

**PRODUCCIÓN DE RELATOS DE VIDA PARA MEJORAR LA LECTURA  
CRÍTICA Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO  
NOVENO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN PEDRO CLAVER KM 16**

**BLADIMIR ÁLVAREZ PEÑA**



**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA  
BUCARAMANGA  
2018**

**PRODUCCIÓN DE RELATOS DE VIDA PARA MEJORAR LA LECTURA  
CRÍTICA Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO  
NOVENO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN PEDRO CLAVER KM 16**

**BLADIMIR ÁLVAREZ PEÑA**

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

**DIRECTOR  
ÓSCAR HUMBERTO MEJÍA BLANCO  
MAGÍSTER EN LITERATURA**



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

**2018**

A mi familia, fuente y motor que anima cada día mi existir, quienes con paciencia y sabiduría tuvieron que soportar el distanciamiento que genera este tipo de actividades.

A todas y cada una de las personas que con sus aportes, apoyo y paciencia supieron guiar mis pasos y permitieron que se dieran los frutos que ahora cosecho.

## **AGRADECIMIENTOS**

Al proveedor de vida por permitirme habitar este espacio y vivenciar esta historia.

A mi familia por su infinita paciencia y apoyo en todo momento.

A todos y cada uno de los formadores que supieron orientar mis dudas y explotar mi sabiduría.

A las directivas, docentes y estudiantes de la Institución Educativa San Pedro Claver km 16 por apoyar mi iniciativa.

A todas y cada una de las personas que hicieron parte de esta aventura.

## TABLA DE CONTENIDO

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	17
2. JUSTIFICACIÓN	24
3. OBJETIVOS	29
3.1 OBJETIVO GENERAL	29
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	29
4. MARCO TEÓRICO	30
4.1 ANTECEDENTES	30
4.2 REFERENTES DISCIPLINARES, PEDAGÓGICOS Y DIDÁCTICOS	41
4.3 MARCO LEGAL	50
5. METODOLOGÍA	54
5.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN	54
5.2 INVESTIGACIÓN CUALITATIVA	55
5.3 METODOLOGÍA	58
5.4 FASES DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN EN EL PRESENTE PROYECTO	61
5.4.1 Sentir o experimentar el problema:	65
5.4.2 Imaginar la solución del problema:	65
5.4.3 Poner en práctica la solución del problema:	65
5.4.4 Evaluar los resultados de las acciones emprendidas:	66
5.5 POBLACIÓN	66
5.6 MUESTRA	67
5.7 RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN	68
5.7.1 Técnicas de recolección de información	68

5.7.1.1 observación participante	68
5.7.1.2 La entrevista	69
5.7.1.3 Grupo Focal	69
5.7.1.4 Prueba diagnóstica	70
5.7.1.5 Prueba final o posprueba	70
5.7.1.6 Taller investigativo	71
5.7.2 Instrumentos de recolección de la información	71
5.7.2.1 Diario de campo	72
5.7.2.2 Guion de entrevista semiestructurada	72
5.7.2.3 Guion de entrevista no estructurada	73
5.7.2.4 Rejilla de evaluación	73
5.7.2.5 Unidad didáctica o secuencia didáctica	74
6. DISEÑO Y APLICACIÓN DE LA PROPUESTA	75
6.1 ANÁLISIS PRUEBA DIAGNÓSTICO O INICIAL	76
6.2 ANÁLISIS ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA AL DOCENTE DE LENGUA CASTELLANA	86
6.3 ANÁLISIS SECUENCIA DIDÁCTICA	90
6.4 ANÁLISIS DIARIOS DE CAMPO	103
6.5 ANÁLISIS GRUPO FOCAL	128
6.6 ANÁLISIS PRUEBA FINAL	131
7.CÓMO SE LOGRÓ LA LECTURA CRÍTICA Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO	145
7.1 LECTURA CRÍTICA	145
7.2 PENSAMIENTO CRÍTICO	148
8. HALLAZGOS	150

9. CONCLUSIONES	160
4. RECOMENDACIONES	163
BIBLIOGRAFÍA	166
ANEXOS	172

## LISTA DE TABLAS

TABLA 1. Relación Investigador y fase de la investigación.	61
TABLA 2. Fases del proceso de investigación	62
TABLA 3. Análisis de resultados prueba diagnóstico	77
TABLA 4. Análisis de los diarios de campo	104
TABLA 5. Análisis de resultados prueba final.	136

## LISTA DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Índice Sintético de Calidad básica secundaria I.E.S.P.C.km 16, 2016	19
Gráfica 2. Índice Sintético de Calidad básica secundaria I.E.S.P.C km 16, 2017	22
Gráfica 3. Resultados prueba Saber grado noveno año 2012-2015	23
Gráfica 4. Resultados prueba diagnóstico nivel Literal.	81
Gráfica 5. Resultados prueba diagnóstico nivel Inferencial	82
Gráfica 6. Resultados prueba diagnóstico nivel Crítico	83
Gráfica 7. Resultados prueba final nivel Literal	137
Gráfica 8. Resultados prueba final nivel Inferencial	138
Gráfica 9. Resultados prueba final nivel Crítico	139

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1. Proceso de implementación de la propuesta metodológica 64

## LISTA DE ANEXOS

ANEXO A. Prueba diagnóstico	173
ANEXO B. Rejilla de observación participante	177
ANEXO C. Formato diario de campo	178
ANEXO D. Entrevista semiestructurada	179
ANEXO E. Rejilla de evaluación	181
ANEXO F. Rúbrica de evaluación de autobiografía.	187
ANEXO G: Prueba final	188
ANEXO H. Malla curricular Lengua Castellana grado noveno. I.E.S.P.C. km 16	192
ANEXO I. Secuencia didáctica	196
ANEXO J. Formulación de metas Plan de Mejoramiento Institucional	212

## RESUMEN

**TITULO:** PRODUCCIÓN DE RELATOS DE VIDA PARA MEJORAR LA LECTURA CRÍTICA Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO NOVENO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN PEDRO CLAVER KM 16\*

**AUTOR:** BLADIMIR ÁLVAREZ PEÑA\*\*

**PALABRAS CLAVE:** LECTURA CRÍTICA, PENSAMIENTO CRÍTICO, RELATOS DE VIDA, ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS, ENSEÑANZA, APRENDIZAJE.

### DESCRIPCIÓN

El presente trabajo de grado expone el desarrollo de una propuesta de investigación en estudiantes del grado noveno de una institución pública del municipio de Puerto Wilches, departamento de Santander, la cual surge de la necesidad de generar pensamiento crítico y lectura crítica en dichos estudiantes puesto que tanto en los resultados de las pruebas SABER, como en la interacción propia en el aula de clase no demuestran claramente este tipo de habilidades.

Se desarrolla una intervención desde la investigación acción basada en las fases propuestas por Lewin y por Whitehead (sentir o experimentar un problema, imaginar su solución, ponerla en práctica, evaluar los resultados para realizar ajustes a la misma), las actividades propuestas se basaron principalmente en el trabajo cooperativo y la interacción entre pares, todo ello desde la construcción de relatos de vida.

La escritura de relatos de vida permite que el autor describa su vida, para ello debe ser crítico en cuanto a los momentos, la cantidad y especificidad de éstos; aunado a esto el trabajo cooperativo permite analizar los textos desde diferentes perspectivas y de esta manera no correr el riesgo de escribir sin tener en cuenta la presencia del lector; es por esto que la investigación se apoya en pedagogos tales como Ausubel, Van Dijk, y en didactas como Cassany, Fabio Jurado, Armando Montealegre y Silvia Kohan.

El desarrollo del proyecto permitió generar mayor interacción entre el grupo, aportó insumos suficientes para que los estudiantes pensaran de forma crítica y leyeran críticamente, sin embargo, esto no se hace evidente en los resultados de la prueba final.

---

\* Trabajo de grado.

\*\* Facultad De Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Maestría en Pedagogía. Director: Óscar Humberto Mejía Blanco, Magíster En Literatura

## ABSTRACT

**TITLE:** PRODUCTION OF LIFE STORIES TO IMPROVE CRITICAL READING AND CRITICAL THINKING IN STUDENTS OF THE NINTH GRADE OF THE SAN PEDRO CLAVER EDUCATIONAL INSTITUTE KM 16\*

**AUTHOR:** BLADIMIR ÁLVAREZ PEÑA \*\*

**KEYWORDS:** CRITICAL READING, CRITICAL THINKING, LIFE STORIES, DIDACTIC STRATEGIES, TEACHING, LEARNING

### DESCRIPTION

This degree paper presents the development of a research proposal in ninth grade students of a public institution in the municipality of Puerto Wilches, department of Santander, which arises from the need to generate critical thinking and critical reading in these students since both the test results SABER, and the interaction itself in the classroom do not clearly demonstrate this type of skills.

It develops an intervention since the action investigation based on the phases proposed by Lewin and Whitehead (feel or experience a problem, imagine its solution, put it into practice, evaluate the results to make adjustments to it), proposed activities were mainly based On cooperative work and peer interaction, all from the construction of life stories.

The writing of Life stories allows the author to describe his life, so he must be critical in terms of the moments, the quantity and specificity of these; linked to this, this cooperative work allows the analysis of texts from different perspectives and thus not to risk writing without taking into account the reader's presence; This is why the research is based on pedagogues such as Ausubel, Van Dijk, and training as Cassany, Fabio Jurado, Armando Montealegre and Silvia Kohan.

The development of the project allowed to generate more interaction between the group, provided sufficient inputs for the students to think critically and read critically, however, this is not evident in the results of the final test.

---

\* Bachelor Thesis

\*\* Facultad De Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Maestría en Pedagogía. Director: Óscar Humberto Mejía Blanco, Magíster En Literatura

## **INTRODUCCION**

La Institución Educativa San Pedro Claver, k. m. 16 (I.E.S.P.C km 16) está ubicada en el corregimiento San Claver km 16, del municipio de Puerto Wilches; es de carácter oficial, cuya modalidad es mixta, ofrece dos jornadas, en la mañana, se puede encontrar los estudiantes de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media técnica; en la tarde, se ofrece educación para adultos bajo la modalidad de CAFAM, en total, se cuenta con 530 estudiantes; la institución consta de siete sedes, en seis de ellas se ofrece preescolar y básica primaria bajo la modalidad de escuela nueva, una de las sedes no está ofreciendo sus servicios, ya que por distancia y estado de la vía, no se tiene ingreso; en ellas laboran 23 docentes, dos directivos docentes y un docente de apoyo (psicoorientadora).

## 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La institución educativa está aprobada mediante la resolución 07156 del 22 de agosto de 2003; es relativamente nueva, ya que, hasta el momento, se han ofrecido tres promociones de bachilleres académicos. Actualmente se realizan ajustes para lograr la articulación con el SENA, en la modalidad de educación ambiental.

La principal fuente de economía de los habitantes de la región se basa en el cultivo de palma de aceite, el cultivo de caucho y la ganadería, los cultivos de pan coger se han visto relegados por el monocultivo de palma de aceite y caucho. Las familias de los estudiantes de la región, muchas de ellas disfuncionales, hacen que se vivencien situaciones particulares de convivencia, sin embargo, las estrategias institucionales han permitido modificarlas.

La institución educativa tiene como propósito en su misión y visión ser una institución líder en la formación de niños, jóvenes y adultos de la región; para ello ha dispuesto todos sus esfuerzos en mejorar paulatinamente en las diferentes gestiones, haciendo gran énfasis en sus procesos, así como en el mejoramiento de la calidad de la educación que allí se ofrece, tal como reza su lema “paso a paso forjando la excelencia”.

Teniendo en cuenta que el Ministerio de Educación Nacional ha implementado su política de que Colombia debe ser la más educada en el 2025, propósito que coincide plenamente con los objetivos trazados por la institución educativa antes mencionada, se hizo necesario multiplicar las estrategias con el propósito de que se evidenciaran los resultados y se mejorara la calidad educativa; para ello, la institución se basa en diferentes herramientas para hacerlo, tal es el caso del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE)<sup>1</sup> y los resultados en las pruebas SABER.

---

<sup>1</sup> Herramienta diseñada por el Ministerio de Educación Nacional para medir la calidad educativa de las instituciones públicas del país; se mide en una escala de uno a diez, donde 10 es el máximo

Durante el análisis del ISCE, se observó que en el 2016 el reporte de las pruebas SABER presentó los siguientes resultados en lenguaje: en la básica primaria, el 40% de los estudiantes del grado tercero se encuentran en el nivel insuficiente, en quinto el 27% de ellos están en el mismo nivel; además, en la básica secundaria (ver gráfica 1), el 47% de los alumnos se ubican en el nivel más bajo de la escala, y el 42% en el nivel mínimo; sin embargo, ya en el año 2017 los resultados obtenidos por la institución en el índice sintético de calidad muestra un avance significativo, ya que el 50% de los que presentaron la prueba se localizan en el nivel mínimo y el otro 50% restante está ubicado en el nivel satisfactorio; así como los estudiantes de la media técnica en el año 2016 se encontraban el 56% en el quintil 1, el 33% en el quintil 2 y el 11% restante en el siguiente quintil, situación que cambió con los resultados del año 2017, ya que se obtuvo un 43% de estudiantes en el quintil 1, un 36% en el quintil 2, un 7% en el quintil 3 y el 14% restante se ubicó en el siguiente quintil; si se tiene en cuenta que el ICFES evalúa en las pruebas SABER la lectura y la escritura, particularmente en los niveles literales, inferenciales y crítico intertextual, profundizando en el grado noveno la lectura; por lo tanto, se concluye que es necesario implementar estrategias que generen lectura y escritura, y para efectos del presente trabajo de grado, se motivará la lectura crítica y el pensamiento crítico, puesto que motivan el desarrollo de habilidades y destrezas que hacen al estudiante más competente.

---

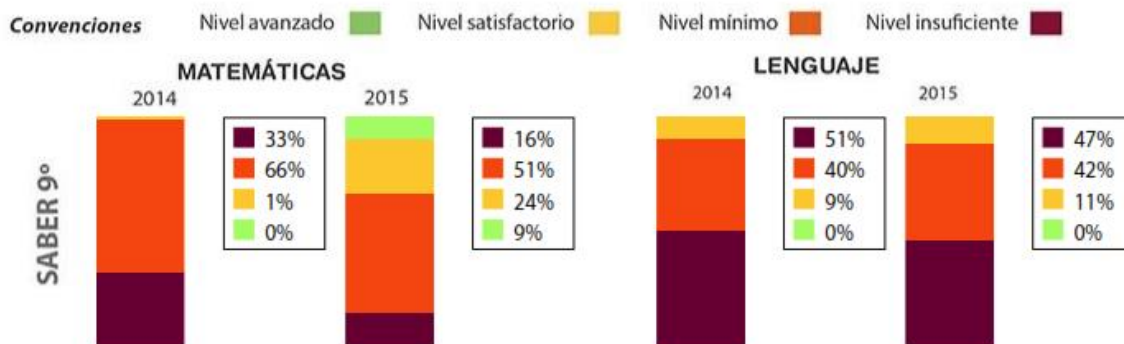
puntaje posible, comprende cuatro componentes: progreso, desempeño, ambiente escolar y eficiencia.

**Gráfica 1. Índice Sintético de Calidad básica secundaria I.E.S.P.C.km 16, 2016**

**PORCENTAJE DE ESTUDIANTES EN NIVEL INSUFICIENTE**

La escala de valores es de 0 a 100%.

Los valores específicos para el colegio se pueden encontrar en el recuadro a la derecha de cada barra.



Fuente de los datos de las Pruebas Saber 9°: 2014 - 29 de septiembre de 2015, 2015 - 4 de marzo de 2016

\* PARA PROGRESO Y DESEMPEÑO: Cuando en el reporte aparece NR o no existe barra en algún año, se debe a que el colegio no reportó la correspondiente información, a que los datos reportados no coinciden con la información de matrícula.

Teniendo presente que durante la aplicación de las pruebas SABER<sup>2</sup> el ICFES evalúa las competencias comunicativas lectoras y escritoras del estudiante, y que en dichas competencias se indaga sobre la forma como un estudiante lee e interpreta un texto o como organiza las ideas para leer y escribir uno, si logra extraer información implícita o explícita de un escrito o un texto gráfico, si establece relación entre su contenido y el de otros, si realiza contrastación de información, si puede inferir, sacar conclusiones, argumentar, elaborar un plan de escritura, si tiene en cuenta su intención comunicativa al escribir, si identifica el tipo de lector a quien dirigirá su texto, entre otros aspectos; se hace necesario potenciar las estrategias dirigidas a mejorar el pensamiento crítico y la lectura crítica.

Asimismo, cabe indicar que la I.E.S.P.C. km 16 contempla como estrategia de producción textual el proyecto pedagógico “A Leer San Claver”, el cual ofrece actividades puntuales para mejorar la producción de textos a través de la lectura; pero dichas actividades no son suficientes o no son las adecuadas para desarrollar el pensamiento crítico y la lectura crítica, ya que carecen de profundidad y

<sup>2</sup> Ministerio de Educación Nacional, SABER 9° Guía de orientación, 2017, 58 p.

seguimiento, convirtiéndolas en acciones aisladas, sin un propósito más que el de realizar lecturas de textos sin un seguimiento sistemático o una estructura que propenda por el análisis o el desarrollo de competencias; por lo tanto, se hace necesario implementar otro tipo de estrategias y actividades, las cuales permitan generar en los estudiantes lectura crítica y pensamiento crítico desde una estructura sistemática y coherente con las exigencias del entorno y de la realidad pedagógica que vivencia el país, las cuales contengan actividades secuenciales y bien definidas.

Por su parte, la realidad social de las comunidades que integran la institución educativa es muy particular, cargada de historias y aventuras que cuentan momentos de alegría (fiestas y ferias de la región) de desesperanza (problemas con el cultivo de la palma de aceite, principal fuente de economía de la región), de temor (influencia de grupos armados), de frustración (desintegración familiar), entre otros, y la cual es compartida frecuentemente en las sesiones de clase o en los pasillos del colegio, generando diversas reacciones en los estudiantes, llegando a permear las temáticas tratadas y muchas veces siendo propuesta para ser analizada por parte de los mismos estudiantes, abre un espacio para que sean utilizadas como herramienta principal del presente proyecto de investigación.

Además de lo anterior y teniendo en cuenta lo propuesto por Dewey<sup>3</sup>, para que una persona piense críticamente y lea de forma crítica debe delimitar la temática, fundamentar sus ideas sobre la base de sus conocimientos o experiencias y argumentar o llegar a conclusiones claras y precisas que le permitan participar activamente de cualquier tipo de situación en la que se encuentre, demostrando sus competencias y habilidades que lo hacen competente para desempeñarse en el medio; y que este tipo de habilidades es necesario desarrollarlas por medio de la ejercitación, y que las instituciones educativas tienen como tarea fortalecer la

---

<sup>3</sup> DEWEY, John. *How We Think (Cómo pensamos)* Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo, traducción de Marco Aurelio Galmarin. Editorial Paidós. Barcelona. 2010. 302 p.

calidad del ser humano, haciéndolo participe de su realidad, crítico de su entorno y propositivo para su futuro, se hace necesario fortalecer la lectura crítica y el pensamiento crítico para que sea más competente socialmente, más útil a su sociedad, al mismo tiempo que ayuda a mejorar los resultados académicos que evalúan las pruebas SABER.

Finalmente, sabiendo que el ICFES<sup>4</sup> asume una equivalencia en sus resultados en los que el nivel mínimo equivale al nivel literal de lectura, que el superior es el equivalente al nivel inferencial y que el avanzado comprende el nivel crítico de lectura, se hace evidente que los estudiantes del grado noveno tradicionalmente carecen de lectura crítica, lo que demuestra que los esfuerzos implementados hasta el momento no han respondido acertadamente a los requerimientos de la prueba.

Por tal razón, una vez analizadas estas estadísticas, el propósito de la prueba SABER y la realidad institucional, se hizo evidente la necesidad de realizar ajustes puntuales que permitieran mejorar en el análisis crítico y por ende, mejorar los resultados, ya que es en lengua castellana y particularmente en la básica secundaria y la media técnica donde se evidenció mayor dificultad, según los resultados del ISCE, sin desconocer los arrojados por las pruebas SABER (ver grafica 2), en los cuales se hace notorio de igual manera, que los niveles de lectura crítica son los más bajos en comparación con las demás subpruebas presentadas.

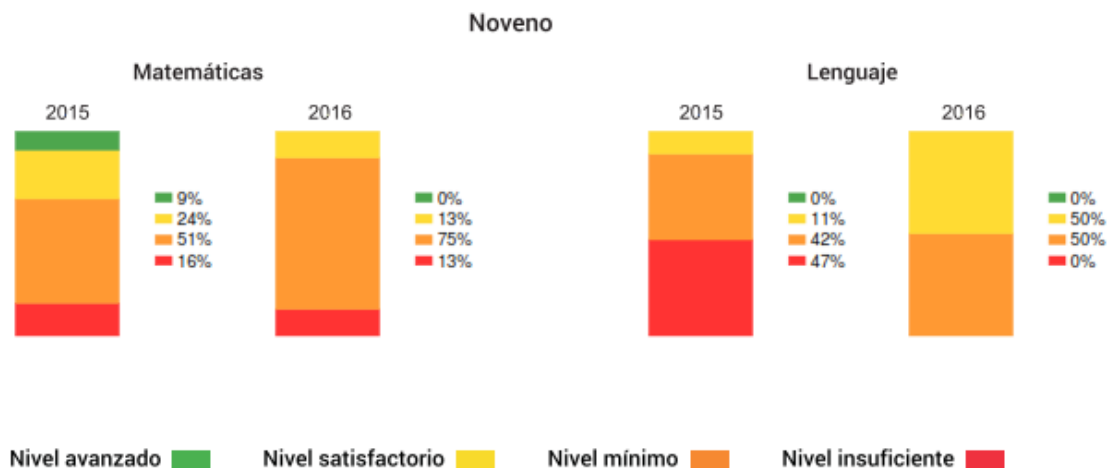
---

<sup>4</sup> ICFES. Guía de uso e interpretación de resultados. 2018. 18 p.

## Gráfica 2. Índice Sintético de Calidad básica secundaria I.E.S.P.C km 16, 2017

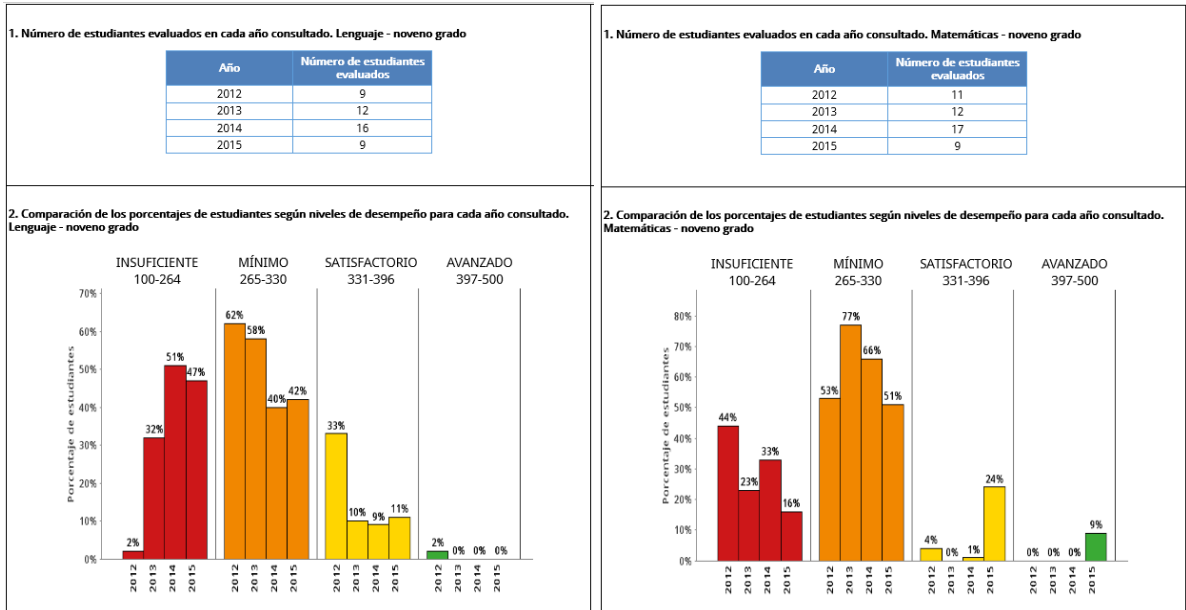
PORCENTAJE DE ESTUDIANTES EN NIVEL INSUFICIENTE

La escala de valores es de 0 a 100%



Ahora bien, teniendo en cuenta que según el análisis de los resultados de las pruebas, éstos no son los mejores, que las propuestas de producción textual implementadas por la institución no han tenido el impacto necesario para alcanzar la meta propuesta por la institución y la nación y, observando el interés que despierta en los estudiantes el uso de relatos de vida como estrategias de producción textual, se genera la siguiente pregunta: ¿De qué manera la producción de relatos de vida mejora la lectura crítica y el pensamiento crítico en los estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa San Pedro Claver km 16?

### Gráfica 3. Resultados prueba Saber grado noveno año 2012-2015



Así mismo, se derivan otras preguntas directrices, las cuales permitirán complementar la investigación; ellas son: ¿cuáles son las estrategias didácticas que actualmente emplea el docente de lengua castellana en el aula de clase del grado noveno? ¿las estrategias didácticas empleadas en el aula de clase generan lectura crítica y pensamiento crítico en los estudiantes de noveno de la I.E.S.P.C. km 16? ¿qué dificultades poseen los estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa San Pedro Claver km 16 en lectura crítica y pensamiento crítico? ¿se logrará generar lectura crítica y pensamiento crítico mediante la producción de relatos de vida?

## 2. JUSTIFICACIÓN

La lectura crítica y el pensamiento crítico son dos de los nuevos procesos que se evalúan en las pruebas Saber (9°) y Saber ICFES (11°), por lo tanto, se hace necesario que los estudiantes que presentan dichas pruebas estén adecuadamente preparados y tengan herramientas suficientes para obtener excelentes resultados en ellas; además, durante varios años se evidencia una leve mejoría en los resultados de las pruebas Saber del grado noveno de la Institución Educativa San Pedro Claver km 16, sin embargo, no es suficiente para mejorar el desempeño de los estudiantes, por lo que se hace evidente realizar acciones contundentes para mejorarlos.

Por otro lado, durante las clases de lengua castellana y siguiendo lo propuesto por los estándares de competencias para los periodos académicos se realizaron diferentes actividades de producción textual (elaboración de textos con temática definida, elaboración de textos utilizando apartes de otros, elaboración de textos instructivos, elaboración de textos noticiosos), las cuales evidenciaron que los estudiantes del grado noveno carecen de las competencias necesarias para su producción y su comprensión crítica, ya que en cada una de ellas los textos producidos no demostraron un plan de trabajo organizado, no se tuvo en cuenta la intención con la que se escribe, el mensaje a transmitir, la utilización de recursos literarios, el lector objeto, la estructura de cada texto, sus características básicas.

La estrategia utilizada por el docente fue distribuir los estudiantes en pequeños equipos de trabajo, posteriormente solicitó a cada estudiante que eligiera un tipo de texto (instructivo, periodístico, descriptivo, narrativo, publicitario, etc.) acto seguido planteó situaciones comunicativas a las que los estudiantes debían responder con sus textos, por ejemplo, debían presentar una receta de cocina sobre algún plato típico de la región, informar a los niños de básica primaria sobre los cumpleaños del colegio, escribir un cuento para los niños de preescolar, escribir una carta al rector

de la institución solicitando permiso para realizar un jean day, brindar instrucciones para un nuevo juego a estudiantes de básica secundaria, etc.; luego de que los estudiantes presentaron sus textos el docente solicitó que los revisaran y descubrieran si realmente cumplían con su función; posteriormente, intercambió los textos y les solicitó a cada grupo que evaluara el contenido de cada texto verificando si estos cumplían con la estructura de dicho texto, con el propósito comunicativo establecido y si la información proporcionada era clara; como resultado de la actividad, los estudiantes presentaron textos incompletos, con contenido confuso, descontextualizados en relación a la población objeto, aún luego de las revisiones propias del grupo, como por parte de sus pares, no se realizaron las correcciones pertinentes, las observaciones dadas por los estudiantes carecían de sentido y profundidad, en resumen, no se detectaron la mayoría de errores.

Por lo tanto, con el propósito de mejorar los niveles de producción textual, lograr un acercamiento a la lectura, fomentar el pensamiento crítico y, propender por mejorar los resultados de las pruebas Saber 2017, se realizó la implementación de estrategias de producción textual, en particular, los relatos de vida, puesto que son los que han despertado mayor interés en los estudiantes, además, como lo indica Hernández Sampieri “La biografía o historia de vida es una forma de recolectar datos que es muy utilizada en la investigación cualitativa. Puede ser individual o colectiva”<sup>5</sup>; además, Kohan Silvia<sup>6</sup> indica que al escribir sobre uno mismo se puede potenciar entre otros aspectos el autoconocimiento, la trascendencia, recuperar momentos, auto conocerse, comunicación, reflejar los cambios políticos y sociales del país y poder obtener éxito; sin embargo, mientras se investiga se pretende deshumanizar el proceso, evitando las emociones personales que pueden sesgar la realidad o los resultados, aspirando desarticular la subjetividad, lo que estaría en

---

<sup>5</sup> HERNÁNDEZ, Sampieri Roberto. FERNANDEZ, Carlos. BAPTISTA, Pilar. Metodología de la investigación. Cuarta edición. Editorial Mg Graw-Hill. Iztapalapa, México D.F. 2006. 850 p.

<sup>6</sup> KOHAN, Silvia Adela. Escribir sobre uno mismo. Tercera edición. Alba editorial. Barcelona 2011. 105 p.

contra de lo que propone la ciencia, ya que esta procura hacer más humano al sujeto, llevándolo a comprender su realidad para así poder apoderarse de su transformación, permitiéndose mayor y mejor comodidad; por esta razón, al investigar etnográficamente se debe asumir una postura que permita enlazar la rigurosidad de la investigación con la realidad social de las comunidades a investigar y su contexto, Legrand lo confirma al indicar:

“El relato de vida... ...asume esta postura, ofreciendo al narrador un espacio para el habla que no esté circunscrito a los estrictos límites de un dispositivo restringido. Del mismo modo, permite que el investigador trabaje con las resonancias personales que tienen en él las palabras y actitudes del narrador”<sup>7</sup>.

Por su parte, el profesor Vincent de Gaulejac corrobora dicha afirmación en su conferencia<sup>8</sup> ofrecida en Santiago de Chile donde invita a terminar con los límites disciplinarios autoimpuestos e indica “La invitación es a abandonar las divisiones académicas/disciplinarias cuando éstas impiden pensar y comprender lo existencial, lo personal y la complejidad de las relaciones socio afectivas. Se trata de poner las disciplinas al servicio del objeto de estudio, y no a la inversa.”<sup>9</sup> Dicha afirmación motiva a emplear estrategias y actividades que involucren al ser, a la persona de forma integral, a sus experiencias y vivencias, lo que permitirá un mayor empoderamiento del proceso ya que el hecho de dar a conocer su vida y poder compararla con las realidades vividas por sus compañeros de clase motivan su participación.

---

<sup>7</sup> LEGRAND, Michel. La contra-transferencia del investigador en los relatos de vida. Disponible en: [www.sitiosur.cl/publicaciones/Revista\\_Proposiciones/PROP-29/24LEGRAN.DOC](http://www.sitiosur.cl/publicaciones/Revista_Proposiciones/PROP-29/24LEGRAN.DOC). Consultado el 23 de noviembre de 2016.

<sup>8</sup> Conferencia dictada por el Profesor Vincent De Gaulejac con ocasión del lanzamiento de *Proposiciones 29: Historias y relatos de vida: Investigación y práctica en las Ciencias Sociales* (Santiago: Ediciones SUR, marzo 1999), en Santiago, 29 de abril de 1999.

<sup>9</sup> MÁRQUEZ, Francisca. SHARIM, Dariela (editoras). *Historias y relatos de vida: investigación y práctica en las ciencias sociales*. *Proposiciones*, Vol. 29. Santiago de Chile: Ediciones SUR, marzo, 1999. Obtenido desde: <http://www.sitiosur.cl/r.php?id=47>. Consultado el: 20/05/2018]

Para Díaz F. y Hernández G. los aprendizajes deberán ser construidos en contextos particulares, los cuales partirán de sus propias experiencias e involucrarán sus conocimientos previos; por ello señalan que “la comprensión de textos es una actividad constructiva compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado”<sup>10</sup>, lo que abre una puerta al trabajo con relatos de vida, ya que para los estudiantes este tipo de actividades permitirá involucrar sus emociones, apropiarse de la temática e interactuar con sus propios conocimientos para construir su pensamiento crítico a la vez que piensa críticamente para apoyar el trabajo de sus pares.

Por lo tanto, se adoptaron los relatos de vida como estrategia de producción de textos, dichas estrategias se orientaron debidamente para que los estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa San Pedro Claver km 16 comprendieran la importancia que estas tienen para el contexto, además, poder identificar su estructura, generando así apropiación del proceso y potenciando la lectura crítica y el pensamiento crítico, todo esto basado en que quien escribe los relatos de vida son personas integrantes de una sociedad, seres culturalmente activos, integrados a una realidad social a la que deben enfrentar cotidianamente, seres sociables que deben interactuar constantemente con otros individuos (familia, vecinos, compañeros de clase, profesores) y con quienes debe compartir un espacio, pensamientos, emociones, por lo tanto, individuos que deben transformar su realidad, quienes deben adaptarse y adaptarla a sus necesidades y expectativas; por lo tanto, requieren de competencias y habilidades que les permitan leer su entorno, ser críticos de su realidad, identificar oportunidades y así poder proponer soluciones inteligentes.

---

<sup>10</sup> DÍAZ, Frida y Hernández Gerardo. ESTRATEGIAS DOCENTES PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Una interpretación constructivista. Editorial Mac Graw-Hill. México 2002. p. 245

La implementación de estrategias de producción textual, por su parte, permiten que los estudiantes focalizados en este trabajo de grado, descubran nuevas formas de pensar y plantear sus escritos, esquematizando la estructura que tendrán; planificando el propósito por el que escribirán, teniendo en cuenta el tipo y estilo de escrito que realizarán, los posibles lectores, en fin, se apropiarán de dichas competencias; y es que, como se mencionó anteriormente, estos estudiantes carecen de competencias para la producción de textos, por lo tanto, no les será fácil comprender lo que leen si no tienen arraigadas las capacidades escritoras, pues estas les ofrecen luces al momento de pretender comprender un escrito o asumir el papel del escritor para identificar el propósito del texto, entre otras más.

El desarrollo de la lectura crítica y el pensamiento crítico en los estudiantes les faculta para aprovechar a profundidad las diferentes bondades que ofrecen los textos; les permite también reflexionar a profundidad sobre el propósito de su proceso de aprendizaje, además, les brinda insumos suficientes para elaborar reflexivamente textos escritos, pues contarán con las habilidades y destrezas necesarias para reconocer la estructura y las características propias que deseen impregnarle.

El resultado del presente trabajo de grado será utilizado como insumo del componente académico, durante la evaluación institucional, con el propósito de revisar su impacto y ajustar las actividades planeadas en el cronograma; además, se pretende realizar su socialización ante la secretaría de educación municipal con el propósito de ampliar su cobertura a las demás instituciones educativas municipales que deseen implementarlo.

### **3. OBJETIVOS**

#### **3.1 OBJETIVO GENERAL**

Determinar de qué manera la producción de relatos de vida mejora el desarrollo de procesos de lectura crítica y pensamiento crítico en los estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa San Pedro Claver km 16.

#### **3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Identificar los niveles de comprensión textual que tienen los estudiantes del grado noveno.
- Describir qué estrategias pedagógicas para el desarrollo de pensamiento crítico y lectura crítica emplea el docente que orienta lengua castellana en el salón de clase del grado noveno.
- Determinar las características que debe tener una estrategia pedagógica que involucre la producción escrita de relatos de vida para generar pensamiento crítico y lectura crítica.
- Establecer las características de una secuencia didáctica que involucre la producción de historias de vida para desarrollar la lectura crítica y el pensamiento crítico.

## 4. MARCO TEÓRICO

### 4.1 ANTECEDENTES

Infortunadamente, al consultar en revistas indexadas como REDALYC, DIALNET, UNIANDES, bibliotecas electrónicas como SCIELO, ISEEK, ERIC, así como en portales tales como academia.edu, en buscadores como Refseek, scienceresearch, jurn, y en los repositorios de la biblioteca de la Universidad Industrial de Santander, entre otros, no fue posible encontrar información contundente que motivara o de sustento a si es posible generar lectura crítica y pensamiento crítico mediante la producción de relatos de vida, tal como se ha planteado en el presente proyecto, por lo tanto se retomarán datos relacionados con investigaciones realizadas sobre producción textual, desarrollo de lectura crítica y pensamiento crítico.

Se presenta entonces el trabajo de investigación realizado por Dorymar del C. Nieto N, al cual tituló: “Leyendas de mi comunidad: estrategia para motivar la producción de textos escritos”<sup>11</sup>, con ella, nos indica la maestra, se lograron cambios satisfactorios en los estudiantes al mejorarse el gusto y la creación, al igual que la participación en las producciones escritas; además, se logró motivar a los menores a participar de actividades de lectura espontánea y se promovió el rescate de las tradiciones orales.

La decisión de investigar esta temática la toma una docente que preocupada por los estudios realizados por la Comisión Asesora de la Presidencia de la República de Venezuela, encontró que “...los alumnos de las escuelas venezolanas presentan cierto grado de deficiencia en el proceso de adquisición de la escritura...”<sup>12</sup>, situación que ella misma confirma en la presentación del problema al escribir:

---

<sup>11</sup> NIETO, N. Dorymar: citado el 25 de septiembre de 2016. Disponible en < [http://tesis.ula.ve/postgrado/tde\\_arquivos/63/TDE-2011-02-13T22:47:04Z-576/Publico/nietodarymar.pdf](http://tesis.ula.ve/postgrado/tde_arquivos/63/TDE-2011-02-13T22:47:04Z-576/Publico/nietodarymar.pdf) >

<sup>12</sup> *Ibíd.*, p. 10 (página 12 según nomenclatura del documento)

“...se agrega lo observado mediante las intervenciones diarias por la investigadora en el aula de clase de segundo grado, donde se encontraron realidades inquietantes como el desarrollo de labores rutinarias que llevan a una disminución del logro espontáneo en el lenguaje oral y escrito a medida que se avanza en la escolaridad, ...”<sup>13</sup>

El anterior proyecto fue presentado en San Cristóbal (Venezuela) el 30 de abril de 2007 a la Universidad de los Andes Táchira y será empleado en el presente trabajo de grado ya que permite identificar los espacios de socialización de anécdotas y relatos propios de las regiones, muchos de ellos relatos de vida, además, debido a la interacción con otros se mejoró la participación y la producción textual, uno de los propósitos trazados inicialmente y que perme apoyar dicho proceso, puesto que como se ha mencionado anteriormente, es necesario motivar los procesos de producción textual en los estudiantes que participarán de la presente intervención.

Otra investigación que sirvió como antecedente al presente trabajo de grado lo presenta Ruth Germania Clavijo, el cual denominó “Habilidades de pensamiento crítico en el bachillerato: la capacidad argumentativa”<sup>14</sup>, el cual se llevó a cabo en la ciudad de Cuenca (México), en el que se involucraron seis instituciones, más de doscientos cincuenta estudiantes, dos profesores y tres expertos.

Los resultados obtenidos, permitieron establecer como conclusiones, entre otras:

- a. El 91% de los estudiantes participantes en el proyecto consideran importante que los docentes aprovechen el desarrollo del pensamiento crítico.
- b. El 87% de los participantes indican que es necesario desarrollar el pensamiento crítico.

---

<sup>13</sup> Ibíd., p. 11 (página 13 según nomenclatura del documento)

<sup>14</sup> CLAVIJO, Ruth Germania. Habilidades de pensamiento crítico en el bachillerato: la capacidad argumentativa. Citado el 26 de septiembre de 2016. Disponible en <<http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/2779/1/tm4501.pdf>>

Además de lo anterior, la docente concluye también que:

- Se trabajan habilidades de análisis, según un 87% de los encuestados.
- Se desarrolla la capacidad argumentativa, según indican un 74% de los encuestados.
- Se privilegia la reflexión y el cuestionamiento, indicación que aporta un 72% de los participantes en las entrevistas.

Por lo tanto, la investigadora indica que:

“La solución al problema actual de nuestra educación la constituye la transformación de la enseñanza actual en las áreas de formación que incluya habilidades de pensamiento, de tal manera que se favorezca el desarrollo de los procesos cognitivos básicos como el pensamiento crítico”<sup>15</sup>

La investigación anterior brindó luces para comprender los motivos por los que se debe enseñar a pensar críticamente a los estudiantes, permitió ampliar las apreciaciones que el docente investigador tiene sobre este proceso, invitándolo a reconocer que el pensamiento crítico no es solo para mejorar los resultados en las pruebas, sino que es base fundamental para que el ser humano se convierta en protagonista y autónomo, un ser respetuoso de las diferencias, capaz de participar de discusiones civilizadas; además, permitió identificar actividades que se incluyeron en el presente trabajo tales como exposiciones en clase (socialización de autobiografías de otras personas), redacción de textos (elaboración de autobiografías), lecturas complementarias (lectura de otras autobiografías), realización de comentarios a textos (trabajo cooperativo), revisiones ortográficas (trabajo cooperativo), realizando un continuo entrenamiento de las habilidades que hacen parte del pensamiento crítico y la lectura crítica.

---

<sup>15</sup> Ibid., p. 256.

Un antecedente más que se utilizó tiene su origen en la ciudad de Tegucigalpa (México), en él se presenta la tesis desarrollada por la docente Anahí Vargas Fernández. En su proyecto la docente pretende analizar el currículo de la institución y responder a la pregunta “¿Han desarrollado los alumnos de noveno grado de la Escuela Americana de Tegucigalpa la habilidad del pensamiento crítico como producto del desarrollo curricular?”<sup>16</sup>, además, queriendo: “valorar si se promueve el pensamiento crítico en los alumnos como producto del diseño y del desarrollo curricular”<sup>17</sup>.

Como conclusiones del proyecto que se desarrolló durante los años 2008 y 2009 y que tiene por nombre “El desarrollo del pensamiento crítico en los alumnos del noveno grado del año escolar 2008-2009 de la Escuela Americana de Tegucigalpa: Una mirada al desarrollo curricular de la asignatura de estudios sociales en inglés”, la investigadora indica que:

- a. El currículo de la institución responde a la teoría curricular tecnológica-tradicional, está basado en estándares, los cuales son complejos y no le proporcionan al educador “una idea clara de lo que se quiere lograr en el marco de las habilidades”<sup>18</sup>, sin embargo, permite el desarrollo del pensamiento crítico.
- b. “El maestro hace más énfasis en la planificación del contenido que en las estrategias metodológicas de enseñanza”<sup>19</sup>, lo que posiblemente genera poco interés y falta de participación del alumno en el salón de clase.

---

<sup>16</sup> VARGAS, Fernández Anahí. Citado el 26 de septiembre de 2016. Disponible en < <http://www.cervantesvirtual.com/obra/el-desarrollo-del-pensamiento-critico-en-los-alumnos-del-noveno-grado-del-ano-escolar-2008-2009-de-la-escuela-americana-de-tegucigalpa-una-mirada-al-desarrollo-curricular-de-la-asignatura-de-estudios-sociales-en-ingles/> >

<sup>17</sup> *Ibid.*, p. 12.

<sup>18</sup> *Ibid.*, p. 96.

<sup>19</sup> *Ibid.*, p. 97.

- c. “Los alumnos del grado noveno de la escuela americana de Tegucigalpa aún no han alcanzado un nivel elevado de pensamiento crítico.”<sup>20</sup> Conclusión que indica que el currículo planteado en la asignatura observada (en lo referente a pensamiento crítico) no se lleva a la práctica.

Los datos proporcionados en el anterior proyecto permitieron que el docente investigador profundizara en los planes de área<sup>21</sup> de la institución y que indagara sobre las prácticas que el docente de lengua castellana aplica en el aula, permitiendo descubrir que aunque los planes de área apuntan ligeramente a desarrollar el pensamiento crítico y la lectura crítica en los estudiantes, las estrategias empleadas en el aula de clase no son las indicadas para desarrollar este tipo de pensamiento, lo que conllevó a plantear una secuencia didáctica con actividades vivenciales y contextualizadas.

Se complementan los antecedentes internacionales del presente trabajo de grado, con la propuesta planteada por Daniel Albertos Gómez, la cual denominó: “Diseño, aplicación y evaluación de un programa educativo basado en la competencia científica para el desarrollo del pensamiento crítico en alumnos de educación secundaria”<sup>22</sup>, el proyecto se presentó en la ciudad de Madrid (España). En él se pretende diseñar un programa que permita desarrollar el pensamiento crítico, el cual será implementado en un grupo de estudiantes de secundaria de un instituto público de la comunidad de Madrid, para evaluarse según el modelo de Pérez Juste (2000).

Del trabajo, el autor concluye entre otras cosas que: es muy necesario que los estudiantes adquieran las destrezas apropiadas que les sirvan para entender y

---

<sup>20</sup> Ibid., p. 98.

<sup>21</sup> Ver anexo H. Malla curricular Lengua Castellana grado noveno. I.E.S.P.C. km 16.

<sup>22</sup> GÓMEZ, Daniel Albertos. Diseño, aplicación y evaluación de un programa educativo basado en la competencia científica para el desarrollo del pensamiento crítico en alumnos de educación secundaria. Citado el 26 de septiembre de 2016. Disponible en: <  
[https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/668574/albertos\\_gomez\\_daniel.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/668574/albertos_gomez_daniel.pdf?sequence=1)  
>

seleccionar la información, pudiendo "...protegerse de la manipulación, tan habitual en nuestros días, proveniente de los medios de comunicación de masas..."<sup>23</sup>, y lo complementa indicando que se deben implementar estrategias que motiven el desarrollo de habilidades:

"Asimismo, dotar de habilidades de pensamiento crítico a los ciudadanos les facilita la participación en la sociedad en la que viven, mediante la toma de decisiones fundamentada, sobre cualquier asunto que les afecte, en especial en lo concerniente a temas de carácter socio científico."<sup>24</sup>

Este trabajo de investigación aportó bases significativas al momento de planear la secuencia didáctica, particularmente lo relacionado con las medidas para mejorar la enseñanza del pensamiento crítico en el aula de clase, puesto que propone variar la metodología de enseñanza, considerar el contexto, planificar teniendo en cuenta la edad de los alumnos, integrar contenidos buscando temas comunes, mover el centro de atención hacia el alumno, utilizar el modelo de aprendizaje cooperativo; lo que permitió implementar estrategias y actividades pertinentes y contextualizadas a los gustos de los estudiantes.

A nivel nacional, se utilizaron como referente los siguientes proyectos, aclarando que no se identificaron antecedentes similares al que se ofrece en el presente trabajo de grado, por lo tanto, se hará referencia a proyectos que lo contemplan de forma individual.

Iniciamos presentando como antecedente el proyecto realizado por Yudilma Rubiano Velosa, el cual tiene como título: "El aula, un escenario para desarrollar la

---

<sup>23</sup> Ibid., p. 25.

<sup>24</sup> Ibid., p. 212

producción textual a través de la escritura de cuentos”<sup>25</sup>, el cual se desarrolló en la institución John F. Kennedy, en el que participaron 29 estudiantes de básica secundaria (séptimo grado); el proyecto lo motivó la dificultad (observada por la docente) que los estudiantes tienen para producir textos de calidad; por lo tanto, se plantea “...El objetivo de la investigación fue determinar cómo incide la aplicación de una propuesta pedagógica basada en la creación de cuentos de calidad, para fortalecer los procesos de producción textual y favorecer el desarrollo de la habilidad escritora.”<sup>26</sup>

La investigación permitió identificar las dificultades que presentaba los estudiantes en relación a la producción de cuentos, para posteriormente proponer acciones que permitieran superarlas, lo que permitió que los estudiantes mejoraran sus niveles de producción textual. Finalmente, indica la investigadora:

“La implementación de la propuesta pedagógica además de garantizar un aprendizaje crítico natural, abrió el espacio para leerse y leer los cuentos de sus compañeros (as), incentivando el respeto y fortaleciendo las relaciones interpersonales.”<sup>27</sup>

Esta última afirmación y algunas de las actividades propuesta en el anterior proyecto sirvieron de base para el diseño de la secuencia didáctica, en la que se proponen espacios de interacción y trabajo cooperativo para que los estudiantes participantes de la propuesta se apoyen entre sí y se ayuden a mejorar sus textos, debiéndose involucrar obligatoriamente la lectura crítica y el pensamiento crítico al momento de dar sus apreciaciones.

---

<sup>25</sup> RUBIANO, Velosa Yudilma. Citado el 27 de septiembre de 2016. Disponible en < <http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/24154/Yudilma%20Rubiano%20Velosa%20%28tesis%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y> >

<sup>26</sup> Ibid., p. 10

<sup>27</sup> Ibid., p. 141

Otra propuesta nacional que permitió hacer referencia es la realizada por Diana Raquel Benavides Cáceres y Gloria María Sierra Villamil, la cual titularon: “Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad”<sup>28</sup>, en ella se propone “implementar una propuesta pedagógica que promueva la lectura crítica de los estudiantes, como aporte al modelo pedagógico y al desarrollo de competencias transversales en la Universidad EAN (Escuela de Administración de Negocios)”<sup>29</sup>.

De la anterior propuesta, las investigadoras concluyen que es necesario mejorar la “inter y la transdisciplinariedad, unidad y criterios de exigencia en la presentación y evaluación de trabajos.”<sup>30</sup> Concluyen también que es necesario transversalizar la lectura y la escritura en todas las disciplinas y no considerarla responsabilidad de un solo núcleo.

Otro proyecto que sirvió como antecedente nacional es el nombrado: “La lectura crítica: un camino para desarrollar habilidades del pensamiento”<sup>31</sup>, realizado por las docentes investigadoras María Paula Marín Mendoza y Deysi Lorena Gómez Pajoy, el cual se desarrolló en el colegio San José Norte, el cual se encuentra ubicado en la localidad de Engativá de la ciudad de Bogotá. El proyecto surgió gracias a la observación realizada por las investigadoras a los estudiantes del ciclo III, pues los docentes se centraban en recolectar datos memorísticos, omitiendo el análisis de las lecturas, estando en contravención con lo expuesto por los Lineamientos Curriculares de lengua castellana.

---

<sup>28</sup> BENAVIDES, C. Diana y SIERRA V. Gloria. Citado el 27 de septiembre de 2016. Disponible en < <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num3/art4.pdf> >

<sup>29</sup> Ibid., p. 1

<sup>30</sup> Ibid., p. 29 (en el documento original, página 107)

<sup>31</sup> MARÍN, M. María Paula y Gómez Pajoy Deysi Lorena. Citado el 27 de septiembre de 2016. Disponible en < <http://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8441/TESIS%20FINAL%20.pdf?sequence=1> >

La investigación permitió concluir que es necesario que los docentes implementen diferentes estrategias que generen pensamiento crítico, además, se indica que es necesario implementar herramientas como la inferencia, la interpretación y la evaluación, ya que permitieron “formular hipótesis, sacar conclusiones razonables, extraer el significado implícito de algunas palabras técnicas, diferenciar la idea general de las ideas subordinadas, parafrasear ideas del autor, comprobar la veracidad de la información...”<sup>32</sup> las autoras del proyecto complementan las conclusiones con la siguiente afirmación:

“Por consiguiente la formación de lectores críticos es una práctica que debe fomentarse en todos los niveles educativos no solo con el fin de alcanzar una mayor calidad en los procesos educativos, si no en educar seres humanos pensantes que no acepten de manera directa o total las ideas o razonamientos de un autor, si no que por el contrario coloquen suma atención a la información, la distingan, la cuestionen, identifiquen los puntos de vista y porque no, puedan dar una opinión contraria que se contraste con otras alternativas.”<sup>33</sup>

Complementamos las referencias nacionales con el trabajo de grado “Desarrollo del pensamiento crítico a través de la lectura del cuento infantil (cuentos de los hermanos Grimm)”<sup>34</sup>, elaborado por Jennifer Espitia Castañeda y Elizabeth Reyes Sánchez, en el proponen implementar una serie de estrategias que le permitan a los estudiantes asumir una posición crítica cuando leen, ya que éstos lo hacen sólo por llenar un requisito, lográndose así, apropiarse de lo que leen; para ello, usan los cuentos publicados por los hermanos Grimm.

---

<sup>32</sup> *Ibíd.*, p. 83

<sup>33</sup> *Ibíd.*, p. 83

<sup>34</sup> ESPITIA, Castañeda Jennifer y REYES Sánchez Elizabeth. Citado el 28 de octubre. Disponible en <<http://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/6019/EspitiaCastanedaJennifer2011.pdf?sequence=1>> 98 p.

Del trabajo, las investigadoras concluyeron que:

“...la creación de los talleres permitió el desarrollo de las “microhabilidades”<sup>35</sup> del pensamiento crítico, puesto que los estudiantes elaboraron juicios basados en criterios, sin perder de vista el contexto y con la capacidad de autocorregirse...”<sup>36</sup>

De esta forma, las docentes dejan claro que el uso del cuento permitió gran acogida por parte de los estudiantes, ya que les permitió desarrollar su creatividad y así, con cada taller se implementaban “microhabilidades” del pensamiento crítico.

A nivel regional, se describió el proyecto realizado por el docente investigador Luis Alfredo Mantilla Forero, quien en Bucaramanga, en el año 2009 realizó la propuesta que denominó: “Propuesta para hacer de la clase de lengua castellana un espacio generador de pensamiento crítico”<sup>37</sup>.

El docente investigador indica que inició su proyecto, al descubrir en los educandos del grado noveno un discurso y prácticas discursivas con ausencia de apropiación de opiniones diferentes a las que los medios de comunicación repetían; y posteriormente dice que él:

“Concebía que la escuela no producía conocimiento, ni permitía pensar, que tampoco era el espacio para ello, que de tales asuntos se encargaría la universidad y que mi papel era entregarles a ellos la

---

<sup>35</sup> Palabra usada por (ESPITIA, Castañeda Jennifer y REYES Sánchez Elizabeth. DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO A TRAVÉS DE LA LECTURA DEL CUENTO INFANTIL (CUENTOS DE LOS HERMANOS GRIMM).

<sup>36</sup> *Ibíd.*, p. 70.

<sup>37</sup> MANTILLA, Forero Luis Alfredo. Propuesta para hacer de la clase de lengua castellana un espacio generador de pensamiento crítico. Trabajo de grado Magister en pedagogía. Bucaramanga. Universidad Industrial de Santander. Escuela de educación. 2010. 185 p.

información suficientemente básica para que lograran acceder a grados de formación superior con bases de Lengua Castellana.”<sup>38</sup>

Luego de implementar una serie de actividades, el docente indica sus conclusiones, contemplando tres aspectos, el impacto causado en los estudiantes, el segundo hace referencia a la autoevaluación que generó en él, y el tercero, se basa en la proyección de la propuesta, por lo tanto, indica con relación a los estudiantes: “...el impacto causado por la propuesta ofreció para ellos la oportunidad de tener una clase distinta, en la que ellos fueran los protagonistas de su propio aprendizaje.”<sup>39</sup>

Con relación a la autoevaluación, el docente indica:

“Admito que no fue fácil acceder a ser crítico de mi propia práctica, a tener que reconocer, desde un principio de la investigación, que mis propias mediaciones pedagógicas deberían cambiarse y que muchas de las equivocaciones de los estudiantes y su poca criticidad a veces se dieron porque no supe abrir el espacio para ello.”<sup>40</sup>

En cuanto a la proyección de la propuesta, el investigador indica que la gran mayoría de los estudiantes (excepto 5) mejoraron sus niveles de lectura y escritura de textos utilizando el pensamiento crítico.

Se realiza la observación de que hasta el momento y, luego de revisar las diferentes investigaciones realizadas, no se pudo encontrar un proyecto de investigación relacionado con el objetivo propuesto en el presente; por lo tanto, el presente trabajo de grado será un insumo importante para la investigación en lo relacionado a la potenciación de la lectura crítica y al desarrollo del pensamiento crítico. Se hace

---

<sup>38</sup> *Ibíd.*, p. 19.

<sup>39</sup> *Ibíd.*, p. 182

<sup>40</sup> *Ibíd.*, p. 183.

necesario que los docentes del municipio de Puerto Wilches inicien procesos investigativos, pues la realidad demuestra que es necesario realizar una adaptación a las prácticas pedagógicas empleadas en el aula de clase, pero, infortunadamente, no se han liderado dichos procesos.

#### **4.2 REFERENTES DISCIPLINARES, PEDAGÓGICOS Y DIDÁCTICOS**

Se inician los referentes del presente trabajo de grado apoyándonos en la teoría de David Ausubel, “el aprendizaje significativo”<sup>41</sup>, ya que, en él, propone que es necesario motivar en los estudiantes el gusto por aprender y por participar activamente en la construcción de su conocimiento.

La anterior apreciación es útil en el proyecto, ya que si el menor está motivado y encuentra significativo lo que está aprendiendo, se esforzará por aportar, siendo crítico de lo que está recibiendo en el aula y lo relacionará con su realidad circundante, buscando siempre profundizar en sus percepciones. En su teoría, Ausubel indica:

“Cuando el significado potencial se convierte en contenido cognoscitivo nuevo, diferenciado e idiosincrático dentro de un individuo en particular como resultado del aprendizaje significativo, se puede decir que ha adquirido un "significado psicológico”<sup>42</sup>.

De esta forma, Ausubel indica que el individuo modifica su conocimiento a medida que evoluciona con la nueva información, asumiéndola e interiorizándola a tal punto

---

<sup>41</sup> AUSUBEL, David. Teoría del Aprendizaje significativo. Consultado el 26 de septiembre de 2016. Disponible en <[http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38902537/Aprendizaje\\_significativo.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1475155640&Signature=dopJ2Hhd0aoghLBJaVOIkQQOMJg%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DTEORIA\\_DEL\\_APRENDIZJE\\_SIGNIFICATIVO\\_TEOR.pdf](http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38902537/Aprendizaje_significativo.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1475155640&Signature=dopJ2Hhd0aoghLBJaVOIkQQOMJg%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DTEORIA_DEL_APRENDIZJE_SIGNIFICATIVO_TEOR.pdf)>

<sup>42</sup> Ibid., p. 5.

de integrarla en su diario vivir y utilizándola en el momento en que se presente una situación en particular que lo amerite; en el caso del proyecto, lo que se pretende es lograr que el menor encuentre la significancia en la lectura crítica y el pensamiento crítico, de tal forma que los haga parte de su diario vivir y los utilice en toda su vida.

Otro apoyo a la propuesta de investigación es lo expuesto por Teun A. Van Dijk<sup>43</sup>, en su apreciación sobre el análisis del discurso, explicando que éste no debe ser analizado de forma aislada, al igual que la escritura, pues cada una de sus partes (acento, entonación, estructura sintáctica) deben verse como un todo, ya que, de lo contrario, se limitaría su concepción pragmática.

Para Van Dijk, es muy importante analizar el discurso, ya que este viene cargado de múltiples connotaciones, empleando un carácter particular a cada uno, dependiendo del contexto y de los participantes; por tal motivo, ofrece para el proyecto, una ventana en la que se puede vincular la lectura crítica, la cual, como ya lo hemos indicado, no es la sólo decodificación de caracteres, sino que incluye las particularidades del lector y la intencionalidad del escritor, y como el proyecto se centrará, entre otras cosas, en analizar las producciones que realicen los estudiantes para identificar sus características, su estilo, su mensaje, su estructura sintáctica, éste será un gran referente, además, Van Dijk defiende el análisis del discurso, ya que éste siempre viene cargado de connotaciones que es necesario analizar para así comprender plenamente el mensaje que trasmite el interlocutor, y como para efectos del presente trabajo de grado, se proyecta la realización de análisis de textos elaborados por los estudiantes, se asumirá dicho postulado.

---

<sup>43</sup> VAN, Dijk Teun Adrianus. The structures and functions of discourse an interdisciplinary inrrroduction fo texlinguistics and discourse studies. (Las estructuras y funciones del discurso) traducción de MYRA GANN y MARTÍ MUR. México. Siglo XXI editores. 1996. 205 p.

Un referente disciplinar que se tomó es el de Charles Sanders Peirce, enfocándonos en las concepciones que tiene sobre el pragmatismo, pues nos ofrece en su escrito *What Pragmatism Isy Pragmatism*<sup>44</sup>, concepciones claras sobre la importancia de analizar detenidamente cada uno de los componentes de un argumento, y lo confirma en el siguiente texto:

“A partir de este punto en el argumento se requiere más y más atención activa y crítica por parte de una mente que lo siga, pues ningún argumento se comprende realmente a menos que cada paso de él haya sido criticado”<sup>45</sup>

La concepción del texto anterior invita a emplear la lectura crítica y el pensamiento crítico para lograr así comprender la profundidad del argumento y generar una postura de análisis profundo de la realidad, y al igual que los postulados antes mencionados de Van Dijk, esto hace parte de la estructura del proyecto, pues sirve de apoyo al análisis que se le realizará a los textos producidos por los estudiantes, además, abre espacios para la evaluación diagnóstico y final, puesto que para identificar si un lector está comprendiendo efectivamente un texto, se hace necesario analizarlo en diferentes estadios, desde la lectura en el aula, como la lectura en un ambiente amigable a la muestra.

Uno de los referentes didácticos en los que se apoyó el presente trabajo de grado es Matthew Lipman, quien en su libro *La filosofía en el aula*<sup>46</sup> indica que es necesario encontrarle significado a la lectura, pues si ésta carece de él, se tornará sin sentido, por lo tanto, se lee en dicho texto, que es necesario que la lectura despierte el

---

<sup>44</sup> PIERCE, Charles Sanders. *What Pragmatism Isy Pragmatism*. (traducción: Sara Barrera (2005)). Madrid, Editorial: Encuentro.

<sup>45</sup> *Ibíd.*, p.

<sup>46</sup> LIPMAN, Mattew, y otros. *Philosophy in the classroom*. (traducción: Eugenio Echavarría, Magdalena García, Félix García, Teresa de la Garza. Edición de la Torre. 1992). Madrid, Editorial: Temple University Press. 1980

interés en los lectores, para así ir dando sentido a sus necesidades, ya que quien lee siempre busca iluminar su vida.

Ahora bien, Lipman nos indica en un aparte de su libro, que, aunque se tiene por hecho que la lectura y el pensamiento están ligadas en una dependencia en la cual, quien presenta problemas de lectura, es muy probable que tenga dificultades al pensar, tal como se indica en el siguiente texto:

“Existe un acuerdo bastante general en que los niños que tienen problemas de lectura tendrán probablemente dificultades al pensar. Se cree que mejorar el modo de leer de esos niños, mejorará probablemente su manera de pensar.”<sup>47</sup>

Teniendo en cuenta la anterior percepción, Lipman ofrece una visión complementaria, en la que expone:

“Pero nuestra tesis es que la lectura y el pensamiento son interdependientes. Cada una de ellas presta ayuda a la otra. En consecuencia, ayudar a los niños a pensar puede muy bien conseguir ayudarles a leer.”<sup>48</sup>

Por lo tanto, es necesario, según se especifica, que se motive en los niños el pensamiento crítico, ya que, si el menor se convierte en un pensador crítico, se motiva a descubrir los “espacios vacíos” (Usado por Umberto Eco en el libro *lector in fábula*<sup>49</sup>) para comprender completamente el texto, actividad que lo impulsará a leer para ampliar sus conocimientos sobre los temas tratados en dicho documento;

---

<sup>47</sup> *Ibíd.*, p. 69.

<sup>48</sup> *Ibíd.*, p. 69.

<sup>49</sup> ECO, Umberto, *Lector In Fabula La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Editorial: Lumen. Barcelona. Traducción de Ricardo Pochtar. 330 p.

para ello, Lipman crea una serie de libros de talleres que pretenden un pensamiento racional, el cual se desarrolla a través de discusiones pedagógicas.

Un autor disciplinar en el que se apoyó la presente propuesta es Daniel Cassany, quien en su libro *Tras las líneas* nos presenta una serie de ejemplos en los que conduce a realizar lectura analítica, reflexiva y crítica; en el mismo libro, nos ofrece una definición interesante sobre el concepto de leer, en el que indica:

“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. Llamamos *alfabetización funcional* a este conjunto de destrezas, a la capacidad de comprender el significado de un texto. Y denominamos *analfabeto funcional* a quien no puede comprender la prosa, aunque pueda oralizarla en voz alta.”<sup>50</sup>

La anterior apreciación confirma la tesis de lectura crítica que se asume en el proyecto, ya que como se puede leer en él, leer es algo más que la simple decodificación, ya que esto no exige mayor habilidad, por lo que se presenta como lectura un complejo e intrínseco proceso que permite descubrir la totalidad del texto, incluyendo lo que se dice entre líneas, pues leer exige los más altos niveles de comprensión.

Se adopta entonces las percepciones que Umberto Eco realiza en su libro *Lector in fabula* en las que nos hace referencia a un “lector modelo”, ya que no todas las personas que leen un libro, se encuentran en la capacidad de comprender toda la información que éste contiene, vislumbrándose de esta forma un lector crítico, capaz

---

<sup>50</sup> CASSANY, Daniel. *Tras las líneas*. Editorial Anagrama S.A. Barcelona. 2006

de profundizar en las entrañas del texto para identificar el mensaje oculto que el autor ha plasmado en sus líneas, algunas veces sin intención, otras, con el firme propósito de dirigirlo a un exclusivo grupo de lectores<sup>51</sup>.

En su libro *Los límites de la interpretación*, Eco nos hace alusión a que aun siendo analizado determinado texto, no se obtiene un documento final, por el contrario, cada lector puede realizar interpretaciones particulares, y nos lo presenta de la siguiente forma:

“Una lectura crítica es siempre conjetural o abductiva, por lo que tampoco la definición de un «idiolecto abierto» ... .. (es decir, la determinación de la matriz estratégica que lo hace susceptible de muchas interpretaciones semánticas) podrá ser nunca única y definitiva”<sup>52</sup>.

La anterior afirmación, nos ofreció una ruta para motivar a los estudiantes a realizar procesos de lectura crítica diferenciados, haciendo énfasis en las particularidades de cada uno.

Además de lo anterior, el concepto de lectura crítica que se asume en la presente propuesta, se basa en las concepciones de Fabio Jurado Valencia, cuyas apreciaciones sobre ésta, las encontramos en su escrito “*La Lectura crítica: El Diálogo entre los Textos*”<sup>53</sup>, allí indica que:

---

<sup>51</sup> ECO. Op. Cit., Lector In Fabula La cooperación interpretativa en el texto narrativo

<sup>52</sup> ECO, Umberto, *Los límites de la interpretación*. Título original “I Limiti dell’interpretazione. Editorial Lumen. Barcelona. Primera edición, 1992. 405 p.

<sup>53</sup> JURADO, Valencia Fabio. *La Lectura Crítica: El diálogo entre los textos*. Ruta maestra, Edición 8. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/0B23RDE0Mp6o0TW1zdXd4cnRYSXc/view?pref=2&pli=1>. Accedido el 17 de junio de 2016. accedido el 15 de julio de 2016.

[...] La lectura crítica no es la “libre opinión” del lector. La lectura crítica surge del ejercicio intelectual que presupone hacer inferencias, sean simples o complejas; las inferencias complejas dependen de las asociaciones entre los conocimientos que promueve el texto (en sus estructuras implícitas) y los conocimientos del lector, que a su vez devienen de los acervos textuales [...]<sup>54</sup>

La anterior apreciación ofrece la viabilidad de orientar los esfuerzos a mejorar en los estudiantes del grado noveno de la I.E.S.P.C. km 16, las habilidades en lectura crítica y apoya efectivamente la visión de la presente propuesta.

Se complementó el presente trabajo de grado con el postulado de Paulo Freire, el cual hace referencia en su libro *Cartas a quien pretende enseñar*<sup>55</sup> una serie de conceptos y apreciaciones en las cuales invita a pensar la forma y el propósito de nuestra labor en el aula durante el proceso de enseñar a “leer” a nuestros estudiantes.

En el libro, Freire indica que el proceso de lectura no es sólo por entretenimiento, ni tampoco es un ejercicio de memorización mecánica de fragmentos o textos, además, se puede leer en su libro que, si se estudia de verdad, si se lee seriamente, no se es posible asumir leído un texto sin haber alcanzado su significado con claridad; por lo tanto, el objetivo no es memorizar leyendo de forma mecánica repetidas veces, para luego repetir con los ojos cerrados, dando a entender que el conocimiento que se necesita es puramente maquinal; lo confirma cuando escribe:

[...]Leer es una opción inteligente, difícil, exigente, pero gratificante.  
Nadie lee o estudia auténticamente si no asume, frente al texto o al

---

<sup>54</sup> ibid. p. 3. Y en el texto original, p. 26.

<sup>55</sup> FREIRE, Paulo. *Cartas a quien pretende enseñar* - 2ª ed. 5ª reimp.- Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2010 / 160 p.; (Biblioteca Clásica de Siglo Veintiuno).

objeto de la curiosidad, la forma crítica de ser o de estar siendo sujeto de esa curiosidad, sujeto de lectura, sujeto del proceso de conocer en el que se encuentra. [...] <sup>56</sup>

Para Freire, entre otras cosas, es muy importante la enseñanza correcta de la lectura y de la escritura, ya que, según se lee en el libro, “*leer es procurar o buscar la comprensión de lo leído*”<sup>57</sup>, por lo tanto, él indica que enseñar a leer es una tarea que implica comprometerse con dicha experiencia de una forma creativa alrededor de la comprensión y de la comunicación, así, la experiencia de la comprensión se dará en la misma proporción en que seamos capaz de asociar (sin separar) los conceptos que surgen de la experiencia escolar y que proceden de la interacción con el entorno.

Se resalta pues, la importancia de motivar en los educandos la habilidad para realizar una lectura efectiva y crítica de cualquier texto, para lograr interiorizar el mensaje que desea transmitir su autor, y permitiendo asumir una actitud crítica y reflexiva al respecto, siendo este uno de los ejes primordiales de este proyecto.

Un aporte que se incluyó en el proyecto es el realizado por José Antonio Marina y Carmen Pellice, quienes en su libro *La inteligencia que aprende* nos indican que:

“El pensamiento crítico es el máximo nivel de la metacognición, porque se encarga de evaluar la verdad de las afirmaciones, la corrección de los argumentos, la validez de las evaluaciones, la bondad o maldad de nuestros actos. Todos los educadores –padres y docentes– podemos fomentar esa capacidad, por ejemplo, introduciendo algunas preguntas

---

<sup>56</sup> ibid. p. 47.

<sup>57</sup> ibid. p. 48.

sistemáticamente en la conversación, para que el niño o el adolescente adquieran el hábito de hacérselas.”<sup>58</sup>

Con lo anterior nos están invitando a iniciar el proceso de desarrollo del pensamiento crítico desde los hogares, desde las escuelas, y nos proponen hacerlo desde diferentes actividades, entre ellas la realización de preguntas que motiven dicho pensamiento, ya que de esta forma el menor deberá aportar puntos de vista, evaluar y corregir sus apreciaciones, abriéndose a la posibilidad de escuchar otros puntos de vista y contrastarlos con los propios.

Un aporte significativo a la didáctica que se implementó en el presente proyecto lo realiza Armando Montealegre Aguilar, quien ofrece diferentes posibilidades para motivar la lectura; se puede encontrar en su blog<sup>59</sup> algunas publicaciones que indican sistemáticamente la forma correcta de realizar la lectura de un libro<sup>60</sup>, teniendo en cuenta, ¿cuál es el propósito del libro? ¿quién es el autor o autora? Además, invita a realizar esquemas que permitirán comprender ampliamente el propósito y uso que le daremos al texto leído. En el mismo blog, se pueden encontrar estrategias para producir textos, que indican que, si se parte de preguntas motivadoras o temáticas dirigidas, los estudiantes pueden producir diferentes tipos de textos.

En su libro *Estrategias para desarrollar oralidad, lectura y escritura*<sup>61</sup>, Armando Montealegre ofrece un conjunto de estrategias tales como la autobiografía, en la cual los estudiantes escriben su vida para posteriormente ser presentada a sus

---

<sup>58</sup> MARINA, José Antonio y PELLICER, Carmen. La inteligencia que aprende. Madrid, España. Editorial Santillana, 2015.

<sup>59</sup> <http://diariodelprofe.blogspot.com.co/> consultado el día 19 de julio de 2016.

<sup>60</sup> <http://diariodelprofe.blogspot.com.co/2014/02/didactica-de-la-lectura.html> consultado el 21 de julio de 2016.

<sup>61</sup> MONTEALEGRE Aguilar, Armando. Estrategias para desarrollar oralidad, lectura y escritura: relatos de vida, yo te cuento y tú me cuentas. Ilustración Ma. Alejandra Daza. 1ª ed. Bogotá: Editorial Magisterio, 2010.

compañeros y así permitir que ellos conozcan parte de su realidad; la biografía de mi amigo, la cual consiste en que los estudiantes asuman el papel de biógrafos e indaguen sobre la vida de uno de sus compañeros, procurando descubrir datos curiosos, apartes de su vida y su realidad; la anécdota, actividad que permite escuchar y compartir apartes de momentos anecdóticos que merecen ser contados, ya que esta actividad le permite a los estudiantes recordar momentos que posteriormente harán parte de la autobiografía; el diario de mi vida, la cual pretende potenciar la memoria a corto plazo. Estas actividades permiten fortalecer la lectura y la escritura en los estudiantes, ofreciendo relatos en los cuales explica con claridad el propósito de cada una de ellas, la aplicabilidad que les dio y la forma de como dichas actividades ayudaron a los estudiantes a mejorar la producción de textos y el pensamiento crítico.

Otro referente didáctico que se tiene en cuenta para el proyecto es la didacta Silvia Adela Kohan, quien en su libro *Escribir sobre uno mismo* ofrece variadas estrategias que se emplean para potenciar el trabajo en el aula; además, la escritora indica que muchos escritores emplean o han empleado aspectos autobiográficos para crear personajes, establecer personalidades de los mismos, expresar sus gustos o preferencias, o como una ruta de auto sanación interior, lo que permite potenciar el trabajo en el aula, además, en su libro se proponen estrategias que permiten acercar al estudiante al mundo de las letras y plasmar su autobiografía; de esta forma se pudo abordar diferentes actividades que permitieron afianzar los procesos y darles un sentido más productivo al trabajo planteado.

#### **4.3 MARCO LEGAL**

El presente trabajo de grado está sustentado legalmente por:

Los Lineamientos Curriculares de lengua castellana, pues en su concepción del lenguaje, se plantea la habilidad de leer, escribir, hablar, escuchar, las cuales se

buscan fortalecer en el presente proyecto; de la misma forma, se brindan orientaciones claras sobre el sentido que ellas poseen para la educación que Colombia busca desarrollar, indicando que leer no es simplemente un acto de decodificación de caracteres, sino que es mucho más profundo, en ellos se establece que leer es “...un proceso significativo y semiótico... complejo...”<sup>62</sup>, el cual forma al lector, por lo tanto, no se trata sólo de descifrar letras, se trata de comprender completamente el sentido del texto, el mensaje que desea transmitir su autor, visualizar el contexto que contiene. En el caso de la escritura, los Lineamientos son claros en indicar que el propósito de ésta en la educación colombiana va más allá de la simple codificación de signos, a través de reglas; subrayando que escribir es “producir un mundo” es un proceso en el que se ponen en juego habilidades, competencias e intereses; además, explica claramente el concepto de competencia, las cuales se desarrollaran en los estudiantes objeto del proyecto.

De este modo, los estándares básicos de competencias indican:

[...]Si bien el objetivo apunta al desarrollo de una tradición lectora que aporte a la comprensión, interpretación y disfrute del texto literario, también se debe estimular la capacidad productiva de los estudiantes, es decir, estimular y propiciar la escritura con intención literaria: cuentos, socio-dramas, poemas, ensayos, etc. De tal forma que puedan expresar sus formas particulares de sentir, ver y recrear el mundo, a la vez que desarrollen su producción escrita, teniendo en cuenta que el texto literario aporta al mejoramiento de las capacidades expresivas, imaginativas y cognitivas de los estudiantes [...]<sup>63</sup>

Igualmente, en los estándares propuestos para el grupo de grados de octavo noveno (en los factores organizadores, en los enunciados identificadores y en los

---

<sup>62</sup> Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos curriculares Lengua Castellana. p. 27

<sup>63</sup> Ministerio de Educación Nacional. Estándares Básicos de Competencias del lenguaje p. 9

subprocesos), se observa claramente que es necesario potenciar el pensamiento crítico y la lectura crítica, mediante diferentes estrategias de producción textual, ya sean orales o escritas.

Se sustenta también el presente trabajo de grado en los derechos básicos de aprendizaje<sup>64</sup> segunda versión propuestos por el Ministerio de educación para el grado noveno, particularmente los números:

1. Interpreta textos atendiendo al funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación, a partir del uso de estrategias de lectura.
2. Produce textos orales, a partir del empleo de diversas estrategias para exponer sus argumentos.
3. Produce textos verbales y no verbales, a partir de los planes textuales que elabora, y siguiendo procedimientos sistemáticos de corrección lingüística.

Ya que son los que facultan la articulación del objetivo principal de la investigación con los propósitos del MEN, lo que permite puntualizar las estrategias y las actividades para potenciar la lectura crítica y el pensamiento crítico.

Otro referente legal que sustenta el presente trabajo son los Estándares de Competencias para el Pensamiento Crítico, los cuales proporcionan herramientas concretas para fomentar el pensamiento crítico en cualquier grado o área de aprendizaje, ya que, si se aplican eficientemente se puede lograr transformar la concepción de pensar y, así, profundizar en nuestras reflexiones; pues al internalizar las competencias los estudiantes se convertirán en personas con capacidad para

---

<sup>64</sup> Ministerio de Educación Nacional. Derechos Básicos de Aprendizaje Lengua Castellana V2 2017.

plantear preguntas y problemas esenciales, recopilar y evaluar información relevante, llegar a conclusiones y soluciones bien razonadas, pensar de manera abierta, comunicarse efectivamente con otros y buscar soluciones a problemas más complejos. En esta herramienta, se pueden encontrar veinticinco estándares enfocados a potenciar el pensamiento crítico, contemplan desde reconocer que todo pensamiento crítico tiene un propósito, que pretende comprender algo o resolver una inquietud, que se basa en información, evidencias, experiencias, que se deben hacer inferencias, que el pensamiento se moldea mediante conceptos, que al generarse pensamiento crítico se puede establecer con claridad lo que se sabe de lo que no, además, el pensamiento crítico le permite asimilar de manera empática el pensamiento de los demás y establecer relaciones de diferencia y similitud; por tal motivo, son un insumo importante al momento de pensar este proyecto, pues apoyan significativamente su propósito y principal objetivo.

## 5. METODOLOGÍA

### 5.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

Se hace necesario puntualizar que la investigación al ser un conjunto de estrategias (pasos) que se implementan de forma secuencial y ordenada para dar respuesta a un problema o satisfacer una necesidad motiva al investigador a aplicar sus conocimientos y habilidades al servicio de un grupo de personas o a una población objeto para resolver un problema o tratar de explicar sus causas. “Desde un punto de vista científico, la investigación es un proceso que nos permite aplicar el método y las técnicas científicas adecuadas para encontrar respuesta al problema inicialmente planteado”;<sup>65</sup> lo que invita a que cada una de las estrategias deben estar encaminadas a resolver una parte de dicho problema y así en conjunto poder darle una solución u explicación a dicha situación; por su parte Fideas G. Arias la define como:

“La investigación científica es un proceso metódico y sistemático dirigido a la solución de problemas o preguntas científicas, mediante la producción de nuevos conocimientos, los cuales constituyen la solución o respuesta a tales interrogantes”<sup>66</sup>

Ahora bien, para realizar la investigación se puede emplear la investigación cuantitativa, la cualitativa o realizar una mezcla de estas dos y obtener una investigación mixta; sin embargo, como herramienta de estudio del presente trabajo de grado se asumió la investigación cualitativa, ya que permite numerosos métodos

---

<sup>65</sup> LAFUENTE, Ibáñez Carmen, Marín Egoscozábal Ainhoa, Metodologías de la investigación en las ciencias sociales: Fases, fuentes y selección de técnicas. Revista Escuela de Administración de Negocios. 2008. Consultado el 20 de marzo de 2018. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=20612981002>

<sup>66</sup> ARIAS, Odón Fideas Gerardo. El proyecto de investigación, introducción a la metodología científica. Quinta edición. Editorial Episteme. 2006. 143 p.

y estrategias para el análisis de la realidad, la recolección de datos, su análisis, su evaluación y los ajustes necesarios para procurar una transformación de la misma.

## 5.2 INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Los autores que hablan y emplean la investigación cualitativa en su ámbito investigativo son muchos, pero nos remitiremos a unos pocos para indicar la importancia de ésta en el análisis de la realidad y en las estrategias empleadas para superar las dificultades encontradas durante su estudio.

Para Alberto Quintana<sup>67</sup>, la investigación cualitativa tiene cuatro etapas, las cuales se desarrollan de manera cíclica, iniciando con la *formulación*, en otras palabras, se inicia el proceso, se responde el qué y por qué investigar; se continúa con el *diseño*, el cual es un plan flexible, en el cual se establece el cómo se realizará la investigación, así como el cuándo y el dónde de la misma; posteriormente, se realiza la *ejecución*, en ella se ponen en marcha las estrategias que impactarán la población objeto de estudio; finalmente, el *cierre*, que es la etapa en la que se sistematiza progresivamente el proceso y los resultados del trabajo realizado, pero no es un cierre definitivo, ya que éste da inicio a un nuevo proceso de formulación, diseño, ejecución y cierre; y cíclicamente, se continúa hasta alcanzar la satisfacción plena de la realidad investigada.

Carlos A. Sandoval Casilimas, quien en su libro *Investigación Cualitativa*<sup>68</sup>, permite visualizar cuatro fases en este tipo de investigación, las cuales se repiten durante toda la investigación según la severidad de la misma y las estrategias planteadas. En el libro, Sandoval Casilimas las denomina:

---

<sup>67</sup> QUINTANA, Peña Alberto. Metodología de la investigación científica cualitativa. Disponible en: [http://cienciassociales.webcindario.com/PDF/Cualitativa/Inv\\_quintana.pdf](http://cienciassociales.webcindario.com/PDF/Cualitativa/Inv_quintana.pdf). Consultado el 23 de septiembre de 2016.

<sup>68</sup> SANDOVAL, Casilimas Carlos Arturo. Investigación Cualitativa. Bogotá, ARFO Editores e Impresores Ltda. 2002. 303 p.

1. Acceso o entrada a la recolección de datos,
2. El almacenamiento de los datos,
3. El diseño inicial y ajustes del mismo y
4. El análisis progresivo durante la fase de recolección de información.

Estas etapas permiten observar la principal característica de la investigación cualitativa, la cual es multicíclica, y cada una de sus etapas se repite cuantas veces sea necesario, hasta hallar la solución a la situación problema analizada.

Por su parte, María Paz Sandin<sup>69</sup> indica (al igual que lo hace Quintana y Sandoval), que la investigación cualitativa tiene como objetivo centrarse en dar explicación y vaticinar la realidad analizada, la cual es observada desde un análisis objetivo, lo que permite profundizar en las causas que generan el problema y de igual forma, tener bases sólidas al momento de proponer alternativas de solución, visión que se confirma en el capítulo V del libro “Investigación cualitativa”, el cual fue escrito por Selva García Montejó, en el que se indica:

“...desde la perspectiva Cualitativa se abordan realidades múltiples; se focaliza en la comprensión de la realidad social o educativa desde el punto de vista de los actores involucrados; se trabaja desde un diseño emergente y con estrategias flexibles y, en caso de generalizar, esta perspectiva se vincula a contextos específicos”<sup>70</sup>

Ahora bien, lo propuesto por García Montejó, apoya lo indicado por Quintana, Sandoval y Sandin, ya que también se hace manifiesto el hecho de analizar realidades particulares y se hace énfasis en comprender la realidad, la cual puede

---

<sup>69</sup> SANDIN, Esteban M. Paz. INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN EDUCACIÓN Fundamentos y Tradiciones. Disponible en: [http://www.postgrado.unesr.edu.ve/acontece/es/todosnumeros/num09/02\\_05/capitulo\\_7\\_de\\_sandin.pdf](http://www.postgrado.unesr.edu.ve/acontece/es/todosnumeros/num09/02_05/capitulo_7_de_sandin.pdf). consultado el 11 de noviembre de 2016.

<sup>70</sup> GARCÍA, Montejó Selva. Aspectos metodológicos de la investigación cualitativa. En: Investigación educativa, capítulo V. Primera edición. Montevideo, Uruguay. Contexto S.R.L. 2015. p. 101 – 118.

ser social o educativa, todo ello desde la mirada de los participantes y mediante el uso de estrategias flexibles.

Para Mckernan, la investigación acción proporciona elementos importantes para los investigadores, y lo sustenta en su libro “Investigación-acción y currículo” cuando indica:

“La investigación-acción pretende proporcionar materiales para el desarrollo del juicio práctico de los actores en situaciones problemáticas. La validez de los conceptos, los modelos y los resultados que genera depende no tanto de las pruebas de verdad científicas cuanto de su utilidad al ayudar a los profesionales a actuar de manera más efectiva, más capaz e inteligente” <sup>71</sup>

Lo expuesto por Mckernan permite comprobar lo publicado anteriormente, y sirve como base para resaltar la importancia de la investigación cualitativa en el trabajo de investigación social y pedagógica, puesto que éstas actividades requieren un proceso más cercano a la población analizada, más real, más humano y menos lineal.

Para disposiciones del presente trabajo de grado, es importante asumir la investigación cualitativa, ya que ésta permite analizar la realidad desde sus orígenes, las propuestas de mejoramiento, su implementación, el impacto alcanzado y su retroalimentación, además, ofrece herramientas precisas para conocer de primera mano los detonantes de la situación problema y ofrece alternativas para plantear soluciones reales, acertadas y acordes a la necesidad de la población investigada, además, el contexto en el que se desarrolla este tipo de investigación es la fuente directa, es el investigador el instrumento clave en la

---

<sup>71</sup> MCKERNAN, James. INVESTIGACIÓN-ACCIÓN Y CURRÍCULUM. Capítulo I. Primera edición. Ediciones Morata., 1999. 312 p.

recopilación, análisis y formulación de hipótesis; la recopilación de información se da en su mayoría mediante contacto directo con la población a investigar, y es principalmente de forma verbal el principal medio en el que se pueda recabar información; se hace énfasis en todo el proceso y la información recabada se puede ajustar y verificar durante toda la investigación, además, su análisis es inductivo; en la investigación cualitativa es importante saber cómo piensa el o los sujetos investigados y las repercusiones de dicha postura en el asunto a investigar.

### **5.3 METODOLOGÍA**

Al hablar de investigación cualitativa, se hace referencia a varios tipos, entre ellos está:

- a. Investigación participativa,
- b. Investigación no participante,
- c. Investigación etnográfica,
- d. Investigación acción,

Por el momento, se ahonda en la investigación acción, presentando algunos postulados que la explican.

Para Antonio de Latorre, la investigación acción (IA) es una serie de actividades que realiza el docente investigador en el aula con el propósito de realizar acciones que impacten en su labor docente y en su trabajo con sus educandos; en su libro "*La investigación-acción*" él expone que la IA es:

...una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de

planificación o la política de desarrollo. Estas actividades tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio.<sup>72</sup>

Para Mckernan, la IA "...pretende proporcionar materiales para el desarrollo del juicio práctico de los actores en situaciones problemáticas..."<sup>73</sup>, pero dicho material (conceptos, modelos, resultados) no dependen de la validez científica, más bien, de la utilidad, la efectividad y la eficiencia de los mismos al momento de resolver situaciones investigativas; en otras palabras, las teorías no se validan aisladas, sino que se hace su validación por medio de la práctica.

Para Lewin la IA permite enlazar la experimentación social con la acción social, él "describía una forma de investigación que podía ligar el enfoque experimental de la ciencia social con programas de acción social que respondieran a los problemas sociales principales de entonces"<sup>74</sup>, para él (al igual que Mckernan), la teoría y la práctica deben ir de la mano, indicando que no es suficiente analizar la realidad desde los postulados teóricos, ya que también se debe involucrar la acción, lográndose de esta forma un mayor impacto en la realidad analizada.

La IA tiene grandes fases y depende de la visión de cada teórico, éstas pueden coincidir entre ellos nombrándolas de forma diferente o segregándolas para demostrar mayor profundidad en el proceso; a continuación, se relaciona cada investigador con las fases de la IA que propone.

---

<sup>72</sup> DE LATORRE, Antonio. La investigación-acción Conocer y cambiar la práctica educativa. Tercera edición. Barcelona: Editorial Graó de IRIF, 2005. 138 p.

<sup>73</sup> MCKERNAN, Op. cit., p 6.

<sup>74</sup> LEWIN, Kurt. Action Research and Minority Problems. Journal of Social Issues, vol. 2, no. 4, 1946, p. 34-46. Traducción de María Cristina Salazar, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 1990. Disponible en <http://www.eduneg.net/generaciondeteoria/files/Lewin%20La%20investigacion-accion%20y%20los%20problemas%20de%20las%20minorias.pdf>. Consultado el 11 de agosto de 2016.

**TABLA 1. Relación Investigador y fase de la investigación**

INVESTIGADOR	FASES DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN
<p><b>ANTONIO DE LATORRE</b>  <b>Sigue el modelo propuesto por Kemmis</b></p>	<p>Plan de acción                      Acción                      Observación de la acción                      Reflexión</p>
<p><b>JAMES MCKERNAN</b>  <b>Modelo de proceso temporal</b></p>	<p><b>CICLO I</b>                      Situación problema                      Definir el problema                      Evaluación de necesidades                      Ideas de hipótesis                      Poner en práctica el plan                      Evaluar la acción                      Decisiones (reflexionar, explicar, comprender la acción)</p> <p><b>CICLO II</b>                      Definir el problema                      Evaluación de necesidades                      Nuevas de hipótesis                      Poner en práctica el plan                      Evaluar la acción                      Decisiones (reflexionar, explicar, comprender)</p>
<p><b>KURT LEWIN</b></p>	<p>Análisis                      Recolección de información                      Conceptualización                      Planeación</p>

	Ejecución y Evaluación
<b>WHITEHEAD</b>	Sentir o experimentar un problema Imaginar la solución del problema Poner en práctica la solución imaginada Evaluar los resultados de las acciones emprendidas Modificar la práctica a la luz de los resultados

La metodología de investigación-acción que se asumió en el presente trabajo de grado tiene como base el modelo de Lewin y se apoya en el modelo propuesto por Whitehead, ya que se ajustan al tipo de investigación que se realizó; además, permiten la intervención en la comunidad objeto de estudio, realizando ciclos sucesivos que incluyen por un lado, y según lo propone Lewin en su proceso, el cual comprende: el análisis de la realidad, la recolección de la información, la conceptualización, la planificación, la ejecución del proceso y su evaluación<sup>75</sup>, momentos que se repetirán cíclicamente hasta lograr transformar el problema investigado; por el otro, según lo propone Whitehead,<sup>76</sup> se identifica un sentir o un problema, posteriormente, se visualiza o imagina una posible solución, luego se pone en práctica la solución propuesta, ahora se pone en marcha la evaluación de los resultados de las acciones iniciadas y finalmente, se modifica la práctica, según la evaluación que se realizará a los resultados obtenidos; cada uno de estos ciclos permitió ajustar las temáticas y las actividades propuestas, por lo tanto, el proceso que se siguió se puede visualizar en la figura 1., y fue el siguiente.

#### **5.4 FASES DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN EN EL PRESENTE PROYECTO**

<sup>75</sup> *ibid.*, p. 3.

<sup>76</sup> WHITEHEAD, Alfred North (1991). Citado por Latorre, Antonio. La investigación-acción. Tercera edición. Barcelona: Editorial Graó de IRIF, 2005. 138 p.

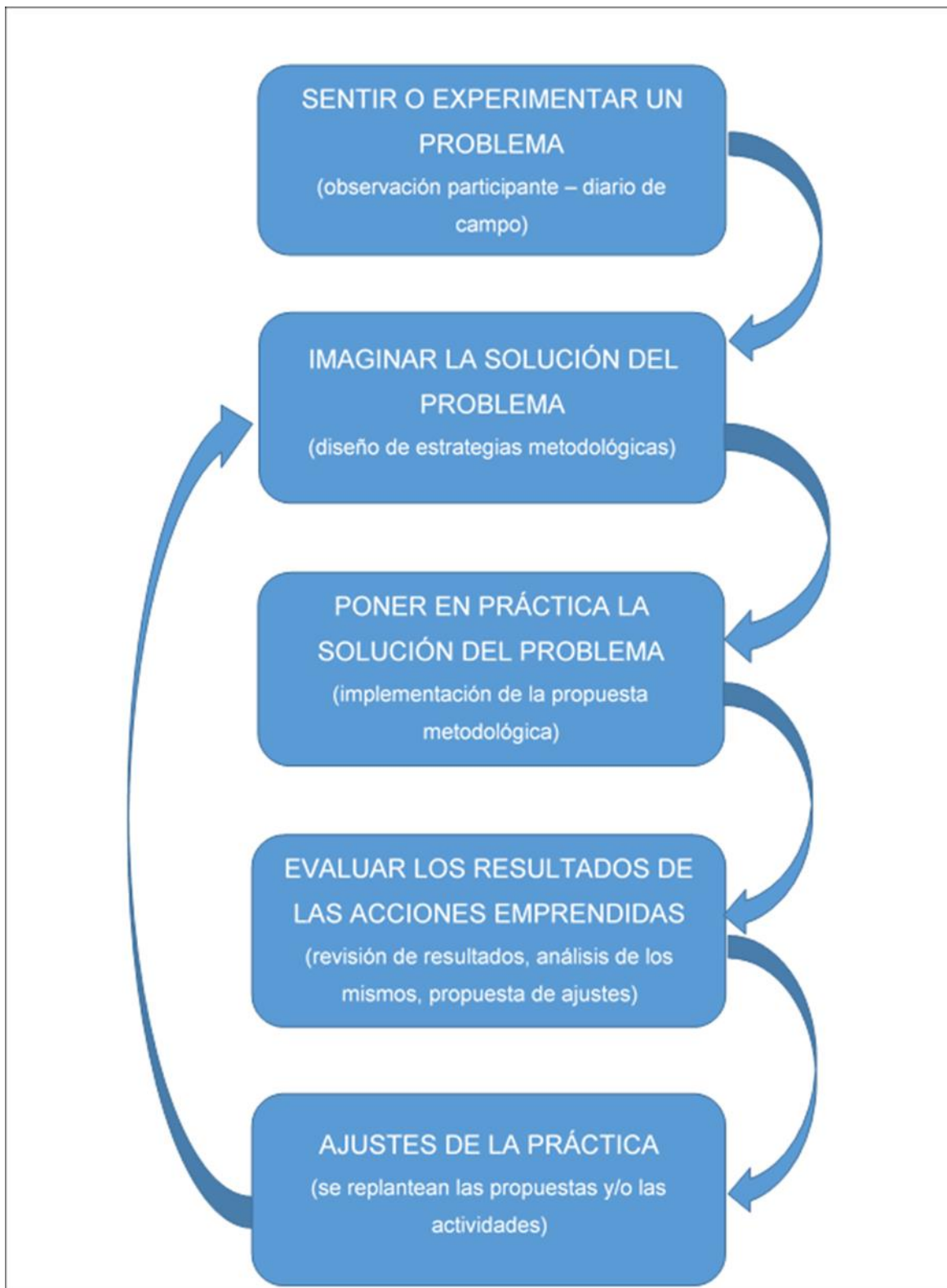
Para efectos del presente proyecto, se toman los modelos expuestos anteriormente (Lewin y Whitehead) y se realiza una fusión de sus fases, obteniéndose para efectos de la investigación el proceso que se define a continuación:

**TABLA 2. Fases del proceso de investigación**

FASE	OBJETIVO	PREGUNTA DIRECTRIZ	TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE DATOS	INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS
<b>DIAGNÓSTICO</b> (sentir o experimentar un problema)	Identificar los niveles de comprensión textual que tienen los estudiantes del grado noveno.	¿Qué dificultades poseen los estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa San Pedro Claver km 16 en lectura crítica y pensamiento crítico?	Prueba diagnóstica	Rejilla de evaluación
	Describir qué estrategias pedagógicas para el desarrollo de pensamiento crítico y lectura crítica emplea el docente que orienta lengua castellana en el salón de clase del grado noveno.	¿Cuáles son las estrategias pedagógicas que actualmente emplea el docente de lengua castellana en el aula de clase del grado noveno?	Observación participante.	La entrevista.

<b>PLANIFICACIÓN E IMPLEMENTACIÓN</b> (Imaginar la solución del problema, poner en práctica la solución del	Determinar las características que debe tener una estrategia pedagógica que involucre la producción escrita de relatos de vida para generar pensamiento crítico y lectura crítica.	¿Las estrategias pedagógicas empleadas en el aula de clase generan lectura crítica y pensamiento crítico en los estudiantes de noveno de la I.E.S.P.C. km 16?	Taller investigativo	Unidad didáctica (secuencia didáctica)  Diario de campo
<b>EVALUACIÓN</b> (Evaluar los resultados de las acciones emprendidas, ajustes de la práctica)	Establecer las características de una secuencia didáctica que involucre la producción de historias de vida para desarrollar la lectura crítica y el pensamiento crítico.	¿Se logrará generación de lectura crítica y pensamiento crítico al producir relatos de vida en los estudiantes objeto del presente proyecto?	Prueba final o pos-prueba	Rejilla de evaluación  Diario de campo

**FIGURA 1. Proceso de implementación de la propuesta metodológica**



**5.4.1 Sentir o experimentar el problema.** Se realiza observación directa a los estudiantes del grado noveno, empleando el diario de campo como herramienta de registro, con el propósito de identificar las necesidades de los menores y el sentir general de los estudiantes, obteniendo así información fidedigna de las posibles causas que generan el problema objeto de esta investigación; una vez, se evidenciaron las posibles causas, se aplicó una prueba diagnóstica, con el objeto de confirmar la información recopilada.

**5.4.2 Imaginar la solución del problema.** Se recopila, sistematiza y analiza la información recolectada, permitiéndose así identificar la necesidad más sentida, pudiéndose de esta manera plantear una serie de estrategias didácticas que contribuyeron a subsanar las dificultades visualizadas, todo ello, teniendo en cuenta la realidad y el contexto en que se realizó la investigación, para ello, se planteó una estrategia basada en el trabajo en equipo, la cual contuvo una serie de actividades que permitieron redactar información, revisarla, contrastarla con los conocimientos propios, reestructurarla y reescribirla; para ello se elaboró una secuencia didáctica que sistemáticamente potenció la superación de falencias o debilidades detectadas en la población objeto de estudio.

**5.4.3 Poner en práctica la solución del problema.** Una vez identificada la necesidad, y establecida la secuencia a trabajar con los estudiantes participantes del proyecto, se procedió a ejecutarla, evaluando constantemente su impacto, para así adecuarla, haciéndola pertinente, con el propósito de hacerla más atractivas y acertada para los estudiantes.

Se realizaron talleres de aplicación de actividades didácticas tanto de producción textual como de lectura crítica y pensamiento crítico.

**5.4.4 Evaluar los resultados de las acciones emprendidas.** Una vez realizadas las actividades y aplicados los talleres, se evalúa el proceso, se proponen ajustes a las actividades, se reformula el proceso y finalmente se procede a realizar una nueva prueba en la que se detecta los avances y dificultades de los estudiantes, con el propósito de identificar los ajustes que se le deben realizar al proceso, permitiéndose una vez terminada esta fase, iniciar un nuevo ciclo, en el que se incluyen los ajustes que surgen durante la evaluación y que permitirán mejorar el impacto del proyecto.

## **5.5 POBLACIÓN**

Para definir la población, acudiremos a la definición proporcionada por Fideas Gerardo Arias Odón en su libro *El proyecto de investigación, introducción a la metodología científica*, quien la define: “La población, o en términos más precisos población objetivo, es un conjunto finito o infinito de elementos con características comunes para los cuales serán extensivas las conclusiones de la investigación...”<sup>77</sup> Teniendo en cuenta la anterior apreciación, la población objeto del presente proyecto es la perteneciente a la Institución Educativa San Pedro Claver km 16, la cual está ubicada al sur oriente del municipio de Puerto Wilches, en la zona denominada la línea; en ella reciben sus clases cerca de 530 estudiantes, entre transición, básica primaria, básica secundaria y media técnica. La institución cuenta con siete sedes, de las cuales, seis están en servicio; en la actualidad laboran dos directivos docentes, 24 docentes, una psicoorientadora y una auxiliar administrativa. La población, principalmente hijos de empleados de las empresas palmicultoras y caucheras, pertenecen (muchos de ellos) a “familias disfuncionales”,<sup>78</sup> quienes tienen como principal fuente de economía el cultivo de la palma de aceite y el

---

<sup>77</sup> ARIAS. Op. cit., p. 81

<sup>78</sup> MEJÍA, Rafael. Qué es una familia disfuncional. Disponible en: <http://www.saludymedicinas.com.mx/centros-de-salud/salud-mental/articulos-relacionados/que-es-una-familia-disfuncional.html>. Consultado el 17 de noviembre de 2016.

posterior proceso de su fruto. Por el hecho de ser rivereños tienden a asumir la cultura costera, por lo que la alegría y el jolgorio se vivencian constantemente.

## 5.6 MUESTRA

Para Fidias G. Arias, una muestra es “un subconjunto representativo y finito que se extrae de la población accesible”<sup>79</sup>, y para Clara María Forero Bulla “El muestreo se refiere a elegir o seleccionar de un grupo una pequeña parte que lo represente adecuadamente”<sup>80</sup> para la selección de la muestra, se puede optar por determinar las características particulares que la hacen representativa, en palabras de Clara Forero,

“En la selección el investigador definirá los perfiles relevantes de la población atendiendo al fenómeno objeto de estudio. Esto lo logrará a partir de criterios teóricos o conceptuales, del análisis empírico del fenómeno o, sencillamente se orientará por sus experiencias y curiosidad o cualquier otro aspecto que le permita hacerlo”<sup>81</sup>

Por su parte, Fidias Arias indica que para seleccionar una muestra se debe utilizar el muestreo, y describe los dos tipos de muestreo (probabilístico o aleatorio y no probabilístico) con sus diferentes opciones<sup>82</sup>. Para el caso del presente proyecto, se tomará (según lo plantado por Fidias) el muestreo probabilístico o aleatorio en su opción de muestreo intencional u opinático, y en palabras de Clara Forero, la muestra se toma por conveniencia, y para el proyecto, corresponde a los estudiantes del grado noveno durante el año lectivo 2017. La muestra está

---

<sup>79</sup> ARIAS. Op. cit., p. 83

<sup>80</sup> FORERO, Bulla Clara María. EL MAESTRO COMO INVESTIGADOR DE SU PROPIA PRACTICA PEDAGÓGICA A PARTIR DEL MODELO ETNOGRÁFICO Y DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA. Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. Módulo Seminario taller trabajo de campo I, Universidad Industrial de Santander. Octubre 2016.

<sup>81</sup> *Ibíd.*, p. 56 del módulo y p. 67 en el libro.

<sup>82</sup> ARIAS. Op. cit., p. 83-85

conformada por veintiún estudiantes, entre los cuales se cuentan ocho mujeres y trece hombres, los cuales oscilan entre los 13 y los 18 años. Los integrantes de la muestra viven en los diferentes corregimientos y veredas que conforman la comunidad educativa de la institución (corregimientos San Claver km 16, Pradilla y Puerto Cayumba, y las veredas García Cadena, Comuneros y Taladro Dos), por lo tanto, las realidades sociales de cada estudiante son diferentes y susceptibles de ser analizadas.

## **5.7 RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN**

**5.7.1 Técnicas de recolección de información.** Para la recolección de la información es necesario emplear una serie de técnicas y a la vez, instrumentos que permitan recopilar información que servirá de base para el planteamiento, planeación, ejecución y análisis de la situación problema; cada técnica e instrumento debe ser acorde al tipo de investigación a realizar y a los resultados que se persiguen con el proyecto, todo ello, debe estar enmarcado por las preguntas orientadoras del proyecto.

Dentro de las técnicas más usadas en la investigación cualitativa se pueden encontrar:

**5.7.1.1 observación participante.** Es una técnica que implica la observación y el análisis y el análisis de datos que se recopilan mediante la interacción con la muestra, una mayor ilustración nos la proporcionan Arias, Latorre, Mckernan, el Módulo taller trabajo de campo I, y Sandoval Casilimas; esta técnica “es apropiada para el estudio de fenómenos que exigen que el investigador se implique y participe para obtener una comprensión del fenómeno en profundidad, como es el caso de los docentes investigadores”<sup>83</sup> esta técnica permite descubrir información

---

<sup>83</sup> LATORRE. Op. Cit., p. 57

descubrir información que difícilmente podría ser documentada por otra, haciendo más profundo el proceso de análisis de la realidad, ya que se involucra en el proceso.

La técnica de observación participante le ofreció al investigador del presente proyecto la oportunidad de involucrarse con los miembros de la muestra e identificar información pertinente para la formulación del proyecto, la recopilación de información y la implementación de estrategias.

**5.7.1.2 La entrevista.** La entrevista es una técnica de recolección de información, la cual consiste en una conversación que puede ser entre dos o más personas, con el propósito de profundizar en creencias u opiniones que puede tener el o los entrevistados, ya que más que un interrogatorio, se trata de un diálogo cara a cara entre un entrevistador y un entrevistado, lo que permite recabar información de muchas fuentes, en especial de aquellas que fácilmente no se pueden observar, dicha definición es apoyada por Arias, Mckernan capítulo 4, el Módulo taller trabajo de campo I, Sandoval Casilimas, Latorre.

La entrevista fue utilizada en el presente proyecto con el propósito de recopilar información correspondiente a la pertinencia de las estrategias empleadas por los docentes durante el desarrollo de las sesiones de clase, además, se utilizó para indagar sobre detalles de la vida de los integrantes de la muestra; por lo tanto se entrevistó al docente que trabajaba lengua castellana durante el grado inmediatamente anterior con el grupo.

**5.7.1.3 Grupo Focal.** Como su nombre lo indica, son pequeños grupos que reúnen características particulares y, por lo tanto, son susceptibles de proporcionar información valiosa y diferenciada de los demás grupos focales que pueda conformar el investigador, son útiles al momento de requerir recabar información

clasificatoria, particular de la población o muestra tomada tal como lo afirman Sandoval Casilimas y el Módulo taller trabajo de campo I.

Para efectos del proyecto, esta técnica permitió identificar la pertinencia de algunas de las actividades planeadas con los estudiantes pertenecientes a la muestra.

**5.7.1.4 Prueba diagnóstica.** Este tipo de método, permite identificar los alcances que se obtiene mediante la ejecución de la estrategia propuesta en el proceso investigativo, la prueba diagnóstico o preprueba proporciona información valiosa que servirá de base para medir el impacto de la implementación del proceso investigativo, generalmente, la prueba diagnóstico se le aplica a la totalidad de la muestra<sup>84</sup>.

Esta técnica le proporcionó al presente proyecto la posibilidad de identificar el nivel de desarrollo de lectura crítica y de pensamiento crítico que tienen los estudiantes participantes del proyecto al momento de inicio de su desarrollo, convirtiéndose en base para medir la pertinencia del mismo.

**5.7.1.5 Prueba final o posprueba.** Esta técnica permite realizar una comparación entre los resultados obtenidos en la preprueba (la cual arroja el estado inicial de la muestra) y el estado actual de los participantes, esta prueba se aplica una vez se haya realizado la intervención del proyecto investigativo y arroja los avances que se obtuvieron una vez realizado todo el proceso de ejecución de los diferentes instrumentos propuestos en el proyecto, según lo explican Hernández y otros en el libro *metodología de la investigación*.

Este método proporcionó al presente proyecto, el insumo necesario para las conclusiones y el impacto alcanzado durante el desarrollo del trabajo de grado

---

<sup>84</sup> HERNÁNDEZ, Sampiere Roberto. FERNANDEZ, Carlos. BAPTISTA, Pilar. Metodología de la investigación. Cuarta edición. Editorial Mg Graw-Hill. Iztapalapa, México D.F. 2006. 850 p.

aplicado, pues su resultado es uno de los insumos que se utilizó para la triangulación de la información.

**5.7.1.6 Taller investigativo.** Es una técnica que permite tanto recabar información, como analizar y planear acciones o actividades que llevan a la aplicación de estrategias propuestas en el proyecto de investigación, en él confluyen uno, dos o más grupos focales, pues permite abordar problemáticas sociales desde lo integral y participativo.<sup>85</sup>

Durante la ejecución del presente proyecto, esta técnica permitió el uso de diferentes instrumentos que permitieron mediar el conocimiento y la generación de estrategias y competencias en los estudiantes.

En resumen, para efectos del desarrollo del presente trabajo de grado, se tomaron como técnicas de recolección de información, la observación participante, la entrevista, la prueba diagnóstica, el taller investigativo y la prueba final, ya que cada una de ellas permitió intervenir los diferentes momentos del proceso y de los diferentes ciclos que se propusieron; además, permitieron recabar información vital para la elaboración del proyecto, el desarrollo del mismo, la recolección de datos e información, el análisis de los mismos, la sistematización y elaboración del informe final.

**5.7.2 Instrumentos de recolección de la información.** Los instrumentos de recolección de la información permiten medir las variables que son de interés para el investigador, son recursos que le proporcionan al investigador información importante sobre el proceso que realiza, los instrumentos que se utilizan para obtener, registrar o almacenar información la presente investigación se basará en definiciones que Arias, Sandoval. Latorre, Quintana, Mckernan capítulo 4, Módulo

---

<sup>85</sup> QUINTANA. Op. Cit., p. 72.

taller trabajo de campo I, proponen; para el presente trabajo de grado, los instrumentos que se utilizaron son: el diario de campo, guion de entrevista semiestructurada, guion de entrevista no estructurada, rejilla de evaluación (diagnóstico y final), unidad didáctica (secuencia didáctica).

**5.7.2.1 Diario de campo.** Este instrumento permite recopilar información a la vez que el investigador interactúa con la muestra, se considera un instrumento personal en el que se registra el contexto, momentos o situaciones particulares que merecen ser analizadas a profundidad, dichas anotaciones son continuas y se acumulan durante el tiempo que estime el investigador necesario para obtener información relevante para su investigación, este instrumento será empleado en la investigación y está basado según lo estipulado por Sandoval, Latorre, Quintana, Arias, Mckernan capítulo 3, y el módulo taller trabajo de campo I).

Para efectos del proyecto, este instrumento permitió llevar un registro continuo y progresivo del comportamiento de la muestra frente a las acciones realizadas y a las actividades propuestas en el proyecto, además, fue insumo en el momento de realizar la recopilación de la información y la triangulación de la misma.

**5.7.2.2 Guion de entrevista semiestructurada.** Para la elaboración de un guion de entrevista semiestructurada es necesario tener presente la temática por tratar y algunas preguntas claves, las cuales serán detonantes y proporcionaran información oportuna para que el entrevistador (investigador) genere nuevas preguntas que le permitan profundizar en la temática por indagar, se suele iniciar este tipo de instrumento con preguntas que propicien un clima acogedor y de confianza para que el entrevistado se desinhiba y se pueda así obtener información relevante y profunda.

En el presente proyecto, este instrumento se utilizó para indagar sobre las prácticas pedagógicas que utilizan los docentes de la I.E.S.P.C. km 16 en el aula de clase y su pertinencia en el desarrollo del pensamiento crítico y la lectura crítica.

**5.7.2.3 Guion de entrevista no estructurada.** El guion de una entrevista consiste en la recopilación de temas y posibles preguntas a realizarse, aunque en el caso de la entrevista no estructurada, no se pretende tener un guion de preguntas, es recomendable que el entrevistador tenga algunas preguntas que le ayudaran a enfocar la temática, este tipo de entrevista es utilizada al momento de querer indagar sobre historias de vida u otro tipo de investigaciones que requieran profundización para ello se tomó como base lo expuesto por Arias, Sandoval, Latorre, Quintana, Mckernan capítulo 3 y lo contenido en el módulo taller trabajo de campo I.

Como ya se ha mencionado, este tipo de entrevista fue utilizada para indagar sobre historias de vida, temática relacionada con uno de los elementos del presente proyecto, por lo tanto, se asumió como instrumento de recolección de datos durante el proceso de aplicación de los demás instrumentos.

**5.7.2.4 Rejilla de evaluación.** Es un instrumento que contiene una escala que puede ser de valores o frecuencias que permiten establecer la presencia o ausencia de determinado comportamiento, sino la intensidad con que éste se repite. Este instrumento se empleó para la aplicación de la prueba diagnóstica, la cual sirvió de insumo para establecer un juicio de la muestra, en su elaboración se tomaron aspectos propuestos por Hernández y otros, los contenidos en el módulo taller trabajo de campo I, p. 119.

**5.7.2.5 Unidad didáctica o secuencia didáctica.** Para Díaz Barriga, una secuencia didáctica es “el resultado de establecer una serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden interno entre sí”<sup>86</sup>, el cual permite desarrollar en el sujeto competencias y habilidades ya establecidas en los objetivos de la propuesta de investigación, por lo tanto, para efectos del presente trabajo de grado, las secuencias didácticas fue una herramienta fundamental para el desarrollo de habilidades, destrezas y competencias que redundaron en la generación de pensamiento crítico y lectura crítica.

---

<sup>86</sup> DÍAZ, Barriga Ángel. Guía Para La Elaboración De Una Secuencia Didáctica. Citado el 06/06/2017. Disponible en: [http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas\\_Angel%20D%C3%ADaz.pdf](http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf)

## 6. DISEÑO Y APLICACIÓN DE LA PROPUESTA

El presente proyecto se realizó durante los meses de agosto a noviembre del año 2017 y con el propósito de identificar la primera fase del proyecto (sentir el problema) se propuso una reunión con los padres de familia para explicar el proceso y posteriormente, se realizó una prueba diagnóstica que demostró las competencias lectoras y los niveles en los que se encuentran los estudiantes, de lo cual hablaremos más adelante; el largo tiempo que duró la aplicación de la propuesta se debió a dificultades con el horario de clase ya que por mantenimiento de las instalaciones se debió modificar y adaptar el horario constantemente.

Inicialmente se procedió a invitar a los padres de familia y a los estudiantes que participaron del proyecto, se explicó la estrategia que se adelantaría, se respondieron inquietudes y se procedió a diligenciar el consentimiento informado, dándose por iniciado el proceso; posteriormente en otra sesión de clase se presentó la prueba diagnóstica (ver anexo A), la cual fue asumida con mucha responsabilidad por parte de la mayoría de estudiantes, excepto por 18M9 y 21M9 quienes respondieron la prueba mucho antes del tiempo propuesto y sin analizar las preguntas, puesto que el tiempo empleado para el análisis de la prueba fue extremadamente corto por parte de ellos.

La actitud asumida por los estudiantes permitió contrastar los resultados haciéndose evidente que quienes tomaron con responsabilidad la prueba obtuvieron mejores resultados que aquellos estudiantes que no se tomaron la molestia de responder de forma analítica las diferentes preguntas.

Para el análisis de la información recopilada durante el trabajo de campo, se establecieron dos categorías principales (enseñanza y aprendizaje), debiendo adicionar dos categorías emergentes que se denominaron “producción textual” e

“interacción pedagógica”; cada una de ellas se subdivide en subcategorías, las cuales permiten clasificar acertadamente los datos recopilados por medio de las diferentes estrategias empleadas.

### **6.1 ANÁLISIS PRUEBA DIAGNÓSTICO O INICIAL**

La prueba-diagnóstico fue diseñada con el propósito de identificar las competencias y los niveles de lectura que poseen los estudiantes del grado noveno, para ello se tomaron preguntas liberadas del ICFES, las cuales, en su momento aplicaron en el año 2014 y 2015; en la prueba se asumió el mismo rol que emplea el ICFES en relación a organización del aula y estudiantes, duración de la sesión e intervención del líder de aula, así como el ambiente en el salón. La prueba tuvo una duración aproximada de cuarenta y cinco (45) minutos; a continuación, se relacionan los resultados obtenidos durante su análisis.

Es necesario indicar que tanto en la prueba inicial o diagnóstica como en la prueba final se emplearon las mismas lecturas, pero se cambiaron las preguntas, con el propósito de acercar al estudiante a la prueba y generar cierto lazo de familiaridad con su contenido.

**TABLA 3. Análisis de resultados prueba diagnóstico**

COMPETENCIA/NIVEL	DESCRIPCIÓN	ESTUDIANTE	CANTIDAD	PORCENTAJE	CONCLUSIÓN
LITERAL-SEMÁNTICO	El estudiante lee conforme al texto, respondiendo preguntas simples, además reconoce y usa los significados y el léxico de manera pertinente según las exigencias del contexto de comunicación.	01F9, 02F9, 03M9, 05F9, 07M9, 09M9, 11M9, 12F9, 13M9, 17M9, 18M9, 19M9, 21M9	13	62%	La mayoría de los estudiantes que presentaron la prueba no leen conforme al texto, no responden preguntas simples y no reconocen ni usan los significados ni el léxico de manera pertinente según las exigencias del contexto comunicativo.
LITERAL-PRAGMÁTICO	El estudiante lee conforme al texto, respondiendo preguntas simples y reconociendo el uso de reglas contextuales de la comunicación; las cuales pueden ser aspectos como el reconocimiento de intencionalidad y variabilidad del contexto.	01F9, 04F9, 05F9, 09M9, 11M9, 13M9, 15M9, 21M9	8	38%	Más de la tercera parte de los estudiantes que presentaron la prueba no leen conforme al texto ni responden preguntas simples y mucho menos reconocen el uso de reglas contextuales de la comunicación (intencionalidad y variabilidad del contexto)

75

COMPETENCIA/NIVEL	DESCRIPCIÓN	ESTUDIANTE	CANTIDAD	PORCENTAJE	CONCLUSIÓN
INFERENCIAL-SEMÁNTICO	El lector activa sus conocimientos previos y formula hipótesis sobre el contenido del texto a partir de los indicios, estas se van verificando o reformulando mientras se va leyendo, además reconoce y usa los significados y el léxico de manera pertinente según las exigencias del contexto de comunicación.	06F9, 10M9, 11M9, 12F9, 14M9, 15M9, 16F9, 18M9, 19M9, 21M9	10	48%	Casi la mitad de los estudiantes que presentaron la prueba no activan sus conocimientos previos ni formulan hipótesis sobre el contenido del texto a partir de los indicios, además, no verifican o reformulan mientras leen, lo mismo que no reconocen ni usan los significados y el léxico de manera pertinente según las exigencias del contexto comunicativo.
INFERENCIAL-SINTÁCTICO	El lector activa sus conocimientos previos y formula hipótesis sobre el contenido del texto a partir de los indicios, estas se van verificando o reformulando mientras se va leyendo, además, reconoce reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la producción de los enunciados lingüísticos.	01F9, 02F9, 04F9, 05F9, 07M9, 09M9, 10M9, 11M9, 13M9, 15M9, 16F9, 17M9, 18M9	13	62%	Más de la mitad de los estudiantes del grado noveno que presentaron la prueba diagnóstico no activan sus conocimientos previos ni formulan hipótesis sobre el contenido del texto, además, tampoco verifican o reformulan el contenido del texto mientras lo leen, ni reconocen reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas.

77

COMPETENCIA/NIVEL	DESCRIPCIÓN	ESTUDIANTE	CANTIDAD	PORCENTAJE	CONCLUSIÓN
INFERENCIAL-PRAGMÁTICO	El lector activa sus conocimientos previos y formula hipótesis sobre el contenido del texto a partir de los indicios, estas se van verificando o reformulando mientras se va leyendo, además, identifica y emplea las relaciones con aspectos como el reconocimiento de intencionalidad y variabilidad del contexto.	01F9, 02F9, 03M9, 04F9, 05F9, 09M9, 11M9, 13M9, 14M9, 15M9, 19M9, 21M9	12	57%	Un poco más de la mitad de los estudiantes que presentaron la prueba diagnóstico no activan sus conocimientos previos ni formulan hipótesis sobre el contenido de los textos leídos; además, no identifica ni emplea las relaciones con aspectos como el reconocimiento de intencionalidad y variabilidad del contexto.
CRÍTICO-SEMÁNTICO	El lector después de la lectura, confronta el significado del texto con sus saberes y experiencias, luego emite un juicio crítico valorativo y la expresión de opiniones personales acerca de lo que se lee, además reconoce y usa los significados y el léxico de manera pertinente según las exigencias del contexto de comunicación.	06F9, 10M9, 11M9, 12F9, 14M9, 15M9, 16F9, 18M9, 19M9, 21M9	10	48%	La mitad de los estudiantes que presentaron la prueba no logran confrontar el significado del texto con sus saberes y experiencias para emitir juicios críticos valorativos o expresiones personales acerca de lo que lee; adicionalmente, no usa los significados y el léxico de manera pertinente según las exigencias del contexto comunicativo.

COMPETENCIA/NIVEL	DESCRIPCIÓN	ESTUDIANTE	CANTIDAD	PORCENTAJE	CONCLUSIÓN
CRÍTICO-SINTÁCTICO	El lector después de la lectura, confronta el significado del texto con sus saberes y experiencias, luego emite un juicio crítico valorativo y la expresión de opiniones personales acerca de lo que se lee, reconociendo reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la producción de los enunciados lingüísticos.	04F9, 05F9, 08M9, 11M9, 14M9, 15M9	6	29%	Menos una cuarta parte de los estudiantes que presentaron la prueba no confrontan el significado de los textos con sus saberes y experiencias previas sin emitir juicios críticos valorativos ni expresiones de opiniones personales acerca de lo que lee; además, no reconocen reglas sintácticas, morfológicas y fonéticas que rigen la producción de enunciados lingüísticos.
CRÍTICO-PRAGMÁTICO	El lector después de la lectura, confronta el significado del texto con sus saberes y experiencias, luego emite un juicio crítico valorativo y la expresión de opiniones personales acerca de lo que se lee, identificando y empleando las relaciones con aspectos como el reconocimiento de intencionalidad y variabilidad del contexto.	02F9, 03M9, 10M9, 11M9, 12F9, 13M9, 18M9,	7	33%	La tercera parte de los estudiantes que presentaron la prueba diagnóstica no confrontan el significado del texto con sus saberes ni experiencia, no emiten juicios críticos ni expresan opiniones personales acerca de lo que lee; además, no identifica ni emplea dichas relaciones con aspectos como el reconocimiento de intencionalidad y variabilidad del contexto.

La información de la tabla anterior se puede aclarar aún más en las siguientes gráficas, las cuales describen el porcentaje de estudiantes que respondieron incorrecta y correctamente las preguntas de la prueba.

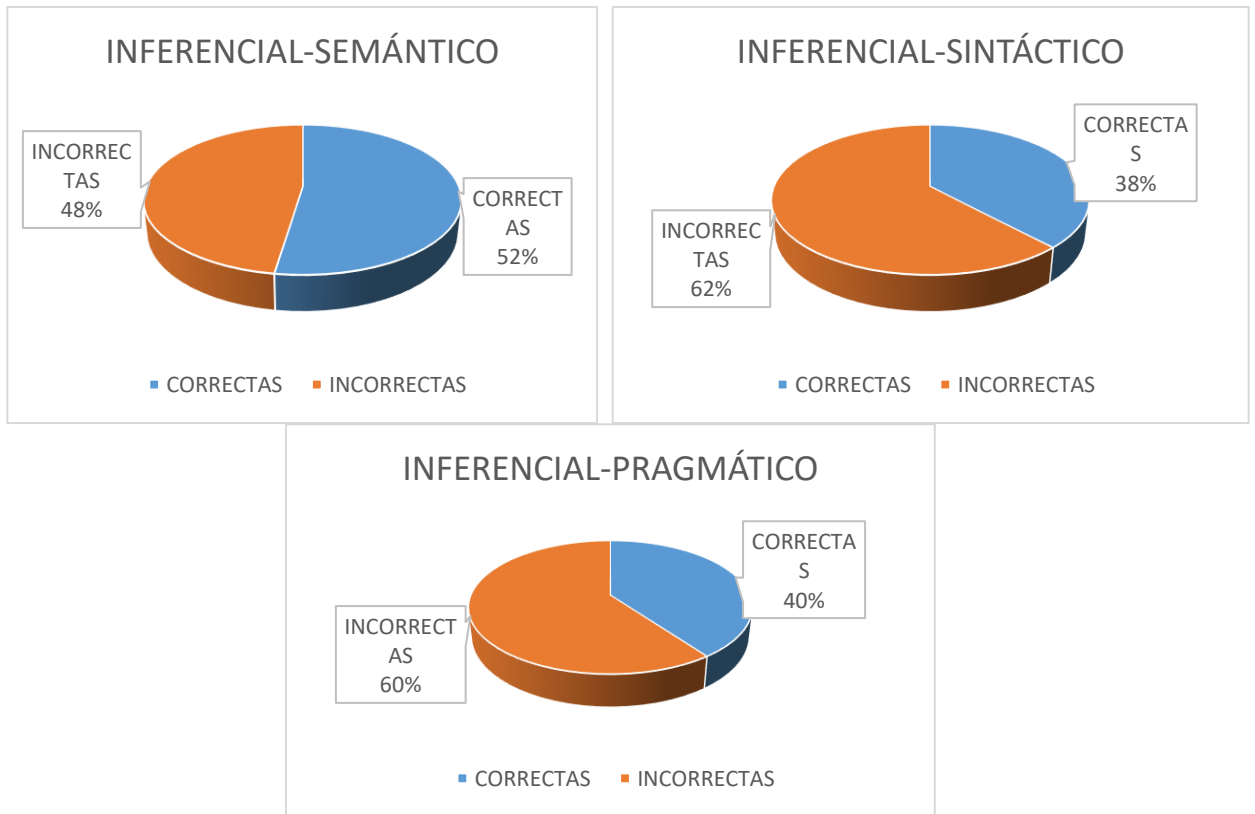


Gráfica 4. Resultados prueba diagnóstica nivel Literal.

En la gráfica anterior se puede evidenciar que los estudiantes tuvieron gran dificultad en responder las preguntas de nivel literal; en la prueba se incluyeron tres preguntas de este nivel, teniendo en cuenta que es el básico; sin embargo, las respuestas indican que se hace necesario planear actividades que potencien la literalidad de la lectura; otro dato que nos arrojan estas preguntas es que los estudiantes presentan más dificultades en las competencias semánticas que en las pragmáticas, dato que no coincide con la lógica, ya que las competencias pragmáticas requieren mayores habilidades por parte del estudiante.

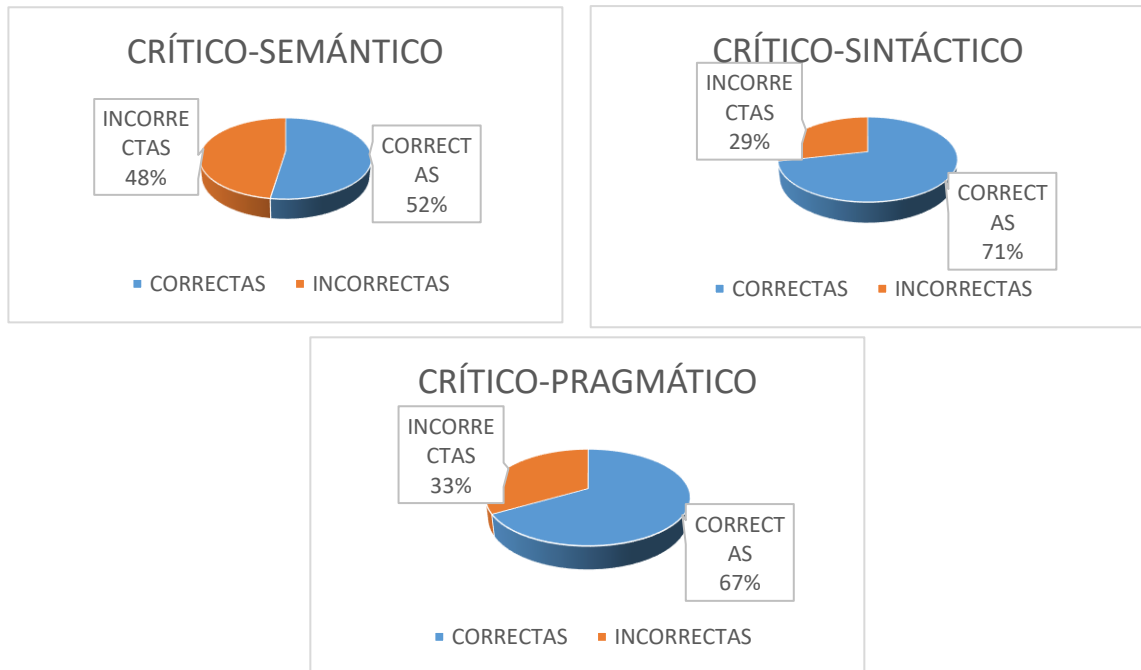
En lo referente al nivel inferencial (ver gráfica 5.), los resultados indican que los estudiantes deben mejorar significativamente, ya que se hace evidente que, en las preguntas de este tipo, no son alentadores los resultados, particularmente, los relacionados con las competencias sintáctica y pragmática, coincidiendo con la lógica en la que se entiende que la competencia semántica es básica mientras que las otras dos son más complejas.

**Gráfica 5. Resultados prueba diagnóstico nivel Inferencial**



Por su parte al analizar los resultados obtenidos en el nivel crítico (ver figura 6.), se evidencian datos no muy comunes teniendo en cuenta los observados anteriormente, en este nivel se puede evidenciar un gran número de respuestas correctas, en ninguno de ellos se respondió menos de la mitad de preguntas incorrectamente, lo que indica que los estudiantes tienen una buena capacidad de análisis; sin embargo, está en controversia con los resultados arrojados en las preguntas anteriores, teniendo en cuenta que el nivel crítico es el nivel superior a los empleados para la prueba.

**Gráfica 6. Resultados prueba diagnóstico nivel Crítico**



Retomando la información recopilada durante la prueba diagnóstico se puede indicar que para la subcategoría **literal-semántico** los estudiantes no lograron extraer la información explícita de los textos, no dieron respuesta a la información básica que se contiene en las lecturas propuestas, lo que les dificultó realizar un análisis profundo de la información; ahora bien, si se tiene en cuenta que la prueba SABER para el grado noveno evalúa la lectura, desde ya se determina que es necesario plantear estrategias que involucren la lectura literal de textos para ir potenciando dichas habilidades; adicionalmente se requiere que las estrategias y actividades deben propender por potenciar el nivel semántico, puesto que se evidenció poca apropiación por parte de los estudiantes, teniendo en cuenta que no responden a preguntas simples y que no identifican apropiadamente el léxico empleado en los textos.

Los resultados obtenidos en la subcategoría **literal-pragmático** entregó información que indica que los estudiantes no leen la información conforme la

presenta el texto, además, no tienen la capacidad de responder preguntas simples relacionadas con la información implícita en el texto y el uso de reglas contextuales, en otras palabras, no identifican la intencionalidad de la información proporcionada y la variabilidad del contexto, esto hizo necesario que la secuencia didáctica que se ejecutó contuviese actividades que generan análisis de información (relatos de vida, autobiografías de invitados) para extraer información implícita y explícita que pudiesen usar para mejorar sus propios textos, garantizándose así el desarrollo de lectura crítica y pensamiento crítico.

Los resultados obtenidos en la subcategoría **inferencial-semántica** determinaron que los estudiantes no ponen a su servicio los conocimientos previos al momento de enfrentarse a una lectura, además, no formulan hipótesis sobre el contenido de la misma, adicionalmente, no realizan verificaciones de la información proporcionada, no reformulan sus apreciaciones, ni ponen a su servicio la significación, lo que lleva a limitar sus apreciaciones; por lo tanto, se hizo necesario proponer actividades que involucraran los conocimientos previos del estudiante, que evaluara sus percepciones y estructurara su sentido crítico para potenciar su lectura crítica y su pensamiento crítico.

Por su parte, al analizar la subcategoría **inferencial-sintáctico** se identificó que los estudiantes además de no utilizar sus conocimientos previos y no formular hipótesis, no reformulan el contenido del texto, realizando lecturas lineales y carentes de análisis, lo que conllevó a responder inadecuadamente a las preguntas que requieren un poco más de análisis o mayor complejidad de pensamiento; debido a esta circunstancia, se propone desde el presente proyecto la revisión sistemática y minuciosa de sus escritos, permitiéndose identificar características propias de cada escritos, así como estilos y modos de escribir la realidad que hacen aún más complejo su comprensión.

Los hallazgos de la subcategoría **inferencial-pragmático** indicó que además de no activar conocimientos previos, ni formular hipótesis, los estudiantes del grado noveno no identificaron ni emplearon las relaciones de intencionalidad y variabilidad del contexto, lo que les limita las apreciaciones del contexto y la intención del escritor, así como los mensajes explícitos que se desean transmitir, por lo tanto, se hizo necesario incluir en la secuencia didáctica actividades de interacción grupal, de tal forma que se garantice el diálogo constante y la subjetividad de los mensajes, de tal forma que durante los trabajos cooperativos cada miembro del equipo pueda potenciar su capacidad de análisis y participación activa proponiendo soluciones a las necesidades emergentes.

La subcategoría **crítico-semántico** permitió identificar que los estudiantes en su mayoría no lograron confrontar el significado de los textos con sus saberes y experiencias, por lo tanto, no logran emitir juicios críticos en los que valoren o expongan apreciaciones personales, además, el léxico no es el apropiado o se usa de manera indebida, por lo tanto se estableció un conjunto de actividades que permitieran confrontar sus textos, identificando el sentido que le dan a los mismos, además, las actividades se debieron organizar de tal forma que permitiera la interacción y la confrontación de percepciones, pre saberes y juicios, potenciando de esta forma la capacidad de análisis, la estructuración de ideas, el empleo de léxico adecuado y pertinente; en otras palabras, lectura crítica y pensamiento crítico.

Por su parte, la subcategoría **crítico-sintáctico** demostró que aunque algunos estudiantes poseen la capacidad de confrontar el significado de los textos con sus saberes previos, emitiendo juicios valorativos, y que pueden tener la capacidad de exponer sus opiniones, se les dificultó reconocer las reglas sintácticas, morfológicas y fonéticas, las cuales rigen la producción de enunciados, por lo que se debieron proponer actividades que potencien sus habilidades y les permita interactuar con textos atendiendo a su estructura, organización y estilización de contenido.

Finalmente, la subcategoría **crítico-pragmático** permitió identificar que algunos estudiantes requieren desarrollar habilidades que les permita emitir juicios críticos, expresar sus opiniones personales tanto de sus percepciones como de lo leído, y que deben relacionar dicha información con la intencionalidad tanto de lo que leen como de lo que quieren decir, por tal razón, las actividades propuestas en la secuencia didáctica están encaminadas a potenciar la interacción, la emisión de juicios de percepción, adicionalmente, se propone que durante las sesiones de clase los estudiantes analicen los textos elaborados por sus compañeros y deban relacionar la información proporcionada con la intencionalidad del escritor para aportar juicios acertados y capaces de mejorar la estructura de los mismos.

## **6.2 ANÁLISIS ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA AL DOCENTE DE LENGUA CASTELLANA**

La categoría enseñanza está dirigida a identificar las estrategias y actividades que aplica el docente de lengua castellana en el aula de clase y que promueven el desarrollo de pensamiento crítico y lectura crítica, a la vez que proporciona insumos para la implementación de las mismas en la secuencia didáctica que se propuso durante el proceso investigativo; teniendo en cuenta esto, durante el análisis de la entrevista no estructurada que se le realizó al docente de Lengua Castellana que había estado orientando la temática con los estudiantes objeto de la investigación, se pudo identificar que no orienta estrategias específicas en las sesiones de clase, es más, se pudo comprobar que el docente no identifica la diferencia entre estrategias didácticas y actividades didácticas, pues en las preguntas realizadas, se hace clara dicha inconsistencia, ya que nombra actividades que realmente son estrategias y estrategias que son actividades; por ejemplo (para una mejor comprensión, se aclara que el primer grafema y número (**P1**) indican el número de la pregunta, el segundo par corresponde a la categoría (**CE** = categoría enseñanza) y el tercero (**EP**) hace referencia a las subcategorías)

**P1CEEP** ¿Qué **actividades** acostumbra realizar en el aula de clase?

**R1CEEP**: Bueno, pues... en el aula de clase hago diferentes actividades, todo depende de la temática, en ocasiones... pues lo que hacemos es eh... manualidades, otras veces hacemos trabajos en equipo, algunas veces trabajamos de forma individual, algunas veces consultamos en textos, enciclopedias, eh... cuando tenemos la oportunidad de consultar por internet y tenemos el servicio de internet, pues lo utilizamos también. Eh..., ¿qué otro factor?, actividades, pues eh... escribimos, producimos textos, pueden ser orales o escritos, compartimos experiencias, eh, dialogamos, y me gusta mucho preguntar, además de ello eh... sí, creo que eso sería.

Posteriormente, al preguntarle por las estrategias didácticas que emplea en el aula de clase, el docente indica:

**P4CEEP** ¿Qué **estrategias** didácticas utiliza en las sesiones de clase?

**R4CEEP**: Bueno, pues estrategias didácticas como ya lo decía, el trabajo en equipo, el trabajo individual, análisis de textos, producción de textos, lectura de documentos, análisis de videos.

Además, al profundizar por el sentido y estructura de las actividades y de las estrategias, se puede concluir que para el docente no existe mayor diferencia entre estrategia y actividad; para establecer dicha diferencia se retoma lo expuesto en el libro *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*<sup>87</sup>, en el cual se define una estrategia como: el conjunto de “procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos (Mayer, 1984; Shuelt 1988; West, Farmer y Wolff, 1991)”<sup>88</sup>; además, una estrategia requiere (como se indica en el mismo aparte) de unos aspectos esenciales para su elección, implementación y acertado impacto, y

---

<sup>87</sup> DÍAZ, Frida y Hernández Gerardo. ESTRATEGIAS DOCENTES PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Una interpretación constructivista. Editorial Mac Graw-Hill. México 2002. 465 p.

<sup>88</sup> *Ibíd.*, p. 141

en ningún momento se hizo evidente algún grado de conocimiento o profundidad sobre dichos requisitos, lo que indica que efectivamente, el docente emplea ciertas técnicas, las cuales al carecer de peso pedagógico ya sea por desconocimiento u omisión, terminan siendo sólo actividades aisladas que no llevan a un fin específico, sino que buscan afanosamente atender situaciones puntuales sin una finalidad clara.

Teniendo en cuenta lo anterior, es necesario aclarar y ejemplificar que una estrategia puede ser el aprendizaje cooperativo y algunas actividades que permitirían afianzar la estrategia podrían ser: las propuestas por Matthew Lipman, puesto que para él, una excelente forma de que se genere pensamiento crítico es mediante la contrastación de ideas, es decir, las discusiones en equipo ayudan a que cada persona pueda identificar los puntos de vista de los demás y compararlos con los propios, lo que le permite evaluar cada contenido para así interiorizar nuevos puntos de vista, los cuales le permiten aumentar su significación y tomar posturas más acertadas sobre la temática tratada, además, la búsqueda, análisis y redacción de información en equipo, permite complementar la concepción que se tiene y enriquece el pensamiento crítico.

Ahora bien, teniendo en cuenta otras preguntas realizadas al docente, y con las cuales se pretende profundizar en las preferencias de los estudiantes en cuanto a estrategias y actividades, se pudo obtener la siguiente información:

**P2CEEP** ¿cuáles **actividades didácticas** son **más** significativas para los estudiantes?

**R2CEEP:** Todo depende, a cada estudiante le llama la atención una que otra en particular, por ejemplo, hay estudiantes que les gusta indagar, consultar en textos o internet, a otros les llama mucho la atención la producción de textos, especialmente orales, a otros más les gusta el trabajo individual y algunos otros están aprendiendo a trabajar en equipo.

**P3CEEP** ¿cuáles **actividades didácticas** son **menos** significativas?

**R3CEEP:** Bueno, las actividades menos apetecidas por los estudiantes son escribir principalmente y leer.

**P5CEEP** ¿cuáles **estrategias didácticas** son **más** significativas para los estudiantes?

**R5CEEP:** La verdad, las estrategias didácticas son muy bien acogidas por los estudiantes, el problema es que pierden el interés rápidamente, ya que una vez se inicia el proceso ellos se van interesando en otras cosas, buscan siempre el facilismo; sin embargo, yo diría que todas son buenas, **excepto** lo que les implique escribir y leer, ellos “entre menos tengan que leer, mejor y para escribir, tampoco son muy buenos”.

Esta información permitió que se abordara como estrategia didáctica la redacción de relatos de vida mediante el trabajo en equipo, aún a sabiendas de que a los estudiantes les gustaba muy poco escribir, sin embargo, ese reto lo asumió el docente investigador teniendo en cuenta que durante entrevistas informales de indagación con algunos estudiantes de la muestra, reflejó que el hecho de poder contar sus vidas y trascender les pareció interesante y atractivo, además, como lo manifiesta Kohan<sup>89</sup>, el hecho de poder narrar sus historias, sus experiencias, les permite reparar o subsanar muchas de las heridas que han tenido que sobrellevar; adicionalmente, como ya se ha mencionado anteriormente y se explicará posteriormente, se emplearon también estrategias de producción textual propuestas por Armando Montealegre en su libro Estrategias para desarrollar oralidad, lectura y escritura: relatos de vida, yo te cuento y tú me cuentas; las cuales ayudaron a motivar la producción de relatos de vida.

---

<sup>89</sup> KOHAN. Op. Cit., Escribir sobre uno mismo

### 6.3 ANÁLISIS SECUENCIA DIDÁCTICA

Para determinar las características que debía tener la secuencia didáctica se tomó en cuenta lo expuesto por Díaz Barriga, Tobón Tobón<sup>90</sup>, además los datos proporcionados por algunos de los antecedentes pedagógicos en relación a la contextualización de las actividades y la pertinencia de las estrategias, para ellos las secuencias didácticas son un conjunto articulado de estrategias, actividades y evaluación que buscan el logro de metas educativas, por ejemplo, el referente de “Leyendas de mi comunidad: estrategia para motivar la producción de textos” permitió adoptar espacios de socialización de anécdotas y relatos, permitiéndose así la interacción de los estudiantes, por su parte los proyectos implementados por Gómez Daniel y Velosa Yudilma permitieron que el docente investigador propusiese varias actividades considerando el contexto y ajustando la metodología para que los estudiantes trabajaran en temas comunes, desplazando así el centro de atención hacia el estudiante y no sobre el docente; teniendo en cuenta estos postulados y los demás que hacen parte de los referentes del proyecto se pensó en una secuencia que fuese atractiva para los estudiantes, que permitiera la interacción entre ellos, que brindara espacios de socialización y reflexión, todo ello contextualizado; además, cada actividad apunta a generar pensamiento crítico y lectura crítica; complementando lo anterior, se retoma lo expuesto en el planteamiento del problema sobre la dificultad que tienen los estudiantes para producir texto, todo esto motivó una serie de estrategias que entrelazaran las necesidades de los estudiantes con la contextualización de su realidad y la producción de lectura crítica y pensamiento crítico.

Teniendo en cuenta que la secuencia didáctica que se implementaría debía contener estrategias y actividades que despertaran el interés de los estudiantes, además de ser contextualizada, participativa y dinámica, con un alto proceso de

---

<sup>90</sup> TOBÓN, Tobón Sergio. Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias. Prentice Hall. México 2010. 216 p.

reflexión e interacción, complementario a esto, y sabiendo lo expuesto en la justificación, donde se menciona las particularidades del contexto y la multiplicidad de historias que se generan diariamente en la región, se procedió a entrelazar la información con el propósito de responder al tercer objetivo de la propuesta, por lo tanto se establecieron como características de la secuencia didáctica la pertinencia, la contextualización de actividades, la interacción entre pares y la reflexión continua en las actividades. De esta forma se garantiza que quienes participen del proyecto vivencien una secuencia didáctica que aborde el pensamiento crítico y la lectura crítica.

Para responder al problema encontrado en la prueba inicial y continuar aplicando las fases del proceso investigativo del proyecto se estructuró entonces una secuencia didáctica basada en el formato propuesto por Ángel Díaz Barriga<sup>91</sup>; y para lograr los objetivos se proponen once sesiones de clase, cada una de ellas subdivididas en cuatro momentos (apertura, conceptualización, profundización y afianzamiento; sin embargo, en algunas de ellas se reemplaza el afianzamiento por la evaluación); de esta forma, se garantizó que los estudiantes no solo recibieran conceptos sobre la temática, sino que pudiesen llevarlos a la práctica, ejercitando lo aprendido. A continuación, se explica a profundidad cada uno de los momentos de la secuencia:

**Apertura:** Momento en el cual se presenta a los estudiantes los objetivos de la clase y se explica la temática o actividades a realizar durante la sesión de clases; así como la revisión de pre-saberes.

**Conceptualización:** Apartado de la secuencia didáctica que pretende conceptualizar la información propuesta durante la apertura de la temática; en este momento se contrastan los conocimientos previos con los conceptos; se registra la información pertinente y se identifican inquietudes o sugerencias.

---

<sup>91</sup> DÍAZ. Op. Cit., Guía Para La Elaboración De Una Secuencia Didáctica.

**Profundización:** Durante este apartado de la secuencia se contrasta la información, se resuelven inquietudes, se realizan sugerencias, se indaga o contrasta información, lo que genera el afianzamiento de conceptos.

**Afianzamiento:** Este momento de la secuencia didáctica permite ejercitar y evaluar los conocimientos adquiridos durante las tres etapas anteriores. La anterior estructura garantiza que cada una de las actividades propuestas tengan eco en la conceptualización y posterior ejercitación de lo aprendido.

La secuencia didáctica tiene como propósito trabajar el aprendizaje significativo propuesto por Ausubel, el análisis del discurso de Van Dijk, el pragmatismo de Pierce (la importancia de analizar detenidamente cada uno de los componentes de un argumento); y se apoya en lo propuesto por los didactas Armando Montealegre, Lipman y Silvia Kohan; por lo tanto, se propusieron actividades en las que los estudiantes debían recordar aspectos de su vida, haciendo muy personal y significativo para ellos la escritura de cada palabra, ya que los transportó a diferentes estadios de sus vidas. Durante el proceso debieron analizar detenidamente cada uno de los textos escritos por sus compañeros, identificar momentos de ansiedad, angustia, desesperación, etc; por lo que se vivenció en gran parte lo expuesto por Van Dijk; debieron analizar los textos, descubrir la intencionalidad del autor, identificar errores sintácticos y semánticos, además, debieron debatir las razones de por qué se empleaban ciertas palabras o frases, el sentido global de los párrafos, entre otros aspectos.

Teniendo en cuenta que la lectura crítica es un proceso, el cual motiva a llegar al contenido amplio del texto, a las ideas que lo complementan, a las bases propias del mismo, al sentido profundo del texto, a no dar por sentado el contenido del mismo, a buscar comprender cada una de las palabras y el motivo por el cual se emplean; por lo tanto, se implementaron una serie de actividades didácticas, las

cuales fueron adaptaciones que el docente investigador realizó a algunas de las propuestas por Montealegre en su libro *Estrategias para desarrollar oralidad, lectura y escritura*, tal es el caso de las contenidas en las sesiones cuatro, cinco, ocho, nueve, en las que se motivó al estudiante a descubrir la forma como otras personas cuentan los relatos de vida, recordar momentos de la propia vida para compartirlos, a producir texto mediante preguntas concretas, a relacionar objetos o momentos para potenciar la escritura y generar espacios de reflexión sobre el texto; además, las estrategias propuestas motivaron la producción textual. Por su parte, de Lipman se extrajo la estrategia de leer los textos para ser analizados cooperativamente, puesto que para él, el pensamiento crítico y la lectura crítica se complementan, por lo tanto, las personas leen para encontrar significado, y teniendo en cuenta esta premisa es que se enfocó gran parte de la secuencia didáctica en actividades de lectura crítica de las autobiografías, pretendiendo que cada lector encuentre significado en ellas y en caso contrario, realizar las sugerencias correspondientes para mejorarlas; pudiéndose contrastar formas de pensar y de escribir, reforzando el pensamiento crítico mediante la interacción constante al contrastar los diferentes estilos y formas de escribir con el contenido de cada texto y el mensaje a transmitir.

Ahora bien, Silvia Kohan aportó varias estrategias tales como la motivación de escribir sus propias vidas para ser contada como forma de terapia, para desahogar el alma; además, las actividades realizadas en las sesiones tres, cinco, siete, nueve, las cuales fueron ajustadas de actividades propuestas en su libro *Escribir sobre uno mismo*, en las cuales además de invitar a la escritura de sus autobiografías, se invita a evaluar el sentido y calidad de los escritos.

Adicionalmente, se proponen otras actividades pedagógicas que surgen de la interacción de los pedagogos en los que se apoyan el proyecto y la contextualización institucional; sin embargo, todas ellas encaminadas a potenciar el trabajo cooperativo en equipo y a generar lectura crítica y pensamiento crítico.

Durante las once (11) sesiones de clase, las cuales fueron de sesenta (60) minutos los estudiantes en su mayoría participaron activamente, con algunas excepciones como 09M9, 11M9, 13M9, 16F9, 18M9, 21M9, quienes fomentaron actos de indisciplina en algunos momentos o no participaban por pena.

En la primera sesión se pidió a los estudiantes que escribieran en papeles de colores ya preestablecidos (amarillo y rosado) lo que sabían y lo que querían saber respectivamente sobre la autobiografía, posteriormente se les explicó su definición y sus características, se resolvieron las dudas y se procedió a invitarlos para que elaboraran una línea del tiempo con los datos más relevantes de sus vidas (nacimiento, bautizo, primeros pasos, cumpleaños, viajes, visitas de familiares, enfermedades, primeras palabras, inicio de estudios, ingreso a la secundaria) los cuales marcaron de alguna forma su existencia.

La información que el estudiante proporcionó debió ser corroborada por sus familiares y complementada por cada discente para darle mayor sentido; además de ello, los estudiantes registraron en papeles de colores qué saben y qué les gustaría saber sobre la vida de don Aquileo, quien se desempeña como fontanero, zapatero, fabricante de atarrayas, entrenador de futbol, entre otros muchos oficios; cada estudiante debió escribir mínimo una pregunta para realizarle al invitado, sin embargo, el día de la intervención, el estudiante tuvo la oportunidad de reajustar su pregunta según el desarrollo del momento y la pertinencia de la misma; durante desarrollo de la sesión de clase los estudiantes estuvieron atentos, participaron activamente, realizaron aportes que permitieron aclarar las dudas que habían registrado en sus papeles; además, manifestaron inquietudes sobre el proceso de elaboración de la línea del tiempo, tales como: “¿qué debo escribir en la línea del tiempo?” ¿desde cuándo empiezo a escribir? ¿qué tanto debo escribir? ¿es necesario explicar mucho en la línea del tiempo o solo se registran datos que después se van a completar? Cada una de estas preguntas fueron resueltas oportunamente; la actividad de la línea del tiempo permitió identificar la capacidad

de organizar información del estudiante y, por ende, potenciar el pensamiento crítico.

La segunda sesión contó con la presencia de un invitado (don Aquileo) un miembro de la comunidad que pese a haber sufrido un accidente ferroviario y haber perdido parte de sus extremidades se destaca por sus habilidades; quien presentó su autobiografía de forma oral, describiendo detalladamente apartes de su vida y los angustiosos momentos vividos durante el accidente que le cercenó una de sus piernas, le causó múltiples heridas y fue causal de la pérdida de algunos dedos de su mano derecha. Esta visita le ofreció a los estudiantes la oportunidad de pensar qué tipo de información escribir y cómo la registrarían en sus escritos, además, los motivó a contar diferentes momentos que iniciaron a enriquecer sus textos, los estudiantes estuvieron atentos a la narración, mostraron interés y realizaron las preguntas que consideraron pertinentes; una vez finalizada la actividad, se indagó sobre las preguntas planteadas y si debieron ser ajustadas, los estudiantes manifestaron haberse sentido a gusto e indicaron que efectivamente debieron ajustar sus preguntas ya que al analizarlas encontraron que carecían de sentido o contenido; la estrategia de que los estudiantes elaboraran preguntas para el invitado con anterioridad permitió identificar la anticipación, mientras que su posterior replanteamiento demostró pensamiento crítico.

La sesión tres permitió el inicio de la contrastación de información, además, los estudiantes se reunieron por pequeños equipos de tres, y mediante el acompañamiento del docente investigador se compartieron sus escritos, se leyeron, se preguntaron, revisaron el contenido de sus borradores, se hicieron sugerencias y recomendaciones y emplearon dicha interacción para enriquecer el contenido de sus autobiografías; posteriormente, continuaron la escritura de sus autobiografías para realizar los ajustes pertinentes y mejorar el contenido de sus textos, durante el proceso la mayoría de estudiantes trabajaron activamente, sin embargo, los estudiantes 03M9, 10M9 y 21M9 no trabajaron según las indicaciones, dedicando

parte de su tiempo a hablar de asuntos diferentes a la clase; cada una de las actividades propuestas durante la clase permitieron reforzar la lectura crítica (análisis de autobiografía de sus compañeros) y el pensamiento crítico (contrastación de información con los conocimientos propios).

La estrategia empleada en la sesión cuarta permitió que los estudiantes leyeran textos autobiográficos con diferentes estructuras, para ello se utilizó apartes de los libros *Memoria de mis putas tristes* de Gabriel García Márquez y *Confieso que he vivido* de Pablo Neruda, en pequeños equipos y con la orientación del docente realizaron una lectura general de apartes de los textos proporcionados, posteriormente compararon el estilo de los textos con el suyo y establecieron estrategias para mejorar sus escritos; finalmente presentaron en plenaria las percepciones que cada grupo tuvo, describieron sus hallazgos y motivaron a sus compañeros para asumir apartes de la estructura de los textos en sus autobiografías; esta actividad permitió la contrastación, la lectura, el análisis y la interpretación, lo que potencia el pensamiento crítico y la lectura crítica en el estudiante.

La sesión cinco consistió en recordar momentos particulares de sus vidas, por lo tanto, se pidió a los estudiantes que visualizaran cuatro momentos concretos de sus vidas, cada uno de ellos debería responder a un momento en particular, por ejemplo, un momento de mucha alegría que hayan tenido en familia, un momento de mucho dolor o tristeza, otro más en los que hayan experimentado mucho miedo y finalmente, uno de libre elección (amor, desesperanza, alegría, dolor, miedo, etc.) cada momento debió responder como mínimo a cinco preguntas, las cuales permitieron profundizar en dicho recuerdo, las preguntas fueron: ¿qué sucedió? ¿dónde sucedió? ¿con quién o quienes estaba yo? ¿cuándo sucedió? y finalmente, ¿de qué forma marcó mi vida? La implementación de dichas preguntas ayuda a organizar ideas, a plantear estrategias de escritura, lo que potencia el pensamiento crítico.

Durante la sesión seis los estudiantes compartieron los textos elaborados en la clase anterior, mientras tanto, sus compañeros los escucharon atentamente, posteriormente realizaron observaciones en relación a su estructura gramatical, hicieron sugerencias en relación a ortografía, uso correcto de palabras, en fin, realizaron aportes tanto en semántica como en sintaxis; aunque no todos los estudiantes participaron activamente, ya que 07M9, 08M9, 09M9 y 18M9 fomentaron indisciplina; una vez se finalizó la socialización el docente solicitó a los estudiantes para que realizaran los ajustes pertinentes a sus textos, retomando las sugerencias de sus compañeros.

Durante la sesión siete se realiza un proceso de reflexión sobre la escritura de la autobiografía, se confronta la actitud y el compromiso de los estudiantes durante el proceso; por medio de preguntas se pretende que los estudiantes argumenten sobre su progreso en relación a la producción de textos; además, se evalúa la pertinencia de los textos autobiográficos, motivando el pensamiento crítico durante el proceso a la vez que se realiza lectura crítica.

Por su parte, la sesión ocho permitió que los estudiantes realizaran una serie de preguntas, algunas de ellas literales, otras inferenciales y muy pocas críticas, lo que demostró poca asimilación de la propuesta trabajada; así mismo, se mostraron aspectos de la vida del docente, los cuales compartió con el propósito de motivar a los estudiantes y para ofrecer un referente más de cómo podrían plantear sus autobiografías; adicionalmente, se ofreció un espacio de auto revisión de los textos en el cual los estudiantes se leyeron críticamente identificando aspectos por mejorar en su producción y realizando los ajustes pertinentes.

La rejilla empleada para analizar el contenido de las secuencias didácticas (anexo B.) permitió recabar información valiosa que ayudó a realizar ajustes pertinentes y puntuales durante las sesiones de clase; gracias a esta herramienta se identificaron algunas falencias pedagógicas que también se evidenciaron durante el análisis de

los diarios de campo, lo que conllevó a re direccionar y a ajustar algunas de las actividades planeadas en la secuencia didáctica, además, fue insumo importante para responder a una de las fases del proyecto, el cual indica que se debe evaluar las prácticas o actividades para así realizar ajustes que permitan mejorar su impacto; durante el análisis de la rejilla y su posterior contrastación con la secuencia didáctica se evidenció que no todos los estudiantes participan de la misma forma, algunos preguntas más que otros, por lo tanto, para las actividades en las que se invitó a personal externo se debió ajustar el manejo de las preguntas a los invitados, proponiéndose que los estudiantes deben elaborar sus preguntas pero éstas deben ser revisadas por un par, ajustadas y expuestas al invitado, actividad que garantiza lectura crítica y pensamiento crítico al momento de analizarlas y reformularlas.

En relación con la aplicación de la secuencia didáctica se evidenció que se empleó la estrategia de trabajo cooperativo en equipo, por lo tanto, los estudiantes se apoyaban en sus pares para realizar ajustes a sus producciones; además, se realizaron diferentes actividades didácticas que motivaron a los estudiantes a producir texto, se incluyó la interacción con algunos personajes representativos de la región con el propósito de que por intermedio de sus relatos autobiográficos les dieran luces para que seleccionaran apartes de sus propias vidas e incluirlas como insumo en sus autobiografías; además, se establecieron momentos en los que los estudiantes analizaron críticamente los escritos de sus compañeros, propusieron correcciones de semántica y sintaxis, a la vez que potenciaron su lectura crítica y el pensamiento crítico.

Cada una de las actividades permitió que los estudiantes expusiesen los hechos que conforman su vida, que los analizaran detenidamente para que sirvieran como complemento a lo que deseaban registrar y contar, una vez realizada dicha actividad, los estudiantes debieron realizar una lista de los hechos a registrar, clasificándolos por orden de importancia, corregir, agregar o quitar algunos; posteriormente debieron argumentar los motivos que tuvieron para escribirlos y el

propósito que persiguen; de esta forma aprendieron a priorizar la información, a editar los detalles haciéndolos más accesibles y menos “arrogantes”, además, interiorizaron la forma correcta de secuenciar los hechos teniendo en cuenta el tiempo en el que sucedieron, su relevancia e impacto en el posible lector; intentando persuadirlo con su discurso.

Durante el trabajo en equipo cada estudiante debió argumentarle a sus compañeros las razones que tuvo para registrar la información, mientras que los demás miembros del equipo establecían hipótesis y conclusiones que les permitiera realizar aportes que ayudaran a mejorar lo ya escrito, para ello debían determinar los hechos, evaluarlos, confrontar sus puntos de vista, determinar los pro y los contra de la información planteada, identificar si afectan de alguna forma los prejuicios sociales, además de que debieron ser muy responsables sobre las reacciones o sentimientos que pudiesen desatar los hechos narrados.

Una vez que cada estudiante estableció lo que escribiría, se centró en los puntos principales, eligiendo su propio estilo y forma de enlazar los hechos sin perder de vista las observaciones dadas por sus pares.

Como ya se ha dicho, la secuencia didáctica permitió potenciar el pensamiento crítico por medio de la interacción y el trabajo cooperativo, los estudiantes respondieron adecuadamente a la mayoría de actividades, el impacto alcanzado pudo haber sido mejor si se hubiesen implementado actividades paralelas de producción textual ya que esta fue uno de los limitantes al momento de registrar la información.

La propuesta aplicada pretendió dar solución a los problemas hallados en la prueba diagnóstica, teniendo en cuenta que una de las dificultades que presentaron los estudiantes fue el hecho de enfrentarse a preguntas de tipo literal, inferencial y crítico, por lo tanto, en cada una de las sesiones de clase que tiene la secuencia

didáctica los estudiantes debieron formular, analizar y responder preguntas de cada uno de los niveles antes mencionados, adicionalmente, en cada sesión de clase interactuaron con sí mismos y con sus compañeros de clase identificando aspectos positivos y negativos de los textos en construcción, debiendo ajustarlos y modificarlos constantemente para responder a los requerimientos de la autobiografía; actividades que motivaron la lectura crítica y el pensamiento crítico, los cuales se proyectó mejorar con la intervención.

Con el propósito de mejorar los niveles literales de lectura y pensamiento en los estudiantes del grado noveno, se propuso implementar actividades que motivaran realizar y respondieran a preguntas simples tales como sesión 3 estudiante 04F9 pregunta a uno de sus compañeros de equipo ¿cuál es tu año de nacimiento, por qué no lo escribiste?” sesión 3 estudiante 02F9 “¿eres bautizada, a qué religión perteneces?” sesión 3 estudiante 05F9 “¿cuándo y dónde te bautizaron?” sesión 03 estudiante 06F9 “¿en qué lugares has vivido?” sesión 05 estudiante 19M9 “¿por qué eligió esta información?” sesión 05 estudiante 14M9 “¿qué lo motivó a escribir este asunto?” sesión 05 estudiante 17M9 “¿había algo más que le hubiera gustado escribir?”, entre muchas otras que se formulaban en cada equipo de trabajo, de esta forma los estudiantes fueron construyendo habilidades para identificar este tipo de preguntas a la vez que respondían a los interrogatorios; por su parte, el docente recordaba frecuentemente la importancia de formular correctamente las preguntas para así obtener respuestas acertadas.

Por su parte, en procura de mejorar las dificultades que se presentaron en la prueba diagnóstica en relación a las preguntas inferenciales se organizó la implementación de preguntas de ese tipo durante gran parte del proceso, para ello, los estudiantes debieron interactuar en equipo y formular, analizar y responder preguntas tales como sesión 01 estudiante 07M9 en la que se solicitó hacer una línea del tiempo sobre cada uno de ellos “¿Profesor, puede ser hasta la muerte o hasta dónde uno quiera?”, pregunta que refleja cierto grado de incompreensión ya que al momento de

iniciar el proceso se explicó que sería de cada uno de los estudiantes, por lo tanto, es ilógico que el menor pregunte “hasta la muerte” si es una actividad sobre su propia vida, de esta misma forma al inicio de la aplicación de la secuencia didáctica se identificaron varias preguntas de este tipo, situación que demuestra el bajo grado de asimilación de la información propuesta.

En la sesión 02 en la que se invitó a un personaje de la región para que hiciera un relato autobiográfico y queriendo indagar a profundidad sobre un incidente que tuvo el invitado, el estudiante 14M9 pregunta “¿Cómo fue el momento o la circunstancia en que ocurrió el accidente?” “¿Qué otros factores hicieron parte de la situación y no los escribiste? sesión 4 estudiante 06M9 ¿Cuál es la diferencia entre lo que escribiste arriba y lo que escribió aquí? en la sesión 4 el estudiante 17M9 pregunta ¿Por qué utilizas esta palabra y no otra? sesión 9 estudiante 06F9 “Es que he leído este texto diferentes veces y no encuentro cómo mejorarlo, ya he escrito varias cosas, pero necesito que me diga ¿Qué otra información podría agregar para que la idea tenga más sentido?” sesión 9 estudiante 19M9 en la que dirigiéndose al docente le pregunta: “Profe, aún no me siento conforme con lo que he escrito, siento que me hace falta algo más; ¿Qué me recomendaría para mejorar esta parte de mi texto?” Entre otras; cada una de las preguntas debían apuntar a esclarecer lo registrado en las autobiografías, brindando nuevos puntos de vista para que cada participante pudiese hacerse una idea general de lo que su compañero de clase desea transmitir en su texto.

En relación a los resultados obtenidos por los estudiantes en las preguntas críticas, igualmente se involucró en el proceso la formulación, análisis y respuesta de preguntas de este tipo, para ello, los estudiantes en las diferentes sesiones de clase interactuaron con sus pares, debiendo analizar sistemáticamente el proceso que se ha adelantado para identificar aspectos por mejorar o que generan cierta duda o incertidumbre; por ejemplo, durante las sesiones de clase que involucraron trabajo en equipo y el acompañamiento que involucraron miembros de la comunidad, los

estudiantes debieron contrastar sus textos con los de sus compañeros de clase, replantear su contenido y emitir juicios al respecto, cada una de estas actividades se realizaron por medio de preguntas que confrontaron la información; por ejemplo, el equipo conformado por 14M9, 15M9 y 17M9 se hacían las siguientes preguntas, “esa palabra que acaba de leer, ¿cómo es que dice y por qué la escribió ahí?”<sup>92</sup>; por su parte, los estudiantes 12F9, 02F9 y 05F9 al momento de analizar sus textos se cuestionaron sobre su calidad con preguntas tales como: ¿al revisar mi texto y compararlo con el de ella, veo que ella está escribiendo algunas cosas que yo no tengo, es necesario hacerlo, si no deseo escribirlo, lo puedo dejar así?<sup>93</sup>.

Lo mismo sucedió con el equipo conformado por 07M9, 08M9 y 11M9, quienes se preguntaron “lo que escribe él (08M9) es mucho y solamente hace parte de una parte de su niñez, ¿es necesario hablar de todo lo que le ocurre a uno o puede resumir las cosas y contar lo que uno considera importante? Es que así no terminamos este año; además de muchas otras que se realizaron en equipo y que por la dinámica de las clases el docente investigador no pudo recopilar eficientemente.

Con este proceso se hace evidente el uso de preguntas críticas, las cuales potencian el pensamiento crítico y lógicamente, para que éstas surjan, es necesario que exista lectura crítica.

En la sesión ocho, particularmente al final, cuando los estudiantes deben analizar sus propias autobiografías identifican gran parte de los errores de concordancia y cohesión que han registrado, durante dicho proceso; los estudiantes se leen críticamente y proponen ajustes a sus textos para mejorarlos, eliminando información inconsistente, complementando la que lo requiere y agregando la que hace falta.

---

<sup>92</sup> Ver video clase 3, minuto 60.

<sup>93</sup> Ver video clase 3, minuto 61.

Así mismo, durante las sesiones nueve, diez y once se propusieron actividades que motivaron el trabajo cooperativo y el contraste de ideas entre los participantes, potenciándose el pensamiento crítico y la lectura crítica al momento de analizar los escritos y confrontar los estilos o el contenido de los mismos.

En resumen, los relatos de vida como estrategia para mejorar la lectura crítica y el pensamiento crítico generan un impacto positivo siempre y cuando se trabaje de forma cooperativa y se establezcan estrategias en las que se involucre el empleo de preguntas para aclarar dudas y para sustentar los puntos de vista de cada miembro del equipo; un aspecto a tener en cuenta es que los estudiantes deben tener habilidades escritoras, de lo contrario, es necesario iniciar el proceso con talleres de producción textual que canalicen los esfuerzos hacia la escritura de relatos de vida para de esta forma iniciar el trabajo cooperativo y la reflexión pedagógica; elementos fundamentales en el pensamiento crítico y la lectura crítica.

#### **6.4 ANÁLISIS DIARIOS DE CAMPO**

Para el análisis de la secuencia didáctica y de los diarios de campo se propone la categoría interacción pedagógica la cual analiza el comportamiento, la actitud, el trabajo en equipo y la participación de los estudiantes en las diferentes sesiones de clase, con el propósito de organizar mejor la información emplearemos la siguiente tabla<sup>94</sup>, en la que se describen de forma generalizada los hallazgos de cada una de las subcategorías indicadas anteriormente (comportamiento, actitud, participación y trabajo en equipo); posteriormente haremos su respectivo análisis.

---

<sup>94</sup> Ver tabla 4. Análisis de los diarios de campo

\* Se complementará el análisis de esta subcategoría en la prueba final.

**TABLA 4. Análisis de los diarios de campo**

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	ANÁLISIS
INTERACCIÓN PEDAGÓGICA	COMPORTAMIENTO*	<p><b>Sesión 1.</b> Durante la primera sesión de clase sólo un estudiante (09M9) realizó indisciplina, lo que permitió que la temática fuese asumida por la totalidad del grupo, pudiendo conceptualizarse efectivamente y dejando bases efectivas para comprensión del concepto de autobiografía y la diferencia con la biografía.</p>
		<p><b>Sesión 2.</b> Los estudiantes presentaron muy buen comportamiento durante la sesión de clase, se mostraron atentos y colaboradores, dicha actitud permite realizar un trabajo efectivo y participativo, el cual propicia el análisis consciente de los aportes brindados por el invitado, mejorándose así la lectura crítica del contexto y confrontando las percepciones con los preconceptos, lo que mejora el pensamiento crítico.</p>
		<p><b>Sesión 3.</b> Algunos estudiantes (09M9, 11M9, 18M9) realizan desorden, sin embargo, la mayoría asume una actitud de respeto y colaboración; la actuación de los estudiantes antes mencionados impiden el normal desarrollo de la clase lo que genera baja</p>

		<p>concentración y por ende el impacto que se espera de la actividad no es asumido claramente por los estudiantes, además, se pierde en cierta forma el sentido de la misma.</p>
		<p><b>Sesión 4.</b> No todos los estudiantes estuvieron atentos, algunos (09M9, 11M9, 18M9) se distrajeron y generaron desorden, sin embargo, sus compañeros los invitaron a modificar su actitud por lo que mejoraron su comportamiento, se hace evidente el interés de los estudiantes y la apropiación de la temática, lo que conlleva a la apropiación efectiva de las actividades, generándose concepciones claras de lo que sus compañeros desean transmitir con sus textos, además, se interactúa por medio de preguntas y respuestas generándose en cierto grado lectura crítica y pensamiento crítico al contrastar los puntos de vista de cada uno.</p>
		<p><b>Sesión 5.</b> Se evidenció desorden al inicio de la clase, los estudiantes se sintieron incómodos, el hecho de haber tenido que cambiar de salón de clase y estar cerca al tránsito de estudiantes, permitió que no se concentraran efectivamente en la actividad, lo que reduce el impacto esperado y genera brotes de indisciplina y baja percepción de</p>

		<p>los objetivos así como mínima percepción de las competencias trabajadas.</p> <p><b>Sesión 6.</b> Cuatro de los estudiantes (09M9, 11M9, 18M9 y 21M9) asumieron una actitud conformista y poco participativa, lo que conduce a no asumir una actitud crítica, permitiendo que los desaciertos que tiene su texto continúen, no se preocupan por analizar sus escritos y mucho menos plantear estrategias de mejorarlos, lo que impide que se potencie la lectura crítica y el pensamiento crítico.</p> <p><b>Sesión 7.</b> El comportamiento general del grupo es bueno, salvo por tres o cuatro estudiantes (09M9, 11M9, 13M9, 18M9) que generan pequeños brotes de indisciplina, dificultando la atención de los demás compañeros y la no apropiación efectiva de la temática; debido a que los estudiantes que asumen los actos de comportamiento inadecuado son los mismos de las anteriores sesiones de clase se espera que los resultados que se obtendrán al finalizar la aplicación de la propuesta no sean muy buenos; sin embargo, se realizan jornadas de diálogo con los estudiantes para indagar sobre los motivos de su comportamiento.</p>
--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p><b>Sesión 8.</b> No se evidencia el compromiso de algunos estudiantes (09M9, 11M9, 18M9 y 21M9) en el desarrollo de la actividad, por el contrario, no demuestran apropiación del objetivo y de las habilidades que se requieren para la actividad, demostrando poco análisis crítico de la realidad y de sus textos, lo que imposibilita el desarrollo de lectura crítica y pensamiento crítico propuestos para la sesión de clase.</p> <p><b>Sesión 9.</b> Hay participación de los estudiantes sin embargo algunos de ellos (09M9, 11M9, 18M9, 07M9 y 21M9) dedican tiempo a contestar otras preguntas diferentes a las planeadas para la clase o simplemente no realizan la actividad, lo que indica que no están de acuerdo con la actividad o que carecen de análisis crítico y un bajo pensamiento crítico que les impide analizar sus vidas y extraer apartes de ella en las que se involucra momentos particulares.</p> <p>Deliberadamente el docente deja a solas a los estudiantes para identificar el comportamiento y la actitud de los estudiantes mientras el docente no se encuentra y descubre que los estudiantes en su mayoría continúan con la actividad asignada, sin embargo, existen algunos</p>
--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>pocos que generan indisciplina e interrumpen la clase.</p>
		<p><b>Sesión 10.</b> Algunos de los estudiantes no entregaron los trabajos aludiendo que no se les había recordado, dando a entender que su capacidad de analizar situaciones es básico y sin sentido crítico de la realidad, adicionalmente, quienes no entregan las actividades son principalmente los que han presentado indisciplina durante las diferentes sesiones de clase.</p>
		<p><b>Sesión 11.</b> Los estudiantes se muestran incomodos por el hecho de tener que estar mucho tiempo sentados lo que genera cansancio y otras reacciones como la indisciplina, lo que indica que es necesario implementar otro tipo de actividades más dinámicas y participativas en las sesiones de clase.</p>
	<p><b>ACTITUD</b></p>	<p><b>Sesión 1.</b> La actitud del grupo fue buena aunque algunos estudiantes (09M9, 11M9, 13M9, 18M9 y 21M9) se mostraron displicentes y faltos de interés por algunas de las actividades planteadas, lo que impidió que se apropiaran de la información proporcionada y se limitara la percepción de su avance en relación a la conceptualización de la temática.</p>

		<p><b>Sesión 2.</b> La actitud de los estudiantes fue buena, se mostraron atentos y disponibles, la actividad les llamó la atención y despertó el interés en los menores, lo que permitió que se asimilara efectivamente la estrategia y se concibieran aspectos relevantes para agregar a la autobiografía que está en construcción; además, los estudiantes emplearon el pensamiento crítico para analizar la información proporcionada y elaborar preguntas de tipo literal, inferencial y crítico, según el caso.</p> <p><b>Sesión 3.</b> Los estudiantes demuestran interés por la actividad, participan activamente realizando preguntas<sup>95</sup> y socializando entre ellos, además, se preocupan por sus textos, los analizan detenidamente e identifican aspectos por mejorar y ayudan a sus compañeros de clase a mejorar los de ellos, además, asumen el proceso de forma dinámica y participativa.</p> <p><b>Sesión 4.</b> Los estudiantes demuestran interés por la actividad, indagan; sin embargo, algunos no se mostraron disponibles (11M9, 13M9, 18M9) se distraen y momentáneamente distraen a sus compañeros, evitando que los demás</p>
--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<sup>95</sup> Ver sección [6.3 Análisis Secuencia Didáctica](#), páginas 91, 93, 97, 98, 99

		<p>estudiantes del salón se concentraran en la actividad, de esta forma se disminuyó el impacto de la misma y se dificultó el proceso de lectura y análisis crítico de los textos analizados, motivándose una evaluación del proceso y un ajuste a las actividades posteriores.</p>
		<p><b>Sesión 5.</b> Los estudiantes se mostraron comprometidos con la actividad, aunque cinco de ellos (09M9, 11M9, 13M9, 18M9 y 21M9) se mostraron displicentes y no asumieron la actividad tal como se indicó, por el contrario, realizaron acciones que no correspondían a las recomendaciones dadas y generaron inconformismo en algunos de sus compañeros; a pesar de hablar con los estudiantes para indagar sobre los motivos que los hacen comportarse de determinada forma, no ha sido posible motivarlos a mejorar la actitud por lo que se establece una reunión con el grupo focal para revisar las circunstancias y establecer posibilidades de mejora.</p>
		<p><b>Sesión 6.</b> Se evidenció la escucha atenta por parte de los estudiantes, quienes se mostraron dispuestos y receptivos ante las sugerencias de sus compañeros de clase, sin embargo, cuatro de ellos (09M9, 11M9,</p>

		<p>18M9, 21M9) no asumieron la actividad y se mostraron reacios a mejorar sus escritos en clase, lo que motivó al docente investigador a reunirse individualmente con los estudiantes quienes manifestaron casi de la misma forma a la pregunta ¿Cuáles son los motivos por lo que asumen dicha actitud? La respuesta en resumidas palabras es “para qué trabajamos si igual vamos a perder el año” y al preguntárseles sobre ¿qué se puede hacer para que mejoren la actitud? Los estudiantes respondieron “nada profe, la verdad las clases son bacanas, pero no quiero participar” otro indicó: “la verdad, hay muchas cosas que escribo pero no quiero que las lea nadie, me da pena” uno más indicó “ni me gusta escribir, ni quiero que lean lo que escribo, no me gusta contar mi vida así”; por lo que el docente indicó que no se hará público el texto producido por ellos y que se solicita para efectos de la actividad, para nada más.</p> <p><b>Sesión 7.</b> Se observa buena actitud en la mayoría de estudiantes, sin embargo, unos pocos realizan desorden al trabajar en equipo lo que obliga a modificar la cantidad de estudiantes en cada uno de los grupos de trabajo, debiéndose citar a una reunión con el grupo focal para evaluar el proceso e</p>
--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>identificar la mejor manera de adelantar las actividades según la percepción de los mismos estudiantes.</p>
		<p><b>Sesión 8.</b> La actividad permitió evidenciar en la gran mayoría de los estudiantes la falta de refuerzo en textos argumentativos, por la falta de interés en la realización de las actividades, que también son evidentes en otras áreas del conocimiento, lo que motiva al docente investigador a potenciar los esfuerzos y el trabajo cooperativo, el cual permite mejorar el pensamiento crítico y la lectura crítica.</p>
		<p><b>Sesión 9.</b> Durante la sesión se evidencia el desinterés de algunos de los estudiantes por participar de temas donde la escritura y la argumentación son claves para el desarrollo de la actividad y ellos no reconocen tal importancia, por el contrario, se observan renuentes y poco interesados en registrar sus autobiografías; el estudiante 13M9 se muestra más participativo que las veces anteriores, sin embargo, indica que no desea compartir su escrito con ningún otro estudiante del salón de clase por lo que el docente le indica que no hay problema, que por lo menos haga el ejercicio para poder</p>

		<p>determinar su capacidad crítica al analizar su texto.</p>
		<p><b>Sesión 10.</b> Los estudiantes muestran interés por la actividad realizada y se evidencia gran participación, analizan detenidamente los textos de sus compañeros identificando aspectos positivos y otros por mejorar, realizan sugerencias y contrastan los textos analizados con los propios para realizar ajustes que los mejoren y los potencien, lo que demuestra lectura crítica al identificar el contenido a mejorar y pensamiento crítico al contrastar los textos.</p>
		<p><b>Sesión 11.</b> Algunos estudiantes mostraron inconformidad con el trabajo realizado (09M9, 11M9, 18M9), sin embargo se vincularon con la actividad y participaron de las sugerencias brindadas por sus compañeros de clase; analizaron detenidamente las propuestas hechas por sus compañeros a sus textos y eligieron las que se ajustaron a sus objetivos y a lo que deseaban transmitir en su autobiografía.</p>
	<p><b>PARTICIPACIÓN</b></p>	<p><b>Sesión 1.</b> La participación de los estudiantes fue buena, especialmente luego de la segunda actividad, lo que demuestra interés en conocer e interiorizar la temática, aspecto importante para el desarrollo de la aplicación</p>

		<p>de la propuesta y para el crecimiento intelectual al conceptualizar las definiciones a tratar durante gran parte de la aplicación de la misma.</p>
		<p><b>Sesión 2.</b> Los estudiantes estuvieron atentos y se mostraron receptivos, sin embargo muy pocos se atrevieron a realizar preguntas al invitado, entre ellos, 05F9, 06F9, 08M9, 12F9, 14M9, 21M9; sin embargo al momento de recapitular lo contado por el invitado todos participaron aportando sus puntos de vista, a la pregunta ¿por qué no participaron activamente al momento de la presentación del invitado, algunos manifestaron: 03M9 “Yo no pregunté ya que lo que le iba a preguntar otro lo hizo”<sup>96</sup>, sin embargo, se aclaró que una de las premisas era que se podía modificar la pregunta según la realidad del momento o los aspectos que deseábamos profundizar; durante la sesión, los estudiantes ayudaron a reconstruir la historia contada por el invitado, indicaron lo que les gustó y analizaron desde su realidad las posibles decisiones que hubiesen tomado si les hubiese pasado lo mismo, iniciándose el pensamiento crítico como actitud para confrontar información; en la actividad, los</p>

<sup>96</sup> Ver video sesión 2 minuto 23:40 en adelante.

		<p>estudiantes más participativos y motivados fueron: 03M9, 09M9, 14M9, 12F9, 21M9.</p>
		<p><b>Sesión 3.</b> La mayoría de estudiantes participaron activamente, solo tres de ellos (09M9, 11M9, 18M9) se distrajeron durante el proceso, no participaron de la mayoría de las actividades y si lo hacían fomentaban en cierta forma el desorden, lo que imposibilitaba que sus compañeros de equipo trabajaran adecuadamente, aunque la actividad invitaba a la participación cooperativa, es necesario implementar estrategias que comprometan a los estudiantes aún más.</p>
		<p><b>Sesión 4.</b> La mayoría de estudiantes participaron de la actividad, se preguntaron, apoyaron el análisis de los textos, ayudaron a reconstruir y socializar las lecturas con sus compañeros de clase, se mostraron interesados en las lecturas y en identificar aspectos interesantes que le pudiesen servir de base para complementar lo ya escrito o por lo menos para mejorarlos.</p>
		<p><b>Sesión 5.</b> Los estudiantes en su mayoría participaron activamente, salvo el caso de tres de ellos (09M9, 11M9, 18M9) que</p>

		<p>empleaban el tiempo asignado para realizar actividades ajenas a las propuestas, lo que imposibilita la interiorización de la temática en ellos y genera cierta inestabilidad en el equipo, ya que unos estudiantes se evidencian comprometidos con el proceso y otros no, lo que puede conllevar a resultados adversos al momento de evaluar el impacto de la propuesta.</p>
		<p><b>Sesión 6.</b> Los estudiantes se mostraron motivados por participar de la actividad, en su mayoría escucharon atentamente las anécdotas y realizaron sugerencias puntuales para mejorar el contenido de las mismas, además, proporcionaron herramientas fundamentales a sus compañeros con las cuales pueden mejorar el contenido de sus autobiografías.</p>
		<p><b>Sesión 7.</b> La participación es buena, la mayoría de estudiantes preguntan y asumen una actitud de escucha y reflexión para poder aportar a sus compañeros, sin embargo, algunos estudiantes (09M9, 11M9, 18M9) realizan desorden lo que impide el trabajo adecuado y continúa ampliando la diferencia en el aula, puesto que quienes trabajan comprometidamente van mejorando sus habilidades de análisis y lectura, mientras</p>

		<p>que ellos realizan análisis básicos de la información proporcionada.</p>
		<p><b>Sesión 8.</b> La participación de los estudiantes fue buena, sin embargo, muchas de las participaciones no se ajustan a las indicaciones dadas por el docente, algunos estudiantes al realizar la dinámica utilizan preguntas desenfocadas y carentes de sentido crítico, por lo que se recomienda establecer reglas estrictas y claras al momento de plantear nuevamente esta actividad; adicionalmente, es necesario que los estudiantes sean claros en las preguntas que realizan, puesto que se tiende a preguntar cosas sin sentido por profundizar en “x” temática quizás irrelevante para la actividad..</p>
		<p><b>Sesión 9.</b> Hay participación de los estudiantes y se evidencia cuando se argumenta el tema de forma verbal, en su mayoría los estudiantes trabajan comprometidamente en la actividad asignada, sin embargo, algunos pocos asumen una actitud de irrespeto y no participación, lo que conlleva a que no se asuma adecuadamente la temática a tratar y dificulta la asimilación de lectura crítica y</p>

		<p>pensamiento crítico establecido para la sesión de clase.</p>
		<p><b>Sesión 10.</b> Durante la sesión se evidencio la gran participación de los estudiantes, lo que permitió concluir con las actividades, para los estudiantes fue de gran ayuda la rúbrica de evaluación<sup>97</sup> propuesta por el docente investigador; pudiéndose de esta manera revisar a profundidad los aspectos que son de relevancia en la autobiografía, pudiéndose contrastar la información registrada en cada uno de los textos con la suya propia.</p>
		<p><b>Sesión 11.</b> La participación de los estudiantes fue dispersa, sin embargo, estuvieron atentos a las indicaciones dadas por el docente, revisaron las preguntas planteadas, realizaron ajustes a las mismas, de igual forma revisaron sus escritos, los confrontaron y les hicieron ajustes pertinentes, los cuales permitieron mejorarlos.</p>
	<p><b>TRABAJO EN EQUIPO</b></p>	<p><b>Sesión 1.</b> Los estudiantes se apoyaron al momento de elaborar conceptos y aclarar dudas, gracias al aporte realizado por el grupo se pudo conceptualizar la temática y se dispararon los interrogantes que se tenían al</p>

<sup>97</sup> Ver anexo F Rúbrica de evaluación de autobiografía

		<p>inicio de la jornada, además, se evidenció compromiso y participación por parte de la mayoría de estudiantes.</p>
		<p><b>Sesión 2.</b> Los estudiantes interactuaron con el propósito de reconstruir la historia narrada por el invitado “Aquileo”, durante la intervención del invitado y con el propósito de aclarar dudas o querer profundizar sobre la temática, solicitaron la palabra y respetaron los turnos de participación, además se evidenció la escucha atenta.</p>
		<p><b>Sesión 3.</b> La distribución en equipos no generó inconformidad, por el contrario, se disfrutó del proceso, se apoyaron y realizaron aportes significativos que ayudaron a mejorar los escritos, observándose análisis crítico de la información, lo que conlleva a la lectura crítica y por ende al pensamiento crítico al tener que confrontar los puntos de vista de cada participante.</p>
		<p><b>Sesión 4.</b> Cada equipo se apoyó, leyeron y releeron los textos para mejorar su atención, se apoyaron al momento de socializar las lecturas con sus compañeros de clase, explicaron los hallazgos, sin embargo, se hizo evidente que algunos estudiantes no aportaron positivamente al grupo, por el contrario, su aporte negativo limitaron la</p>

		<p>participación de algunos estudiantes, lo que conllevó a una actividad parcializada y carente de sentido para algunos.</p>
		<p><b>Sesión 5.</b> Durante esta sesión no se realizó trabajo cooperativo, sin embargo, los estudiantes respetaron los espacios de sus compañeros y los apoyaban cuando les hacían consultas, explicando sus propuestas.</p>
		<p><b>Sesión 6.</b> Los estudiantes realizaron sugerencias puntuales a sus compañeros con el propósito de ayudarlos a mejorar sus textos, se mostraron comprometidos y gustosos de participar como coautores de las autobiografías, por lo que brindaban orientaciones claras y precisas, demostrando lectura crítica durante el análisis y seguidamente, evidenciando pensamiento crítico por medio de sus postulados.</p>
		<p><b>Sesión 7.</b> Se hace necesario ajustar la cantidad de miembros en cada equipo ya que han estado presentando falta de atención y poca participación entre los miembros, en ocasiones dos de los estudiantes trabajan y los demás realizan desorden, lo que motiva a una reunión con los estudiantes del grupo</p>

		<p>focal con el propósito de identificar aspectos a mejorar.</p>
		<p><b>Sesión 8.</b> No se lleva a cabo trabajo cooperativo en pequeños equipos, por su parte, se realiza trabajo colaborativo en el que se incluye a la totalidad de los estudiantes asistentes, se les solicita que cuenten sus textos para que sean evaluados por los integrantes del grupo, quienes analizan la información proporcionada y proponen desde su perspectiva alternativas para mejorarlos.</p>
		<p><b>Sesión 9.</b> Se evidencia trabajo en equipo, los estudiantes realizan aportes que permiten despejar las dudas y complementar la información que contienen sus autobiografías; el trabajo cooperativo permite que se potencie la interacción y la confrontación de ideas lo que conlleva a pensar críticamente.</p>
		<p><b>Sesión 10.</b> Aunque no se realizó trabajo cooperativo en pequeños equipos si se abrió el espacio para que los estudiantes leyeran sus textos y propusieran ajustes, teniendo en cuenta que desde la aplicación del presente proyecto se propone mejorar la lectura crítica</p>

		<p>y el pensamiento crítico, se abren espacios en los que los estudiantes deben confrontar sus propios escritos, leyéndolos e identificando aspectos por mejorar, para así ser corregidos; posteriormente, dichas mejoras son analizadas en equipos de tres estudiantes para contrastar puntos de vista y continuar con el mejoramiento del pensamiento crítico.</p>
		<p><b>Sesión 11.</b> Los estudiantes, interactúan entre sí, además, buscan asesoría entre sus pares de tal forma que se permita aclarar dudas sobre el tema y se pueda mejorar el contenido de los mismo, potenciando el pensamiento crítico y la lectura crítica mediante la interacción y socialización de puntos de vista.</p>

Durante las sesiones de clase el comportamiento de los estudiantes no fue el mejor, debido a diferentes situaciones que impedían el normal desarrollo de las clases, además, algunos estudiantes al no encontrar significativas las actividades realizaban pequeños brotes de indisciplina, lo que generaba ambientes relativamente inadecuados para el desarrollo de las actividades, sin embargo, la adecuada intervención del docente o de los compañeros de equipo permitió que dichas situaciones no afectaran notablemente el proceso.

Los estudiantes que frecuentemente presentaron indisciplina son 09M9, 10M9, 11M9, 18M9 y 21M9, quienes en reiteradas ocasiones dedicaron parte de su tiempo

a realizar actividades ajenas a las propuestas para las clases, estas situaciones hacían que otros compañeros de clase perdieran la concentración y se alejaran momentáneamente de las actividades.

Se hace necesario entonces la implementación de acuerdos durante las clases que sirvan como bases de respeto y tolerancia entre los participantes de una sesión de clase, dichos acuerdos deben ser concertados con los estudiantes y deben estar relacionados con las particularidades que se vivencien comúnmente en las sesiones de clase; el éxito de los acuerdos permite que las estrategias y las actividades propuestas puedan generar el impacto que se ha propuesto en la clase, además, la elaboración de dichos acuerdos permiten generar pensamiento crítico ya que los estudiantes deben analizar las situaciones vividas para proponer alternativas de mejoramiento; abordaremos esta subcategoría con mayor rigor al analizar los resultados de la prueba final, tratando de comprobar como la falta de atención y la dispersión pueden ser obstáculo para la generación de pensamiento crítico y lectura crítica en relación al presente proyecto.

Al analizar la subcategoría actitud se puede observar que no todos los estudiantes estuvieron disponibles a participar o a realizar las actividades propuestas por lo que se hizo necesario plantear estrategias que ayudaran a motivarlos e involucrarlos en el proceso, dicho objetivo se cumplió medianamente ya que durante la mayoría de las sesiones de clase los mismos estudiantes presentaban dicho desinterés, esta situación hizo que el docente investigador hablara con los estudiantes y los invitara a presentar estrategias que pudiesen ayudar a mejorar la situación y replantear las ya propuestas.

A pesar de lo anterior, se puede notar que durante las sesiones de clase la gran mayoría de estudiantes asumieron una actitud participativa, respetuosa, preguntaron, apoyaron los procesos de revisión de textos y propusieron alternativas para mejorarlos, además, se mostraron gustosos de redactar sus propias

autobiografías, elaborando diferentes borradores, evaluando el proceso de escritura y ajustando su forma de pensar y escribir en relación a mejorar continuamente.

La actitud descrita anteriormente permite identificar tanto lectura crítica como pensamiento crítico, ya se había mencionado anteriormente en la justificación del proyecto, al decir que cada una de las interacciones permiten mejorar el pensamiento y la lectura crítica, debiendo contextualizar las situaciones, apoderándose de ellas y proponiendo sus propios puntos de vista.

La subcategoría participación permite descubrir el alto grado de aceptación que puede tener un conjunto de estrategias y actividades contextualizadas y llamativas para los estudiantes, dichas actividades deben ser pensadas e implementadas de tal forma que involucre las emociones, que invite a pensar la realidad, deben ser significativas, además deben estar orientadas por el docente para que mejoren su impacto, una buena estrategia es mediante el uso de preguntas generadoras, las cuales comprometan el sentir del estudiante, sin embargo, es necesario ajustar el proceso apoyándose en las reacciones de los participantes, de tal forma que se pueda involucrar a la totalidad de los estudiantes desde diferentes situaciones.

Para efectos del proyecto estas situaciones permitieron despertar el interés por mejorar la forma y estructura de los textos, el hecho de participar los motivó a respetar los turnos de participación, a organizar las ideas para ofrecer propuestas o indicaciones coherentes y con sentido crítico.

Al analizar la subcategoría trabajo en equipo se hace evidente que las actividades fueron significativas para los estudiantes, se logró la interacción y el trabajo cooperativo, se hace evidente lo propuesto por Díaz F. y Hernandez G. al indicar que los aprendizajes deberán ser construidos en contextos particulares, en los que se involucren las propias experiencias y los conocimientos previos, además, confirma tal como lo contempla el proyecto aplicado por Dorymar Nieto en relación

a que la interacción con otros mejora la participación, la producción textual y por ende el pensamiento crítico. Además de lo anterior, la socialización, elaboración y reestructuración de autobiografías brindó espacios de crecimiento personal y grupal.

Se hace necesario indicar que el aprendizaje significativo se logra mediante estrategias y actividades llamativas, pertinentes y contextualizadas, las cuales deben involucrar las necesidades y deseos de los estudiantes, convirtiéndolas en potenciales propulsores de aprendizaje.

Del análisis de los diarios de campo generados durante la aplicación de la secuencia didáctica se puede establecer que:

- Es necesario emplear diversas actividades didácticas encaminadas a motivar la participación activa, puesto que según se describe en la tabla cuatro, sección participación, los estudiantes aunque participan, no lo hacen a profundidad, es más, algunos estudiantes prefieren distraerse fomentando el desorden e impedir que sus compañeros de clase estén atentos, lo que dificulta el desarrollo de pensamiento crítico y lectura crítica en este caso particular; por lo tanto, se hace necesario para una nueva aplicación del presente proyecto el trabajo cooperativo desde diferentes momentos, aplicando así lo propuesto por Lipman en relación a los grupos de discusión.
- Los instrumentos a utilizar deben estar preparados con anterioridad, lo que garantiza el uso eficiente del tiempo, y así evitar que los estudiantes permanezcan solos en el aula de clase o que se distraigan mientras el docente los o prepara las herramientas que necesita para la sesión de clase.
- El acompañamiento de personas externas a la institución para compartir sus vivencias o experiencias motivan a los estudiantes y les ofrecen nuevos puntos de vista, tal es el caso que se evidencia en la sesión dos y doce, en las cuales los estudiantes estuvieron atentos, disponibles y participativos, además, se

pueden percibir nuevos puntos de vista sobre la misma temática, lo que permite la socialización de relatos de vida y el debate de ideas.

- El pensamiento crítico es un proceso que debe ser cultivado desde los primeros grados académicos y debe ser reforzado constantemente, puesto que para efectos del presente proyecto se hizo evidente la carencia de dichas habilidades en muchos de los estudiantes, siendo ellos mismos quienes manifestaron que las actividades planteadas por los docentes estaban encaminadas a la transcripción de textos sin un propósito diferente al de memorizar información, por lo tanto, es necesario retomar a Ausubel y hacer significativas las actividades para mejorar su apropiación y participación.
- La simple ejecución de actividades aisladas no es garantía para generar pensamiento crítico o lectura crítica en los estudiantes; se hace necesario un proceso sistemático y riguroso en el que se garantice el trabajo cooperativo, tal cual se plantea en el presente proyecto y que se llevó a cabo durante la implementación de la secuencia didáctica, lo anterior tiene sustento en cada uno de los antecedentes del presente proyecto, los cuales presentan actividades sistemáticas, encadenadas por un fin, en ellos se evidencia como la continuidad de las actividades permitieron mejorar la participación en las producciones escritas, el mejoramiento del pensamiento crítico, entre otros alcances; además, se hace evidente que la inadecuada organización de las actividades puede generar poco interés y falta de participación de los estudiantes en el aula de clase.
- Para fortalecer el pensamiento crítico se deben implementar estrategias que contengan actividades de interacción entre pares, en las cuales se deba confrontar los diferentes puntos de vista y se reflexione sobre temáticas en común, por ejemplo, lo realizado durante la aplicación de la propuesta, donde los estudiantes debían leerse y leer a sus compañeros de equipo procurando encontrar similitudes y diferencias para asumirlas o no, según las necesidades de cada uno, todo ello sustentado en los postulados de Lipman, en los cuales

hace gran énfasis en la confrontación de conceptos y en la reflexión constante entre pares.

- Leer críticamente no quiere decir tomar un texto y descifrar la interacción de grafemas que se encuentran en él, es más profundo, conlleva la confrontación de la información allí contenida y la reflexión consciente, razón por la cual se propusieron diferentes actividades en las que los estudiantes debieron asumir tal proceso, de la misma forma como lo propone Fabio Jurado, es necesario confrontar el texto.
- Es necesario motivar adecuadamente a los estudiantes para que sean protagonistas de su proceso de enseñanza aprendizaje por medio de actividades participativas y dinámicas en las que la confrontación de ideas sea una constante, por lo tanto, en el presente proyecto se propuso actividades de trabajo cooperativo en las que cada estudiante fue parte primordial en la construcción del saber de su compañero, permitiendo la interacción entre los postulados de Ausubel (aprendizaje significativo), Jurado (interacción con los textos), Van Dijk (análisis del discurso) y Lipman (trabajo cooperativo).
- El ambiente de aula ayuda significativamente al proceso de enseñanza aprendizaje, por lo tanto, es necesario garantizar entornos físicos, académicos y tecnológicos de calidad a los estudiantes, haciendo significativo el proceso.
- Cada estudiante vivencia una realidad particular y muchas veces requiere de la habilidad del docente para hacer que su vida tenga sentido, que descubra que no está solo y que así como a él, a muchas otras personas les suceden situaciones particulares quizás más duras que las que ha tenido que afrontar, de esta forma se asume lo indicado por Silvia Kohan cuando indica que cada uno tiene un mundo por contar y es necesario darlo a conocer para desahogarnos.
- El solo deseo y la motivación del docente no son suficientes para generar pensamiento crítico y lectura crítica en el estudiante; se requiere del compromiso de toda la comunidad educativa, quienes desde su experiencia y conocimiento pueden ser un gran apoyo para lograr que los estudiantes piensen críticamente su realidad y puedan leer su entorno de forma crítica.

## 6.5 ANÁLISIS GRUPO FOCAL

En relación con el grupo focal, se propusieron tres reuniones, una al inicio de la implementación de la secuencia didáctica, la segunda luego de la séptima sesión de clases y una última al finalizar el proceso; sin embargo, por dinámicas de las vivencias en las sesiones de clase se hizo necesario realizar dos reuniones más, una de ellas luego de la octava sesión y la otra luego de la décima sesión, teniendo en cuenta el ciclo propuesto en el presente proyecto, se revisaron las actividades, se analizaron y se propusieron ajustes que permitieran mejorar la práctica de aula.

Durante la primera reunión se reflexionó sobre el sentido de las actividades, se invitó a los estudiantes a indicar cuales podrían ser las mejores estrategias para abordar la temática según el conocimiento que tienen del grupo, cuál podría ser la mejor forma de trabajar en equipo, entre otros aspectos.

Los estudiantes del grupo focal se mostraron interesados en las actividades; indicaron que la estrategia del trabajo cooperativo en equipo es interesante, que se deben organizar actividades que motiven a los estudiantes, incluso, recomendaron que los trabajos se hicieran en equipos de máximo cuatro integrantes; el docente acuerda que se realizará trabajo cooperativo en equipos de tres estudiantes procurando que se organicen voluntariamente, con el propósito de evitar así el temor de compartir sus vivencias.

Durante la segunda reunión se evaluó el proceso, se analizó la percepción del grupo, los avances en cuanto a trabajo cooperativo, lectura crítica y pensamiento crítico; así como la semántica y la sintáctica trabajada, el impacto que han tenido las actividades, entre otros aspectos.

Los estudiantes se mostraron motivados y gustosos con las actividades, el estudiante 19M9 indicó “pues a mí no me gustó tanto profesor, porque tener que

escribir algo y yo con lo flojo que soy yo para escribir y todo lo que tuve que escribir, sin embargo, al final me empezó a gustar” los estudiantes 06F9 y 12F9 indicaron: “Al principio parecía una bobada, era todo aburrido, nos preguntábamos ¿para qué lo hacíamos? Tener que contar la vida de uno para que otro lo leyera, para que se entere de lo que le ha pasado a uno, era raro, nos preguntábamos ¿para qué lo hacíamos?”. El estudiante 12F9 indicó: “al comienzo, las cosas que quizás no queríamos recordar, que empezamos a escribir, algunos sentimos como un alivio cuando empezamos a escribir, nos dimos de cuenta que al escribir, cuando volvíamos a revisar no estaba como nosotros lo queríamos y teníamos que arreglarlo, siempre fallábamos en una cosita”

El estudiante 05F9 indica “a veces no encontrábamos las palabras adecuadas pa’ uno poner ahí, uno como que tire mente y tire mente y eso era lo que lo demoraba a uno” indicaron que han visto muy motivado a la mayoría del grupo, que se les ve el interés por escribir, que estudiantes como 01F9, 19M9, 06F9 y 11M9 que casi no les gusta escribir se han visto muy comprometidos, que durante los trabajos cooperativos han tenido la oportunidad de profundizar en ortografía y sintaxis, la estudiante 12F9 indica en relación a la revisión “preguntándole a nuestros compañeros su punto de vista y tomándolo en cuenta o no tomándolo en cuenta, o de pronto con lo que nos dicen uno decía ¡ah no! Mejor entonces esa palabra o esta y así vamos arreglando las cosas que no éramos capaz de resolver nosotros”, indicaron también que esas actividades motivan el debate de ideas, que se debe pensar mucho para establecer si las palabras que se usan son las adecuadas, que es necesario ser muy cuidadoso y respetuoso al momento de leerle a un compañero y de hacerle las correcciones ya que se puede llegar a ofender, por lo tanto es necesario hacerlo con delicadeza, por ejemplo el estudiante 19M9 hizo referencia al trabajo en equipo y dijo: “lo que amí me gusto fue esa vaina de las “y” (haciendo referencia a los conectores), ya que pude ampliar las palabras y ya no utilizarla tanto”.

El estudiante 13M9 se refiere al trabajo en equipo manifestando: “algunas personas me decían haga eso, pero yo... no quise, yo no escribí por eso (al referirse a “eso” el menor se refiere a un problema personal que vivencia”, porque me da vaina escribir mi vida, pero ya no, no ve que ya conté todo” Algunos estudiantes no estuvieron de acuerdo con lo que se manifestó de 11M9 ya que el menor aunque escribe, no se compromete y no trabaja activamente en las actividades, indicaron: “ese man es muy cansón, se la pasa jodiendo y casi no trabaja, a veces es juicioso, pero otras veces no”; teniendo en cuenta las recomendaciones del grupo se propone continuar con el proceso y dar la posibilidad de hacer más actividades prácticas de trabajo cooperativo.

El análisis realizado durante la tercera y cuarta sesión permitió identificar estrategias para mejorar el trabajo cooperativo en equipo, llegándose a la conclusión de que es mejor trabajar en pequeños equipos y así evitar que algunos estudiantes fomenten indisciplina, por ejemplo, el estudiante 11M9 dijo: “cuando trabajamos yo molesto mucho, es que cuando hay muchos a uno le dan ganas de joder, de hablar y más cuando cuentan cosas que a uno le gustan, ahí sí que ni se diga”.

La quinta reunión realizada con el grupo focal permitió establecer que los estudiantes se sintieron motivados, que se hace evidente la elaboración argumentada de preguntas, por ejemplo, el estudiante 05M9 indica que “el trabajo en equipo nos motivó a ser más críticos a nosotros, no que por algo o por cualquier cosita nos conformemos y ya, sino hacer las cosas bien” por su parte el estudiante 12F9 dice: “si alguno es flojo para la lectura, pues al escribir, pues para volver a revisar, al leer nos dábamos de cuenta y así algunos fueron... después quitando la pereza, pero hablando.”

Además indicaron que las correcciones a los textos son más fáciles, que infortunadamente no se ha podido identificar un mejoramiento significativo en cuanto al pensamiento crítico, ya que aunque se cuestiona más sobre las palabras

adecuadas, sobre la estructura del texto, sobre el sentido del mismo, no se ve reflejado en las puestas en común que se realizan en las clases; que en relación a la lectura crítica “ahora no se deja pasar nada tan fácil” manifiesta el alumno 13M9, “se lee y se entiende mejor” por su parte 06F9 indica: “cada vez que se encuentra una frase o una palabra desconocida, se cuestiona sobre el significado, antes no, no nos interesaba” dice 19M9; sin embargo, al momento de enfrentarse a otros tipos de textos se hace difícil su análisis, exponiéndose nuevamente lo manifestado anteriormente (Ausubel, Díaz y Hernández, Lipman) las temáticas que no son de relevancia o interés para los estudiantes deja de ser significativa, por lo tanto, se hace necesario para un próximo proceso implementar estrategias que involucren otras tipologías textuales y despertar así el interés de los estudiantes en todo tipo de textos.

Por los datos recopilados durante las entrevistas no formales realizadas al grupo focal se pudo determinar que la estrategia generó gran impacto en los estudiantes, los motivó a escribir, les ofreció una oportunidad de crecimiento intelectual, infortunadamente no se evidenciaron mejoras significativas en el proceso de lectura crítica, el hecho de debatir ideas y de leer a los compañeros no ayudó mucho en mejorar el pensamiento crítico que evalúa la prueba SABER, pero si el propio, permitiéndoles reflexionar sobre su forma de escribir, su forma de evaluar las situaciones y de cómo estructurar los procesos; aunque se fortaleció la escritura, sin embargo, los estudiantes manifestaron que se hace necesario implementar otras actividades diferentes a la escritura de la autobiografía para mejorar la lectura crítica y el pensamiento crítico, manifiestan que es necesario que desde los grados anteriores se motive a los estudiantes a leer de forma crítica y a pensar de la misma forma, puesto que “son pocos los docentes que se preocupan por esto y se ve que es necesario”.

## **6.6 ANÁLISIS PRUEBA FINAL**

A continuación, se presentan los datos obtenidos mediante la aplicación de la prueba final, actividad que permitió analizar la actitud de los estudiantes frente a una prueba, es necesario indicar que la prueba final fue aplicada al finalizar el año lectivo 2017 por lo que los estudiantes asumieron una postura despreocupada. Al inicio de la actividad un grupo de estudiantes preguntaron si dicha prueba redundaría en las calificaciones que se generan durante el cuarto periodo, una vez el docente indicó que la actividad pretende medir el avance que se ha tenido durante la aplicación de la propuesta de investigación y que no afecta para nada sus calificaciones, manifestaron: “*entonces para qué nos esforzamos si no nos va a dar nota, para esa vaina, mejor no hacemos nada*”; acción que debió ser orientada por el docente investigador y motivarlos para que pusiesen todo su empeño en demostrar los alcances y las competencias adquiridas, esta situación no se evidenció en la prueba diagnóstico, sin embargo, durante la presentación de dicha prueba dos de los estudiantes (18M9 y 21M9) no la tomaron con la seriedad que exige, siendo los participantes con mayor número de respuestas equivocadas en la prueba, el primero contestó nueve preguntas equivocadas en la prueba inicial de un total de diecinueve en otras palabras el 42% de las preguntas fueron erradas, mientras que el segundo contestó doce preguntas erradamente, lo que equivale al 63% de preguntas mal contestadas; por su parte, para la prueba final los estudiantes respondieron nueve y trece preguntas equivocadas respectivamente, lo que equivale al 50% y 72%.

El docente investigador decidió no intervenir en la actitud de los estudiantes durante la presentación de las pruebas, ya que esto garantiza que sea lo más real posible y se acerque a las presentadas por los estudiantes ante el ICFES.

**TABLA 5. Análisis de resultados prueba final**

COMPETENCIA/NIVEL	DESCRIPCIÓN	ESTUDIANTE	CANTIDAD	PORCENTAJE	CONCLUSIÓN
LITERAL-SEMÁNTICO	El estudiante lee conforme al texto, respondiendo preguntas simples, además reconoce y usa los significados y el léxico de manera pertinente según las exigencias del contexto de comunicación.	06F9, 09M9, 10M9, 13M9, 15M9, 17M9	6	30%	Algunos de los estudiantes que presentaron la prueba no leen conforme al texto, no responden preguntas simples y no reconocen ni usan los significados ni el léxico de manera pertinente según las exigencias del contexto comunicativo.
LITERAL-PRAGMÁTICO	El estudiante lee conforme al texto, respondiendo preguntas simples y reconociendo el uso de reglas contextuales de la comunicación; las cuales pueden ser aspectos como el reconocimiento de intencionalidad y variabilidad del contexto.	03M9, 05F9, 07M9, 08M9, 09M9, 10M9, 11M9, 15M9, 18M9, 20F9	10	50%	La mitad de los estudiantes que presentaron la prueba no leen conforme al texto ni responden preguntas simples y mucho menos reconocen el uso de reglas contextuales de la comunicación (intencionalidad y variabilidad del contexto)

130

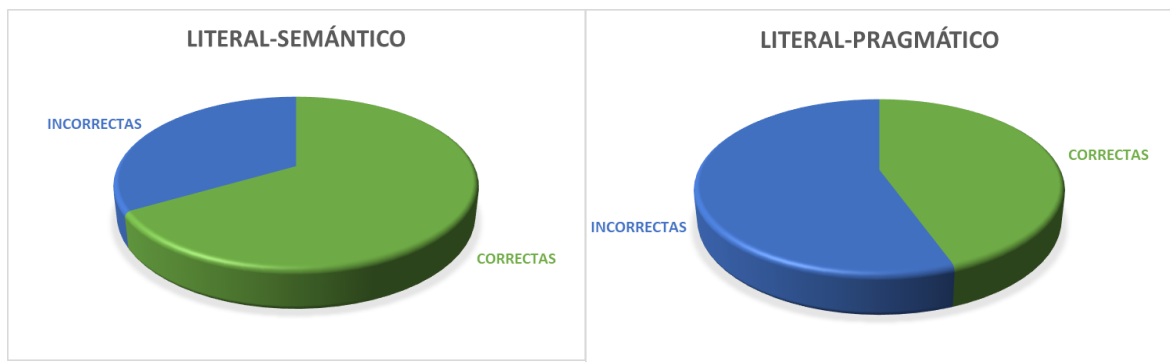
COMPETENCIA/NIVEL	DESCRIPCIÓN	ESTUDIANTE	CANTIDAD	PORCENTAJE	CONCLUSIÓN
INFERENCIAL-SEMÁNTICO	El lector activa sus conocimientos previos y formula hipótesis sobre el contenido del texto a partir de los indicios, estas se van verificando o reformulando mientras se va leyendo, además reconoce y usa los significados y el léxico de manera pertinente según las exigencias del contexto de comunicación.	02F9, 04F9, 05F9, 06F9, 09M9, 10M9, 11M9, 13M9, 16F9, 20F9	10	50%	La mitad de los estudiantes que presentaron la prueba no activan sus conocimientos previos ni formulan hipótesis sobre el contenido del texto a partir de los indicios, además, no verifican o reformulan mientras leen, lo mismo que no reconocen ni usan los significados y el léxico de manera pertinente según las exigencias del contexto comunicativo.
INFERENCIAL-SINTÁCTICO	El lector activa sus conocimientos previos y formula hipótesis sobre el contenido del texto a partir de los indicios, estas se van verificando o reformulando mientras se va leyendo, además, reconoce reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la producción de los enunciados lingüísticos.	01F9, 02F9, 03M9, 05F9, 06F9, 07M9, 09M9, 10M9, 14M9, 15M9, 17M9, 20F9	12	60%	Más de la mitad de los estudiantes del grado noveno que presentaron la prueba diagnóstico no activan sus conocimientos previos ni formulan hipótesis sobre el contenido del texto, además, tampoco verifican o reformulan el contenido del texto mientras lo leen, ni reconocen reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas.

COMPETENCIA/NIVEL	DESCRIPCIÓN	ESTUDIANTE	CANTIDAD	PORCENTAJE	CONCLUSIÓN
INFERENCIAL-PRAGMÁTICO	El lector activa sus conocimientos previos y formula hipótesis sobre el contenido del texto a partir de los indicios, estas se van verificando o reformulando mientras se va leyendo, además, identifica y emplea las relaciones con aspectos como el reconocimiento de intencionalidad y variabilidad del contexto.	02F9, 03M9, 05F9, 07M9, 08M9, 09M9, 11M9, 13M9, 16F9, 17M9, 18M9, 20F9	12	60%	Un poco más de la mitad de los estudiantes que presentaron la prueba diagnóstica no activan sus conocimientos previos ni formulan hipótesis sobre el contenido de los textos leídos; además, no identifica ni emplea las relaciones con aspectos como el reconocimiento de intencionalidad y variabilidad del contexto.
CRÍTICO-SEMÁNTICO	El lector después de la lectura, confronta el significado del texto con sus saberes y experiencias, luego emite un juicio crítico valorativo y la expresión de opiniones personales acerca de lo que se lee, además reconoce y usa los significados y el léxico de manera pertinente según las exigencias del contexto de comunicación.	01F9, 02F9, 04F9, 07M9, 09M9, 10M9, 11M9, 14M9, 15M9, 16FM9, 17M9, 18M9, 20F9	13	65%	Más de la mitad de los estudiantes que presentaron la prueba no logran confrontar el significado del texto con sus saberes y experiencias para emitir juicios críticos valorativos o expresiones personales acerca de lo que lee; adicionalmente, no usa los significados y el léxico de manera pertinente según las exigencias del contexto comunicativo.

COMPETENCIA/NIVEL	DESCRIPCIÓN	ESTUDIANTE	CANTIDAD	PORCENTAJE	CONCLUSIÓN
CRÍTICO-SINTÁCTICO	El lector después de la lectura, confronta el significado del texto con sus saberes y experiencias, luego emite un juicio crítico valorativo y la expresión de opiniones personales acerca de lo que se lee, reconociendo reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la producción de los enunciados lingüísticos.	02F9, 03M9, 04F9, 08M9, 09M9, 10M9, 13M9, 15M9, 18M9, 20F9	10	50%	La mitad de los estudiantes que presentaron la prueba no confrontan el significado de los textos con sus saberes y experiencias previas sin emitir juicios críticos valorativos ni expresiones de opiniones personales acerca de lo que lee; además, no reconocen reglas sintácticas, morfológicas y fonéticas que rigen la producción de enunciados lingüísticos.
CRÍTICO-PRAGMÁTICO	El lector después de la lectura, confronta el significado del texto con sus saberes y experiencias, luego emite un juicio crítico valorativo y la expresión de opiniones personales acerca de lo que se lee, identificando y empleando las relaciones con aspectos como el reconocimiento de intencionalidad y variabilidad del contexto.	03M9, 04F9, 05F9, 07M9, 09M9, 10M9, 13M9, 14M9, 16F9, 17M9	10	50%	La mitad de los estudiantes que presentaron la prueba diagnóstica no confrontan el significado del texto con sus saberes ni experiencia, no emiten juicios críticos ni expresan opiniones personales acerca de lo que lee; además, no identifica ni emplea dichas relaciones con aspectos como el reconocimiento de intencionalidad y variabilidad del contexto.

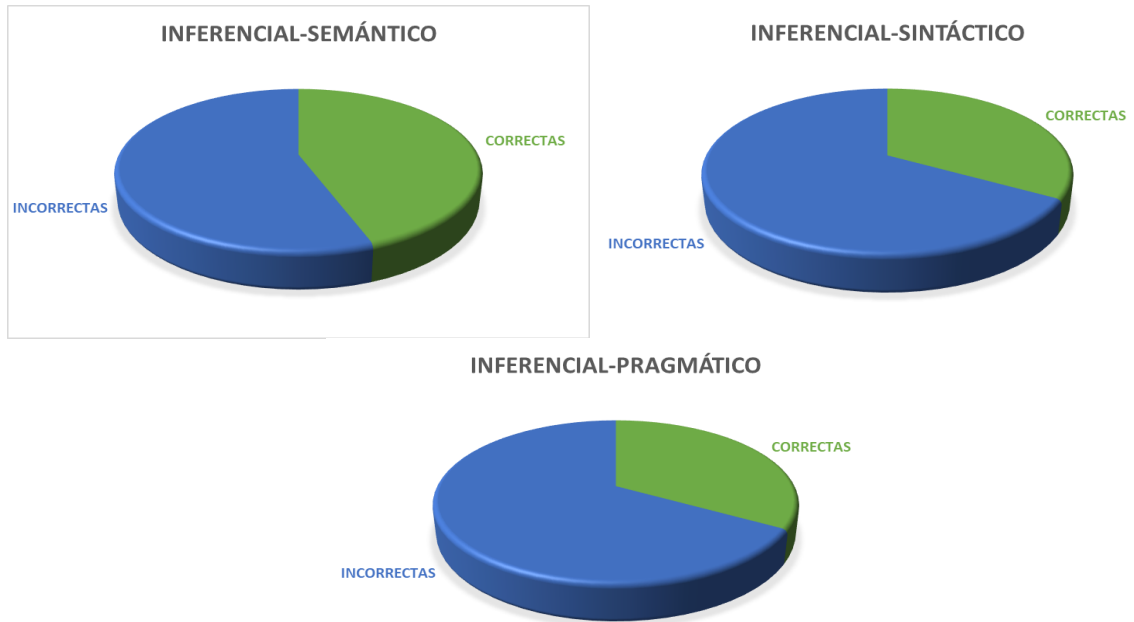
Los resultados proporcionados por la prueba final son explicados más explícitamente bajo la luz de las siguientes gráficas, inicialmente, observamos las preguntas de nivel literal (ver gráfica 7), podemos observar que para este tipo de preguntas los resultados son diferentes a los obtenidos en la prueba inicial, ya que en esta ocasión el nivel literal con el componente semántico mejoró, pero con el componente pragmático desmejoró, indicándose de esta forma que aún después de la intervención, los estudiantes persisten con vacíos al momento de enfrentarse a la lectura de este tipo, por lo que se hace necesario implementar otra estrategia con actividades diferentes en las que se potencie la lectura literal.

**Gráfica 7. Resultados prueba final nivel Literal**



En relación al nivel inferencial (ver gráfica 8), se observa una constante, se mantienen las dificultades al leer textos que requieran de las competencias propias de este nivel, además, se observa menor dispersión entre los componentes, sin embargo, la cantidad de estudiantes que respondieron equivocadamente a las preguntas de esta sección es superior a los que acertaron; por lo tanto, también se hace necesario ajustar las estrategias y las actividades que conlleven a mejorar el nivel de lectura y los componentes.

**Gráfica 8. Resultados prueba final nivel Inferencial**



En relación a las preguntas del nivel crítico (ver gráfica 9), los resultados de la prueba final arrojan datos mucho más acordes a la realidad planteada por los teóricos, se hace visible que la cantidad de preguntas respondidas de forma acertada son menores a las no acertadas, lo que va acorde a la teoría de que una persona debe estar muy bien posicionado en los niveles literal e inferencial para obtener buenos resultados en el nivel crítico.

Por su parte, se observa una constante en los componentes, por ejemplo, el componente semántico obtuvo gran cantidad de preguntas respondidas correctamente en el nivel literal, situación que disminuye progresivamente en los demás niveles; el componente sintáctico por su parte es relativamente constante, sin embargo, los estudiantes respondieron más preguntas en el nivel crítico que en el inferencial; ahora bien, el componente pragmático es alto en los niveles literal y crítico, mientras que en el nivel inferencial es relativamente menor,

**Gráfica 9. Resultados prueba final nivel Crítico**



Los resultados obtenidos en la prueba final se asemejan notoriamente a los obtenidos en la prueba inicial, teniendo en cuenta la categoría aprendizaje se determina que lo contemplado en la subcategoría **literal-semántico** los estudiantes que respondieron inadecuadamente a las preguntas pasó de trece a cinco, lo que hace evidente una mejoría en el análisis de preguntas que apuntan a evaluar la literalidad de la información y los significados de las palabras y el léxico empleado; sin embargo, sólo tres de ellos repiten la inconsistencia.

Analizando la subcategoría **literal-pragmático** se establece que de ocho estudiantes que respondieron mal las preguntas de la prueba inicial, se aumentó a diez, sin embargo, la diferencia no es lo suficientemente significativa como para establecer una tendencia, aunque si es necesario indicar que durante el desarrollo de la intervención no se mejoraron los resultados aún luego de haber estructurado actividades que involucraron la lectura y análisis de textos contextualizados en los

que se involucró la intencionalidad del escritor y se variaba el contexto según el estudiante que escribe; aunque es necesario aclarar que quienes respondieron dichas preguntas de forma inadecuada no son exactamente los mismos que lo hicieron en la prueba inicial, sólo tres de ellos coinciden.

En la subcategoría **inferencial-semántico** los resultados se mantienen estables, sin embargo, los estudiantes que acertaron en las respuestas correctas no son exactamente los mismos, ya que de los diez que no acertaron la prueba en dicha categoría, cinco lo hicieron también en la prueba inicial, lo que indica que se hace constante la dificultad por lo que se deben plantear estrategias diferentes para mejorar dichos resultados, garantizando que los estudiantes formulen hipótesis sobre los contenidos de los textos analizados y que verifiquen o reformulen lo leído, mejorando su léxico y la significancia del mismo.

De la misma forma, los resultados encontrados en la subcategoría **inferencial-sintáctico** no arroja resultados alentadores, puesto que en la prueba inicial trece estudiantes respondieron de forma inadecuada las preguntas mientras que en la prueba final doce estudiantes cometieron el mismo error, sin embargo, en este caso ocho de estos estudiantes repitieron las inconsistencias en ambas pruebas por lo que se hace evidente que las actividades planteadas para superar la dificultad no lograron el impacto que se esperaba, haciéndose necesario reformular la estrategia para esta subcategoría, por lo que se debe tener presente para una próxima intervención que las estrategias y actividades apunten a activar conocimientos previos, a formular hipótesis sobre el contenido de los textos que analizan, además de que puedan verificar y reformular el contenido de los mismo al tiempo que los leen, tratando de reconocer las reglas sintácticas y fonéticas que contienen.

Con relación a la subcategoría **inferencial-pragmático** ocurre lo mismo que en la anterior subcategoría, no se evidencia cambio alguno en los resultados, ya que el 50% de los doce estudiantes que no acertaron repiten en las pruebas inicial y final,

dando a entender que las estrategias y actividades propuestas para desarrollar este tipo de competencias y niveles de lectura no lograron su objetivo, por lo tanto es necesario que para mejorar dichos resultados se formulen estrategias tendientes a activar conocimientos previos, constante que se vivencia en relación a la competencia inferencial, ya que en todos los aspectos arrojó resultados adversos a los esperados. Las actividades propuestas deben además de propender por despertar en el estudiante la capacidad de relacionar lo leído con el entorno, con sus pre-saberes, con la intencionalidad de quien escribe, lográndose así analizar críticamente el texto desde el pensamiento crítico y por ende desde la lectura crítica.

Los resultados obtenidos en las subcategorías **crítico-semántico**, **crítico-sintáctico** y **crítico-pragmático** arrojan resultados adversos a los obtenidos en la prueba inicial, estando más en concordancia con lo expuesto por Pérez Abril y Perez Zorrilla en relación a la complejidad de las competencias y niveles, puesto las competencias literales e inferenciales son de menos complejidad que las críticas, además, los niveles semánticos y sintácticos son igualmente inferiores al pragmático.

Además de lo anterior, dichos resultados concuerdan con los obtenidos en las pruebas SABER empleadas en la formulación del problema, lo que significa que se deben continuar implementando estrategias que involucren la interacción entre los estudiantes y los textos, poniendo al servicio de la lectura los pre-saberes y experiencias propias, permitiéndoles emitir juicios críticos y valorativos, así como expresiones personales acerca de lo que leen, involucrando el sentido lógico de la información, la estructura de la misma y la intencionalidad del texto y la relación con el contexto.

Una vez comparados los resultados obtenidos en la prueba diagnóstico y final, se puede establecer que la estrategia didáctica y las actividades propuestas por el docente investigador no mejoraron los niveles de lectura en relación con lo que

evalúa la prueba estandarizada SABER, puesto que como se hace evidente, los puntajes obtenidos en la prueba final son relativamente similares a los obtenidos en la prueba diagnóstico; sin embargo, en la práctica se hace evidente una diferencia significativa entre la capacidad de análisis de la información por parte de los estudiantes, tan es así que mediante entrevistas informales hechas a los estudiantes que conforman el grupo focal, manifestaron que ellos no habían tenido experiencia en análisis de textos, inclusive, manifiestan que muchos de los docentes se limitan a “dictar” o pedirles que “transcriban de hojas o libros” la información; que sólo unos pocos proponen actividades que les implique al menos elaborar mapas conceptuales, lo que confirma lo expuesto en el planteamiento del problema. Al finalizar la intervención se observa un grupo de estudiantes más seguros al momento de enfrentarse a un texto, más analítico, más crítico al momento de analizar su información, indagando sobre los preceptos que contiene.

Por su parte, en relación a la categoría **interacción pedagógica**, particularmente la subcategoría **comportamiento** se puede establecer que los resultados obtenidos por los estudiantes que presentaron brotes de indisciplina no fueron los mejores, por el contrario, en su mayoría respondieron inadecuadamente muchas de las preguntas de la prueba final, lo que conlleva a concluir que por el hecho de no estar atentos a las indicaciones del docente, al no participar adecuadamente de las actividades y al no vivenciar el proceso, no se logró mejorar los niveles de lectura crítica y pensamiento crítico, por ende, cabe estipular que para el desarrollo efectivo de procesos de lectura crítica y pensamiento crítico en los estudiantes además de las estrategias y actividades implementadas se hace necesario un comportamiento adecuado, en el que se pueda identificar el respeto, la tolerancia y la capacidad de resiliencia para afrontar las desavenencias de las clases y superar las dificultades generadas en la misma, todo ello, pensando críticamente.

Se puede evidenciar que los estudiantes obtuvieron un mayor número de preguntas incorrectas en las competencias y niveles de lectura CRÍTICO-SEMÁNTICO, sin

embargo, y sin mayor diferencia obtuvieron gran mayoría de respuestas incorrectas en las competencias y niveles INFERENCIAL-SINTÁCTICO e INFERENCIAL-PRAGMÁTICO; haciéndose evidente que los procesos que implican mayores niveles de lectura crítica y pensamiento crítico le son más difíciles de adquirir, y que es necesario implementar más estrategia y actividades, que las potencien.

Con el propósito de explicar mejor este hallazgo, acudiremos a lo establecido en la presente investigación (ver anexo D. Rejilla de evaluación) y lo expuesto por Jesús Pérez Zorrila y Mauricio Pérez Abril, quienes coinciden en la definición de los niveles literal, semántico y pragmático; tanto en la investigación como lo que indican ellos, se confirman lo expuesto anteriormente, que el nivel literal permite la comprensión localizada del texto, es decir, el lector explora el texto, recupera información transmitida por el autor, por lo tanto, el lector no profundiza; en el nivel inferencial, el lector corresponde la globalidad del texto, puede deducir la información que contiene, relaciona de forma lógica el contenido con el contexto, y los compara con el mundo circundante para simbolizar la información; ahora bien, en referencia al nivel crítico, permite la comprensión global del texto, el lector emplea todos sus conocimientos para relacionar el contenido del texto leído con lo que conoce, ya sea de forma empírica o desde lo recuperado en otros textos “enciclopedia”, es decir, usa diferentes fuentes y emite juicios desde lo que el autor plantea en el texto, construye sus propias representaciones de la realidad basándose en las ideologías de los autores.

Como lo podemos analizar, el nivel literal no requiere de mucha complejidad, sin embargo, el nivel crítico obliga al lector a entrelazar sus propios conocimientos y ponerlos al servicio del texto que lee para sacar sus propias conclusiones, obteniéndose como conclusión del caso que una persona que tenga un nivel crítico debe por ende dominar los niveles semánticos y sintácticos, afirmación que queda en duda según lo identificado en la prueba diagnóstica.

El análisis de la prueba final arroja como resultado una incompatibilidad entre las estrategias planteadas durante la aplicación de la propuesta y los resultados obtenidos, lo que indica que se hace necesario implementar otro tipo de actividades que ayuden a ejercitar la resolución de la prueba, particularmente en relación al tipo de pregunta utilizado y a la estrategia empleada por el ICFES, puesto que los estudiantes pueden leer críticamente y pensar de forma crítica, pero esto no le garantiza que los resultados a obtener en la prueba estén acordes a sus competencias.

## **7. CÓMO SE LOGRÓ LA LECTURA CRÍTICA Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO**

### **7.1 LECTURA CRÍTICA**

Como ya se ha dicho, la lectura crítica no es una actividad parcializada e independiente, ni mucho menos se limita únicamente a opinar sobre el contenido de un texto, este tipo de actividad integra la lectura en su máximo nivel y requiere la comprensión integral del texto para asumir una postura reflexiva ante él; esto implica emitir juicios y valoraciones de los argumentos presentados por el autor.

Además de lo anterior y teniendo en cuenta que para leer críticamente es necesario conocer todo el vocabulario contenido en el texto, puesto que si se desconoce, difícilmente se podrá conocer los postulados del autor, además, en muchas ocasiones las palabras poco conocidas tienden a ser la clave, las que le dan sentido al texto o lo complementan efectivamente; por lo tanto, los estudiantes debieron revisar el contexto de las autobiografías, contrastar sus conocimientos con la información allí contenida para así aportar al ajuste de palabras u oraciones, procurando así una mayor fluidez al momento de leer, a la vez que debían mejorar su ortografía para que sus textos tuviesen mayor calidad. La actividad inducía al estudiante a revisar sus conocimientos previos, contrastándolos con la nueva información, a la vez que identificaban la palabra adecuada para complementar los escritos.

De la misma forma, la lectura crítica es una actividad que implica tener en cuenta todo tipo de símbolos, imágenes, mensajes y estrategias que tienen los textos, teniendo en cuenta que hay información explícita e implícita que puede confundir al lector, por lo tanto, se hizo necesario que los estudiantes distribuidos en pequeños equipos se convirtieran en lectores modelos de sus pares, analizando la información y proponiendo estrategias para mejorarla, demostrando lectura crítica y

pensamiento crítico. Durante la decodificación de textos mediante el análisis de su contenido los sintetizaron para identificar las ideas globales, pudiendo extraer y analizar su contenido, estableciendo así una posición crítica frente a ellos.

Para comprender la visión de lectura crítica que se asume en el presente trabajo de grado es necesario retomar lo expuesto por los referentes teóricos en relación a que para leer críticamente es necesario aplicar adecuadamente los diferentes niveles de lectura (literal, inferencial y crítica), lo que conlleva a que se deba comprender las oraciones, los párrafos y los textos que conforman cada autobiografía, para ello el aprendizaje cooperativo es vital puesto que permite la interacción y el debate continuo.

La lectura crítica es una habilidad que se adquiere a partir del cuestionamiento y el debate que se hace sobre cualquier texto, en este caso las autobiografías, por lo tanto, fue necesario que los estudiantes se cuestionaran sobre qué estilo emplearían para escribir sus textos, para así cuestionarse sobre qué tipo de texto van a leer, cuál es la temática que tratará, de qué hablará, qué información se desea transmitir, para quienes se dirige, por qué motivo el compañero de grupo expone esas ideas; cada una de las preguntas le permitieron a los estudiantes adoptar una actitud analítica y reflexiva frente a la temática, juzgando, opinando y valorando las ideas contenidas en los textos,

Las pruebas saber evalúan la lectura crítica como una actividad integradora en la que la lectura comprensiva juega un papel importante puesto que requiere la comprensión previa e integral del texto para luego asumir un punto de vista personal y reflexivo, permitiéndose emitir juicios de valor, por tal motivo durante la implementación del presente trabajo de grado se motivó la lectura comprensiva de los relatos de vida de los estudiantes, invitándolos a asumir una posición crítica y propositiva, lo que le da fortalezas al momento de presentar la prueba de lectura crítica; es necesario recordar que para acceder a este tipo de lectura el estudiante

debe ser competente para extraer aspectos implícitos y explícitos, además de tener muy en cuenta el contexto, por lo tanto, durante las diferentes sesiones de clase se abrieron espacios de reflexión e interacción entre los estudiantes y sus textos mediante la modalidad de trabajo cooperativo.

Como ya se ha mencionado, con el propósito de mejorar los niveles de lectura se propuso realizar trabajo cooperativo en el cual se involucró la lectura literal, la interpretativa, se realizaron comparaciones entre los textos escritos, los de sus compañeros de clase y otros producidos por escritores reconocidos; de esta forma se logró establecer relaciones entre el contenido de los textos para deducir o inferir información o conclusiones que diesen luces para realizarles ajustes.

Los estudiantes al reunirse en pequeños equipos “destrozaron” sus escritos con el propósito de identificar aspectos pertinentes y que pudiesen complementar la idea principal, y como si fuesen jardineros “podaron” cada oración procurando que cada una de las palabras le dieran sentido a un texto autobiográfico, así la producción de los relatos de vida permitió generar lectura crítica desde el trabajo cooperativo, mediante la interacción de pre-saberes y saberes que lentamente dieron origen a relatos coherentes; por ejemplo, el estudiante 14M9 que inicialmente escribió:

*“Este pueblo se caracterizaba por su agricultura y la pesca , mi abuelo y mi padre tenían una isla en la cual cultivaban plátano , yuca y maíz , además con el privilegio de vivir a las orillas del rio sogamoso donde podíamos comtemplar su admirable belleza , gracias a él nos saciábamos de sus bellos y deliciosos peces que era el más grande sustento en aquel entonces , ahora solo cabe decir que lo mas importante de este río se esta acabando por nuestra inmoral ética .”*

Luego de la interacción entre pares, puesto que este estudiante tuvo la oportunidad de revisar su texto con el apoyo de 15M9 y de 21M9 finalmente entregó un texto que reza:

*“Este poblado se caracterizaba por la gran variedad de cultivos y su abundante pesca; mi abuelo y mi padre tenían como propiedad una isla en la cual cultivaban plátano, yuca y maíz; además, con el privilegio de vivir a la orilla del río Sogamoso, podíamos contemplar su admirable belleza, asimismo, gracias a él se podía pescar teniendo así la oportunidad de saborear sus bellos y deliciosos peces que eran el principal sustento en aquel entonces. Ahora solo cabe decir que lo más importante de este río se está acabando por nuestra inmoral ética.”*

Como se puede observar, se logró mejorar significativamente el contenido del texto, indicando esto que durante el proceso los estudiantes mejoraron su estructura mental para producir escritos de calidad, lo que sólo se logra con el pensamiento crítico y el análisis detallado de la información que se lee, es decir, lectura crítica.

## **7.2 PENSAMIENTO CRÍTICO**

El pensamiento crítico nos permite identificar lo cierto de lo falso, lo importante de lo superficial, las evidencias y las opiniones; nos permite afrontar realidades analizándolas con el propósito de tomar consciencia de nuestros pensamientos, sopesándolos y evaluándolos de forma efectiva, aunque todos los seres humanos tenemos la capacidad de pensar, el pensamiento crítico es una habilidad que debemos aprender y la mejor forma de hacerlo es contrastando nuestros puntos de vista con los de otras personas, reflexionando constantemente sobre si lo que pensamos es correcto o adecuado para la realidad en que se vive.

Durante el proceso llevado a cabo en el presente trabajo de grado se establecieron espacios de reflexión activa, en los que se buscó que cada estudiante fuese

consciente de lo que pensaba y percibía de los textos leídos, al mismo tiempo que organizaba sus ideas para elegir las palabras correctas y precisas. Con las actividades se motivó a los estudiantes a indagar sobre aspectos desconocidos para él, redescubriendo su entorno y el de sus compañeros de clase, debiéndose “poner en los zapatos” de sus interlocutores para identificar su forma de pensar y de redactar.

Para promover el pensamiento crítico es necesario implementar actividades que permitan nuevos descubrimientos, nuevas ideas; nuevas actividades que inciten la curiosidad y promuevan el conocimiento, que generen duda en el estudiante, que lo inviten a replantear sus conceptos, a reflexionar sobre sus afirmaciones, por tal razón durante las diferentes sesiones de clase se motivó a enlazar ideas y conocimientos con los textos a elaborar, permitiendo de esta forma el pensamiento crítico, puesto que en cada actividad se promovió el uso de la pregunta con el propósito de aclarar dudas o para buscar información que pudiese complementar la ya planteada; con actividades como las propuestas en las sesiones 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 10, y 11 se procuró emplear la pregunta para ahondar en apartes de la vida del estudiante que permitieran complementar la información proporcionada; por su parte en las actividades de las sesiones 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, y 11 se empleó la pregunta para aclarar dudas con respecto a lo escrito por él.

Cada una de las sesiones invitó a los estudiantes a tener que argumentar los motivos por los que registraba la información de su autobiografía, debiendo reflexionar sobre ello, además, debiendo argumentar a sus compañeros sobre los motivos por los que empleó algunas frases o palabras en lugar de otras; además, los estudiantes que hacían parte del equipo de trabajo debían organizar sus preguntas para plantearlas a sus compañeros y posteriormente ajustar dichas respuestas para proponer alternativas o modificaciones a los escritos.

## 8. HALLAZGOS

Una vez terminada la propuesta se puede establecer que para responder al primer planteamiento sobre identificar los niveles de comprensión textual de los estudiantes del grado noveno se encontró que:

En el nivel literal de lectura muchos de los estudiantes presentan falencias, en otras palabras y según lo retomado en el presente trabajo de investigación, muchos de los estudiantes del grado noveno no extraen información contenida en el texto, no logran dar respuestas simples, no recuperan información explícita del texto; en relación al nivel inferencial se encontró que los estudiantes tienen gran dificultad en activar su conocimiento previo, en formular hipótesis o nuevas ideas sobre el contenido del texto, además poseen dificultades en inferir detalles, sacar conjeturas y predecir; finalmente, en relación al nivel crítico se observó que los estudiantes confrontan el texto, sin embargo los juicios que emiten no expresan claramente su opinión sobre lo que leen, sin embargo, argumentan con algunos fundamentos sobre lo que les gusta o no.

Al observar el resultado de la prueba diagnóstica se identifica una gran inconsistencia en relación a los niveles de lectura, como se mencionó anteriormente y según lo indicado por Pérez Zorrilla<sup>98</sup> y Pérez Abril<sup>99</sup>, quienes definen el nivel literal como la comprensión localizada del texto (explora y recupera información que trasmite el autor), en el nivel inferencial manifiestan que el lector comprende la globalidad del texto, deduce y saca conclusiones; y en el nivel crítico logran la comprensión total del texto, relacionándolo con sus conocimientos para establecer nuevas conclusiones, por lo tanto, sería evidente que los estudiantes obtuviesen mejores resultados en el nivel literal que es el más básico y no en el crítico, el cual

---

<sup>98</sup> PÉREZ, Z. Op. Cit., p. 3.

<sup>99</sup> PÉREZ, A. Op. cit., p. 40

requiere de habilidades especiales para su comprensión y análisis; dicha situación podría tener su origen en la poca costumbre de leer que poseen los estudiantes y en la carencia de estrategias aplicadas al momento de realizar los procesos lectores, puesto que como se menciona en el planteamiento del problema las estrategias de lectura implementadas por la institución son básicas y carecen de un hilo conductor así como de preguntas orientadoras que ayuden a extraer información de los textos leídos, mientras que durante la interacción con sus pares se hace necesario una lectura crítica del contexto para participar activamente en sus tertulias, tal como lo plantea Díaz F. y Hernández G. los aprendizajes son construidos a partir de sus propias experiencias involucrando sus conocimientos previos, lo que confirma lo expuesto por Ausubel en relación al aprendizaje significativo, puesto que al estudiante sentir agrado por la información que trata se ve involucrado en un proceso que lo invita a pensar críticamente para de tal forma ajustar sus propios conocimientos e involucrar la nueva información para generar así aportes significativos a sus conversaciones.

Durante la aplicación de la estrategia los estudiantes no demostraron mejoras significativas en sus habilidades de análisis de información, de argumentación y de redacción, sin embargo, experimentaron ligeros avances en el análisis semántico y sintáctico de textos; infortunadamente esto no se vivenció en la totalidad de los participantes, ya que algunos de ellos no asumieron con responsabilidad las actividades y no se involucraron efectivamente al proceso, lo que generó un desequilibrio en los posibles resultados, tan es así que durante el desarrollo de la secuencia didáctica se evidenció que los estudiantes carecían de estrategias de planificación en relación con la producción de textos lo que limitó los alcances de sus escritos; para analizar dicho postulado el docente investigador se basará en la categoría emergente “producción textual” y en sus subcategorías planeación, transcripción, revisión y edición.

Como se mencionó en el planteamiento del problema, los estudiantes del grado noveno que participan de la investigación carecen de interés y gusto por la escritura, actitud que se vio modificada y se refleja en el análisis realizado en el grupo focal, donde los participantes manifiestan haberse sentido a gusto escribiendo, es más, el estudiante 05M9 declara: “me gustaría escribir para que en mi familia sepan qué hice desde pequeña y poder mostrárselo a mis hijos y familiares cuando este vieja”; en relación a la subcategoría planeación, es necesario indicar que al inicio de la producción textual los estudiantes no empleaban esta habilidad, por lo que sus escritos carecían de profundidad, contenido y claridad, por lo tanto, durante el desarrollo del proyecto se establecieron actividades tales como elaboración de líneas de tiempo, la cual permitió identificar una forma de organizar la información, posteriormente, en la sesión cinco se planteó una actividad en la que los estudiantes debían escribir apartes de su autobiografía que contuviesen momentos específicos de sus vidas y en los que debían tener presente ¿qué pasó? ¿cuándo pasó? ¿cómo pasó? ¿dónde pasó? ¿con quienes estaba?, lo que permitió que estructuraran la información para poder registrarla, adicionalmente se propuso una actividad en la que debían escribir sobre una mascota u objeto que hubiese sido significativo en su vida, lo que también le obligaba a estructurar la información que quería contar.

Una vez finalizado el proceso se hizo evidente que la mayoría de los estudiantes que participaron del proyecto realizan un plan de trabajo antes de iniciar sus procesos de escritura, teniendo en cuenta lo que van a escribir, para quién lo van a escribir, cómo lo van a hacer y qué impacto quieren generar en sus lectores, acciones que evidencian pensamiento crítico al momento de escribir.

Analizando la subcategoría transcripción se hace necesario indicar que fue la que más le costó a los estudiantes, tal como se indicó en el grupo focal a los estudiantes les cuesta trabajo coordinar el pensamiento con la escritura, además, como se manifiesta en el proyecto implementado por Nieto y presentado como antecedente, es necesario implementar estrategias que potencien la lectura, ya que en gran parte

esta permite que quien la practique deba pensar críticamente para organizar sus ideas y poder transcribirlas, por lo tanto, se propusieron actividades tales como escritura de autobiografía, escritura de momentos puntuales de sus vidas y registro de información sobre acontecimientos particulares vivenciados en diferentes circunstancias, tal como se registra en los diarios de campo a muchos estudiantes les gustó el hecho de tener que escribir sobre sí mismo, brindándoles mayor acercamiento al momento de plasmar sus textos, ya que se hace significativo el proceso, sin embargo es necesario continuar potenciando el proceso con estrategias y actividades significativas.

La subcategoría revisión permitió analizar las actividades implementadas con los estudiantes para la revisión de textos, las cuales se evidencian durante todo el proceso de la secuencia didáctica, para ello se propuso que los estudiantes trabajaran por pequeños equipos de tres estudiantes inicialmente y de dos al final de la aplicación; tanto en el grupo focal como en el desarrollo de las actividades se observó un buen impacto, los estudiantes se mostraron gustosos de poder elegir los compañeros que harían parte de su proceso, participaron activamente en la mayoría de los grupos, realizaron aportes y apoyaron la redacción y adecuación de los escritos, las reacciones por parte de los estudiantes demuestran que la estrategia generó un buen impacto, proporcionando diferentes puntos de vista en relación al mejoramiento de los textos, por otra parte, este proceso permitió generar pensamiento crítico en cada uno de los participantes, particularmente al momento de tener que proponer alternativas de mejoramiento de los textos leídos, además, permitía contrastar información y verificar su adecuado uso.

Finalmente, la subcategoría edición permitió identificar las estrategias empleadas por los estudiantes para reescribir sus textos, para ello cada estudiante debía confrontar sus textos con las sugerencias hechas por sus compañeros, procurando continuar con el hilo conductos de su escrito, pero evitando registrar los mismos errores que había escrito al inicio, además de elegir adecuadamente las palabras

que harían parte de su autobiografía. Tanto el equipo focal como los diarios de campo dan evidencia del gran impacto que alcanzó esta estrategia, puesto que permitió que se redactaran textos consistentes, con sentido y contenido; ahora bien, la estrategia permitió generar pensamiento crítico al momento que cada estudiante debía estructurar sus ideas para escuchar las propuestas de sus compañeros, contrastarlas con sus intenciones y poder así reescribir su texto.

Posteriormente la prueba final arrojó resultados muy similares a los de la prueba inicial, salvo que en ésta los promedios de preguntas acertadas (semántico, sintáctico y pragmático) fueron más homogéneos y se acercaron más a la teoría en relación a los niveles de lectura propiamente dichos; es más, el porcentaje de preguntas respondidas acertadamente disminuyó significativamente en el nivel crítico, homogenizándose los resultados, lo que no demuestra avances significativos en el proceso.

Las estrategias empleadas por los docentes pueden apoyar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y por ende redundar en el nivel de desarrollo cognitivo del menor, lo que conlleva a generar adecuadas prácticas de aprendizaje y si son orientadas a un fin específico como lo es el caso del desarrollo de la lectura crítica y el pensamiento crítico, permite obtener buenos resultados, ya que para el menor, el aprendizaje significativo le permite vincularse directamente con su crecimiento académico, emocional y personal; por lo tanto, es necesario que los docentes identifiquen las necesidades de sus estudiantes, planeen una correcta estrategia y la implementen con actividades didácticas pertinentes.

En relación con el segundo propósito el cual busca identificar las estrategias pedagógicas para el desarrollo del pensamiento crítico y la lectura crítica que aplica el docente de lengua castellana en el aula de clase es necesario indicar que el docente tiende a confundir dicho término con el de actividades didácticas, lo que altera el proceso, ya que el docente se dedica a diseñar un conjunto de actividades

aisladas que muchas veces carecen de sustento teórico y no tienen la secuencialidad necesaria para generar en el estudiante algún tipo de pensamiento crítico o de lectura crítica que responda a los retos de la actualidad; tal como lo plantea Frida Díaz, una estrategia es un conjunto de procedimientos que se utilizan de forma reflexiva y flexible, mientras que una actividad es cada uno de los procedimientos utilizados para promover el logro de aprendizajes, y que cada uno de estos procedimientos deben ser significativos para los estudiantes, con el propósito de vincularlos y apersonarlos, haciéndolos protagonistas de su propio aprendizaje.

Teniendo en cuenta que en la presente propuesta se plantea el aprendizaje significativo propuesto por Ausubel, se hace pertinente apoyar el proceso en lo expuesto por Frida Díaz cuando indica en su libro *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* que

“el aprendizaje significativo ocurre sólo si se satisfacen una serie de condiciones: a) que el alumno sea capaz de relacionar de manera no arbitraria y sustancial la nueva información con los conocimientos y experiencias previas y familiares que posee en su estructura cognitiva; y b) que los materiales o contenidos de aprendizaje posean significado potencial o lógico.”<sup>100</sup>

Por lo tanto, se hizo necesario plantear una serie de actividades que ligadas a la estrategia de trabajo cooperativo en equipo pudiesen apoyar el proceso de desarrollo de pensamiento crítico y lectura crítica en los estudiantes objeto de la presente investigación.

---

<sup>100</sup> DÍAZ, Op, Cit., p. 60.

Como estrategias didácticas que emplea el docente en el aula de clase se puede indicar que incorpora el trabajo en equipo, el trabajo individual y la producción de textos, sin embargo y según las aplica el docente cada una de ellas carecen del soporte teórico que permita potenciar su intencionalidad, por el contrario, se han convertido en actividades aisladas que solo pretenden generar un producto para “calificar” más no para generar conocimiento.

De la selección y aplicación de estrategias y actividades que realice el docente en el aula de clase depende en gran medida el desarrollo cognitivo del estudiante, el compromiso con que éste asuma el proceso, los alcances y el impacto que puede tener en cuanto a pertinencia y aplicabilidad de los conocimientos generados.

En palabras de Frida Díaz “el aprendizaje significativo implica el procesamiento activo de la información por aprender”,<sup>101</sup> es decir, se realizan juicios para decidir qué ideas ya existentes se relacionan más con las nuevas, se determinan puntos en común o contrarios entre ellas, por lo tanto, se reformulan las ideas, se asimilan y se ponen al servicio para ser confrontadas con nuevas ideas; en caso de no establecerse puntos en común, se realiza un análisis de la información reorganizando los conocimientos bajo otros principios más amplios, los cuales amplían la percepción del estudiante; por tal razón el papel del docente es primordial, pues será él quien promoverá la adquisición de este nuevo conocimiento.

Se hizo necesario entonces identificar qué estrategias y qué actividades implementar en el aula de clase que fuesen lo suficientemente significativas como para comprometer al estudiante a convertirse en protagonista de su propio aprendizaje, al tener claro que se orienta desde la producción de relatos

---

<sup>101</sup> DIAZ, Op. Cit., p. 40.

de vida y que lo que se busca es mejorar la lectura crítica y el pensamiento crítico, se consultó diferentes didactas para poder determinar así las características que debería tener la secuencia didáctica, y se llegó a la conclusión de que las actividades deben involucrar directamente al estudiante, motivarlo a pensar la forma correcta de escribir su vida, a identificar apartes de su existencia que bien valiese la pena ser contados, pero que también involucrara el trabajo entre pares, el análisis de información de tal forma que se potencie la lectura crítica y el pensamiento crítico, por lo tanto, debería ser dinámica, participativa, activa, potenciar el trabajo cooperativo, la indagación, el análisis de textos y la comprensión textual.

Se organizó entonces una secuencia didáctica basada en el trabajo cooperativo en pequeños grupos y que incluye once sesiones de clase y la cual inicia con la conceptualización de autobiografía y sus características, posteriormente se cuenta con la participación de un miembro de la comunidad quien narrará a los estudiantes aspectos de su vida, dándoles luces de cómo iniciar la escritura de su texto autobiográfico; posteriormente se establecieron momentos para que los estudiantes organicen una línea del tiempo desde su nacimiento hasta la actualidad y en la que deberán insertar momentos importantes de su existencia; posteriormente tendrán la oportunidad de redactar sus textos autobiográficos a partir de actividades tales como recordar momentos felices, tristes, de desesperanza, recuperar información sobre objetos, mascotas que hicieron parte de sus vidas, además contarán con espacios suficientes para compartir sus textos, analizar los de sus compañeros, confrontar ideas, indagar sobre información desconocida, estructurar datos, cotejar fechas, volver a revisar y cotejar la información, debiendo ser ajustada según los hallazgos o sugerencias de los equipos de trabajo; ya para finalizar se planteó la participación de otro miembro de la comunidad quien aportaría información valiosa para potenciar el pensamiento crítico en los estudiantes al aportar nuevos puntos de vista que pueden ser

abordados por los estudiantes para mejorar el contenido de sus textos; dicha actividad funciona como detonante para la categoría producción textual y permite que los estudiantes identifiquen nuevas oportunidades de planificar y escribir información relacionada con sus vidas.

Las rejillas temáticas de lengua castellana<sup>102</sup> propuestas por la institución apuntan al desarrollo de pensamiento crítico, sin embargo, no se hacen evidentes las estrategias que se deben orientar para que se vivencie en los estudiantes, se observa en ellas contenido actualizado, se involucran los estándares de calidad, sin embargo la metodología propuesta no responde acertadamente al desarrollo de lectura crítica y pensamiento crítico, por el contrario, se hace evidente una metodología tradicional que le brinda pocas oportunidades de participación a los discentes.

Como aporte significativo cabe resaltar que debido a los hallazgos mencionados en las rejillas, se adelanta un proceso de adecuación y ajustes en las que se incluirán los derechos básicos de aprendizaje, estrategias y actividades más vivenciales, fortaleciendo el trabajo cooperativo, la interacción entre pares, la contextualización de actividades, el estudio de casos, todo ello sin cambiar los contenidos, solo la forma como son abordados, con el propósito de potenciar las habilidades antes mencionadas y acercar a los estudiantes a la adquisición del sentido humanístico propuesto en el horizonte institucional del colegio.

Adicionalmente a lo antes mencionado es necesario indicar que en la evaluación institucional del año 2017 se asumió como reto en el Plan de Mejoramiento Institucional<sup>103</sup> para el año 2018 capacitar a los docentes de la

---

<sup>102</sup> Ver anexo H. Rejillas temáticas de Lengua Castellana.

<sup>103</sup> Ver anexo J. Formulación de metas Plan de Mejoramiento Institucional

institución en estrategias y actividades didácticas que propendan por la implementación del trabajo cooperativo, la generación de pensamiento crítico y lectura crítica, todo esto teniendo en cuenta las sugerencias que surgieron a raíz del presente trabajo de investigación; adicionalmente se ajustarán las estrategias propuestas en el proyecto de lectura *A leer san Claver* convirtiéndolo en una herramienta que potencie la lectura desde los diferentes ámbitos, buscando generar capacidad de análisis e interpretación, coyuntura clave para el pensamiento crítico y la lectura crítica.

La producción de relatos de vida (autobiografía) es una herramienta eficaz para motivar la producción textual, pero por si sola no genera lectura crítica o pensamiento crítico, es necesario involucrarla con el trabajo cooperativo, en el que los estudiantes deban interactuar constantemente, intercambiando conceptos o puntos de vista, debatiendo sobre el contenido de los mismos y la mejor forma de estructurarlos para que generen el impacto deseado.

Analizando los resultados obtenidos en las pruebas diagnóstico y final, se hace imperativo indicar que para posteriores procesos con relatos de vida es necesario emplear otras formas de medir los alcances en la ejecución de la propuesta diferentes a una prueba tipo SABER, puesto que éstas no miden acertadamente los alcances en relación al pensamiento crítico que se genera durante la reflexión y contrastación de ideas propuestas en la presente investigación.

## 9. CONCLUSIONES

El uso de relatos de vida como estrategia para mejorar la lectura crítica y el pensamiento crítico es una herramienta potente si se orienta mediante una secuencia didáctica cargada de estrategias y actividades didácticas secuenciales, pertinentes y puntuales en las que se motive la interacción entre estudiantes y del estudiante con los textos y el contexto.

Diseñar e implementar una secuencia didáctica que vincule los conocimientos previos de los estudiantes, sus emociones, su vida, su realidad brinda herramientas imprescindibles para lograr un aprendizaje significativo, pertinente y contextualizado a las necesidades de los menores, sin embargo, es necesario contemplar actividades que permitan la interacción constante entre los estudiantes, permitiendo que se expresen los puntos de vista, se analice la intencionalidad de los textos y se vincule la sintaxis y la semántica al momento de abordar situaciones.

Las estrategias pedagógicas y didácticas que se empleen en el aula de clase pueden alejar o acercar al estudiante a su proceso de enseñanza aprendizaje, ya que un buen planteamiento permite despertar el interés y el deseo de adquirir nuevo conocimiento e interactuar con él, motivando el deseo de profundizar en temáticas que le son llamativas y que hacen parte de su contexto y realidad, conllevándolo a desarrollar pensamiento crítico que le permitirá defender sus puntos de vista y ser artífice de propuestas de cambio.

Las actividades didácticas que se trabajen en el aula de clase deben ser secuenciales y sistemáticas para que puedan generar el impacto deseado en el aula, ya que por sí solas solo son herramientas que quizás despierten el interés en el estudiante, pero por carecer de continuidad, pierden rápidamente su potencial, por lo tanto, es necesario prepararlas rigurosamente para que generen el impacto

esperado y despierten la curiosidad del estudiante, permitiéndole así ser protagonista en el proceso.

La lectura crítica y el pensamiento crítico son procesos complejos que le permiten al ser humano descubrir las ideas y la información que subyace dentro de un texto escrito o de la realidad circundante, por lo tanto, es necesario potenciarlas desde edades tempranas, ya que le garantiza a la persona aprovechar al máximo la información que circula a su alrededor, además de brindarle herramientas primordiales que le brindarán la posibilidad de convertirse en actor primordial en el contexto en el que se desenvuelve.

Los estudiantes son personas disponibles y abiertas a participar de las estrategias y actividades que plantee el docente en el aula de clase, sin embargo, es necesario identificar cuáles son las más adecuadas y pertinentes para cada uno, logrando sacar el mejor provecho de sí mismo y logrando clases participativas e interactivas entre los participantes.

El papel del docente es fundamental en el proceso de enseñanza – aprendizaje, teniendo en cuenta que de la acertada elección de estrategias y actividades puede brindar a los estudiantes oportunidades de mejorar su aprendizaje y de potenciar procesos tales como la redacción, la lectura crítica, el pensamiento crítico, el conocimiento de su entorno e inclusive puede llegar a ser un salvavidas en su tormentosa realidad.

La secuencia didáctica implementada durante el presente trabajo de grado brindó a los estudiantes herramientas tales como el análisis sistemático de la información, leer críticamente textos autobiográficos, mejoró los niveles de producción textual, motivó el pensamiento crítico mediante el análisis de textos, arraigó la necesidad de escribir mejor y con un propósito.

Todos los estudiantes no participan de las mismas actividades, lo que obliga al docente a ser analítico de los procesos, a revisar constantemente su quehacer pedagógico, a plantearse nuevos retos, los cuales garantizan acciones oportunas y contundentes para brindarle al estudiante las mismas oportunidades que a sus pares, potenciando sus destrezas y mejorando sus debilidades, garantizando así la homogeneidad del proceso.

No solo el acompañamiento que realiza el docente es necesario para que un estudiante se integre y participe activamente de su proceso, también intervienen otros factores, entre ellos se cuenta el ambiente o clima escolar, la proporción o utilización de material pedagógico pertinente y suficiente; así como el ambiente familiar, ya que todos estos factores potencian de una u otra forma el aprendizaje en el estudiante.

A los estudiantes que vivenciaron la aplicación de la propuesta les gusta participar en actividades grupales que potencien las discusiones pedagógicas, son protagonistas de sus procesos de enseñanza aprendizaje, tienen nociones para analizar semántica y sintácticamente un texto y emplean la lectura crítica y el pensamiento crítico para analizar textos.

Es necesario implementar actividades de refuerzo a los estudiantes del grado noveno participantes de la investigación con el propósito de afianzar la lectura crítica y el pensamiento crítico ya que no todos los estudiantes participaron activamente de las actividades y pueden existir vacíos conceptuales.

#### 4. RECOMENDACIONES

Todo docente debe hacer investigación en su aula, ésta es un laboratorio que permite identificar los estilos de aprendizaje de los estudiantes, los niveles de comprensión textual, la capacidad de leer de forma crítica, de razonar críticamente; por lo tanto, es necesario ser observadores, analíticos, registrar información que permita identificar su potencial y emplearlo en su favor.

Los docentes deben actualizarse constantemente, estar a la vanguardia en cuanto a estrategias y actividades didácticas, deben ser inquietos, capaces de proponer alternativas de cambio, ser líderes en sus instituciones de tal manera que promuevan la criticidad en sus actividades y en su institución.

Es imperante que las instituciones educativas adecuen sus planes de área de tal forma que se incluyan estrategias encaminadas a potenciar la producción textual, el pensamiento crítico, la lectura crítica, el trabajo cooperativo, además, que se contextualicen las actividades de tal forma que respondan a las necesidades propias de los estudiantes.

Procurar un ambiente agradable, cómodo y disponible al momento de las sesiones de clase o de cualquier otra actividad ya que de esto depende en gran manera el éxito o el fracaso de las actividades, pues existen distractores que menguan el interés del estudiante o evitan fijar su atención de forma adecuada, por lo tanto, es necesario que tanto el ambiente como el proceso sea significativo, lo que permite arraigar de mejor manera los procesos y el desarrollo de competencias en los estudiantes.

Cada actividad propuesta en el aula de clase debe estar enlazada con otras que apoyen su estructura y le brinden profundidad, procurando sistematicidad en el proceso y constancia en el afianzamiento de competencias; mejorando el

aprendizaje y la interiorización de conceptos, así como la ejercitación y puesta en práctica de los mismos, haciendo significativo el aprendizaje, por lo tanto, el docente debe articular los procesos y contextualizarlos de tal manera que el estudiante encuentre significativo cada momento de las sesiones de clase y pueda identificar su posterior utilidad.

Durante los procesos de lectura y análisis de los textos autobiográficos se hace necesario el acompañamiento del docente, para evitar que se generen vacíos conceptuales, así que también se recomienda invitar a los estudiantes a comprometerse con el proceso poniendo al servicio del aprendizaje cooperativo sus habilidades, conocimientos y destrezas, además de la disponibilidad para la confrontación de ideas, siendo abierto a las sugerencias y nuevos aprendizajes, y es función del docente motivar tal actuar en los estudiantes.

Antes de aplicar la presente propuesta es necesario realizar talleres que permitan mejorar los componentes semánticos, sintácticos y pragmáticos en los estudiantes, de lo contrario pueden caer en el error de realizar ajustes a los textos de forma empírica y poco profesional, profundizando el problema, por lo tanto, es necesario hacer un análisis concienzudo de la realidad del aula y así mejorar las falencias de los estudiantes enriqueciendo las competencias y habilidades necesarias para confrontar textos y enriquecer la discusión que generará pensamiento crítico.

Es necesario diseñar una secuencia didáctica que vincule los conocimientos previos de los estudiantes, sus emociones, su realidad, la cual le brinde herramientas que le permitan descubrir la significancia en el proceso y la contrastación de ideas para reforzar sus propios conocimientos, teniendo en cuenta que deben despertar el interés y la participación activa del estudiante.

No se puede aislar a los estudiantes que dificultan el proceso académico, es vital que el docente sepa leer la situación y plantee estrategias o actividades que ayuden

al menor a modificar su actitud, por el contrario, ellos serán un insumo importante al momento de contrastar ideas y poder identificar aspectos a mejorar, de tal manera que se sientan participantes activos en su proceso de enseñanza aprendizaje, induciéndolos a transformar su actitud y proyectándolos a ser líderes en la construcción del conocimiento.

Es necesario actualizar constantemente los planes de área, las mallas curriculares y el sistema de evaluación institucional, ajustándolos a las necesidades del entorno, potenciando el desarrollo de competencia y habilidades, permitiendo la interacción entre los estudiantes, el análisis de su realidad entre otros aspectos, permitiendo de esta forma que se desarrolle la lectura crítica del contexto y el pensamiento crítico de su realidad y del entorno, además de propiciar espacios de socialización de ideas y de confrontación de las mismas.

Para la evaluación de los alcances de la presente propuesta es necesario ajustar la estrategia propuesta, puesto que no mide acertadamente los alcances de la misma, tal y como se puede evidenciar; para ello se puede implementar una rúbrica, un debate, un cuestionario, entre otras estrategias, las cuales pueden evidenciar el grado de lectura crítica que tiene el estudiante y así mismo, se puede medir el nivel de pensamiento crítico que posee, teniendo por sentado que cuando se lee de forma crítica se hacen conjeturas y se identifican características del texto que al no encajar o no ser razonables entran a ser analizados detenidamente, demostrando pensamiento crítico.

## BIBLIOGRAFÍA

ACEVEDO, Sandra y otros. Revisión de los procesos de comprensión y producción de textos académicos en el ámbito de la educación superior presencial y virtual. Revista de investigaciones UNAD. Volumen 13. Número 2. diciembre de 2014. Disponible en: <http://repository.unad.edu.co/bitstream/10596/6858/1/007vol13num2.pdf>. accedido el 12 de jul. 2016.

ARIAS, Odón Fidas Gerardo. El proyecto de investigación, introducción a la metodología científica. Quinta edición. Editorial Episteme. 2006. 143 p.

AUSUBEL, David. Teoría del Aprendizaje significativo. Consultado el 26 de septiembre de 2016. Disponible en <[http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38902537/Aprendizaje\\_significativo.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1475155640&Signature](http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38902537/Aprendizaje_significativo.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1475155640&Signature)>.

BENAVIDES, C. Diana y SIERRA V. Gloria. Citado el 27 de septiembre de 2016. Disponible en < <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num3/art4.pdf> >.

CLAVIJO, Ruth Germania. Citado el 26 de septiembre de 2016. Disponible en < <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/2779/1/tm4501.pdf> >.

DEWEY, John. How We Think (Cómo pensamos) Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo, traducción de Marco Aurelio Galmarin. Editorial Paidós. Barcelona. 2010. 302 p.

DE ZUBIRÍA, Samper Julián, Ramírez González Alberto, ¿Cómo investigar en educación? 1ª edición. Bogotá: Editorial Magisterio, 2009. 266 p.

DÍAZ, Barriga Ángel. Guía Para La Elaboración De Una Secuencia Didáctica. Citado el 06/06/2017. Disponible en: [http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas\\_Angel%20D%C3%ADaz.pdf](http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf)

DÍAZ, Frida y Hernández Gerardo. ESTRATEGIAS DOCENTES PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Una interpretación constructivista. Editorial Mac Graw-Hill. México 2002. 465 p.

ECO, Umberto, Lector In Fabula La cooperación interpretativa en el texto narrativo. Editorial: Lumen. Barcelona. Traducción de Ricardo Pochtar. 330 p.

ECO, Umberto, Los límites de la interpretación. Título original "I Limiti dell'interpretazione. Editorial Lumen. Barcelona. Primera edición, 1992. 405 p.

ESPITIA, Castañeda Jennifer y REYES Sánchez Elizabeth. Citado el 28 de octubre. Disponible en <http://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/6019/EspitiaCastanedaJennifer2011.pdf?sequence=1> > 98 p.

FORERO, Bulla Clara María. EL MAESTRO COMO INVESTIGADOR DE SU PROPIA PRACTICA PEDAGÓGICA A PARTIR DEL MODELO ETNOGRÁFICO Y DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA. Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. Módulo Seminario taller trabajo de campo I, Universidad Industrial de Santander. Octubre 2016.

FREIRE, Paulo. Cartas a quien pretende enseñar - 2ª ed. 5ª reimp.- Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2010 / 160 p.; (Biblioteca Clásica de Siglo Veintiuno).

GARCÍA, Montejo Selva. Aspectos metodológicos de la investigación cualitativa. En: Investigación educativa. Primera edición. Montevideo, Uruguay. Contexto S.R.L. 2015. p. 101 – 118.

GÓMEZ, Daniel Albertos. Citado el 26 de septiembre de 2016. Disponible en: < [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/668574/albertos\\_gomez\\_daniel.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/668574/albertos_gomez_daniel.pdf?sequence=1) >.

HERNANDEZ, Sampiere Roberto. FERNANDEZ, Carlos. BAPTISTA, Pilar. Metodología de la investigación. Cuarta edición. Editorial Mg Graw-Hill. Iztapalapa, México D.F. 2006. 850 p.

<http://diariodelprofe.blogspot.com.co/> consultado el día 19 de julio de 2016. [En línea]

<http://diariodelprofe.blogspot.com.co/2014/02/didactica-de-la-lectura.html> consultado el 21 de julio de 2016. [En línea]

ICFES. Guía de uso e interpretación de resultados. 2018. 18 p.

JURADO, Valencia Fabio. La Lectura Crítica: El diálogo entre los textos. Ruta maestra, Edición 8. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/0B23RDE0Mp6o0TW1zdXd4cnRYSXc/view?pref=2&pli=1>. Accedido el 17 de junio de 2016. accedido el 15 de julio de 20.

KOHAN, Silvia Adela. Escribir sobre uno mismo. Tercera edición. Alba editorial. Barcelona 2011. 105 p.

LATORRE, Antonio. La investigación-acción Conocer y cambiar la práctica educativa. Editorial GRAO. 2005. 138 p.

LEWIN, Kurt. Action Research and Minority Problems. Journal of Social Issues, vol. 2, no. 4, 1946, pp. 34-46. Traducción de María Cristina Salazar, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 1990. Disponible en <http://www.eduneg.net/generaciondeteoria/file>.

LIPMAN, Mattew, y otros. Philosophy in the classroom. (traducción: Eugenio Echavarría, Magdalena García, Félix García, Teresa de la Garza. Edición de la Torre. 1992). Madrid, Editorial: Temple University Press. 1980.

MANTILLA, Forero Luis Alfredo. Propuesta para hacer de la clase de lengua castellana un espacio generador de pensamiento crítico. Trabajo de grado Magister en pedagogía. Bucaramanga. Universidad Industrial de Santander. Escuela de educación. 2010. 185 p.

MARÍN, M. María Paula y Gómez Pajoy Deysi Lorena. Citado el 27 de septiembre de 2016. Disponible en < <http://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8441/TESIS%20FINAL%200.pdf?sequence=1> >.

MARQUÉZ, García Gabriel. Memoria de mis putas tristes. Grupo editorial Norma – Mondadori. 2004. 109 p.

MCKERNAN, James. INVESTIGACIÓN-ACCIÓN Y CURRÍCULUM. Capítulo 1. Primera edición. Ediciones Morata., 1999. 312 p.

MCKERNAN, James. INVESTIGACIÓN-ACCIÓN Y CURRÍCULUM. Capítulo 3. Primera edición. Ediciones Morata., 1999. 312 p.

MEJÍA, Rafael. Qué es una familia disfuncional. Disponible en: <http://www.saludymedicinas.com.mx/centros-de-salud/salud-mental/articulos->

relacionados/que-es-una-familia-disfuncional.html. Consultado el 17 de noviembre de 2016. [En línea]

Ministerio de Educación Nacional. Derechos Básicos de Aprendizaje Lengua Castellana V2 2017.

Ministerio de Educación Nacional. Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje. p. 26.

Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. pág. 27.

Ministerio de Educación Nacional, SABER 9° Guía de orientación, 2017, 58 p.

MONTEALEGRE Aguilar, Armando. Estrategias para desarrollar oralidad, lectura y escritura: relatos de vida, yo te cuento y tú me cuentas. Ilustración Ma. Alejandra Daza. 1ª ed. Bogotá: Editorial Magisterio, 2010.

NERUDA, Pablo. Confieso que he vivido memorias. Editorial Seix Barral. 1974. 511 p.

NIETO, N. Dorymar: citado el 25 de septiembre de 2016. Disponible en < [http://tesis.ula.ve/postgrado/tde\\_archivos/63/TDE-2011-02-13T22:47:04Z-576/Publico/nietodarymar.pdf](http://tesis.ula.ve/postgrado/tde_archivos/63/TDE-2011-02-13T22:47:04Z-576/Publico/nietodarymar.pdf) >.

Palabra usada por (ESPITIA, Castañeda Jennifer y REYES Sánchez Elizabeth. DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO A TRAVÉS DE LA LECTURA DEL CUENTO INFANTIL (CUENTOS DE LOS HERMANOS GRIMM).

PAUL, Richard y Elder Linda, Estándares de Competencias para el Pensamiento Crítico. Fundación para el pensamiento crítico, 2005. 60 p.

PEDAGÓGICA A PARTIR DEL MODELO ETNOGRÁFICO Y DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA. Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. Seminario taller trabajo de campo I, Universidad Industrial de Santander. Octubre 2016. [aut. libro] Bulla Clara María. EL MAESTRO COMO INVESTIGADOR DE SU PROPIA PRACTICA FORERO.

PÉREZ, Abril Mauricio. Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. Disponible en: <http://cms.univalle.edu.co/todosaaprender/anexos/enelcamino/2-MEN-Leeryescribirenlaescuela.pdf>. Recuperado el 15/03/2018.

PÉREZ, Zorrilla Ma. Jesús, Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. Disponible en: [http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re2005/re2005\\_10.pdf](http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re2005/re2005_10.pdf). Recuperado el 15/03/2018.

PIACENTE, Telma; TITTARELLI, Ana María. Comprensión y producción de textos en alumnos universitarios: la reformulación textual. Orientac. soc., La Plata, 2016. Disponible en <[http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-889320060001000](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-889320060001000)>.

PIERCE, Charles Sanders. What Pragmatism Isy Pragmatism. (traducción: Sara Barrena (2005)). Madrid, Editorial: Encuentro.

QUINTANA, Peña Alberto. Metodología de la investigación científica cualitativa. Disponible en: [http://cienciassociales.webcindario.com/PDF/Cualitativa/Inv\\_quintana.pdf](http://cienciassociales.webcindario.com/PDF/Cualitativa/Inv_quintana.pdf). Consultado el 23 de septiembre de 2016. [En línea]

RUBIANO, Velosa Yudilma. Citado el 27 de septiembre de 2016. Disponible en < <http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/24154/Yudilma%20Rubiano%20Velosa%20%28tesis%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y> >.

SANDIN, Esteban M. Paz. INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN EDUCACIÓN Fundamentos y Tradiciones. Disponible en: [http://www.postgrado.unesr.edu.ve/acontece/es/todosnumeros/num09/02\\_05/capitulo\\_7\\_de\\_sandin.pdf](http://www.postgrado.unesr.edu.ve/acontece/es/todosnumeros/num09/02_05/capitulo_7_de_sandin.pdf) consultado el 11 de noviembre de 2016. [En línea]

SANDOVAL, Casilimas Carlos Arturo. Investigación Cualitativa. Bogotá, ARFO Editores e Impresores Ltda. 2002. 303 p.

VAN, Dijk Teun Adrianus. The structures and functions of discourse an interdisciplinary introduction fo texlinguistics and discourse studies. (Las estructuras y funciones del discurso) traducción de MYRA GANN y MARTÍ MUR. México. Siglo XXI editores. 1996.

VARGAS, Fernández Anahí. Citado el 26 de septiembre de 2016. Disponible en < <http://www.cervantesvirtual.com/obra/el-desarrollo-del-pensamiento-critico-en-los-alumnos-del-noveno-grado-del-ano-escolar-2008-2009-de-la-escuela-americana-de-tegucigalpa-una-mi>.

WHITEHEAD, (1991). Citado por Latorre, Antonio. La investigación-acción. Barcelona: Editorial Graó de IRIF, 2003. 138 p.

## ANEXOS

### ANEXO A. Prueba diagnóstico

#### PRUEBA DIAGNÓSTICO INICIAL

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN PEDRO CLAVER KM 16  
PRUEBA DIAGNÓSTICO INICIAL  
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

Responde las preguntas 1 a la 5 con base en el siguiente texto.

#### LA MUERTE

La automovilista (negro el vestido, negro el pelo, negros los ojos pero con la cara tan pálida que a pesar del mediodía parecía que en su tez se hubiese detenido un relámpago) vio en el camino a una muchacha que hacía señas para que parara. Paró.

- ¿Me llevas? Hasta el pueblo no más— dijo la muchacha.  
— Sube— dijo la automovilista. Y el auto arrancó a toda velocidad por el camino que bordeaba la montaña.  
— Muchas gracias— dijo la muchacha con un gracioso mohín —pero ¿no tienes miedo de levantar por el camino a personas desconocidas? Podrían hacerte daño. ¡Esto está tan desierto!  
— No, no tengo miedo.  
— ¿Y si levantaras a alguien que te ataca?  
— No tengo miedo.  
— ¿Y si te matan?  
— No tengo miedo.  
— ¿No? Permíteme presentarme— dijo entonces la muchacha, que tenía los ojos grandes, limpios, imaginativos y enseguida, conteniendo la risa, fingió una voz cavernosa—. Soy la Muerte, la M-u-e-r-t-e.  
La automovilista sonrió misteriosamente. En la próxima curva el auto se desbarrancó.  
La muchacha murió. La automovilista siguió a pie y al llegar a un cactus desapareció.

Enrique Anderson Imbert. Disponible en:

<http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/anderson/muerte>.

#### Pregunta 1

En el texto se relata

- A. la trágica desaparición de una automovilista joven.
- B. el encuentro misterioso de una mujer con la muerte.
- C. las distintas maneras como se presenta la muerte.
- D. el encuentro de una automovilista con su propia muerte

#### Pregunta 2.

En el relato, la palabra M-u-e-r-t-e aparece entre guiones con el fin de

- A. aclarar que quien habla se encuentra atemorizado.
- B. deletrear un término clave y así facilitar su lectura.
- C. indicar el tono lento y lúgubre en que se pronuncia.
- D. señalar la rapidez con la que el personaje se expresa.

#### Pregunta 3.

Quien relata los hechos

- A. cede en gran parte la palabra a los personajes.
- B. interpreta lo que piensan los personajes.
- C. resume lo que quiso decir determinado personaje.
- D. cuestiona algunas ideas de los personajes.

Responda las preguntas 4 a 6 teniendo en cuenta la siguiente información.

#### MARTE TENDRÍA GRANDES RESERVAS DE AGUA EN SU INTERIOR

A través del estudio de meteoritos, científicos afirman que los volcanes inundaron Marte de agua. Según los científicos, Marte podría tener verdaderos océanos de agua bajo tierra.

El descubrimiento sugiere que antiguas erupciones volcánicas podrían haber llenado Marte de agua, creando un hábitat favorable a la vida tal y como la conocemos. Según parece, los meteoritos de Marte contienen sorprendentes cantidades de minerales hidratados, que incorporan agua en sus estructuras cristalinas. Los autores del estudio calculan que el manto del planeta contiene entre 70 y 300 partes por millón de agua, suficiente para cubrir el planeta de líquido entre 200 y 1.000 metros.

«Estamos hablando de incluso más agua de la que contiene el manto superior de la Tierra», afirma el director del estudio Francis McCubbin, de la Universidad de Nuevo México, en Albuquerque. Y si todavía hay agua en el manto marciano, significa que probablemente había mucha en su interior cuando se formó el planeta. «Después de todo, no tenemos que depender de fuentes de agua como cometas o asteroides», añade McCubbin. De ser así, es probable que ocurra lo mismo con otros planetas rocosos, como Mercurio, Venus y la Tierra, o algunos asteroides de gran tamaño.

«La Tierra no es única», afirma McCubbin. «Deberíamos encontrar agua en casi todo el sistema solar».

Tomado de: <http://www.naturealgeographic.es/noticias/ciencia/espacio/reservas-agua-marte>

#### Pregunta 4.

En el texto, la expresión "Estamos hablando de incluso más agua de la que contiene el manto superior de la Tierra", quiere decir:

- A. Que Marte tiene más agua que el planeta Tierra.
- B. Que la Tierra se está quedando sin agua.
- C. Que en Marte no hay agua.
- D. Que el agua contenida en el manto superior de la Tierra es menor que la que habría en Marte

### Pregunta 5.

En el texto se afirma principalmente que

- A. Marte está rodeado de grandes océanos y mares.
- B. la Tierra no es el único planeta de origen volcánico.
- C. probablemente exista agua bajo el manto marciano.
- D. la Tierra, Venus y Mercurio son planetas rocosos.

### Pregunta 6.

En el texto se emplean expresiones como "sorprendentes cantidades de minerales hidratados" o "más agua de la que contiene el manto superior de la Tierra". Esto se hace con el fin de

- A. exagerar una hipótesis difícil de demostrar.
- B. resaltar la magnitud del hallazgo referido.
- C. destacar la genialidad del grupo investigativo.
- D. ilustrar estadísticamente el nuevo descubrimiento.

### Pregunta 7.

Con base en lo que plantea McCubbin, se puede afirmar que para este científico la Tierra es, principalmente,

- A. un espacio geográfico propicio como hábitat de muchas especies.
- B. uno de los tantos espacios propicios para la vida en el universo.
- C. un planeta hermoso cuya superficie está rodeada de bellos océanos.
- D. el único lugar dispuesto para que el ser humano pueda sobrevivir.

Responda las preguntas 7 y 10 de acuerdo con la siguiente información.

### ¿ES POSIBLE OXIGENAR LA ESTRUCTURA DEL AGUA PARA OPTIMIZAR LA VIDA?

Para el PhD en neurociencias, Rodolfo Llinás y su equipo de investigadores estadounidenses en la Universidad de Nueva York y físicos en Texas y Washington, esto sí es posible. Así lo promete el ambicioso proyecto que vienen desarrollando y que, según afirman, cambiaría la manera de ver la vida como lo hacemos hoy. Se trata, según el científico, de mejorar las cualidades del agua tal y como hasta ahora la hemos conocido, para adicionarle más oxígeno.

De esta manera, se crearían unas nanoburbujas que oxigenarían las células de los organismos de plantas, animales y humanos y garantizarían un mejor desempeño.

Sus explicaciones apuntan a un sistema denominado cavitación del agua, que significa darle más energía a través del oxígeno: "Si se le pone suficiente energía al agua, se rompe el seudocristal que la forma, se le pone oxígeno que está protegido por una estructura de cargas eléctricas. Es una burbuja eléctrica". "Si le ponemos oxígeno al agua, se hace un proceso complejo y se generan nanoburbujas. Estas tienen

una estructura eléctrica por fuera, y por dentro oxígeno. Si las ponemos en presencia de células, las nanoburbujas se adhieren a la superficie y sueltan el oxígeno y se distribuye; entonces cambian las propiedades de la célula. Esto ya se sabía pero no se sabía cómo funcionaba", explicó en su conferencia.

Palabras más, palabras menos, el doctor Llinás asegura que se trata de un progreso en el perfeccionamiento vital ya que este descubrimiento "revolucionario" como él mismo lo llama, sería una cura para las enfermedades como el cáncer o el Alzheimer.

[...]

Juliana Rojas H. Disponible en: [www.revistadivers.com.co](http://www.revistadivers.com.co). 29 de octubre de 2012 (adaptación).

### Pregunta 8.

El texto se compone básicamente de

- A. una pregunta - una respuesta - una explicación y finalmente una conclusión.
- B. una introducción - una ejemplificación y finalmente un cierre.
- C. una afirmación - una descripción - un ejemplo y finalmente una explicación.
- D. una explicación - una pregunta y finalmente una respuesta.

### Pregunta 9.

A partir de la información del último párrafo se puede comprender mejor el porqué de la expresión

- A. "cavitación del agua", referida en el segundo párrafo.
- B. "generación de nanoburbujas", citada en el segundo párrafo.
- C. "optimizar la vida", referida en el título.
- D. "estructura del agua", citada en el título.

### Pregunta 10.

Según la estructura y el contenido del texto, este se puede catalogar como

- A. una nota científica.
- B. un artículo enciclopédico.
- C. una crónica especializada.
- D. un comentario ecológico.

### Pregunta 11.

La expresión "Palabras más, palabras menos", pertenece en el texto a

- A. Juliana Rojas.
- B. Rodolfo Llinás.
- C. un destacado físico de Texas.
- D. una reportera estadounidense.

### Pregunta 12.

Debes preparar una exposición sobre la importancia del mito en la construcción de la identidad de las culturas latinoamericanas. Para ello podrías consultar, principalmente,



### Pregunta 16.

En la historieta, las flores alrededor de las viñetas indican

- A. que los personajes enmarcados están enamorados.
- B. que la narración ocurre en un lugar muy tranquilo.
- C. que los sucesos que enmarcan forman parte de un recuerdo.
- D. que los personajes hacen parte de una novela rosa.

### Pregunta 17.

A Juan, su profesor le ha solicitado que escriba un texto sobre el procedimiento que realizó en el laboratorio de Ciencias. Por esa razón, el texto que va a escribir debe tener las siguientes partes:

- A. Introducción – Explicación – Pasos.
- B. Descripción de materiales – Pasos – Resultados.
- C. Introducción – Descripción de materiales- Explicación.
- D. Tesis – Argumentos – Resultados

### Pregunta 18.

Estás elaborando un texto acerca de las causas de la contaminación de un parque. Hasta ahora has escrito lo siguiente:

*"El Parque Nacional Natural de la Isla Gorgona es una isla oceánica, con un área de 24 kilómetros cuadrados que se ha visto amenazado en dos ocasiones por contaminación por hidrocarburos los cuales se han adherido a las rocas y plantas matando muchas especies únicas en la zona."*

Teniendo en cuenta el tema, la idea que permite que el texto se complete es:

- A. Ello se debe principalmente a la presencia de empresas petroleras que arrojan hidrocarburos.
- B. De la misma manera, se han identificado cuarenta familias botánicas nuevas cerca de la playa.
- C. Por otro lado, en 1959 Colombia adquirió derechos sobre la isla y en 1985 fue declarada Parque Nacional.
- D. como resultado, hay diversidad de especies marinas como delfines, cachalotes y ballenas jorobadas

Responde la pregunta 19 de acuerdo al siguiente texto.

### CADA VEZ HAY MÁS OSOS SOLTEROS



Oso pardo de Alaska cazando su presa favorita

Tras varias décadas estudiando a los osos del Refugio Nacional de Vida Salvaje de Kodiak, en Alaska, un equipo de biólogos liderados por Bill Leacock ha llegado a la conclusión de que la soltería se ha puesto de moda entre los osos pardos en los últimos años. "Estamos detectando

menos grupos familiares que nunca", dice Leacock. "Si es una tendencia a largo plazo o no es algo que aún desconocemos", puntualiza.

Basándose en observaciones aéreas y a ras de suelo, los investigadores han detectado un claro incremento en el número de osos que viven solos. Entre 1985 y 2005 era del 47%, y desde entonces ha ascendido hasta un 69-85%. Además, estos animales están más dispersos que antes, con sólo 250 individuos por cada 1000 kilómetros, la mitad que hace una década. Leacock sospecha que los efectos del cambio climático sobre las estaciones, que causan entre otras cosas la tardía llegada de la primavera, podrían estar contribuyendo a estas alteraciones en el comportamiento de estos mamíferos, reduciendo su apareamiento.

Tomado de: <http://www.muyinteresante.es/naturaleza/articulo/cada-vez-hay-mas-osos-solteros>.

### Pregunta 19.

Según el texto, que el número de osos que viven solos haya subido a 69-85 % implica que

- A. en el futuro desaparecerán los osos pardos de Alaska y de otras partes.
- B. en el pasado los osos pardos tenían un comportamiento similar al 2005.
- C. en la actualidad los osos pardos viven más dispersos y se aparean menos.
- D. en el presente han dejado de existir la mitad de los osos que había en 1985.

## ANEXO B. Rejilla de observación participante

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER  
 INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN PEDRO CLAVER KM 16  
 REJILLA DE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE  
 MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

Como estrategia para analizar a profundidad los videos que contienen las sesiones de clase se empleó la siguiente rejilla para un primer momento y, el posterior formato para el registro de la información detallada de los videos.

LUGAR		FECHA	
HORA DE INICIO		HORA DE FINALIZACIÓN	
OBJETIVO DE LA OBSERVACIÓN			
POBLACIÓN (GRADO)		FEMENINO	
		MASCULINO	

MOMENTOS	CRITERIOS	OBSERVACIÓN Nº _____	
		SI	NO
ANTES	1. Se plantean estrategias que propendan por un ambiente escolar adecuado.		
	2. Se da a conocer a los estudiantes el objetivo de la sesión de clase.		
	3. La actividad es contextualizada.		
	4. Se motiva a los estudiantes a hacer uso de sus saberes previos.		
	5. Se promueven preguntas sobre la temática permitiendo al estudiante argumentar críticamente la actividad y plantear sus propias preguntas demostrando pensamiento crítico.		
	6. Se realiza actividad de motivación al iniciar la sesión de clase.		
DURANTE	7. Se promueve la participación de los estudiantes.		
	8. Se realizan preguntas para provocar predicciones, inferencias e hipótesis en los estudiantes.		
	9. Se realizan pausas para conocer si los estudiantes comprenden la secuencia de la temática.		
	10. Se promueven actividades que requieren la opinión de los estudiantes.		
CIERRE	11. Se evalúa el aprendizaje por medio de preguntas.		
	12. Se procura la elaboración de un producto final para enriquecer la actividad propuesta en cada sesión de clase.		
	13. Se proponen actividades complementarias para verificar dificultades o avances en la comprensión o ejecución de las sesiones.		

### ANEXO C. Formato diario de campo

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN PEDRO CLAVER KM 16  
FORMATO DIARIO DE CAMPO  
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

OBSERVACIÓN N° \_\_\_\_\_

NOMBRE DEL OBSERVADOR

LUGAR  FECHA

GRADO  HOMBRES  MUJERES

DURACIÓN DE LA SESIÓN: HORA INICIO  HORA FINAL

OBJETIVO

MOMENTOS	DESCRIPCIÓN	REFLEXIÓN
ANTES		
DURANTE		
DESPUÉS		

## **ANEXO D. Entrevista semiestructurada**

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN PEDRO CLAVER KM 16  
ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA  
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

### **1. Presentación del entrevistador.**

Realizar una breve presentación del entrevistador, indicando brevemente los momentos y las condiciones de la entrevista.

### **2. Objetivo de la entrevista.**

Establecer las estrategias didácticas que utiliza el docente de lengua castellana en el aula de clase para determinar su pertinencia y si éstas generan lectura crítica y pensamiento crítico en los estudiantes de la Institución Educativa

### **3. Aclaración.**

La información recopilada en la presente entrevista será utilizada única y exclusivamente para fines pedagógicos, las preguntas contenidas pretenden ahondar en el proceso que realiza en sus sesiones de clase y en las estrategias didácticas que emplea con sus estudiantes, y servirán de base para un proceso de investigación que se realizará en la institución educativa.

Si considera conveniente puede pasar o posponer una de las preguntas indicando: "paso" o "sin comentarios"

### **4. Caracterización del entrevistado.**

Nombres y apellidos: \_\_\_\_\_

Institución Educativa en la que labora: \_\_\_\_\_

Nivel educativo en el que se desempeña:

Transición: \_\_\_\_ Básica primaria: \_\_\_\_ Básica secundaria: \_\_\_\_ Media técnica: \_\_\_\_

### **5. Introducción de la entrevista.**

¿Cuánto tiempo tiene de experiencia en la docencia?

¿Qué la-lo motivo a ser docente?

¿Hace cuánto labora en la institución?

¿Qué le llamó o le llama la atención de la institución en la que labora?

¿Cuál ha sido el mayor reto que le ha presentado su labor? ¿Cómo lo superó?

¿Qué elementos tecnológicos emplea en sus sesiones de clase?

## **6. Profundización**

¿Qué actividades acostumbra realizar en el aula de clase?

¿Qué estrategias pedagógicas utiliza en las sesiones de clase?

¿Qué resultados le han generado las estrategias pedagógicas que utiliza en el aula con los estudiantes?

¿Considera que las estrategias pedagógicas que utiliza generan lectura crítica y pensamiento crítico?

¿Qué estrategias pedagógicas considera que se deberían implementar en la institución para generar lectura crítica y pensamiento crítico en los estudiantes de la institución?

¿La educación que propone la institución es suficiente para responder a los retos que plantea la realidad actual?

## **7. Cierre**

¿Qué debe hacer la institución para alcanzar el reto propuesto por el Ministerio de Educación Nacional de ser Colombia la más educada en el año 2025?

¿Qué recomendación haría a los docentes para que se implementen estrategias de enseñanza aprendizaje que respondan a los retos actuales?

## **8. Agradecimiento**

Se agradece la participación y la colaboración brindada; nuevamente se aclara que el propósito de la entrevista es con fines pedagógicos y que en ningún momento se utilizaran los nombres o la información suministrada para fines diferentes a los ya indicados.

## ANEXO E. Rejilla de evaluación

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER  
 INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN PEDRO CLAVER KM 16  
 REJILLA DE EVALUACIÓN<sup>104</sup>  
 MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

LUGAR		FECHA	
GRADO		HOMBRES	MUJERES
DURACIÓN DE LA SESIÓN MINUTOS	HORA DE INICIO		HORA DE FINALIZACIÓN

CATEGORÍA ESTUDIANTE	NIVELES DE LECTURA															COMPETENCIAS COMUNICATIVAS																			
	LITERAL					INFERENCIAL					CRÍTICO					SEMÁNTICA					SINTÁCTICA					PRAGMÁTICA									
	N	1	2	3	4	5	N	1	2	3	4	5	N	1	2	3	4	5	N	1	2	3	4	5	N	1	2	3	4	5	N	1	2	3	4
01F9	A					A						A						A						A						A					
	M					M						M						M						M						M					
	B					B						B						B						B						B					
02F9	A					A						A						A						A					A						
	M					M						M						M						M					M						
	B					B						B						B						B					B						
03M9	A					A						A						A						A					A						
	M					M						M						M						M					M						
	B					B						B						B						B					B						
04F9	A					A						A						A						A					A						
	M					M						M						M						M					M						
	B					B						B						B						B					B						
05F9	A					A						A						A						A					A						
	M					M						M						M						M					M						
	B					B						B						B						B					B						
06F9	A					A						A						A						A					A						
	M					M						M						M						M					M						
	B					B						B						B						B					B						
07M9	A					A						A						A						A					A						
	M					M						M						M						M					M						
	B					B						B						B						B					B						
08M9	A					A						A						A						A					A						
	M					M						M						M						M					M						
	B					B						B						B						B					B						
09M9	A					A						A						A						A					A						
	M					M						M						M						M					M						
	B					B						B						B						B					B						
	A					A						A						A						A				A							

<sup>104</sup> Rejilla de evaluación I Contiene información ampliada y permite identificar no solo los niveles de lectura y las competencias comunicativas de los estudiantes, sino que se puede clasificar cada nivel en alto, medio o bajo.

10M9	M				M				M				M				M				M			
	B				B				B				B				B				B			
11M9	A				A				A				A				A				A			
	M				M				M				M				M				M			
	B				B				B				B				B				B			
12F9	A				A				A				A				A				A			
	M				M				M				M				M				M			
	B				B				B				B				B				B			
13M9	A				A				A				A				A				A			
	M				M				M				M				M				M			
	B				B				B				B				B				B			
14M9	A				A				A				A				A				A			
	M				M				M				M				M				M			
	B				B				B				B				B				B			
15M9	A				A				A				A				A				A			
	M				M				M				M				M				M			
	B				B				B				B				B				B			
16F9	A				A				A				A				A				A			
	M				M				M				M				M				M			
	B				B				B				B				B				B			
17M9	A				A				A				A				A				A			
	M				M				M				M				M				M			
	B				B				B				B				B				B			
18M9	A				A				A				A				A				A			
	M				M				M				M				M				M			
	B				B				B				B				B				B			
19F9	A				A				A				A				A				A			
	M				M				M				M				M				M			
	B				B				B				B				B				B			
20M9	A				A				A				A				A				A			
	M				M				M				M				M				M			
	B				B				B				B				B				B			
21M9	A				A				A				A				A				A			
	M				M				M				M				M				M			
	B				B				B				B				B				B			
	M				M				M				M				M				M			
	B				B				B				B				B				B			
<b>OBSERVACIONES</b>																								

Para la clasificación de las respuestas de los estudiantes se tomó lo estipulado en los lineamientos curriculares de lengua castellana (páginas 28, 74 y 75) y en los estándares básicos de competencias del lenguaje, emanados del ministerio de educación Nacional en lo referente a competencias y niveles de lectura.

En relación con las competencias se asumió las estipuladas en la página 28 de los lineamientos curriculares de lengua castellana, allí se puede leer sobre la **competencia sintáctica**, la cual hace referencia a las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la producción de los enunciados lingüísticos.

Por su parte la **competencia semántica**, hace referencia a “la capacidad de reconocer y usar los significados y el léxico de manera pertinente según las exigencias del contexto de comunicación. Aspectos como el reconocimiento de campos semánticos, tecnolectos o ideolectos particulares hacen parte de esta competencia; lo mismo que el seguimiento de un eje o hilo temático en la producción discursiva.”<sup>105</sup>

En cuanto a la **competencia pragmática** se referencia al reconocimiento y al uso de reglas contextuales de la comunicación. “Aspectos como el reconocimiento de intencionalidades y variables del contexto como el componente ideológico y político que está detrás de los enunciados hacen parte de esta competencia, el reconocimiento de variaciones dialectales, registros diversos o, en términos de Bernstein, códigos socio-lingüísticos, presentes en los actos comunicativos son también elementos de esta competencia”.<sup>106</sup>

En relación a los niveles de lectura, se asumió lo estipulado en los lineamientos curriculares de lengua castellana, donde se pueden identificar los siguientes:

## **NIVEL LITERAL<sup>107</sup>**

---

<sup>105</sup> Ministerio de Educación Nacional, Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. pag. 28.

<sup>106</sup> Ibid, p. 28

<sup>107</sup> Ibid, p. 74

Leer literalmente es hacerlo conforme al texto. Solicita respuestas simples, que están explícitas en el texto escrito, pero requiere que se conozcan las palabras. Podríamos dividir este nivel en dos:

### **Lectura literal en un nivel primario (nivel 1)**

Se centra en las ideas e información que están explícitamente expuestas en el texto, por reconocimiento o evocación de hechos. El reconocimiento puede ser:

De detalle: identifica nombres, personajes, tiempo y lugar de un relato; de ideas principales: la idea más importante de un párrafo o del relato; de secuencias: identifica el orden de las acciones; por comparación: identifica caracteres, tiempos y lugares explícitos; de causa o efecto: identifica razones explícitas de ciertos sucesos o acciones.

Realizamos entonces una lectura elemental: seguimos paso a paso el texto, lo situamos en determinada época, lugar, identificamos (en el caso de un cuento o una novela) personajes principales y secundarios; nos detenemos en el vocabulario, las expresiones metafóricas. Muchos de los fracasos en la escuela responden al desconocimiento del léxico específico de cada disciplina (por ejemplo, el lenguaje matemático) o a la interpretación de ciertos vocablos dentro de determinado contexto. El alumno tiene que adiestrarse en el significado de los vocablos y cuál es la acepción correcta de las que figuran en el diccionario de acuerdo al significado total de la frase en el cual se halla inserto.

### **Lectura literal en profundidad (nivel 2)**

Efectuamos una lectura más profunda, ahondando en la comprensión del texto, reconociendo las ideas que se suceden y el tema principal, realizando cuadros sinópticos, mapas conceptuales, resúmenes y síntesis. La mayor parte de estas técnicas son más adecuadas para textos expositivos que para textos literarios.

## **NIVEL INFERENCIAL**<sup>108</sup>

Se activa el conocimiento previo del lector y se formulan hipótesis sobre el contenido del texto a partir de los indicios, estas se van verificando o reformulando mientras se va leyendo.

La lectura inferencial o interpretativa es en sí misma "comprensión lectora", ya que es una interacción constante entre el lector y el texto, se manipula la información del texto y se combina con lo que se sabe para sacar conclusiones.

Se busca establecer relaciones que van más allá de lo leído, se explica en el texto más ampliamente, agregando informaciones y experiencias anteriores, relacionando lo leído con nuestros saberes previos, formulando hipótesis y nuevas ideas. La meta del nivel inferencial será la elaboración de conclusiones.

Este nivel puede incluir las siguientes operaciones:

Inferir detalles adicionales, que, según las conjeturas del lector, pudieron haberse incluido en el texto para hacerlo más informativo, interesante y convincente; Inferir ideas principales, no incluidas explícitamente; Inferir secuencias, sobre acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otras maneras; Inferir relaciones de causa y efecto, realizando hipótesis sobre las motivaciones o caracteres y sus relaciones en el tiempo y el lugar. Se pueden hacer conjeturas sobre las causas que indujeron al autor a incluir ciertas ideas, palabras, caracterizaciones, acciones; Predecir acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa, deliberadamente o no; Interpretar un lenguaje figurativo, para inferir la significación literal de un texto.

---

<sup>108</sup> Ibid, p. 75

## **NIVEL CRÍTICO<sup>109</sup>**

En este nivel de comprensión, el lector después de la lectura, confronta el significado del texto con sus saberes y experiencias, luego emite un juicio crítico valorativo y la expresión de opiniones personales acerca de lo que se lee. Puede llevarse en un nivel más avanzado a determinar las intenciones del texto y de su autor, lo que demanda un procesamiento cognitivo más profundo de la información.

Se emiten juicios sobre el texto leído, lo aceptamos o rechazamos, pero con fundamentos. La lectura crítica tiene un carácter evaluativo donde interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído; los juicios toman en cuenta cualidades de exactitud, aceptabilidad, probabilidad. Los juicios pueden ser:

- ✓ De realidad o fantasía: según la experiencia del lector con las cosas que lo rodean o con los relatos o lecturas;
- ✓ De adecuación y validez: compara lo que está escrito con otras fuentes de información;
- ✓ De apropiación: requiere evaluación relativa en las diferentes partes, para asimilarlo;
- ✓ De rechazo o aceptación: depende del código moral y del sistema de valores del lector.

La formación de seres críticos es hoy una necesidad vital para la escuela y solo puede desarrollarse en un clima cordial y de libre expresión, en el cual los alumnos puedan argumentar sus opiniones con tranquilidad y respetando a su vez la de sus pares.

---

<sup>109</sup> Ibid., p. 75

## ANEXO F. Rúbrica de evaluación de autobiografía.

### INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN PEDRO CLAVER KM 16 UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER RÚBRICA DE EVALUACIÓN AUTOBIOGRAFÍA

Empleando la presente rúbrica registra los hallazgos en cuanto a los ÍTEM que se proponen, no olvides realizar la actividad a conciencia y respeto.

ESTUDIANTE EVALUADO: \_\_\_\_\_

EVALUADOR: \_\_\_\_\_

ITEM	AVANZADO	SATISFACTORIO	MÍNIMO	DEFICIENTE
PRESENTACIÓN	El texto se presenta de forma ordenada, sin tachones o enmendaduras, además, el material utilizado para su escritura es el adecuado.	El texto se presenta de forma ordenada, sin tachones o enmendaduras.	el texto se presenta de forma ordenada y con algunas enmendaduras	el texto se presenta sin un orden específico y contiene tachones y enmendaduras.
	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>1</b>
REDACCIÓN	En el texto se pueden entender claramente las ideas en cada párrafo y éstas tienen sentido global, lo que permite identificar una redacción clara y coherente.	En el texto se pueden entender claramente las ideas en cada párrafo, sin embargo, no se identifica el sentido global.	En el texto se pueden entender las ideas de la mayoría de los párrafos y éstas tienen sentido.	En el texto no es fácil entender las ideas de los párrafos y éstas no tienen sentido global.
	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>1</b>
CONTENIDO	El contenido permite identificar claramente el tipo de texto, además, se hace uso correcto de conectores lógicos para enlazar las ideas.	El contenido permite identificar el tipo de texto, además, se hace uso de conectores lógicos para enlazar las ideas	Aunque el contenido difícilmente permite identificar el tipo de texto, se hace uso de conectores lógicos para enlazar las ideas	El contenido difícilmente permite identificar el tipo de texto, además, el uso de conectores lógicos para enlazar las ideas es limitado o nulo.
	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>1</b>
ORTOGRAFÍA	En la redacción del texto se emplea correctamente las reglas ortográficas.	En la redacción del texto se emplea correctamente algunas reglas ortográficas.	En la redacción del texto se emplean algunas reglas ortográficas.	Es poco evidente el uso de reglas ortográficas en la redacción del texto.
	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>1</b>
TOTAL				

## ANEXO G: Prueba final

### PRUEBA FINAL

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN PEDRO CLAVER KM 16  
PRUEBA DIAGNÓSTICO FINAL  
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

Responde las preguntas 1 y 2 con base en el siguiente texto.

#### LA MUERTE

La automovilista (negro el vestido, negro el pelo, negros los ojos pero con la cara tan pálida que a pesar del mediodía parecía que en su tez se hubiese detenido un relámpago) vio en el camino a una muchacha que hacía señas para que parara. Paró.

— ¿Me llevas? Hasta el pueblo no más— dijo la muchacha.

— Sube— dijo la automovilista. Y el auto arrancó a toda velocidad por el camino que bordeaba la montaña.

— Muchas gracias— dijo la muchacha con un gracioso mohín — pero ¿no tienes miedo de levantar por el camino a personas desconocidas? Podrían hacerte daño. ¿Esto está tan desierto?

— No, no tengo miedo.

— ¿Y si levantarás a alguien que te ataca?

— No tengo miedo.

— ¿Y si te matan?

— No tengo miedo.

— ¿No? Permíteme presentarme— dijo entonces la muchacha, que tenía los ojos grandes, limpidos, imaginativos y enseguida, conteniendo la risa, fingió una voz cavernosa—. Soy la Muerte, la M-u-e-r-t-e.

La automovilista sonrió misteriosamente. En la próxima curva el auto se desbarrancó.

La muchacha murió. La automovilista siguió a pie y al llegar a un cactus desapareció.

Enrique Anderson Imbert. Disponible en:

<http://www.cstudada.es.com/temas/cuencos/capitulos/temas/muerte>

#### Pregunta 1. Literal-semántica

En el relato se intuye que algo grave puede ocurrirle a uno de los personajes. Esto se percibe cuando

- A. la muerte le pide a una mujer que la lleve en su auto.
- B. la joven interroga a la automovilista sobre la inseguridad en los caminos.
- C. la automovilista descubre que va a ser agredida y se lanza del automóvil.
- D. la joven revela su verdadera e insólita identidad.

#### Pregunta 2. Crítica-pragmática

Quien relata se sitúa como

- A. un testigo que presencié alguno de los hechos.
- B. alguien ajeno a los hechos pero que conoce lo ocurrido.
- C. la muchacha que relata aquello que le ocurrió.
- D. la automovilista que relata una anécdota insólita.

Responda las preguntas 3 a 5 teniendo en cuenta la siguiente información.

#### MARTE TENDRÍA GRANDES RESERVAS DE AGUA EN SU INTERIOR

A través del estudio de meteoritos, científicos afirman que los volcanes inundaron Marte de agua. Según los científicos, Marte podría tener verdaderos océanos de agua bajo tierra.

El descubrimiento sugiere que antiguas erupciones volcánicas podrían haber llenado Marte de agua, creando un hábitat favorable a la vida tal y como la conocemos. Según parece, los meteoritos de Marte contienen sorprendentes cantidades de minerales hidratados, que incorporan agua en sus estructuras cristalinas. Los autores del estudio calculan que el manto del planeta contiene entre 70 y 300 partes por millón de agua, suficiente para cubrir el planeta de líquido entre 200 y 1.000 metros.

«Estamos hablando de incluso más agua de la que contiene el manto superior de la Tierra», afirma el director del estudio Francis McCubbin, de la Universidad de Nuevo México, en Albuquerque. Y si todavía hay agua en el manto marciano, significa que probablemente había mucha en su interior cuando se formó el planeta. «Después de todo, no tenemos que depender de fuentes de agua como cometas o asteroides», añade McCubbin. De ser así, es probable que ocurra lo mismo con otros planetas rocosos, como Mercurio, Venus y la Tierra, o algunas asteroides de gran tamaño.

«La Tierra no es única», afirma McCubbin. «Deberíamos encontrar agua en casi todo el sistema solar».

Temadé de: <http://www.nationalgeographic.com/temadé/ciencia/capacitad/reservaverde-marte>

#### Pregunta 3. Inferencial-sintáctico

En el texto, el segundo párrafo indica

- A. cómo ocurrieron las antiguas erupciones volcánicas.
- B. el método utilizado por los científicos en el estudio.
- C. lo que afirma Francis McCubbin, el director de estudio.
- D. los indicios que llevan a la información hecha por los científicos.

#### Pregunta 4. Crítica-semántica

Una de estas expresiones se relaciona directamente con lo que plantea Francis McCubbin al final del texto:

- A. "La Tierra se recupera en un millón de años, somos nosotros los que desaparecemos" (Nicanor Parra).
- B. "Si existe un desafío esencial del ser humano en la actual etapa histórica, es salvar la casa común, es decir, la Tierra" (Leonardo Boff).
- C. "No hay pasajeros en la nave espacial de la Tierra: todos somos tripulantes" (Herbert Marshall McLuhan).
- D. "¿Cómo sabes si la Tierra no es más que el infierno de otro planeta?" (Aldous Huxley).

### Pregunta 5. Inferencial-sintáctica

El esquema que mejor representa la manera como se organiza la información del texto es:



Responda las preguntas 6 y 7 de acuerdo con la siguiente información.

### ¿ES POSIBLE OXIGENAR LA ESTRUCTURA DEL AGUA PARA OPTIMIZAR LA VIDA?

Para el PhD en neurociencias, Rodolfo Llinás y su equipo de investigadores estadounidenses en la Universidad de Nueva York y físicos en Texas y Washington, esto sí es posible. Así lo promete el ambicioso proyecto que vienen desarrollando y que, según afirman, cambiaría la manera de ver la vida como lo hacemos hoy. Se trata, según el científico, de mejorar las cualidades del agua tal y como hasta ahora la hemos conocido, para adicionarle más oxígeno.

De esta manera, se crearían unas nanoburbujas que oxigenarían las células de los organismos de plantas, animales y humanos y garantizarían un mejor desempeño.

Sus explicaciones apuntan a un sistema denominado cavitación del agua, que significa darle más energía a través del oxígeno: "Si se le pone suficiente energía al agua, se rompe elseudocristal que la forma, se le pone oxígeno que está protegido por una estructura de cargas eléctricas. Es una burbuja eléctrica". "Si le ponemos oxígeno al agua, se hace un proceso complejo y se generan nanoburbujas. Estas tienen una estructura eléctrica por fuera, y por dentro oxígeno. Si las ponemos en presencia de células, las nanoburbujas se adhieren a la superficie y sueltan el oxígeno y se distribuye; entonces cambian las propiedades de la célula. Esto ya se sabía pero no se sabía cómo funcionaba", explicó en su conferencia.

Palabras más, palabras menos, el doctor Llinás asegura que se trata de un progreso en el perfeccionamiento vital ya que este descubrimiento "revolucionario" como él mismo lo llama, sería una cura para las enfermedades como el cáncer o el Alzheimer. [...]

Júliora Rojas K. Disponible en: [www.revistadinerocmca.com](http://www.revistadinerocmca.com). 28 de octubre de 2012 (edgqtaicn).

### Pregunta 6. Crítico-semántico

Un autor que comparta la idea de las ventajas vitales de la oxigenación del agua, podría afirmar:

A. "¿Se ha pensado en la relación riesgos / beneficios para arriesgarse en un proyecto de tanta responsabilidad como lo es la cavitación del agua?"

B. "Las empresas colombianas deberían invertir en este proyecto de oxigenación líquida, una vez se demuestre que es posible y rentable".

C. "Este tipo de agua transgénica se podría comercializar como bebida energizante para oxigenar el organismo".

D. "La oxigenación del agua proveería a las células de los seres vivos mejores mecanismos de defensa y supervivencia".

### Pregunta 7. Crítico-semántico

Quien escribió el texto cita a Rodolfo Llinás, con el fin de

A. convencer acerca de los beneficios de consumir agua potable.

B. explicar cómo funcionaría el proceso de oxigenación del agua.

C. informar acerca de la estructura estándar del agua.

D. cuestionar el proceso de cavitación del agua.

### Pregunta 8. Inferencial-sintáctico

Estás redactando un artículo de opinión acerca de las ventajas y desventajas del uso de la internet en el aula. Ya enunciaste las ventajas y debes abordar ahora las desventajas. El conector que te permite relacionar la nueva información con la anterior es

A. Además.

B. Por tanto.

C. Esto quiere decir.

D. No obstante.

### Pregunta 9. Crítica-sintáctica

Un compañero pide que le revises su escrito sobre el Romanticismo, pues la profesora le ha indicado que contiene errores gramaticales. El párrafo dice:

"El Romanticismo en Hispanoamérica coincidió con el espíritu rebelde de los movimientos de independencia. Las consignas de Libertad animaron a los patriota a liberarse del dominio español".

Después de leer el párrafo, encuentras que hay una anomalía

A. de concordancia en el verbo "liberarse", pues le falta la "n" al final.

B. de ortografía en la palabra "coincidió", pues no debería llevar tilde.

C. de concordancia de número en la palabra "patriota", pues debería estar en plural.

D. de ortografía en la palabra "Hispanoamérica", pues no debe iniciar con mayúscula.

### Pregunta 10. Crítica-pragmática

Para la clase de Biología, los estudiantes deben redactar la descripción del parque natural que visitaron en la reciente salida ecológica.

Tu compañero redactó este párrafo y te pide tu opinión sobre el escrito:

"Los parques naturales constituyen una riqueza ecológica y ecosistémica por la diversidad de especies, muchas de ellas nativas, que se encuentran en los hábitats naturales. Es necesario cuidar nuestros parques naturales".

Luego de leer el escrito, le dices a tu compañero que el contenido del párrafo

- A. no es pertinente con la tarea solicitada, ya que se orienta más a la opinión que a la descripción.
- B. es totalmente pertinente, porque describe algunas opiniones personales sobre el tema propuesto.
- C. es poco pertinente, porque se limita a narrar la experiencia de visitar el parque.
- D. es pertinente, porque describe detalladamente las características y los rasgos de las especies.

Responde las preguntas 11 a 13 teniendo en cuenta la siguiente información

#### RÉQUIEM

Resulta  
que ya nada es igual, nada es lo mismo,  
que algo se ha muerto aquí  
sin llanto,  
sin sepulcro,  
sin remedio,  
que otro aire se respira ahora en el alma,  
patio oloroso a humo donde cuelgan  
tantos locos afectos de otros días.  
Tendría que decir  
que ha llovido ceniza tanto tiempo  
que ha tiznado por siempre las magnolias,  
pero es pueril la imagen y me aburro.  
Me aburro dócilmente, blandamente,  
como cuando era niña y me tiraba  
a ver pasar las nubes,  
y la vida  
era larga como una carrilera.  
Ahora el tren da la vuelta y unos rostros  
borrosos me saludan desde lejos:  
yo amé a aquel hombre que va hablando solo.  
Aquel otro me amó y no sé su nombre.  
La tarde se silencia y todos parten.  
Soy yo la que hace tiempo ya se ha ido.

Tomado de: Ficticia Bennett Vélez (1986). *Tambor en la zambra*. Faceta Colombiana del siglo XXI. México: Verdehalage.

#### Pregunta 11. Inferencial-semántica

De los siguientes versos, el que más se acerca a la visión de la autora es:

- A. También otro animal entristecido / dirá tu nombre en medio de la tarde (Fernando Herrera Gómez).
- B. Tú el amor. Yo la vida solitaria / que se abre hacia una dicha imaginaria (Germán Pardo).
- C. Observo los días de ayer con el corazón seco / libre de pena, en libertad y sin miedo (Ricardo Cuesta).
- D. Y la nostalgia de tu amor mitiga / mi duelo, que al olvido se resiste (Guillermo Valencia).

#### Pregunta 12. Inferencial-pragmática

En el texto, cuando la voz dice "y la vida / era larga como una carrilera" pretende representar

- A. la mirada atenta e inquieta de los niños.
- B. lo interminable que parece la vida cuando se es niño.
- C. la lejanía de los recuerdos.

- D. el tedio que provoca el paso de las horas cuando se es viejo.

#### Pregunta 13. Inferencial-sintáctico

En los versos "borrosos me saludan desde lejos: /yo amé a aquel hombre que va hablando solo", los dos puntos (:) se usan para

- A. Indicar un cambio en la voz que habla.
- B. Introducir una enumeración.
- C. señalar una consecuencia de lo afirmado antes.
- D. introducir una explicación de lo anotado anteriormente

#### Pregunta 14. Crítica-sintáctica

Estás escribiendo un texto donde tienes que explicar qué es un computador, para qué sirve y cuáles son sus partes. Para lograrlo, tienes las siguientes ideas:

1. Incluye monitor, teclado, ratón, CPU, altavoces e impresora, aunque existen más dispositivos.
2. Es una máquina electrónica que recibe y procesa datos para convertirlos en información útil.
3. Se utiliza para almacenar, copiar y transferir información con exactitud y rapidez de acuerdo con un usuario.

Para cumplir con el desarrollo del tema propuesto, las ideas deben tener el siguiente ordenamiento:

- A. 1, 3 y 2.
- B. 1, 2 y 3.
- C. 2, 3 y 1.
- D. 2, 1 y 3.

Responde las preguntas 15 a la \_\_\_ de acuerdo con la siguiente información.

(VER HOJA ANEXA - HISTORIETA)

#### Pregunta 15. Literal-semántico

¿Cuáles personajes aparecen en la historia contada por el científico?

- A. Un jovencito y Flor Dumaí.
- B. El científico y Colt.
- C. El científico, Flor Dumaí y Colt.
- D. Un jovencito, el científico y Colt.

#### Pregunta 16. Literal-pragmático

En el texto, quien dice "Pues, enséñeme. ¿Usted ya lo ha hecho todo, doctor?" es

- A. Colt.
- B. la señorita.
- C. Eugene.
- D. un jovencito.

#### Pregunta 17. Crítico-semántico

Te han pedido elaborar un escrito sobre las características de la obra literaria de Rafael Pombo. Hasta el momento has escrito las siguientes ideas:

- (1) Son muy reconocidas las fábulas de Pombo entre los niños.
- (2) Este autor fue un incansable lector a quien además le gustaba la

música popular. (3) Sus fábulas reflexionan con humor sobre la moral. (4) Además de escribir fábulas llenas de rimas para niños también compuso una gran cantidad de poemas para adultos.

Después de revisar lo escrito decides que una de las ideas NO trata el tema que te han asignado, por lo tanto, decides eliminar la idea

- A. 1.
- B. 2.
- C. 3.
- D. 4

Responde las preguntas 18 y 19 de acuerdo con el siguiente texto.

#### **CADA VEZ HAY MÁS OSOS SOLTEROS**

Tras varias décadas estudiando a los osos del Refugio Nacional de



Vida Salvaje de Kodiak, en Alaska, un equipo de biólogos liderados por Bill Leacock ha llegado a la conclusión de que la soltería se ha puesto de moda entre los osos pardos en los últimos años. "Estamos detectando menos grupos familiares que nunca", dice Leacock. "Si es una

tendencia a largo plazo o no es algo que aún desconocemos", puntualiza.

Basándose en observaciones aéreas y a ras de suelo, los investigadores han detectado un claro incremento en el número de osos que viven solos. Entre 1985 y 2005 era del 47%, y desde entonces ha ascendido hasta un 69-85%. Además, estos animales están más dispersos que antes, con sólo 250 individuos por cada 1000 kilómetros, la mitad que hace

una década. Leacock sospecha que los efectos del cambio climático sobre las estaciones, que causan entre otras cosas la tardía llegada de la primavera, podrían estar contribuyendo a estas alteraciones en el comportamiento de estos mamíferos, reduciendo su apareamiento.

Tómalo de: <http://www.mujerescientista.es/naturalista/articulo/cada-vez-hay-mas-osos-solteros>

#### **Pregunta 18. Literal-semántico**

En el texto anterior se afirma que el investigador Bill Leacock

- A. sospecha que el cambio climático afecta los periodos de apareamiento de los osos.
- B. comprobó que la soltería entre los osos pardos es una tendencia a largo plazo.
- C. sospecha que desde el 2005 el número de osos que viven solos ha disminuido.
- D. comprobó que el efecto del cambio climático es la llegada tardía de la primavera.

## ANEXO H. Malla curricular Lengua Castellana grado noveno. I.E.S.P.C. km 16

MALLA CURRICULAR I.E. SAN PEDRO CLAVER KM 16						
ASIGNATURA	LENGUA CASTELLANA					
GRADO	NOVENO					
PRIMER PERIODO						
OBJETIVO GENERAL	Presentar el periodo de la literatura precolombina enmarcándolos en su correspondiente contexto histórico, político y social. . Comprender discursos orales y escritos, interpretando con una actitud crítica, reconociendo sus diferentes finalidades y las situaciones de comunicación en las que se producen.					
META 1	Reflexiona desde un punto de vista crítico, sobre los elementos y mecanismos propios del lenguaje literario, Produce textos escritos que evidencia el conocimiento que ha alcanzado del funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación y uso de las estrategias de producción textual.					
DESEMPEÑOS	Reflexiono desde un punto de vista crítico, sobre los elementos y mecanismos propios del lenguaje literario Identifico las diferentes categorías gramaticales en la oración Utilizo reglas ortográficas en la producción de textos escritos					
COMPETENCIAS	ESTANDARES DE COMPETENCIAS	CONTENIDOS	ARTICULACION CON PROYECTOS TRANSVERSALES	METODOLOGIA	RECURSOS	EVALUACION
*Producción Textual *Comprensión e interpretación textual *Literatura * Medios de Comunicación y otros sistemas simbólicos *Ética de la Comunicación	Organizo previamente las ideas que deseo exponer y me documento para sustentarlas. Diseño un plan textual para la presentación de mis ideas, pensamientos y saberes en los contextos en que así lo requiera. Elaboro hipótesis de lectura de diferentes textos, a partir de la revisión de sus características como: forma de presentación, títulos, graficación y manejo de la lengua. Conozco y caracterizo producciones literarias de la tradición oral latinoamericana. Caracterizo los medios de comunicación masiva a partir de aspectos como: de que manera difunde la información, cual es su cobertura y alcance y a que tipo de audiencia se dirigen entre otros. Caracterizo diferentes manifestaciones del lenguaje no verbal: música, pinturas entre otras. Reconozco el lenguaje como capacidad humana que configura múltiples sistemas simbólicos y posibilita los procesos de significar y comunicar.	LITERATURA PRECOLOMBINA La Oración compuesta Los arcaísmos Historia de la Grafía y La Biografía de la palabra llave Uso de la grafía ll y y El programa de radio El folleto El tatuaje	PRAE: Día del Agua PESSCC: Día de la Mujer y Día del Hombre; Mi cuerpo: Niño y Niña, cuidados del cuerpo, los cinco sentidos, manifestaciones afectivas. COMPETENCIAS CIUDADANAS: Buen trato, amor; las emociones y los gestos; expresión de mis ideas; mis acciones consecuencias. DEMOCRACIA: Elecciones estudiantiles	Observación (comportamiento, habilidades, destrezas, actitudes) Trabajo Colaborativo Prueba escrita Preguntas en clase Participación en clase Revisión de los apuntes Desarrollo de guías Consultas Revisión de tareas	Humano: Estudiantes y Docentes Material: El entorno físico Tecnológicos Libros de Cuentos, fabulas, poesias, novelas Libros de consulta Internet El Diccionario Talleres de redacción Fotocopias Trabajo en equipo. Socializaciones Consultas. Narraciones de textos orales y escritos.	Trabajo individual Trabajo Grupal Participación y respuestas Interés del Estudiante Comportamiento Formulación de preguntas

**MALLA CURRICULAR I.E. SAN PEDRO CLAVER KM 16**

<b>LENGUA CASTELLANA</b>						
<b>NOVENO</b>						
<b>SEGUNDO PERIODO</b>						
<b>ASIGNATURA</b>						
<b>GRADO</b>						
<b>OBJETIVO GENERAL</b>	Conocer el hecho literario, modelos, métodos y técnicas para su descripción. características y los autores más relevantes de los períodos y los géneros literarios de las literaturas escritas en español a través de su lectura.					
<b>META 2</b>	Reconoce el significado de la literatura española e integración intercultural. Conoce las técnicas y métodos de la crítica textual y de la edición de textos, aplicados a la literatura escrita en español.					
<b>DESEMPEÑOS</b>	Domino las técnicas para interpretar los textos literarios según sus aspectos estéticos Establezco relaciones entre autores y obras literarias de distintos períodos, movimientos Valoro las manifestaciones literarias como producto social y cultural de gran relevancia.					
<b>COMPETENCIAS</b>	<b>ESTANDARES DE COMPETENCIAS</b>	<b>CONTENIDOS</b>	<b>ARTICULACION CON PROYECTOS TRANSVERSALES</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>RECURSOS</b>	<b>EVALUACION</b>
*Producción Textual *Comprensión e interpretación textual *Literatura * Medios de Comunicación y otros sistemas simbólicos *Ética de la Comunicación	Identifico y valoro los aportes de mi interlocutor y del contexto en el que expongo mis ideas. Utilizo un texto explicativo para la presentación de mis ideas, pensamientos y saberes de acuerdo con las características de mi interlocutor y con la intención que persigo al producir el texto. Comprendo el sentido global de cada uno de los textos que leo, la intención de quien lo produce y las características del contexto en el que se produce. Leo con sentido crítico obras literarias de autores latinoamericanos. Identifico rasgos culturales y sociales en diversas manifestaciones del lenguaje no verbal, música, cultura, escultura entre otros. Entiendo la lengua como uno de los sistemas simbólicos producto del lenguaje y la caracterizo en sus aspectos convencionales y arbitrarios.	LA LITERATURA DEL RENACIMIENTO Y EL SIGLO DE ORO -Los actos de habla los acrónimos, la abreviaturas, y las siglas. -La reseña B2 -Organizadores gráficos.  LITERATURA DE LA ILUSTRACION EL ROMANTICISMO Y EL REALISMO -Análisis de la conversación. -Tecnicismos. -Historia de la grafía LL. -Uso de las grafías LL y Y. -El panel. -Los medios de comunicación y el propósito de informar. -Retrato y el periódico.	PRAE: Día de la Tierra Importancia y usos del agua. "Ahorro de Energía y Medio Ambiente La energía de mi cole" PESSCC: Los derechos Humanos COMPETENCIAS CIUDADANAS: Valores. Expresiones afectivas (amigos, compañeros) - Manejo las emociones DEMOCRACIA: Manual de Convivencia (direccionamiento de grupo)  PLAN NACIONAL DE LECTURA: A Leer san Claver Maratón de Lectura Día del Idioma. Concurso Ortografico  SANTANDEREANIDAD: Leyendas de Santander.	Observación (comportamiento, habilidades, destrezas, actitudes) Trabajo Colaborativo Prueba escrita Preguntas en clase Participación en clase Revisión de los apuntes Desarrollo de guías Consultas Revisión de tareas	Humano: Estudiantes y Docentes Material: El entorno físico Recursos Tecnológicos Libros de :Cuentos, fabulas, poesías, novelas Libros de consulta Internet El Diccionario Talleres de redacción Fotocopias Trabajo en equipo. Socializaciones Consultas. Narraciones de textos orales y escritos.	Trabajo individual Trabajo Grupal Participación y respuestas Interes del Estudiante Comportamiento Formulación de preguntas

## MALLA CURRICULAR I.E. SAN PEDRO CLAVER KM 16

ASIGNATURA	LENGUA CASTELLANA					
GRADO	NOVENO					
TERCER PERIODO						
OBJETIVO GENERAL	Establecer relaciones entre obras literarias latinoamericanas, procedentes de fuentes escritas y orales y reconocer el lenguaje como capacidad humana que configura múltiples sistemas simbólicos y posibilita los procesos de significar y comunicar.					
META 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifico y valoro los aportes de mi interlocutor y del contexto en el que expongo mis ideas.</li> <li>Caracterizo y utilizo estrategias descriptivas y explicativas para argumentar mis ideas, valorando y respetando las normas básicas de la comunicación.</li> <li>Utilizo el discurso oral para establecer acuerdos a partir del reconocimiento de los argumentos de mis interlocutores y la fuerza de mis propios argumentos</li> </ul>					
DESEMPEÑOS	<p>Establece relaciones entre obras literarias latinoamericanas procedentes de fuentes escritas y orales <span style="float: right;">Produce</span></p> <p>textos escritos haciendo uso de la cohesión y coherencia</p> <p>Argumento y debato sobre dilemas de la vida cotidiana en los que distintos derechos o valores entran en conflicto, reconozco los mejores argumentos, así no coincidan con los míos.</p>					
COMPETENCIAS	ESTANDARES DE COMPETENCIAS	CONTENIDOS	ARTICULACION CON PROYECTOS TRANSVERSALES	METODOLOGIA	RECURSOS	EVALUACION
*Producción Textual *Comprensión e interpretación textual *Literatura * Medios de Comunicación y otros sistemas simbólicos *Ética de la Comunicación	<p>Caracterizo y utilizo estrategias descriptivas y explicativas para argumentar mis ideas valorando y respetando las normas básicas de la comunicación.</p> <p>Analizo los aspectos textuales, conceptuales y formales de cada uno de los textos que leo.</p> <p>Caracterizo los principales momentos de la literatura, atendiendo a particularidades temporales, geográficas, de género, de autor, etc....</p> <p>Determino características, funciones e intenciones de los discursos que circulan a través de los medios de comunicación.</p> <p>Relaciono manifestaciones artísticas no verbales con las personas y las comunidades humanas que las produjeron.</p> <p>Comprendo el concepto de coherencia y distingo entre coherencia local y global en textos o de mis compañeros.</p>	<p>LA LITERATURA DEL MODERNISMO</p> <p>-Lectura el almohadon de plumas</p> <p>La subordinación</p> <p>El Diptongo</p> <p>El hiato</p> <p>El texto argumentativo</p> <p>LITERATURA DE LAS VANGUARDIAS Y EL BOOM LATINOAMERICANO</p> <p>Lectura Altazor</p> <p>Clases de subordinación</p> <p>Creación e incorporación de palabras al idioma español</p> <p>La exposición de argumentos</p>	<p><b>PLAN LECTOR:</b></p> <p>Comprensión Lectora</p> <p><b>SAN PEDRO CLAVER:</b></p> <p>Historias San Claver</p> <p><b>DIA DEL AMOR Y LA AMISTAD:</b> Lecturas</p> <p><b>PRAE:</b> Lecturas día internacional del Aire Puro</p> <p>Actividad "Cometas y molinos de viento"</p> <p>Actividad "A limpiar el mundo"</p> <p><b>DIA DE LA INDEPENDENCIA:</b> Lectura Oral escrita.</p> <p><b>BATALLA DE BOYACA:</b></p> <p>Elaboración de exposición, ensayos, elaboración de historietas, textos descriptivo, lectura comprensiva.</p> <p><b>INTERCLASES:</b> Lecturas, dramatizados</p>	<p>Observación (comportamiento, habilidades, destrezas, actitudes)</p> <p>Trabajo Colaborativo</p> <p>Prueba escrita</p> <p>Preguntas en clase</p> <p>Participación en clase</p> <p>Revisión de los apuntes</p> <p>Desarrollo de guías</p> <p>Consultas</p> <p>Revisión de tareas</p>	<p>Humano: Estudiantes y Docentes</p> <p>Material:</p> <p>El entorno físico</p> <p>Recursos Tecnológicos</p> <p>Libros de :Cuentos, fabulas, poesias, novelas</p> <p>Libros de consulta</p> <p>Internet</p> <p>El Diccionario</p> <p>Talleres de redacción</p> <p>Fotocopias</p> <p>Trabajo en equipo.</p> <p>Socializaciones</p> <p>Consultas.</p> <p>Narraciones de textos orales y escritos.</p>	<p>Trabajo individual</p> <p>Trabajo Grupal</p> <p>Participación y respuestas</p> <p>Interés del Estudiante</p> <p>Comportamiento</p> <p>Formulación de preguntas</p>

**MALLA CURRICULAR I.E. SAN PEDRO CLAVER KM 16**

<b>ASIGNATURA LENGUA CASTELLANA</b>						
<b>GRADO NOVENO</b>						
<b>CUARTO PERIODO</b>						
<b>OBJETIVO GENERAL</b>	Reconocer los distintos movimientos literarios, sus características y representantes Utilizar estrategias para consultar diversos textos donde se documente sobre los temas trabajados					
<b>META 4</b>	Identifica características de los movimientos Clasifica textos según la escuela literaria a la que pertenece. Consulta textos para ampliar sus conocimientos sobre movimientos y escuelas literarias.					
<b>DESEMPEÑOS</b>	Clasifico textos según la escuela literaria a la que pertenece. Consulto textos para ampliar sus conocimientos sobre movimiento s y escuelas literarias. Clasifica obras según el movimiento o escuela literaria. Aporto mis recursos para la realización de tareas.					
<b>COMPETENCIAS</b>	<b>ESTANDARES DE COMPETENCIAS</b>	<b>CONTENIDOS</b>	<b>ARTICULACION CON PROYECTOS TRANSVERSALES</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>RECURSOS</b>	<b>EVALUACION</b>
*Producción Textual *Comprensión e interpretación textual *Literatura * Medios de Comunicación y otros sistemas simbólicos *Ética de la Comunicación	Utilizo el discurso oral para establecer acuerdos a partir del reconocimiento de los argumentos de mis interlocutores y la fuerza de mis propios argumentos. Reescribo el texto, a partir de mi propia valoración y del efecto causado por éste en sus interlocutores. Infiero otros sentidos en cada uno de los textos que leo, relacionándolos con su sentido global y con el contexto en el cual se han producido, reconociendo rasgos sociológicos, ideológicos, científicos y culturales. Identifico los recursos del lenguaje empleados por autores latinoamericanos de diferentes épocas y los comparo con los empleados por autores de otros contextos temporales y espaciales, cuando sea pertinente. Interpreto elementos políticos, culturales e ideológicos que están presentes en la información que difunden los medios masivos y adopto una posición crítica frente a ellos. Valoro, entiendo y adopto los aportes de la ortografía para la comprensión y producción de textos.	<b>Literatura</b> Literatura de la época Contemporánea Lectura (Las Chilenitas) <b>Gramática</b> Análisis de la oración compuesta <b>Ortografía</b> La tilde en los diptongos y en los hiatos <b>Expresión oral y escrita</b> -El guión cinematográfico <b>Textos en contextos y pretextos</b> Identificar que es lo importante en un texto.	PLAN LECTOR: Comprensión Lectora DIA DE LA RAZA: Cuentos, Sopa de Letras PRAE: Flora y Fauna: -Escritura correcta de los nombres científicos de las especies. Lecturas día Día del árbol	Observación (comportamiento, habilidades, destrezas, actitudes) Trabajo Colaborativo Prueba escrita Preguntas en clase Participación en clase Revisión de los apuntes Desarrollo de guías Consultas Revisión de tareas	Humano: Estudiantes y Docentes Material: El entorno físico Recursos Tecnológicos Libros de :Cuentos, fabulas, poesias, novelas Libros de consulta Internet El Diccionario Talleres de redacción Fotocopias Trabajo en equipo. Socializaciones Consultas. Narraciones de textos orales y escritos.	Trabajo individual Trabajo Grupal Participación y respuestas Interes del Estudiante Comportamiento Formulación de preguntas

## ANEXO I. Secuencia didáctica

### UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN PEDRO CLAVER KM 16 SECUENCIA DIDÁCTICA MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

ANALIZANDO RELATOS DE VIDA LEO CRÍTICAMENTE Y PIENSO DE FORMA CRÍTICA	
<b>Estándar:</b> Producción textual. ✓ Caracterizo y utilizo estrategias descriptivas y explicativas para argumentar mis ideas, valorando y respetando las normas básicas de la comunicación. Comprensión e interpretación textual. ✓ Infiero otros sentidos en cada uno de los textos que leo, relacionándolos con su sentido global y con el contexto en el cual se han producido, reconociendo rasgos sociológicos, ideológicos, científicos y culturales. Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos. ✓ Interpreto elementos políticos, culturales e ideológicos que están presentes en la información que difunden los medios masivos y adopto una posición crítica frente a ellos.	
<b>Desempeños:</b> 1. Pienso de forma crítica al analizar el sentido global de los textos que leo. 2. Utilizo estrategias descriptivas y explicativas para argumentar mis ideas. 3. Interpreto elementos presentes en la información que difunden algunos medios masivos de comunicación,	<b>Objetivo General:</b> Fomentar lectura crítica y pensamiento crítico en los estudiantes del grado noveno mientras identifican las características de una autobiografía.

<p>adoptando una posición crítica frente a ellos.</p>	
<p><b>Tiempo de duración:</b> La presente secuencia didáctica se desarrollará en un tiempo no menor a veintidós horas efectivas de clase, es decir un mes y medio académico.</p>	
<p><b>Evaluación:</b> La evaluación de la presente secuencia didáctica se realizará durante todo el proceso y se cotejará con el diario de campo, se tendrán como tópicos: Trabajo en equipo, Participación en clase, Talleres, Elaboración de producto final (escrito autobiográfico)</p>	
<p><b>Recursos:</b> Computadora, video beam, aula, escritorios, útiles escolares, internet, celulares, grabadoras, videograbadoras.</p>	
<p><b>SESIÓN UNO</b> <b>“INICIEMOS EL PROCESO”</b></p> <p><b>Objetivos:</b> Dar a conocer la situación actual del grado noveno con respecto a los resultados de la prueba diagnóstico, así como la inducción a la temática a tratar durante la aplicación de la propuesta de investigación.</p>	
<p><b>Primera parte: Apertura (30 minutos)</b> El docente presentará a los estudiantes un informe sobre los resultados obtenidos en el análisis de la prueba diagnóstico y expondrá las características que contiene las diferentes preguntas en él contenidas; para ello empleará ejemplos vivenciales o utilizando material del medio.</p> <p><b>Segunda parte: Conceptualización (50 minutos)</b></p>	

Haciendo uso de la estrategia CQA (lo que Conozco o sé, lo que Quiero saber o aprender y, lo que Aprendí) los estudiantes procederán a participar de la conceptualización de las palabras biografía y autobiografía; para ello se les entregarán tres trozos de papel de diferentes colores, se indicará que en cada color deberán escribir que conozco sobre la biografía o autobiografía, en el siguiente deberán escribir lo que les gustaría conocer sobre la temática y finalmente en el último trozo deberán registrar en una próxima sesión de clase lo que han aprendido sobre la temática.

Los estudiantes bajo la orientación del docente indagaran sobre la biografía y sus características, contrastaran diferentes fuentes para determinar bajo la luz de los teóricos la definición adecuada y las características principales, así como la identificación de su estilo particular.

**Tercera parte: Profundización y afianzamiento (20 minutos)**

Con la ayuda de las definiciones aportadas por los estudiantes se resolverán las inquietudes del grupo; si es necesario, se procederá a consultar en otras fuentes para complementar el proceso.

**Cuarta parte: Compromisos (10 minutos)**

Para finalizar, el docente pedirá a los estudiantes que elaboren una línea del tiempo en la que deberán incluir aspectos relevantes o destacados de su vida; para ello los invita a apoyarse en sus familiares más cercanos.

**SESIÓN DOS**

**“SOCIALIZACIÓN DE LA BIOGRAFÍA DE UN PERSONAJE DE LA REGIÓN”**

**OBJETIVO**

Identificar aspectos relevantes de mi vida para enriquecer mi autobiografía.

**Primera parte: -apertura- (15 minutos)**

Se indicará a los estudiantes que participaran de la narración de una biografía, la cual será contada por el mismo protagonista y que ellos pueden hacer máximo tres preguntas con el propósito de indagar sobre aspectos relevantes del personaje; además, se les explicará que deberán escribir las preguntas que realizan, para ello se empleará la estrategia CQA que se trabajó en la clase anterior, pidiéndole a los estudiantes que registren además de sus preguntas la información que conocen del invitado.

**Segunda parte: -contrastación- (30 minutos)**

Se invitará a un miembro de la comunidad (don Aquileo) para que realice su autobiografía y relate a los estudiantes del grado noveno las diferentes hazañas y las vicisitudes que ha sorteado; posteriormente los estudiantes realizarán algunas preguntas para ahondar en sus apreciaciones y poder así obtener información que les permita analizar y contrastar su realidad con la indicada por el invitado.

**Tercera parte: -conceptualización y afianzamiento- (15 minutos)**

Los estudiantes tomarán las preguntas que realizaron al invitado, les harán los ajustes que consideren, teniendo en cuenta que las podrán usar con nuevos invitados; posteriormente se realizará un conversatorio en el que se reflexione sobre los motivos que generaron los ajustes a dichos cuestionamientos; durante la actividad el docente realizará preguntas orientadoras que conduzcan a los estudiantes a participar activamente.

Una vez terminado el proceso, el docente pedirá a los estudiantes que inicien la escritura de su biografía teniendo en cuenta los aspectos tratados durante el conversatorio; en ese momento les explicará que deben decidir cómo (personal o personificada), para quién (niños, jóvenes, adultos, cualquier público) quieren escribir su biografía, para así dar los matices particulares.

## **SESIÓN TRES**

### **“ESCRIBIENDO, PALABRAS Y MÁS PALABRAS”**

#### **OBJETIVO**

Identificar aspectos relevantes de mi vida para enriquecer mi autobiografía, y así realizar producción textual mediante los primeros borradores.

#### **Primera parte: -apertura-**

El docente presenta a los estudiantes los objetivos y el propósito de la actividad; invita a los estudiantes a iniciar su proceso de redacción, el cual iniciaron en la clase anterior, solicita que tengan presente la línea del tiempo que previamente han elaborado y la cual servirá como guía para recordar momentos importantes en sus vidas.

#### **Segunda parte: -contrastación-**

Los estudiantes se reúnen en equipos de máximo tres, se leerán sus textos, identificarán inconsistencias en su escritura, realizarán sugerencias a los textos en cuanto a forma y estilo.

#### **Tercera parte: -conceptualización y afianzamiento-**

Los estudiantes retomarán las sugerencias dadas por sus compañeros de clase y realizarán los ajustes pertinentes en sus escritos; además, complementarán la información registrada.

## **SESIÓN CUATRO**

### **“CÓMO OTROS CUENTAN SU VIDA”**

#### **OBJETIVO**

Identificar diferentes estilos de autobiografías para recabar insumos que permitan iniciar a dar formato a sus propias autobiografías.

**Primera parte: -apertura-**

El docente invita a los estudiantes a ubicarse en equipos de tres y les entrega un documento que contiene apartes de autobiografías de dos personajes muy importantes; una de ellas es la autobiografía de Pablo Neruda “Confieso que he vivido”<sup>110</sup> y la otra corresponde al premio nobel de literatura Gabriel García Márquez “Memorias de mis putas tristes”<sup>111</sup> en la que se narra en primera persona las vivencias de un anciano.

**Segunda parte: -contrastación-**

Los estudiantes comparten sus percepciones de las autobiografías, los diferentes estilos que emplearon los escritores para describir las autobiografías; los contrastes literarios que en ellas presentan, proporcionándose una gran oportunidad para que los estudiantes retomen sus textos y los perfilen al estilo que mejor les guste.

**Tercera parte: -conceptualización y afianzamiento-**

Los estudiantes retomarán lo visto en clase para ajustar sus textos autobiográficos, dándole un toque estilístico propio de sus intereses y particularidades.

**SESIÓN CINCO****“LO BUENO Y LO MALO”****OBJETIVO**

Redactar textos descriptivos en los que se involucren preguntas concretas los que servirán de insumo para analizar su contenido y realizar correcciones de coherencia y cohesión.

<sup>110</sup> NERUDA, Pablo. Confieso que he vivido memorias. Editorial Seix Barral. 1974. 511 p.

<sup>111</sup> MARQUÉZ, García Gabriel. Memoria de mis putas tristes. Grupo editorial Norma – Mondadori. 2004. 109 p.

**Primera parte: -apertura-**

El docente presenta los objetivos de la clase, explica las actividades a realizar durante la jornada, posteriormente, invita a los momentos a recordar apartes de sus vidas en los que hayan vivido un momento alegre, uno de dolor, desesperanza; uno de miedo y el último será de libre elección.

**Segunda parte: -contrastación-**

El docente pide a los estudiantes que escriban en sus cuadernos cuatro momentos de sus vidas, para ello les dará la siguiente indicación:

- a. Uno de los momentos deberá hablar sobre un acontecimiento que haya vivido y el cual le genere recuerdos alegres, si es posible, que sea el momento más alegre de su vida.
- b. Un segundo momento debe describir el acontecimiento más triste de su vida, el cual le ha marcado de alguna forma.
- c. El tercer momento deberá indicar la experiencia más aterrada o terrorífica de su vida, puede ser con sus padres, un familiar u otra persona.
- d. El cuarto momento es personal, en él cada estudiante describirá una situación que sea significativa por algún motivo, no importa si describe un momento alegre, triste, de desesperanza, romántico, de esperanza, etc.

Nota: para la elaboración de los textos los estudiantes deben responder mínimo a las siguientes preguntas:

- ✓ ¿Qué sucedió?
- ✓ ¿Dónde sucedió?
- ✓ ¿Con quién o quienes estaba yo?
- ✓ ¿Cuándo sucedió?
- ✓ ¿De qué forma marcó mi vida?

**Tercera parte: -conceptualización, afianzamiento y evaluación-**

Una vez los estudiantes hayan terminado de escribir sus textos, se ubicarán en equipos de tres para socializarlos; durante esta actividad cada integrante del equipo procurará ayudar a corregir los textos de sus compañeros y realizará preguntas que deberá

consignar en su cuaderno y las cuales apuntaran a aclarar posibles ambigüedades que presenten los textos.

Cada estudiante tomará atenta nota de las sugerencias que realicen los compañeros y posteriormente realizará los ajustes pertinentes a su texto.

Como actividad para la casa se pedirá a los estudiantes que complementen los textos elaborados en la clase tres con la información recopilada en la clase para que conformen un texto borrador y entregarlo en la próxima clase.

**Es necesario indicar que con las actividades de revisión y trabajo en equipo los estudiantes abordarán las competencias semántica, sintáctica y pragmática, además de los niveles literal, inferencial y crítico.**

## **SESIÓN SEIS**

### **“CONTINUAMOS”**

#### **OBJETIVO**

Identificar por medio de preguntas momentos puntuales que enriquezcan el contenido de la autobiografía, a la vez que se comparten experiencias vividas.

#### **Primera parte: -apertura-**

Cada uno de los equipos conformados en la clase anterior deberán elegir una de las anécdotas que escribieron con el propósito de que los demás estudiantes del grado ayuden con sugerencias para mejorar el contenido del texto; una vez finalizada la ronda de vivencias, los estudiantes tendrán un tiempo máximo de veinte (30) minutos para realizar los ajustes necesarios a sus textos para posteriormente entregarlos al docente para su revisión; de no ser necesario el tiempo, se procede a la siguiente parte de la clase que consiste en elaborar una carta de invitación al señor Javier Toro.

**Segunda parte: -contrastación-**

Los estudiantes revisan sus escritos a la luz de los hallazgos u observaciones que se dieron en la clase, realizan las correcciones pertinentes, proponen nuevos apartes, modifican y reestructuran sus escritos.

**Tercera parte: -conceptualización, afianzamiento-**

Los estudiantes elaboran una carta la cual dirigirán al señor Javier Toro, quien será el último invitado de las sesiones de clase.

Para la elaboración de la carta los estudiantes deberán retomar el borrador que se inició en una clase anterior para hacer los ajustes necesarios; para dicha actividad el docente entregará a cada equipo una carta previamente elaborada para que la utilicen como guía y puedan mejorar su contenido y presentación (para la actividad tendrán un tiempo máximo de dieciséis (26) minutos. Una vez terminado el tiempo de trabajo en cada equipo, se procederá a presentar las diferentes cartas en plenaria, en ésta actividad, los estudiantes analizaran el contenido de las cartas y redactaran la misiva final, la cual será entregada a su destinatario esperando que pueda presentar su autobiografía en una próxima sesión de clase.

**Cuarta parte: -evaluación-**

El docente solicitará a los estudiantes que entreguen los textos que han elaborado con el propósito de revisar la calidad de los mismos.

**SESIÓN SIETE****“CÓMO VAMOS”****OBJETIVO**

Retroalimentar el proceso de elaboración de textos autobiográficos reflexionando sobre la actitud en las sesiones de clase y el contenido de los mismos.

**Primera parte: -apertura-**

El docente presenta los objetivos de la clase, entrega los textos y posteriormente expone los hallazgos identificados en las autobiografías, realiza las recomendaciones e invita a los estudiantes a continuar esforzándose y comprometiéndose por elaborar un excelente producto a la vez que mejoran su lectura crítica y el pensamiento crítico.

**Segunda parte: -contrastación-**

Complementar los textos con las sugerencias dadas por el docente, el docente indicará que mientras ellos realizan las correcciones él estará pasando por sus puestos explicando cómo pueden mejorarlos.

**Tercera parte: -conceptualización, afianzamiento y evaluación-**

Continuar con la construcción del texto y prepararlo para la siguiente revisión, la cual se hará en la próxima sesión de clase, se sugiere que en equipos de tres revisen los escritos, hagan sugerencias tanto de estilo como de forma, asegurando de esta forma que se genere lectura crítica (revisión de los textos de sus compañeros) y pensamiento crítico (propuesta de ajustes y correcciones a los textos).

**SESIÓN OCHO**

**“Y SI LO HACEMOS ASÍ”**

**OBJETIVO**

Analizar una autobiografía con el propósito de identificar palabras, secuencias y estructuras que permitan a los estudiantes del grado noveno realizar ajustes a las suyas.

**Primera parte: -apertura-**

Se invita a los estudiantes a participar de un juego el cual consiste en sentarse o ubicarse en forma de círculo dejando espacio suficiente para que en el centro se pueda ubicar una botella para ser girada; posteriormente, se explica la dinámica del juego, la cual consiste en:

1. Un estudiante hace girar la botella y a quien ésta apunte con su boca deberá responder una pregunta que realizará quien la giró, la pregunta debe estar apuntada a descubrir aspectos de la vida del personaje que son desconocidos para el grupo o para la mayoría del mismo.
2. El estudiante que responde la pregunta tiene la oportunidad de hacer girar nuevamente la botella y esta vez será él quien preguntará a la persona que la botella apunte.
3. El juego se continuará por cerca de veinte (20) minutos, lo cual permitirá a los estudiantes recordar o recuperar información que puede ser relevante para la escritura de su autobiografía.

Nota: las preguntas en ningún momento deberán indagar sobre aspectos sexuales o que transgredan la integridad de los participantes.

**Segunda parte: -contrastación-**

El docente pide a los estudiantes que se ubiquen según la estructura normal del aula y procede a leer parte de su autobiografía con el propósito de motivarlos a continuar escribiendo, una vez terminada la lectura se invita a los estudiantes a realizar una ronda de preguntas que les permita indagar o cuestionar la información compartida.

**Tercera parte: -conceptualización, afianzamiento y evaluación-**

Los estudiantes, una vez realizada la sesión de preguntas, procederán a contrastar sus escritos y a proponer ajustes que permitan enriquecer el contenido de los mismos.

**Cuarta parte: -evaluación-**

Se evaluará la actividad observando uno a uno los trabajos realizados por los estudiantes, invitándolos a confrontar sus textos, a identificar errores en ortografía, se invita a emplear correctamente los signos de puntuación, a revisar la coherencia y la cohesión; este tipo de actividades permite que los estudiantes lean críticamente y deban pensar detenidamente la forma correcta de escribir y qué escribir, lo que asegura el pensamiento crítico.

## **SESIÓN NUEVE**

### **“¿LO HABRÉ HECHO BIEN?”**

#### **OBJETIVO**

Evaluar individualmente mediante la orientación del docente el trabajo realizado con las autobiografías para identificar aspectos positivos y oportunidades de mejoramiento a los textos escritos.

#### **Primera parte: -apertura-**

El docente invita a los estudiantes para que registren en su cuaderno el nombre de animales y objetos (diez en total) que sean o hayan sido relevantes en su vida, posteriormente deberán describir y registrar porqué son o fueron importantes para él o ella.

Una vez terminado el tiempo para realizar la primera parte, el docente invita a los estudiantes a compartir sus textos primero en pequeños equipos y posteriormente con la plenaria del grupo, seleccionando uno por estudiante.

#### **Segunda parte: -contrastación-**

El docente entrega a cada estudiante un trozo de papel con preguntas, las cuales tienen como propósito motivar al estudiante a replantear su texto, ajustándolo a su estilo y al propósito comunicativo que quiere, al igual que le permite centrarlo a un público determinado:

#### **AUTOANÁLISIS DE TU TRABAJO COMO ESCRITOR AUTOBIOGRÁFICO**

1. ¿Qué pretendes lograr con la escritura de tu autobiografía?
2. ¿Disfrutas comunicando tu historia personal?
3. ¿Estas dispuesto a hurgar en todos tus recuerdos, buenos y malos, sabiendo que algunos de ellos te pueden herir?
4. ¿Sabes qué aspectos de dicha historia son los que prefieres destacar?
5. ¿Quieres reservarte alguna de tus vivencias o de los episodios vividos y no incluirlos en tu libro y, al mismo tiempo, transmitir otros dando a conocer ciertas convicciones?

6. ¿Deseas que esas convicciones y otros aspectos íntimos de tu espíritu queden fijados en la escritura para cuando tú ya no estés?
7. ¿Escribes sobre ti mismo como una forma de recuperar el pasado, de rendir cuentas, de explorar lo que no entiendes del todo?
8. ¿Te ilusiona la idea de compartir tus experiencias con tu familia y amigos?
9. ¿O prefieres dirigir tu escritura al gran público?

**Tercera parte: -conceptualización, afianzamiento y evaluación-**

El docente invita a los estudiantes a revisar sus textos y a realizar los ajustes pertinentes para continuar dando formato a sus autobiografías, indicándoles que pueden emplear las anécdotas que compartieron al inicio de la sesión de clase.

**SESIÓN DIEZ**

**“¡ CÓMO VA MI COMPAÑERO!, ¿QUÉ LE PUEDO SUGERIR?”**

**OBJETIVO**

Evaluar por medio de una rúbrica<sup>112</sup> el contenido y la calidad de las autobiografías elaboradas por los estudiantes con el propósito de identificar aspectos por mejorar e iniciar el proceso de diseño de las preguntas que se le realizarán al invitado Javier Toro, director de la fundación Fruto Social de la Palma.

**Primera parte: -apertura-**

Una vez el docente entregue los textos elaborados por los estudiantes y de haber identificado aspectos por mejorar entrega a cada estudiante una rúbrica que permite identificar la estructura y la calidad de los textos escritos, con el propósito de que ellos revisen los textos de sus compañeros, así podrán identificar falencias, errores y podrán así proponer sugerencias. Con la actividad se pretende identificar el nivel de análisis que posee cada estudiante.

---

<sup>112</sup> Ver anexo E. “Rúbrica de evaluación de autobiografía” en el trabajo de grado.

**Segunda parte: -contrastación-**

Se realizará la explicación detallada de cada uno de los ítems que componen la rúbrica, los estudiantes tendrán la posibilidad de reflexionar sobre cada uno de sus componentes, realizarán las preguntas pertinentes para aclarar las dudas que se generen, identificarán las diferencias que existen entre cada uno de los niveles de complejidad que se contemplan.

**Tercera parte: -conceptualización, afianzamiento y evaluación-**

Los estudiantes mediante la orientación del docente iniciaran el proceso de redacción de las preguntas que le realizarán al invitado Javier Toro, quien compartirá su autobiografía con los estudiantes, brindando un nuevo estilo y visualizando aspectos de su vida que podrán servir de ejemplo para que los discentes examinen sus escritos y decidan complementarlos.

**Cuarta parte: -evaluación-**

La evaluación de la actividad de las preguntas se realizará en la próxima sesión de clase, en la que los estudiantes las retomarán para hacerles ajustes.

**SESIÓN ONCE****“LA CARPINTERÍA”****OBJETIVO**

Ajustar los textos autobiográficos teniendo en cuenta las sugerencias propuestas por los estudiantes al momento de analizarlos bajo la luz de la rúbrica propuesta, a la vez que se complementan las preguntas que se realizaran al invitado Javier Toro.

**Primera parte: -apertura-**

Los estudiantes entregan a sus pares los textos evaluados, explican los aspectos a mejorar, realizan sugerencias en cuanto a contenido y forma; los estudiantes tomarán atenta nota de las indicaciones dadas y realizarán conversatorio sobre aspectos en los que se generen dudas; posteriormente realizarán el registro de las sugerencias y las adaptaciones a las autobiografías.

**Segunda parte: -contrastación-**

Los estudiantes realizarán los ajustes pertinentes a sus preguntas, posteriormente el docente intercambia las preguntas entre los estudiantes indicándoles que deberán estar atentos a la narración del invitado para que reajusten el contenido de las preguntas y poder así planteárselas al invitado, indicando quién la formulo.

**Tercera parte: -conceptualización, afianzamiento y evaluación-**

El docente explicará los objetivos de la clase, presentará al invitado y dispondrá a los estudiantes para que por medio de la escucha atenta analicen el contenido de su relato, realicen ajustes a las preguntas e identifiquen aspectos del relato que puedan servir para complementar sus autobiografías.

**Cuarta parte: -evaluación-**

La evaluación de la actividad se realizará en plenaria, se indicará si se debió realizar ajustes a las preguntas propuestas por sus compañeros, si fueron pertinentes, si eran concordantes con lo que el invitado presentó, esta actividad se realizará por medio de un conversatorio, lo que permite identificar el nivel de pensamiento crítico que poseen los estudiantes y evidenciará también si se ha mejorado en cuanto a la lectura crítica.

**Cierre**

Para dar por finalizada la secuencia didáctica los estudiantes realizarán el proceso de escritura de una biografía, teniendo en cuenta lo aprendido durante el transcurso de la presente secuencia didáctica.

**Acciones de refuerzo**

El docente tendrá en cuenta las dificultades que presenten los estudiantes para apoyar el proceso y superar los vacíos que se generen durante la aplicación de la propuesta.

## ANEXO J. Formulación de metas Plan de Mejoramiento Institucional

OBJETIVOS	METAS	INDICADORES	ACCIONES	RESPONSABLE	PLAZO	
					INICIO	TERMINA
<p>Proponer estrategias de mejoramiento a partir del análisis de los resultados de las pruebas saber.</p>	<p>Al finalizar el primer semestre del año lectivo 2018 se habrá realizado el análisis de los resultados de las pruebas SABER y se habrán propuesto estrategias de mejoramiento.</p> <p>Al iniciar cada periodo del año lectivo se habrán articulado las estrategias propuestas durante el análisis de las pruebas SABER con las diferentes mallas curriculares.</p>	<p>Documento con el análisis de los resultados de las pruebas SABER de cada grado que la presentan.</p> <p>Mallas curriculares (MC) articuladas con las propuestas de mejoramiento (PM) establecidas durante el análisis de las pruebas SABER sobre total de áreas (A)  <math display="block">=(MC*PM)/A</math></p>	<p>✓ Conformación de equipos por áreas afines.</p> <p>✓ Análisis de resultados de las pruebas SABER.</p> <p>✓ Socialización del análisis de los resultados de las pruebas SABER.</p> <p>✓ Articulación de los análisis con los planes de área.</p> <p>✓ Implementación de la articulación.</p>	<p>Rector</p> <p>Coordinadora.</p> <p>Docentes de todas las sedes.</p>	<p>Enero 2018</p>	<p>junio 2018</p>

<p>Capacitar y actualizar al cuerpo docente en temáticas y estrategias pedagógicas que se reflejen en el desarrollo de las clases.</p>	<p>Al finalizar el año lectivo 2018 se habrá capacitado y actualizado pedagógicamente al personal docente sobre temáticas pertinentes para la institución.</p>	<p>Cantidad de capacitaciones y formaciones ofrecidas por la institución y otros entes gubernamentales.</p> <p>Cantidad de docentes que participan activamente de las capacitaciones y formaciones en relación al total de docentes de la institución.</p>	<p>✓ Priorizar las temáticas que requieren formación y capacitación.</p> <p>✓ Implementar espacios de formación en comunidades de aprendizaje.</p> <p>✓ Gestión ante entes gubernamentales y entidades privadas.</p> <p>✓ Participación activa de directivos y cuerpo docente en la formación y capacitación.</p> <p>✓ Implementación en la labor docente (planeación de sesiones de clase y ejecución de las mismas).</p>	<p>Rector</p> <p>Coordinadora.</p> <p>Equipo Líder de Calidad Institucional (ELCI)</p> <p>Docentes de todas las sedes.</p>	<p>enero 2018</p>	<p>Diciembre 2018</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------	-----------------------