de modificarse siempre y cuando se logre impactar en el círculo mental de los esquemas.</p>
<p>PREGUNTA DE LA FICHA ¿Los hombres deben hacer labores en la casa? SESIÓN 1</p>  <p>SÍ: 28 NO: 0</p>	<p>SUBCATEGORÍA Rol del hombre en las labores domésticas. SESIÓN 5</p>  <p>■ SÍ ■ NO</p> <p>SÍ: 2 NO: 26</p>	<p>Es así, como notamos en las respuestas entregadas por la muestra participante que sus esquemas mentales si se activaron tanto en la sesión 1 como en la sesión 5, aunque si se detallaran cada una de las respuestas se podría pensar que continúa la dificultad para que los estudiantes lleven el hilo conductor de las respuestas.</p>
<p>PREGUNTA DE LA FICHA ¿Todos los integrantes de la familia deben ayudar con las labores de la casa?</p>	<p>SUBCATEGORÍA Compartir las labores domésticas en el hogar.</p>	<p>Al analizar la pregunta 1 y la pregunta 3 de la ficha se puede evidenciar que en ambos casos la totalidad de la muestra coincide en que tanto hombres como mujeres deben hacer las labores de la casa, es decir, desde la sesión 1 han identificado que las labores de la casa deben ser por igual para los dos géneros.</p> <p>Sin embargo, en la sesión 5 la mayoría de los estudiantes coincide en que ni hombres, ni mujeres deben hacer las labores del hogar, no obstante, la última pregunta que involucra la familia, donde por lo general hay hombres y mujeres la totalidad dice que si deben compartirlas.</p>

<p style="text-align: center;">SESIÓN 1</p> <p>Esta pregunta no se realizó en la primera ficha de los esquemas mentales, por tanto, no se registran datos para este espacio del análisis.</p>	<p style="text-align: center;">SESIÓN 5</p>  <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td>Sí</td> <td>NO</td> </tr> <tr> <td>Sí: 28</td> <td>NO: 0</td> </tr> </table>	Sí	NO	Sí: 28	NO: 0	<p>Es por lo anterior, que coincidimos en que continua la dificultad para mantener el sentido coherente de las preguntas, pues como se puede notar todas llevan un mismo hilo conductor pues se refieren a un mismo eje temático.</p> <p>Una posible solución para esta situación planteada es que la maestra guie pregunta por pregunta el trabajo con los estudiantes, ya que, si bien es cierto para estos momentos en la aplicación de la propuesta de intervención prácticamente se dejó a los estudiantes que trabajaran por si solos, situación que pudo repercutir en estos resultados.</p> <p>En este sentido, los Lineamientos Curriculares señalan que “el grado de comprensión lectora está determinado por el conocimiento previo; por ejemplo, a mayor conocimiento del tema que se está leyendo, mayor comprensión del mismo”¹⁷³, por esto, movilizar los esquemas mentales de los estudiantes se convierte en el factor principal para que los procesos de enseñanza-aprendizaje sean un punto de partida significativo en la implementación de las estrategias pedagógicas.</p> <p>De acuerdo a lo planteado, los esquemas nos proporcionan, entonces, los marcos de</p>
Sí	NO					
Sí: 28	NO: 0					

¹⁷³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana. [En línea]. <http://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-339975_recurso_6.pdf> [Citado el 23 de mayo de 2017]

		<p>referencia a partir de los cuales interpretamos y construimos la realidad.¹⁷⁴</p> <p>Jean Piaget desde su enfoque constructivista señala que el concepto de esquema implica la asimilación ya que según el autor “ los objetos externos son siempre asimilados a algo, a un esquema mental, a una estructura mental organizada”¹⁷⁵, por consiguiente, los datos proporcionados en cada una de las fichas se convierten en gran utilidad y aporte para el análisis de la información pues es aquí donde se puede determinar la base de la práctica educativa partiendo de lo que los estudiantes ya saben de acuerdo a su propia vivencia y a lo que cotidianamente rodea su entorno, de igual manera, el aprendizaje solo cobrará sentido cuando se genere un cambio en los esquemas mentales del estudiante, planteamiento que se encierra dentro del concepto de “acomodación”; en este caso y tal como lo evidencian los resultados, la relación de los datos proporcionados en los dos momentos de aplicación permiten una interrelación ya que pese a la incoherencia presentada en las respuestas desde el comienzo ellos tenían una idea de que las labores del hogar eran tanto para hombres como para mujeres, situación que nos lleva a pensar</p>
--	--	---

¹⁷⁴ LOPEZ, Gladys Stella. Los esquemas como facilitadores de la comprensión y aprendizaje de textos. [En línea]. (Recuperado en 23 de mayo de 2017). Disponible en <<https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/717-los-esquemas-como-facilitadores-de-la-comprension-y-aprendizaje-de-textospdf-eyQ7D-articulo.pdf>

¹⁷⁵ La teoría del aprendizaje de Jean Piaget. [En línea] (Recuperado en 15 de junio de 2017). Disponible en <https://psicologiymente.net/desarrollo/teoria-del-aprendizaje-piaget#>

		<p>que el punto de partida para la aplicación de la propuesta de intervención en el aula no era tan desfavorable y que obtener lo que se esperaba cobraba más sentido de acuerdo a lo que ya sabían los estudiantes.</p> <p>El proceso realizado permitió de cierta manera que los estudiantes organizaran su información previa desde una ruta de partida y de llegada que se vió enmarcada por cada una de las estrategias que se planearon en las sesiones de clase, así las cosas, el proceso de acomodación de los saberes previos y tal como se ha mencionado se dieron paso a paso, intentando llevar el ritmo de los estudiantes y no el de la maestra y siempre rescatando las necesidades que se observaban en los procesos de enseñanza-aprendizaje con el fin de enriquecer y “perfeccionar” la aplicación pedagógica de la propuesta de intervención.</p>
--	--	--

Tabla 43 Lectura crítica de imágenes 3°

COMPETENCIA: El estudiante comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global				
CATEGORIAS				
<ul style="list-style-type: none"> -Recupera información explícita del texto. -Deduce a partir de información explícita. -Caracteriza personajes según las expresiones, acciones o situaciones presentadas en el texto. 				
<p>Para realizar el análisis de las imágenes se condensaron las más importantes de acuerdo a lo trabajado con los estudiantes, donde se evidenciarán procesos de lectura crítica específicamente.</p>				
ESTRATEGIA	DESCRITORES			ANÁLISIS
Lectura crítica de imágenes	IMAGEN 1			<p>Al empezar el análisis de las imágenes los estudiantes se sentían de cierta manera muy identificados con respecto a su propio contexto, es el caso, de la imagen 1 donde fácilmente captaron la historia de la protagonista y la relacionaron con su propia realidad; una de las estudiantes narraba la profesión en la que se desempeñaba su padre y que claramente coincidía con la acción de la protagonista.</p> <p>En el caso de la imagen 2 y 6 los estudiantes mostraban actitudes de molestia con respecto a lo que hacía el señor protagonista y los hijos de la mujer, sin embargo, se les facilitaba llegar a sus propias respuestas, aunque no todas eran válidas, para situaciones como estas tan comunes en los salones de clase una posible solución sería conducir al estudiante por el camino correcto y generar en él lo que conocemos hoy como desequilibrio mental, ayudarlo y permitirle que piense más allá de lo superficial. Así lo plantea Fabio</p>
	Categoría	Preguntas	Descriptor	
	Elementos explícitos	¿Qué observan en la imagen?	E5: Es una mujer arreglando el carro.	
	Relación con la cotidianidad	¿Conocen alguna historia similar?	E12: Mi papá es muy feliz practicando la mecánica, y aunque se eche alcohol ya eso no le quita.	



Ilustración 1 Tomada del "libro de los cerdos", de Anthony Browne Pág.29

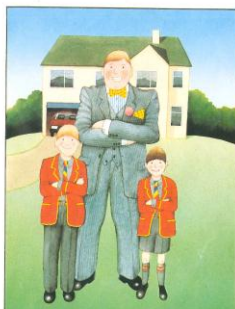


Ilustración 2 Tomada del "libro de los cerdos", de Anthony Browne. Pág.2

IMAGEN 2		
Categoría	Pregunta	Descriptor
	¿Por qué los	E5: Quieren salir adelante

Jurado Valencia señalando que “al lector crítico le compromete rastrearlos en la travesía por el texto que lee y es así como se divierte leyendo”¹⁷⁶ pues este era el verdadero reto y el verdadero sentido de la propuesta aplicada con los estudiantes, llevarlos a nuevos mundos posibles a través del texto original.

En este sentido Daniel Cassany afirma que una de las características principales que identifica a la persona crítica es que “puede construir discursos alternativos, que defiendan sus posiciones personales y que se vinculan polifónicamente o intertextualmente con los anteriores”¹⁷⁷; razón por la cual el hecho de que los estudiantes lograran en su mayoría generar esta relación era un gran avance que demostraba que los estudiantes si pueden y saben leer críticamente, el problema siempre radicará en la poca influencia que esta habilidad tiene en el ámbito educativo.

El análisis crítico de las imágenes siempre requiere de procesos inferenciales que lleven al estudiante a sus propios puntos de vista pero a la vez que sea capaz de salir de ellos y lograr modificarlos no de acuerdo a lo que piense el autor de la obra sino a su propia realidad.

Hoy el reto que nos queda como maestros es lograr que en algún momento se encuentren como lo señala Stern el pensamiento verbal con el habla racional, es decir, que los estudiantes logren estructurar sus propios pensamientos, no con lo primero que se venga a su mente sino reorganizando esa misma información para

¹⁷⁶ JURADO VALENCIA, Fabio. La lectura crítica: el diálogo entre los textos. [En línea] (Recuperado en 23 de mayo de 2017). Disponible en <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-8/pdf/3.pdf>

¹⁷⁷ CASSANY, Daniel. Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. [Base de datos en línea] Revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación. Tarbiya. Universidad Autónoma de Madrid. (Recuperado en 23 de mayo de 2017). Disponible en https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21224/Cassany_TARBIYA_32.pdf?sequence=1

	Personajes	tres tienen los brazos cruzados?	E12: Los tres son iguales E20: Porque tienen frío.	<p>ser verbalizada¹⁷⁸.</p> <p>Ahora bien, ocurre algo curioso en la imagen 24 tal como se evidencia en las respuestas entregadas por los estudiantes, la imagen manejaba un elemento implícito que era el reto de los educandos “las apariencias” ya que evidentemente se veía un señor sentado en el sofá pero la sombra no era la de él sino la de un cerdo, lo que quiere decir que el hombre ante la sociedad mostraba una pulcritud que realmente no era, ya que él actuaba como un cerdo con su propia esposa y en su propia casa; no obstante, al momento de presentársela y con ayuda de pistas dadas por la maestra una sola estudiante identifica la palabra correcta “apariencias” ya que el resto de los estudiantes que participaron llegaban simplemente a lo explícito y aunque se dieron pistas de análisis continuaban enunciando ideas que no eran las correctas de acuerdo a la pregunta que se les planteó inicialmente.</p> <p>Finalmente, se propone el trabajo en parejas con la portada del libro álbum, esto con el fin de identificar lo que ocurría en la imagen, solo un estudiante logra llegar a la profundidad de lo que observa reconociendo que la protagonista actuaba como mula, cargando sola la responsabilidad de un hogar; el resto de estudiantes se quedaban en lo superficial. Ellos señalaban que cargaba a su familia siendo el elemento evidente de la imagen dejando de lado la profundidad de lo visualizado.</p> <p>De acuerdo a lo planteado y teniendo en cuenta las categorías presentadas al inicio de la tabla los estudiantes del grado tercero fácilmente recuperan la información explícita de un texto, ya que como se puede observar en las respuestas retomar lo evidente de</p>
	Elementos implícitos	¿Dónde estaba Juanita?	E3: En la casa E15: En el coche	
		¿Qué estaba haciendo Juanita en la casa?	E15: Arreglando la casa. E7: Haciendo oficio en la casa.	
		¿Se trabaja en la casa?	E: Siii	
		¿Qué podemos hacer de trabajo en la casa?	E15-E20-E3: barrer, trapear, recoger los zapatos...	

¹⁷⁸ VYGOTSKY, Lev. Pensamiento y lenguaje. Paidós. España. P. 237

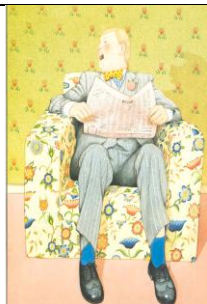


Ilustración 3 Tomada del libro de los cerdos, de Anthony Browne. Pág.8

IMAGEN 6		
Categoría	Pregunta	Descriptor
Elementos implícitos	Si yo soy humano ¿Por qué aparece un cerdo?	E12: un cerdo porque le gusta que todo se lo hagan y él bota todas las cosas.
	Si el cerdo es cochino ¿Por qué el señor se veía limpio?	E12: A él no le tocaba hacer nada, solo esperar que le llegara la comida.
	¿Cómo se llama cuando yo muestro algo que no soy?	E6: Feliz E12: vivir de apariencias y la gente que es así al final se van a

las imágenes era sencillo para ellos, simplemente describían lo que ya era notorio.

Sin embargo, al retarlos para que identificaran los elementos implícitos que requieren procesos de interpretación más complejos se les dificultaba rescatarlos, panorama que en muchas ocasiones no dista de los propios maestros que somos quienes llegamos a impartir en el salón de clase los procesos pedagógicos y pudo ser corroborado cuando se tomó por primera vez el libro álbum, al observar cada una de las imágenes ocurría lo mismo que sucedió con los estudiantes fácilmente se identificaban elementos explícitos pero cuando preguntaban por lo implícito se daban muchas respuestas, pocas resultaban válidas pues para lograr una verdadera lectura crítica, no basta solamente con leer o ver como “flash” el texto, se requiere de un proceso claro de interpretación donde se movilicen las interconexiones que hacen parte de nuestra mente, identificando un punto de partida que se enmarca en los conocimientos previos del sujeto y un proceso que no es inmediato que lleva una ruta de sube y baja, donde se requieren desequilibrios mentales que potencien la capacidad crítica del individuo.

En este sentido, “obligar” o más bien esperar que los estudiantes, en este caso, de grado tercero dieran respuestas contundentes de acuerdo a la pregunta sería impreciso pues si bien el maestro ya debe llegar preparado con su clase también se le dificultó llegar a “la meta de análisis” cuando por primera vez se enfrentó al texto.

Una posible solución ante el panorama planteado es el acompañamiento constante, que se puede ver empañado por condiciones externas que no deben ser la “excusa” del maestro, más bien, deben actuar como desafiantes de una nueva educación, de esa educación que soñamos alcanzar y que solo será posible

quedar es solos porque nadie los va a querer.

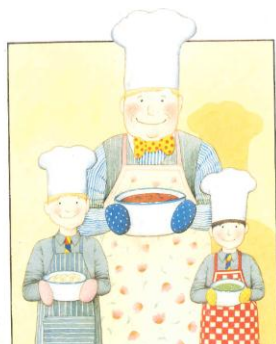


Ilustración 4 Tomada del libro de los cerdos, de Anthony Browne. Pág. 27

IMAGEN 24		
Categoría	Pregunta	Descriptor
Elementos implícitos	¿Cuál fue la solución de Juanita?	E16: Compartir los oficios con la familia.
Elementos explícitos	¿Qué estaban haciendo el señor y los hijos?	E8: cocinando
	¿La cocina es solo para	E26-E13- E5: Siii

cuando los cambios empiecen a ser efectivos desde el mismo salón de clase.

Es así como llegamos a una nueva categoría la caracterización de los personajes según las expresiones, acciones o situaciones presentadas en el texto; en este caso, los estudiantes lograban identificar ciertos comportamientos aunque algunos daban respuestas porque sí, porque era lo primero que llegaba a su mente, tal era el caso de la pregunta planteada con respecto a los brazos cruzados de los personajes en la imagen 2, y donde se daban respuestas como “quieren salir adelante”, afirmaciones que generan interrogantes como: ¿Qué tiene que ver salir adelante con los brazos cruzados?, pues bien, podemos inferir lo ya planteado; son afirmaciones que dicen por decir las pues se les dificulta pensar la coherencia de una pregunta con su respectiva respuesta desde argumentos claros y concisos.

No obstante, la culpa también puede recaer en la estructura de la pregunta que plantea el maestro, para ello lo más importante y como posible solución sería buscar personas que puedan guiar la formulación de una pregunta entre el mismo círculo de maestros, generando relaciones que permitan el mejoramiento constante de las prácticas educativas.

En conclusión, visualizar una alternativa de intervención en el salón de clase por medio de imágenes, es un verdadero reto pues lleva a otros mundos posibles que nacen desde cada uno de los estudiantes desde “la abrumadora complejidad de la mente humana”¹⁷⁹ como ya lo señaló Jean Piaget, mundos tan diferentes que enriquecen y aportan nuevas ideas para empezar la idealización y aplicación de una nueva historia.

¹⁷⁹ PIAGET, Jean. El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño. Paidós Educador. España. p. 96.

mujeres?

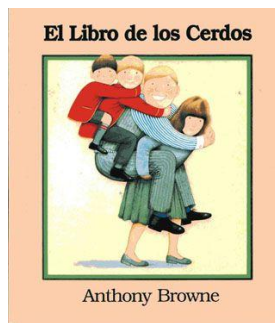


Ilustración 5 Tomada del libro de los cerdos, de Anthony Browne. Pág. 1

PORTADA		
Categoría	Pregunta	Descriptor
Elementos explícitos	¿Qué se observa en la imagen?	E24- E31: Juanita estaba alzando la familia. E5-6, 10-20,1-23, 19-15,2-25,22-21,16-14,29-28,26-8: Juanita tiene que cargar a su familia/lleva todo el peso.

			E27-E4: Juanita llevaba los 3 cerdos.	
	Personajes	¿Qué expresión tiene juanita?	E11-E3 y E18- E12: Juanita le toca hacer todo, Juanita está triste porque le tocaba hacer todas las cosas.	
	Elementos implícitos	Deduce a través de la informació n explicita	E30: Juanita cargando a su familia, va como una mula que lleva y lleva cargamento.	

7.2 ANÁLISIS DE DIARIO DE CAMPO, OBSERVACIÓN PARTICIPANTE 5°

Para realizar el análisis de los diarios de campo se tuvieron en cuenta las competencias que propone el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) en las pruebas de lectura crítica. Esta prueba evalúa tres competencias que representan, de manera general, las habilidades cognitivas necesarias para ser un lector crítico ¹⁸⁰:

1. El estudiante identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto.
2. El estudiante comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.
3. El estudiante reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.

Para este análisis se tuvieron en cuenta la competencia 2 y 3. En la segunda competencia se le pide al estudiante que relacione distintos elementos del texto (o de diferentes textos), desde el punto de vista tanto formal como semántico, de manera que este adquiera un sentido global. La comprensión de las relaciones entre las partes supone, naturalmente, la comprensión de las partes, sin embargo, la comprensión de las relaciones enriquece a su vez la comprensión de las partes ¹⁸¹. Para la tercera competencia se espera que el estudiante se aproxime al texto de una manera crítica, considerándolo desde distintas perspectivas.

Para establecer las categorías de cada competencia se tuvieron en cuenta algunos desempeños específicos que establece el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) para los niveles de desempeño en las Pruebas Saber 3°, 5° y 9° y los Estándares Básicos de Competencias en Lengua

¹⁸⁰ INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN (ICFES). Módulo de Lectura crítica Saber 11°/ Saber Pro. [En línea] (Recuperado el 17 de abril de 2017) Disponible en <http://www.icfes.gov.co/docman/estudiantes-y-padres-de-familia/saber-pro-estudiantes-y-padres/marcos-de-referencia/2442-marco-de-referencia-lectura-critica/file>.

¹⁸¹ *Ibíd.*, p.22.

Castellana. En la siguiente tabla se evidencia las competencias de lectura crítica y las categorías:

Tabla 44 Competencias y categorías de lectura crítica

COMPETENCIAS LECTURA CRÍTICA	CATEGORIAS	
	Pruebas Saber Lenguaje- quinto grado	Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje Cuarto a quinto
2. El estudiante comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construye conclusiones y hace inferencias sencillas sobre partes del contenido y sobre el posible comportamiento del lector, siempre que el contenido haga alusión a valoraciones usuales y de reflexión cotidiana. ▪ Deduce información implícita de partes o del texto global, relacionando la información del mismo con la que proviene de otras fuentes. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interpreta la información explícita o implícita sobre el contenido del texto y moviliza información (saber previo o del texto hacia otros textos) para explicitar o ampliar contenidos del texto. ▪ Hace inferencias sobre el contenido del texto.
3. El estudiante reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconoce el alcance y profundidad con que se trata un tema. ▪ Establece relaciones entre un texto y otros textos o enunciados. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexiona y hace valoraciones sobre el contenido del texto. ▪ Construye conclusiones propias sobre partes del contenido del texto.

Durante las sesiones se realizaron diferentes actividades pero al realizar el análisis se optó por agrupar los resultados de acuerdo a los siguientes aspectos:

1. Activación de esquemas mentales.
2. Lectura y análisis de imágenes del libro álbum.
3. Campo semántico, isotopías y contraposiciones.

Tabla 45 Análisis sobre activación de esquemas mentales

COMPETENCIA: El estudiante comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global					
CATEGORIA: Interpreta la información explícita o implícita sobre el contenido del texto y moviliza información (saber previo o del texto hacia otros textos) para explicitar o ampliar contenidos del texto.					
La ficha de esquemas mentales sobre el zoológico se aplicó dos veces, antes de leer el libro “Zoológico”, de Anthony Browne y después de leerlo. Para el análisis se tuvo en cuenta las respuestas de 23 estudiantes (muestra), quienes asistieron a todas las sesiones de clase y completaron el proceso; los estudiantes se enumeraron del 1 al 23 aleatoriamente y se agrega la letra (E) que significa estudiante. Las respuestas fueron agrupadas por categorías que se definieron a partir de las respuestas más comunes entre los estudiantes y en los descriptores se mencionan solo algunos de ellos.					
SUBCATEGORIA	DESCRIPTORES				ANÁLISIS
Activación de esquemas mentales ¿Qué es un zoológico? ¿Te gustaría ir a un zoológico? ¿Por qué? ¿Cómo te sentirías en una visita al zoológico? ¿Por qué?	PREGUNTA 1: ¿Qué es un zoológico?				Los esquemas mentales son una estructura de datos que se representan como principios que ordenan los datos de la experiencia. Son conceptos genéricos depositados en la memoria, conceptos referidos a los objetos, a situaciones o eventos ¹⁸² . Esta actividad busca movilizar los esquemas mentales de los estudiantes respecto al concepto del zoológico; además se pretende dar importancia a los conocimientos previos que juegan un papel en la construcción del conocimiento de los estudiantes, ya que la actividad constructiva no sería posible si seguimos pensando que el estudiante es una hoja en blanco que debe ser llenada en la escuela por parte del profesor. En cambio se deben aprovechar los conocimientos que tienen los estudiantes, gracias a diversas experiencias con su contexto inmediato y el contacto que mantienen con la realidad.
	SESIÓN 1		SESIÓN 5		
	Categoría	Descriptor	Categoría	Descriptor	
	Reunión de animales	E1: “una unión de animales extraordinarios” E5: “donde hay muchos animales”	Cárcel	E10: “es una cárcel donde maltratan los animales, les destruyen la familia de los animales”	

¹⁸² RUMELHART, De. Mente, linguaggio, apprendimento, Firenze, La Nuova Italia, 1991, pp.25-40. Citado por URIBE MALLARINO, María del Rosario. El camino de la lectura entre “topics” y marcas de cohesión. [En línea] (Recuperado el 10 de abril de 2017) Disponible en <http://www.ledonline.it/mpw/allegati/uribe09-22.pdf>

	Tipo de animales	E2: "es donde hay muchos animales de la selva" E3: "una parte que hay muchos animales salvajes"	Tristes	E9: "es donde están los animales que están tristes, aburridos y mal"	<p>Respecto a las categorías emergentes se encuentra que solo el 26% de los estudiantes alzan la mano para participar (5E), además se encuentra que son los mismos estudiantes. El 74%(16E) restante son aquellos estudiantes que se encuentran callados, es un porcentaje muy alto que genera preocupación porque nos lleva a pensar que son estudiantes "ausentes", es decir, están físicamente en el salón pero su mente anda ocupada en otras cosas o "espectadores", lo que no nos asegura que se esté logrando el objetivo de clase.</p> <p>Existen muchos factores que pueden incidir en estas actitudes, por ejemplo: la timidez para comunicar sus ideas frente a sus compañeros, problemas en la casa, desinterés frente al tema de la clase, miedo a la burla o a la desaprobación de la profesora, entre otros.</p> <p>La participación del estudiante en el proceso de aprendizaje es fundamental, esté debe asumir una actitud activa; por esta razón no debemos conformarnos o quedarnos con las respuestas de los mismos de siempre, es necesario como maestros empezar por identificar las causas de estas actitudes para buscar una solución.</p> <p>Algunas soluciones serían: partir de los intereses de los estudiantes para evitar el desinterés; crear un clima de confianza para que la participación no sea vista como una obligación sino un espacio para compartir voluntariamente algún aporte, opinión o plantear dudas; utilizar algún tipo de sorteo o juego para evitar que siempre responda la misma persona; además las actividades deben estar orientadas a promover la discusión entre maestro-estudiantes y estudiante- estudiante para fomentar el aprendizaje entre pares.</p> <p>En cuanto a la actividad de los esquemas mentales se encuentra</p>
Funciones	E4: "es una casa de animales donde el dueño del zoológico los cuida, los ayuda de todo mal y todo peligro"	Funciones	E4: "donde viven los animales y donde los alimentan para nutrirlos bien"		
Casa	E10: "es una casa muy grande y guardan lindos animales"	Casa	E1: "Es la casa de los animales, pero los animales están encerrados"		
Diversión	E7: "un zoológico es una diversión tiene muchos animales"	Diversión	E16: "un zoológico es donde hay muchos animales y los"		

			maltratan solo para que los vean”.	que al comparar las respuestas de la primera y última sesión, 12 estudiantes que corresponden al 52% de la muestra presentan una modificación o una nueva organización de esquemas, se podría relacionar con el proceso de adaptación planteado por Piaget, en donde ocurre una codificación entre el nuevo esquema con las estructuras o esquemas previamente existentes.
Encierro	E12: “es unas rejas donde encierran a los animales como el elefante, el oso, cebra y jirafa”	Encierro	E19: “donde hay animales encerrados que quieren salir al hábitat”	Aunque se evidencia un cambio en los esquemas mentales debemos preocuparnos como maestros que la comprensión e interpretación de los textos trasciendan del salón de clases y los límites de la escuela a la vida cotidiana, para conducirse hacia la reflexión y al cambio de las actuaciones en el mundo. Esto implica formar a los niños en el actuar y no solo en el decir.
PREGUNTA 2: ¿Te gustaría ir a un zoológico? ¿Por qué?				Estas respuestas de los estudiantes se agruparon por categorías porque se observó que eran repetitivas y muy parecidas, lo que nos lleva a pensar que este grupo comparte un conjunto de creencias más o menos generalizada acerca del concepto del zoológico influidas por su ambiente social y cultural.
SESIÓN 1		SESIÓN 5		
Categoría	Descriptor	Categoría	Descriptor	
Para conocer	E1: “quiero conocer animales salvajes y hermosos y quiero conocer a otros animales que no conozco”	Para Conocer	E1: Sí, porque puedo conocer los animales que no conozco y quiero conocer.	
	E12: “ me gustaría	Cárcel	E18: “no porque es	El conjunto de creencias y conocimientos sobre el mundo compartido es la enciclopedia de un individuo o de un grupo de individuos que puede ser parcialmente falsa o poco exacta. A medida que un lector va leyendo textos, y acumulando lecturas, va creando la propia enciclopedia ¹⁸³ . Una manera de aumentar esa enciclopedia es propiciar desde el aula la lectura de diferentes textos para que el lector vaya más allá y pueda establecer un diálogo con el mismo texto y con otros. Para convertirse en un lector crítico es necesario una larga experiencia de acercamiento con diferentes textos, por esta razón

¹⁸³ Ibíd, .p.22.

	Acercamiento a los animales	porque hay animales salvajes y los animales se dejan acariciar”		un lugar horrible y a nadie le gustaría que lo encerraran”	si queremos que ocurran nuevas transformaciones en los esquemas mentales de los estudiantes se debe continuar con la lectura de textos en el aula, abordados desde el dialogismo intertextual que es un juego que tiene como fundamento el acto de reconocer diversos textos dentro de un texto ¹⁸⁴ .
	Diversión	E7: “si porque los animales son divertidos y hermosos”	Diversión	E4: “porque puedo conocer muchos animales y puedo divertirme con ellos y no los puedo maltratar”	En este proceso juega un papel importante el maestro porque debe tener experiencia con diferentes textos y sobretodo haber realizado una lectura crítica que le va permitir conducir a los estudiantes en el proceso de interpretación a profundidad. Respecto a los 11 estudiantes que corresponden al 48% de la muestra que no presentaron modificaciones o transformaciones en los esquemas mentales, 8 de ellos mostraban inconsistencia entre el concepto que tenían del zoológico y su actuación, es decir, se presentó un cambio de una visión positiva a una negativa del zoológico en la segunda aplicación, pero aun así continuaban manifestando que querían ir y que se sentirían bien y feliz en la visita a un zoológico.
			Tristeza	E20: “no ,porque ellos los animales están muy tristes, aburridos y quieren salir con su familia y disfrutar de su hábitat natural”	Una de las posibles causas de este resultado y que se debe tener en cuenta para mejorar es que en ocasiones nos olvidamos de establecer un horizonte como lector, es decir, formularse una pregunta, dilema, tener un punto de interés o establecer un objetivo y propósito de lectura; esto hace que a menudo la lectura se convierta en un deber o en una actividad aislada de la vida cotidiana sin propósito.
			Encierro	E15: “no, porque hay	Una de las estrategias que se pueden utilizar para mejorar esta situación es definir los objetivos o intenciones. Al respecto Frida Díaz Barriga menciona que el esclarecer a los alumnos las

¹⁸⁴ JURADO VALENCIA, Fabio. La formación de lectores críticos desde el aula. [Base de datos en línea] OEI- Revista iberoamericana de Educación, número 46 Enero- abril (2008). (Recuperado en 18 de abril de 2017). Disponible en <http://rieoei.org/rie46a05.htm>

				muchos animales encerrados y no me gustaría verlos encerrados ”	intenciones educativas u objetivos, les ayuda a desarrollar expectativas adecuadas, y a encontrar sentido y/o valor funcional a los aprendizajes involucrados. ¹⁸⁵
			Reclamo	E19: “si me gustaría porque le puedo decir a los señores que los saquen que esa no es su hábitat”	Por otra parte Fabio Jurado Valencia menciona que en estas situaciones es posible que “La lectura no los conmovió por lo tanto no hubo transformación de la conciencia porque la lectura crítica implica transformaciones políticas, ideológicas, sociales” ¹⁸⁶ . Es cierto que no podemos obligar a los estudiantes a cambiar lo que piensan, pero Dewey afirma que el pensamiento es connatural al hombre, es decir, nadie puede enseñar a otro cómo pensar, pero plantea que sí se puede modificar la manera de pensar para que resulte más eficaz, y a esta forma exitosa de pensar la denomina pensamiento reflexivo. ¹⁸⁷
					Las razones para desarrollar el pensamiento reflexivo son: libera de la actividad meramente impulsiva y puramente rutinaria; permite dilucidar entre lo puramente afectivo, ciego e impulsivo de la acción inteligente; permite identificar consecuencias por adelantado; mejorando el juicio y el enlace entre el pensamiento y la acción ¹⁸⁸ . Una de las actividades que se podrían realizar además de aplicar nuevamente la ficha de esquemas es preguntarles a los niños ¿cómo se imaginan el zoológico?, descartando la posibilidad de eliminarlos.
PREGUNTA 3: ¿cómo te sentirías en una visita al zoológico? ¿Por qué?					
SESIÓN 1		SESIÓN 5			
Categoría	Descriptor	Categoría	Descriptor		En este ejercicio se debe tener claro que la lectura crítica no se

¹⁸⁵ DÍAZ BARRIGA, Frida; HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México, McGraw Hill, 1999.

¹⁸⁶ EDITORIAL SANTILLANA. Foro virtual Lectura Crítica con Fabio Jurado. (17 marzo 2016). [Archivo de video]. [En línea] (Recuperado en 18 de abril de 2017). Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=j3DU17foxg&t=147s>

¹⁸⁷ DEWEY, J. Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo. Barcelona: Ediciones Paidós, 1989. Citado por: RENDÓN URIBE, María Alexandra. El pensamiento crítico reflexivo como herramienta para la educación de la competencia socioemocional. [En línea] (Recuperado en 4 de mayo de 2017). Disponible en <http://www.magisterio.com.co/articulo/el-pensamiento-critico-reflexivo-como-herramienta-para-la-educacion-de-la-competencia>

¹⁸⁸ *Ibíd.*,

	Feliz	E11: “me sentí feliz porque vi animales que nunca jamás había visto en mi vida”	Feliz	E4: “feliz porque me divierto con los animales y puedo conocer a los extraños”	<p>trata de pensar igual al autor sino tomar una distancia para evaluar con argumentos y asumir una posición; en este caso sería pertinente analizar la situación desde otra postura, por ejemplo el zoológico de Cali está dentro de los mejores del mundo, pues hace parte de la Asociación Mundial de Parques Zoológicos y Acuarios, WAZA. Esta membresía implica que el Zoo de Cali se esforzará aún más por mantener los más altos estándares en cuidado veterinario, contribución a estudios científicos, programas de educación ambiental, actividades de conservación in-situ y ex-situ, entre otros requisitos que demostrarán su compromiso, dedicación, entrega y pasión por la vida¹⁸⁹.</p> <p>Es cierto que hay zoológicos que reflejan la situación que muestra el autor en el libro, pero también hay otras opciones que se deben analizar con los estudiantes para que asuman una postura; por ejemplo las reservas naturales que es un área protegida de importancia para la vida silvestre, flora o fauna, o con rasgos geológicos de especial interés, que es protegida y manejada por el hombre, con fines de conservación y de proveer oportunidades de investigación y de educación.¹⁹⁰</p>
			Triste	E13: “triste como los animales porque están encerrados”	
	Mal	E21: “me sentiría mal porque cautivan muchos animales”	Mal	E14: “mal porque veo muchos animales encerrados” E17: mal, los animales deben estar libre igual a nosotros	

¹⁸⁹ El zoológico de Cali está dentro de los mejores del mundo. [En línea] (Recuperado en 23 de mayo de 2017). Disponible en <http://www.zoologicodecali.com.co/index.php/noticias-home-page/99-el-zoologico-de-cali-esta-dentro-de-los-mejores-del-mundo>

¹⁹⁰ Definición de reserva natural. [En línea] (Recuperado en 23 de mayo de 2017). Disponible en <http://www.concienciaeco.com/2012/04/27/que-es-una-reserva-natural/>

Tabla 46 Análisis de lectura de imágenes

COMPETENCIA El estudiante comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global				
CATEGORÍAS				
<p>Interpreta la información explícita o implícita sobre el contenido del texto y moviliza información (saber previo o del texto hacia otros textos) para explicitar o ampliar contenidos del texto.</p> <p>Deduce información implícita de partes o del texto global, relacionando la información del mismo con la que proviene de otras fuentes.</p> <p>Construye conclusiones y hace inferencias sencillas sobre partes del contenido y sobre el posible comportamiento del lector, siempre que el contenido haga alusión a valoraciones usuales y de reflexión cotidiana.</p>				
<p>El libro “zoológico”, de Anthony Browne tiene 23 páginas sin contar la portada, guardas y contra guardas. Para hacer el análisis se hizo una distribución de las imágenes para cada sesión de clase y la interpretación se hizo a través de preguntas dirigidas por la maestra.</p>				
SUBCATEGORÍA	DESCRIPTORES			ANÁLISIS
Lectura de imágenes	PORTADA- CONTRAPORTADA			<p>PORTADA- CONTRAPORTADA</p> <p>En cuanto a los personajes logran identificarlos porque la imagen es muy similar a la idea que se tiene de familia: papá, mamá e hijos; además es la típica imagen que aparece cada vez que nos referimos a la familia. En estas preguntas los estudiantes observaron la imagen y la relacionaron inmediatamente con su vida cotidiana, pero ninguno de ellos se fijó en otros aspectos, por ejemplo, la expresión y posición de la mujer con respecto a los hombres.</p> <p>Se puede pensar que están acostumbrados a preguntas que apuntan o se quedan en la enumeración de aspectos que se ven a simple vista y no se detienen a observar otros aspectos. Por esta razón es muy importante que el maestro conozca con anterioridad y haga lectura del libro para plantear con cuidado las preguntas que se van a realizar a</p>
	Categoría	Preguntas	Descriptores	
	Personajes	a. ¿Quiénes aparecen en la portada?	E1: es una familia	
		b. ¿Por qué dicen que es una familia?	E2: Hay papá, mamá e hijos	
Características del personaje	c. ¿Qué parece el señor?	E3: está gordo E4: es el papá E5: un señor decente E6 : un varón E7 : un		

			monstruo E8: Luchador E9: un gigante E10: un dinosaurio E11: un gorila	<p>los estudiantes que permitan mirar y no solo ver, como menciona Fabio Jurado Valencia “Así como se puede oír sin escuchar, se puede ver sin mirar. Oír y ver son actividades físicas, determinadas por el automatismo de la vida práctica y por la funcionalidad de dos órganos, como son el oído y el ojo. Escuchar y mirar son procesos implicados en la interpretación, la que resulta de una elaboración intelectual, de un esfuerzo conjetural por desentrañar la significación de aquello que se escucha y se mira”¹⁹¹.</p> <p>Cuando dan respuesta a las características del personaje en la pregunta c empieza algo que es muy común en los salones de clase, “el poder adivinatorio”; además tomaron como referencia o aspecto más notorio la corpulencia o grandeza del papá para responder. Si nos detenemos en las respuestas: monstruo, luchador, gigante, dinosaurio, gorila notamos que tienen en común este rasgo. Para evitar que los niños empiecen a adivinar es muy importante como maestros plantear las preguntas con anterioridad y que sean precisas para que ellos no empiecen a desviarse de lo que nos interesa que respondan.</p> <p>Al fijarse específicamente en la mujer (mamá) solo se fijan en el tamaño, pero no descubren la relación que tiene esa característica en la imagen, es decir, se representa de esa manera porque existe una relación de inferioridad, ella está en un segundo plano en comparación de los hombres que están adelante y especialmente el poder que representa el señor. Esto quiere decir que en esta pregunta los estudiantes no elaboraron inferencias, entendida como la capacidad para deducir y concluir acerca de aquellos componentes que aparecen implícitos en el texto, haciendo claro lo que aparece oscuro en el</p>
	Función del personaje	d. ¿Cuál es el papel de la señora?	E9: esta chiquita E10: es más pequeña que el señor	
	Significado de los colores	e. ¿En qué piensan cuando ven las rayas en blanco y negro?	E11: una cebra	
		f. ¿Qué es el blanco?	E12: paz E13: pureza E14: bien	
		g. ¿Qué es el negro?	E13: oscuridad E14: miedo E15: mal	

¹⁹¹ JURADO VALENCIA, Fabio. De la lectura de imágenes hacia la lectura-escritura de textos verbales. [Base de datos en línea] Revista Ruta maestra. Ed. 14 (Recuperado en 26 de abril de 2017). Disponible en <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-14/pdf/9.pdf>

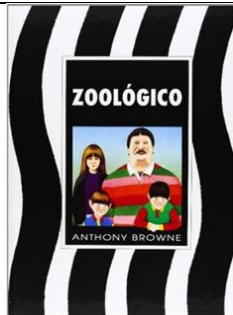


Ilustración 6 Tomada de Zoológico, de Anthony Browne



Ilustración 7 Tomada de Zoológico, de Anthony Browne. Pág. 2

IMAGEN 1		
Categoría	Pregunta	Descriptor
Elementos	¿Qué hay en la imagen?	E1: Un conejo E2: un hámster

texto¹⁹².

Respecto a los colores que se utilizan en la portada y contraportada la relacionaron con una cebra, que correspondería a un primer acercamiento (literal) con la imagen. Debemos recordar que cada elemento que se incluye en el libro álbum significa algo, por esta razón se realizaron específicamente las preguntas: ¿qué es el blanco? y ¿qué es el negro?, ahí notamos que los estudiantes identifican las representaciones más comunes que se tiene acerca de estos colores, pero aun así se les dificulta relacionar los elementos para elaborar inferencias o hipótesis sobre el texto. Por ejemplo: en el libro tal vez aparecerán diversas contraposiciones o el autor va a analizar la contradicción correcto vs incorrecto del zoológico.

En la imagen 1 los niños hacen una lectura apoyándose de algunos elementos como la expresión facial del animal, que les permite identificar algunas emociones y estados de ánimo para enriquecer la interpretación. Es necesario destacar la importancia de dar a los niños tiempo para mirar y tiempo para hablar sobre las imágenes, en una atmosfera de exploración mutua entre alumnos y maestros¹⁹³. En cuanto al espacio encontramos que un estudiante logra descubrir un componente implícito del texto pues relaciona la jaula del hámster con un zoológico, fijándose en el encierro que se presenta en ambos sitios; lo que logra hacer este estudiante va mucho más allá de una lectura literal.

Ahora cabe preguntarnos ¿Qué paso con los demás?, seguramente

¹⁹² Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Conceptualización del proceso lector. [En línea] (Recuperado el 27 de abril de 2017) Disponible en http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf

¹⁹³ ARIZPE, Evelyn; STYLES, Morag. Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales. México: FONDO DE CULTURA ECONÓMICA, 2004. p.402

	Expresiones (Lenguaje corporal)	¿Cómo está el hámster?	E3: triste E4: aburrido E5: mal porque quiere salir de la jaula E6: está feliz porque tiene una casita	no están acostumbrados a este tipo de preguntas que los impulsa a inferir lo que no está explícito en el texto; pero esto no quiere decir que no se pueda fortalecer esta habilidad. Recordemos que la inferencia es una de las estrategias básicas, utilizadas por todos los lectores, buenos o deficientes, para construir significados. Todo lector, conscientemente o no, infiere; la diferencia está en la calidad con que se usan estas estrategias, la cual depende de conocimiento previo que el lector posee de los temas que lee ¹⁹⁴ . Una de las formas de fortalecer esta habilidad es continuar con el espacio de discusión en el grupo; al respecto Vigotski menciona que el conocimiento, más que ser construido por el niño, es co-construido entre el niño y el medio sociocultural que lo rodea; por tanto, de acuerdo con su punto de vista, todo aprendizaje involucra siempre a más de un ser humano ¹⁹⁵ . De esta manera al escuchar las respuestas que dan sus compañeros, los demás pueden organizar sus ideas y examinar de nuevo la imagen con mayor profundidad para hacer la interpretación.
		¿Cómo saben que el hámster está así?	E7: por la cara	
	Espacio	¿En dónde está?	E8: en una jaula E9: en un zoológico	
		¿Por qué en esta imagen aparece un hámster si se trata de la visita a un zoológico?	E10: porque el hámster está como en un zoológico	
		¿Por qué está en un zoológico?	E10: está encerrado en una jaula	

¹⁹⁴ Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Op.cit. p. 48.

¹⁹⁵ GARCÍA GONZÁLEZ, Enrique. Vigotski, la construcción histórica de la psique. México: Trillas, 2000. 147p.



El domingo pasado fuimos todos al zoológico. Mi hermano y yo estábamos muy emocionados.

Ilustración 8 Tomada de Zoológico, de Anthony Browne. Pág.4

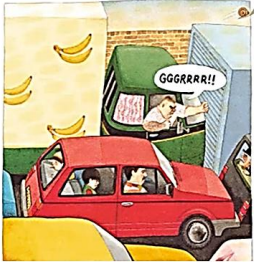
IMAGEN 2		
Categoría	Pregunta	Descriptor
Expresiones (Lenguaje corporal)	¿Cómo es la expresión de la familia?	E1: Aburridos E2: tristes E3: la mamá está aburrida E4: El papá feliz
	¿Realmente están emocionados?	E5: no E6: solo los niños y como que el papá
Organización	¿Por qué las fotos aparecen así?	E7: porque es de una familia
	¿En dónde han visto	E8: tarjeta de identidad

En la imagen 2 los estudiantes obtienen una impresión general de la imagen en su conjunto, identificando el estado anímico de los personajes con exactitud, aunque por iniciativa propia no dan razones de los posibles motivos de dicho estado. En la pregunta de la organización hacen una lectura superficial y no se detienen a mirar cuidadosamente para establecer relaciones con otras imágenes. Cuando la profesora les pide que examinen de nuevo la imagen la relacionan con otras de la cotidianidad, en este momento se establecen conexiones con su propia experiencia pero aun así no se les dificulta descubrir lo oculto, por esta razón se proyectó 3 imágenes con fotografías de algunas personas cuando ingresan a la cárcel.

Si los estudiantes no descubren lo implícito en la primera observación o se les dificulta seguir las pistas del texto, es necesario que la maestra utilice otras estrategias para conducirlos por el camino de la interpretación, en este caso al ver que se les dificultó hacer una relación con las fotografías de la cárcel, se les mostró las imágenes y de esta manera un estudiante hizo una predicción, recordando que es la capacidad que posee el lector para anticipar los contenidos de un texto; permite construir hipótesis relacionadas con el desarrollo y con la finalización de un texto¹⁹⁶. El E22 logró establecer la relación entre la imagen del libro y la cárcel, elaborando una inferencia por cierto muy acertada.

Sigue siendo preocupante que solo un estudiante hace una interpretación mucho más allá de lo literal o superficial, mientras tanto los demás se dedican a observar las imágenes o a escuchar las respuestas de sus compañeros. En la acepción común, el acto de observar se suele reducir, injustamente, al simple acto de ver atentamente, con el fin de tomar nota de todos los detalles del aspecto físico. Por el contrario no solo nos permite captar la existencia de los

¹⁹⁶ Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Op.cit. p. 48.

	Relaciones con otras imágenes	fotos similares?	E9:cédula E10: un álbum.	objetos, sino que se caracteriza por atribuirles un significado. No es una actividad pasiva ni una operación mental gratuita, sino que es el fruto de una elaboración activa por parte del sujeto que observa ¹⁹⁷ . Una de las ventajas que se encuentra es que los estudiantes les llaman la atención las imágenes y siempre están pendientes de ellas, a veces están en silencio observándolas en el tablero pero cuando el estudiante de siempre responde pareciera que se interrumpe o corta esa observación. Una de las posibles soluciones es estipular un tiempo para pensar y analizar la imagen antes de responder, porque muchos esperan que los demás respondan y el ejercicio debe impulsar al estudiante a pensar, deducir y encontrar significados como lector activo.
		Se muestra fotografías de entrada a la cárcel: ¿Por qué las fotos aparecen así?	E11: se robaron algún animal o algo y los echaron a la cárcel. E12: porque el zoológico se parece a una cárcel de animales.	
				En la imagen 3 los estudiantes participaron un poco más porque esta se relacionaba con la vida cotidiana, esto les permitió establecer conexiones con su experiencia personal y además empezaron a contar algunas vivencias que enriquecen el conversatorio. No debemos olvidar que el conocimiento previo del lector es un factor determinante en el proceso de construcción del significado ¹⁹⁸ . Por otro lado, un estudiante durante la conversación insistía que el caracol que aparecía en la página era turbo, notamos que evidentemente relacionó la imagen con la película, pero fue necesario aclararle en ese momento que no nos referíamos al caracol “Turbo” porque la interpretación se orientaba por otro camino, que en este caso no correspondía; el error que se cometió fue no demostrarle al estudiante lo que se le dijo, por ejemplo llevar a clase la fecha de publicación del libro(1993) y de la película (2013) para comprobar que los caracoles eran diferentes.
		<p>Había muchísimos autos en el camino y nos tardamos años en llegar. Después de un rato estábamos muy aburridos y nos peleamos. Quique empezó a llorar y papá me regañó. No es justo, nunca lo regaña a él. Siempre es mi culpa.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿En qué botella caben cien autos y mil camiones?- preguntó papá. - No sé- dijo Quique. - ¡En un embotellamiento- se carcajeó papá. <p>Todo mundo rió menos mamá, Quique y yo.</p> <p>Ilustración 9 Tomada de Zoológico, de Anthony Browne. Pág. 5</p>		

¹⁹⁷ CZERWINSKY Domenis, Loredana. Didáctica de las operaciones mentales. Observar. Los sentidos en la construcción del conocimiento. España: NARCEA, 2013.p.189

¹⁹⁸ Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Op.cit. p. 48.

IMAGEN 3		
Categoría	Pregunta	Descriptor
Elementos	¿Qué observan en la imagen?	E1: Hay un trancón
Expresiones (Lenguaje corporal)	¿Cómo es la reacción del hombre que va en el camión?	E2: es un señor bravo diciendo Grrr
Vocabulario	¿Qué es un embotellamiento?	E3: donde hay muchas botellas. A4: donde hay un trancón E4: en Bucaramanga cuando abrieron el parque de la novena había mucho trancón
Relación con otras imágenes (sensación)	Se muestra la fotografía de un trancón: ¿Qué les genera	E5: un pocotón de carros, haciendo pipipipi E6: dolor de cabeza

Al respecto Fabio Jurado Valencia menciona que no se trata de avalar cualquier hipótesis, como es común en la educación básica cuando se acepta como válido todo lo que se le ocurre a un niño. Lo que se le ocurre al niño como lector tiene que ser probado desde el texto, pues el texto tiene y demanda su propia enciclopedia. No se trata, claro está, de descalificar la ocurrencia sino de apuntalarla como dispositivo para la discusión, para probarla desde el texto y es esta convergencia posible entre la semiótica del texto y la hermenéutica lo que contribuye a la formación del lector crítico¹⁹⁹.

En el momento de buscar la explicación a la aparición del caracol en la imagen solo un estudiante comparó el trancón y el caracol encontrando una característica en común: lentitud, pero también se podría inferir que el caracol puede ir más rápido que el trancón. Nuevamente encontramos que a los estudiantes se les dificulta hacer inferencias sobre aspectos que aparecen implícitos en el texto, aunque relacionan las imágenes con sus conocimientos previos e intentan hacer una relación entre ellas.

¹⁹⁹ JURADO VALENCIA, Fabio. La formación de lectores críticos desde el aula. En: OEI- Revista iberoamericana de Educación, número 46 Enero- abril (2008). [En línea] < <http://rieoei.org/rie46a05.htm> > [Citado el 30 de abril de 2017]

	es)	esta imagen?	A7: las motos se salen por un ladito E8: estrés	
	Sensaciones	¿Cómo se siente el ser humano al estar encerrado?	E9: mal E10: aburrido E11: triste E12: con dolor de cabeza	
	Relación de elementos en el texto	¿Qué representa el caracol en esta página?	E13: ese es turbo E14: los caracoles son lentos entonces el trancón va muy lento. E15: el caracol está haciendo el trancón. E13: se parece a turbo.	



Cuando por fin llegamos, ¡claro! , papá tuvo que discutir con el señor de los boletos. Intentó convencerlo de que Quique tenía cuatro años y que solo debía pagar medio boleto. (La verdad es que tiene cinco y medio.)
 -¡Es un robo en despoblado!- dijo papá enojado.
 A veces, de veras no se mide.

Ilustración 10 Tomada de Zoológico, de Anthony Browne. Pág. 6

IMAGEN 4		
Categoría	Pregunta	Descriptor
Elementos	¿En la imagen observan algo extraño? ¿Qué significa?	E: Si, si, si (Algunos estudiantes pasan al tablero a subrayar) E1: Aparecen así porque se quieren disfrazar para ir al zoológico.


En la imagen 4 algunas personas aparecen con características o rasgos de animales, cuando se les pide que busquen lo extraño todos empezaron a señalar; esto podría demostrar que la habilidad de niñas y niños de percibir y tamizar detalles visuales a menudo deja atrás la del adulto, sin contar que estos libros demandan del lector complejas habilidades visuales e intelectuales que los niños son capaces de afrontar, siempre y cuando exista un acompañamiento por parte del maestro como mediador en este proceso.²⁰⁰

Especialmente en esta imagen el estudiante debe calificar la acción de uno de los personajes. De acuerdo a la respuesta y apoyándonos de los niveles y estadios que plantea Lawrence Kohlberg sobre el desarrollo moral, podemos decir que el razonamiento de los niños se orienta hacia el nivel II: convencional y al estadio 3: expectativas interpersonales mutuos y conformidad interpersonal. En el nivel II se toma en consideración lo que el grupo o la sociedad espera del individuo para emitir un juicio moral²⁰¹; por esta razón encontramos que los niños dicen que está “mal” o es “mal visto” decir mentiras a los demás para sacar provecho de la situación, en este caso, no pagar lo justo en la entrada y afectar al otro.

Por otra parte esta respuesta que dan en clase manifestaría una típica “buena conducta” orientada a hacer “lo correcto” para ser un buen niño ante los demás; por esta razón entre las respuestas no encontramos que algún estudiante considere que la acción del papá es correcta, porque se vive en función de las expectativas de la sociedad y de mantener las reglas que apoyan la buena conducta.

²⁰⁰ ARIZPE, Evelyn; STYLES, Morag. Op. Cit.,p 53- 59

²⁰¹ BARRA ALMAGIÁ, Enrique. El desarrollo moral: una introducción a la teoría de Kohlberg. En: Revista Latinoamericana de Psicología. Vol.19,núm.1,1987 [En línea] :<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80519101>> [Citado el 2 de mayo de 2017]

Evaluar actuaciones	¿Cómo calificarían la acción del papá? ¿Por qué?	E2: mal, porque está diciendo mentiras para pagar menos E3: Quique tenía 5 años y medio.	<p>Lawrence Kohlberg ha proporcionado las bases para una teoría y una práctica de la educación moral evolutiva que tiene como meta el desarrollo moral. El juicio moral es un proceso que permite reflexionar sobre los propios valores y ordenarlos en una jerarquía lógica, especialmente cuando se enfrenta un dilema moral que surge en la vida diaria.²⁰² Como maestros debemos preocuparnos por la educación moral, lo que no significa empezar a imponer a los niños lo que es correcto o incorrecto, bueno o malo.</p> <p>Una de las opciones es utilizar la metodología de los dilemas morales, en donde el niño ante una situación hipotética tiene que responder cual sería la mejor manera de actuar o cómo debería resolver, pero siempre debemos detenernos en analizar el razonamiento que sustenta esta decisión. Cuando el estudiante se enfrente a un dilema moral que este formulado correctamente se va a producir un desequilibrio en sus estructuras que es el motor o condición para reorganizaciones estructurales hacia estadios superiores²⁰³.</p> <p>La imagen 7 hace que los estudiantes relacionen y reproduzcan automáticamente en el cerebro una imagen visual del diablo porque aparecen unos cachos en la imagen del papá, lo que nos muestra un concepto convencional de esta figura en este colectivo social. Al principio ningún niño infiere que ese elemento que el autor utiliza no se refiere específicamente al diablo, sino que es un recurso que utiliza para comparar un estado de ánimo (bravo, disgustado) con una característica que se le atribuye frecuentemente a los toros (animal), o podría referirse a la dominación que ejerce dentro de un grupo, igual</p>
	¿Cómo actúa el papá?	E4: con mentiras	
	¿En cuál valor está fallando?	E5: decir mentiras E6: decir la verdad E7: honestidad	
			
<p>Mamá llevaba unos chocolates y Quique y yo nos moríamos de hambre. -¿Podemos comerlos ya?- pregunté. -No, todavía no- contestó papá. -¿Por qué no?- lloriqueé Quique. -Porque no- dijo papá. -¿Y por qué no?- pregunté yo. -Porque lo digo yo- dijo papá. Parecía estar en uno de sus malos ratos.</p> <p>Ilustración 11 Tomada de Zoológico, de Anthony Browne. Pág.9</p>			

²⁰² Ibíd., p. 4

²⁰³ Ibíd., p.10

IMAGEN 7		
Categoría	Pregunta	Descriptorios
Características del personaje	¿Quién aparece en la imagen?	E1: el diablo E2: el demonio E3: el papá de los niños
	¿Por qué dicen que es el diablo?	E2: por los cachos de la cabeza.
	¿Con quién lo podríamos relacionar?	E1: diablo E4: búfalo E5: toro
	¿Por qué con un toro?	E6: porque esta bravo
Relaciones de autoridad	¿Por qué los niños le preguntan al papá y no a la mamá?	E7: el papá es el que manda

que el papá en esta familia. Para fijar la atención en este aspecto fue necesario realizar otras preguntas porque los estudiantes pasaron por alto la función que cumplía este elemento en la imagen. Para evitar que esto suceda es necesario revisar y releer para producir nuevas ideas mientras se construyen nuevas conexiones y se modifican las interpretaciones previas²⁰⁴.

Cuando llegamos a la imagen 21 nos centramos en el análisis del

²⁰⁴ ARIZPE, Evelyn; STYLES, Morag. Op. Cit., p 61-62



Al fin encontramos a los gorilas. ¡Esos sí estuvieron muy divertidos! Por supuesto, papá tuvo que hacer la imitación de King Kong. Afortunadamente éramos los únicos que estábamos allí. Llegó la hora de volver a casa. En el auto mamá nos preguntó qué nos había gustado mas. Yo dije que las hamburguesas, las papas fritas y los frijoles. Quique dijo que las gorras de mono. Papá dijo que lo mejor era el regreso a casa, y le preguntó a mamá que había de cenar. -Yo creo que el zoológico no es realmente para animales, sino para personas- dijo mamá.

Ilustración 12 Tomada de Zoológico, de Anthony Browne. Pág.23

IMAGEN 21		
Categoría	Pregunta	Descriptor
Comentari o del personaje	¿Qué piensan de lo que dice la mamá: “Yo creo que el zoológico no es realmente para animales, sino para personas- dijo mamá?”	E1: que saquen los animales y metan a los humanos. E2: que el zoológico es para humanos y no para animales.
	¿Por qué piensan eso?	E3: porque los humanos hacen cosas

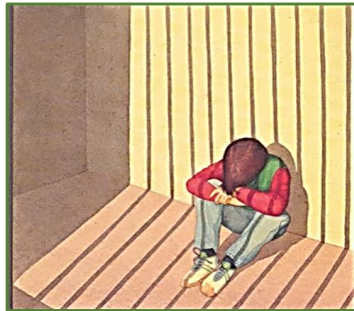
comentario que hace la mamá cuando está en el zoológico: “Yo creo que el zoológico no es realmente para animales, sino para personas “.Las respuestas a la primera pregunta corresponde a un nivel literal en donde reproducen o repiten la información que el texto da de forma explícita, se les dificulta ir más allá; nos llama la atención que pasan un tiempo en silencio sin saber que responder lo que indica que hay un desequilibrio que los impulsa a interpretar y colaborar con el texto, pero cuando responden vuelven a repetir textualmente lo que dijo la mamá.

En el momento de ampliar la respuesta el E3 da razones con una perspectiva orientada como un miembro de una sociedad que se rige por leyes y castigos por incumplimiento, en este caso estar encerrados o privados de la libertad en una cárcel. Debemos reconocer que estas situaciones son muy comunes en la cotidianidad, por esta razón el niño asume estas perspectivas porque él hace parte de un medio sociocultural. La maestra debe pensar en incluir otra pregunta para confrontar lo que el estudiante dice en relación al zoológico y llevarlo a argumentar su postura; en ese momento encontramos que entre las respuestas se produce una red, es decir, cada intervención hace que un nuevo comentario surja y se va ampliando la discusión.

El E7 conecta su comentario con el E6, pero agrega un nuevo elemento: los animales presentan un peligro para las personas y por eso se deben tener encerrados igual que las personas. Por el contrario el E4 tuvo en cuenta las acciones o eventos que ocurrieron en la historia, es decir, él hizo una recapitulación fijándose especialmente en aquellos comportamientos de los humanos que los hacían parecerse a los animales para dar su respuesta; este procedimiento es adecuado porque intenta hacer una lectura global del contenido del texto buscando probar desde el texto una hipótesis interpretativa. Aunque resulta preocupante que los demás estudiantes se quedaran en la respuesta literal, una posible solución sería releer y detenerse en las

			<p>malas entonces deben estar encerrados como en el zoológico. E4: porque ellos parecían animales, se subían a un palo como micos</p>	<p>páginas anteriores para fijarnos en las percepciones, sentimientos y pensamientos que asume la mamá durante la visita del zoológico para analizar la construcción del personaje en la historia.</p>
<p>¿Los animales están encerrados porque hicieron algo malo?</p>	<p>E3: no, los animales no son delincuentes pero los humanos sí E6: las personas matan a la gente. E7: los animales también por eso toca tenerlos encerrados.</p>			

Esa noche tuve un sueño muy extraño



¿Ustedes creen que los animales sueñan?

Ilustración 13 Tomada de Zoológico, de Anthony Browne. Pág. 25

IMAGEN 23		
Categoría	Pregunta	Descriptor
Acciones	¿Qué pasa en la imagen?	E1: el niño está encerrado, triste y solo como un animal en el zoológico.
Cambio de posición	¿Cómo se sentirían ustedes si estuvieran en el lugar de los animales?	E2: mal, porque nos tocaría todo el día encerrados. E3: tristes

En cuanto a la imagen 23 encontramos que los niños se imaginan lo que sentirían si estuvieran en el lugar de otra persona, esto conduce a realizar una lectura de emociones apoyándose del lenguaje corporal y además aporta al desarrollo de competencias socioemocionales por tratarse en este caso de la empatía. La educación no debe desligarse de las actuaciones sociales y emocionales de los niños con el entorno social, esto quiere decir que también se deben fomentar habilidades sociales desde la escuela para aprender a vivir y convivir con los demás.

En este sentido el libro álbum se convierte en una herramienta eficaz porque formará a futuros adultos con espíritu crítico, les presentará a esos niños y jóvenes temáticas de nuestro tiempo, no se evadirá de la realidad sino que expondrá con claridad temas muchas veces difíciles, pero presentados con seriedad y profundidad, sin perder el carácter recreativo ni el placer de la lectura²⁰⁵. En este ejercicio se identifican las emociones que siente el niño en el cuento, pero también es una invitación por parte del autor hacia el lector a realizar esta reflexión.

En las respuestas dan a entender que no les gustaría estar encerrados como los animales del zoológico, pero se podría preguntarles: si a nosotros no nos gusta estar encerrados ¿por qué nos gusta ir a ver el encierro de los animales?; esta pregunta permitiría abrir un espacio de diálogo, recordemos que leer las imágenes no consiste en la mera enumeración o inventario de observaciones; sino que es proceso complejo y dinámico, mediado por la conversación²⁰⁶.

²⁰⁵ VÁSQUEZ RODRÍGUEZ, Fernando. Elementos para una lectura del libro álbum. [Base de datos en línea] Revista Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Udistrital). Vol. 19, No 2, (2014). (Recuperado en 4 de mayo de 2017) Disponible en <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/8255/10077>

²⁰⁶ ARIZPE, Evelyn; STYLES, Morag. Op. Cit., p 173



Ilustración 14 Tomada de Zoológico, de Anthony Browne. Pág.26

IMAGEN 24		
Categoría	Pregunta	Descriptor
Espacio	¿Qué observan en la imagen?	E1: hay unos pájaros volando por fuera E2: los arboles están encerrados en las jaulas.
	¿Cómo están en pájaros y los arboles?	E3: los pájaros en libertad porque pueden volar y los arboles encerrados en jaulas.

En la imagen 24 los estudiantes evidentemente responden a lo que se pregunta, se fijan en los detalles que aparecen a simple vista logrando identificar la contraposición que se presenta en esta imagen, en este caso, libertad vs prisión. Valdría la pena aprovechar todos los elementos del libro álbum para trabajarlos en el aula, nos referimos a trabajar con: los elementos materiales que corresponden a la portada, contraportada, guardas y contra guardas; elementos de la imagen tales como el color, luz, lenguaje corporal, composición de la imagen, planos, encuadres; considerando que cada elemento que escoge el ilustrador desempeña una función determinante en la creación del significado.

Por ejemplo notamos que las imágenes de los animales del zoológico aparecen al lado derecho y siempre están demarcadas por un marco negro, el lector está fuera de las jaulas hasta la mitad del libro, en donde su punto de vista cambia hacia el interior de las jaulas, a fin de que obtenga una experiencias más cercana del misterio del cautiverio²⁰⁷. Si se quiere hacer el análisis de estos elementos es muy importante reiterar la necesidad de que los maestros se formen en este campo desde lo metodológico y lo didáctico para que puedan comprenderlo y enseñarlo en la escuela.

Tabla 47 Análisis de campo semántico, isotopías y contraposiciones

²⁰⁷ Ibid., p. 130

COMPETENCIA: El estudiante reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.

CATEGORIAS:

Reconoce el alcance y profundidad con que se trata un tema.

Establece relaciones entre un texto y otros textos o enunciados.

Reflexiona y hace valoraciones sobre el contenido del texto.

Construye conclusiones propias sobre partes del contenido del texto.

El campo semántico se construyó con las imágenes de los animales que aparecían en el cuento “Zoológico”, a cada estudiante se le entregaba la imagen impresa para que la pegara en una hoja en blanco y alrededor anotara el conjunto de palabras o elementos significantes que encontrara. A continuación se presentan las respuestas agrupadas por los animales del libro, en los descriptores solo se mencionan las respuestas más comunes entre los estudiantes.

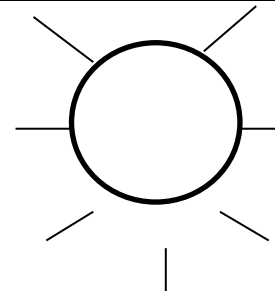
SUBCATEGORIA	DESCRPTORES		ANÁLISIS
Campo semántico Isotopías	Animal	Descriptores	<p>De acuerdo a las respuestas de los estudiantes encontramos que la mayoría identificaron las condiciones en las que se mantiene a los animales y además le asignaron diferentes estados de ánimo. En esta actividad los estudiantes solo se dedicaron a enumerar o hacer un listado de palabras que se relacionaba con lo que observaban en la imagen, si se hace una revisión de todos los campos semánticos de las imágenes encontramos que escribían lo mismo. Podríamos pensar que los estudiantes lograron identificar un conjunto común de varias palabras o elementos significantes que compartían las imágenes, pero faltó establecer las relaciones dentro de los campos semánticos para realizar una lectura global y no fragmentada.</p> <p>Una posible solución es comparar los campos semánticos de las imágenes a medida que se van haciendo, para que el estudiante pueda relacionar y evalúe si comparten la misma significación o se diferencia con otros rasgos semánticos. Es muy importante que los niños hagan este ejercicio porque facilita la interpretación de los textos y pueden analizar algunos elementos implícitos; en este caso podrían detectar el posicionamiento que muestra el autor a través de las imágenes en relación al concepto del zoológico.</p>
	Hámster	E5: triste, mal, deprimido, libertad Llorando, desolado E21: Triste, aburrido, mal, desanimado, encarcelado, solo	
	Elefante	E2: cansado, solo ,aburrido, no tiene comida, esta aburrido ,lugar pequeño, no tiene agua E13: deprimido, desolado, cárcel aburrido, encerrado, solo, mal	
	Jirafa	E2: se camuflan de la gente, están asustadas, mal, tristes E17: asustada, tímida, encarcelada, aburrida,	

		desconsolada	<p>La agrupación de los campos semánticos permite constituir las isotopías presentes en el texto, Greimas la define como un ensamble redundante de categorías semánticas que hacen posible la lectura uniforme del texto. Este concepto de isotopía permite entender el texto en una dimensión que supera el simple encadenamiento o sucesión de secuencias, sino como una realidad globalizante y coherente²⁰⁸.</p> <p>Es probable que al escuchar estos términos: campo semántico e isotopías quedemos “fuera de lugar”, ya que normalmente no estamos acostumbrados a trabajarlos en clase y muchos menos con niños de primaria; pero sí es necesario empezar a incluirlos y trabajarlos en el aula porque es una manera de enseñarle al estudiante a construir redes de relaciones en la que surge el significado de cualquier texto; insistimos que no se trata simplemente de escribir palabras sino identificar las reiteraciones que se dan de varias palabras con tratos semánticos comunes²⁰⁹.</p> <p>Una forma de trabajarlos en clase es utilizar representaciones visuales que les permita a los niños organizar estas ideas para construir las redes con mayor facilidad, además debemos tener en cuenta que este tipo de actividad es compleja y si trabajamos con esquemas los niños podrían tener una visión más amplia y completa. Un organizador visual que se podría trabajar es el diagrama radial:</p>
Tigre	E6: cansado, furioso, mal, triste	E8: triste, estresado, aburrido, cansado, desanimado	
Rinoceronte	E4: quiere libertad, aburrido, triste porque puede estar con su familia, mal	E16: triste, enfermo, le hace falta el medio ambiente, no tiene donde bañarse	
Pingüinos	E4: contento porque se puede refrescar muy bien	E15: Se quiere ir para su hábitat esa no es su casa	
Oso polar	E3: Triste, no se quiere calmar, aburrido, no quiere dejar de andar	E8: triste, aburrido, encerrado, agua sucia	
Mandriles	E3: mal, retenido, no se puede salir, le gusta		

²⁰⁸ GREIMAS, Algirdas. Semántica estructural. Editorial Gredos, España (1976). Citado por: GONZÁLEZ MARTINEZ, Juan Miguel. La dinámica isotópica como fundamento del discurso artístico músico- literario. Imafrente N° 12-13(1998). [En línea] (Recuperado en 18 de mayo de 2017). Disponible en <https://webs.um.es/jmglm/miwiki/lib/exe/fetch.php?id=investigacion&cache=cache&media=1996c.pdf>

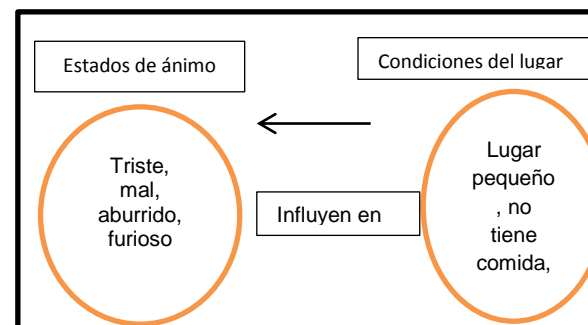
²⁰⁹ T-LAB PLUS 2017. Definición de isotopía. [En línea] (Recuperado en 18 de mayo de 2017). Disponible en http://tlab.it/es/allegati/help_es_online/gisotop.htm

	pelear E16: feliz tiene a la familia y a sus hijos
Orangután	E1: triste, aburrido, mal, tiene miedo de la gente E23: asustado, triste, aburrido, solo
Gorila	E3: triste, mal, retenido, lo están jodiendo E22: triste, asustado, encerrado, mal



En el centro ubicaríamos la categoría y alrededor (líneas) el conjunto de palabras. Otra manera de trabajarlos es a través de conjuntos; los niños estarían demostrando y construyendo las relaciones inclusivas o excluyentes que aparecen en el texto. En este caso el siguiente paso a seguir era organizar todos los datos que se recogieron por categorías para descubrir las relaciones, aclaramos que esto no se realizó pero en medio de este análisis es necesario identificar no solo las fortalezas sino debilidades y especialmente recomendaciones para mejorar las próximas actividades. Una posible forma de organización sería:

Campo semántico



Además de asignar una categoría y agrupar los datos, es

	<table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="499 1263 821 1295">Imagen</th> <th data-bbox="821 1263 1045 1295">Contraposición</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="499 1295 821 1328">Portada</td> <td data-bbox="821 1295 1045 1328">Blanco / negro</td> </tr> <tr> <td data-bbox="499 1328 821 1360">1, 10,23,34</td> <td data-bbox="821 1328 1045 1360">Libertad / cárcel</td> </tr> <tr> <td data-bbox="499 1360 821 1390">4</td> <td data-bbox="821 1360 1045 1390">Honesto /</td> </tr> </tbody> </table>	Imagen	Contraposición	Portada	Blanco / negro	1, 10,23,34	Libertad / cárcel	4	Honesto /	<p>conveniente analizar cómo se relacionan entre sí los elementos. No se trata de descartar o hacer a un lado el ejercicio que hicieron los estudiantes sino buscar la manera de sacarle provecho para ir más allá. Es conveniente recordar que para acceder al significado es necesario hacer el análisis del texto desde lo superficial porque desde allí se reconoce o aparecen las formas que nos van a permitir acceder a lo profundo, no se trata de eliminar por completo la lectura literal sino avanzar hacia la lectura crítica.</p> <p>Respecto a las categorías emergentes encontramos que en las últimas imágenes algunos estudiantes estaban aburridos y cuando se les pedía que completaran el campo semántico respondían como loros y en coro lo que iban a escribir porque prácticamente era lo mismo que habían hecho con las demás, pero ninguno de ellos construyó alguna conclusión en ese momento respecto al campo semántico, sino que continuaron escribiendo.</p> <p>Tal parece que al principio la actividad era divertida pero al final se convirtió en una actividad mecánica alejada por completo del objetivo por la que fue planteada. Una posible solución sería hacer la lectura general del cuento, sin hacer pausas para construir el campo semántico; después entregarle a los estudiantes todas las imágenes de los animales para analizarlas, compararlas y así construir un campo semántico en general y no por partes como se realizó; de igual manera se estaría realizando una lectura global y en conjunto.</p> <p>Por otra parte en la primera sesión se explicó el concepto de contraposición a los estudiantes y se hicieron algunos ejemplos para afianzar el concepto porque la actividad consistía en</p>
Imagen	Contraposición									
Portada	Blanco / negro									
1, 10,23,34	Libertad / cárcel									
4	Honesto /									

		deshonesto	<p>identificar las contraposiciones que aparecían durante la lectura del texto. Para completar el cuadro de contraposiciones que se planteó siempre fue necesario preguntarles a los estudiantes ¿podemos identificar alguna contraposición? y en algunas ocasiones mencionar uno de los dos términos para establecerla. Este ejercicio se convirtió simplemente en completar el cuadro con antónimos, pero el objetivo que se quería alcanzar era detectar las contradicciones con las que convive el ser humano a diario, por ejemplo en la imagen 3 se observa que a los seres humanos no les gusta estar encerrados pero si disfrutan el encierro de los demás (en este caso los animales).</p> <p>Es necesario darle un poco de profundidad a este ejercicio para hacer una lectura crítica, poder comprender el texto, valorar, proyectar y juzgar tanto el contenido de lo que el autor plantea en su escrito, como las inferencias o relaciones que se pueden establecer a partir de lo que aparece en el texto.²¹⁰ Una posible solución sería relacionar este texto con otras situaciones de la vida cotidiana en donde se presenten diferentes contradicciones del ser humano para comprobar si es cierto o no, esto implica que los estudiantes vayan mucho más allá del texto porque se empezaría a trabajar en la comprobación de una hipótesis interpretativa del texto. Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Una persona que está en contra del maltrato animal pero asiste a circos (con animales). - Personas que dicen “cuidar el medio ambiente” pero se comen un caramelo y tiran el papel al piso.
	5,21	Ser humano / animal	
	6,8,10,12,14,16,18,20,22	Natural / artificial	

²¹⁰ MINISTERIO DE EDUCACIÓN ECUADOR. Curso de lectura crítica: estrategias de comprensión lectora. Programa de formación continua del magisterio fiscal. [En línea] (Recuperado en 18 de mayo de 2017). Disponible en <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/.../2013/.../SiProfe-Lectura-critica-1.pdf>

HALLAZGOS

Los análisis que se realizaron anteriormente sobre los diarios de campo permitieron responder a una de las preguntas de investigación que nos habíamos planteado: ¿Qué características debe tener una propuesta para la lectura crítica de textos con estudiantes de tercero- quinto de primaria del Colegio Juan Pablo II?, a continuación, se presentan los resultados:

Activación de esquemas mentales y conocimientos previos

Es importante reconocer que el estudiante no es una “mente en blanco” o un “recipiente vacío”, sino que cuenta con una serie de experiencias y conocimientos que se organizan en sus estructuras mentales para incidir en el aprendizaje. Al respecto Ausubel menciona; “El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente”²¹¹. Las actividades que se planteen para fomentar y desarrollar la lectura crítica deben permitir una interacción entre los conocimientos más relevantes de la estructura cognitiva del estudiante y las nuevas informaciones (no es una simple asociación), de tal modo que éstas adquieran un significado y sean integradas a la estructura cognitiva para seguir reconstruyéndose en este proceso²¹².

El planteamiento de una propuesta de lectura debe tener en cuenta los intereses, preferencias y necesidades de los estudiantes porque van a influir directamente en la participación y disposición en las actividades de enseñanza-aprendizaje; estas actividades deben permitir crear espacios de aprendizaje con el otro, al respecto Vygotsky menciona que el conocimiento, más que ser construido por el niño, es co-construido entre el niño y el medio sociocultural que lo rodea; por tanto, de

²¹¹ AUSUBEL, David. Teoría del aprendizaje significativo. [En línea] (Recuperado en 26 de mayo de 2017). Disponible en

delegacion233.bligoo.com.mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje_significativo.pdf

²¹² *Ibíd.*, Pág.2

acuerdo con su punto de vista, todo aprendizaje involucra siempre a más de un ser humano²¹³.

Las actividades que se propongan deben movilizar los esquemas mentales para llevar al estudiante a una modificación o una nueva organización de esquemas, pero debemos preocuparnos por formar a los niños en el actuar, es decir, las transformaciones que se den en los esquemas mentales deben mejorar el juicio y el enlace entre el pensamiento y la acción. Para fomentar estos cambios es necesario plantear desde el aula la lectura de diferentes textos para trabajar el dialogismo intertextual que es un juego que tiene como fundamento el acto de reconocer diversos textos dentro de un texto.²¹⁴

En este sentido y como ya se ha podido apreciar toda propuesta didáctica debe partir de los conocimientos previos que hacen parte de los estudiantes, involucrando un proceso de activación de los esquemas mentales ya sea a partir de fichas, vídeos, fotografías u otras alternativas que solo puede determinar el maestro, pues es él quien conoce con certeza las condiciones socioculturales, emocionales, intelectuales de sus estudiantes. Este debe ser un proceso integral que no parcialice los aprendizajes sino que busque la transversalización de los mismos incentivando cambios notorios en la educación.

De igual manera, se hace fundamental el acompañamiento del maestro cuando se realiza un proceso de activación de los esquemas mentales pues no se deben dejar sueltos o por el aire, deben conducir directamente a lo planeado en las posteriores sesiones de clase estructurando así procesos más complejos y enriquecedores de enseñanza-aprendizaje.

²¹³ GARCÍA GONZÁLEZ, Enrique. Vygotsky, la construcción histórica de la psique. México: Trillas, 2000. 147p.

²¹⁴ JURADO VALENCIA, Fabio. La formación de lectores críticos desde el aula. [Base de datos en línea] OEI-Revista iberoamericana de Educación, número 46 enero- abril (2008). (Recuperado en 10 de agosto de 2017). Disponible en <http://rieoei.org/rie46a05.htm>

Lectura crítica de imágenes (libro álbum)

En esta propuesta se trabajó la lectura crítica a través de dos libro álbum de Anthony Browne; porque partimos del hecho que los niños actualmente viven en un mundo visual, se encuentran leyendo constantemente imágenes que circulan en la cotidianidad, por esta razón es necesario que los maestros asuman el reto de leer el contexto en el que nos encontramos para trabajar desde allí y fomentar en el aula actividades, proyectos que le permitan a los estudiantes ser competentes en la lectura de imágenes desde una postura crítica, que desentrañen el sentido implícito o profundo de todo lo que ven y que no aparece a simple vista; en otras palabras, que “no coman entero”.

Si se decide trabajar la lectura crítica a través del libro álbum se debe tener claro desde el inicio que este tipo de lectura es compleja y exige niveles más altos de comprensión; requiere los planos previos de comprensión (literal, inferencias, intenciones, etc.) del texto, y una suerte de respuesta personal externa del lector frente al texto (frente a su contenido, intención, punto de vista, etc.)²¹⁵ Además se debe considerar que la lectura de textos visuales le exige al lector realizar un proceso de comprensión complejo para percibir la relación entre imágenes y palabras, dar sentidos y crear significados; Nikolajeva y Scott afirman que “estos libros se prestan al análisis hermenéutico; el lector empieza por el conjunto, mira los detalles, después regresa a la imagen completa y el proceso empieza de nuevo”²¹⁶.

El maestro juega un papel crucial en este proceso porque él es el encargado de planear o diseñar las actividades de enseñanza- aprendizaje, estas deben conducir al estudiante por el camino de la lectura crítica para superar las barreras

²¹⁵ CASSANY, Daniel. Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. [Base de datos en línea] Revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación. Tarbiya. Universidad Autónoma de Madrid. [En línea] (Recuperado en 26 de mayo de 2017). Disponible en https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21224/Cassany_TARBIYA_32.pdf?sequence=1

²¹⁶ ARIZPE, Evelyn; STYLES, Morag. Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales. México: FONDO DE CULTURA ECONÓMICA, 2004. p.402

de lo literal; además debe hacer una lectura del libro con anterioridad para plantear con mucho cuidado las preguntas que orientarán la lectura de imágenes ya que solo se logrará llegar a lo profundo o implícito si los estudiantes logran seguir las pistas que deja el texto, bajo una correcta orientación de la maestra. Por otra parte se deben crear espacios en el aula de exploración mutua de las imágenes con los niños para realizar un verdadero ejercicio de lectura, lo cual supone saber leerlas para descubrir en ellas los significados superpuestos o implícitos, que trascienden la primera intención del mensaje y dan lugar a otros puntos de vista que solo una lectura crítica puede explicitar²¹⁷.

Para hacer la lectura se debe crear un espacio de diálogo, en donde los niños no tengan miedo a hablar, sino por el contrario deseen participar, compartir voluntariamente algún aporte, observación, duda u opinión. En ese momento de conversación la maestra debe estar atenta a los comentarios de los niños porque no se puede aceptar todo lo que se dice, vale la pena aclarar que no se debe descalificar lo que dice o decirle “está mal”, por el contrario aprovecharlo como dispositivo para la discusión.

Así las cosas, la lectura crítica involucra procesos complejos de acción, no son inmediatos pues es aquí donde la mente activa y reactiva interpretaciones que como su nombre lo indica radican en lo nuevo que el sujeto le pueda aportar teniendo en cuenta la relación trídica texto-contexto y lector. Si se piensa en trabajar con imágenes se debe tener claro la calidad de imágenes que vamos a utilizar y el origen de las mismas, partiendo del hecho que no cualquier cosa puede ser útil cuando se imparten procesos de enseñanza-aprendizaje, debe existir una selección rigurosa y exigente que determine resultados efectivos y cambios contundentes.

²¹⁷ JURADO VALENCIA, Fabio. De la lectura de imágenes hacia la lectura-escritura de textos verbales. [Base de datos en línea] Revista Ruta maestra. Ed. 14 (Recuperado en 26 de mayo de 2017). Disponible en <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-14/pdf/9.pdf>

En conclusión, utilizar alternativas como el libro álbum donde la imagen actúa con gran relevancia posibilita la construcción de procesos dinámicos que ejercen gran influencia en los resultados de una propuesta de intervención, es aquí donde se miden los verdaderos cambios y se entretajan nuevas opciones de enseñanza.

Establecer campos semánticos e isotopías

Un ejercicio que se podría incluir en el trabajo de esta propuesta es construir campos semánticos con los estudiantes para potenciar la lectura global y no fragmentada del texto. La agrupación de los campos semánticos permite constituir las isotopías presentes en el texto, Greimas la define como un ensamble redundante de categorías semánticas que hacen posible la lectura uniforme del texto. Este concepto de isotopía permite entender el texto en una dimensión que supera el simple encadenamiento o sucesión de secuencias, sino como una realidad globalizante y coherente²¹⁸.

Es probable que al escuchar estos términos: campo semántico e isotopías quedemos “fuera de lugar”, ya que normalmente no estamos acostumbrados a trabajarlos en clase y muchos menos con niños de primaria; pero sí es necesario empezar a incluirlos y trabajarlos en el aula porque es una manera de enseñarle al estudiante a construir redes de relaciones en la que surge el significado de cualquier texto; no se trata simplemente de escribir palabras que se repiten varias veces sino identificar las reiteraciones que se dan de varias palabras con tratos semánticos comunes²¹⁹. Para facilitar este trabajo nos podríamos apoyar de organizadores gráficos o visuales para que los niños identifiquen con mayor claridad estas relaciones que se entretajan dentro de un texto.

²¹⁸ GREIMAS, Algirdas. Semántica estructural. Editorial Gredos, España (1976). Citado por: GONZÁLEZ MARTINEZ, Juan Miguel. La dinámica isotópica como fundamento del discurso artístico músico- literario. *Imafronte* N° 12-13(1998). [En línea] (Recuperado en 18 de mayo de 2017). Disponible en <https://webs.um.es/jmglm/miwiki/lib/exe/fetch.php?id=investigacion&cache=cache&media=1996c.pdf>

²¹⁹ T-LAB PLUS 2017. Definición de isotopía. [En línea] (Recuperado en 18 de mayo de 2017). Disponible en http://tlab.it/es/allegati/help_es_online/gisotop.htm


8. ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA FASE VI

8.1 REJILLAS DE EVALUACIÓN 3°

El proceso de evaluación realizado en el grado tercero involucró la aplicación de una rejilla dirigida a la maestra titular del curso donde se daba una escala numérica de 1 a 5 en los criterios que se iban a evaluar. Finalmente, en el mismo formato se daba la posibilidad de escribir observaciones o sugerencias con el fin de mejorar de acuerdo a su percepción las dificultades presentadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje involucrados durante toda la propuesta de intervención.

Para el momento de evaluar de acuerdo a la escala numérica, la maestra titular Maritza Almeida Botia selecciona las siguientes respuestas:

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
COLEGIO JUAN PABLO II
REJILLA PARA EVALUAR LA PROPUESTA DE ACCIÓN
MAESTRA TITULAR



Apreciado maestra titular: El grupo de trabajo de grado de la Universidad Industrial de Santander agradece su colaboración y estará atento a sus recomendaciones con el fin de elevar sus propios niveles de educación. A continuación encontrará una serie de preguntas las cuales deberá responder teniendo en cuenta el trabajo realizado en el desarrollo de la propuesta de acción aplicada al grado 5 del Colegio Juan Pablo II. Por favor, responda las afirmaciones del cuadro siguiente, marcando con una (X) la casilla del número que corresponda a la calificación que considere, siendo 1 la nota más baja y 5 la más alta. Agradecemos su colaboración y completa sinceridad.

Criterios de evaluación		5	4	3	2	1
MAESTRAS EN EL AULA	1. Asiste puntualmente a clase.	X				
	2. Utiliza diferentes recursos y materiales para desarrollar las clases.	X				
	3. La interacción entre docente- alumno se basa en una relación de respeto.	X				
EJECUCIÓN DE LA PROPUESTA	1. La organización de las actividades propuestas por el grupo de trabajo de grado de la UIS permitió que el proyecto fuera significativo para los estudiantes.	X				
	2. Las actividades muestran una secuencia lógica de acciones, lo cual mantuvo interesados a los estudiantes durante todo el proceso.	X				
	3. La propuesta de acción permitió fomentar la lectura crítica de textos.	X				
	4. Las estrategias que se utilizaron contribuyen a fomentar la lectura crítica de textos.	X				
	5. Las actividades posibilitaron la unión entre los conocimientos previos del estudiante y los nuevos aprendizajes.	X				

Figura 8 Rejilla de evaluación maestra titular 3°

De acuerdo a lo evidenciado en la evaluación, la maestra titular consideró la calificación más alta (5) en cada uno de los criterios establecidos teniendo en

cuenta lo que observó durante toda la fase de aplicación. En este sentido, la maestra percibió una buena organización de las actividades involucradas en la propuesta didáctica, una secuencia lógica de acciones, una posibilidad de fomentar la lectura crítica de textos a través de las estrategias planteadas desde la propuesta de intervención pedagógica, además de posibilitar la unión entre los nuevos aprendizajes y los esquemas mentales que involucran los conocimientos previos que intrínsecamente forman parte del estudiante.

Del mismo modo, la maestra titular afirma en el espacio de observaciones y sugerencias lo siguiente:

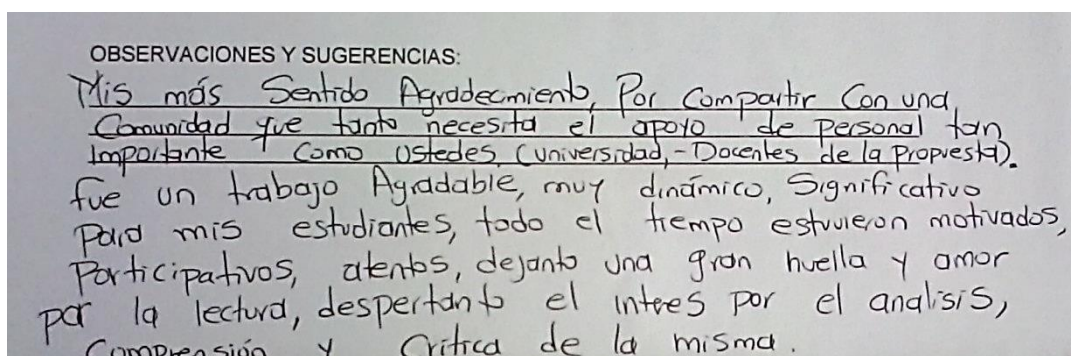


Figura 9 Observaciones y sugerencias maestra titular 3°

El hecho de compartir diariamente con la maestra titular durante la aplicación permitía entablar momentos de retroalimentación desde la experiencia pedagógica que enmarca la profesión docente, ella nos entregaba aportes significativos que enriquecían sin lugar a dudas nuestro desenvolvimiento en el salón de clase y nuestra formación como maestras.

Dialogar desde la experiencia siempre fue una puerta abierta durante el proceso de aplicación, reconociendo las dificultades y buscando su posible solución.

Por otro lado, se hizo entrega a los estudiantes del respectivo formato de evaluación que no se diseñó en rejilla pensando en que no se podía con certeza plantear lo que ellos iban a responder, ya que para evaluar la propuesta ellos debían experimentarla previamente, destacando que la evaluación es un proceso

constante aunque se evalúe al final pareciendo una parte más del proceso, debido a que la evaluación se va dando poco a poco, mientras se vive la experiencia y debe ir acompañada de procesos metacognitivos que le permitan al estudiante autoreflexionar y buscar alternativas que permitan aprendizajes significativos.

En este formato los estudiantes señalaban los sentimientos, los aprendizajes, lo que definitivamente no les había gustado y la posible solución ante la dificultad que ellos habían observado, a continuación se adjuntan dichas respuestas:

Tabla 48 Sentimientos y aprendizajes adquiridos

CRITERIOS	ASPECTOS	FRECUENCIA
Sentimientos	Feliz	17
	Bien	6
	Súper bien	3
	Ayudarles en el oficio de casa	1
	Triste	1
	TOTAL	28
Aprendizajes	Compartir los oficios/ Ayudar a hacer los oficios en casa	16
	Ayudarles a las familias/ ayudarle a la mamá	7
	Súper bien	1
	Las mujeres se respetan	1
	Las mujeres no deben hacer todo	1
	Todo lo que nos dijeron	1
	Las mujeres son importantes	1
	TOTAL	28

Como se puede notar la muestra total de participantes evalúa la propuesta de acuerdo a los sentimientos que les había generado y a los aprendizajes que habían adquirido, sin embargo en el primer criterio (sentimientos) un estudiante señala que ayudarles en el oficio de la casa, esta respuesta más que un sentimiento es un aprendizaje, razón por la cual se pueden inferir dos elementos el primero de ellos, que no haya logrado la comprensión global del interrogante o que la pregunta estuviera mal planteada por parte de la maestra. No obstante, la mayoría de la muestra (27) si llegaron a escribir sentimientos que les llegó a generar la propuesta, evidencia que podría demostrar que la pregunta sí era comprensible.

Ahora bien, si se observa el criterio denominado “aprendizajes”, se puede evidenciar que nuevamente un estudiante que no es el mismo que se señaló previamente responde de forma inadecuada la pregunta, afirmando que aprendió súper bien, planteamiento que no evidencia con certeza y claridad el aprendizaje adquirido, pero que sí evidencia un sentimiento que no era el caso para esta pregunta. En contraste, otro estudiante responde que aprendió todo lo que se dijo durante las clases de intervención pedagógica, afirmación ambigua que no permite detallar su aprendizaje y que simplemente actúa como factor incoherente de acuerdo a lo señalado en la pregunta.

A continuación, se insertan en la tabla los datos proporcionados por los estudiantes en los dos últimos interrogantes, el primero de ellos señala lo que no les gustó y el último la posible solución al disgusto planteado en la pregunta previa.

Tabla 49 Disgustos y soluciones

CRITERIOS	ASPECTOS	FRECUENCIA
Disgustos	No trabajar en clase	1
	Nada	1
	Todo	1
	El video de la abeja	1
	NR	24
	TOTAL	28
Soluciones	Hacer caso	1
	Que le pongas más atención	1
	NR	26
	TOTAL	28

Para el caso de la pregunta que encierra los disgustos de los estudiantes se puede observar que un estudiante diferente a los señalados previamente afirma que le disgustó no trabajar en clase, encontrando que su perspectiva de evaluación va orientada más hacia sí mismo lo que permite llegar a procesos metacognitivos fundamentales en todo proceso de aprendizaje, es un estudiante con capacidad autocrítica que ve en el hecho de que no realice las actividades programadas en clase la razón del disgusto hacia esta actitud, por el contrario, dos

estudiantes encierran en los cuantificadores “todo” y “nada” la respuesta, planteamientos ambiguos que de una u otra manera no certifican nada.

Por último, en la última pregunta señalan 2 estudiantes posibles soluciones a lo planteado en los disgustos. Por un lado el estudiante que le disgustaba no trabajar en clase propone como solución que debe hacer caso, un nuevo resultado de su propio proceso de autoreflexión, mientras que el estudiante que planteó como disgusto el video de las abejas señala como solución que le ponga más atención, respuesta que pensaría va dirigida a un tercero donde una de las posibilidades principales podría ser la propia maestra.

8.2 REJILLAS DE EVALUACION 5°

Para el proceso de evaluación se elaboraron dos rejillas, una dirigida a las docentes titulares de tercero y quinto sobre el trabajo desarrollado con los estudiantes en la propuesta didáctica y la otra a los estudiantes. La rejilla de las maestras tenían dos partes, en la primera debían calificar algunos criterios específicos dependiendo de la escala 1 a 5, siendo 1 la nota más baja y 5 la más alta; en la segunda parte se incluyó un espacio para observaciones y sugerencias. En la primera parte la maestra titular de quinto grado Olga Cecilia López López respondió lo siguiente:



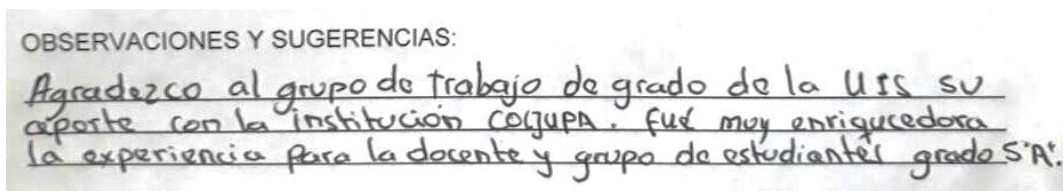
Apreciado maestra titular: El grupo de trabajo de grado de la Universidad Industrial de Santander agradece su colaboración y estará atento a sus recomendaciones con el fin de elevar sus propios niveles de educación. A continuación encontrará una serie de preguntas las cuales deberá responder teniendo en cuenta el trabajo realizado en el desarrollo de la propuesta de acción aplicada al grado 5 del Colegio Juan Pablo II. Por favor, responda las afirmaciones del cuadro siguiente, marcando con una (X) la casilla del número que corresponda a la calificación que considere, siendo 1 la nota más baja y 5 la más alta. Agradecemos su colaboración y completa sinceridad.

		Criterios de evaluación				
		5	4	3	2	1
MAESTRAS EN EL AULA	1. Asiste puntualmente a clase.	X				
	2. Utiliza diferentes recursos y materiales para desarrollar las clases.	X				
	3. La interacción entre docente- alumno se basa en una relación de respeto.	X				
EJECUCIÓN DE LA PROPUESTA	1. La organización de las actividades propuestas por el grupo de trabajo de grado de la UIS permitió que el proyecto fuera significativo para los estudiantes.	X				
	2. Las actividades muestran una secuencia lógica de acciones, lo cual mantuvo interesados a los estudiantes durante todo el proceso.	X				
	3. La propuesta de acción permitió fomentar la lectura crítica de textos.	X				
	4. Las estrategias que se utilizaron contribuyen a fomentar la lectura crítica de textos.	X				
	5. Las actividades posibilitaron la unión entre los conocimientos previos del estudiante y los nuevos aprendizajes.	X				

Figura 10 Rejilla de evaluación maestra titular 5°

Como se puede observar la maestra calificó con la nota más alta (5) todos los criterios de la rejilla de la evaluación, esto quiere decir que a su modo de ver la propuesta didáctica que se aplicó con los estudiantes se organizó siguiendo una secuencia lógica de acciones que permitió fomentar la lectura crítica, se utilizaron diferentes recursos, materiales y estrategias en clase y además las actividades posibilitaron la unión entre los conocimientos previos del estudiante y los nuevos aprendizajes. La maestra titular estuvo presente en la socialización que se realizó con el rector, coordinador y las maestras titulares sobre la secuencia didáctica que se iba a aplicar con los estudiantes; además, mostró interés en las estrategias que se realizaban en clase, en algunas oportunidades se acercó a preguntar cómo funciona o realizaba.

En las observaciones y sugerencias escribió:



OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS:
Agradezco al grupo de trabajo de grado de la UIS su aporte con la institución COJUPA. Fue muy enriquecedora la experiencia para la docente y grupo de estudiantes grado 5º A.

Figura 11 Observaciones y sugerencias de la maestra titular 5º

Durante la etapa de aplicación la profesora Olga Cecilia López fue quien nos dio el hospedaje en su casa, por este motivo tuvimos más tiempo para compartir e intercambiar experiencias. Desde el primer día que llegamos nos acogió con amabilidad y nos manifestaba constantemente su agradecimiento por realizar la propuesta en la institución educativa.

Cuando se realizó la socialización de la propuesta antes de aplicar, ella manifestaba que era importante tener en cuenta a los estudiantes con necesidades educativas especiales ya que en el salón tenía 4 niños con este tipo de dificultades y en momentos se preguntaba ¿cómo se debe trabajar?; aunque no aparece escrito en la rejilla consideramos que esta sugerencia y aspecto es de vital importancia para el desarrollo de cualquier propuesta. En el aula nos encontramos con niños que aún no dominaban el código escrito y un poco tímidos, pero en el momento de la lectura del cuento vemos el interés que muestran en observar, participar, escuchar a sus compañeros; en ese momento se reafirma que en aula existen diferentes maneras de aprender y evidentemente lo que sucedió en ese momento es una prueba de ello.

En varias ocasiones nos sentábamos a comentar con la maestra lo que había sucedido en la clase, de los estudiantes, actividades; podemos decir que estos espacios de conversación se convirtieron en una oportunidad para intercambiar experiencias y aprender mutuamente. Los estudiantes recibieron por individual la rejilla de evaluación que tenía dos partes, en la primera debían responder tres preguntas relacionadas con los sentimientos, aprendizajes y disgustos de la

propuesta didáctica; en la segunda se incluyó un espacio para observaciones y sugerencias. Las respuestas se organizaron en la siguiente tabla:

Tabla 50 Opiniones de estudiantes sobre la propuesta didáctica

CRITERIOS	ASPECTOS	FRECUENCIA
Sentimientos	Bien	19
	Feliz	6
Aprendizajes	El zoológico debe cambiar la forma de ser	1
	Los animales tienen que estar en libertad y no en un zoológico	1
	A uno no le gusta estar encerrado pero si ve a los animales encerrados en el zoológico	1
	No encerrar a los animales como esclavos ni como mascotas	1
	Sobre el zoológico	1
	Los animales del zoológico están tristes y encerrados	2
	No coger a los animales de su hábitat natural	3
	Sobre los animales	7
Disgustos	No maltratar a los animales	8
	Animales encerrados y algunos con pared y otros con rejas, como una cárcel	1
	Que el zoológico no traten bien a los animales	1
	Habían muchos animales que querían estar con su familia	1
	NR	1
	Encerraban a los animales	2
	Los humanos maltratan mucho la naturaleza y a los animales y eso mes un delito	2
	Que los humanos maltraten a los animales	3
Todo les gustó	14	

En las opiniones que presentaron los estudiantes fue notoria la empatía con el sufrimiento de los animales, se imaginaron lo que sentirían si estuvieran en los zapatos de ellos. En la última sesión un estudiante dijo que de ahora en adelante no iba a matar los pájaros que estaban en los nidos de los árboles, esto quiere decir que se produjo un cambio en la manera de actuar en la vida cotidiana. Si se observa en la tabla, los aprendizajes que escribieron reflejan el análisis que realizaron durante todas las sesiones de los campos semánticos y la lectura de imágenes.

Tabla 51 Observaciones y sugerencias 5°

OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS	
ASPECTOS	FRECUENCIA
Ninguna sugerencia	8
Gracias por venirnos a enseñar, le agradezco profe	1
Me gustaría que volvieran a repetir la clase	1
Me gustó todo lo que nos enseñó	3
Me gustó que ella nos explicaba todo lo que no entendíamos	1
Me hubiera gustado que fuera más tiempo porque aprendí mucho	1
NR	8

Al parecer a los estudiantes les gustaron las actividades que se plantearon para desarrollar la secuencia didáctica, quisiera resaltar que el uso de videos para el desarrollo de la clase fue una herramienta muy útil porque logró captar la atención de los estudiantes, además, se sorprendían de lo que podían ver y aprender sobre los animales. Considero que el cuestionario de gustos y disgustos fue clave para determinar los intereses de los niños, evidentemente la temática que se trabaja en el libro álbum resulta llamativa para ellos.

9. CONCLUSIONES

Después de diseñar y aplicar esta propuesta didáctica que buscaba fomentar y desarrollar la lectura crítica en estudiantes de tercero- quinto grado de primaria del Colegio Juan Pablo II, se reconoce que la lectura crítica es un tipo de lectura compleja que requiere potenciar algunas estrategias y habilidades desde los primeros años de primaria y no hasta once grado cuando los estudiantes deben presentar las pruebas de estado (ICFES).

La formulación de esta propuesta de investigación no hubiera sido posible sin el diseño y aplicación de diferentes técnicas e instrumentos para recolectar información, esta fase de diagnóstico es indispensable y se convierte en la brújula que orientará todo el proceso porque gran parte del trabajo depende de los resultados y análisis que se realicen de estos datos. Se utilizaron diversos instrumentos, tales como: entrevista semi-estructura para identificar las concepciones de las maestras titulares acerca de lectura y lectura crítica; la prueba de lectura para determinar las dificultades de los estudiantes respecto a la lectura crítica de textos y el cuestionario de gustos y disgustos para conocer las preferencias e intereses.

Cuando el maestro se enfrenta en el aula con la enseñanza de la lectura crítica tal vez lo primero que piense es trabajar a través de un texto escrito, pero al trabajar con el libro álbum se evidencia que es una excelente oportunidad y medio para iniciar el proceso de la lectura crítica con estudiantes de primaria, porque permite que los niños desarrollen un proceso complejo y dinámico de lectura para descubrir aquello que se esconde detrás de la interrelación entre las imágenes-texto, solo se debe tener en cuenta que el éxito depende de la pertinencia y eficacia de las actividades que se planteen.

El diseño de una secuencia didáctica evitó que las actividades fueran fragmentados y sin sentido; por el contrario funcionó como un eje organizador y

articulado de actividades que respondían a unos objetivos previamente planteados orientados a fortalecer y desarrollar la lectura crítica, de igual manera permitió relacionar los contenidos y temáticas que subyacen de la lectura del libro álbum. Es importante utilizar diferentes estrategias didácticas con los estudiantes porque el maestro debe responder a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje que existe en el aula.

En relación a la lectura del libro álbum y de otros tipos de texto es importante partir de los conocimientos previos y plantear actividades que lleven al estudiante a activar sus esquemas mentales, porque cada estudiante que viene al aula está cargado de diferentes conocimientos provenientes de su experiencia y del contacto que mantiene con la realidad social y cultural. Para el ejercicio de lectura se debe crear un espacio que permita el diálogo y exploración de las imágenes, en el que participe no solo el estudiante sino también el maestro como guía en este proceso.

El maestro juega un papel fundamental en el desarrollo de esta propuesta, ya que debe emprender el desafío de investigar, apropiarse de algunos conceptos específicos para la lectura de las imágenes, realizar conscientemente el ejercicio de la lectura crítica del libro álbum antes de presentarlo a los niños, plantear estrategias de enseñanza- aprendizaje, estar atento a las dificultades que se presenten en el aula para buscar una solución y procurar que se cumplan los objetivos propuestos.

La realización de esta propuesta muestra una nueva manera de fomentar la lectura crítica a través del libro álbum, pero se debe aclarar que es solo un inicio en este proceso tan complejo que requiere desarrollar diferentes habilidades y estrategias de lectura. Con esto se quiere decir que se debe continuar trabajando en secuencias didácticas con diferentes libros álbum para potenciar y desarrollar la lectura crítica.

10. RECOMENDACIONES

Al culminar esta propuesta de investigación y teniendo en cuenta la experiencia de realizar y aplicar una secuencia didáctica para fomentar y desarrollar la lectura crítica con estudiantes de 3 y 5 grado de primaria del Colegio Juan Pablo II, podemos decir que no se puede ignorar el potencial de los libro álbum para desarrollar habilidades de lectura crítica en los niños, porque actualmente vivimos en un mundo visual, complejo que no puede pasar desapercibido y este tipo de lectura nos permiten aprovechar las habilidades visuales que tienen y además crear un puente con la cotidianidad.

Es necesario utilizar el libro álbum en la aplicación de próximos proyectos de investigación que apunten a desarrollar y fomentar la lectura crítica. Resaltando la tarea que tiene el maestro en investigar para apropiarse de fundamentos teóricos, metodológicos y didácticos sobre la lectura de imágenes, libro álbum y lectura crítica, para diseñar estrategias de enseñanza- aprendizaje pertinentes y eficaces. En el momento de diseñar la secuencia didáctica se debe tener en cuenta los resultados que se obtuvieron en la fase de diagnóstico, además tener cuidado al seleccionar el tipo de texto y las preguntas de la prueba de lectura porque es muy importante identificar con exactitud las dificultades que presentan para poder intervenir, por esta razón se debe adecuar al grado en el que se encuentran y además tener en cuenta los estándares de competencias en Lengua Castellana.

Se debe tener en cuenta los esquemas mentales de los estudiantes y ser conscientes de la influencia que tiene el medio socio-cultural en el proceso de aprendizaje; por esta razón no podemos declarar una propuesta como mala si cierto número de estudiantes no presentaron modificaciones en sus esquemas porque cambiar la forma de pensar implica un proceso de transformación complejo

dentro de un colectivo. Por otro lado, la reflexión debe acompañar todo el proceso porque permite analizar con detenimiento lo aplicado, revisar que puede y debe ser cambiado para mejorar, aquello que si funcionó y buscar otros caminos con aquello que no funcionó.

Teniendo en cuenta que este proyecto de investigación solo se desarrolló en el ciclo I, de acuerdo al tipo de metodología de investigación acción según McKernan, se recomienda a retomar este proyecto para seguir trabajando en el ciclo II de este proyecto para desarrollar y fomentar la lectura crítica en los estudiantes de primaria del Colegio Juan Pablo II.

BIBLIOGRAFIA

¿Cómo conquistar pequeños lectores? [Base de datos en línea] El Espectador (Recuperado en 22 de febrero de 2017). Disponible en <<http://www.elespectador.com/noticias/cultura/conquistar-pequenos-lectores-articulo-324056>

¿Cómo inculcar la aventura de leer en los niños? [Base de datos en línea] Revista Semana. (Recuperado en 15 de febrero de 2017). Disponible en <http://www.semana.com/educacion/articulo/claves-para-motivar-la-lectura-en-los-ninos/444582-3>

¿Cómo leemos en Colombia? [Base de datos en línea] Revista Semana. (Recuperado en 15 de febrero de 2017). Disponible en <http://www.semana.com/on-line/articulo/que-tanto-leen-los-colombianos/508314>

¿Por qué los colombianos leen tan poco? [Base de datos en línea] Revista Semana. (Recuperado en 15 de febrero de 2017). Disponible en <http://www.semana.com/opinion/articulo/los-colombianos-leen-poco-opinion-joaquin-robles/360609-3>

¿Sabe cuántas horas pierde su hijo frente al televisor? [Base de datos en línea] Revista Semana (Recuperado en 15 de febrero 2017). Disponible en <http://www.semana.com/educacion/articulo/los-ninos-frente-a-la-television-en-colombia/467157>

ARBOLEDA PUENTE, Narcisa de Jesús. La lectura crítica y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes de la escuela fiscal mixta “Francisco Sandoval Pastor” del cantón la Maná- periodo lectivo 2011-2012. Trabajo de grado para optar el título de Licenciada en Ciencias de la Educación, mención en Educación Básica. Universidad Técnica de Cotopaxi. La Maná- Ecuador.2012. [En línea] (Recuperado en 10 de agosto 2016). Disponible en <http://repositorio.utc.edu.ec/bitstream/27000/1519/1/T-UTC-2108.pdf>

ARIZPE, Evelyn; STYLES, Morag. Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales. México: FONDO DE CULTURA ECONÓMICA, 2004. p.402

Así se enamora a un niño de la lectura. [Base de datos en línea] Revista Semana. (Recuperado en 15 de febrero de 2017). Disponible en <http://www.semana.com/educacion/articulo/asi-se-enamora-un-nino-de-la-lectura/434312-3>

AUSUBEL, David. Teoría del aprendizaje significativo. [En línea] (Recuperado en 26 de mayo de 2017). Disponible en [delegacion233.bligoo.com.mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje_s ignificativo.pdf](http://delegacion233.bligoo.com.mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje_significativo.pdf)

BARRA ALMAGIÁ, Enrique. El desarrollo moral: una introducción a la teoría de Kohlberg. En: Revista Latinoamericana de Psicología. Vol.19,núm.1,1987 [En línea] :<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80519101>> [Citado el 2 de mayo de 2017]

Bibliotecas ofrecen opciones para aprovechar el tiempo libre. [Base de datos en línea] El Tiempo (Recuperado en 22 de febrero de 2017). Disponible en <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-11915269>

BLANCO RUIZ, Wendy Alejandra y SANDOVAL LEÓN, María Paz. “Concepciones sobre lectura crítica de los estudiantes del Programa de Formación Complementaria de Escuelas Normales Superiores de Bucaramanga y su Área Metropolitana. Universidad Industrial de Santander. Trabajo de grado para optar el título de Licenciada en Educación Básica en Énfasis en Lengua Castellana. Bucaramanga. 2015. [En línea] (Recuperado en 10 de agosto 2016). Disponible en <http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/tesis/2015/157817.pdf>

BUSTAMANTE HERNÁNDEZ, Nicolás. Niños colombianos pasan raspando en habilidad lectora. [Base de datos en línea]. El tiempo. (2015) (Recuperado en 15 junio 2016). Disponible en <http://www.eltiempo.com/estilo-de-vida/educacion/comprencion-de-lectura-de-los-estudiantes-colombianos-/15283357>

CAJIAO, Francisco. «¿Qué significa leer y escribir?», en Leer para comprender, escribir para transformar. [En línea]. (Recuperado el 1 de Junio de 2016) Disponible en http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles325413_archivo_pdf_riodeletras.pdf

CASSANY, Daniel. Los significados de la comprensión crítica. P.41. [En línea] (Recuperado en 9 de junio 2016). Disponible en http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26_03_Cassany.pdf

_____. Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. [Base de datos en línea] Revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación. Tarbiya. Universidad Autónoma de Madrid. [En línea] (Recuperado en 10 de agosto 2016). Disponible en https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21224/Cassany_TARBIYA_32.pdf?sequence=1

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

CÉSPEDES ROSSEL, Nélida; ¡Paulo Freire vive! [Base de datos en línea]. Revista virtual Decisio, Enero- Abril 2015. (Recuperado en 03 de junio de 2016) Disponible en http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_40/decisio40_saber1.pdf

CLAVIJO CLAVIJO, Galo Adán. La evaluación del proceso de formación. P.21.(2008) [En línea] (Recuperado el 12 de septiembre de 2016) Disponible en http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-178627_ponen7.pdf

CLEMENT, Ricardo. Alecus. Imagen del medio ambiente. [En línea] (Recuperado en 20 de febrero de 2017). Disponible en <http://alecusdibujos.blogspot.com.co/search/label/Medio%20Ambiente>

_____. Imagen deforestación. [En línea] (Recuperado en 20 de febrero de 2017). Disponible en <http://alecusdibujos.blogspot.com.co/search/label/Medio%20Ambiente>

COLOMBIA APRENDE LA RED DEL CONOCIMIENTO. DBA (Derechos Básicos de Aprendizaje). [En línea]. (Recuperado en 27 de enero de 2017). Disponible en <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/siempre diae/86404>

_____. Ese trocito de mundo llamado cuento. [En línea] (Recuperado el 15 de febrero de 2017) Disponible en [http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/PDF%20%20\(Cuento\).pdf](http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/PDF%20%20(Cuento).pdf)

_____. Estrategias para desarrollar la comprensión lectora. [En línea]. (Recuperado el 1 de Junio de 2016) Disponible en <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/agenda/noticias/estrategias-para-desarrollar-la-comprensi%C3%B3n-lectora>

_____. Proyectos del PNLE. Leer es mi cuento. [En línea]. (Recuperado el 10 de Junio de 2016) Disponible en <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/leeresmicuento/88259>

_____. ¿Qué son las maratones de lectura? [En línea]. (Recuperado el 12 de Junio de 2016) Disponible en <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/node/89022>

Colombia no solo lee apenas 1,9 libros por año, también leen mal. [Base de datos en línea]. El país (Recuperado en 15 de febrero de 2017). Disponible en <http://www.elpais.com.co/elpais/cultura/noticias/tanto-leemos-colombiano>

COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Aprendizaje visor.1990. P.21

Cuánto leen los colombianos [Base de datos en línea] El Tiempo. (Recuperado en 15 de febrero de 2017). Disponible en <http://www.eltiempo.com/multimedia/especiales/cuanto-leen-los-colombianos/15606578/1>

CZERWINSKY Domenis, Loredana. Didáctica de las operaciones mentales. Observar. Los sentidos en la construcción del conocimiento. España: NARCEA, 2013.p.189

Definición de reserva natural. [En línea] (Recuperado en 23 de mayo de 2017). Disponible en <http://www.concienciaeco.com/2012/04/27/que-es-una-reserva-natural/>

Dejar leer a los niños. [Base de datos en línea] El Tiempo. (Recuperado el 25 de febrero de 2017) Disponible en <http://www.eltiempo.com/opinion/columnistas/dejar-leer-a-los-ninos-yolanda-reyes-columnista-el-tiempo/164383761>

DEWEY, J. Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo. Barcelona: Ediciones Paidós, 1989. Citado por: RENDÓN URIBE, María Alexandra. El pensamiento crítico reflexivo como herramienta para la educación de la competencia socioemocional. [En línea] (Recuperado en 4 de mayo de 2017). Disponible en <http://www.magisterio.com.co/articulo/el-pensamiento-critico-reflexivo-como-herramienta-para-la-educacion-de-la-competencia>

DIAZ BARRIGA, Frida. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Tipos de estrategias de enseñanza. P.5 [En línea] (Recuperado el 9 de Junio de 2016) Disponible en <http://www.facmed.unam.mx/emc/computo/infoedu/modulos/modulo2/material3>

_____. Habilidades De Pensamiento Crítico Sobre Contenidos Históricos En Alumnos De Bachillerato. Trabajo de investigación (Magister Psicología Educativa). Universidad Autónoma de México. Facultad de Psicología. México, 2001, 24p [En línea] (Recuperado en 10 de agosto 2016). Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001308&iCveNum=172>

DÍAZ BARRIGA, Frida; HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México, McGraw Hill, 1999.

EDITORIAL SANTILLANA. Foro virtual Lectura Crítica con Fabio Jurado. (17 marzo 2016). [Archivo de video]. [En línea] (Recuperado en 18 de abril de 2017). Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=j3DUn17foxg&t=147s>

El zoológico de Cali está dentro de los mejores del mundo. [En línea] (Recuperado en 23 de mayo de 2017). Disponible en <http://www.zoologicodecali.com.co/index.php/noticias-home-page/99-el-zoologico-de-cali-esta-dentro-de-los-mejores-del-mundo>

ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. [En línea] (Recuperado en 10 de agosto 2016). Disponible en http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

ESTUPIÑAN, María Rosa. Investigación cualitativa: Métodos comprensivos y participativos de Investigación. Capítulo IV Técnicas para la generación de datos. Tunja: Editorial UPTC.p.132

Expertos analizan por qué estudiantes en Colombia no tienen hábitos de lectura. [Base de datos en línea] El País. (Recuperado el 15 de febrero de 2017) Disponible en <http://www.elpais.com.co/elpais/california/noticias/expertos-analizan-por-estudiantes-colombia-tienen-habitos-lectura>

FREIRE, Paulo. La educación como práctica de la libertad. México: Siglo xxi editores, 2009.

FUNDACIÓN PIES DESCALZOS. Lectura en el tiempo libre. [En línea] (Recuperado en 18 de febrero de 2017). Disponible en <http://fundacionpiesdescalzos.com/es/prensa/item/2295-lectura-en-el-tiempo-libre/2295-lectura-en-el-tiempo-libre>

GORDILLO ALFONSO, Adriana. FLÓREZ, María del Pilar. Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar a comprensión lectora en estudiantes universitarios. [Base de datos en línea] Revista Actualidades Pedagógicas N° 53 / Enero- junio 2009 (Recuperado en 10 de enero de 2017). Disponible en <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/1048/953>

GREIMAS, Algirdas. Semántica estructural. Editorial Gredos, España (1976). Citado por: GONZÁLEZ MARTINEZ, Juan Miguel. La dinámica isotópica como fundamento del discurso artístico músico- literario. Imafronte N° 12-13(1998). [En línea] (Recuperado en 18 de mayo de 2017). Disponible en <https://webs.um.es/jmgm/miwiki/lib/exe/fetch.php?id=investigacion&cache=cache&media=1996c.pdf>

Hay que leerles a los niños. [Base de datos en línea] Revista Semana. (Recuperado en 16 de febrero de 2017). Disponible en <http://www.semana.com/educacion/articulo/como-educar-a-los-ninos/498585>

HERNÁNDEZ SALAZAR, Karem Daian y PÁEZ CELY, Yurany Stefany. “Concepciones sobre lectura crítica de los docentes en ejercicio de Lengua Castellana en la ciudad de Bucaramanga y su Área Metropolitana”. Universidad Industrial de Santander. Trabajo de grado para optar el título de Licenciada en Educación Básica en Énfasis en Lengua Castellana. Bucaramanga. 2015. [En

línea] (Recuperado en 10 de agosto 2016). Disponible en <http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/tesis/2015/157860.pdf>

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ-COLLADO, Carlos; BAPTISTA, Pilar. Metodología de la investigación. Enfoque cualitativo. [En línea] (Recuperado en 9 de septiembre 2016). Disponible en https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto y otros. Metodología de la investigación. Muestreo en la investigación cualitativa. [En línea] (Recuperado en 5 de septiembre 2016). Disponible en https://competenciashg.files.wordpress.com/2012/10/sampieri-et-al-metodologia-de-la-investigacion-4ta-edicion-sampieri-2006_ocr.pdf

HERRERA BEDOYA, Lucelida, RENDÓN VALENCIA, Nancy y MARÍN HENAO, Sorani. "Lectura crítica en grado octavo en la institución Félix Naranjo San Diego (Samaná, Caldas)". Trabajo de grado para optar el título de Licenciadas en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Pontificia Universidad Javeriana. San Diego Samaná Caldas.2012. [En línea] (Recuperado en 10 de agosto 2016). Disponible en <http://repository.javeriana.edu.co/bitstream/10554/6696/1/tesis183.pdf>

ICFES. Comparación porcentual de niveles desde la IE, Departamento y País. [En línea]. (Recuperado el 15 de junio de 2016) Disponible en <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.aspx>

_____. Comparación porcentual entre la IE y los tipos de establecimientos educativos de Santander. [En línea]. (Recuperado el 15 de junio de 2016) Disponible en <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.aspx>

_____. Guía de interpretación y uso de resultados de las pruebas saber 3°,5° y 9°. [En línea]. (Recuperado el 15 de junio de 2016) Disponible en <http://www.icfes.gov.co/docman/talleres-y-jornadas-de-divulgacion/saber-3-5-y-9-divulgaciones/divulgacion-2016/guias-de-interpretacion-de-resultados-1/2829-guia-de-interpretacion-y-uso-de-resultados-de-las-pruebas-saber-3-5-y-9-establecimientos-educativos/file?force-download=1>

_____. Guía para la lectura e interpretación de los reportes de resultados institucionales de la aplicación muestral de 2011. [En línea]. (Recuperado el 15 de junio de 2016) Disponible en <http://www.icfes.gov.co/docman/instituciones-educativas-y-secretarias/pruebas-saber-3579/resultados-saber-3579/643-guia-para-lectura-e-interpretacion-reportes-resultados-institucionales-aplicacion-muestral-2011>.

_____. Módulo de Lectura crítica Saber 11º/ Saber Pro. [En línea] (Recuperado el 17 de abril de 2017) Disponible en <http://www.icfes.gov.co/docman/estudiantes-y-padres-de-familia/saber-pro-estudiantes-y-padres/marcos-de-referencia/2442-marco-de-referencia-lectura-critica/file>.

_____. Módulo de Lectura crítica Saber Pro. [En línea] (Recuperado el 25 de mayo de 2017) Disponible en <http://www.icfes.gov.co/docman/estudiantes-y-padres-de-familia/saber-tyt-estudiantes-y-padres/modulos-saber-tyt-2016-1/modulos-primera-sesion-competencias-genericas-10/2310-modulo-de-lectura-critica-saber-tyt-2016-1-1/file?force-download=1>

_____. Porcentaje de estudiantes según nivel de desempeño por año en Lenguaje. [En línea]. (Recuperado el 14 de Junio de 2016) Disponible en <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.aspx>

_____. Porcentaje de estudiantes según nivel de desempeño. [En línea]. (Recuperado el 14 de Junio de 2016) Disponible en <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.aspx>

_____. Puntaje promedio y desviación estándar del establecimiento educativo, la entidad territorial certificada a la que pertenece, el país y los tipos de establecimientos de dicha entidad territorial. [En línea]. (Recuperado el 18 de Junio de 2016) Disponible en <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.aspx>.

JURADO VALENCIA, Fabio. De la lectura de imágenes hacia la lectura-escritura de textos verbales. [Base de datos en línea] Revista Ruta maestra. Ed. 14 (Recuperado en 26 de abril de 2017). Disponible en <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-14/pdf/9.pdf>

_____. La formación de lectores críticos desde el aula. [Base de datos en línea] OEI- Revista iberoamericana de Educación, número 46 enero- abril (2008). (Recuperado en 18 de abril de 2017). Disponible en <http://rieoei.org/rie46a05.htm>

_____. La lectura crítica: el diálogo entre los textos. [En línea] (Recuperado en 23 de mayo de 2017). Disponible en <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-8/pdf/3.pdf>

La generación que no sabe leer. [Base de datos en línea] El Espectador. (Recuperado en 20 de febrero de 2017). Disponible en <http://www.elespectador.com/noticias/educacion/generacion-no-sabe-leer-articulo-462288>

La teoría del aprendizaje de Jean Piaget. [En línea] (Recuperado en 15 de junio de 2017). Disponible en <https://psicologiyamente.net/desarrollo/teoria-del-aprendizaje-piaget#>

Ley General de Educación. [En línea] (Recuperado en 9 de agosto 2016). Disponible en <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-130442.html>

Ley general de educación (Ley 115 de Febrero 8 de 1994). [En línea] (Recuperado en 8 de agosto 2016). Disponible en file:///D:/Usuario/Downloads/Ley_115_1994.pdf

Lineamientos curriculares de Lengua Castellana. Algunas estrategias cognitivas para facilitar la comprensión textual. [En línea] (Recuperado en 18 de agosto 2016). Disponible en http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf

_____. Categorías para el análisis de la comprensión lectora. [En línea] (Recuperado en 3 de agosto 2016). Disponible en http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf

_____. Concepto de lectura. [En línea] (Recuperado en 3 de agosto 2016). Disponible en http://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf

_____. Concepción del lenguaje. Desarrollo de competencias. [En línea]. (Recuperado en 03 de junio de 2016) Disponible en http://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf

_____. Conceptualización del proceso lector. [En línea] (Recuperado el 27 de abril de 2017) Disponible en http://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf

_____. Leer, escribir, escuchar y hablar. [En línea]. (Recuperado el 1 de Junio de 2016) Disponible en http://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf

Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2015. Pruebas Saber 3°,5° y 9°. [En línea]. (Recuperado el 15 de Junio de 2016) Disponible en http://www.ierdsimonbolivar.edu.co/Templates/guia_saber_3_5_9.pdf

LOPEZ, Gladys Stella. Los esquemas como facilitadores de la comprensión y aprendizaje de textos. [En línea]. (Recuperado en 23 de mayo de 2017). Disponible en <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/717-los-esquemas-como-facilitadores-de-la-comprension-y-aprendizaje-de-textospdf-eyQ7D-articulo.pdf>

Los colombianos leen poco, prestado y regalado. [Base de datos en línea] El Tiempo. (Recuperado el 25 de febrero de 2017) Disponible en <http://www.eltiempo.com/multimedia/especiales/cuanto-leen-los-colombianos/15606578/1>

MANTILLA FORERO, Luis Alfredo. "Propuesta pedagógica para hacer de la clase de Lengua castellana un espacio generador de pensamiento crítico". Universidad Industrial de Santander. Trabajo de grado para optar el título de Magister en Pedagogía. Bucaramanga. 2009. [En línea] (Recuperado en 10 de agosto 2016). Disponible en <http://repositorio.uis.edu.co/jspui/bitstream/123456789/9942/2/136109.pdf>

MARÍN MENDOZA, María Paula y GÓMEZ PAJOY, Deysi Lorena. La lectura crítica: un camino para desarrollar habilidades del pensamiento. Trabajo de grado para optar el título de Licenciadas en Educación Básica con Énfasis en Humanidades e Idiomas. Universidad Libre. Facultad de ciencias de la educación. Bogotá D.C.2015 [En línea] (Recuperado en 10 de agosto 2016). Disponible en <http://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8441/TESIS%20FINAL%200.pdf?sequence=1>

MCKERNAN, J. Investigación acción y curriculum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos. Madrid: EDICIONES MORATA, 1999.

MEDINA PEDRAZA, Nora Juana .Cómo desarrollar la lectura crítica: una propuesta para el nivel medio superior de la UANL. Trabajo de grado para obtener el grado de maestría de enseñanza superior. Universidad Autónoma de Nuevo León. División de Postgrado. Nuevo León- México. [En línea] (Recuperado en 10 de agosto 2016). Disponible en <http://eprints.uanl.mx/5382/1/1020149252.PDF>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN ECUADOR. Curso de lectura crítica: estrategias de comprensión lectora. Programa de formación continua del magisterio fiscal. [En línea] (Recuperado en 18 de mayo de 2017). Disponible en <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/.../2013/.../SiProfe-Lectura-critica-1.pdf>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Definición lineamientos curriculares. [En línea] (Recuperado en 4 de agosto 2016). Disponible en <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-80860.html>

_____. Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje. [En línea] (Recuperado en 14 de febrero 2017). Disponible en www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

_____. Evaluar y promover el mejoramiento. ¿por qué es importante evaluar? [Base de datos en línea]. Altablero No. 38, ENERO-MARZO 2006. (Recuperado en 10 de septiembre 2016). Disponible en <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-107321.html>

_____. Hábitos de lectura, asistencia a bibliotecas y consumo de libros en Colombia. [En

[línea] Recuperado en 21 de febrero de 2017). Disponible en http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-115093_archivo_pdf.pdf

_____. Leer es mi cuento. 20.600 Colecciones Semilla. [En línea]. (Recuperado el 12 de Junio de 2016) Disponible en <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/leeresmicuento/88387>

_____. Lineamientos curriculares de Lengua Castellana. El diálogo entre los textos: una posibilidad de trabajo con la literatura. [En línea] (Recuperado en 14 de febrero 2017). Disponible en www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf

_____. Lineamientos curriculares de Lengua Castellana. Algunas estrategias cognitivas para facilitar la comprensión textual.P.64 [En línea] (Recuperado en 3 de febrero de 2017). Disponible en http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf

_____. Lineamientos curriculares de Lengua Castellana. Tipos de texto.[En línea] (Recuperado el 14 de febrero de 2017) Disponible en www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf

_____. Plan Nacional de Lectura. Definición. [En línea]. (Recuperado el 10 de Junio de 2016) Disponible en <http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-325387.html>

MORENO, Jairo Aníbal. “Comprensión y prácticas lectoras”. [En línea] (Recuperado en 1 de agosto 2016). Disponible en http://estudiaen.jalisco.gob.mx/cepse/sites/estudiaen.jalisco.gob.mx.cepse/files/moreno_jairo._comprension_y_practicas_lectoras.pdf

Moya Guijarro, A. Jesús, Pinar Sanz, María Jesús, La interacción texto / imagen en el cuento ilustrado. Un análisis multimodal. [Base de datos en línea]. Revista de Estudios sobre Lectura, (2007): (Recuperado en 9 de agosto 2017). Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259120376002>

MURILLO GARCIA, Núria. “La lectura crítica en ELE: análisis de la comprensión crítica de los discursos virtuales”. Universidad Pompeu Fabra (UPF). Trabajo de grado para optar el título de master en lingüística y aplicaciones tecnológicas.

Barcelona, España. 2009. [En línea] (Recuperado en 9 de junio 2016). Disponible en <https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/6010/Treball%20Nuria%20Murillo.pdf?sequence=1>

PIAGET, Jean. El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño. Paidós Educador. España. p. 96.

RIÁTIGA, Rosmeri; ACOSTA, Martiniano; CALABRIA, Yasmín; PABA, Zuany y PRADO, Alberto. “La lectura como generadora de pensamiento crítico”. Universidad del Magdalena. Vicerrectoría de Investigación. Santa Marta. 2009. [En línea] (Recuperado en 10 de agosto 2016). Disponible en <http://www.calidadeducativasm.com/la-lectura-como-generadora-de-pensamiento-critico/>

RUMELHART, De. Mente, linguaggio, apprendimento, Firenze, La Nuova Italia, 1991, pp.25-40. Citado por URIBE MALLARINO, María del Rosario. El camino de la lectura entre “topics” y marcas de cohesión. [En línea] (Recuperado el 10 de agosto de 2016) Disponible en <http://www.ledonline.it/mpw/allegati/uribe09-22.pdf>

Televisión, una niñera difícil de controlar. [Base de datos en línea] El Espectador. (Recuperado en 15 de febrero de 2017). Disponible en <http://www.elespectador.com/noticias/actualidad/television-una-ninera-dificil-de-controlar-articulo-498372>

T-LAB PLUS 2017. Definición de isotopía. [En línea] (Recuperado en 18 de mayo de 2017). Disponible en http://tlab.it/es/allegati/help_es_online/gisotop.htm

TOBÓN, Sergio; PIMIENTA PRIETA, Julio; GARCÍA FRAILE, Juan Antonio. Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias. Pearson educación, México, 2010.

VAN DIJK, Teun. El análisis crítico del discurso. Barcelona: Anthropos. P.1 [En línea] (Recuperado en 12 de agosto 2016). Disponible en <http://www.discursos.org/oldarticles/EI%20an%20E1lisis%20cr%20EDtico%20del%20discurso.pdf>

VÁSQUEZ RODRÍGUEZ, Fernando. Elementos para una lectura del libro álbum. [Base de datos en línea] Revista Universidad Distrital Francisco José de Caldas

(Udistrital). Vol. 19, No 2, (2014). (Recuperado en 4 de mayo de 2017) Disponible en <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/8255/10077>

VYGOTSKY, Lev. Pensamiento y lenguaje. Paidós. España. P. 237

ZABALA VIDIELLA, Antoni. La práctica educativa. Cómo enseñar. Barcelona, GRAO, 1997. P.233.

ZULETA, Estanislao. Sobre la lectura. 1982. P.4 [En línea] (Recuperado en 1 de agosto 2016). Disponible en http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-99018_archivo_pdf.pdf

ANEXOS

ANEXO A ENTREVISTA SEMIDIRIGIDA A MAESTRA TITULAR

El objetivo de la siguiente entrevista es identificar las concepciones que tienen los docentes titulares del grado tercero y quinto del Colegio Juan Pablo II, respecto a la lectura y lectura crítica. Este instrumento es un acercamiento al contexto escolar, especialmente a las prácticas y procesos que se están realizando en el aula de clase. Las preguntas se organizaron por categorías, de la siguiente manera:

CATEGORIA	PREGUNTAS
Concepto de lectura	<ol style="list-style-type: none">1. Para usted, ¿Qué es leer?2. ¿Qué concepto tiene de lectura crítica?3. Desde su experiencia ¿Considera importante desarrollar en sus estudiantes la lectura crítica? ¿por qué?
Estrategias de enseñanza de la lectura	<ol style="list-style-type: none">4. ¿Qué tipo de preguntas le hace a sus estudiantes para abordar un texto?5. ¿Qué actividades emplea para los tres momentos de lectura: antes, durante y después?6. ¿Qué tipo de estrategias a nivel curricular o institucional existen para fomentar la lectura?7. ¿Qué estrategias utiliza para fomentar la lectura crítica de textos en el aula?8. ¿Qué tipos de texto selecciona para generar procesos de lectura crítica en sus estudiantes?9. ¿Qué dificultades tienen los estudiantes para leer críticamente?
Evaluación	<ol style="list-style-type: none">10. ¿Cómo verifica si un estudiante ha adquirido procesos de lectura crítica?11. ¿Qué instrumentos utiliza para evaluar los procesos de lectura en los niños?

ANEXO B PRUEBAS DE LECTURA

2 GRADO



Ricardo era un niño al que le encantaba dibujar. En las vacaciones pasadas fue a visitar a su tía Clementina a un pueblito llamado Basuralandia, pero algo muy raro estaba sucediendo; resulta que su tía salía todos los días en la mañana y nunca decía nada ¿A dónde iba?

¿Quieres averiguarlo? Descúbrelo por ti mismo, él te envía la siguiente imagen.



Número	Pregunta
1	¿Qué hizo la tía Clementina?
2	¿Qué pasa cuando la tía Clementina va a recoger agua a la llave?
3	¿De verdad puede salir basura de la llave? Entonces ¿por qué salió basura?
4	¿La tía de Ricardo bota la basura al río o al mar?
5	¿Qué soluciones le proponen a la tía de Ricardo para que no siga botando basura al río?
6	¿Qué les hace falta a las personas que no cuidan el medio ambiente?
7	¿Cuál creen que sea el mensaje que Ricardo quiere transmitir a través de su caricatura?

8	Ricardo quisiera que muchas personas conocieran esta situación ¿en dónde recomienda que la publique?
9	¿Qué pasaría con el mundo si el comportamiento de los seres humanos es el mismo en los próximos 50 años?
10	¿Qué semejanza encuentran entre la historia de la tía de Ricardo y la imagen de Tarzán?

Prueba de lectura grado cuarto

Observa la historieta que aparece a continuación, y responde las siguientes preguntas:



1. ¿Quiénes son los personajes que aparecen en la historieta?
2. ¿Qué sucede en la historieta?
3. ¿Por qué Felipe se sube a la silla?
4. ¿Por qué se rompe la silla?
5. ¿Cómo es la expresión de Felipe en la viñeta 4?
6. ¿Qué representa Felipe?
7. El autor de la historieta no sabe dónde publicarla ¿Qué le aconsejas?

ANEXO C CUESTIONARIOS DE GUSTOS Y DISGUSTOS

Nombre: _____ Edad: _____

OBJETIVO: Conocer las preferencias de lectura en diferentes ámbitos de su vida cotidiana.

¡Bienvenido!
La misión de hoy, si decides aceptarla es responder las siguientes preguntas. Mucha Suerte.



Lee lo que aparece en cada círculo y si esto sucede en tu casa coloréalo de verde:



¿Cuánto leen tus padres?



- Nada
- Algo
- Mucho



- Nada
- Algo
- Mucho

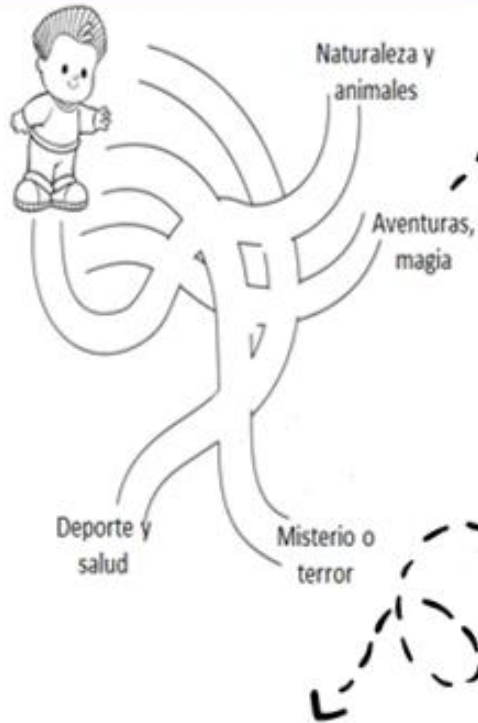


Lee las preguntas de los balones y colorea el balón según la caja en la que lo guardarías.



4

Felipe quiere leer un libro pero no sabe sobre qué tema, indícale que camino le recomendarías.



5

Encierra con un círculo lo que prefieres leer.

Mitos y leyendas



Periódicos y revistas



Historietas



6

Encierra en un cuadrado el lugar que prefieras para leer.



Casa



Aire libre



Aula de clase



Biblioteca

7

Marca con una X las cosas que hay en tu casa

Radio



Televisión



Computador



X-BOX



Internet



Biblioteca



¡Felicitaciones!
Has completado
tu misión.



Cuestionario de gustos y disgustos cuarto grado

Nombre: _____ Edad: _____

OBJETIVO: Conocer las preferencias de lectura en diferentes ámbitos de su vida cotidiana.

FORMACIÓN DE LECTURA EN CASA

Marca la opción con una X, según tus preferencias.

1. ¿Cuánto leen tus padres?

	Nada	Algo	Mucho
Tu papá			
Tú mamá			

2. En casa, cuando tenías menos edad :

	Nunca	Algunas veces	Frecuentemente
¿Te leían libros?			
¿Te compraban o regalaban libros?			
¿Te preguntaban por lo que leías?			

3. Y ahora, en casa:

	Nunca	Algunas veces	Frecuentemente
¿Te leen libros?			
¿Te compran o regalan libros?			
¿Se interesan por lo que lees?			
¿Se habla de libros?			

HÁBITOS DE LECTURA

Marca la opción con una X, según tus preferencias.

4. ¿Te gusta leer?

SI	NO

5. Si en la anterior pregunta respondiste SI una de las razones por la que te gusta leer es:

- Aprendo cosas nuevas
- Me divierto leyendo
- Puedo imaginar lo que leo

6. Si en la anterior pregunta respondiste NO una de las razones por la que no te gusta o te gusta poco leer es:

- a. No se aprende nada nuevo
- b. No entiendo lo que leo
- c. Nunca encuentro algo que me guste

7. ¿Sueles leer libros en tu tiempo libre?

Nunca	Algunas veces	Siempre

8. ¿Cuál es el motivo principal por el que lees?

Porque me gusta	
Para completar trabajos de clase	
Porque me obligan	
Para no aburrirme	

9. De acuerdo con tus preferencias valora de 5 (muy alta) a 1 (muy baja) los siguientes temas de lectura.

Temas de lectura	5	4	3	2	1
Deporte/salud					
Ciencia/ tecnología					
Animales y mascotas					
Misterio o terror					
Aventuras					
Naturaleza					
Románticos					

10. ¿Qué prefieres leer?

Cuentos	
Mitos y leyendas	
Historietas	
Periódicos y revistas	

11. ¿Qué lugares prefieres para leer?

- a. En tu casa
- b. Parque/ aire libre
- c. Aula de clase
- d. Biblioteca

12. ¿Quién te motiva a leer?

- a. Tu familia
- b. Tu profesor (a)
- c. Tus compañeros

d. Nadie

PRÁCTICAS DE LECTURA EN TU COLEGIO

Marca la opción con una X.

13. ¿Hay una biblioteca en tu colegio?

SI	NO

14. Si en la anterior pregunta respondiste SI ¿Qué libros se pueden encontrar en la biblioteca?

15. ¿Cuántas veces has ido a la biblioteca del colegio en el año?

- a. Nunca,
- b. 1 a 2 veces
- c. 3 a 4 veces
- d. 5 o más veces

16. ¿Para qué has ido a la biblioteca?

- a. Leer libros sobre algunas materias
- b. Leer en tiempo libre
- c. Preparar trabajos escolares

OTRAS CUESTIONES

Marca la opción con una X.

17. ¿Cuáles de las siguientes cosas hay en tu casa?

	Si	No
Biblioteca		
Computador		
Conexión a internet		
Televisión		
Equipo de sonido		
X-BOX		

18. ¿Cuánto tiempo dedicas a ver la televisión?

- a. Todos los días
- b. Solo sábados y domingos
- c. A veces y algunos programas
- d. Nunca

19. ¿Qué prefieres ver en tu casa?

- a. Novelas
 - b. Películas
 - c. Documentales
 - d. Series animadas
20. ¿Para qué utilizas el internet?
- a. Leer periódicos o revistas digitales
 - b. Hacer consultas de clase
 - c. Escuchar música
 - d. Jugar

ANEXO D REJILLAS DE EVALUACIÓN



UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
COLEGIO JUAN PABLO II
REJILLA PARA EVALUAR LA PROPUESTA DE ACCIÓN
MAESTRA TITULAR



Apreciado maestra titular: El grupo de trabajo de grado de la Universidad Industrial de Santander agradece su colaboración y estará atento a sus recomendaciones con el fin de elevar sus propios niveles de educación. A continuación encontrará una serie de preguntas las cuales deberá responder teniendo en cuenta el trabajo realizado en el desarrollo de la propuesta de acción aplicada al grado 5 del Colegio Juan Pablo II. Por favor, responda las afirmaciones del cuadro siguiente, marcando con una (X) la casilla del número que corresponda a la calificación que considere, siendo 1 la nota más baja y 5 la más alta. Agradecemos su colaboración y completa sinceridad.

	Criterios de evaluación	5	4	3	2	1
MAESTRAS EN EL AULA	1 .Asiste puntualmente a clase.					
	2. Utiliza diferentes recursos y materiales para desarrollar las clases.					
	3. La interacción entre docente- alumno se basa en una relación de respeto.					
EJECUCIÓN DE LA PROPUESTA	1. La organización de las actividades propuestas por el grupo de trabajo de grado de la UIS permitió que el proyecto fuera significativo para los estudiantes.					
	2. Las actividades muestran una secuencia lógica de acciones, lo cual mantuvo interesados a los estudiantes durante todo el proceso.					
	3. La propuesta de acción permitió fomentar la lectura crítica de textos.					
	4. Las estrategias que se utilizaron contribuyen a fomentar la lectura crítica de textos.					
	5. Las actividades posibilitaron la unión entre los conocimientos previos del estudiante y los nuevos aprendizajes.					

OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS:

Formato de evaluación segundo grado



UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
COLEGIO JUAN PABLO II

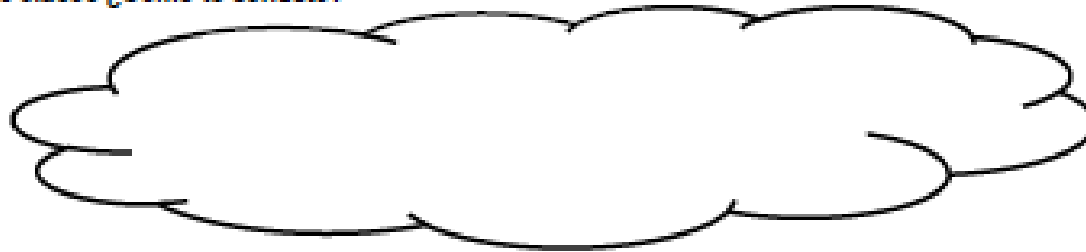
ANEXO 5

Tienes ahora la última misión de nuestra ruta de juegos, llega el momento de que escribas las respuestas a cada una de las preguntas que se presentan a continuación:

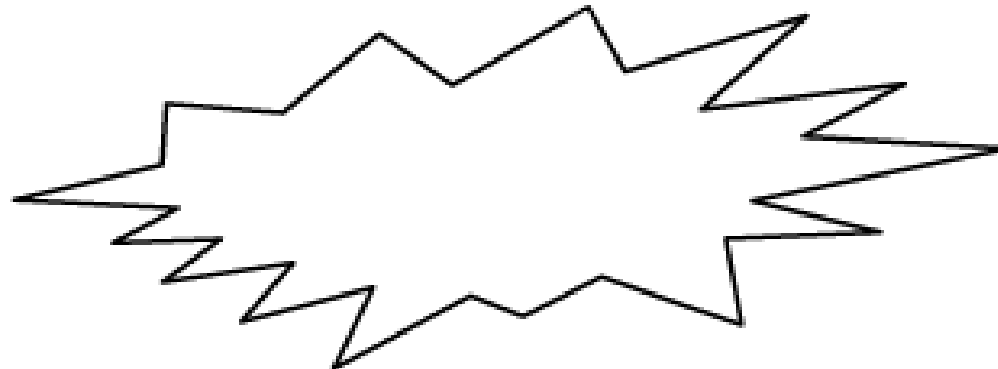
¡Éxito!



Durante las clases ¿Cómo te sentiste?

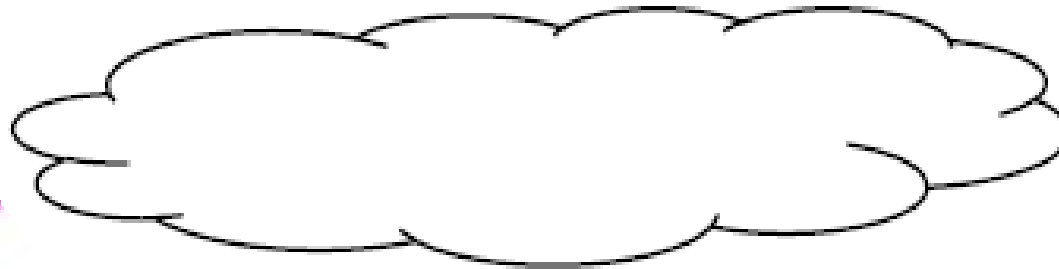


¿Qué aprendiste de cada una de las sesiones de clase?

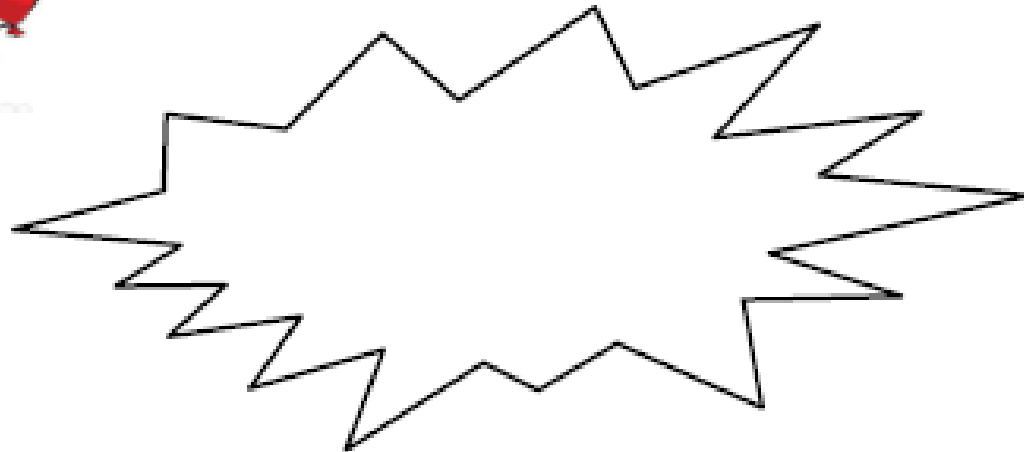




¿Qué no te gustó de las sesiones de clase?



¿Qué propones para mejorar?



Rejilla de evaluación cuarto grado



UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
COLEGIO JUAN PABLO II
REJILLA PARA EVALUAR LA PROPUESTA DE ACCIÓN
ESTUDIANTES



El grupo de trabajo de grado de la Universidad Industrial de Santander agradece su colaboración y estará atento a sus recomendaciones con el fin de elevar sus propios niveles de educación. A continuación, encontrará una serie de preguntas las cuales deberá responder teniendo en cuenta el trabajo realizado en el desarrollo de la propuesta de acción aplicada al grado 5 del Colegio Juan Pablo II.

¿Cómo se sintió durante las clases de Lengua Castellana? ¿ Por qué?

¿Qué aprendió durante el desarrollo de las sesiones de clase?

¿Qué no le gusto de las sesiones de clase?

OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS:
