

El pensamiento Filosófico en Niños: Propuesta pedagógica para fortalecer la Comprensión

Lectora en Estudiantes del Grado Quinto

Leidy Johanna Ballén Chaves

Trabajo de grado como requisito para optar por el título de Magister en Pedagogía

Director

Luis Alfredo Mantilla Forero

Magíster en Pedagogía

Universidad Industrial de Santander

Facultad de Ciencias Humanas

Escuela de Educación

Bucaramanga

2022

Dedicatoria

A Dios, por darme la sabiduría, paciencia y disciplina para terminar el proyecto de investigación.

A mi mamá, especialmente a ella. Es una mujer fuerte e incondicional para mí, es por quien trabajo y me esfuerzo a diario.

A mi hermano amado, José Luis Ballén, un hombre importante en mi vida y un ejemplo enorme de ser humano.

A mi amada hermana Natalia del Pilar Chaves, admiro la fuerza que tiene y la hermosa familia que formó: mi hermoso Samuel y mi amado cuñado.

A mi familia, quienes han estado cerca en cada uno de los momentos de mi vida y me acompañan en el proceso de crecimiento diario.

A mis queridas amigas: Magaly Galvis, Lady Pérez y Andrea García; maestras que admiro porque enseñan con pasión y me inspiran a construir más en esta linda profesión de enseñar.

Agradecimientos

Agradezco a Dios por la fuerza mental y física que me ha enseñado a construir en estos últimos años, porque cada etapa de caos ha sido un momento de parar, respirar y retomar. Es una etapa profesional muy importante en mi vida, y sé que la fuerza del espíritu ha sido la base en la que se construye la fuerza mental y física.

A mi familia, en especial a mi mamá y mi hermano. Porque con su amor incondicional me abrazan para ser fuerte y terminar con ánimo este proyecto académico. Sin duda, dos seres indispensables en mi existencia, a quienes amo y les entrego todo de mí. A mi querida amiga Magaly Galvis, a quien agradezco profundamente su compañía en los momentos de incertidumbre y pánico que se vivieron en los años atípicos del 2020 y 2021. Sin duda, su compañía y amistad es un regalo del cielo.

A la maestría en pedagogía, especialmente a mi querido director Alfredo Mantilla, un asesor dispuesto a ayudar, con un sentido del humor único y necesario para el estrés interno; gracias por la paciencia y las palabras precisas para cada momento; si saberlo, sus mensajes eran fuerza interna para seguir y terminar el proyecto. A Sonia Gómez, por la gestión en múltiples peticiones, siempre estaba atenta a resolver de inmediato las solicitudes. A Sara Espinosa, quien fue una compañía académica, emocional y espiritual en todo el proceso de la maestría, maravilloso ser humano.

Tabla de Contenido

	Pág.
Introducción	14
1. Problema	15
1.1 Formulación y Planteamiento del Problema	15
2. Justificación	21
3. Objetivos	23
3.1 Objetivo General	23
3.2 Objetivo Especifico	23
4. Marco Teórico	24
4.1 Marco Referencial	24
4.1.1 <i>Antecedentes Internacionales</i>	24
4.1.2 <i>Antecedentes Nacionales</i>	26
4.1.3 <i>Antecedentes Locales</i>	27
4.2 Marco Conceptual	30
4.2.1 <i>Escuela: Espacio de Formación de Nuevas Ciudadanías</i>	30
4.2.2 <i>Lectura como Práctica Holística</i>	31
4.2.3 <i>Comprensión: Descubrir en la Lectura</i>	34
4.2.4 <i>Estrategias de Comprensión</i>	35
4.2.5 <i>Maestro Lector</i>	36
4.2.6 <i>Programa de Filosofía para Niños</i>	37
4.2.6.1 <i>Hacer que los niños piensen por sí mismos</i>	37
4.2.6.2 <i>Estudiantes que se asombran</i>	38

EL PENSAMIENTO FILOSÓFICO EN NIÑOS	5
4.2.6.3 Estudiantes que interroguen	39
4.2.6.4 Estudiantes que evidencien la lógica de dar buenas razones	40
4.2.6.5 Tipos de discusión (meras, buenas y filosóficas).....	42
4.2.7 <i>Proyecto de Aula</i>	43
4.3 Marco Legal	44
4.3.1 <i>Constitución Política de Colombia</i>	44
4.3.2 <i>Ley General de Educación</i>	45
4.3.3 <i>Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana</i>	45
5. Contextualización de la Población.....	46
5.1 Características Generales	46
6. Metodología	47
6.1 Enfoque Metodológico.....	47
6.2 Diseño Metodológico.....	48
6.3 Modelo	49
6.3.1 <i>Fases de la Investigación</i>	50
6.3.1.1 Diagnóstico	50
6.3.1.2 Acción.....	51
6.3.1.3 Reflexión.....	51
6.4 Técnicas e Instrumentos para la Recolección de Datos	52
6.4.1 <i>Técnicas</i>	52
6.4.1.1 Pruebas Predictiva y Formativa	53
6.4.1.2 Grupo de discusión	53
6.4.1.3 Construcción de Perfiles	54

6.4.1.4 Observación participante	55
6.4.2 <i>Instrumentos</i>	55
6.4.2.1 Rejillas	55
6.4.2.2 Cuestionario	56
6.4.2.3 Notas de campo.....	56
6.4.2.4 Diarios dialogados	57
6.4.2.5 Vídeos	57
6.4.2.6 Audios.....	57
7. Fase Diagnóstico.....	58
7.1 Análisis de la Prueba de Lectura.....	58
7.1.1 <i>Resultados Obtenidos</i>	61
7.2 Análisis del Grupo de Discusión.....	65
7.3 Hallazgos de la Prueba Diagnóstica y el Grupo de Discusión.....	73
8. Plan de Acción	74
8.1 Diseño y Descripción del Plan de Acción.....	74
8.2 Propuesta de Acción	76
9. Análisis de los Resultados	83
9.1 Desarrollo del Plan de Acción	83
10. Evaluación y Reflexión del Plan de Acción	100
11. Hallazgos.....	106
11.2 Matriz Categorial	106
12. Conclusiones	112

13. Recomendaciones	115
Referencias Bibliográficas	117
Apéndices.....	120

Lista de Tablas

	Pág.
Tabla 1. <i>Técnicas e instrumentos para la investigación.</i>	52
Tabla 2. <i>Estructura de las actividades en la prueba diagnóstica, el nivel y componente al que pertenece</i>	59
Tabla 3. <i>Resultados obtenidos en la prueba diagnóstico, No de estudiantes por nivel de desempeño.</i>	62
Tabla 4. <i>Número de estudiantes en las categorías establecidas para la lógica de dar buenas razones.</i>	65
Tabla 5. <i>Rúbrica sobre los tipos de preguntas que realizan los estudiantes en el P.F.N.</i>	67
Tabla 6. <i>Resultados sobre los tipos de dibujos que realizan los estudiantes en el P.F.N.</i>	72
Tabla 7. <i>Plan de Acción</i>	78
Tabla 8. <i>Cuadro comparativo con la información obtenida en las pruebas de lectura pre y post.</i>	100

Lista de Figuras

	Pág.
Figura 1. <i>Comparación de porcentajes según el nivel de desempeño por año en lenguaje. – Quinto grado</i>	19
Figura 2. <i>Momentos de la investigación acción</i>	50
Figura 3. <i>Cantidad de estudiantes que se encuentran en el nivel literal</i>	63
Figura 4. <i>Cantidad de estudiantes que se encuentran en el nivel inferencial</i>	64
Figura 5. <i>Cantidad de estudiantes que se encuentran en el nivel crítico intertextual</i>	64
Figura 6. <i>Número de estudiantes en las categorías establecidas para la lógica de las buenas razones</i>	66
Figura 7. <i>Número de estudiantes que hacen preguntas de tipo: Lógica, metafísica, ética o ausencia de preguntas</i>	68
Figura 8. <i>Número de estudiantes y respuestas más frecuentes a la pregunta ¿Qué es leer?</i>	69
Figura 9. <i>Número de estudiantes y respuestas más frecuentes a la pregunta ¿Qué hace cuando no comprende un texto?</i>	70
Figura 10. <i>Número de estudiantes y respuestas más frecuentes a la pregunta ¿Qué hace para comprender los textos que lee?</i>	70
Figura 11. <i>Número de estudiantes y respuestas más frecuentes a la pregunta ¿Comparte con alguien los textos que lee?</i>	71
Figura 12. <i>Número de estudiantes y respuestas más frecuentes a la pregunta ¿Tu o alguna persona de tú familia ha tenido enfermedades por consumir agua veredal?</i>	77
Figura 13. <i>Número de estudiantes y respuestas más frecuentes a la pregunta: ¿Sabes las razones del por qué no se puede consumir el agua veredal?</i>	77

Figura 14. <i>Comparativo de estudiantes en el nivel literal para las pruebas pre y post</i>	101
Figura 15. <i>Comparativo de estudiantes en el nivel inferencial para las pruebas pre y post</i>	102
Figura 16. <i>Comparativo de estudiantes en el nivel crítico intertextual para las pruebas pre y post</i>	103
Figura 17. <i>Comparativo de estudiantes en la categoría de buenas razones.</i>	104
Figura 18. <i>Matriz categorial.</i>	106

Lista de Apéndices

	Pág.
Apéndice A. Prueba de Caracterización inicial	120
Apéndice B. Rúbrica de Evaluación de los Niveles de Desempeño.....	123
Apéndice C. Formulación del Problema de cada Equipo	124
Apéndice D. Preguntas Elaboradas por los Equipos para el Fenómeno de Estudio	125
Apéndice E. Evidencias de la Sesión 1	126
Apéndice F. Evidencia de la Sesión 2.....	127
Apéndice G. Artículos Científicos, según las Preguntas y Trabajados en el Proyecto.....	128
Apéndice H. Detalle de las Preguntas, Objetivo y Artículo por Grupo	131
Apéndice I. Evidencias de la Sesión 3.	132
Apéndice J. Evidencias de la Sesión 4.....	133
Apéndice K. Evidencias de la Sesión 5.	134
Apéndice L. Prueba Final de Lectura.	135
Apéndice M. Formato de las Notas de Campo	139
Apéndice N. Formato de los Diarios Dialogados	140
Apéndice Ñ. Matriz Categorical: Categoría, Subcategoría, hallazgo y Evidencia.....	141
Apéndice O. Comparativo de los Perfiles de cada Estudiante	150
Apéndice P. Consentimiento Informado.....	173
Apéndice Q. Consentimiento Informado para la Salida al Riachuelo	174

Resumen

Título: El pensamiento Filosófico en Niños: Propuesta para fortalecer la Comprensión Lectora en Estudiantes del Grado Quinto*

Autor (a): Leidy Johanna Ballén Chaves**

Palabras clave: Filosofía para niños, comprensión, estrategias, razonar, discusiones filosóficas.

Descripción:

La investigación realizada con niñas y niños del grado quinto en el colegio Ecológico de Floridablanca buscó determinar el nivel de la comprensión lectora alcanzado por los estudiantes a partir de la implementación de una propuesta pedagógica basada en el desarrollo del pensamiento filosófico. El Proyecto de aula realizado hace parte de la metodología cualitativa con enfoque de investigación acción participativa; a partir del modelo diseñado por Kemmis (1989), el cual propone las fases de: diagnóstico, planificar, actuar y reflexionar. En esta investigación realizada, se trabajó el estudio por indagación a fenómenos ambientales cercanos al contexto rural de los estudiantes. Para este trabajo las niñas y niños eligieron la contaminación del agua veredal del riachuelo “la Ruitoca”. A partir de ahí, en equipos colaborativos formulaban interrogantes sobre la problemática detectada, para luego acudir a los artículos científicos en búsqueda de hipótesis que responda a sus cuestionamientos iniciales; además, cada grupo debía buscar buenas razones en el texto para las afirmaciones o inferencias que habían logrado formular. En esta investigación se logró concluir que los procesos filosóficos iniciales en los niños como: el asombro, cuestionamiento, elaboración de inferencias, búsqueda de buenas razones y discusiones filosóficas fortalecen los niveles de comprensión lectora.

* Trabajo de Grado.

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Director: Luis Alfredo Mantilla Forero, Magíster en Pedagogía.

Abstract

Title: Philosophical Thought in Children: Proposal to Strengthen Reading Comprehension in Fifth Grade Students*

Author: Leidy Johanna Ballén Chaves**

Keywords: Philosophy for children, understanding, strategies, reasoning, philosophical discussions.

Description:

The research carried out with fifth grade girls and boys at the Ecological School of Floridablanca, sought to determine the level of reading comprehension reached by the students from the implementation of a pedagogical proposal based on the development of philosophical thought. The classroom project carried out is part of the qualitative methodology with a participatory action research approach; based on the model designed by Kemmis (1989), which proposes the phases of: diagnose, think, act and reflect. In this research, the study was carried out by investigating environmental phenomena close to the rural context of the students, for this work the girls and boys chose the contamination of the village water of the "La Ruitoca" stream. From there, in collaborative teams, they formulated questions about the problem detected, and then went to the scientific articles in search of hypotheses that answered their initial questions; In addition, each group had to find good reasons in the text for the statements or inferences that they had managed to formulate. In this investigation, it was concluded that the initial philosophical processes in children such as: astonishment, questioning, elaboration of inferences, search for good reasons and philosophical discussions strengthen the levels of reading comprehension.

* Degree Work.

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Director: Luis Alfredo Mantilla Forero, Magíster en Pedagogía.

Introducción

“¿Por qué la educación no enseña a pensar?” (Zuleta, 2016, pág. 15) Es un cuestionamiento base para la investigación realizada. La cual, hizo parte de una propuesta basada desarrollo del pensamiento Filosófico en Niños que buscó fortalecer la comprensión lectora en estudiantes del grado quinto. Para iniciar, se presenta la formulación del problema, en donde se abordan reflexiones sobre la práctica escolar, la enseñanza de la lectura y los resultados de los estudiantes en las pruebas estandarizadas. Así mismo, se cuestiona sobre la necesidad de enseñar con filosofía, permitir en el aula de lenguaje los momentos de indagación, cuestionamiento, discusiones que permitan dar y pedir buenas razones sobre la lectura. Todo esto con el fin de “reconocer al niño como un pensador” (Zuleta, 2016, pág. 19). Para ello, se realizó la investigación desde el enfoque cualitativo y su diseño metodológico fue la investigación acción; porque después de conocer la realidad social del grado de quinto, se realizó un plan de acción para incidir en la problemática. Todo esto se desarrolló desde el modelo cíclico propuesto por Kemmis, ya que esto permitió regresar a cada etapa para fortalecer la investigación. Para finalizar, se presenta el análisis de los resultados, y la reflexionar sobre los aciertos y desaciertos obtenidos en torno a los niveles de lectura alcanzados por los estudiantes del grado quinto

1. Problema

1.1 Formulación y Planteamiento del Problema

En medio de un mundo en el que constantemente se genera información de todo tipo y con toda clase de intenciones políticas, publicitarias y de intereses particulares. La sociedad requiere individuos que puedan desarrollar libremente su pensamiento para ejercer autonomía y tomar posición frente a todo lo que pueden percibir, de modo que su actuar responda a los intereses de los ciudadanos y a una mejor construcción de sociedad basada en el bien común y no en el de unos pocos.

Por lo anterior, los maestros como investigadores de la educación están llamados a presentar propuestas que permitan, desde las aulas de clase, visibilizar y reconocer que el niño es un pensador (Zuleta, 2016). Y en ese sentido, así como lo expresa Ferreiro (2002), comprender que “su pensamiento tiene interés, coherencia, validez y extraordinario potencial educativo.” (p. 36). Para ello, es necesario replantear el rol que desempeña el niño en su construcción de sentido. De otra manera, la educación solo estaría ofreciendo espacios en los cuales los estudiantes reciben una información ajena a “su propio pensamiento y sus propias inquietudes” (Zuleta, 2016, p. 20), para reproducirlas después en un discurso o examen.

A partir de lo anterior, surgió el siguiente interrogante ¿Desde qué edad los estudiantes pueden construir y expresar sus pensamientos? Esta capacidad se puede evidenciar en los primeros años del desarrollo en el niño, él tiene el interés de cuestionar y generar interrogantes sobre el mundo que puede leer. Para ello, según el informe presentado por la UNESCO sobre la situación actual de la enseñanza de la filosofía en el mundo expresa que es “importante comenzar con las preguntas que se hacen los niños. Movidos por la curiosidad y el «deseo de saber», se plantean

interrogantes, a menudo por vez primera, que tienen sentido para ellos, que los motivan y que los ponen en búsqueda.” (UNESCO, 2011, p. 19) es ahí el momento de iniciar y potenciar todas las actitudes naturales del niño para cuestionar, indagar y preguntarse por los diversos fenómenos.

En este sentido, la escuela es uno de los lugares más importantes para potenciar la curiosidad en el estudiante y permitirle que genere interrogantes sobre su realidad. Sin embargo, a medida que transcurren los años escolares se observa una apatía cada vez más generalizada en ellos, una de las razones puede ser la falta de momentos para promover y mantener una actitud curiosa frente al conocimiento. Por esto, “es imprescindible que la escuela incite constantemente la curiosidad en el educando en vez de "ablandarla" o "domesticarla" (Freire, 1997, p. 56). Al carecer de momentos pedagógicos que permitan fomentar interrogantes, la curiosidad en el estudiante mengua hasta generar una actitud pasiva en su proceso de formación; en ese instante ya no se construye conocimiento, sino que se reproduce el discurso del docente.

Tales prácticas eran frecuentes en el Colegio Ecológico de Floridablanca en donde se observó por parte de la investigadora, y de manera preliminar a un diagnóstico, que eran muy pocos los maestros que le permitían a los estudiantes ser parte activa en la clase; puesto que estos han estado limitados tradicionalmente a un rol de escucha y, en muchas ocasiones, las acciones que realizan no van más allá de responder las preguntas literales que propone una cartilla de comprensión. Los salones permanecían en filas simétricas durante todas las jornadas académicas y los estudiantes parecían comprender que tener esta pasividad durante su formación era sinónimo de ser buen alumno.

Es necesario reconocer que el niño no es un individuo al que solo se le da forma y que el acto educativo es sólo un modelaje; se deben permitir espacios para que ellos puedan ser “reflexivos, inquisitivos, imaginativos y razonables” (Lipman, Sharp, y Oscanyan, 1992).

Entonces, “debemos integrar las habilidades de pensamiento en cada uno de los aspectos del proceso de la educación” (Lipman, Sharp, y Oscanyan, 1980, p. 217). Los maestros deben acompañar al estudiante en su proceso para construir el conocimiento; por tal motivo, se hizo necesaria esta apertura en el aula para desarrollar el pensamiento, momentos en donde el diálogo les permitiera ser partícipes de su aprendizaje en la indagación de sus realidades sociales. Esta inquietud ha estado presente desde mucho tiempo atrás en la literatura didáctica y pedagógica y con este proyecto marca su llegada a esta institución.

Del mismo modo, se debe percibir la educación de una manera distinta a depositar saberes fragmentados en los estudiantes. Freire (1997), considera que, “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” (p. 22). Al momento de entrar a clase pocas veces se escuchan los interrogantes que tienen los estudiantes o las dudas que suscitan sobre el tema porque en muchas oportunidades hacen referencia a otra asignatura. Teniendo en cuenta que un fenómeno puede ser percibido desde múltiples disciplinas, el niño formula preguntas y no está condicionado a si esa respuesta será desde las matemáticas, sociales, religión o ciencias naturales. Es ahí en donde la educación divide el currículo y reduce las posibilidades de construir un saber de manera holística.

Lo anterior, es una razón fundamental para introducir a la filosofía en la educación primaria como una articuladora de saberes que lleve a cuestionarse sobre el conocimiento, el cual se puede comprender desde diferentes dimensiones y así su proceso de aprendizaje sea integral. “La filosofía forma un ángulo recto con otras disciplinas de tal manera que, se entrelaza hasta producir un tejido sin costuras.” (Lipman, 1992, p. 45).

Una de las prácticas que permite consolidar y fortalecer el pensamiento filosófico en los estudiantes es la lectura. Teniendo en cuenta que el acto de leer es una práctica que va más allá de

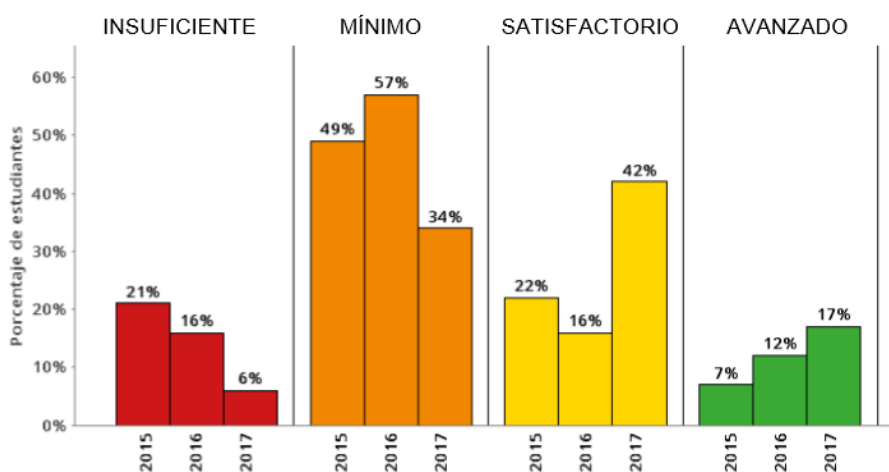
reproducir sonidos, como lo menciona Cassany (2006), “Leer requiere decodificar las palabras del texto, exige que el lector aporte conocimientos previos” (p. 12). Y para realizar este proceso el estudiante debe tener una actitud que le permita interpretar y cuestionar la información presentada. Es indispensable la lectura dentro de la emancipación del pensamiento para posibilitar al niño la construcción de sus ideas. Es ahí donde se encuentra una de las oportunidades de mejora para la institución, pues para fortalecer los procesos de lectura es necesario comprender ¿Por qué sucede? Y no solo emitir el discurso de: “Los estudiantes no saben leer”, efectivamente si no logran comprender los signos es porque ocurre algo desde la manera en cómo es concebida la lectura. Lipman (1992), expresa que aquellos niños con dificultad en la comprensión de textos posiblemente también tienen retos en la construcción de su pensamiento. Por esta razón, es necesario establecer espacios para incidir en la lectura; la cual, así como expresa Lerner (2003), deben ser “prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento” (p. 26).

En este sentido, la lectura es una de las prácticas que se pretendió fortalecer en los estudiantes del grado quinto del Colegio Ecológico de Floridablanca con esta investigación. Una de las evidencias que sirvió como punto de partida fueron los resultados obtenidos en pruebas SABER, las cuales permitían conocer un porcentaje importante en los niveles insuficiente y mínimo. Conocer estos resultados era necesario para un trabajo que no solo buscó fortalecer los niveles mencionados, también permitió “combatir la discriminación que en la escuela opera actualmente no sólo cuando genera el fracaso explícito de aquellos que no logra alfabetizar, sino también cuando impide a los otros a los que aparentemente no fracasan- llegar a ser lectores y productores de textos competentes y autónomos” (Lerner, 2003, p. 42).

Las pruebas SABER tienen como objetivo evaluar a los estudiantes en los diversos grados (3°, 5°, 9° y 11°) teniendo en cuenta los conocimientos y habilidades que debe tener cada uno según su nivel; estos resultados fueron un insumo indispensable para identificar las fortalezas o debilidades que obtuvieron en las pruebas y así poder implementar estrategias que permitieran el mejoramiento continuo. A continuación, se presentan los resultados históricos, desde el año 2015 hasta el 2018, en el área de lenguaje para el grado quinto.

Figura 1.

Comparación de porcentajes según el nivel de desempeño por año en lenguaje. – Quinto grado.



Nota: Nivel de desempeño por año en lenguaje, quinto grado 2015 a 2017. Adaptado de ICFES (2018).

Según la gráfica histórica del grado quinto, se observa un avance en los últimos años, pues los niveles de satisfactorio y avanzado están más elevados. Sin embargo, gran parte de los estudiantes se situaban en el nivel satisfactorio, aún faltaba desarrollar estrategias que les permitieran enfrentarse a los textos que leen y poder comprenderlos. Un 6% de estudiantes no contaba con herramientas como predecir, conectar, evaluar, visualizar e identificar las ideas o propósitos del texto. A pesar de oralizar la grafía y reproducir sonidos, estos estudiantes no estaban leyendo. Cassany (2007), lo expresa de la siguiente manera “Analfabeto funcional: no puede

comprender la prosa, aunque pueda oralizarla en voz alta” (p. 21). Esto permite reflexionar el trabajo que se estaba realizando en las clases y la importancia que se daba solo a la reproducción oral de las letras y la comprensión quedaba en un segundo plano.

Para finalizar, al tener en cuenta las razones mencionadas y al considerar la necesidad de promover espacios para acompañar al estudiante en la construcción de su conocimiento y tener en cuenta la curiosidad, los interrogantes y el amor por comprender, se realizó la presente investigación que buscó por medio del pensamiento filosófico incidir en la concepción y las prácticas de lectura de los estudiantes del grado 5°. Para formularla, se tuvo la siguiente pregunta problema:

¿De qué manera se puede fortalecerse la comprensión lectora de los estudiantes del grado quinto del Colegio Ecológico de Floridablanca a partir de la implementación de una propuesta pedagógica basada en el desarrollo del pensamiento filosófico?

Preguntas orientadoras

- ¿Cuáles son los niveles de lectura que demuestran los niños del grado quinto de la IE al ser expuestos a procesos de desarrollo del pensamiento filosófico?

- ¿Cómo fortalecer los niveles de lectura de los estudiantes por medio de una propuesta pedagógica basada en el desarrollo del pensamiento filosófico?

- ¿Cuáles son los aciertos y desaciertos obtenidos en torno a los niveles de lectura alcanzados por los estudiantes con el desarrollo de los procesos pedagógicos a partir del pensamiento filosófico?

2. Justificación

La sociedad requiere individuos que deconstruyan las interpretaciones sobre los diferentes fenómenos que se perciben, muchas de las construcciones que se tienen sobre ellos hacen parte de discursos ajenos; porque pocas veces se brinda un espacio en el colegio para comprenderlos. Uno de los motivos para que eso suceda es porque el estudiante “tiene muy poca confianza en sus propios puntos de vista, no son capaces ni siquiera de preguntarse si nosotros podríamos estar equivocados” (Lipman , Sharp , & Oscanyan, 1980, p16) y es la escuela el lugar ideal para estas interacciones en construcción de los aprendizajes propios. Esta investigación pretendió trabajar en la “liberación intelectual de los niños: Porque ellos ven el mundo de manera nueva, hacen conexiones que los conducen a una mayor comprensión” (Splitter & Sharp , 1995, p. 163).

Al ser un lugar social, los colegios son un campo especial para propiciar espacios de pensamiento. Esto se debería realizar desde los años iniciales y aprovechar el interés de los estudiantes por generar interrogantes. Si queremos estudiantes en los grados superiores que tengan unos niveles del pensamiento superior, hay que empezar el proceso desde la primaria.

En este sentido, se hace necesario promover el pensamiento filosófico desde edades tempranas y permitir que en las practicas pedagógicas se abran espacios para que el estudiante genere interrogantes sobre el fenómeno que se está desarrollando en la clase, propiciar diálogos en donde se pueda dudar del conocimiento adquirido y permitir que cada uno pueda construir el suyo. Estanislao Zuleta expresa de la siguiente manera: “Es un filósofo el hombre que quiere saber, el hombre que quiere saber por qué hace algo, para qué lo hace y por quién lo hace, el hombre que tiene una exigencia de autonomía” (Zuleta, 1995, p. 23). Al permitir espacios de discusión sobre estos interrogantes, los estudiantes deben realizar procesos de pensamiento para conocer o

comprender el tema, de no ser así solo sería una reproducción del discurso docente. Al ser la institución un lugar para descubrir, las prácticas discursivas y metodológica que se realizan deben tener en cuenta el espíritu investigativo de los estudiantes.

Con todo lo anterior, la investigación realizada fue pertinente porque el desafío de quien está comprometido con la sociedad es “combatir la discriminación desde el interior de la escuela; es aunar nuestros esfuerzos para alfabetizar a todos los alumnos, para asegurar que todos tengan oportunidades de apropiarse de la lectura” (Lerner, 2003, p. 42), y para ello se requiere de estudiantes comprometidos con su proceso de enseñanza; niños que en su individualidad puedan llegar a ser un lector “activo que procesa y examina el texto” (Solé, 1992, p. 17), por medio la curiosidad y cuestionamientos personales. Además, la investigación fue una iniciativa al trabajo por problemas o estudio de fenómenos, los cuales permiten al estudiante formular cuestionamientos, razonar, discutir en el aula y dar sentido a las prácticas de lectura. También, en ese proceso se elimina la fragmentación curricular porque “los objetos de estudio, o tipos de cosa, no constituyen una base para diferenciar disciplinas.” (Popper, 1992, p. 95). Posiblemente los interrogantes permitan comprender diversas problemáticas desde los diferentes campos del saber.

Para finalizar, la investigación también pretendió fortalecer en el sentido que tiene la lectura para estudiantes y maestros. Por que, el primero que debe ser lector en el aula debe ser el docente, ya que es él quien espera fortalecer las prácticas de lectura en los niños, “es muy difícil alguien que no encuentre gusto por la lectura sepa transmitirla a los demás” (Solé, 1992, p. 78). Para eso, se debe dotar de sentido la lectura y tanto los estudiantes como el maestro encuentren la razón de hacerlo. El conocer por qué leemos, cuál es la razón; en la lectura cobra sentido porque esta se puede realizar con muchos objetivos (Solé, 1992).

3. Objetivos

3.1 Objetivo General

Determinar el fortalecimiento de la comprensión lectora por parte de los estudiantes del grado quinto del Colegio Ecológico de Floridablanca a partir de la implementación de una propuesta pedagógica basada en el desarrollo del pensamiento filosófico.

3.2 Objetivo Especifico

- Identificar los niveles de comprensión de lectura que demuestran los estudiantes al ser expuestos a procesos de desarrollo del pensamiento filosófico.
- Desarrollar en el aula procesos de pensamiento filosófico que permitan el fortalecimiento de los niveles de comprensión de lectura en los estudiantes.
- Reflexionar sobre los aciertos y desaciertos obtenidos en torno a los niveles de lectura alcanzados por los estudiantes a partir de una propuesta basada en el desarrollo del pensamiento filosófico.

4. Marco Teórico

4.1 Marco Referencial

En este capítulo se presenta la estructura, conclusiones y hallazgos de proyectos relacionados con la propuesta de investigación. Se estableció prioridad en aquellos que se realizaron en la práctica de lectura y del pensamiento filosófico en niños. Sin embargo, una constante en la búsqueda de los antecedentes es la falta de estudios en este tema y se evidencia una necesidad de profundizar en este tópico de investigación. Los proyectos en su mayoría se han desarrollado en las prácticas de lectura o el pensamiento filosófico de forma aislada. También, gran parte de estos, son propuestas planteadas para otros grados diferentes a primaria. La investigación realizada fue un aporte tanto teórico como desde la práctica.

4.1.1 Antecedentes Internacionales

En primer lugar, se expondrá las investigaciones realizadas a nivel internacional para fortalecer la comprensión de lectura y el pensamiento filosófico en niños. Las propuestas presentadas hacen parte de los siguientes países: Una en Perú y dos en España. En las investigaciones realizadas se evidencia que falta más trabajo en el desarrollo del pensamiento filosófico en estudiantes de los grados iniciales, la mayor parte de las investigaciones encontradas se realizan en los últimos grados de primaria y bachillerato. Además, existe un gran número de investigaciones con enfoque cuantitativo, falta profundizar más en el enfoque cualitativo.

La primera investigación se realizó en Venezuela, en el año 2017, la universidad de Carabobo publicó la propuesta titulada: “Lectura crítica, un proceso de autorregulación para el aprendizaje metacognitivo.” El autor es Yndira Silva y presenta su trabajo de grado como requisito

para optar por el título de Magister en lectura y escritura. La propuesta parte de la importancia que tiene la metacognición y el pensamiento en la regulación del aprendizaje, esto demanda un estudiante autónomo y comprometido en su proceso. Esta iniciativa busca comprender la relación de la lectura crítica en los procesos de autorregulación metacognitivo en los estudiantes del grado tercero en la institución educativa Manuel Barrios Freites. Las conclusiones a las que llegó la autora fueron: La lectura crítica puede desarrollar los procesos del pensamiento porque les permite tener una visión y opiniones propias, esto genera un compromiso cognitivo en los niños.

La siguiente propuesta se tituló: “La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector.” Su autor es Rosemary Duarte Cunha y presentó su tesis doctoral en la Universidad de Alcalá de Madrid en el año 2012. Esta tesis presentada investiga la lectura como un proceso relacionado directamente al desarrollo del comportamiento lector. Las conclusiones presentadas por la autora Rosemary Duarte Cunha en su propuesta de investigación son: la necesidad de realizar propuestas innovadoras que permitan desarrollar y sostener el comportamiento lector de los estudiantes en los grados iniciales, los cuales incidirán en sus procesos posteriores.

Para finalizar, la siguiente investigación de maestría es titulada: “Influencia de la lectura en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes” de la autora Alicia Mercedes Morales Caiza y se realizó en Quito – Ecuador. Este trabajo desarrollado parte de la problemática que se observó en ese momento y era el bajo nivel comprensión que tenían los estudiantes. Para ello, el propósito de la propuesta buscó analizar la influencia de la lectura en el desarrollo del pensamiento crítico de las escuelas pluridocentes, porque son ellos quienes luego enseñarán estrategias de comprensión. Esta propuesta aporta a la investigación el hecho de seguir profundizando más en la comprensión de los estudiantes porque es una actividad académica que se deja de lado en la clase.

4.1.2 Antecedentes Nacionales

A continuación, se presentarán las investigaciones sobre filosofía y comprensión de lectura que se han desarrollado en el contexto nacional. Existe una constante durante la búsqueda de propuestas sobre la filosofía para niños y es su implementación en trabajos de licenciaturas y a nivel de maestría el campo está poco explorado.

La primera propuesta de investigación se titula “Actitud filosófica. Infancia y formación de maestros”, es realizada en el año 2015 por tres autores: Liliana Andrea Mariño Díaz quien es Magister en Educación, Oscar Pulido Cortés es Doctor en ciencias de la educación y Lola María Morales es Licenciada en educación y se trabajó en la ciudad de Tunja. Su proyecto se desarrolló en el jardín infantil UPTN. La investigación anterior presenta aportes valiosos para entender la infancia más allá de la edad cronológica y potenciar en el aula las actitudes de duda, asombro e incertidumbre presentes en los estudiantes. También, invita a seguir explorando a profundidad estrategias como: La comunidad de indagación porque posibilita un espacio para pensar, interrogar, dialogar y sustentar los puntos de vista de los estudiantes.

El siguiente trabajo de grado, fue realizado en el año 2017 en la Universidad del Externado de Colombia y se titula “Aprender a pensar y reflexionar: Propuesta de estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión lectora.” Su autora es Claudia Patricia Torres Bojacá y es realizada para optar por el título de Magister en Educación con énfasis en el Aprendizaje de la Lectoescritura y las Matemáticas. La investigación propone que la comprensión lectora debe trascender todas las disciplinas y por eso se centra en la enseñanza de estrategias cognitivas y metacognitivas que permitan contribuir en el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes del grado séptimo del colegio Cambridge ubicado en la Calera – Bogotá. Los hallazgos obtenidos en la investigación son: La implementación de estrategias metacognitivas como las

propuestas por (Santiago, Castillo y Ruiz 2005) y agrupadas en planeación, supervisión y evaluación permite a los estudiantes entender su proceso de lectura y ser autónomos en ello. También, el niño comprende la importancia de la autorregulación y el monitoreo constante para convertirse en lectores expertos.

Para finalizar los antecedentes nacionales se presenta la investigación titulada: “Cómo la propuesta de filosofía para niños incide en el diálogo filosófico de los niños y niñas del grado cuarto de la I.E. Augusto Zuluaga Patiño.” En el 2011 es realizada la iniciativa en la universidad Tecnológica de Pereira por el autor Jorge Iván García Sepúlveda y es presentada para optar por el título de Maestría en Educación. En resumen, la propuesta busca enseñar a pensar desde el aula de clase y fortalecer el diálogo entre los estudiantes a través de la metodología de implementada por Matthew Lipman. La investigación aportó un cambio en la concepción del diálogo en los estudiantes del grado cuarto, pues en su mayoría lograron comprender la forma de hacerlo y la preparación que se requiere para ello. Entre los principales logros se establece que los niños en su mayoría tenían, respetaban y elaboraban su discurso. El autor pudo concluir que en su mayoría los estudiantes dan razón de sus opiniones, pero no piden a sus compañeros argumentos que puedan sustentar sus puntos de vista. También sugiere al docente tener muy presente la motivación al estudiante, pues esto les permitirá desarrollar las actividades con interés, además invita a desarrollar un número mayor a cinco sesiones para ver mayores resultados en el proceso.

4.1.3 Antecedentes Locales

Indagar sobre los estudios a nivel local permitió evidenciar la falta de investigaciones en el campo mencionado, ya que se encuentran pocos aportes sobre las prácticas del pensamiento

filosófico en niños. Sin embargo, abundan proyectos para el fortalecimiento de los niveles de lectura en estos grados.

La primera investigación se realizó en la Universidad Industrial de Santander, en el año 2013 para optar como magister en pedagogía y fue realizada por Lina Marie Mejía Páez. Su proyecto se tituló: “La filosofía para niños (FPN) como propuesta para promover el desarrollo de competencias científicas y comunicativas con la mediación de TIC en estudiantes de séptimo grado de una institución educativa oficial de Bucaramanga.” La propuesta de investigación buscó fortalecer las competencias comunicativas y científicas, para eso adaptó el programa de filosofía para niños e incluyó el uso de textos electrónicos y herramientas digitales como: Edublog y Eduwiki. El método de investigación empleado fue el cualitativo porque era el más pertinente para lograr los objetivos planteados. Su proyecto adoptó en el enfoque de investigación acción porque permitía la reflexión de todos los participantes en torno a una realidad o necesidad observada. La investigación se fortaleció en el uso de las siguientes técnicas para recolectar la información: observación participante, entrevistas y los talleres continuos para observar los avances de los estudiantes.

Una segunda investigación que permite fortalecer los antecedentes en esta propuesta se titula: “El artículo periodístico como propuesta didáctica para mejorar los niveles de lectura en estudiantes del grado quinto de una institución educativa oficial de Bucaramanga”. Es realizada en la Universidad Industrial de Santander para optar por el título de Magister en Pedagogía (2018) y su autora es Zuly Johanna Carreño Abril. La propuesta parte de los resultados en pruebas estandarizadas a nivel nacional, departamental y local, en ellas se podía observar los bajos rendimientos en lengua castellana y la necesidad de fortalecer los procesos de lectura. Además, Carreño realizó entrevistas semi estructuradas a sus estudiantes para conocer las concepciones que

tenían los estudiantes sobre la lectura y las estrategias que empleaban para comprender los textos. De estos resultados observó que la secuencia didáctica basada en textos periodísticos podría aumentar los niveles de comprensión en sus estudiantes.

Los hallazgos obtenidos en la propuesta de investigación son: Los docentes deben estar más comprometidos con las prácticas de lectura en los estudiantes y poder enseñar estrategias para la comprensión de textos. Además, la autora descubrió que los textos periodísticos ayudan a fortalecer la identidad de la región en los estudiantes porque conocen las noticias y los hechos que suceden en su contexto. También expresa que las salidas pedagógicas y la interacción de los estudiantes con personas expertas en temas favorece su interés y permite construir ambientes participativos en las instituciones. Los aportes tomados de esta investigación están direccionados a permitir que los estudiantes sean parte activa de sus procesos, a partir del conocimiento y la regulación de las estrategias que necesitan para comprender los textos.

Para finalizar los antecedentes locales se presenta la propuesta de investigación realizada en la Universidad Industrial de Santander la cual es titulada: “La infografía como recurso didáctico para desarrollar habilidades de comprensión lectora en estudiantes de grado quinto de una institución pública de Bucaramanga.” El nombre de quien desarrolló la investigación es Lidia Mayerly Ferreira Beltrán y fue el trabajo para optar por el título de Magister en Pedagogía (2018). El proyecto está dirigido a estudiantes del grado quinto de una institución oficial del sector. Las conclusiones que la autora determina son: El docente no debe asumir que los estudiantes tienen las estrategias previas para comprender los textos, también expresa que las instituciones deberían incluir la lectura de textos discontinuos porque permite comprender diversos signos y finalmente la autora recomienda la investigación en los docentes ya que esto permite que se realice una reflexión constante de la práctica y las realidades de los estudiantes. Y el aporte que realiza a la

investigación es conocer y analizar las edades de la población al momento de elegir los textos que se van a leer, también sugiere al docente tener en cuenta que los estudiantes tienen diferentes capacidades y el ritmo de aprendizaje no será homogéneo; cada niño tendrá avances en diferentes niveles, los cuales deben ser reconocidos por parte del maestro.

4.2 Marco Conceptual

En este apartado se presentarán los referentes conceptuales que son la base teórica de la investigación, estos se encuentran estructurados en dos componentes, pedagógico y didáctico. En el primero, se organizan los aportes de pedagogos que sustentan la reflexión de la práctica educativa, el rol del docente y la concepción de aula que tuvimos en esta propuesta; asimismo se establecen los conceptos, niveles y estrategias de lectura que se trabajaron en la investigación. Para finalizar, el componente didáctico estructura cómo se realizó el trabajo, no directamente bajo la propuesta de Filosofía para Niños, pero si tomándola como un punto de partida.

4.2.1 Escuela: Espacio de Formación de Nuevas Ciudadanías

Las escuelas colombianas requieren espacios de lucha contra las prácticas que “ahogan el pensamiento del estudiante, en vez de suscitarlo” (Lipman, Sharp, y Oscanyan, 1992, p. 39), este escenario solo perpetúa la desigualdad social que existe en la actualidad. Por tal motivo, la escuela debe ser percibida como un “campo de combate” (Zuleta, 2016, p. 36), que permite transformar el aula como espacio de construcción colectiva de sentidos y conocimientos. Porque:

Si las escuelas no pueden ayudar a los niños a descubrir el sentido de sus experiencias, si esto no es misión suya en absoluto, entonces podría no haber más alternativa que dejar el sistema educativo en manos de aquellos que puedan manejar más astutamente la

aprobación de los niños para ser manipulados en un estado de tonta beatitud. (Lipman, Sharp, & Oscanyan, 1992, p. 55).

En este sentido, así como lo expresa Solé (1992), “la adquisición de la lectura es imprescindible para moverse con autonomía en las sociedades letradas y provoca una situación de desventaja en las personas que no lograron ese aprendizaje” por tal motivo, los maestros deben tener un compromiso social en los espacios que posibiliten las prácticas de lectura en las aulas de clase. Así mismo, las actividades y situaciones que se presenten en la escuela deben recordar que “la responsabilidad del maestro no radica en enseñar a leer sino en posibilitarles que aprendan a leer” (Smith, 1997, p. 22).

Si la escuela está pensada como un espacio para que los estudiantes puedan construirse en colectivo, es necesario que la lectura pueda ser “prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento” (Lerner, 2003, p. 45). Es allí donde el estudiante tiene momentos con sus compañeros o docentes para discutir y fortalecer ese proceso.

4.2.2 Lectura como Práctica Holística

La lectura trasciende a las actividades mecánicas como: “oralizar la grafía, en devolverle la voz a la letra callada” (Cassany, 2006, p. 21), es un “proceso de interacción entre el lector y el texto” (Solé, 1992, p. 17) el cual permite al estudiante “establecer conexiones que a menudo es difícil precisar. No es solo lo que la oración dice lo que tiene importancia ¿Qué está sugiriendo? ¿Qué está implicando?” (Lipman, Sharp, y Oscanyan, 1992, p. 70). Esta dinámica debe ser natural

y no impuesta por el profesor, la interacción no puede emerger de prácticas rutinarias que obliguen al estudiante a leer solo para aprender a hacerlo.

Para eso, la lectura debe ser considerada como “prácticas sociales para lograr que los alumnos se apropien de ellas y puedan incorporarse a la comunidad de lectores” (Lerner, 2003, p. 27), más allá de la lectura por compromiso académico. Esta propuesta de investigación busca tener como base conceptual, aportes teóricos en donde se pueda percibir que:

“El aprender a leer es una actividad muy satisfactoria. Lo que anima a los niños a leer no es alguna forma de ‘reforzamiento extrínseco’, como las alabanzas, las buenas calificaciones o un trato especial, sino la capacidad de leer que ellos mismo experimentan” (Smith, 1997, p. 157).

Además de esto, para la práctica de lectura requerimos no solo del proceso visual que realiza el estudiante al reconocer cada una de las letras o palabras. Es necesario, enseñar a “depender lo menor posible de los ojos” (Smith, 1997, p. 29), porque los niños pueden entrar en una dinámica de observar las páginas y no comprender la intención del texto. Lo que generaría en los estudiantes la percepción de la lectura como un proceso complejo, carente de sentido. Esta “ceguera funcional” (Smith, 1997, p.22), hace énfasis en la información no visual de la cual carece el lector, la cual es sencilla de diferenciar “la información visual desaparece cuando apagamos la luz; en cambio, la información no visual está de todas formas dentro de su cabeza” (Smith, 1997, p. 30).

Por esta razón, es importante que el estudiante pueda otorgarle sentido a la lectura, porque de ahí parte su compromiso con estas prácticas. Lipman pregunta “¿Qué es lo que motiva la lectura en los niños? ¿cuál es el incentivo? ¿qué sacan de la lectura?, uno lee para conseguir significados”

(Lipman, Sharp, & Oscanyan, 1992, p.69) Al no tener respuestas a estos interrogantes, los momentos de leer en clase no tienen objetivos claros, ni razones para realizarlas. Para dar sentido a las prácticas de lectura, Solé (1992), expresa “es necesario que sepa lo que se debe hacer, lo que se pretende con ella; que la persona se sienta competente para ello” (p.35).

Este sentido puede ser hallado en la medida que el estudiante comprenda que “siempre debe existir un objetivo que guie la lectura, que siempre leemos para algo, para alcanzar alguna finalidad” (Solé, 1992, p. 17) estos objetivos emergen de los interrogantes o preguntas que los estudiantes formulan. Lerner (2003), afirma:

Leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita (p. 115).

Estas preguntas que permitirán encontrar sentido a la lectura deben ser “preguntas implícitas, no aquellas de las que somos conscientes” (Smith, 1997, p. 133). Con el fin de profundizar en la comprensión de los textos para resolver los interrogantes y formular otros de nuevo.

El enfoque de la Filosofía para Niños está fundamentado en la idea de: “las preguntas de los niños tienden a poseer un alcance y una grandeza extraordinariamente amplios” (Lipman, Sharp, y Oscanyan, 1992, p. 85). Es decir que su explicación implica entrar en diversas disciplinas del conocimiento, entrelazándolas para encontrar su punto de convergencia. Así mismo, afirma que los niños al plantear ese tipo de cuestionamientos están “con ansias de explicaciones holísticas” (Lipman, Sharp, y Oscanyan, 1992, p. 85) y cada uno de los estudiantes según su

particularidad será llevado por su propia indagación a penetrar en diversas disciplinas en torno a un mismo fenómeno. (Splitter & Sharp , 1995).

4.2.3 Comprensión: Descubrir en la Lectura

Las prácticas de lectura no pueden ser espacios carentes de sentido en donde “se lee sólo en el marco de situaciones que permiten al maestro evaluar la comprensión” (Lerner, 2003, p. 31). No, la comprensión trasciende a la categorización que se atribuye al estudiante que coincide con las interpretaciones textuales del docente. En los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana se define como “un proceso interactivo en el cual el lector ha de construir una representación organizada y coherente del contenido del texto” (p. 47). En este sentido, el estudiante tiene un rol activo en la comprensión de los textos; porque es ahí en la interpretación, que pueda realizar, en donde podrá resolver las inquietudes planteadas.

Para ello la lectura consiste en “formular preguntas al texto impreso. Y la lectura asociada a la comprensión se convierte, así, en la práctica de responder a esas preguntas que uno se formula” (Smith, 1997, p. 132), las cuales no van a representar un estado estático del estudiantes al resolver sus inquietudes; por el contrario, permitirán formular y replantear las preguntas realizadas anteriormente. Las respuestas son “un estadio de satisfacción en el proceso de indagación; es un lugar en el que hacemos una pausa por un tiempo durante el curso de nuestros esfuerzos para entender” (Lipman, 1991, p. 187).

Para que esta interacción sea posible, es necesario que las prácticas de lectura permitan que la escuela sea “ comunidad de lectores que acuden a los textos buscando respuesta para los problemas que necesitan resolver, tratando de encontrar información para comprender mejor algún aspecto del mundo que es objeto” (Lerner, 2003, p. 26). Es decir, que cada estudiante toma un

texto con un objetivo o un interrogante en particular, el cual le permite dar sentido a sus prácticas. Es “bueno que los niños y las niñas aprendan a leer con diferentes intenciones, para lograr fines diversos. De esa manera aprenden no sólo a activar un gran número de estrategias, sino que aprenden que la lectura les puede resultar útil para muchas cosas” (Solé, 1992, p. 35).

4.2.4 Estrategias de Comprensión

Es necesario tener claridad sobre los objetivos que cada estudiante se pueda plantear al momento de leer porque “determina tanto las estrategias responsables de la comprensión, como el control que de forma inconsciente va ejerciendo sobre ella” (Solé, 1992, p. 35), la intención con ello es que se pueda fortalecer en sus prácticas de lectura, aquellas estrategias que requiera para la comprensión según sus interrogantes o cuestionamientos previos. Con el fin de formar “lectores autónomos capaces de entretarse de manera inteligente a textos de muy diversas índole” (Solé, 1992, p. 61).

Así mismo, la enseñanza de las estrategias en la lectura según Coll, como se citó en Solé (1992), es necesario porque es una: “ayuda que se le proporciona a los estudiantes para que puedan construir sus aprendizajes.” Y les permitirá a los estudiantes:

“La planificación en general de la tarea de lectura y su propia ubicación – motivación, disponibilidad- ante ella; facilitará la comprobación, la revisión y el control de lo que se lee, y la toma de decisiones adecuadas en función de los objetivos que se persigue” (Solé, 1992, p. 62).

Las estrategias aplicadas en la investigación se categorizaron en antes, durante y después. Para el antes se trabajó la predicción, la información previa; en el durante, la búsqueda de palabras

desconocidas con información del texto, las conexiones y en el después se trabajó el organizador gráfico para estructurar las inferencias y razones del texto. En esta investigación se desarrolló la predicción como base para elaborar las inferencias, porque “mediante las predicciones, aventuramos lo que puede ocurrir en el texto; gracias a su verificación, podemos construir una interpretaciones, lo comprendemos” (Solé, 1992, pág. 22) y así poder construir las hipótesis del texto porque “asumir el control de la propia lectura, regularla, implica tener un objetivo para ella, así como poder generar hipótesis acerca del contenido que se lee” (Solé, 1992, pág. 22).

4.2.5 Maestro Lector

El docente es el primero que otorga sentido a las prácticas de lectura y refleja su pasión por la lectura, porque así como lo expresa Zuleta (2016), “ese amor no lo puede dar sino quien lo tiene, y en últimas eso es lo que se transmite. Nadie puede enseñar lo que no ama” (p. 45) y difícilmente un grupo de niños podrán ser encantados por la lectura porque “es muy difícil que no encuentre gusto por la lectura sepa transmitirlo a los demás” (Solé, 1992, p. 78). Posiblemente, los bajos niveles de comprensión sean resultado de maestros que no tiene sólido el sentido de la lectura.

Smith (1997), menciona que hay dos requerimientos básicos para aprender a leer y uno de ellos es el acompañamiento de un lector con experiencia y comprensivo. Pero, a Lerner (2003), le surge el siguiente interrogante “¿A quién se atribuye en la escuela la responsabilidad de actuar como lector?” Existen muchos profesores de español, pero no todos ellos ejercen un papel de guía en las prácticas de lectura, en muchas ocasiones ese poder inquisitivo es para reprimir y evaluar la comprensión. Para lograr que los estudiantes puedan percibir las prácticas de lectura con sentido:

“Parece imprescindible una vez más atenuar la línea divisoria que separa las funciones de los participantes en la situación didáctica. En efecto, para comunicar a los niños los

comportamientos que son típicos del lector, es necesario que el docente los encarne en el aula, que brinde la oportunidad a sus alumnos de participar en actos de lectura que él mismo está realizando, que entable con ellos una relación "de lector a lector" (Lerner, 2003, p. 152).

4.2.6 Programa de Filosofía para Niños

En el año 1960 surgió una iniciativa del filósofo Mathew Lipman quien presentó una propuesta educativa basada en poder “ofrecer a los alumnos los medios para que presten atención a sus propios pensamientos y al modo como sus pensamientos funcionan en sus vidas” (García, 1994, p. 89). Para ello, el maestro debe modificar su concepción del estudiante y percibirlo como un ser que ya está pensando, el cual busca encontrar sentido a las experiencias que vive en la escuela. La Filosofía para niños “está basada en la noción de que ellos deben construir sentido por sí mismos, más que aceptar simplemente aquellos que les son dados” (Splitter y Sharp, 1995, p. 141).

Según Lipman, Sharp, y Oscanyan (1992), los objetivos específicos que se pueden alcanzar son: la mejora la capacidad de razonar, el desarrollo de la creatividad, crecimiento personal e interpersonal, desarrollo de la comprensión ética y desarrollo de la capacidad para encontrar sentido en la experiencia.

4.2.6.1 Hacer que los niños piensen por sí mismos. El programa de Filosofía para niños parte de concebir que el “conocimiento no es algo que se aprende simplemente a través de la repetición, sino algo que se domina a través de la interacción con el ambiente y resolviendo problemas que son importantes para los niños” (Lipma, Sharp, y Oscanyan, 1992, p. 169). Los

estudiantes deben conocer, problematizar y pensar sobre las realidades en las que se encuentran, pero esto solo ocurrirá si el maestro crea un ambiente propicio para ello. Estas prácticas son necesarias porque así “adquiere significado solo cuando los niños comienzan a manifestar la capacidad de pensar por sí mismos y a descubrir sus propias respuestas acerca de los asuntos importantes de su vida” (Lipman, Sharp, y Oscanyan, 1992, p. 169).

4.2.6.2 Estudiantes que se asombran. En la actualidad muchos de los eventos o fenómenos en el aula se dan por conocidos y pocas veces se toma el tiempo para interrogarse sobre todo lo inexplicable que sucede. Es compleja esta situación porque en la medida que los estudiantes “van avanzando se va formando en sus mentes una especie de costra y que llegan a aceptar cada vez más esas cosas como algo que simplemente es así, quienes antes se maravillaban de todo ahora no se maravillan de nada” (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1980, p. 42). Es por eso que en el aula se debe permitir esos espacios para que el estudiante pueda tener “su propio pensamiento y sus propias inquietudes” (Zuleta, 2016, p. 20). Así, se adopta la idea de Lipman, Sharp y Oscanyan (1980), al expresar que “La filosofía comienza en el asombro” (p. 41).

Según lo propuesto por Lipman (1980), los niños no poseen un marco de referencia completamente formado dentro del cual puedan situar cada una de las experiencias que les ocurren en los diversos espacios. Por tal razón, cada uno de los nuevos momentos con los que se enfrenta en la escuela les puede parecer curiosos, asombrosos o enigmáticos. De esta manera, “no resulta asombroso, entonces, que los niños se asombren y pregunten acerca del mundo” (Lipman, Sharp, y Oscanyan, 1980, p. 43).

4.2.6.3 Estudiantes que interroguen. Usualmente los niños asombrados por lo que sucede se cuestionan sobre ello y con esas preguntas que se formulan buscan entender el fenómeno observado o aquello que suscita su curiosidad. Porque, así como expresa Pineda (2004) los estudiantes “en sus preguntas lo que se revela no es tanto su ignorancia, sino su afán por comprender” (p. 4). Estos interrogantes de cada niño, serán los que permitan al estudiante encontrar el sentido propio en su proceso de lectura, más allá de lo dicho o evaluado por otros. En esta investigación se tendrá como idea la expuesta por Cerletti (2008), en la cual “el filosofar se apoya en la inquietud de formular y formularse preguntas y buscar respuestas (el deseo de saber)” (p. 21). En este sentido, es necesario que la autocuestionamiento sea parte de las prácticas de lectura en clase. Smith (1997), plantea que poco se enseña en una de las habilidades necesarias para la lectura y es la de “saber determinar las preguntas adecuadas en relación con los distintos tipos de texto escrito” (p. 133).

Además, es necesario enfatizar que los niños no solo realizan estos cuestionamientos para comprender inicialmente aquello que les causa asombro; también lo hacen “para confrontar una primera hipótesis que ya han elaborado” (Pineda, 2004, p. 4). Por tal razón, en esta investigación el maestro es quien debe alentar a los estudiantes para cuestionar sus propias respuestas y las de sus compañeros y así puedan “sustituir las respuestas que ya no funcionan por otras más efectivas” (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1992, p. 187).

Estas preguntas o cuestionamiento realizados por los estudiantes pueden ser abordadas desde las diferentes disciplinas, lo cual evita la fragmentación escolar. Para ello, se debe concebir las “asignaturas como construcciones que recogen conceptos, leyes, teorías y métodos para interpretar y modificar la realidad y así se crea un clima más idóneo para las preguntas divergentes” (García, 1994, p. 70). Porque “las preguntas divergentes estimulan el pensamiento en la búsqueda

de nuevos caminos y alternativas, alimentan la creatividad, la mentalidad crítica e indagadora, y requiere actitudes de tolerancia y respeto” (García, 1994, p. 70). Por tal razón, en el proyecto de aula aplicado, se trabajó la integración curricular desde las asignaturas de: español, naturales sociales y matemáticas.

En esta investigación no se pretende que el estudiante construya preguntas desde otros espacios diferentes a los suyos, fenómenos que posiblemente observe a diario y en algún momento le generaron curiosidad son indispensables para retomar estos cuestionamientos realizados; para García (1994), es necesario evitar las preguntas sin sentido, por ello plantea que:

La clave para evitar que el preguntar se burocratice, es decir, se convierta en una pedagogía de respuestas, está en dos principios fundamentales: Primero, no sólo preguntarle al alumno sino, sobre todo, estimularles y enseñarles a preguntar; segundo, no caer en el juego intelectualista de la pregunta por la pregunta; es esencial que la cadena de preguntas y respuestas está estrechamente vinculada a la realidad y experiencia de la persona (p.66).

Por tal motivo, los fenómenos sobre los cuales los estudiantes podrán observar, conocer, y formularse preguntas estarán dentro de su contexto rural y muy cercano a su realidad cotidiana.

4.2.6.4 Estudiantes que evidencien la lógica de dar buenas razones. Uno de los cuestionamientos para el programa de filosofía para niños es “¿Cuándo empieza el niño a razonar filosóficamente? Los niños empiezan a pensar filosóficamente cuando empiezan a preguntar ¿Por qué? Dos funciones, la primera es descubrir una explicación causal; la segunda es definir una finalidad” (Lipman, Sharp, y Oscanyan, 1992, p. 135). Por tal motivo, en esta investigación se tendrá la idea expuesta por Lipman, Sharp, y Oscanyan (1992), en la cual expresa que “uno de los

tres significados que tiene la lógica en Filosofía para Niños es en el sentido de dar buenas razones, lo cual implica la búsqueda y la valoración de las razones de algo que se ha dicho o hecho” (p. 213). En este sentido, el estudiante debe profundizar en una exploración del fenómeno que le causa el asombro, de sus cuestionamientos y, asimismo, de sus razones o las de sus compañeros.

Por tal razón Lipman (1992), propone que “el principal propósito de la lógica de las buenas razones es evaluar los propios pensamientos y los pensamientos de los demás en relación con las acciones o acontecimientos” (p. 242). En la Filosofía para niños y en esta investigación “esta lógica es útil para ayudar a los niños a descubrir el amplio número de aplicaciones de un pensamiento estructurado y deliberado” (Lipman, Sharp, y Oscanyan, 1992, p. 242). Porque, así como lo expresa Pineda (2004), en los primeros años los niños deben iniciar en la “construcción de criterios en términos de los cuales pueda hacer buenos juicios” (p. 6). Sin embargo, para que esta lógica de dar buenas razones tenga sentido para el estudiante debe partir de la realidad en la cual se encuentra presente cada uno de ellos, así lo expresa García (1994), al presentar que “el significado de una búsqueda razonable y una buena razón es algo también ligado al contexto” (p. 91).

En relación con la lectura, Lipman (1980), manifiesta que “una de las razones por las cuales los niños y jóvenes no pueden leer mejor de lo que lo hacen es que no les enseñamos a razonar mejor, pues, sin un buen razonamiento, no pueden comprender lo que están leyendo” (p. 29). Para ello, el sentido de la lectura debe trascender a oralizar la grafía y cada uno de los estudiantes debe comprender y construir una definición propia sobre el leer en la medida de su práctica. Porque, “lo que cuenta en la lectura no es el simple aprendizaje de ver las palabras y pronunciarlas, sino el aprendizaje, más fundamental, de descubrir los significados de las palabras, las frases y las oraciones en los contextos” (Lipman, Sharp, y Oscanyan, 1980, p. 27).

También, en las ideas expuestas por Lipman (1992) se expresa que “buscar razones incluye llegar a ser consciente de las implicaciones para la percepción, la expresión verbal, y la evidencia del contexto y extraerlas como pasos del pensamiento, llamados inferencias” (p. 243). Esta idea estará en relación con los procesos de lectura en cada estudiante. Por inferencia Lipman (1980), afirma que “inferir es razonar desde lo que está dado literalmente hacia lo que en ello está sugerido o implicado”. (p. 27). Es necesario fortalecerlas desde los años iniciales en los niños porque, las inferencias permiten a los estudiantes “descubrir significados en los textos escritos, los niños y jóvenes tienen que ser sensibles al significado y tienen que saber cómo inferirlo o cómo extraerlo. (Lipman, Sharp, y Oscanyan, 1980, p. 27).

4.2.6.5 Tipos de discusión (meras, buenas y filosóficas). En esta investigación se tuvieron en cuenta los aportes conceptuales de Accorinti (2000) y Santiago (2002), en donde presentan la categorización de Lipman en las discusiones, hay tres en el programa de filosofía para niños.

- Meras discusiones: “Lo que se obtiene es un haz de opiniones diversas que, más allá del interés intrínseco que cada una de ellas puede tener, no potencializa al grupo” (Santiago, 2002, p. 39).

- Buenas discusiones: “A diferencia, entonces, de lo que sucedía en la mera discusión, aquí hay algo que se construye, hay un producto surgido del trabajo de la comunidad” (Santiago, 2002, p. 40).

- Discusiones filosóficas: “una discusión filosófica tiene lugar cuando se abordan conceptos filosóficos con procedimientos filosóficos” (Santiago, 2002, p. 41).

4.2.7 Proyecto de Aula

Cerda (2003), expresa la idea de los sociólogos y antropólogos en la cual definen al proyecto como una "acción organizada que busque un cambio social y mental en la comunidad" (p. 8), este proyecto busca que los estudiantes encuentren sentido a la lectura por medio de las ideas expuestas en la filosofía para niños y así poder incidir en sus niveles de comprensión; los cuales permitieron un cambio en los estudiantes del grado quinto del colegio Ecológico de Floridablanca. Para este fin, "la realización de un proyecto implica la ejecución secuencial e integrada de diversas tareas, las cuales se sintetizan en un plan de trabajo o de ejecución, donde un conjunto de tareas se organiza, ordenan" (p. 39).

Este proyecto de aula aplicado estará sustentando en las ideas expuestas por Gómez (2004), en donde expresa que los proyectos de aula basados en el discurso deben tener: " una situación significativa, el detonante de producción oral o escrita y el producto final" (p. 1). Para ello, a los estudiantes hay que "involucrarlos según sus intereses, habrá que despertarles el sentido crítico, ponerlos en situación problemática para que busquen soluciones viables (Gómez, 2004, p. 5).

Para ello, el proyecto debe permitir "situaciones cercanas a la realidad del niño fuera del aula, en la vida cotidiana" (Gómez, 2004, p. 15). Esto permitirá presentar un "producto que utiliza cualquier sistema de significación oral o escrita enmarcado en una situación significativa de aprendizaje". Por tal razón los "proyectos de aula siempre están encaminados a la elaboración de un producto que tendrá lectores reales en situaciones reales de comunicación" (Gómez, 2004, p. 16).

4.3 Marco Legal

En este apartado se presentarán los documentos de política pública que permiten sustentar y dar un soporte legal a la investigación. Entre estas normas se encuentran: La Constitución de Colombia presentada en el año de 1.991, la Ley General de Educación (115) publicada en el 1.994 y los Lineamientos curriculares de lengua castellana.

4.3.1 Constitución Política de Colombia

La Constitución Política de Colombia es la máxima ley de la nación y en ella se establece la organización legal y jurídica del país, así mismo se reglamentan los derechos y deberes fundamentales para los ciudadanos. En esta investigación se tendrán en cuenta cuatro artículos, presentados en la normal, los cuales son indispensable en la organización y ejecución de la propuesta.

- Artículo 20: “Se garantiza a toda persona la libertad de expresar y difundir su pensamiento y opiniones...” La escuela debe ser uno de los lugares que permita esos espacios para que el estudiante pueda pensar y compartir sus ideas.
- Artículo 41: “Así mismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana.” El docente debe permitir que el aula sea un espacio para expresar sus inconformidades y participar de la construcción colectiva de una sociedad que escucha las diversas opiniones.
- Artículo 44: La educación es un derecho fundamental de los estudiantes.
- Artículo 67: La educación es un servicio público y de función social.

4.3.2 Ley General de Educación

La ley general de educación establece las directrices que permiten “... regular el Servicio Público de la Educación, el cual cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad.” (Congreso de la República, Ley 115, Artículo 1, 1994). En esta propuesta de investigación se tendrán en cuenta tres artículos de la ley y se fundamentará en dos fines de la educación.

- Artículo 20 (c): La educación básica debe permitir “El desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender.”
- Artículo 21 (b): “El fomento del deseo de saber, de la iniciativa personal frente al conocimiento y frente a la realidad social, así como del espíritu crítico.”
- Artículo 22 (n): “La utilización con sentido crítico de los distintos contenidos y formas de información y la búsqueda de nuevos conocimientos con su propio esfuerzo.”
- Artículo 5: Fines de la educación: N° 5: En este fin se habla sobre generar conocimiento, para hacerlo se debe establecer espacios en donde el estudiante interactúe y pueda construirlos.

4.3.3 Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana

Los Lineamientos curriculares son documentos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2018) y se define de la siguiente manera: “Son las orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que define el MEN con el apoyo de la comunidad académica educativa para apoyar el proceso de fundamentación y planeación de las áreas obligatorias y fundamentales”. Para esta investigación se tienen en cuenta tres aportes presentados en los lineamientos curriculares, los cuales permiten establecer: la escuela como espacio de interacción, el rol del docente y la importancia de comprender los procesos de lectura.

5. Contextualización de la Población

5.1 Características Generales

El Colegio Ecológico de Floridablanca es una de institución educativa de carácter oficial que presta su atención a la población rural del municipio de Floridablanca – Santander. En su campo de acción académica, el colegio está presente con una sede en nueve veredas del municipio.

La Hormiga (Valle de Ruitoque) es una vereda del municipio de Floridablanca, el Colegio Ecológico es la única institución oficial del sector mencionado y por eso gran parte de su población estudia o estudió allí. Hay un número de niños de la vereda que asisten a clase en Acapulco perteneciente al municipio de Girón; las razones de los traslados usualmente se relacionan con pérdidas de años en el Colegio Ecológico. En la vereda existen algunas formas de contaminación, se observa un riesgo ecológico que puede afectar a la comunidad. Una de ellas es la deforestación en la cuenca del río Frío, también empresas realizan vertimientos de químicos, aguas residuales y basuras al agua del sector; además realizan procesos y prácticas inadecuadas en los cultivos.

La población que participó en la investigación está conformada por 25 estudiantes del grado quinto, de la sede Valle de Ruitoque en el Colegio Ecológico de Floridablanca. El nivel socio económico de sus familias se encuentran en los estratos medio y bajos, las actividades o labores más recurrentes son: trabajo de galpones, empleadas domésticas, vivientes que se encargan de cuidar las fincas, empleados de: restaurantes, carpinterías, colegios, billares, bolos, tejos. A pesar de las condiciones generales de bajo nivel económico, muy cerca del lugar construyen condominios con altos precios y estructuras muy cómodas; estas obras permiten que muchos hombres puedan trabajar en construcción y generar recursos para su familia.

6. Metodología

En este apartado se presentará el diseño metodológico que se realizó en la investigación, el cual está estructurado de la siguiente manera. Primero se describe el enfoque sobre el que se trabajó, sigue el método seleccionado para desarrollar la propuesta y para finalizar se establecen las técnicas e instrumentos para recolectar la información.

6.1 Enfoque Metodológico

La propuesta de investigación se realizó bajo el enfoque cualitativo porque la investigadora tiene como propósito comprender o analizar las diversas características de un fenómeno en particular, establecer un plan de acción y transformar esas condiciones. La realidad debe estar observada desde una perspectiva holística porque se deben tener en cuenta cada una de las partes y como expresa Roberto Hernández Sampieri poder “reconstruir la realidad tal como la observan los autores de un sistema social definido previamente” (Sampieri, 2014, p. 9). La definición del enfoque cualitativo que se tendrá en cuenta para esta investigación es el propuesto por Sampieri: “Un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo "Visible", lo transforman” (Sampieri, 2014, p. 42). Además, el nivel de interacción del investigador es alto porque debe estar inmerso dentro de la realidad para comprenderla y posteriormente generar hipótesis sobre ella.

También esta investigación tuvo como finalidad “la reivindicación de la vida cotidiana como escenario básico para comprender la realidad sociocultural” (Sandoval, 1996, p. 35). Es ahí en la interacción directa con los estudiantes donde el maestro podrá iniciar una lucha que permita unir cada vez más las brechas sociales, para ello la reflexión y perfección diaria de su práctica será indispensable. En este sentido, es necesario comprender que “los procesos de investigación

cuantitativa son de naturaleza multicíclica o de desarrollo en espiral y obedecen a una modalidad de diseño semiestructurado y flexible” (Sandoval, 1996, p. 41).

6.2 Diseño Metodológico

El diseño metodológico que se tuvo en cuenta para la investigación realizada es definido por Antonio Latorre de la siguiente manera: “Una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de los ciclos de acción y reflexión” (Larrote, 2005, p.24). Esto permitirá ir más allá de comprender el fenómeno, en la educación es necesario desarrollar las acciones que puedan permitir cambios sociales y generar insumos que fortalezcan los trabajos de intervención en las aulas. Para ello, el maestro debe tener una “postura investigadora hacia su labor” (Mckernan , 1999, p. 23) y comprender que el trabajo realizado hace parte de un proceso riguroso que requiere organización en cada una de las etapas a trabajar. Lo cual requiere definir que para esta investigación, la investigación acción se percibe como “un estudio científico autoreflexivo de los profesionales para mejorar su práctica” (Mckernan, 1999, p. 25).

En ese sentido, esta investigación tomó la idea presentada por Sandoval (1996), en donde menciona uno de los principios base de la investigación acción; la cual consiste en creer que “existen relaciones desiguales de conocimiento que se constituyen en un factor crítico que perpetua la dominación clasista sobre los pueblos” (p. 69). Para ello, la investigación pretendió incidir en esa incesante lucha social desde las aulas, en una invitación constante al estudiante a pensar, cuestionar y construir su realidad. Para lo cual, Latorre (2015), presenta una idea de Zuber-Skerritt, allí es donde maestros y estudiantes deben ser los “agentes de cambio críticos y autocríticos” (p. 26) de las desigualdades propias de cada sector en la sociedad.

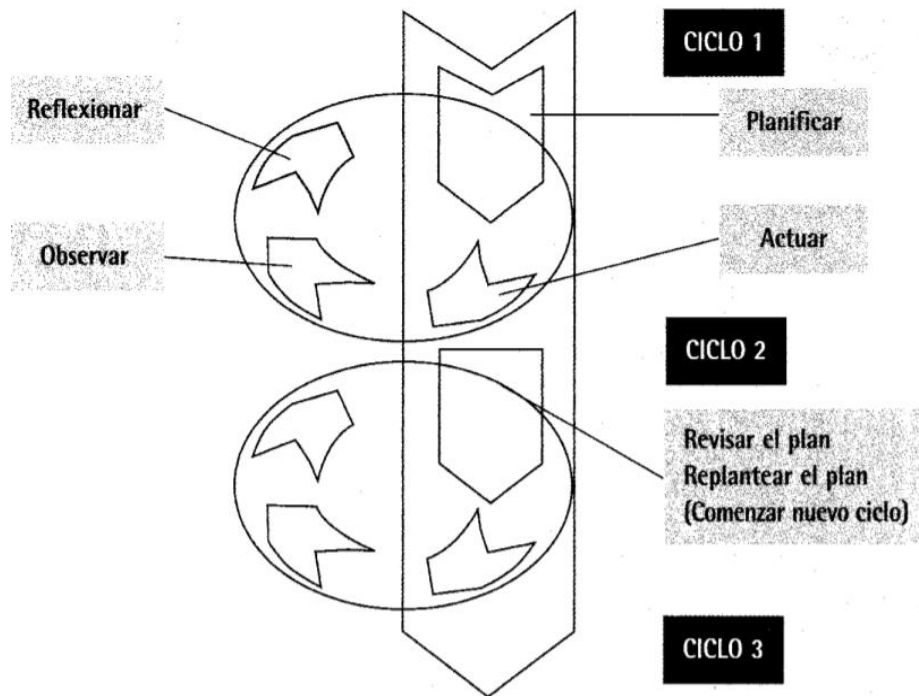
En esta lucha por equilibrar las relaciones desiguales que se presentan en la sociedad, el diseño metodológico que más posibilita el trabajo esperado en la investigación acción está presente en su modalidad: crítica, la cual es definida por Latorre (2015), de la siguiente manera:

La investigación-acción crítica está íntimamente comprometida con la transformación de la organización y práctica educativa, pero también con la organización y práctica social. Deja de ser un proceso neutral de comprensión y práctica, y se convierte en un proceso crítico de intervención y reflexión. Es un proceso de indagación y conocimiento, un proceso práctico de acción y cambio, y un compromiso ético de servicio a la comunidad (p. 31).

En esta investigación se tiene como punto de partida el fortalecer los procesos de lectura de los estudiantes del grado quinto en el colegio Ecológico de Floridablanca, porque desde esa idea los estudiantes podrán tener las competencias comunicativas que demanda la sociedad para equilibrar oportunidades y desigualdades sociales.

6.3 Modelo

El modelo de Kemmis, según (Latorre, 2005), está representado por un espiral de ciclos, en donde se estructuran cuatro etapas principales, las cuales son: “El desarrollo de un plan de acción críticamente informado para mejorar aquello que ya está ocurriendo. Un acuerdo para poner el plan en práctica. La observación de los efectos de la acción. La reflexión en torno a esos efectos” (p. 36). Por tal razón, estos pasos presentados en las “dimensiones están en continua interacción, de manera que se establece una dinámica que contribuye a resolver los problemas y a comprender las prácticas que tienen lugar en la vida cotidiana de la escuela” (Latorre, 2005, p. 36).

Figura 2.*Momentos de la investigación acción*

Nota: Fases de la investigación – acción. Adaptado de Kemmis (1989).

6.3.1 Fases de la Investigación

6.3.1.1 Diagnóstico. En esta primera fase, Latorre (2005), la define como el momento para realizar la “descripción y explicación comprensiva de la situación actual; obtener evidencias que sirvan de punto de partida y de comparación con las evidencias que se observen de los cambios o efectos del plan de acción” (p. 43). En esta etapa se implementarán una serie de técnicas e instrumentos que permitirán recolectar la información que será base para la estructura del proyecto de aula. Y la cual, se cotejará al finalizar para propuesta para evidenciar los aciertos y desaciertos obtenidos durante el proceso.

6.3.1.2 Acción. En esta segunda fase se “pone en marcha la acción estratégica o hipótesis de acción planteada en la fase anterior” (Latorre, 2005, p. 47). Para ello, hay que tener muy presentes los objetivos de la propuesta para delimitar la acción. La cual según Latorre (2005), debe ser “controlada, fundamentada e informada críticamente; es una acción observada que registra información que más tarde aportará evidencias en las que se apoya la reflexión” (p. 47).

A partir de la información obtenida en el diagnóstico, se realizará un proyecto de aula basado en una propuesta que incida en los niveles de lectura en estudiantes del grado quinto del colegio Ecológico de Floridablanca, la cual está basada en el desarrollo del pensamiento filosófico en niños.

6.3.1.3 Reflexión. En la última etapa del proceso, es “el momento de centrarse en qué hacer con los datos; pensar cómo interpretar la información, imaginar los distintos modos de interpretar los datos” (Latorre, 2005, p. 82). Es ahí donde el investigador analiza los resultados obtenidos para evaluar el nivel de la incidencia de la propuesta en la problemática presentada. Para ello, se deberán establecer las categorías que organizarán el proceso de análisis e interpretación de los datos recolectados.

También en esta última fase “la reflexión e interpretación nos permiten indagar en el significado de la realidad estudiada y alcanzar cierta abstracción o teorización sobre la misma” (Latorre, 2005, p. 83). Porque el maestro podrá argumentar teóricamente el acierto o desacierto de la propuesta implementada. Para ello, Latorre (2005), expresa que la etapa de “la reflexión, en la investigación-acción, constituye la fase con la que se cierra el ciclo y da paso a la elaboración del informe y posiblemente al replanteamiento del problema para iniciar un nuevo ciclo de la espiral autorreflexiva” (p. 82).

6.4 Técnicas e Instrumentos para la Recolección de Datos

Tabla 1.

Técnicas e instrumentos para la investigación.

Etapa del Modelo	Objetivos de la Propuesta	Técnica	Instrumento
Diagnóstico	Identificar los niveles de comprensión en lectura que tiene los estudiantes del grado quinto de la IE.	Prueba predictiva Grupo de discusión. Construcción de Perfiles.	Rejilla de la prueba predictiva. Cuestionario. Notas de campo.
Plan de Acción	Desarrollar espacios pedagógicos en el aula que incidan en los niveles de lectura de los estudiantes por medio de una propuesta basada en el desarrollo del pensamiento filosófico.	Observación participante. Grupos de discusión.	Videos. Audios. Diario dialogado. Notas de campo
Reflexión	Reflexionar sobre los aciertos y desaciertos obtenidos en torno a los niveles de lectura alcanzados por los estudiantes con el desarrollo de una propuesta basada en el desarrollo del pensamiento filosófico.	Prueba: evaluación formativa. Construcción de Perfiles.	Notas para evaluar el proyecto final. Notas de campo.

6.4.1 Técnicas

Las técnicas para recolectar la información en esta investigación “nos permiten reducir de un modo sistemático e intencionado la realidad social que pretendemos estudiar, a un sistema de representación que nos resulte más fácil de tratar y analizar” (Latorre, 2005, p. 53). La cual, posteriormente será establecida en categorías para su análisis e interpretación. Para ello, “el investigador ha de valorar que las técnicas que utiliza satisfagan las necesidades que el tema o problema de investigación plantea, y que sean eficaces para cubrir los objetivos formulados”

(Latorre, 2005, p. 54). Por tal razón, para esta investigación se implementarán las siguientes técnicas:

6.4.1.1 Pruebas Predictiva y Formativa. Para iniciar la fase de diagnóstico, se realizó una prueba predictiva que permitió conocer los niveles de lectura en los que se encontraban los estudiantes. (Díaz y Hernández, 2002, p. 396). Porque, así como lo expresa Solé (1992), la evaluación inicial permitió “conocer los conocimientos previos con que el alumno va a abordar una situación de lectura” (p. 144). Esta información será necesaria para el trabajo posterior que se realizará en el plan de acción.

Al terminar la propuesta de investigación se realizó una prueba final formativa. En la cual el estudiante fue parte fundamental para evidenciar la incidencia de la propuesta en los niveles de lectura. Cada niño realizó un ejercicio de metalectura y, a partir de una rejilla con criterios establecidos, pudo evaluar su comprensión textual. Esto permitió al maestro evidenciar si hubo o no progreso en los niveles de lectura alcanzados por los estudiantes a partir del proyecto de aula trabajado. Esta modalidad hace parte de lo propuesto por Marchesi y Martín (1999), quienes mencionan que la “evaluación formativa, es una propuesta para lograr el traspaso de la responsabilidad de la evaluación y del aprendizaje al estudiante por medio de estrategias e instrumentos de autoevaluación” (Citado en Díaz y Hernández, 2002, p. 410).

6.4.1.2 Grupo de discusión. En la investigación se realizó dos grupos de discusión ya que se “pretende poner en contacto diferentes perspectivas” (Latorre, 2005, p. 75). El primer grupo de discusión en la fase diagnóstica, permitió conocer las nociones que tienen los estudiantes sobre la lectura y las estrategias que emplean para comprender los textos. Es indispensable registrar las

concepciones que los estudiantes han construido sobre un proceso que es inherente a su labor académica y la cual hace parte de la práctica diaria en las escuelas, la lectura. Porque, así como lo expresa Yussen (1982), “el conocimiento que tiene el niño sobre la lectura incide en la adquisición de la habilidad lectora, y esta adquisición aumenta, a su vez, el conocimiento sobre la lectura” (Citado en Burón , 2012, p. 30).

Posteriormente en la fase final del plan de acción se realizó un siguiente grupo de discusión para conocer las nuevas concepciones que tienen los estudiantes sobre la lectura y las estrategias para comprender los textos. Esto permitió evidenciar si sus nociones iniciales sobre la lectura se han modificado, han construido unas nuevas o persisten las iniciales.

6.4.1.3 Construcción de Perfiles. Los grupos de discusión realizados en el diagnóstico y en la fase final del plan de acción permitieron implementar una técnica más y es el diseño de un perfil de cada estudiante, el cual tuvo dos funciones indispensables en la investigación: la primera, incidir en cada uno de los estudiantes desde su particularidad y no de forma homogénea. En la segunda, el investigador podrá presentar la concepción de cada estudiante sobre lectura y las estrategias que aplican al leer un texto. Para concluir, cada estudiante tiene dos perfiles, uno al iniciar la propuesta y el otro al finalizar el trabajo investigativo, como se mostrará más adelante. En esta investigación, la técnica de perfiles fue necesaria “no sólo para diagnosticar aspectos susceptibles de mejora y para proponer cambios en la dinámica de la clase, sino también para constatar la presencia real de cambios planificados (Latorre, 2005, p. 90). A partir de cotejar los perfiles de ingreso y de egreso de los estudiantes en el trabajo diseñado, el investigador pudo evidenciar la incidencia de la propuesta en cada uno de ellos.

6.4.1.4 Observación participante. En el plan de acción, segunda fase de la propuesta de investigación, se implementó la técnica de la observación participante, la cual es definida como: “un método interactivo que requiere una implicación del observador en los acontecimientos o fenómenos que está observando” (Latorre, 2005, p. 57). Para ello, la maestra fue parte directa del proceso académico, esta técnica se realizó en la segunda fase de la propuesta porque permitió evidenciar los aciertos y desaciertos que se presentaron en la ejecución del proyecto de aula.

Para ello, Mckernan (1999), propone que “una de las mayores ventajas de la observación participante está en función de la recogida de relatos auténticos” (p. 84). Pues el maestro inmerso en el fenómeno de estudio pudo percibir y tomar nota puntual de información que era necesaria en el desarrollo del plan de acción; el cual, debió ser flexible a posibles cambios o modificaciones que se requirieron según las observaciones realizadas durante el desarrollo del plan de acción, las cuales permitieron trabajar en los objetivos planteados en la propuesta de investigación. Principalmente, en lo referente a que la docente pueda utilizarlas como método de autoevaluación de sus prácticas en el aula y le permitiera mejorar o modificar el proceso diseñado de antemano, las observaciones participantes fueron el registro principal de la intervención en el aula.

6.4.2 Instrumentos

Los instrumentos que se aplicaron están contemplados con relación a los objetivos planteados en la propuesta y fueron:

6.4.2.1 Rejillas. Los instrumentos de las rejillas estuvieron diseñados de acuerdo con las fases de investigación. La primera rejilla se diseñó para la prueba predictiva en la fase diagnóstica. Porque, así como lo expresa Airasian (2001), las rejillas “permiten describir el grado en el cual un aprendiz está ejecutando un proceso” (Díaz y Hernández, 2002, p. 390). Y está

relacionado con identificar los niveles de lectura en los que se encuentran los estudiantes del grado quinto del colegio Ecológico de Floridablanca. Para esta investigación, la evaluación de la comprensión de lectura no fue un trabajo solamente del maestro; el estudiante fue quien tuvo una participación mayor en este proceso. Porque "formar lectores autónomos significa capacitar a los alumnos para decir cuándo su interpretación es correcta y cuándo no lo es, para estar atentos a la coherencia del sentido que van construyendo y detectar posibles inconsistencias" (Lerner, 2003, p. 149).

6.4.2.2 Cuestionario. En investigación, otro instrumento implementado fue el cuestionario, el cual "consiste en un conjunto de cuestiones o preguntas sobre un tema o problema de estudio" (Latorre, 2005, p. 66). Para ello, "la persona que responde se le presenta una lista preestablecida de preguntas que pueden ser de naturaleza abierta o cerrada" (Mckernan, 1999, p. 145). Estas preguntas estuvieron diseñadas para profundizar en los niveles de comprensión de lectura de los estudiantes, las concepciones que tienen ellos sobre la lectura y las estrategias que aplican al leer un texto.

6.4.2.3 Notas de campo. En el diagnóstico, fase inicial de la investigación, se implementó el instrumento de las notas de campo para la técnica de los grupos de discusión. Para ello, Latorre (2005), afirma que "Las notas de campo son registros que contienen información registrada en vivo por el investigador y que contienen descripciones y reflexiones percibidas en el contexto natural" (p. 58). Al tener como propósito en los grupos de discusión el conocer las nociones que tenían los estudiantes sobre la lectura y las estrategias que aplican para su comprensión, las notas de campo fueron necesarias para recolectar esa información porque "el objetivo de esta técnica es

disponer de las narraciones que se producen en el contexto de la forma más exacta y completa posible, así como de las acciones e interacciones de las personas” (Latorre, 2005, p. 58).

6.4.2.4 Diarios dialogados. En la fase inicial del diagnóstico el diario de campo fue el instrumento que permitió recolectar la información de los grupos de discusión. En la fase del plan de acción, uno de los instrumentos planteados fueron los diarios dialogados, así como expresa Staton y Cols (1985), permiten “la práctica de comunicarse por escrito sobre asuntos de interés mutuo por medio de conversaciones continuas, funcionales entre profesores y alumnos” (Citado en Mckernan, 1999, p. 110). Establecer vínculos de cercanía con los estudiantes permitirá crear espacios para que ellos también puedan evaluar el proceso que están realizando. En relación a lo anterior, Mckernan (1999), propone que “la redacción de diarios tendría consecuencias para el aprendizaje por indagación, enseñando a los alumnos a hacer preguntas para fomentar la reflexión y el crecimiento personal” (p. 111).

6.4.2.5 Vídeos. En este instrumento se tuvo como idea que “cualquier situación o acción educativa se puede registrar y se puede recuperar para su análisis e interpretación posterior. La grabación en video permite a los docentes investigadores registrar y acoplar imágenes auditivas y visuales (Latorre, 2005, p. 81).

6.4.2.6 Audios. Este instrumento es necesario para la propuesta porque “la grabación en cinta es útil para identificar patrones generales de conducta verbal y la selección de episodios para un microanálisis más amplio” (Latorre, 2005, p. 82). Porque, “las grabaciones en cinta

proporcionan una riqueza de datos y se pueden reforzar cuando se utilizan junto con diapositivas o fotografías de los estudiantes y del profesor trabajando (Latorre, 2005, p. 82).

7. Fase Diagnóstico

La primera fase de la investigación tuvo como finalidad trabajar en el primer objetivo de la investigación; el cual estaba dirigido a identificar los niveles de comprensión y la concepción que tienen los estudiantes del grado quinto sobre la lectura y las estrategias que emplean. Con el fin de recolectar esta información y diseñar el plan de acción, se propuso aplicar las tres técnicas: prueba predictiva de lectura, grupo de discusión y la construcción de un perfil inicial para cada niño (a). Respecto a lo anterior, se presentarán las técnicas e instrumentos y el análisis de los resultados organizados por categorías según la información recolectada.

7.1 Análisis de la Prueba de Lectura

La técnica empleada para conocer los niveles de comprensión de lectura en que se encuentran los estudiantes de quinto se realizó con 25 estudiantes. Para ello, se solicitó el aula de preescolar, porque es un espacio amplio y su distribución está por mesas de trabajo; la organización en mesa redonda permitió la cercanía y comodidad para el diagnóstico.

La prueba diagnóstica, **Apéndice A**, está estructurada por 12 actividades para los estudiantes; las cuales, se debían desarrollar en torno a la lectura. El texto empleado, hace parte de una serie de conversaciones filosóficas que tienen algunos animales del libro: ¡Todo tipo de diálogos! Escrito por el autor Geert De Kockere; en el diagnóstico aplicado, se utilizó el texto del “elefante y el caracol”.

Para finalizar, el análisis de los resultados está organizado de la siguiente forma: Niveles de comprensión en lectura, categoría en que está el estudiante en la lógica de dar buenas razones, tipos de preguntas que hacen los estudiantes en la prueba, análisis del cuestionamiento sobre el comportamiento lector y el análisis de los dibujos realizados. A continuación, se presentará la estructura de las actividades diseñadas y ejecutadas en la prueba.

Tabla 2.

Estructura de las actividades en la prueba diagnóstica, el nivel y componente al que pertenece.

Niveles	Componente	Actividades
Literal	Sintáctico	A. lije y describe brevemente cinco palabras que sean claves para comprender el texto.
	Sintáctico	B. Toma un color y subraya las dos ideas o frases que crees son muy importantes en la historia
	Semántico	C. Lee las siguientes afirmaciones sobre el relato y a continuación clasifícalas: a) debe ser correcta; b) debe ser incorrecta; c) No hay información en el texto sobre eso.
	Semántico	D. Visualiza y escribe un corto texto para crear un final distinto en la historia.
	Pragmático	E. ¿Qué título le pondrías tu?
Inferencial	Semántico	F. Se puede entender que:
	Semántico	G. ¿Crees que la muerte tiene sentimientos y hace reflexiones como una persona?
	Semántico	H. ¿Qué pasaría en el mundo si no existiera la muerte?
	Semántico	I. La muerte acaba con el presente y con el futuro, pero ¿Acaba también con el pasado?
	Pragmático	J. Escribe DOS preguntas que le harías a los personajes de la historia o dos preguntas que te surgen después de leer el texto.
Critico		

Niveles	Componente	Actividades
Intertextual	Pragmático	K. ¿Recomendarías a un amigo (a) leer esta historia? Escribe dos razones de por qué lo harías o por que no.
	Pragmático	L. Usualmente las preguntas son representadas con un signo de interrogación. Ahora tu debes hacer tu propio diseño. ¿Cómo se vería la pregunta si la representas en un dibujo?

En la tabla presentada se establecen tres niveles de comprensión, los cuales se definen según los Lineamientos Curriculares (1998), como “una opción metodológica para caracterizar estados de competencia en la lectura tanto para la básica primaria como para la secundaria” (p. 74). Además, están los componentes y cada una de las actividades que los estudiantes debían realizar en su prueba.

En esta estructura se establecieron tres actividades de tipo literal con el fin de evidenciar si el estudiante reconoce las ideas y palabras clave del texto; además, si logra hacer una corta definición de ellas. Asimismo, seis actividades tenían la estructura para conocer el nivel inferencial; entre ellas: el niño (a) debía elaborar un final distinto para el diálogo filosófico entre los animales, crear un título para el texto, construir una suposición a partir de un fragmento y responder tres cuestionamientos que les permitiría establecer razones en sus respuestas. Para finalizar, tres actividades de tipo crítico intertextual en las cuales el estudiante debía emitir juicios sobre lo leído, formular interrogantes a los personajes o preguntas que le suscitaron después de su interacción con el texto y un dibujo para representar cómo se vería la vida si fuese una persona, en toda la historia se trata sobre la muerte y como es percibida por un elefante en una conversación con un caracol.

7.1.1 Resultados Obtenidos

A continuación, se presentará la rúbrica que se realizó para categorizar las respuestas de los estudiantes en los niveles de comprensión: Literal, inferencial y crítico intertextual. Cada uno de ellos cuenta con una serie de criterios que se establecieron basados en los Lineamientos Curriculares y el texto: Evaluación de la comprensión lectora, pruebas ACL (1° - 6° de primaria). Para los niveles de desempeño en la prueba no se emplearon los habituales establecidos en las pruebas saber: insuficiente, Mínimo, Satisfactorio y Avanzado, porque las categorías inferiores usan términos peyorativos, según los criterios de la investigadora para el proceso de diagnóstico y para la formación del estudiante; en remplazo de estos se realizó una adaptación de los niveles de desempeño: experto, avanzado, intermedio y novato, de competencia comunicativa general (Barriga, 2006). La rúbrica de evaluación de los niveles de desempeño, para la prueba diagnóstica, está presente como anexo. (**Ver Apéndice B**).

La prueba se realizó en el año 2022, pero es necesario recordar que los niños que presentaron el diagnóstico tienen aproximadamente dos años de una escolaridad intermitente, en su mayoría cursaron 3° y 4° acompañados o asesorados por clases remotas vía WhatsApp. Todo esto a raíz de la pandemia que inició en el año 2020, con un confinamiento desde el miércoles 25 de marzo.

En la siguiente tabla 3 se presenta un consolidado de la información recopilada en las pruebas de caracterización inicial, en los estudiantes del grado quinto del Colegio Ecológico de Floridablanca. En este análisis, que más adelante será detallado por categorías de comprensión, es necesario señalar que no hay estudiantes en los niveles avanzado y experto. Esta situación es un fenómeno que se ha experimentado post pandemia, los estudiantes llegan a la institución con

conocimientos débiles y competencias comunicativas que se encuentran en los niveles mínimos de comprensión.

Y es notorio el porcentaje de estudiantes que se encuentran en el nivel más bajo de la comprensión, el novato. Además de lo mencionado, existe una falencia evidente en el tipo de comprensión crítico intertextual, pues es el nivel con más estudiantes en categorías inferiores. Todo esto, permite reconocer cómo los dos años de la pandemia afectaron el fortalecimiento de las competencias comunicativas en los estudiantes y perpetuó “la reproducción de las desigualdades sociales relacionadas con el dominio de la lectura y la escritura. Éstas seguirán siendo patrimonio exclusivo de aquellos que nacen y crecen en medios letrados” (Lerner, 2003, pág. 89).

Tabla 3.

Resultados obtenidos en la prueba diagnóstico, No de estudiantes por nivel de desempeño.

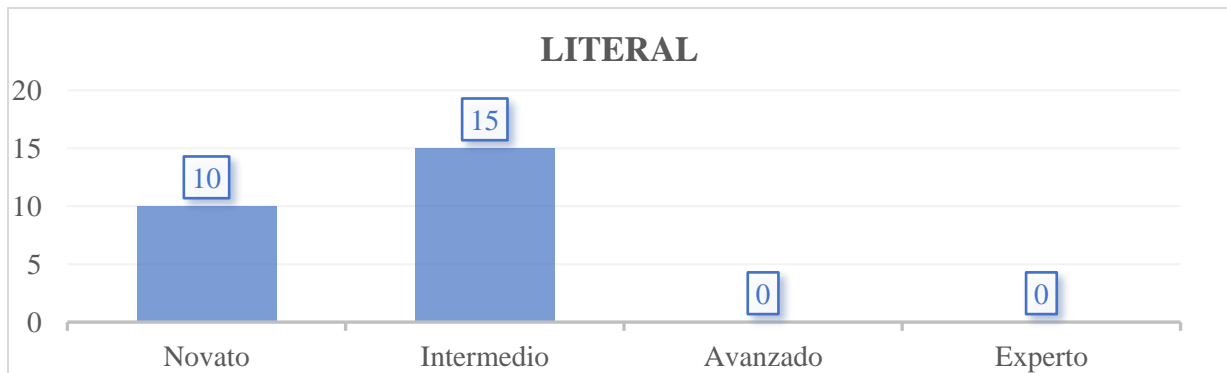
Nivel	Niveles de Desempeño							
	Experto	Avanzado	Intermedio	Novato				
Literal	0	-	0	-	15	60%	10	40%
Inferencial	0	-	0	-	9	36%	16	64%
Crítico Intertextual	0	-	0	-	8	32%	17	68%

El nivel literal, puede ser definido como “el reconocimiento de todo aquello que explícitamente figura en el texto” (Catalá, et al., 2007, p. 18). Es decir, la información que se

encuentra textualmente y el estudiante requiere, en su proceso, para realizar una jerarquía de las ideas relevantes, ya sea para su objetivo de lectura o para las actividades solicitadas.

Figura 3.

Cantidad de estudiantes que se encuentran en el nivel literal

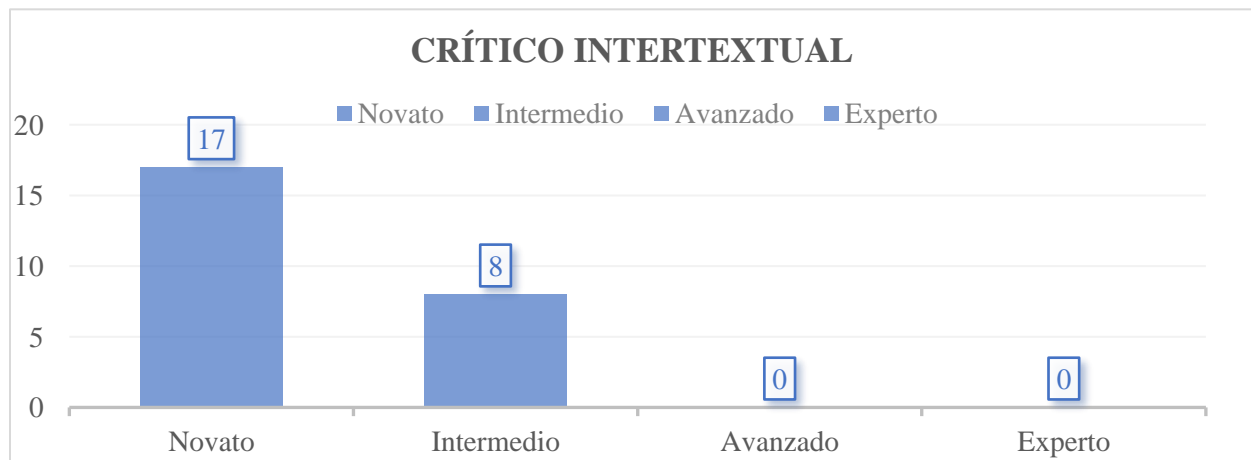


En esta prueba diagnóstica realizada, se pidió seleccionar cinco palabras clave en el texto y realizar una corta definición para cada una de ellas; además, debían subrayar dos ideas que consideraran relevantes en la historia y para finalizar, se presentaron 10 proposiciones sobre el texto y el estudiante debía relacionar si la información estaba presente, ausente o si en la lectura no aparecía.

Existe un alto porcentaje de estudiantes ubicados en el nivel novato, 40 % del grupo presentó ausencia en localizar ideas principales en un diálogo entre dos animales y encontrar las cinco palabras clave en la lectura. Por tal razón, se evidencia dificultad para comprender la información visual que está presente en la lectura y así dar cuenta de la comprensión del texto. Ante esto, es probable como objeto de esta investigación que “los niños que tienen problemas de lectura tendrán probablemente dificultades al pensar” (Lipman, et al., 1992, p. 69).

Figura 4.

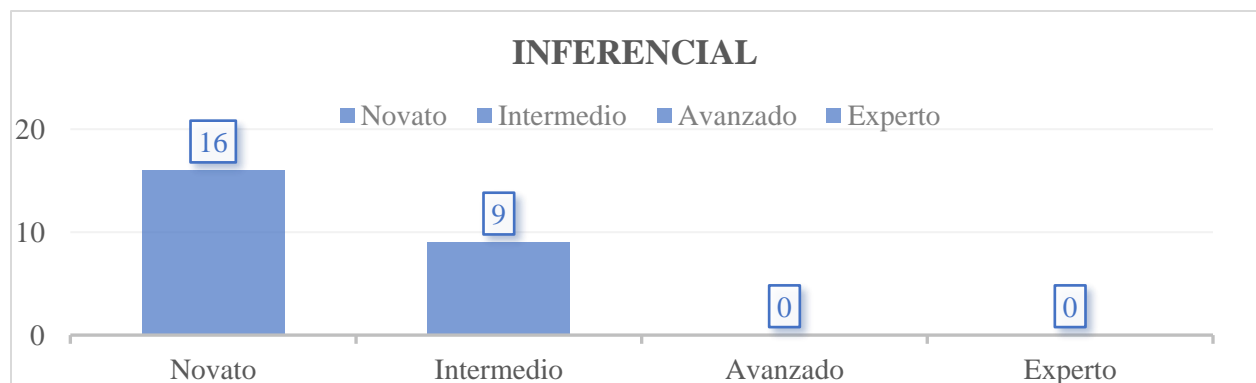
Cantidad de estudiantes que se encuentran en el nivel inferencial



Es notorio el aumento de estudiantes en la categoría de novato y la disminución en el intermedio. Esto permite evidenciar las dificultades para relacionar las causas a determinados eventos, construir anticipaciones o suposiciones sobre el contenido del texto. Por tal razón, si los estudiantes en su mayoría están ubicados en los niveles más bajos de la comprensión literal, es consecuente que las inferencias sean un proceso aún más complejo porque el estudiante puede elaborarlas cuando, según los Lineamientos Curriculares, “logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados, lo cual conduce a formas dinámicas del pensamiento” (p. 75).

Figura 5.

Cantidad de estudiantes que se encuentran en el nivel crítico intertextual



El crítico intertextual es el nivel en el que más descienden los estudiantes de la categoría intermedio al novato, esta etapa ya “implica una formación de juicios propios, con respuestas de carácter subjetivo” (Catalá, et al., 2007, p. 20). Es decir, los estudiantes crean interpretaciones del texto, expresan sus razones en torno a la lectura realizada. El 68 % del grupo de quinto del Colegio Ecológico, tiene dificultades en este nivel de comprensión, y aunque 8 estudiantes no se encuentran en la categoría más baja, presentan juicios débiles, incoherentes y opiniones sin razones para manifestar su pensamiento.

7.2 Análisis del Grupo de Discusión

Asimismo, en la prueba se planteó cuestionamientos, actividades f, g y h, en torno a la lectura para iniciar el grupo de discusión; en esta etapa del análisis se categorizaron las respuestas en: buenas razones, razones débiles y la ausencia de razones; esto permite en la filosofía para niños ubicar el nivel de la lógica de dar buenas razones. A continuación, se presenta la rúbrica elaborada a partir de la información presente en el libro de Filosofía en el aula de Lipman.

Tabla 4.

Número de estudiantes en las categorías establecidas para la lógica de dar buenas razones.

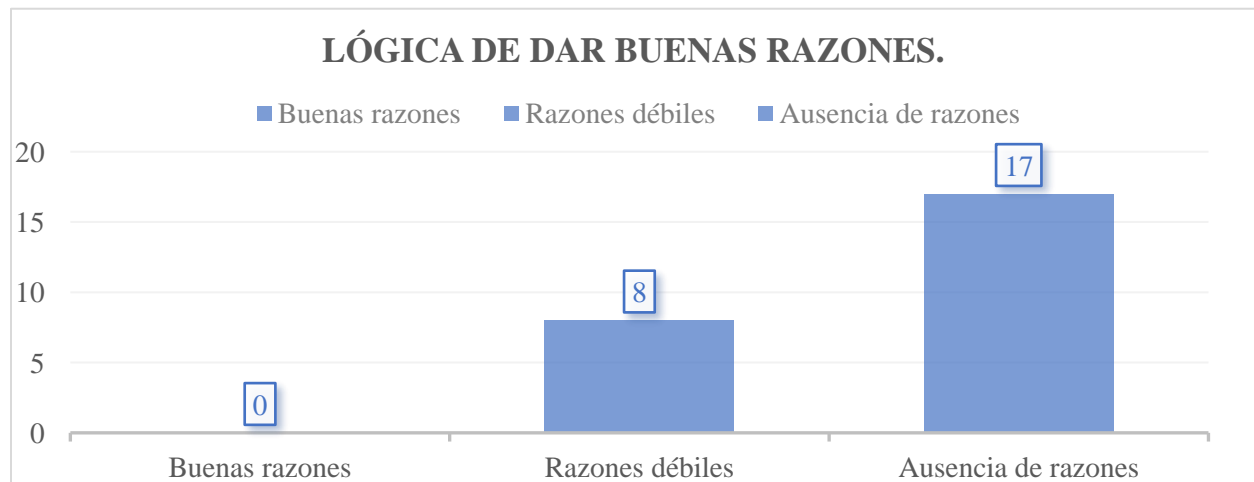
Patrones por Evaluar	Buenas Razones	Razones Débiles	No Construye una Razón
A partir de los hechos	Menciona hechos o situaciones reales para apoyar o reafirmar las ideas.	Menciona hechos aislados que poco apoyan o refuerzan el tema.	Ausencia de hechos para basar o apoyar la opinión presentada.
Pertinencia	Presenta relación con los hechos y el tema a discutir.	Presenta una relación débil y poco intencionada con los hechos y tema.	Ausencia de relación alguna con los hechos o temas a discutir.

Patrones por Evaluar	Buenas Razones	Razones Débiles	No Construye una Razón
Apoyo	Una razón que da sentido para apoyar o rechaza las tesis a discutir.	Es confusa porque no se evidencia el sentido de rechazo o apoyo del tema.	Falta de evidencias para dar sentido o apoyar el tema a discutir.
Familiaridad	Hace referencia a una razón bien conocida, con el fin de explicar o profundizar en el tema.	La razón empleada no es sólida para explicar o profundizar en el tema.	Ausencia de una razón conocida para explicar o profundizar el tema.

El grupo de discusión se realizó, el viernes 04 de febrero, después de aplicar la prueba diagnóstica escrita; cada uno de los cuestionamientos realizados desafían al estudiante a pensar la respuesta y elaborar algún tipo de razonamiento. La rúbrica presentada, permitió categorizar las respuestas de los estudiantes para identificar si existen o no buenas razones en sus discursos.

Figura 6.

Número de estudiantes en las categorías establecidas para la lógica de las buenas razones



Según los datos, 17 de 25 estudiantes tienen ausencia de razones en su discurso; es decir, no se evidencian hechos para apoyar la opinión y faltan evidencias para reafirmar o dar sentido a

sus ideas. Es necesario tener esta información porque el programa de Filosofía para niños propone que “la lectura y el razonamiento son habilidades que se pueden enseñar y que se refuerzan mutuamente” (Lipman, et al., 1992, p. 73). No son procesos aislados que se diferencian; por el contrario, son líneas que al unirse pueden fortalecer.

Por tal razón, según lo expresa Lipman “una razón por la que los niños no saben leer mejor de lo que lo hacen es porque no les enseñamos a razonar” (Lipman, et al., 1992, p. 72). Es por esto por lo que la propuesta de investigación tiene como finalidad incidir en el nivel de los razonamientos del estudiante y simultaneo trabajar los niveles de comprensión de lectura.

Una categoría más para el análisis es la actividad C. pedía a los estudiantes elaborar dos preguntas que le realizarían a los personajes del texto o cuestionamientos que les surgieron al leer.

Tabla 5.

Rúbrica sobre los tipos de preguntas que realizan los estudiantes en el P.F.N

Tipos de Preguntas			
Metafísicas	Lógicas	Éticas	Ausencia de Preguntas
Interrogantes o cuestiones de máxima comprensión o generalidad.	Cuestionamientos basados en lo que se conoce o lo que se puede averiguar y así comprender lo que sigue.	Cuestionamientos de tipo moral sobre los actos o acciones de los seres humanos.	Los interrogantes están carentes de coherencia y sentido en su estructura.

Cada una de esas preguntas realizadas por los estudiantes se analizó y se categorizó según los criterios expuestos en la rúbrica; la cual, fue elaborada a partir de la información que se encuentra en el libro de filosofía en el aula. En este texto, se expresa que las “preguntas filosóficas que los niños hacen con más frecuencia son de carácter metafísico, lógico o ético” (Lipman, et al., 1992, p. 96). Para finalizar, los maestros estamos más relacionados con preguntar a los estudiantes sobre los textos que leen; para evidenciar su comprensión y que den cuenta de lo que entendieron.

Figura 7.

Número de estudiantes que hacen preguntas de tipo: Lógica, metafísica, ética o ausencia de preguntas.



Con el porcentaje más alto, el 68 % de los estudiantes elaboró cuestionamientos de tipo lógico sobre el diálogo leído en la prueba diagnóstica; es decir, aquellas preguntas que “tienen que ver con el razonamiento, los niños hacen preguntas lógicas como: “¿y eso qué?” o “¿Qué sigue de aquí?”, ¿qué podemos averiguar?” (Lipman, et al., 1992, p. 98). Los interrogantes de los estudiantes en su mayoría estaban categorizados en los eventos, efectos, causas o consecuencias que habían surgido con los personajes antes, durante o después del texto.

Además de lo anterior, hay un 8 % de los estudiantes que realizaron preguntas metafísicas. Este tipo de interrogantes los define (Lipman, et al., 1992), como “la parte más comprensiva de la filosofía y trata cuestiones de máxima generalidad. Lo que hace tan difícil dar una respuesta a estas preguntas es el hecho de que se refiere a conceptos más amplios que no podemos clasificarlos” (p. 97). En este nivel, dos estudiantes formularon cuestionamiento como ¿Qué es la muerte? ¿Qué es morir? Este tipo de preguntas no fue usual en la mayoría del grupo.

Figura 8.

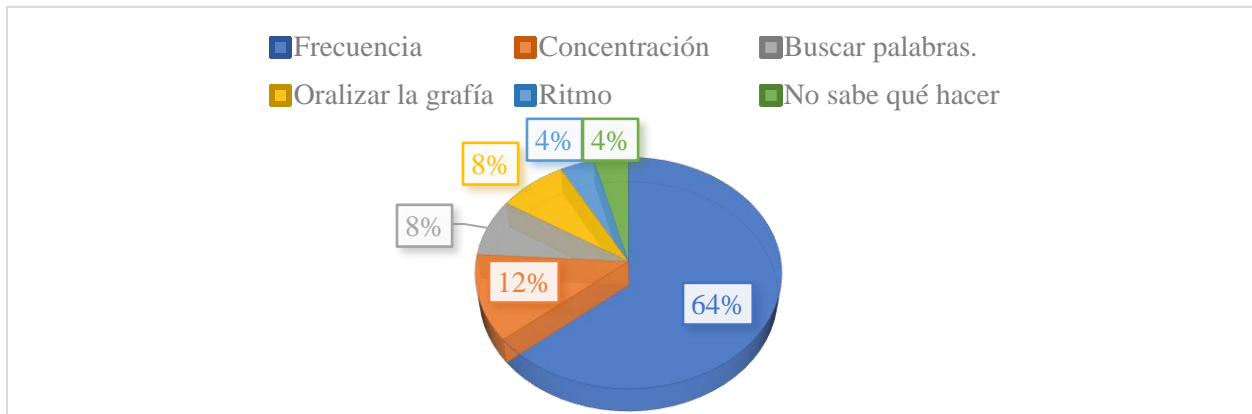
Número de estudiantes y respuestas más frecuentes a la pregunta ¿Qué es leer?



Un 87 % de los estudiantes tiene la concepción de la lectura desde la oralizar la grafía de forma fluida, leer para 21 estudiantes está asociado a las prácticas de revisar las letras, puntos, comas, y rapidez. En este sentido, se puede afirmar que hay un analfabetismo en gran porcentaje de los estudiantes porque “denominamos analfabeto funcional a quien no puede comprender la prosa, aunque pueda oralizarla en voz alta” (Cassany, 2006, pág. 21). Para finalizar, todo lo mencionado es necesario e importante en esta propuesta de investigación porque, así como lo expresa Smith, los estudiantes “fracasarán si tienen una idea errónea de en qué consiste la lectura” (p.24). Cada una de las acciones que realicen los estudiantes de forma voluntaria o involuntaria al momento de enfrentarse con un texto, estarán sometidas a la concepción e importancia que le den ellos a la lectura.

Figura 9.

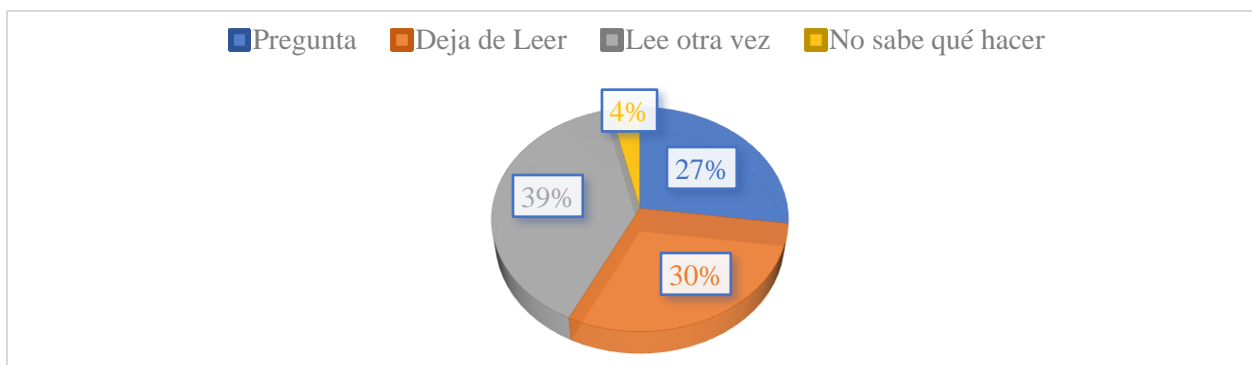
Número de estudiantes y respuestas más frecuentes a la pregunta ¿Qué hace cuando no comprende un texto?



En esta categoría es importante conocer que el 30% y el 4% de los estudiantes del grado quinto desiste en continuar la lectura cuando no comprenden o no saben qué deben hacer cuando no están interpretando un texto. Los demás, el 29 % y 39% tienen una sola estrategia para retomar la comprensión. Usualmente, a los estudiantes se les pide que den cuenta de la lectura por medio de preguntas y en pocas oportunidades se les enseña estrategias para abordar los textos y poderlos comprender. Resultado de esto, se evidencia en estas respuestas.

Figura 10.

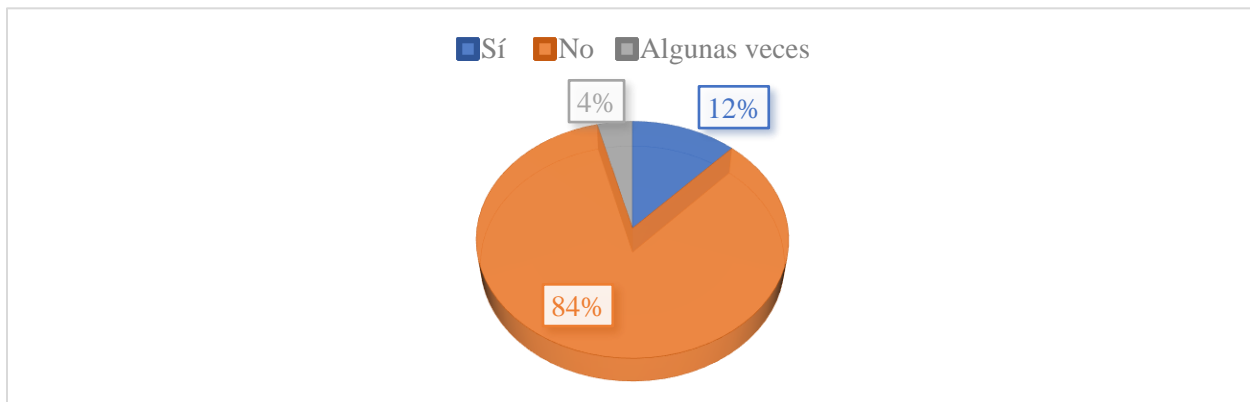
Número de estudiantes y respuestas más frecuentes a la pregunta ¿Qué hace para comprender los textos que lee?



Entre las estrategias que aplican los estudiantes para comprender, cuatro de ellas están limitadas únicamente a la información visual que presenta en texto; es el caso de: la frecuencia (leer muchas veces), oralizar la grafía de forma fluida, la concentración y el ritmo (leer lentamente); y un estudiante no sabe qué hace. Por tal razón, las prácticas de lectura deben estar diseñadas con una finalidad: “los alumnos para decidir cuándo su interpretación es correcta y cuándo no lo es, para estar atentos a la coherencia del sentido que van construyendo y detectar posibles inconsistencias, para interrogar el texto buscando pistas que avalen la interpretación” (Lerner, 2003, pág. 149).

Figura 11.

Número de estudiantes y respuestas más frecuentes a la pregunta ¿Comparte con alguien los textos que lee?



En esta categoría, gran número de estudiantes, el 84% no comparten con alguien más los textos que leen; entre las respuestas más frecuentes están: la pena, la ausencia de alguien para compartir, no saber qué decir o el poco interés que tienen para hacerlo. Esta es una práctica que se tendrá en cuenta en la propuesta de acción; porque, “entre los quehaceres del lector implica interacciones con otras personas acerca de los textos, se encuentran, por ejemplo, los siguientes:

comentar o recomendar lo que se ha leído, compartir la lectura” (Lerner, 2003, pág. 96). Esto se verá reflejado en los grupos de discusión que tendrán los estudiantes del grado quinto.

Tabla 6.

Resultados sobre los tipos de dibujos que realizan los estudiantes en el P.F.N

Dibujo: ¿Cómo se vería la vida si la representas como una persona?	
Elementos de la Naturaleza	Otras Representaciones
21 representaciones de escenario en el dibujo.	4 dibujos sobre otro tipo de representaciones.
M. Árboles	Q. Colores neutros.
N. Montañas/ Prado/ Bosque.	R. Fondo blanco.
O. Agua.	S. Cruz.
P. Sol / luna	T. Alas.

En esta actividad, los estudiantes debían dibujar cómo se vería la vida si estuviese representada de forma humana. Muchos de ellos realizaron retratos de ángeles, figuras humanas y demás. Sin embargo, algo que se repitió en el 84 % de los estudiantes y es que en su escenario dibujaban elementos de la naturaleza; 21 estudiantes tenían presente el entorno natural en los dibujos que realizaron. Al ser una categoría recurrente es importante recordar que ellos estudian en un colegio rural de Floridablanca, y el perfil ecologista está direccionado a formar estudiantes sensibles al medio ambiente. En este contexto existen muchos fenómenos ambientales para tomarlos como estudio transversal en nuestra propuesta, porque uno de los motivos para realizar un proyecto de aula es poder “resolver un problema relevante y complejo, dentro de su contexto y de un determinado sistema de valores” (Cerdea, 2002, p. 50).

7.3 Hallazgos de la Prueba Diagnóstica y el Grupo de Discusión

Las dos técnicas empleadas para recolectar la información, prueba diagnóstica y grupo de discusión, en esta primera fase son necesarias para la propuesta porque permiten encontrar una serie de datos que son indispensables para el diseño y ejecución de la intervención. Cada una de las actividades que se realizó estaba planeada para conocer: cómo era el nivel de comprensión de los estudiantes, su lógica de dar buenas razones, los tipos de cuestionamientos que realizan, lo conocimientos que tiene sobre lectura / estrategias para comprender y su expresión por medio de dibujos. Por tal razón, al tener en cuenta el análisis presentado se obtienen los hallazgos que se presentarán a continuación.

Ausencia de estudiantes ubicados en las categorías superiores, en los niveles de comprensión, todos están categorizados en novato o intermedio; esto permite evidenciar el trabajo que se debe iniciar en el aula, por medio de prácticas reales que posibiliten a los estudiantes “avanzar y retroceder, pararse a pensar, relacionar la información con los conocimientos previos, plantearse preguntas, separar lo que se considera importante de lo secundario, recapitular” (Catalá, et al., 2007, p. 18). Es decir, espacios para la interacción entre los estudiantes y el texto, en una situación comunicativa real, donde existan objetivos iniciales para la lectura y estrategias que les permitan comprender los textos.

Además de los anterior, los estudiantes en su mayoría tienen una concepción limitada de la lectura, y es necesario fortalecer los conocimientos que tienen sobre estas prácticas cotidianas, porque “el significado que se da a un texto no depende solo de éste, de lo que el autor quiso decir, sino también de los conocimientos y teorías del lector, y de los objetivos que éste persigue” (Burón, 2012, pág. 45). Ya que, de esto dependerá la forma la importancia de abordar el texto. Así mismo, en el análisis se evidenció que los estudiantes carecen de estrategias suficientes para enfrentar los

textos al momento de leer, y en muchas oportunidades “a los alumnos se les exige que lean comprendiendo sin haberles enseñado previamente cómo han de hacerlo” (Burón, 2012, pág. 44). Prueba de esto, está en los resultados obtenidos en las preguntas realizadas; porque en su mayoría no tienen o no conocen estrategias para aplicar durante la lectura y el proceso de interpretación de los textos.

Debido a lo mencionado en los niveles de comprensión, se evidenció que existe una relación directa entre las bajas categorías en el nivel inferencial y la lógica de dar buenas razones. Prueba de esto se encuentra en la figura 2 (Niveles de inferencia) y en la figura 4 (Buenas razones); en estas dos tablas se presenta la información del número de estudiantes que se encuentran ubicados en las categorías mencionadas. Un hallazgo en este aspecto está relacionado de la siguiente forma: el 64 % de los estudiantes están ubicados en la categoría novato, la más baja, del nivel inferencial y un porcentaje muy cercano 68% están ubicados en la ausencia de razones; y así mismo sucede con la categoría intermedio en el nivel inferencial, 36% están ubicados ahí y un 32% están categorizados como razones débiles. Ningún estudiante está en la categoría avanzado o experto del nivel inferencial, y ningún estudiante está en la categoría de buenas razones.

8. Plan de Acción

8.1 Diseño y Descripción del Plan de Acción

Los hallazgos obtenidos en la fase de diagnóstico permiten evidenciar los niveles en que se encontraban los estudiantes; desde la comprensión de lectura, formulación de interrogantes, la elaboración de razonamientos e inferencias. Según la información obtenida y analizada, un alto porcentaje de niños se encontraba en los niveles iniciales de comprensión: novato e intermedio; de

igual manera sucede en la elaboración de razonamientos, al presentarse ausencia de razones o razonamientos débiles. Por tal motivo, se hizo necesario el diseño y ejecución de un proyecto que desarrollara en el aula procesos de pensamiento filosófico, los cuales permitirían el fortalecimiento de los niveles de comprensión de lectura en los estudiantes.

Por lo anterior, el proyecto de aula que se desarrolló con los estudiantes “se centra en una experiencia concreta de la vida cotidiana del alumno, de un grupo determinado, particularmente centrado en un acontecimiento o un problema” (Cerde, 2002, p. 57). A partir de una realidad que ellos viven y sobre la cual pueden crear interrogantes y así acudir al texto en busca de preguntas; para luego construir sus inferencias / razonamientos en los grupos de discusión, realizado en equipos colaborativos.

Para definir el fenómeno de estudio, se revisaron las respuestas de la prueba diagnóstica realizada en la primera fase de la propuesta. En la actividad final, el 84% de los estudiantes evidenciaron gran importancia al dibujar ecosistemas y ambientes naturales; todo esto tiene una relación directa con el PRAE, Plan de Área Ambiental Ecológico, porque está expresado en su objetivo principal y es: “investigar generalidades relacionadas con la integridad de los recursos naturales y asumir compromisos de conservación y respeto con su medio ambiente” (p. 3). Incluso, de las propuestas que más se enfatizan cada año en la institución es en fortalecer el perfil ecologista de los estudiantes, para que sean líderes ambientales en el municipio; todo esto está explícito en la misión del colegio. Para ello, se realizará una encuesta con el fin de conocer las realidades ambientales que más afectan a los estudiantes y sobre las cuales desean comprender más.

Es conclusión, el proyecto de intervención que se realizó con los estudiantes, parte de un fenómeno de estudio, y se desarrolló la integración curricular de las asignaturas afines a la problemática trabajada, porque “esto puede ser una ayuda valiosa en términos de desarrollo del

proyecto, dado que la planeación que allí se realiza está acorde con las demás áreas que se trabajan en el colegio” (Pineda, 2004, p. 88). Además, según lo expresa Lipman, et al., (1992), los maestros “seguimos pidiendo que las disciplinas académicas particulares hagan algo para reducir su mutuo aislamiento, ya que vemos el desconcierto que puede producir ese fragmentado currículum entre los alumnos” (p. 45). Así que, desde las investigaciones hay que diseñar e implementar propuestas que permitan estudiar una realidad desde diferentes asignaturas; para ello, el proyecto de aula “y su trabajo se presta para una acción interdisciplinaria, creativa y para la solución de problemas, o sea, motivar y desarrollar la labor investigativa” (Cerdea, 2002, p. 57).

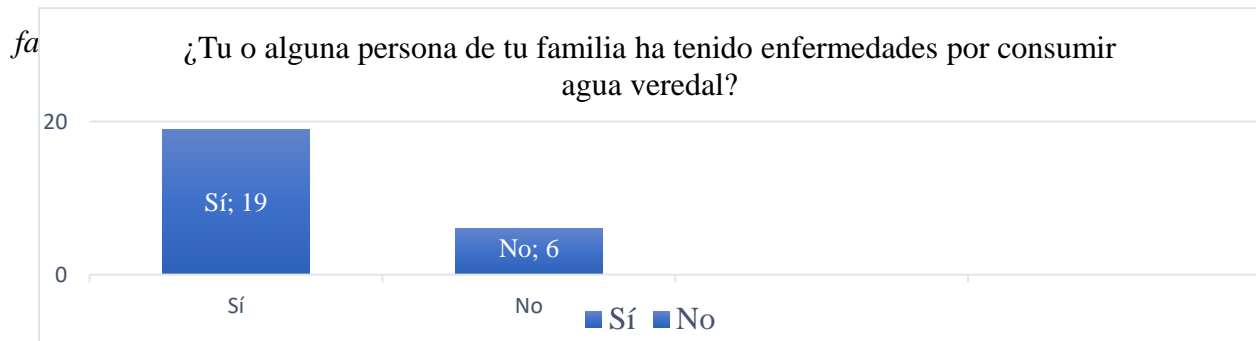
8.2 Propuesta de Acción

El proyecto de aula que se realizó partió de la identificación del fenómeno estudiado, y sobre el cual los estudiantes elaboraron los interrogantes que guían las lecturas realizadas en clase. Para ello se realizó una encuesta en Google Forms. En ella, los estudiantes respondían a cuestionamientos ecológicos cercanos a sus realidades y sobre los cuales deseaban profundizar y conocer más. Es necesario mencionar que los niños hacen parte de un colegio rural de Floridablanca, con énfasis en educación ambiental y esto tuvo mucho que ver tanto en la planeación como en los resultados de dicha encuesta. La problemática más presente en la respuesta de los estudiantes es la contaminación del agua y quebradas de la vereda; esta es una realidad que les afecta directamente a ellos y a sus familias, porque esta vereda de Ruitoque Bajo, llamada la “Hormiga” cuenta con acueducto veredal contaminado por la comunidad y empresas cercanas al riachuelo que abastece de agua al sector. Al contar con un acueducto veredal en los hogares, la mayoría de los estudiantes, en un alto porcentaje, se beneficia del agua para el consumo diario y

parte de sus actividades cotidianas. Es necesario profundizar en esta realidad muy cercana a los estudiantes y conocerla al detalle.

Figura 12.

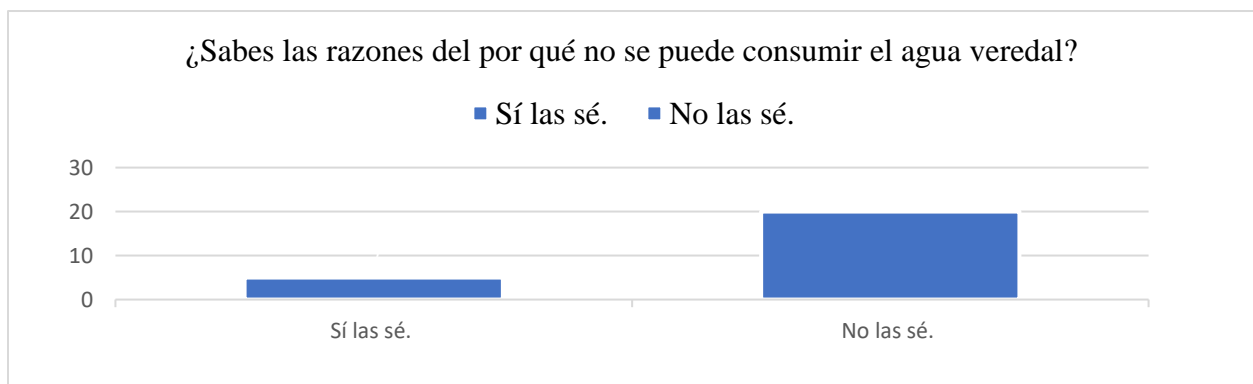
Número de estudiantes y respuestas más frecuentes a la pregunta ¿Tu o alguna persona de tu



En estas respuestas dadas por los estudiantes, se evidencia que la realidad estudiada trae efectos perjudiciales para la salud de los niños y de sus familiares. En un alto porcentaje se manifiesta la presencia de enfermedades asociadas al consumo del agua veredal. Al parecer, en el sector se ha normalizado tener este tipo de síntomas relacionados al agua que se consume, pero es una problemática que está presente en el día a día de los estudiantes y la comunidad.

Figura 13.

Número de estudiantes y respuestas más frecuentes a la pregunta: ¿Sabes las razones del por qué no se puede consumir el agua veredal?



Un alto porcentaje de estudiantes ha sufrido enfermedades relacionadas al consumo del agua veredal; sin embargo, desconocían completamente las razones que evitan tomarla. Es decir, no se tiene el conocimiento de qué ocurre en el cuerpo al momento de la ingestión del agua. En muchas oportunidades, en la institución se va el agua potable y solo queda la vereda. De inmediato se comunica a los estudiantes el abstenerse de consumirla, pero en muchas oportunidades ellos preguntan las razones del por qué no deben tomarla. Cuando estos interrogantes venían a mí, no sabía cómo responder porque no tenía el conocimiento de dónde viene el agua veredal y todo el proceso que ocurre internamente en el cuerpo para evitar consumirla. Esto hizo que ese proyecto también transformara mis prácticas docentes, en tanto me colocara a investigar para responder a partir de la propuesta.

A continuación, se presenta el proyecto de aula desarrollado con los estudiantes del grado. Esta fue una propuesta basada en el estímulo del pensamiento filosófico en niños. Inicialmente se describe la información general del proyecto, objetivos y contenidos a desarrollar, estándares de las asignaturas en la integración. Para finalizar, se presentan las cinco sesiones con los objetivos, tiempos y detalle de las actividades.

Tabla 7.

Plan de Acción

Plan de Acción	
Título de la propuesta: “El agua sucia se trata en casa”	
Tiempo de intervención: 18 semanas	Horas: La integración serán 208 horas.
Objetivo de la propuesta: Desarrollar en el aula procesos de pensamiento filosófico que permitan el fortalecimiento de los niveles de comprensión de lectura en los estudiantes.	
Estándares:	
- Lengua Castellana:	
Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.	

Plan de Acción

- **Matemática:**

Reconozco el uso de algunas magnitudes (longitud, área, volumen, capacidad, peso y masa, duración, rapidez, temperatura) y de algunas de las unidades que se usan para medir cantidades de la magnitud respectiva en situaciones aditivas y multiplicativas.

- **Ciencias Naturales:**

Formulo preguntas a partir de una observación o experiencia y escojo algunas de ellas para buscar posibles respuestas.

Propongo respuestas a mis preguntas y las comparo con las de otras personas.

- **Ciencias Sociales:**

Participo en debates y discusiones: asumo una posición, la confronto con la de otros, la defiendo y soy capaz de modificar mis posturas si lo considero pertinente.

Aprendizajes de la propuesta

¿Qué conocer?	¿Qué hacer?	¿Cómo ser?
<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué es leer? - Conocer las estrategias para comprender un texto. - Reconocer el texto expositivo. - Trabajar la revista científica para niños. - Formular preguntas. - Razonar sobre las lecturas. - Plantear inferencias. - Trabajar temas relacionados a la contaminación del agua. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar estrategias para comprender textos. - Valorar y sustentar con sus razonamientos sus inferencias. - Planear su intervención en los grupos de discusión. - Presentar los hallazgos a la comunidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Asumir un compromiso con la indagación. - Cuidar su rol en los grupos cooperativos. - Valorar los razonamientos e inferencias propias y las de sus compañeros en los grupos de discusión.

Sesión I: Fenómeno de estudio

Objetivo: Detectar el fenómeno ambiental que será estudiado por el grupo durante el proyecto.

Momento 1	Momento 2
<ul style="list-style-type: none"> - Previamente se realizó un diagnóstico en Google Forms, el cual tenía como finalidad conocer la comprensión ecológica que tenían los estudiantes sobre su comunidad. - Formar los grupos de trabajo colaborativo y asignar un rol a cada estudiante para analizar los datos obtenidos del diagnóstico ecológico. - Matemática: Analizar los resultados y gráficas presentadas para conocer el fenómeno ecológico 	<ul style="list-style-type: none"> - Grabar las discusiones que se presenta en los grupos del análisis y las preguntas a formular. - Trabajo Filosófico en el aula: Posteriormente, ese vídeo será revisado por la maestra para evaluar si tienen en cuenta las normas para la discusión y poder distinguir cuando hay ausencia de razones, razones débiles y buenas razones en sus discursos. - Confrontar el concepto que tiene ellos sobre lectura; posteriormente se realizará una actividad para

Plan de Acción

<p>que se trabajará. (El tema de interés según la encuesta es conocer las fuentes hídricas de la vereda).</p> <ul style="list-style-type: none"> - La pregunta general que tendrá la propuesta de intervención será: <u>¿Por qué el agua veredal sin tratar no se consume?</u> (Esta pregunta, surgió de un estudiante porque constantemente se va el agua potable en la institución y solo queda el veredal; la cual advierten no consumirla). - Naturales: <u>Trabajo Filosófico en el aula:</u> Los estudiantes deben diseñar las preguntas secundarias sobre el fenómeno de estudio. En equipos colaborativos, según el problema a desarrollar escribirán los interrogantes de su interés. 	<p>ampliar su concepción de las prácticas lectoras; para ello se aplica una de las estrategias del pensamiento visible.</p> <ul style="list-style-type: none"> - En esta primera sesión, los estudiantes identificarán su realidad ecológica y de lectura; todo esto, analizado por ellos en grupos colaborativos. Además, también van a formular en los equipos los interrogantes que se trabajarán en el plan de acción.
--	---

Recursos

Presentación con las gráficas sobre el diagnóstico ecológico; las cuales, estarán listas para ser analizadas por los estudiantes. Vídeo de la discusión espontánea de los estudiantes.

Material para confrontar el concepto que tienen los estudiantes sobre la lectura.

Tiempo de desarrollo: Dos semanas de trabajo. **Horas:** 24

Sesión II: ¿Qué hacer antes de la lectura?

Objetivos: Conocer y aplicar las estrategias que se desarrollarán antes de la lectura.

Analizar la estructura e intención comunicativa de los textos expositivos.

Afianzar las prácticas de: razonamiento, discusión, indagación y trabajo colaborativo.

Momento 1	Momento 2
<ul style="list-style-type: none"> - <u>Trabajo Filosófico en el aula:</u> ¿Qué es un lugar seguro? La filosofía como lugar seguro para pensar, preguntar y cuestionar. - <u>Trabajo Filosófico en el aula:</u> Aplicación de las rutinas de pensamiento visible, definición personal sobre lo aprendido de la filosofía como lugar seguro. - <u>Naturales: Trabajo Filosófico en el aula:</u> ¿De dónde viene el agua que consumimos? Realizar un trabajo con los estudiantes de indagación con padres y comunidad, para conocer las fuentes 	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar las estrategias antes de lectura al primer artículo de la revista: “Aguas con el agua”. Realizar la lectura para iniciar el proceso de comprensión. Trabajar con los estudiantes el texto introductorio al fenómeno que será estudiado en el proyecto de investigación. - <u>Trabajo Filosófico en el aula:</u> Revisar las preguntas realizadas anteriormente y seleccionar aquellas que están en relación al fenómeno ecológico estudiado y elegido por los estudiantes.

Plan de Acción

<p>hídricas que abastecen la vereda y construir una maqueta con la información.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evaluación colectiva de los estudiantes al trabajo realizado por sus compañeros. - Iniciar el trabajo con los estudiantes para analizar la estructura e intención comunicativa de los textos expositivos, para reconocer los artículos que leerán. - Actividades para enseñar a hacer predicciones sobre las imágenes y los textos que van a leer en el proyecto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo Filosófico en el aula: Establecer, según las preguntas realizadas, el objetivo que guiará las lecturas. - El texto que se trabajará con los estudiantes será el expositivo; por medio de una revista científica para niños llamada: Deveras, numeral 42, “el agua sucia se trata en casa”. Allí se encontrarán nueve artículos relacionados con el tema del agua potable, y tendrá un experimento para tratar el agua veredal, ya que es un problema cotidiano que ellos tienen en sus casas y en la institución educativa.
---	---

Recursos

Deveras, revista científica para niños. “El agua sucia se trata en casa” Enero – marzo 2019 Núm. 42.
 Materiales para elaboración de maqueta, vídeos instructivos para esta tarea.
 Material para explicar a los estudiantes el texto expositivo.

Tiempo de desarrollo: Cuatro semanas de trabajo. **Horas:** 48

Sesión III: ¿Qué hacer durante de la lectura?

Objetivos: Conocer y aplicar las estrategias que se desarrollarán durante la lectura.
 Analizar la estructura e intención comunicativa de las revistas científicas.
 Afianzar las prácticas de: razonamiento, elaboración de inferencias, indagación y discusión.

Momento 1	Momento 2
<ul style="list-style-type: none"> - Informática: Consultar sobre los protocolos para la toma de muestras de agua potable. - Naturales: Trabajo Filosófico en el aula Discutir y planear en grupos, según los conocimientos, cómo se realizará la actividad de observación en el riachuelo; establecer los protocolos y los estudiantes que podrán asistir en ese momento. - Realizar la salida al riachuelo la “hormiga” fuente hídrica que abastece el acueducto veredal y cuyo tratamiento consiste en un desarenador y un tanque de almacenamiento. En ese día se tomarán las muestras de agua, con los protocolos establecidos, para hacer el análisis sencillo de microorganismos con ayuda del SENA. 	<ul style="list-style-type: none"> - Retomar los pre interrogantes iniciales que formularon los grupos colaborativos; para establecer el propósito y objetivo de lectura para cada equipo. Según el interés de indagación en los equipos, a cada uno se le asignará un artículo de la revista para su estudio. Hay seis textos en la revista; los cuales son: “El agua que yo tiro... ¿no la vuelvo a utilizar?”, “El tren del tratamiento”, “microbios de-pura agua”, “Los vasos de nuestro planeta”, “Los chicos malos del agua” y “Universo a gotas”. - Trabajo Filosófico en el aula Interrogar al texto: cada uno de los equipos colaborativos tendrá la responsabilidad de un artículo de la revista, que tendrá relación a las preguntas iniciales formuladas;

Plan de Acción

<ul style="list-style-type: none"> - Actividades para conocer las estrategias durante la lectura: Hallar las ideas/ palabras principales, visualizar, conectar, preguntar al texto. - Actividades sobre la lectura del segundo artículo de la revista: “Microbios de- pura agua”. - Naturales: Análisis de los resultados obtenidos a la muestra de agua para conocer ¿Por qué el agua que tomamos debe ser potable? Trabajo y actividades con los estudiantes para comprenderlo. - Experimento colectivo: “Agua tenemos un trato”; consiste en fabricar un filtro para tratar el agua no potable. Este texto hace parte de los artículos de la revista utilizada. 	<p>es con este texto que cada integrante de los grupos iniciará el proceso para elaborar inferencias.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Trabajo Filosófico en el aula:</u> Actividades para la elaboración de inferencias individuales en los grupos; a partir del texto que está acorde a las preguntas formuladas en los equipos. - <u>Trabajo Filosófico en el aula:</u> Trabajo de debate colectivo para formular, preguntar y relacionar la inferencia (hipótesis). - <u>Trabajo Filosófico en el aula:</u> “Razonamiento con clase”, actividades para estimular el pensamiento de los estudiantes. - Trabajo Filosófico en el aula: Actividad llamada: “la caja de herramientas del buen pensador”.
Tiempo: Tres semanas. Horas: 36	Tiempo: Cuatro semanas. Horas: 48

Recursos

Protocolo para la toma muestras de aguas. Vídeos antes de la toma de muestras de agua.

Material necesario para las actividades de: Elaboración de inferencias y experimento.

Sesión IV: ¿Qué hacer después de la lectura?

Objetivos: Afianzar las prácticas de: Dar y exigir buenas razones, elaboración de organizadores gráficos y evaluación de los textos leídos.

Momento 1	Momento 2
<ul style="list-style-type: none"> - <u>Trabajo Filosófico en el aula:</u> Trabajar en la finalidad que tienen los grupos de discusión; así mismo la necesidad de los razonamientos en las intervenciones propias y de los compañeros. - Emplear organizadores gráficos para planificar el discurso en la intervención. En este espacio, los estudiantes deben revisar las inferencias realizadas, buscar razones para sustentarlas en los grupos de discusión. 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Trabajo Filosófico en el aula:</u> Actividad para la construcción de opiniones y la justificación de ellas; esto en torno a la evaluación de los artículos leídos por grupos. - Dar un espacio para que los grupos compartan los artículos leídos a los demás compañeros; cada equipo debe ingeniar de forma creativa una intervención para socializar el tema del texto que leyeron durante todo el proyecto y poder dar a conocer esta información.
<p>Tiempo de desarrollo: Tres semanas. Horas: 24</p>	

Recursos Material y vídeos para la actividad de los organizadores gráficos.

Sesión V: Presentación a la comunidad

Objetivos: Planear y presentar el proyecto y sus hallazgos a la comunidad.

Plan de Acción	
Momento 1	Momento 2
<ul style="list-style-type: none"> - Por equipos se debe buscar la manera más creativa de presentar las respuestas a sus preguntas, inferencias y razonamientos; sobre la pregunta inicial del proyecto: <u>¿Por qué el agua veredal sin tratar no se consume?</u> Para ello, se debe emplear la información de los artículos leídos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar el examen de egreso a los estudiantes; estará dividido en dos partes. La primera, una prueba escrita y un grupo de discusión final. - Planear el evento para presentar el proyecto a la comunidad.
Tiempo de desarrollo: Dos semanas.	Horas: 32
Recursos Material necesario para la presentación del proyecto a la comunidad.	

9. Análisis de los Resultados

9.1 Desarrollo del Plan de Acción

En este apartado del documento se presenta, primero, el análisis de la ejecución de cada una de las sesiones propuestas para el proyecto de aula con los estudiantes del grado quinto. Posteriormente, toda la información recolectada en cada uno de los momentos de las sesiones se codificó para establecer las categorías y analizarlas. Finalmente, se exponen los hallazgos obtenidos en la práctica del plan de acción. Para ello, durante la aplicación del proyecto de aula se emplearon las siguientes técnicas: observación participante y grupos de discusión entre estudiantes; toda la información se recolectó por medio de tres instrumentos: diarios dialogados, video de las sesiones y audios de las discusiones. Por último, para no exponer a los estudiantes, los nombres de los participantes están codificados de la siguiente manera; cada uno se presenta inicialmente con la letra E, estudiante, y dos letras, las iniciales del apellido y nombre. También se codificó el nombre de los grupos colaborativos que se establecieron en el plan de acción, se

presenta inicialmente con la letra G, grupo, y las primeras letras del nombre que le asignaron los niños a su equipo.

A continuación, se presenta el análisis del proyecto de aula implementado en la fase del plan de acción; está dividido en cinco sesiones según la estructura presentada anteriormente.

Sesión I:

La sesión I estaba diseñada para realizarse en dos semanas de trabajo con los estudiantes. En ellas se determinó el objetivo de permitir a los estudiantes reconocer el fenómeno ambiental que será estudiado por el grupo durante el proyecto de aula. El trabajo inició con la formación de los grupos colaborativos. En el grado quinto, que tenía 25 estudiantes, se formaron cinco grupos de 4 integrantes y un grupo de 5 estudiantes, con un total de seis equipos. Para finalizar esta primera actividad, los estudiantes debían asumir un rol dentro del grupo colaborativo; dentro de las funciones estaba: Coordinador, portavoz, vigía y secretario (a). Cada uno de los integrantes asumió una responsabilidad, con funciones claras dentro del trabajo en el plan de acción.

Posteriormente, los grupos discutían según la información que se presentó sobre la encuesta realizada; luego, formulaban en hojas borrador el problema que se trabajaría durante el proyecto de aula, este ejercicio de producción textual pasó por revisión y corrección de la maestra. Para finalizar, los equipos escribían su propia formulación del problema, ya revisado, en la carpeta de proyecto, algunos ejemplos del trabajo realizado son GFL acordó: “El problema que vamos a estudiar son las bacterias y enfermedades que puede tener el agua de nuestra vereda la Hormiga”. Otro equipo menciona, GAD: “Lo que vamos a investigar de la vereda la Hormiga son las bacterias y enfermedades que produce consumir el agua veredal”.

Esta actividad inicial fue necesaria en el proyecto porque da la oportunidad al estudiante de reconocer el problema que va a trabajar, es un espacio en el que ellos puedan leer las gráficas de las encuestas y escribir con sus palabras la situación de estudio del proyecto; esto les permite observar su entorno de una manera distinta; porque según lo planteado por (Kohan & Waksman, 1997, pág. 77) “el momento de la problematización es una excelente ocasión para expandir la capacidad de niñas y niños, de preguntarse y poner el mundo en cuestión”. Para conocer a detalle, en el **Apéndice C** está la formulación de cada equipo.

Avanzando con la sesión, luego de conocer la problemática por grupos, los estudiantes en clase de ciencias naturales elaboraron los interrogantes que tenían sobre la situación mencionada: Contaminación del agua veredal; se realizó un diálogo sobre aquellas preguntas que surgían de este fenómeno de estudio. A continuación, se presentan algunas preguntas realizadas por los grupos colaborativos, GT: “¿De qué está compuesta el agua veredal de la Hormiga?”, GF: “¿Por qué nos enfermamos si tomamos agua veredal?”, GE: “¿De dónde viene el agua veredal?” Esta actividad, permitió que los estudiantes observaran de forma diferente las fuentes hídricas que usualmente veían en la vereda; muchos de ellos desconocen cuál es el riachuelo que abastece de agua el sector; además, empiezan a exteriorizar las inquietudes que tienen en este tema.

Por tal razón, este tipo de preguntas iniciales son indispensables en la Filosofía para Niños porque, así como lo menciona (Santiago, 2002, p. 65) “Las preguntas son patrimonio exclusivo de los alumnos, constituyen el momento de problematización. Su importancia es doble: por un lado, señalan los posibles puntos en una discusión; por otro, familiarizan a los chicos con una actitud crítica, cuestionadora”. Para conocer todas las preguntas elaboradas en los equipos sobre el fenómeno de estudio, en el **Apéndice D** están presentes.

Para finalizar la sesión I, se confrontó a los estudiantes con la pregunta ¿Qué es leer? Con el fin de conocer el concepto que ellos tenían de lectura; luego, se realizó un taller en clase para ampliar sus ideas; para ello, se empleó una estrategia de rutina de pensamiento visible, del texto “Hacer visible el pensamiento” de (Ritchhart, Church, & Morrison, 2014, pág. 195) denominada: Antes pensaba / ahora pienso. A continuación, se presentan algunos textos del antes de los estudiantes, ENJ: “Es cuando miramos un cuento, y vemos ese grupo de palabras y lo leemos”, EGC: “Lees es recorrido, tener en cuenta los puntos y comas que hay en la lectura”. La mayoría de las respuestas de los estudiantes, tal como se presentó en el diagnóstico, están direccionadas a los procesos mecánicos de decodificar. Posteriormente, en el momento del “ahora pienso”, después de la actividad realizada; el campo de conocimiento de los estudiantes sobre la lectura se amplió en algunos casos, esto se ve reflejado en ENJ: “Es entender y comprender textos, números, imágenes, gestos, rasgos físicos”, EGC: “Ahora pienso que leer es una forma de entender un texto, acciones, emociones, señas y mucho más”.

En el taller de la sesión, se abordó la lectura como un proceso de interacción con el texto; desde lo lingüístico, gestual, corporal y gráfico. Esta actividad buscaba que el estudiante construyera su propio concepto de lectura, más sólido y no mecánico, fue necesaria para iniciar el proyecto porque, según lo expresa (Smith, 1997, pág. 24) un niño “fracasará si tienen una idea errónea de en qué consiste la lectura”. Además, esta estrategia de ver cómo evoluciona su pensamiento, en la rutina realizada, es importante porque "al examinar y explicar cómo y por qué su pensamiento ha cambiado, desarrollan sus habilidades de razonamiento" (Ritchhart, Church, & Morrison, 2014, pág. 196). En el **Apéndice E**, se encuentran las evidencias fotográficas de la sesión.

Sesión II:

El espacio inicial de filosofía con los estudiantes empezó con la pregunta: ¿Qué es un lugar seguro? Algunos respondieron, ESS: “Para mi Estados Unidos, porque no roban”, EMA: “Es un lugar donde no se corra peligro”, EMM: “Es donde hay paz y me siento muy tranquila”. Esta pregunta inicial, permite evidenciar que los estudiantes relacionan el lugar seguro con un espacio de cuidado, y es importante plantear esta discusión al iniciar el proyecto, porque será la base de las relaciones que se establezcan en el aula.

Para continuar la actividad, era necesario conocer la percepción que ellos tenían del aula de clase y si lo consideraban un lugar seguro, algunos de ellos respondieron WHW: “A veces porque muchas personas hacen daño y se burlan”, ESS: “Depende, hay personas en el grupo que nos hacen sentir mal”, ECD: “No es un lugar seguro para hablar”, EQD “Hay compañeros que se burlan y hacen comentarios feos”. Esta discusión es el punto de partida para los acuerdos de respeto que se realizaron en el proyecto de aula; porque es importante conocer que para gran parte de ellos el salón no es un lugar seguro para aportar sus ideas o sus preguntas; y en este proyecto de aula, estas interacciones entre estudiantes y maestra debían ser constantes y en un ambiente de confianza.

Un acierto en la sesión dos es el cambio de percepción que tenían los estudiantes sobre la filosofía; inicialmente pensaban que era, EAD: “Es una canción”, ECJ “Una materia de química”, ERF “poemas”, EDN “un ritmo de una canción”. Luego, después del grupo de discusión y actividades de construcción colectiva; gran parte de los estudiantes expresaron que, ECH: “La filosofía es como un espacio seguro donde yo puedo pensar muchas cosas”, EMM: “Es un lugar para pensar y ejercitar nuestros pensamientos y nos ayuda a pensar más”, ECR: “Es un espacio que nosotros pensamos o hacemos para saber más y estar seguros de nuestras preguntas u

opiniones”. Así que en ese momento se realizó un compromiso grupal para hacer del aula un lugar seguro, donde se pueda hacer filosofía y los estudiantes puedan pensar, preguntar y participar con la confianza de estar en un grupo que los respeta. Para finalizar, esta actividad del lugar seguro, planteada por Walter Kohan en su libro *¿Qué es filosofía para niños?* era necesaria en el proyecto porque los estudiantes pudieron comprender que la clase será un espacio que les permitirá expresarse, preguntar y ejercitar su pensamiento; porque el proyecto busca formar en el aula una comunidad de indagación y así “ofrecer oportunidades para que cada persona exprese sus ideas y su pensamiento, para que escuche respetuosamente a otros cuyas opiniones pueden ser diferentes a las suyas” (Kohan & Waksman, 1997, pág. 20).

La sesión continuó con la actividad: “¿Le brindamos un lugar seguro a nuestra agua veredal?”; para ello, la maestra solicitó a los estudiantes indagar con su familia sobre el agua veredal y la quebrada o riachuelo que abastece a la comunidad, luego hacer una maqueta con materiales sencillos y presentar sus hallazgos en clase. En este ejercicio, gran parte de los estudiantes tenía un conocimiento alto sobre la temática planteada, expresaron algunos ECJ: “Empieza todo por la quebrada la Ruitoca, no es muy limpia. Hay una motobomba que recoge el agua y lo lleva al tamizado, ahí cuele todo lo que sea residuos sólidos. El agua no es muy limpia, ya que no sirve para tomar”, afirman que EOA: “Pollo Plus no contamina las partes de nuestra vereda de las casas o el Colegio Ecológico, pero si contamina una gran parte de la quebrada La Ruitoca. Pollo Plus, en esta casita. Ellos matan pollos y lanzan residuos del matadero de pollos; pueden ser: plumas, sangre o tripas. Eso es lo que le hacen a esta quebrada”. Esta actividad realizada es un acierto porque, para los estudiantes está situación es diaria y hace parte de su entorno; por eso, muchos de ellos coinciden con las razones que generan esa contaminación en la quebrada; además, este ejercicio permitió indagar la información previa que tienen los estudiantes

y es necesario en el proyecto porque “Los conocimientos que dispone el lector influyen de manera determinante en su comprensión” (Cooper, 1999, pág. 20). Y en este fenómeno de estudio, elegido por ellos, hay un amplio conocimiento de la contaminación y el recorrido que hace el agua para abastecer el sector de la Hormiga.

En esta sesión se observó una falencia constante en los estudiantes y la de creer que todos los textos son narrativos. Por tal razón, se trabajó en la estructura e intención de los textos expositivos, para que los estudiantes pudieran conocer su intención y estructura. Al finalizar las jornadas de la estructura textual, después de dos semanas, gran parte de los estudiantes ya la reconocían; se tomó como lectura final un artículo de la revista científica para niños, llamado: “Aguas con el agua”, después de leerlo juntos la maestra preguntó ¿Qué busca el texto o cuál es su intención? A lo que responden los estudiantes EDN: “Me está explicando”, EHJ “me está explicando del agua”, EMA “explica un tema”; la maestra continúa la indagación y pregunta ¿Entonces, qué tipo de texto será? Los niños respondieron ESS: “es expositivo porque nos da a entender un tema”, ECR: “Es expositivo porque explicó el tema del agua”. Era necesario abordar la estructura e intención de los textos expositivos porque hay que “enseñar a los alumnos a leer distintos tipos de texto, centrándose en la forma cómo los distintos autores estructuran sus ideas” (Cooper, 1999, pág. 33).

La sesión siguió con un juego de predecir; para ello se utilizó la estrategia de pensamiento visible “veo, pienso, afirmo” a partir de una imagen, los estudiantes elaboraban sus predicciones, algunas de ellas son EMM: “Yo puedo predecir por la forma en la que está haciendo del cuerpo y se iba a limpiar en el río porque no tenía papel higiénico”. EMV: “El señor no tiene pantalones y estaba haciendo popo y se untó las manos, se las lavó en el río”. EVN: “Él se quitó la ropa y se tiró al río para quitarse el barro de las manos y bañarse en el río”. Era necesario trabajar las

predicciones para el proyecto de aula porque para elaborarlas el estudiante debe “utilizar las claves que el autor nos brinda para establecer lo que puede ocurrir” (Cooper, 1999, pág. 66). Es decir, debe leer la primera información con la que se encuentra, el título y las imágenes.

Para finalizar, los estudiantes debían aplicar la estrategia de predicción al primer texto: “Aguas con el agua”. Durante el desarrollo de esta actividad y de la sesión, se evidenció que el grupo de quinto se encuentra en un nivel de “mera discusión” porque solo había opiniones aisladas de los estudiantes; por ejemplo, EMV: “Yo creo que se puede tratar sobre la contaminación de las aguas residuales”; ESS: “Las imágenes me dieron a comprender que vamos a leer sobre el agua contaminada y cómo resuelve la niña”. En todas las discusiones, cada estudiante expresaba su pensamiento y continuaba otro de forma repetitiva, sin interacción entre ellos. Y esto evidencia una “mera discusión” porque, así como lo expresa Santiago: “al no relacionarse las intervenciones de cada uno, la construcción comunitaria de un conocimiento es imposible. Lo que se obtiene es un haz de opiniones diversas que no potencializa al grupo” (Santiago, 2002, pág. 39). En el **Apéndice F**, se encuentran las evidencias de la sesión.

Sesión III:

Para continuar con el proyecto de aula, en esta sesión se tenía planeado afianzar las prácticas de: indagación, razonamiento, elaboración de inferencias y discusión. Para ello, la maestra realizó trabajos individuales y colaborativos; además del acompañamiento constante en los grupos de discusión que se desarrollaron en torno a las preguntas elaboradas por los estudiantes.

Inicialmente, en esta sesión se observó que es importante para el desarrollo de la clase escuchar los interrogantes de los estudiantes y abordarlos en el aula, porque genera un nivel de comprensión y participación más alto. Se evidenció en un momento de la sesión en que un

estudiante preguntó EOA: ¿Sólo debemos tomar agua cuando tenemos sed? Aunque la pregunta no estaba dentro de las formuladas previamente por los grupos, la maestra comentó que lo revisaría la próxima clase y al siguiente encuentro leyeron el artículo: “Agua en nuestro cuerpo”, a este texto se aplicó las estrategias previas de lectura; posteriormente el grupo lo leyó y buscó algunas ideas que permitieran abordar el cuestionamiento del estudiante. Entre esas ECJ: “Yo digo que no, ya que el cuerpo está conformado por 70 % el agua, y ya según lo que leímos ayer que cada vez que uno suda bota dos litros, uno se puede deshidratar rápidamente” En esta intervención se evidencia que el estudiante toma como referencia el texto para sustentar su respuesta. Además, respondió EHW: “No porque si tenemos sed el cuerpo ya está deshidratado” en este aporte se realizó una conclusión pertinente que da respuesta al interrogante planteado. En este sentido, al escuchar y abordar los interrogantes de los estudiantes, la clase está más comprometida y atenta; porque, así como lo expresa Lipman “Los niños respetarán al profesor que se toma en serio sus preguntas, incluso si esto no significa nada más que responder una pregunta con otra pregunta” (Lipman, et al., 1992, p. 86).

Además, en los primeros grupos de discusión se evidenció ausencia de razones, no las dan ni las piden a los demás compañeros y es común en este proceso porque “La idea de dar una razón es, en un primer momento, desconcertante para la mayoría de los niños” (Santiago, pág. 36). Por tal motivo, la maestra inició el trabajo de reconocer qué era y cómo dar razones. Durante un grupo de discusión los estudiantes conversaban sobre qué tipo de texto era el artículo que leían, en ese momento un estudiante dice ESM: “es un tipo de texto expositivo porque...”, ahí la maestra le pidió parar y pregunta ¿Qué viene después de un por qué? Y algunos de ellos responden: “una explicación”, “ideas de qué es” o “razones”; al preguntar qué era una razón el grupo queda en silencio. Después de discutir sobre ejemplos de la vida cotidiana en donde constantemente se

ofrecen razones, un estudiante menciona EHW: “maestra, son ideas de apoyo” Para finalizar, se realizó una construcción colectiva sobre las razones y cómo estas defienden o apoyan los puntos de vista.

Para continuar, se observó que la estrategia de asignar un artículo científico, de acuerdo con las preguntas elaboradas por los estudiantes, ayudó en el compromiso de ellos; porque, al tener claro los objetivos de lectura, estos le ayudaban a “indican lo que puede averiguar de un texto determinado. Tales propuestas centran la atención del lector” (Cooper, 1999, pág. 122). Dentro de los interrogantes formulados en los grupos de discusión estaban, GLT: “¿Por qué si la gente se toma el agua veredal se enferma?”, HLI: “¿Cuáles bacterias contiene el agua de la vereda?”, de esta manera formularon sus objetivos de lectura; porque, así como lo expresa Cooper “el propósito de lectura puede quedar formulado en un interrogante” (Cooper, 1999, pág. 121). Todos los textos entregados a cada grupo, estaban relacionados con la pregunta seleccionada, los cuales permiten indagar más sobre su cuestionamiento inicial. Para ello, la maestra agregó otra revista científica para niños, porque la primera versión no tenía los textos que respondieran a ciertos cuestionamientos. En el **Apéndice G** están los artículos científicos trabajados en el proyecto.

La fase de lectura silenciosa individual de los alumnos, según Jolibert:

En el momento de la lectura inicial del artículo científico de cada grupo, una debilidad constante en los estudiantes era que desconocían muchas palabras del texto, incluso palabras que son de uso cotidiano y esto no permitía que ellos pudieran encontrar sentido a la lectura, hacía más compleja la comprensión. Por tal razón, la maestra dedicó un espacio a cada grupo para conocer qué palabras desconocían de los artículos y se intentó aplicar la estrategia de Cooper para descubrir el significado contextual porque “conocer el significado de las palabras es una parte esencial de la

habilidad comprensiva” (Cooper, 1999, pág. 157). Este trabajo fue exigente porque se hizo el ejercicio en cada uno de los grupos, en total seis; pero, se evidenció una participación alta en los estudiantes para comprender y buscar en el texto el significado de algunas palabras.

Además de lo anterior, se descubrió que los estudiantes pueden comprender mejor un texto cuando conectan la información con un evento, situación o idea que vivieron, observaron o escucharon; porque, así como lo expresa Lipman "una forma de descubrir sentido es descubrir conexiones" (Lipman, Sharp, & Oscanyan, Filosofía en el aula, 1992, pág. 147). Para ello, se aplicó la estrategia del pensamiento visible “Conecta – amplía – desafía”; todo comenzó, con la preparación, se pide a los estudiantes estar conscientes y alerta de lo que leen para conectarlo en su mente, luego tomaban unos minutos para dibujar la conexión que habían realizado con la lectura y para finalizar las compartían con su grupo colaborativo. Esta actividad fue importante en el proyecto de aula porque al conectar la información del texto, les ayuda en su proceso de lectura y "los estudiantes se vuelven más conscientes y sensibles a las ideas importantes que son necesarias para desarrollar comprensiones profundas" (Ritchhart, Church, & Morrison, 2014, pág. 171).

La primera cosecha oral de "lo que se ha comprendido", según Jolibert:

Durante la lectura, funcionó con algunos estudiantes la estrategia de relacionar la predicción con la hipótesis y explicarla de la siguiente manera: La predicción es la idea que elaboramos antes de leer el texto, al fijarse en el título e imágenes, y la hipótesis o inferencia es la idea que descubrí después de leer el texto, al tener toda la información completa. Así, ellos podían comprender más cómo elaborar las inferencias o hipótesis, porque ya tenían como base la predicción y podrían cambiarla o hacerla más completa, según la comprensión del texto. En este proceso se evidenció que los estudiantes cuando tienen una predicción elaborada leían un poco

más atentos para descartarla o verificarla en el artículo. Esta propuesta, está basada en que “el ejercicio filosófico se resume en trabajar la idea, en modelarla como a la arcilla, en hacerla salir de su estatus de evidencia petrificada” (Brenifier, 2010, pág. 82). La forma de modificarla fue por medio de la lectura, ahí los estudiantes tenían la información para revisar su predicción y sobre ella crear su hipótesis inicial; la cual será revisada por los grupos de discusión.

La fase de intercambio, según Jolibert:

En esta etapa, se observó la importancia de revisar en los grupos de discusión la hipótesis inicial de lectura realizada por cada estudiante, porque esa primera inferencia/hipótesis “se convertirán a partir de ahora en el instrumento de trabajo y se irá modificando durante la reflexión en grupo” (Brenifier, 2010, pág. 82). Sin embargo, en este ejercicio se observaron tres situaciones para mejorar. En la primera, se evidenció que a gran parte de los estudiantes les costó comprender que la hipótesis no es una idea literal del texto, deben formularla según lo que descubrieron al leer; segundo, muy pocos estudiantes ayudaban a revisar la hipótesis de los compañeros en los grupos de discusión, solo la leían y seguía otra persona expresando la suya; no se interactuaba entre ellos. Para mejorar estas situaciones la maestra estaba presente en las grabaciones de cada discusión en los grupos, con el fin de animar a los estudiantes a preguntar, evaluar y dar aportes para los compañeros en sus hipótesis.

En este sentido, también fue una estrategia útil que en los grupos colaborativos se ayude a los estudiantes que no tenían aun su inferencia y no sabían cómo hacerla, porque “si un alumno tiene dificultades en formular su hipótesis, el profesor pedirá a los participantes que lo deseen que le ayuden a reformularla” (Brenifier, 2010, pág. 83). Ejemplo de ello ocurrió en el grupo que tenía el artículo: “los chicos malos del agua”, la estudiante EMV no lograba comprender cómo elaborar

la hipótesis y en el grupo de discusión leímos de nuevo el artículo; luego, por medio de cuestionamientos en el equipo, ella descubrió que “Una simple bacteria en el agua nos puede ocasionar la muerte”, en el grupo reflexionamos un poco sobre la palabra “simple”, porque de ser tan inofensiva no haría tanto daño al cuerpo; así que ella la reformuló “Al tomar agua que contiene bacterias malas, con el tiempo nos puede ocasionar la muerte”, ya en siguientes sesiones se buscaron las razones que defendieron su hipótesis. Para lograr lo anterior, el lugar seguro fue una buena estrategia en la confianza de los estudiantes que tenían aportes, pero no sentían la seguridad de compartirlo, la estudiante EMMA es una niña muy callada en clase, y en los grupos constantemente repetía “Me da pena”, pero sus compañeros la animaban expresándole que ese era el lugar seguro para compartir sus ideas, sus predicciones, hipótesis o preguntas del tema. Este ejercicio ocurrió en todos los equipos, pero en el grupo que tenía el artículo: “Microbios de pura agua” había un líder que les dio esa seguridad de estar en un lugar de confianza para pensar, tanto que esa estudiante se postuló para ser quien presente la hipótesis en el evento final.

Para finalizar esta sesión, es necesario destacar que el desarrollo del pensamiento filosófico en niños, tuvo una incidencia alta en el proceso de lectura al interpretar una realidad ambiental porque toda la situación de lectura parte de una realidad tal que les afecta a ellos y “el único sentido que los niños respetarán será aquel que pueda derivar por sí mismos de sus propias vidas, no el que otros les ofrezca” (Lipman, Sharp, & Oscanyan, *Filosofía en el aula*, 1992, pág. 147); la necesidad de sentido en sus prácticas está porque es parte de su cotidianidad.

Además, la salida para indagar, explorar con un experto y tomar la muestra de agua veredal, permitió que los estudiantes pudieran observar su entorno cotidiano de una forma diferente y aprender a construir razones través de los sentidos como: el olor, el color, tacto y observación de la turbidez del agua. Ejemplo de ello, ECH: “Su olor era desagradable, fuerte; hicimos una muestra

y olimos porque descubrimos que era contaminada por heces de los seres humanos y la empresa de pollos”, en estas intervenciones se evidencian razones que apoyan sus puntos de vista; aunque se trabajó en fortalecer sus razonamientos. También, muchos de los niños pensaban ahora en su comunidad ESS: “Vi a mucha gente metida en la quebrada, tal vez no conocen sus contaminantes. Hay que decirles, profe”; también los estudiantes elaboraron preguntas que tal vez nos cuestionan como seres humanos EBJ: “¿por qué utilizan el agua para los desechos?”, fue un espacio de pensar, cuestionar, leer, construir hipótesis, debatir, buscar razones y compartir a la comunidad. Y la lectura fue la base porque “se debe procurar encontrar un adecuado equilibrio entre garantizar la comprensión de textos por parte de la totalidad de los alumnos, y a la vez, motivar su interés y participación en este punto de partida de la indagación filosófica” (Kohan & Waksman, 1997, pág. 76). En el **Apéndice H** está el detalle de las preguntas, objetivo y artículo por grupo. Y en el **Apéndice I** están las evidencias fotográficas de la sesión.

Sesión IV:

En esta etapa, ya estaba finalizando la aplicación del proyecto de aula; para esta sesión, se tenía planeado afianzar las prácticas de: dar y exigir buenas razones, elaboración de organizadores gráficos para las hipótesis y evaluación de los artículos leídos.

Para empezar, se evidenció que el ejercicio de elaborar la hipótesis inicial, leer el texto, corregirla para producir una hipótesis final y buscar sus razones, permitió que los estudiantes se interesaran en una lectura del artículo a nivel inferencial; porque estaban descubriendo una idea en la lectura y buscaron el apoyo textual para sus afirmaciones; la estudiante EMV aborda a la maestra con el siguiente interés “profe, ayúdeme a leer bien para corregir mi hipótesis y buscar la

razón que me falta”. Porque, así como lo expresa Cooper: “La interacción entre lector y el texto es el fundamento de la comprensión” (Cooper, 1999, pág. 18).

Además, en esta sesión se observó que dos grupos de discusión aun no lograban trabajar sin la compañía constante de la maestra, para que se alcanzara un cuestionamiento más allá de la mera discusión propuesta por Lipman. Con ellos, la dinámica de interacción se basó en evaluar una hipótesis y sus razonamientos con el modelado; es decir, la maestra enseñaba cómo hacerlo y luego en todo el grupo lo replicábamos con las demás, porque verificar si está formulada la hipótesis “no lo decide el coordinador sino el grupo. Preguntar a algunos alumnos si fue o no una buena razón y por qué” (Accorinti, 2000, pág. 97). También, se logró avanzar con los estudiantes en cómo identificar una buena razón, porque “la tarea consiste, en las sesiones, en incentivar a los alumnos para que den razones relevantes, con buenas conexiones entre su opinión y lo que están dando como razón” (Accorinti, 2000, pág. 60). Pero, solo tres grupos lograron avanzar más allá de revisar sus propios razonamientos e identificar si el compañero tenía buenas razones o razones débiles para su hipótesis. A los demás les costó ese cuestionamiento individual y colectivo. Para terminar esta sesión, el diseño del organizador final que permitió estructurar primero la predicción, luego la hipótesis inicial y sus razonamientos, fue una idea que funcionó porque los estudiantes pudieron observar, en el esquema, cómo su predicción al leer el artículo completo cambió o se formuló diferente en una hipótesis final; esto es importante para esta investigación porque “en el proceso evaluativo van a tener preeminencia tanto el proceso como el producto final” (Cerde, 2003, pág. 141). En el **Apéndice J**, se encuentran las evidencias de la sesión.

Sesión V:

Para finalizar la aplicación del proyecto de aula, la sesión tenía como objetivo planear y presentar el proyecto y sus hallazgos a la comunidad. Para ello, cada equipo se reunió y planeó cómo sería la estructura, y se acordó lo siguiente: Presentación de la hipótesis de cada artículo, explicación artística de las razones y una actividad para involucrar al público.

Los equipos leyeron artículos diferentes según la pregunta inicial realizada; en este espacio, cada grupo compartió con los demás del curso el texto leído, la pregunta que hicieron, la hipótesis y las razones encontradas. Así, todo el curso se fijó en la relación que existía entre todos los artículos y el problema ambiental, pero cada uno respondía a un cuestionamiento diferente. Es importante esta interacción porque “tiene dos objetivos centrales: enriquecer el grado de comprensión de la lectura y explorar las zonas que han despertado el interés de los niños” (Santiago, 2002, pág. 30). De esta actividad mencionada, algunos grupos encontraron relaciones de su trabajo con las preguntas o hipótesis realizadas por otros equipos; por tal razón, cuatro grupos decidieron unir sus artículos y buscar entre las relaciones que existían cómo hacer una presentación conjunta. Los primeros equipos que se unieron tenían los artículos: “Los chicos malos del agua” y “Policías celulares”; los segundos tenían “Microbios de pura agua” y “Vasos de nuestro planeta”; este ejercicio realizado en clase, hace parte de los llamados “comportamientos lectores” porque fue una oportunidad para que cada grupo profundizara más en el artículo del otro equipo, además “cada uno debía comentar lo que leyó, recomendar lo que se considera valioso, discutir diversas interpretaciones, e intercambiar ideas sobre las relaciones.” (Lerner, 2003, pág. 94).

También en esta sesión, el arte fue una herramienta para dar a conocer el trabajo a la comunidad que nos acompañó, como: estudiantes, padres, maestros y directivos. Porque en el evento de presentación se destacó “la importancia del arte como un elemento imprescindible en la

evaluación: El uso de pinturas, música, dibujos es, en el momento de la evaluación, una ayuda vital para la tarea de esos seres evaluadores que somos los humanos” (Accorinti, 2000, pág. 52). Para ello, los estudiantes crearon obras de teatro como el equipo de “Los chicos malos del agua” y “Policías celulares”; además de entrevistas, marchas con sentido social en la presentación y experimentos caseros sobre cómo tratar el agua en casa, como el grupo “tren de tratamiento”. Todo esto, acompañado de actividades artísticas que involucraron a los estudiantes en la actuación, presentación, dibujo y montajes de escenografía.

En conclusión, más allá de la comprensión de lectura de textos y búsqueda de razones; en la presentación final se trabajó con los estudiantes en: la postura corporal, el manejo de los nervios ante el público porque el cuerpo también comunica y expresa. Para ello, el evento se trabajó como el lugar seguro para presentar el trabajo realizado durante todo el proyecto de aula. Algunas percepciones finales de los estudiantes frente al evento son EBL: “Al comienzo me sentí muy nerviosa porque había tanta gente, pero dejé los nervios a un lado, pero me sentí en un lugar seguro porque pude expresarme”; es decir, el lugar seguro trascendió al evento de presentación final, en donde los estudiantes sentían más confianza para compartir todo el trabajo realizado con los demás compañeros, padres y comunidad educativa. Además, algunos estudiantes comprendieron la importancia de construir en comunidad EHW “yo aprendí que trabajar en grupos o en equipo nos puede llevar a grandes cosas”. En el **Apéndice J** están las evidencias de la sesión.

10. Evaluación y Reflexión del Plan de Acción

La prueba de lectura final aplicada a los estudiantes tuvo la misma estructura del diagnóstico y las actividades a desarrollar estaban diseñadas de modo similar, cambió únicamente el texto a leer. Al igual que en la prueba inicial, el estudiante tenía que elegir palabras clave / definir las, cambiar el final de la historia, crear un título, realizar preguntas, elaborar inferencias, buscar razones y evaluar el texto. Esta prueba final, se realizó con el fin de evidenciar la incidencia del proyecto de aula aplicado en los estudiantes del grado quinto y analizar el impacto en los niveles de comprensión y estrategias para leer textos. El post test, prueba final del proyecto, se realizó con 23 estudiantes; inicialmente, el proyecto comenzó con 25, pero a lo largo de los meses 2 de ellos se retiraron por cambio de vivienda. En el **Apéndice L** está el diseño de la prueba final de lectura.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en las pruebas inicial y final; además, se comparan cada una de ellas para analizar los aciertos y desaciertos en el proyecto de aula aplicado.

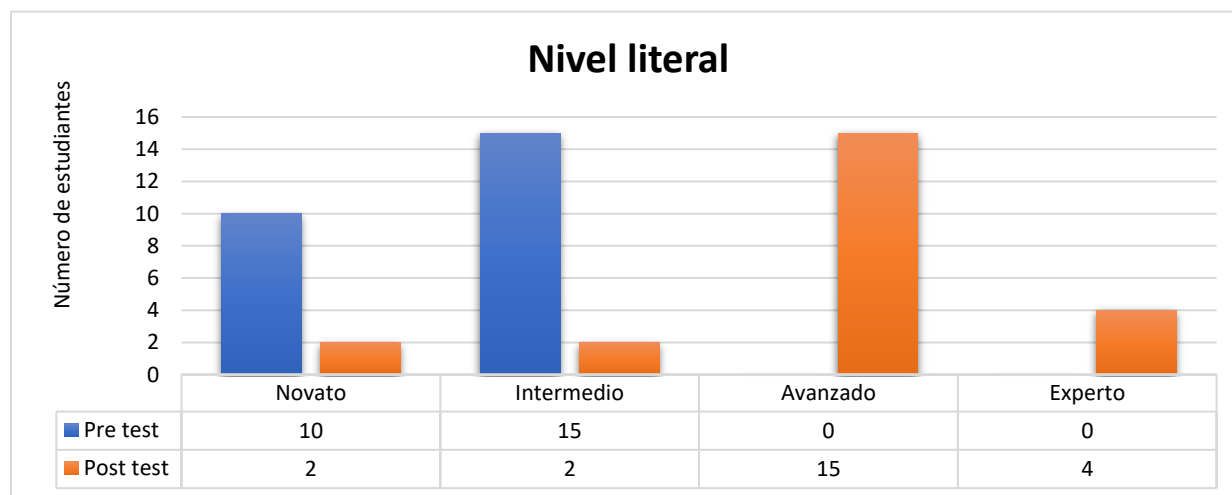
Tabla 8.

Cuadro comparativo con la información obtenida en las pruebas de lectura pre y post

Comparativo de los Niveles de Desempeño								
Nivel	Experto		Avanzado		Intermedio		Novato	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
Literal	0	4	0	15	15	2	10	2
		<u>17,39%</u>		<u>65,21%</u>		<u>8,7 %</u>		<u>8,7 %</u>
Inferencial	0	4	0	9	9	8	16	2
		<u>17,39%</u>		<u>39,13%</u>		<u>34,78%</u>		<u>8,7%</u>
Critico	0	3	0	7	8	9	17	4
Intertextual		<u>13,05%</u>		<u>30,43%</u>		<u>39,13%</u>		<u>17,39%</u>

Figura 14.

Comparativo de estudiantes en el nivel literal para las pruebas pre y post

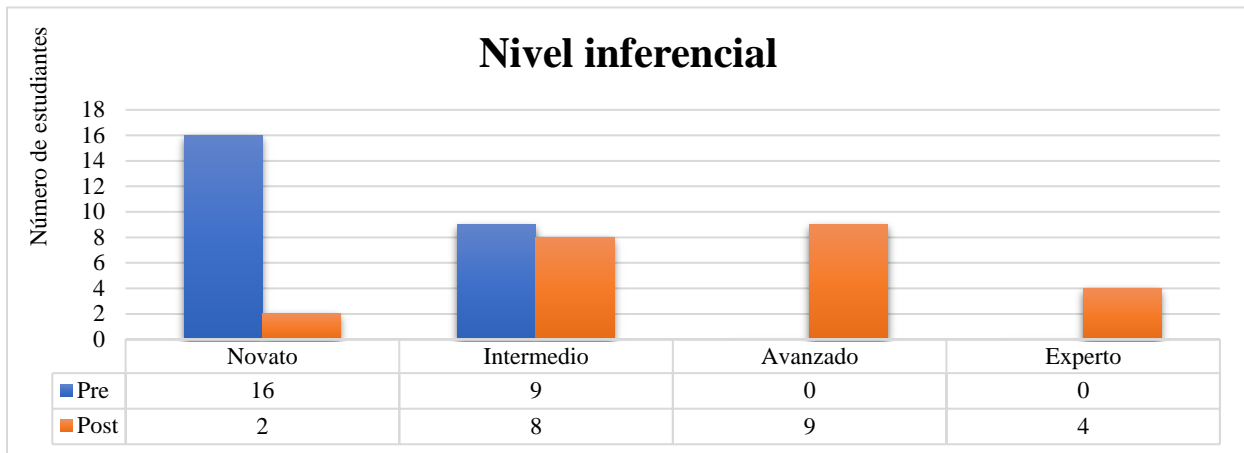


Para empezar en el nivel literal, se evidencia que gran parte de los estudiantes del curso terminan ubicados en las categorías de avanzado y experto, para la prueba diagnóstica todos estaban en las categorías inferiores y es evidente que la propuesta inició un aumento significativo en el nivel literal. Es decir, hay niños que distinguen ideas relevantes en la lectura, logran encontrar / definir palabras clave y reconocen la información que está presente y ausente en el texto. Para ello, en el proyecto de aula se trabajó con los estudiantes la búsqueda de palabras desconocidas y cómo buscar su significado del texto.

Es importante fortalecer este nivel, como se evidencia en los resultados del post test porque según los Lineamientos Curriculares (1998), “Es el nivel que se constituye en primera llave para entrar en el texto” (p. 74). Y de ahí dependerá cómo el estudiante construye la interacción con el texto y lograr su comprensión.

Figura 15.

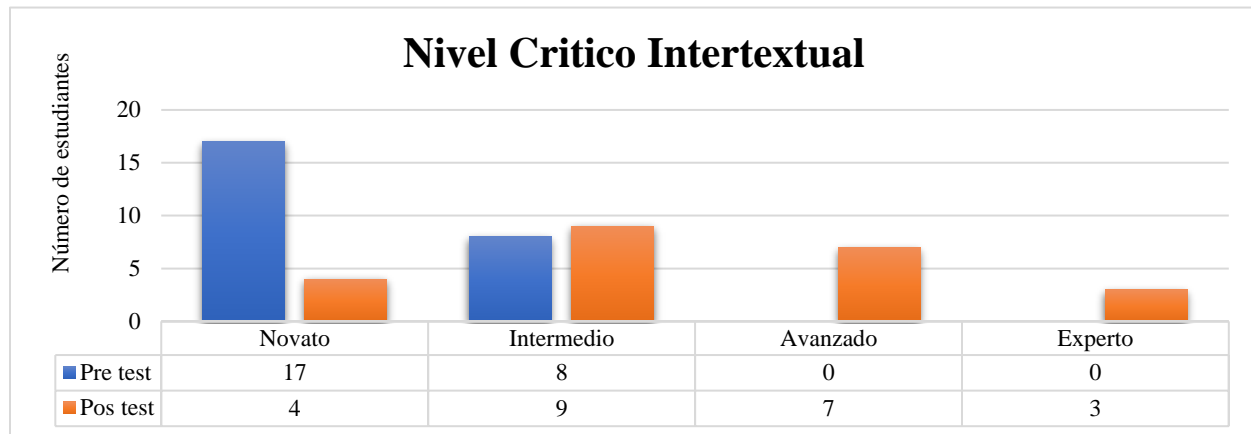
Comparativo de estudiantes en el nivel inferencial para las pruebas pre y post



Después de aplicar el proyecto de aula, el comparativo en el nivel inferencial evidencia que los estudiantes iniciaron un proceso para fortalecer la comprensión de lectura, porque gran parte de ellos se ubica en las categorías superiores después de la investigación. Es decir, un alto porcentaje de los estudiantes de quinto pueden: formular ciertas anticipaciones e interpretaciones a partir de los indicios que proporciona la lectura; además, distinguen ciertas ideas relevantes o no del texto y buscan ideas de apoyo que sustenten sus interpretaciones o inferencias, porque en las pruebas pre y post se les solicitaba a los estudiantes “sean justificadas todas las interpretaciones por medio de pasajes concretos del texto, sobre las que podría iniciarse un debate posterior” (Brenifier, 2010, pág. 93),

Figura 16.

Comparativo de estudiantes en el nivel crítico intertextual para las pruebas pre y post



Un logro importante para este nivel, fue el de bajar el número de estudiantes en la primera categoría, novato y aumentar el intermedio y avanzado. Aunque no hay muchos niños en la categoría experto, gran número de ellos ahora logran formar juicios propios para manifestar sus interpretaciones, presentar razones y recomendar o no una lectura. Sin embargo, en lo que se debe enfatizar ahora, es que esos juicios y razones realizadas pueden ser débiles o buenas. Todo depende de la categoría en que se encuentren ubicados. Estos resultados presentados son necesarios para las discusiones filosóficas y para todo el trabajo que se realizó en la comunidad de indagación durante el proyecto de aula, porque según como lo expresan los autores (Kohan & Waksman, 1997, pág. 77) “Si el texto se lee, pero no se comprende no habrá cumplido su función”. Es decir, sin la comprensión de lectura los estudiantes no podrían elaborar sus hipótesis, buscar razones que las sustenten y los grupos de discusiones filosóficas no tendrían el alcance que se logró. Y como lo expresan (Kohan & Waksman, 1997) en la filosofía para niños “la instancia de la lectura puede aprovecharse para mejorar la comprensión de lectora de niñas y niños” (p. 77).

Figura 17.

Comparativo de estudiantes en la categoría de buenas razones.



Para continuar, en el gráfico presentado se evidencia el progreso de algunos estudiantes después de aplicar la propuesta basada en el desarrollo del pensamiento filosófico en niños. En la categoría de buenas razones no había estudiantes ubicados ahí y ahora cerca del 39,13% de los niños puede presentarlas; porque para este proyecto “suele considerarse que es una buena razón aquella que es verdadera -y, en lo posible, verificable- y pertinente con relación al hecho o la acción que pretende justificar” (Santiago, 2010, pág. 39). Para esta prueba final, solo 4 estudiantes de los 23 que terminaron en el proyecto, no lograron presentar razones o ideas de apoyo para sustentar las hipótesis de lectura; además, esos estudiantes coinciden con los niveles anteriores porque están ubicados en las categorías más bajas. Sin embargo, un logro con ellos en el post test es que pudieron formular una hipótesis de lectura coherente, pero no tenían las ideas de apoyo para afirmar sus interpretaciones, porque “en la justificación de hipótesis se emplean algunas de las herramientas que mencionamos en este apartado como dar razones, argumentar, dar puntos de vista, etcétera” (Santiago, 2010, pág. 44).

Para finalizar, el proyecto de aula realizado con los estudiantes del grado quinto tuvo una serie de aciertos que han sido mencionados como: aumento en las categorías más altas en los

niveles de desempeño literal, inferencial y crítico intertextual, elaboración de razonamientos más complejos y grupos de discusiones basados en hipótesis de lectura coherentes. Sin embargo, en el desarrollo también se presentaron una serie de desaciertos, los cuales serán presentados:

En los grupos de discusión se logró que los estudiantes elaboraran sus razonamientos y los presentaran en el grupo, muchos de ellos aun con razones débiles o buenas; pero, pocos de ellos sin razones. Pero, no se logró en la mayoría de los grupos que los estudiantes pidieran buenas razones a sus compañeros; es decir, el ejercicio de discutir, en la mayoría de los grupos, solo se quedó en un espacio para presentar la hipótesis y razonamientos, no para generar cuestionamientos sobre ellas y pedir razones por medio de preguntas. Esto solo se evidenciaba cuando la maestra estaba presente y era quien dirigía las discusiones, los estudiantes solos no lograron llegar a las discusiones filosóficas, solo a buenas discusiones. Sin embargo, aquí también se ve un avance leve porque al iniciar la propuesta, los estudiantes estaban en meras discusiones, sin razones y sin construir en colectivo. Accorinti (2000), menciona que, “Las discusiones filosóficas imponen obligaciones intelectuales y morales a los involucrados en ellas. Estas obligaciones inféctales son diversa, por ejemplo, dar razones de lo que se dice” (p. 25).

Para la elaboración de hipótesis y razonamientos, el número de semanas que se planeó no fue suficiente porque fue un proceso que tardó más de lo planeado. Porque según Brenifier (2010), Filosofar consiste en “trabajar la opinión, en modelarla como si se tratase de arcilla, para convertirla en un problema” (p. 14) y para lograr esto, se requiere de mucho tiempo y diversas formas de abordarlo. Hay que recordar que los estudiantes con quienes se aplicó el proyecto estudiaron sus últimos dos años en pandemia y los procesos de lectura inicial eran muy bajos.

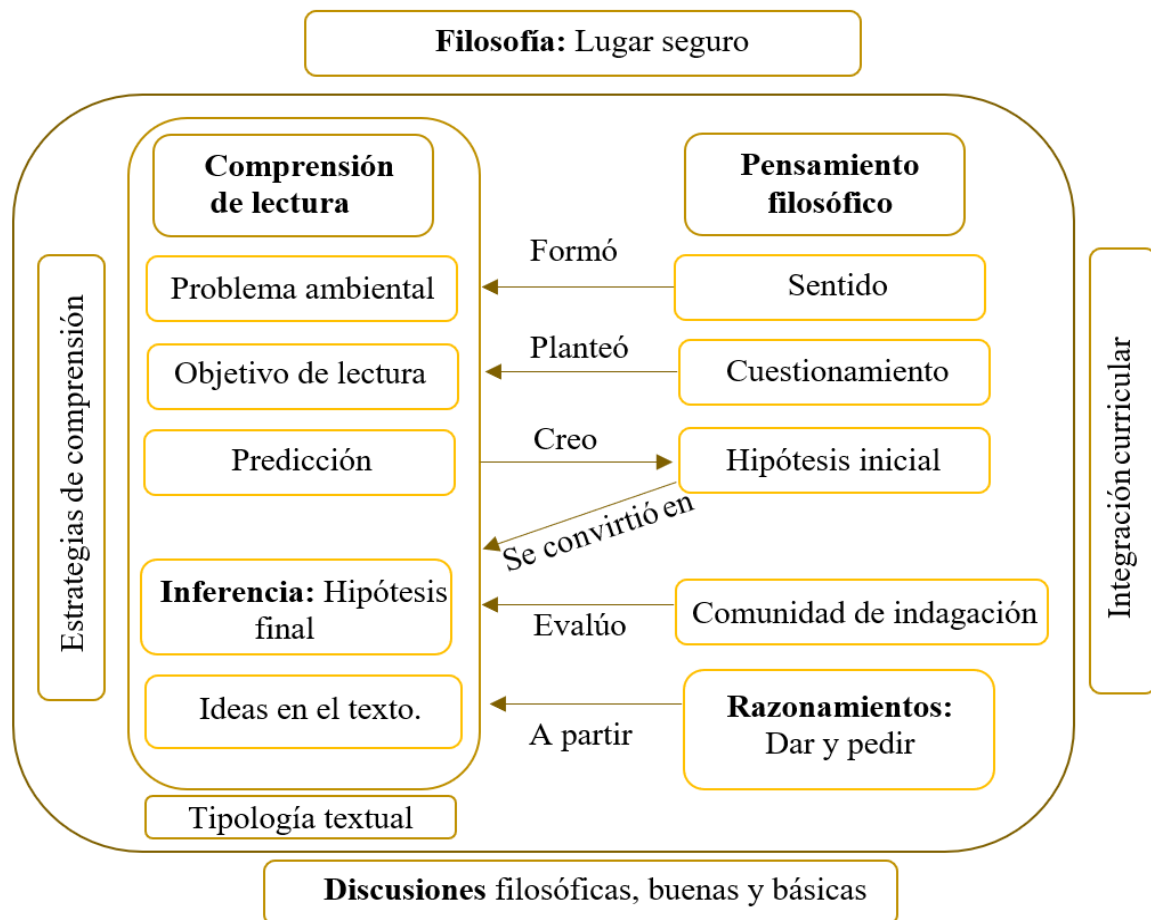
11. Hallazgos

11.2 Matriz Categorial

En la realización del proyecto de aula, aparecieron una serie de resultados que al ser agrupados formaron las categorías que están presentes. Muchas de ellas ya estaban pensadas al momento de ejecutarlas y algunas se encuentran como categorías emergentes, en el **apéndice Ñ** se especifican, estas aparecen producto de las relaciones que se hicieron con la información obtenida en el diseño, aplicación y evaluación del proyecto de aula. A continuación se presenta la matriz categorial.

Figura 18.

Matriz categorial.



Filosofía: lugar seguro: Al comienzo del proyecto de aula, los estudiantes, en su mayoría, estaban temerosos de presentar sus preguntas, ideas o de expresar su pensamiento y constantemente estaba el interrogante de “¿cómo motivamos a niñas y niños a que procuren crear un lugar intelectualmente seguro?” (Kohan & Waksman, 1997, pág. 22) porque todas las sesiones estaban planeadas en grupos de discusión y construcción en equipos mediante los cuestionamientos constantes. Es ahí, donde la estrategia de abordar la filosofía como un lugar seguro para pensar, preguntar, cuestionar y compartir las ideas, permitió que los estudiante pudieran sentir más confianza en sus aportes para compartirlas en grupo. Después, entre los grupos cuando sentían temor de expresar se recordaban el lugar seguro en el que estaban, como la discusión del grupo GMP, el estudiante ECD le expresó a su compañera EMA “díga la predicción, acuérdesse que estamos en el lugar seguro”. Este ejercicio, se realizó durante todo el proyecto porque sí se notó más seguridad en los niños.

Discusiones filosóficas, buenas y meras: El proyecto de aula estaba organizado para realizar el trabajo por medio de discusiones. Al comienzo, en equipo solo presentaban meras discusiones, con opiniones aisladas y sin razonamientos; pero, “una mera discusión puede ser la tierra fértil en la que puede brotar una buena discusión, del mismo modo que una buena discusión acerca de cualquier tema puede ser la tierra fértil de la que brote una discusión filosófica” (Santiago, 2002, pág. 39). Así que, a medida del trabajo, algunos grupos lograron estar en buenas discusiones y solo uno llegó a tener discusiones filosóficas; usualmente solo en compañía de la maestra, quien era la encargada de realizar los cuestionamientos. Es indispensable para el proyecto de aula realizar las discusiones porque “obligaciones intelectuales y morales a los involucrados en ellas. Estas obligaciones son, por ejemplo, dar razones de lo que se dice” (Accorinti, 2000, pág. 25).

Necesidad de sentido / problema ambiental: Es importante al iniciar el proyecto dar la oportunidad al estudiante de reconocer el problema que va a trabajar, que ellos puedan leer las gráficas que son el resultado de la encuesta que ellos respondieron, donde seleccionaban el tema de interés para trabajarlo en el proyecto. Además, que es una problemática cercana a ellos porque les afecta directamente a un recurso vital como lo es el agua, es necesario que ellos trabajen con una situación elegida y que sea cercada, porque “la educación, de la que hemos venido hablando, les ayuda mucho a no pensar, a no problematizarse” (Zuleta, 2016, pág. 32).

Cuestionamiento / objetivo de lectura: Luego de reconocer el problema del proyecto, el ejercicio de formular las preguntas a una situación ya conocida y elaborada por ellos, le da más sentido a los cuestionamientos que surgen, aunque se debe delimitar al momento de su elaboración, “Porque, como ya lo hemos dicho, el simple hecho de que los chicos se habitúen a preguntar les permite encaminarse hacia el desarrollo de la dimensión sustocrítica del pensamiento” (Santiago, 2002, pág. 65). Además, esos interrogantes elaborados por grupos forman el objetivo de lectura; es decir, con qué fin van a leer el texto y es necesario tenerlo claro porque le “indican al lector lo que puede averiguar de un texto determinado. Tales propuestas centran la atención del lector” (Cooper, 1999, pág. 122).

Tipología textual: Inicialmente se trabajó con los estudiantes la intención y estructura de los textos expositivos, era necesario realizarlo en el proyecto porque según lo expresa (Cooper, 1999, pág. 21) “Los lectores han de poner en juego procesos de comprensión diferentes cuando leen distintos tipos de texto”. En muchas oportunidades solo se presentaban el título del artículo científico para niños y a partir de él se reconocía qué tipo de texto era y los estudiantes presentaban las razones de ello.

Estrategias de comprensión: Como se evidencia en la prueba diagnóstica, los estudiantes no conocían y no aplicaban estrategias para comprender los textos, y es necesario que los estudiantes comprendieran los textos, y “una vez terminada la lectura puede ser conveniente detenerse en alguna actividad que asegure la comprensión del texto por parte de todos los alumnos” (Kohan & Waksman, 1997, pág. 77). Porque en las discusiones filosóficas se tendrá en cuenta las interpretaciones y razonamientos.

Las estrategias aplicadas en el proyecto se dividieron en tres categorías: antes, durante y después. En el antes se trabajó la predicción, lectura de imágenes y títulos; en el durante las palabras desconocidas, conexiones, formulación de hipótesis inicial / final y para el después, la estrategia de organizador gráfico como herramienta para presentar sus hipótesis y razonamientos.

Integración curricular: Las preguntas realizadas sobre el fenómeno ambiental de estudio, permitió la integración curricular de: español, naturales, sociales y matemáticas en el proyecto de aula. Por tal razón, en las sesiones de español se trabajaban la tipología textual y las estrategias para comprender. En naturales, se leían los artículos y se exploraba más en el fenómeno ambiental estudiado, en las sesiones de sociales se desarrollaron los grupos de discusión y se conocieron las regiones colombianas con problemas de contaminación de agua; para finalizar, en matemáticas se leyó las gráficas de las encuestas, se trabajó las magnitudes de volumen para medir el agua. Este trabajo es necesario porque "la filosofía forma, por decirlo así, un ángulo recto con las otras disciplinas de tal manera que se entrelazan hasta producir un tejido sin costuras" (Lipman, Sharp, & Oscanyan, 1992, pág. 45).

Predicción / Hipótesis inicial: Para esta investigación, la predicción es necesaria porque es la base, antes de leer el texto, que permitirá formular hipótesis después de leer el texto. Este ejercicio sirvió para que los estudiantes contaran con una idea previa para seguir construyendo su

interpretación, porque “mediante las predicciones, aventuramos lo que puede ocurrir en el texto; gracias a su verificación, a través de los diversos índices existentes en el texto, podemos construir una interpretación, lo entendemos” (Solé, 1992, pág. 22). Ejemplo de ello, EHW en su predicción: “yo creo que el texto se tratará sobre los virus y bacterias que tiene el agua” y después de leer elaboró la siguiente hipótesis inicial “Nuestros cuerpos están preparados por si entra virus o bacterias y si pasa la primera barrera hay más barreras esperándola para deshacerla”. Como se evidencia en el ejemplo presentado, el estudiante cambia un poco su predicción al leer el texto, pero se hace más sólida y completa. Este ejercicio era realizado en las discusiones filosóficas, cada predicción era revisada después de leer el texto para modificarla o cambiarla y así lograr la hipótesis inicial.

Hipótesis inicial /Comunidad de indagación / Inferencia (hipótesis final): En los grupos de discusión se presentó la hipótesis inicial para ser revisada, relacionada y evaluada por los integrantes, es necesario este trabajo en grupo porque “nos permite abandonar la ‘hipótesis inicial’ considerada como un callejón sin salida, o superarla a través de su sustitución por una nueva hipótesis” (Brenifier, 2010, pág. 82). Sin embargo, este ejercicio se realizó en compañía de la maestra, quien era la que formulaba los cuestionamientos para evaluar la hipótesis, porque “una vez se haya enunciado la hipótesis, será necesario verificar si ésta responde efectivamente a la pregunta. En caso de duda, después de escuchar la argumentación la clase determinará por medio de votos si se admite o no” (Brenifier, 2010, pág. 83).

Razonamiento / ideas en el texto: Para este proyecto es importante la comprensión al relacionarla con el pensamiento filosófico porque “se trata de que los chicos sean capaces de dar y pedir razones” (Santiago, 2002, pág. 43) Sin embargo, no se logró en todos los grupos que pidieran buenas razones a los demás integrantes del grupo, es un trabajo que lleva más tiempo y

construcción en los grupos de discusión. El ejercicio de elaborar razonamientos “es una ‘herramienta’ clave para aprender a escarbar por debajo de la superficie” (Kohan & Waksman, 1997, pág. 34) y contribuye en gran medida a mejorar los niveles de comprensión en los niños, porque deben ser conscientes de buscar las razones, evaluarlas e intentar leer entre las líneas, más allá de la literalidad. Para ello, se trabajaron algunas herramientas que Lipman propone para desarrollar habilidades propias, estas son: Puesta en juego de razones, evaluación de razones, empleo de razonamientos correctos, puesta a prueba de hipótesis (Santiago, 2002, pág. 20). Todo esto se trabajó desde los grupos de discusión, en su mayoría, en compañía de la maestra.

12. Conclusiones

Al finalizar el desarrollo del proyecto de aula, todos los datos e información recolectada en el proceso, se relacionaron con los objetivos planteados y se establecieron los hallazgos en categorías; a partir de este trabajo, se encontraron las siguientes conclusiones:

Es necesario que la investigación involucre a los fenómenos sociales que sean cercanos a los estudiantes y les genere cuestionamientos o interrogantes porque el “conocimiento no es algo que se aprende simplemente a través de la repetición, sino algo que se domina a través de la interacción con el ambiente y resolviendo problemas que son importantes para los niños” (Lipman, Sharp, & Oscanyan, 1992, p.169). Por tal razón, para esta investigación el trabajo inició con un encuesta para conocer cuál era la problemática ambiental que más les afectaba; después ellos analizaban los resultados y escribían el problema de estudio. Esto permitió que las niñas y niños estuvieran más comprometidos e interesados con el trabajo.

Aunque no se logró que en todos los equipos colaborativos los estudiantes pudieran tener discusiones filosóficas; esto según (Santiago, 2002) “puede ser la tierra fértil en la que puede brotar una buena discusión, del mismo modo que una buena discusión acerca de cualquier tema puede ser la tierra fértil de la que brote una discusión filosófica” (p.39). Es decir, esta actividad de discutir filosóficamente a partir de evaluar las hipótesis, compararlas, relacionarlas y revisar las razones, es una dinámica que se debe trabajar a diario con los estudiantes y tarda mucho tiempo en su construcción. Es un proceso al que se debe dedicar horas de crecimiento, es constante y esta propuesta fue un proyecto piloto porque, cuánto más habituados estén los estudiantes, mayores facilidades tendrán para analizar argumentos, para plantear hipótesis (Santiago, 2002).

También, es necesario en el desarrollo del pensamiento filosófico y en el fortalecimiento de la comprensión de lectura, poder pedir las razones porque “las razones forman la base de la explicación y del esfuerzo por justificar nuestras creencias y nuestro comportamiento. Además, “Es una ‘herramienta’ clave para aprender a escarbar por debajo de la superficie” (Kohan & Waksman, 1997, pág. 34). Y despierta el interés de los estudiantes para buscar las ideas que apoyan sus hipótesis, para presentarlas en los grupos de discusión. Porque saben que sus compañeros estarán pendientes de revisarlas, evaluarlas y cuestionarlas. Aunque no todos los estudiantes logran motivarse por esto, la mayoría siente una responsabilidad con su participación en las discusiones.

Según los resultados obtenidos en la comparación de los resultados con los niveles de comprensión, para las pruebas pre test y post test, se evidencia un gran número de estudiantes que mejoraron en las categorías superiores como avanzado y experto. El trabajo de implementar una propuesta basada en el desarrollo del pensamiento filosófico ayudó no solo en la comprensión de lectura, como se observó en los resultados, también en la organización del pensamiento de los estudiantes porque eran más cuidadosos para responder, para buscar razones a sus puntos de vista. Por lo tanto, el fin de una propuesta basada en el desarrollo del pensamiento filosófico “no es convertir a los niños en filósofos, sino ayudarles a pensar más, a ser unos individuos más reflexivos, más considerados, más razonables” (Lipman, Sharp, & Oscanyan, 1992, p.67).

También, es indispensable que los estudiantes comprendan los textos para poder participar en los grupos de discusiones filosóficas porque “si los problemas y posturas contenidos en los textos no son comprendidos, niñas y niños se verán privados de un recurso fundamental para el diálogo a través del cual conformarán su propia postura del tema” (Kohan & Waksman, 1997, pág. 77).

En esta investigación se encontró una relación fuerte entre el pensamiento filosófico y la comprensión de lectura, porque se construyen mutuamente en el trabajo a diario con los estudiantes. Esto se evidencia en que estos estaban más seguros de participar en las discusiones filosóficas cuando comprendían el texto y los aportes de inferencias y razones eran más sólidas; en clase “se debe procurar encontrar un adecuado equilibrio entre garantizar la comprensión de textos por parte de la totalidad de los alumnos, y a la vez, motivar su interés y participación en este punto de partida de la indagación filosófica” (Kohan & Waksman, 1997, pág. 76).

Se logró encontrar que hay dos categorías indispensables dentro del proyecto, la primera es la **comprensión de lectura** y la segunda son las **discusiones filosóficas**. Porque, Según Gustavo Santiago, existen tres tipos de discusiones, las meras discusiones, las buenas discusiones y las discusiones filosóficas. ¿Qué permite que evolucionen? La comprensión de lectura, la formulación de interrogantes iniciales, las predicciones que, al moldearlas, como dice (Brenifier, 2010) se vuelvan hipótesis con razones para que los estudiantes den y pidan buenas razones. Y a su vez, es un acto recíproco porque este ejercicio de las discusiones filosóficas fortalece la comprensión de lectura de los estudiantes.

Para finalizar, el trabajo de integrar asignaturas fue indispensable en el desarrollo del proyecto porque permitió que los estudiantes analizaran el fenómeno social, la contaminación del agua veredal de la quebrada la Ruitoca, y lo pudieran comprender desde las diferentes asignaturas vinculadas en la investigación. Esto porque "los niños necesitan globalidad y sentido de la perspectiva"; además, en este proyecto desde cada una de las sesiones se buscó dar herramientas intelectuales que "proporcionan el modo de pasar de una materia a otra, estableciendo un puente y una conexión entre las diversas disciplinas que sigue un niño a lo largo de su jornada escolar" (Lipman, Sharp, & Oscanyan, 1992, pág. 87).

13. Recomendaciones

Según la información presentada, la cual responde a todo el proceso que se realizó durante el proyecto de aula. La investigadora presenta las siguientes recomendaciones, para todos los proyectos, que profundicen en la incidencia que tiene el pensamiento filosófico en los niveles de comprensión de lectura:

En la lógica de dar buenas razones es un proceso que llevó mucho tiempo con los estudiantes y solo se logró que algunos de ellos elaboraran buenas razones, no que las pidieran a los compañeros. Se recomienda trabajar primero en fortalecer las razones que dan ellos, para que luego puedan comprender cómo y con qué cuestionamientos pedir las buenas razones a los compañeros. Tal vez, el modelado que hace el maestro en los grupos de discusión al pedirle al estudiante las buenas razones, les sirva como ejemplo de cómo hacerlo después con sus compañeros. Además de lo anterior, es necesario que el maestro acompañe las discusiones con los estudiantes por varias sesiones y así, enseñar a una niña o un niño a dirigir las discusiones cuando no esté presente.

Es importante que los grupos de discusión se realicen constantemente en la aplicación del proyecto, porque si logran familiarizarse con el ejercicio, será cada vez más natural. También, es necesario rotar los integrantes en los grupos de discusión, que no sean los mismos durante todo el proyecto, porque esto permite que construyan nuevas revisiones y escuchen los aportes de otros compañeros. Se sugiere porque esto permite que el aula sea un espacio de confianza para generar los aportes, y así los estudiantes que poco participan, tienen más seguridad para hacer parte activa en los grupos de discusión. También, se recomienda que el trabajo del proyecto de aula tenga sesiones en donde los estudiantes puedan ubicarse en círculo sentados en el suelo con el maestro

(a); ya que esto favorece la interacción y elimina la jerarquía que tiene el docente con las niñas y niños. Al modificar la proxemia del aula, en relación de confianza y cercanía aumenta. Y más en los espacios donde se concibe el aula como un lugar seguro para pensar, para preguntar y expresar las ideas. Además, es recomendable que el aula sea un espacio abierto y no esté limitado al salón de clase, como se observa en las evidencias fotográficas en muchas oportunidades el espacio de aprendizaje fue: el riachuelo, el río, la cancha, espacios naturales que están dentro de la institución. Y en el registro no se observa la organización por filas, ni jerarquía en el salón.

Además, se recomienda continuar el trabajo desde la integración curricular. Porque desde las preguntas que se formulan, sobre un fenómeno de estudio, se puede profundizar y conocer más en las diferentes disciplinas y asignaturas académicas. Este trabajo realizado ayudó a los estudiantes a eliminar la fragmentación curricular, comprender que el proyecto de aula fue un proceso para estudiar y conocer más sobre el fenómeno ambiental que fue la contaminación del agua de la vereda la Hormiga. Para finalizar, se recomienda continuar la investigación sobre la incidencia de propuestas basadas en el desarrollo del pensamiento filosófico en la comprensión de lectura. Porque según los resultados evidenciados en el comparativo de la prueba inicial y final, los estudiantes iniciaron un proceso de mejora en la comprensión de textos y en la aplicación de estrategias antes, durante y después. Por tal razón, se sugiere continuar las investigaciones en esta línea y conocer más sobre la incidencia de la filosofía en las niñas y niños.

Referencias Bibliográficas

- Accorinti, S. (2000). *Trabajando en el aula. La práctica de filosofía para niños*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Brenifier, O. (2010). *Enseñar mediante el debate*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Burón, J. (2012). *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición* (Sexta ed.). España, España : Ediciones Mensajero.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona, España: Anagrama.
- Catalá, G., Molina, E., & Monclús, R. (2007). *Evaluación de la comprensión lectora*. Barcelona: Graó.
- Cerda, H. (2003). *Cómo elaborar proyectos*. Bogotá D.C.: Editorial Magisterio.
- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.
- Cooper, D. (1999). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid, España: Visor.
- Díaz, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2da edición ed.). México, D.F.: McGraw-Hill.
- El Congreso de Colombia. (08 de Febrero de 1994). *Ley 115: "Por la cual se expide la Ley General de Educación"*. Obtenido de Diario Oficial 41.214. Bogotá D.C.: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html
- Ferreiro, E. (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- García, E. (1994). *Enseñar y aprender a pensar: El Programa de Filosofía para Niños*. Madrid, España: Ediciones de la Torre.

- Jolibert, J. (1992). *Formar niños lectores de texto*. Santiago de Chile : Ediciones DOLMEN.
- Kohan, W., & Waksman, V. (1997). *¿Qué es filosofía para niños? Ideas y propuestas para pensar la educación*. Buenos Aires, Argentina: Oficina de publicaciones del CBC - Universidad de Buenos Aires.
- Latorre, A. (2005). *Investigación Acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (Vol. 3°). España: Graó.
- Lerner, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lipman, M. (1991). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid, España: De la Torre.
- Lipman, M., Sharp, A., & Oscanyan, F. (1980). *La filosofía en el salón de clase*. Filadelfia: Temple University Press.
- Lipman, M., Sharp, A., & Oscanyan, F. (1992). *Filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Mckernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid, España: Morata.
- Pineda, D. (2004). *Filosofía para niños: El ABC*. Bogotá, D.C.: Beta.
- Popper, K. (1992). *Conjeturas y refutaciones*. Barcelona, España: Paidós.
- Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación* (Vol. Sexta edición). México: Interamericana Editores.
- Sandoval, C. (1996). *Investigación cualitativa. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Bogotá, D.C.: ICFES.

Santiago, G. (2002). *Filosofía con los más pequeños*. México: Novedades Educativas .

Santiago, G. (2010). *¿Es posible trabajar la reflexión en el aula?* Buenos Aires, Argentina: Biblos.

Smith, F. (1997). *Para darle sentido a la lectura*. España: Gráficas Rógar.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: GRAÓ.

Splitter, L., & Sharp, A. (1995). *La otra educación: Filosofía para niños y la comunidad de indagación*. Argentina: Manantial.

Zuleta, E. (2016). *Educación y democracia*. Bogotá, D.C.: Planeta.

Apéndices

Apéndice A. Prueba de Caracterización inicial

EL ELEFANTE Y EL CARACOL

- Voy a morir- dijo el elefante.

Hacia un frio terrible. El elefante se veía un poco triste.

- ¿Morir?- dijo el caracol, que acababa de llegar a visitarlo.

- Si, morir. Voy a morir- dijo el elefante.

- ¿Cómo lo sabes? - preguntó el caracol.

-Lo siento- Contestó el elefante, e intentó poner una expresión aún más triste.

- ¿Lo sientes en tu gran pata?

- No, en lo más profundo de mi ser.

Entonces comenzó a pensar: “¿En lo más profundo del ser? ¿En lo más profundo del elefante?” Ante eso se sintió muy pequeño.

- ¿Te duele?- Terminó preguntando.

-No, me da miedo. Es como si me fuera a un viaje, un largo viaje al fin del mundo.

- Oh...- Exclamó de nuevo el caracol. Comenzó a pensar “¿Al fin del mundo?” Se sintió muy pequeño. El caracol miraba al elefante, que abría sus grandes ojos tristes, y con su trompa lanzaba ráfagas de vapor al aire congelado. El caracol pensaba en la muerte, en la profundidad, en los viajes.

- Pero dime, ¿qué venías a decirme? - Le preguntó el elefante.

- Ah... nada en especial- respondió el caracol.

Un poco incómodo, frotó suavemente sus antenas para darse calor.

- Vamos, dime- insistió el elefante cada vez más intrigado.

- Eh... bueno, solo porque quieres saberlo. Vine a invitarte a mi fiesta de cumpleaños, pero como te vas a morir, evidentemente es imposible que vayas- dijo dubitativo el caracol.

- Ah...- Dijo el elefante, que de golpe se sintió menos triste y acercó su trompa al elefante para susurrarle tímidamente- “Quizá... quizá esperaré un poco para morir. Lo haré después de tu fiesta de cumpleaños.”

1. IDENTIFICO

A. Elije y describe brevemente cinco palabras que sean claves para comprender el texto.

Toma un color y subraya las dos ideas o frases que crees son muy importantes en la historia.

2. RECONSTRUYE

B. Lee el siguiente fragmento de la historia: *“Vine a invitarte a mi fiesta de cumpleaños, pero como te vas a morir, evidentemente es imposible que vayas- dijo dubitativo el caracol.”* Visualiza y escribe un corto texto para crear un final distinto en la historia, ¿Qué pudo responder o hacer diferente el elefante? **Recuerda, es un final que tu debes inventar, NO en que está en el texto.**

3. PREGUNTA

C. Escribe DOS preguntas que le harías a los personajes de la historia o dos preguntas que te surgen después de leer el texto.

4. INFIERE

D. Juguemos a cambiar el título de la historia. ¿Qué título le pondrías tu?

- E. De la expresión del elefante: - *“Quizá... quizá esperaré un poco para morir. Lo haré después de tu fiesta de cumpleaños.”* Se puede entender que:
- F. ¿Crees que la muerte tiene sentimientos y hace reflexiones como una persona?
- G. Lee las siguientes afirmaciones sobre el relato y a continuación clasifícalas: a) debe ser correcta; b) debe ser incorrecta; c) No hay información en el texto sobre eso.
- I. El elefante sentía que moría por una enfermedad que tenía hace muchos años. ()
- II. El elefante conversó con otros animales sobre la muerte ()
- III. El caracol vivía con el elefante hace muchos años ()
- IV. El elefante sentía miedo de morir por que NO sabía para dónde viajaría. ()
- V. El caracol sintió tristeza de celebrar su cumpleaños porque su amigo moriría. ()
- VI. El caracol iba a visitar al elefante para despedirse de él. ()
- VII. El león también estaba invitado a la fiesta del cumpleaños que celebraría el caracol. ()
- VIII. El caracol no esperaba ver al elefante en la fiesta porque no estaría con vida. ()
- IX. Después de la invitación a la fiesta, el elefante empezó a sentirse menos triste. ()
- X. El elefante asistió a la fiesta del caracol y después murió. ()

5. EVALÚA

- H. ¿Recomendarías a un amigo (a) leer esta historia? Escribe dos razones de por qué lo harías o por que no.
- I. Usualmente la muerte es representada con el siguiente dibujo. Ahora tu debes hacer tu propio dibujo de la “vida.” ¿Cómo se vería la vida si la representas como una persona?

Apéndice B. Rúbrica de Evaluación de los Niveles de Desempeño

Rubrica de evaluación, niveles de desempeño, para la prueba diagnóstica

Nivel de Desempeño	Experto	Avanzado	Intermedio	Novato
Literal	Distingue ideas relevantes del texto y logra hacer una definición de palabras clave en la lectura. Además, Reconoce información que está presente o ausente en el texto.	Distingue ciertas ideas relevantes del texto y logra hacer una sencilla definición de las palabras clave de la lectura. Además, reconoce cierta información que está presente o ausente en el texto.	Distingue algunas ideas del texto, pero no logra hacer la definición de las palabras claves. Además, reconoce muy poca información presente y ausente en el texto.	Distingue pocas o ninguna de las ideas principales en texto, definiciones de las palabras clave. Además, no reconoce la información presente y ausente en el texto.
Inferencial	Relaciona las causas de determinados efectos; además, crea anticipaciones o suposiciones sobre el contenido del texto a partir de los indicios que proporciona la lectura.	Relaciona ciertas causas de determinados efectos; además, crea cortas anticipaciones o suposiciones sobre el contenido del texto a partir de los indicios que proporcionan la lectura.	Relaciona pocas causas de determinados efectos; sin embargo, no hay coherencia en las anticipaciones o suposiciones sobre el contenido del texto a partir de los indicios que proporciona la lectura.	Ausencia de causa para determinados efectos, ni crear anticipaciones o suposiciones sobre el contenido a partir de indicios que proporciona la lectura
Crítico Intertextual	Evidencia formación de juicios propios para manifestar su interpretación de forma escrita o gráfica; además, expresa razones para recomendar o no el texto leído.	Evidencia formación de juicios propios para manifestar su interpretación de forma escrita o gráfica; pero no se evidencia buenas razones para recomendar o no el texto leído.	Evidencia formación de un juicio propio débil para manifestar su interpretación de forma escrita o gráfica; además, no se evidencian razones para recomendar o no el texto leído.	Ausencia de juicios propios para manifestar su interpretación de forma escrita o gráfica; además, no expresa razones para recomendar o no el texto leído.

Apéndice C. Formulación del Problema de cada Equipo

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6
Lo que vamos a investigar de la vereda de la Hormiga son las bacterias y enfermedades que produce al consumir el agua veredal.	La contaminación de aguas y quebradas de la vereda la Hormiga.	La contaminación del agua del sector la Hormiga.	El problema ambiental es que el agua está siendo contaminada por los habitantes de la vereda.	Las bacterias y enfermedades que puede tener el agua de nuestra vereda la Hormiga.	El agua veredal está contaminada y no se puede tomar así.

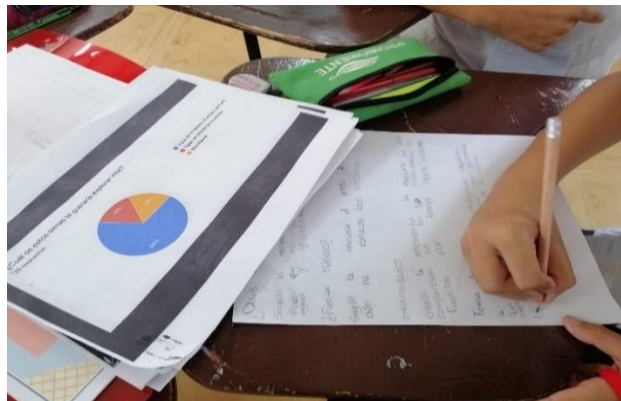
Apéndice D. Preguntas Elaboradas por los Equipos para el Fenómeno de Estudio

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6
¿Qué contiene el agua veredal por dentro?	¿Con qué contaminaron el agua veredal la	¿Por qué no se puede consumir el agua veredal?	¿Por qué el agua tiene bacterias?	¿Por qué no se puede beber el agua veredal?	¿De dónde viene el agua veredal? ¿A
¿Por qué el agua veredal siempre está sucia? ¿Por qué enferma el agua veredal?	Hormiga? ¿Cuáles bacterias contiene el agua verdal de la	¿Cómo se contamina el agua veredal?	¿Qué tipo de contaminación tiene el agua?	¿Qué bacterias tiene el agua veredal? ¿De dónde viene el agua veredal?	dónde se va el agua que se va? ¿Qué contamina el agua? ¿Qué
¿Por qué no podemos consumir el agua veredal?	Hormiga? ¿De qué está compuesta el agua veredal?	¿Por qué si la gente toma agua veredal se enferma? ¿Qué bacterias contiene el agua veredal?	¿Cómo se puede quitar la contaminación del agua? ¿de dónde viene el agua veredal?	¿Hay mucha agua en el planeta?	nos pasa si tomamos esa agua?

Apéndice E. Evidencias de la Sesión 1

¿Qué entiendo por leer?
 Que leer es una
 manera de comprender y
 aprender, no solo se puede
 saber con letras también
 se entiende con imágenes,
 los dibujos, cuerpo y ojos.

¿Qué entiendo por leer?
 leer es un
 proceso que
 también se
 puede hacer
 leyendo un
 texto
 leer es
 expresar
 las palabras de un
 texto.



¿CUAL ES EL PROBLEMA AMBIENTAL?

Las bacterias y enfermedades que puede tener el agua de nuestra vereda. Rutique boyca.

¡Hora de preguntarnos!
 ESCRIBE LAS PREGUNTAS QUE EL EQUIPO FORMULÓ SOBRE EL PROBLEMA A ESTUDIAR

PRIMERA ¿Qué bacterias tiene el agua?	SEGUNDA ¿Que bacterias tien tiene el agua?	TERCERA ¿Que bacterias podría tener el agua que enferme a las familiares?
CUARTA ¿Porque el agua tiene bacterias?	QUINTA ¿Donde viene el agua vereda?	SEXTA

LEER

ANTES PENSABA

AHORA PIENSO

ER

ANTES PENSABA

Habría muchas personas que leer es una forma de entender y comprender un +legaciones, emocionalmente y muchas

¿Qué contamina?
 Según el resultado de la encuesta los factores que contaminan al medio ambiente es la contaminación del agua y quebradas de la vereda.

¿Fuentes hídricas?
 Según la encuesta realizada al grupo la mayoría de estudiantes no conocen las fuentes hídricas de la vereda.

Análisis encuesta

Según la mayoría de estudiantes antes han tenido familiares enfermos por consumir agua veredal.

Según la encuesta realizada al grupo la mayoría de estudiantes no saben por qué no se puede consumir el agua veredal.

Enfermedades E

Tema de interés T

Apéndice F. Evidencia de la Sesión 2.

COLEGIO ECOLÓGICO DE FLORIDABLANCA		DOCENTE
ASIGNATURA	GRANJO	Cuarta realizada por Magaly Galvez y adaptada por I. Esty Estalón
Educación Ambiental	QUINTO	

Actividad 3: Analiza la imagen dada a continuación que representa el sistema de suministro de agua para consumo humano. Reconoce las estaciones básicas del suministro de agua. Posteriormente, y en compañía de tus padres, amigos, familiares y/o vecinos indaga dónde viene el agua que llega hasta la sede del Colegio Ecológico. Para ello, sigue las preguntas orientadoras de la parte inferior. Con los resultados de tu consulta elabora una maqueta en la que muestres todo el proceso que pasa el agua, desde su captación, hasta llegar a los grifos de tu colegio.

Recuerda que un proceso es un conjunto de actividades que se realizan para lograr un objetivo. El proceso de suministro de agua involucra a diferentes actores y componentes.

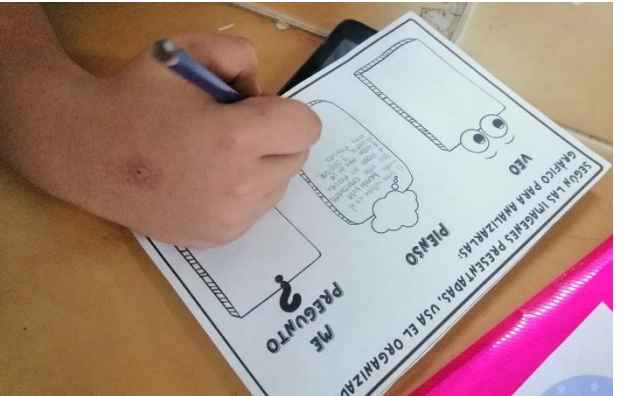
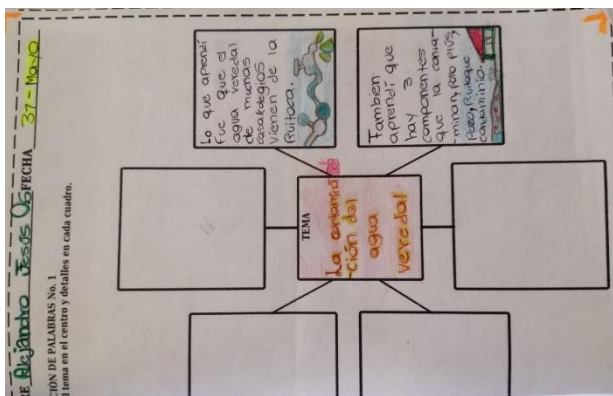
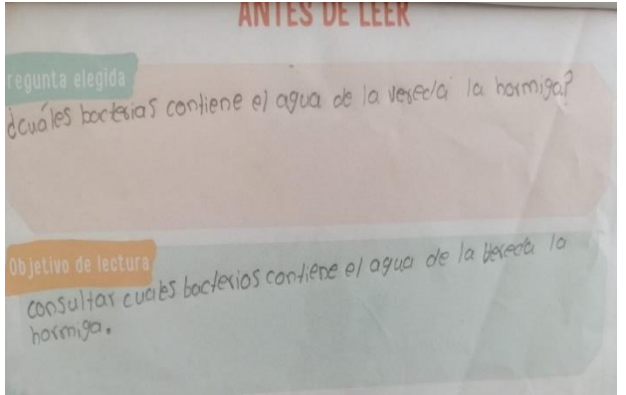
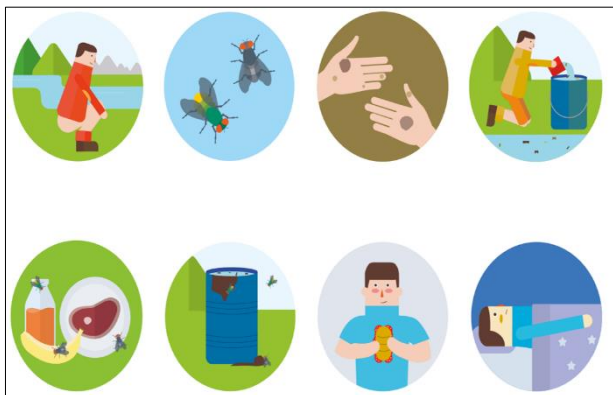
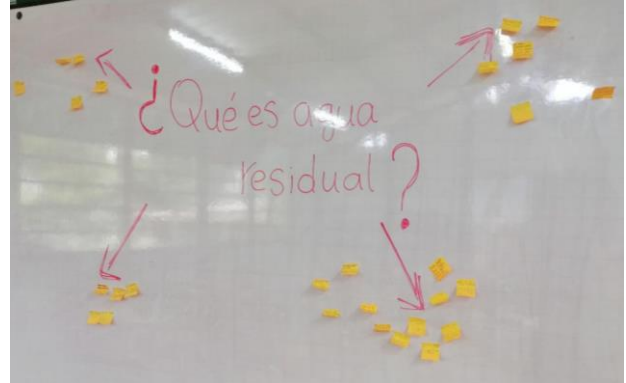
1. Fuentes de Agua Cruda
2. Captación y Tratamiento Inicial
3. Tratamiento y almacenamiento
4. Distribución de Agua Tratada
5. Puntos de Entrega al Usuario

TAREA: Preguntas Orientadoras

1. ¿De dónde proviene el agua que consumo en mi casa / colegio?
2. ¿Dónde queda ubicado el lugar de captación?
3. ¿Cómo se llama el sector, río, quebrada o riachuelo?
4. ¿Cuáles es la sucesión de procesos para que llegue agua hasta los grifos de mi casa / colegio?
5. ¿Qué acciones atrevesa el agua para llegar hasta mi casa o colegio?
6. Durante el trayecto que recorre, ¿se hace algún tipo de tratamiento al agua que consumimos en mi casa o colegio?
7. ¿Qué tratamiento se hace?

Orientaciones para la presentación de la maqueta

- En tu trabajo realiza todo el proceso mencionado en las preguntas orientadoras.
- Puedes utilizar elementos reciclados para elaborar tu maqueta.
- Prepara una cinta separadora para que presentes a las compañeras tu maqueta y el proceso del suministro de agua veredal. Debes estar muy bien preparado (a).



Apéndice G. Artículos Científicos, según las Preguntas y Trabajados en el Proyecto

Para conservar

El Tren del Tratamiento

Juan Antonio Yañez Varela
antonioy2@gmail.com

Te has preguntado: ¿Cómo se limpia el agua que utilizamos en casa?

El otro día la maestra nos explicó que el agua residual que desechamos por el drenaje se conduce por las tuberías que pasan por debajo de las casas y por canales, ensuciándose aún más. Finalmente llega a las plantas de tratamiento que es donde se le retiran casi todos los contaminantes.

— Pero ¿cuáles son los pasos que se utilizan para quitar estos contaminantes, maestra?
— preguntó Toño.

— Los pasos que el agua sucia recorre cuando llega a la planta de tratamiento principalmente son tres:

“El encarcelamiento”

El primer paso para limpiar el agua es retirar toda la basura grande, como bolsas de plástico, botellas, arena y grava. Para quitar la basura se utilizan rejas por las que pasa el agua y encarcelan toda esta basura. Mientras tanto las arenas y piedras caen a un pozo porque son más pesadas. Al hacer esto nos aseguramos de que el agua ya solo contiene basuritas microscópicas que impiden que el color del agua sea cristalino como la que nos llega a casa.

“Pecera biológicas”

Esta agua sucia pasa a unas grandes peceras, que no contienen peces, pero sí muchos, muchos microorganismos. Estas peceras son llamadas reactores biológicos. Aquí los microorganismos son los encargados de comerse la basura microscópica que oscurece el agua; por lo que ellos se encargan de hacer uno de los trabajos más difíciles: limpiar el agua de

todo rastro de basura; sin embargo, al estar tan bien alimentados, estos microbios comienzan a multiplicarse y se acumulan como lodos, por lo que es necesario retirarlos. A la salida de este paso se genera una mezcla de agua con lodos (microorganismos) que se separa dejándola reposar en conos enormes, donde el agua se recupera por arriba y el lodo escurre hacia el pico del cono. A este cono se le conoce como sedimentador.

“Puliendo el agua”

A este último paso se le llama desinfección y es sumamente importante porque se eliminan los posibles microorganismos que pudieron haberse escapado del sedimentador. Para llevarla a cabo comúnmente se agrega cloro ya que es un químico muy eficaz para matar a los microorganismos presentes en el agua. También puede que el proceso de desinfección se lleve a cabo con luz ultravioleta. Esta luz suele funcionar donde el cloro no. La luz ultravioleta destruye la información genética de microorganismos, bacterias y algunos virus.

— Muchos microbios son una herramienta poderosa para limpiar el agua, pero hay otros que pueden dañar a las personas y animales que entran en contacto con el líquido que sale de la planta de tratamiento, a esta agua se le llama agua tratada.

12 Diversas Año 10 Núm. 42, Enero-Marzo 2019

13 Diversas Año 10 Núm. 42, Enero-Marzo 2019

Cuidar el planeta

El agua que yo tiro... ¿no la vuelvo a utilizar?

María Monserrat Montes García
monserrat.mg@outlook.com

Por la mañana cuando despertamos es muy agradable lavarnos los dientes y tomar un buen baño, pero en muchas ocasiones desperdiciamos el agua, ya sea por dejar las llaves abiertas, o por quedarnos cantando bajo la regadera; utilizamos más de la que necesitamos. Estas acciones pueden provocar que un día al abrir la llave no salga ni una sola gota. ¿Te imaginas cómo sería bañarte solo dos veces por semana?

En el mundo existen lugares donde es muy difícil conseguir agua, como en Ciudad del Cabo, en África, donde los habitantes ya solo pueden usar dos cubetas al día para asearse. También está el caso de Egipto en el que tres millones de litros cúbicos de agua del Nilo se pierden por evaporación debido al fulgurante sol. En México gastamos 366 litros de agua por habitante, esto sería aproximadamente 18.3 cubetas por persona.

Entonces, ¿qué hacemos?

En muchos lugares se vuelve a utilizar el agua de las alcantarillas después de pasar por las plantas de tratamiento, en donde se le retiran todos o casi todos los contaminantes, ya sea de manera química, física o biológica.

Lo primero que se hace en la planta es quitar por tamaños los sólidos en el agua, ésta pasa aún con partículas parecidas al lodo a un cuarto llamado sedimentador donde el lodo se cae; en este cuarto se fomenta que las partículas se junten, se vuelvan gorditas y también


caigan. A éstas se les conoce como flocúlos. Así en el agua quedan partículas que solo se pueden ver con un microscopio y pasan a un reactor del tamaño de una casa donde viven muchos microorganismos que se nutren de ellas y las transforman en gases como el metano.

Esta agua tratada no sirve para el uso cotidiano, pero sí para cosas importantes como: regar el parque, limpiar las calles o apagar incendios, esto evita que utilizemos el agua potable para estas acciones y podamos disponer de agua limpia para nuestras actividades cotidianas.

Así que el agua que tiramos, si podemos volverla a utilizar y con esta acción preservamos el planeta.

10 Diversas Año 10 Núm. 42, Enero-Marzo 2019

11 Diversas Año 10 Núm. 42, Enero-Marzo 2019

El ojo curioso 

Microbios de-pura agua


Sergio Esteban Viguera Carmona
sviguera@tese.edu.mx

Existen millones de microorganismos con los que convivimos diariamente y están en todas partes: en las manos, en el celular, en la casa y hasta en los alimentos. Muchos de esos microorganismos pueden causar enfermedades, pero hay algunos que nos ayudan a limpiar los suelos, el aire y el agua.

Mi amigo Esteban, del Tecnológico de Estudios Superiores de Ecatepec, me platicó de dos grupos de microbios que eliminan un contaminante frecuente en el agua sucia: la materia orgánica (heces, orina y residuos de alimentos) que resulta de las actividades diarias de la sociedad.

El primer grupo son los microbios aerobios que convierten, en presencia de oxígeno, la materia orgánica en agua y bióxido de carbono (el que utilizan las plantas para crecer) a través de la biodegradación de otro tipo de organismo y es estimulada por la inyección de burbujas de aire. El segundo grupo son los microbios anaerobios que convierten la materia orgánica, en ausencia de oxígeno, en bióxido de carbono y metano, por medio de la biodegradación de los contaminantes presentes en el agua residual. Este proceso genera biogás metano que puede ser utilizado como combustible.

Estos microorganismos trabajan en las plantas de tratamiento para limpiar el agua que se contamina en los pueblos y ciudades. Por tanto, es importante reconocer el trabajo de los microorganismos que a pesar de ser tan pequeños nos ayudan en el cuidado del ambiente. Es una solución ecológica y sustentable para prevenir la contaminación y el calentamiento global ya que elimina los contaminantes con una mínima producción de lodos residuales y un bajo consumo eléctrico.



4 Diversat Año 10 Núm. 42, Enero-Marzo 2019

5 Diversat Año 11 Núm. 49, Enero-Marzo 2019

Para conservar 

Los vasos de nuestro planeta

Carlos Díaz Delgado, Carlos Alberto Mastachi Loza, Miguel Ángel Gómez Albores, Bâ Khalidou
cdiaz@uaemex.mx, mastachi@hotmail.com, magomez@uaemex.mx, b.khalidou@uaemex.mx

¿Cómo llega el agua a nuestra casa? ¿De dónde proviene el agua que corre por las tuberías? El agua que utilizamos para beber y satisfacer nuestras necesidades básicas tiene un interesante recorrido, en este número te queremos contar un poco más.

Los seres vivos que necesitan del agua dulce para sobrevivir, pueden obtenerla principalmente de tres fuentes:

1. Almacenes que están debajo del suelo.
2. En el aire, en forma de pequeñas partículas.
3. Ríos y lagos.

¿Cómo se forman los ríos?

El planeta Tierra cuenta con altas montañas, profundos cañones y amplias llanuras. Una de las distintas formas que adopta la superficie terrestre recibe el nombre de cuencas hidrográficas.

Los ríos se forman gracias a las cuencas hidrográficas. Una cuenca es como un gran vaso en el que se acumula el agua de lluvia que cae a la superficie, la cual fluye a través de las laderas para formar los ríos o lagos.

Las cuencas son muy importantes para la vida en la Tierra, gracias a ellas se cumple el ciclo del agua. Éstas, transportan el agua de lluvia hasta los mares.

Que un río sea muy grande o muy pequeño depende principalmente del tamaño de la cuenca y de la cantidad de lluvia que pueda captar.

¡Así se ve una cuenca hidrográfica!

Superficie de captación: terreno delimitado por el parteaguas en el que se escurre naturalmente el agua de lluvia.

Parteaguas: es el borde ubicado en la parte más alta de la cuenca que determina si una gota cae dentro o fuera de ella.

Río principal: es el canal natural por donde fluye el agua hasta la salida de la cuenca.

Desembocadura: es la parte por donde sale el flujo de agua de toda la cuenca, conectándola con otros ríos, un lago o incluso el mar.

Alerta roja En el Estado de México nace una de las cuencas más importantes de nuestro país: la cuenca Lerma-Chapala-Santiago, es tan extensa que pasa por distintos estados como Querétaro, Guanajuato, Michoacán, entre otros.

Lamentablemente, el descuido de las personas al tirar basura y la actividad industrial, ha convertido a esta cuenca en una de las más contaminadas del país y del mundo! Esto ha ocasionado que el río no lleve agua limpia para cubrir las necesidades de los seres vivos que dependen de ella.



12 Diversat Año 6 No. 26, enero-marzo 2015

13 Diversat Año 6 No. 26, enero-marzo 2015

La ciencia de cerca

Los chicos malos del agua

Miguel Ángel Gómez Albores y Nancy Nájera Mota
magomez@uamex.mx, nancy_namo@hotmail.com

El agua es un elemento vital para la vida, beberla hace que nuestros órganos, tejidos y sentidos funcionen perfectamente. Pero...

El agua también puede ser el hogar de microorganismos que en ocasiones no tienen las mejores intenciones, son como una "banda de chicos malos". El plan de éstos es introducirse en tu cuerpo y hacer algunas maldades. Para que te prevengas y los conozcas bien, te presentamos a algunos de ellos, ¡acompañanos!

Los peligrosos virus

Son agentes infecciosos que pueden enfermar a animales, plantas y hasta a sus compañeras de travesuras: las bacterias.

El ser humano puede adquirir un virus teniendo contacto con otra persona enferma o también, si es picado por un vector.

Los virus son responsables de varias enfermedades como la Hepatitis A, la gripe y el dengue, éstos pueden infectar al ser humano a través del agua y el aire.

Las molestas bacterias

Fueron la primera forma de vida que existió en nuestro planeta y sin ellas, simplemente no podríamos vivir.

Hay bacterias amistosas, como las que contiene el yogurt que nos ayudan a digerir los alimentos. Pero, también hay unas muy dañinas que son las responsables de enfermedades como el cólera, la salmonelosis, diarrea y hasta las caries.

Los temibles protozoarios

Actualmente se conocen más de 50,000 especies de protozoarios que habitan en casi todos los ecosistemas, en especial en sitios húmedos.

Son responsables de enfermedades como la Giardiasis, que causa diarrea y la malaria. Los temibles protozoarios, pueden viajar a nuestro cuerpo mediante agua contaminada, frutas o verduras sin lavar.

Los vectores aguafiestas

Se llaman vectores a los organismos capaces de transmitir enfermedades de una persona enferma a otra. Algunos ejemplos pueden ser los mosquitos que transmiten el dengue y el paludismo.

Los vectores pueden hacer sus travesuras en lugares que no cuentan con servicios suficientes de limpieza. Por ejemplo, los mosquitos responsables del dengue se crían en depósitos que tienen agua de lluvia estancada.

Ahora que conoces a la "banda de los chicos malos del agua", seguramente estás preguntándote cómo protegerte de ellos, la respuesta es muy sencilla: aliméntate sanamente para fortalecer tus defensas y cuida tu higiene personal y la de tu hogar, así evitarás a esta banda de rudos.

6 7

Devenez Año 6 No. 26, enero-marzo 2015

La ciencia de cerca

El ejército de los seres vivos

Germán Gómez Tenorio

Parece increíble pero es una realidad: los sistemas de defensas de los animales y humanos son parecidos a los ejércitos de los países. ¿Quieres saber por qué? ¡Acompáñame!

¿Te has preguntado cómo los seres vivos se protegen de las enfermedades?

Para empezar, debes saber que existen barreras físicas que impiden la entrada de agentes extraños, una de estas barreras es la piel, que tiene muchas capas que se renuevan constantemente. Aparte de la piel, están las mucosidades y los vellos que evitan que los microorganismos entren cuando los seres vivos respiran. Algo similar ocurre con los países que utilizan sus mares, ríos y montañas como barreras naturales para protegerse.

Policías Celulares

Imagina que un parásito, un virus, una bacteria o un hongo logran pasar las primeras barreras, en los tejidos se encuentran unos organismos muy pequeños que reciben el nombre de **macrófagos**, los cuales son los policías que detectan al agente infeccioso. Después de ubicar a los agentes extraños, los macrófagos los atrapan y producen sustancias que los destruyen, a este proceso se le llama **fagocitar**.

Además, si los macrófagos no pueden derrotar al enemigo y entran a la sangre, los glóbulos blancos, que son otro tipo de policías, los atrapan y los destruyen. Cabe señalar que hay glóbulos blancos que combaten a enemigos específicos, por ejemplo si son parásitos, los policías encargados de enfrentarlos son los que se llaman eosinófilos; si son virus, los basófilos se ocupan de ellos.

Si los policías celulares no pueden destruir al enemigo, entonces quienes pelean con ellos son los linfocitos B.

Un arma poderosa

Cuando los linfocitos están luchando con los enemigos, estos producen unas sustancias que sirven como arma para combatir a los agentes extraños, esta sustancia son unas proteínas especiales, las cuales se encargan de contrarrestar el poder de los virus, bacterias y demás organismos ajenos al sistema de defensa de los seres vivos, a estas proteínas se les llama anticuerpos o inmunoglobulinas.

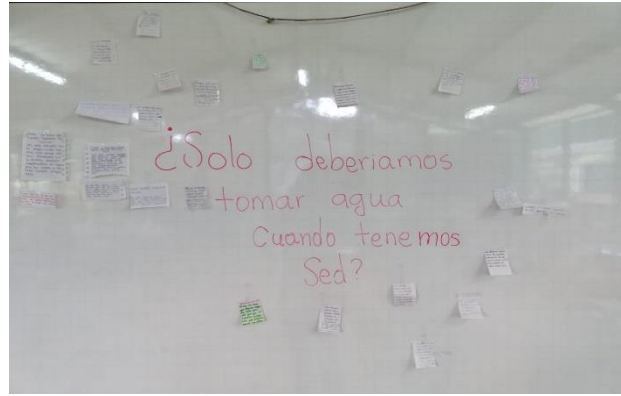
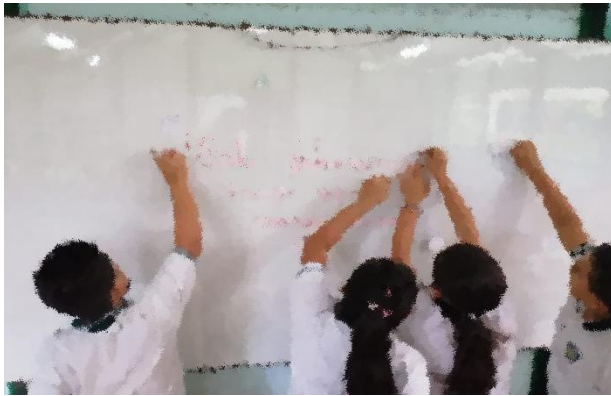
10 11

Devenez Año 5 No. 24, julio-septiembre 2014

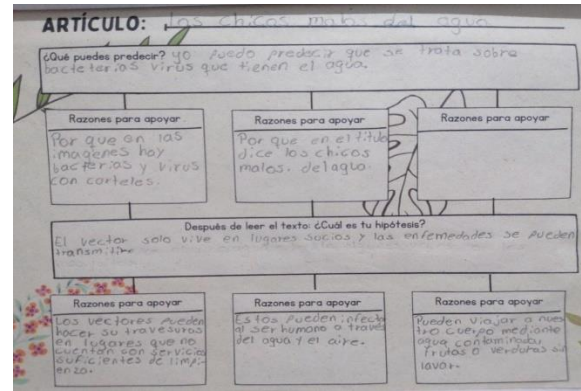
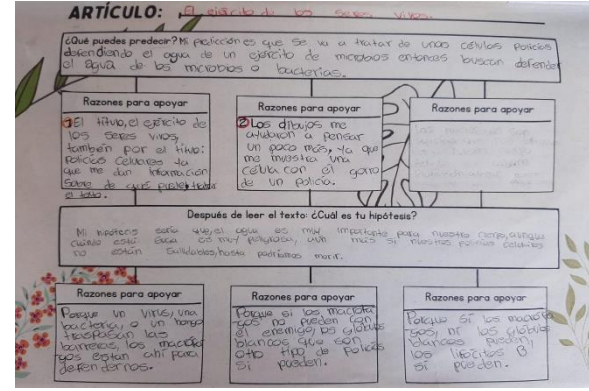
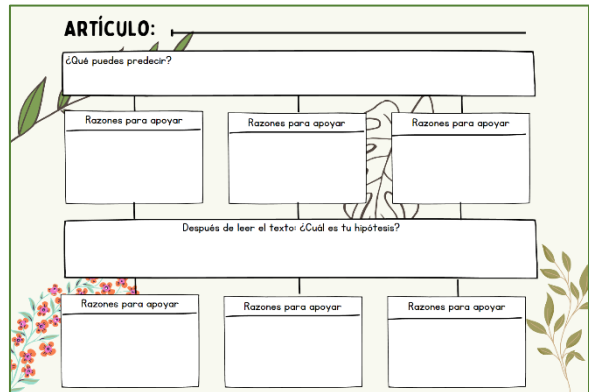
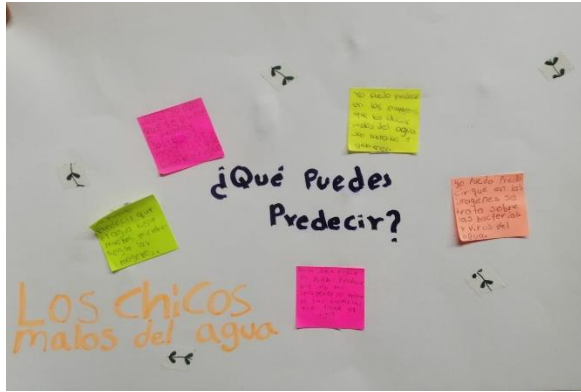
Apéndice H. Detalle de las Preguntas, Objetivo y Artículo por Grupo

Nombre del Equipo	Pregunta Seleccionada	Artículo Científico
Águilas doradas	¿Cómo le pueden quitar las bacterias al agua veredal?	<i>El tren de tratamiento</i> Revista Deveras: El agua sucia se trata en casa
Los titanes	¿Qué pasa si tomamos agua veredal contaminada?	<i>Los policías celulares</i> Revista Deveras: Agua pasa por mi casa... ciencia de mi corazón
Los exploradores	¿Cómo se forma el río que nos da agua?	<i>Los vasos de nuestro planeta</i> Revista Deveras: Agua pasa por mi casa... ciencia de mi corazón
Reyes del agua	¿Solo existen microbios malos?	<i>Microbios de- pura agua</i> Revista Deveras: El agua sucia se trata en casa
Lluvia de ideas	¿Cuáles bacterias contiene el agua veredal?	<i>Los chicos malos del agua</i> Revista Deveras: Agua pasa por mi casa... ciencia de mi corazón.

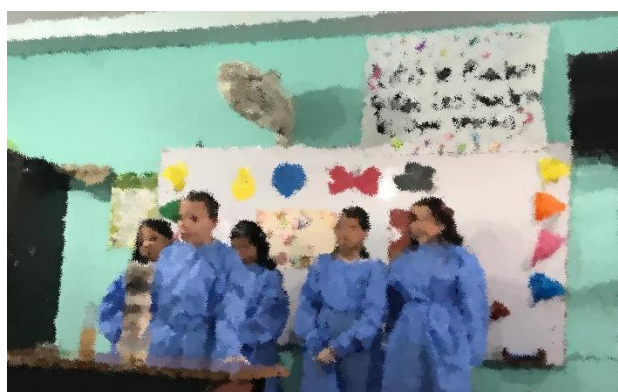
Apéndice I. Evidencias de la Sesión 3.



Apéndice J. Evidencias de la Sesión 4.



Apéndice K. Evidencias de la Sesión 5.



Apéndice L. Prueba Final de Lectura.**EL GALLO Y LA OVEJA**

- ¿Por qué? - ¿Por qué? - se preguntaba el gallo.
- ¿Qué sucede? ¿A qué te refieres? – dijo la oveja.
- ¿Por qué? - ¿Por qué? – dijo el gallo, que tenía la costumbre de repetir todo.
- ¿Por qué, ¿qué? - insistió la oveja.
- Bueno.... Bueno... ¿Por qué hay tantas preguntas en mí cabeza? – Respondió el gallo.
- ¿Pregunta?
- Sí, ¡Preguntas! ¡Preguntas! ¡Miles de preguntas! ¡Millones de preguntas! ¡Montañas de preguntas! – exclamó el gallo.
- ¿Preguntas sobre qué? – dijo la oveja.
- ¡Sobre todo! – dijo el gallo.
- ¿Sobre qué exactamente? – replicó la oveja.
- Bueno, bueno... sobre la lluvia, por ejemplo. ¿De dónde viene la lluvia? – se preguntó el gallo.
- Viene del cielo, así de simple – respondió la oveja.
- ¿A dónde se dirigen las nubes? – dijo el gallo.
- Un poco más lejos, así de simple – respondió la oveja.

Sin embargo, el gallo no escuchaba. Las preguntas se mezclaban en su cabeza. Todas reclamaban una respuesta al mismo tiempo.

Cuando el gallo acababa de responder una pregunta, otra se presentaba. De esta forma, su cabeza siempre estaba llena de preguntas. Para responderlas debía pensar todo el día, así que se levantaba con el sol, lo más pronto posible. No deseaba perder tiempo.

- ¿De dónde viene las gallinas? – preguntó el gallo.

- ¡De los huevos, así de simple! – contestó la oveja.
- ¿De dónde viene los huevos? – replicó el gallo.
- ¡De las gallinas, así de simple! – dijo la oveja.
- ¿Tú? – preguntó el gallo.
- ¿yo qué? – dijo la oveja.
- ¿Por qué no vienes del huevo como todos?
- Ehh... – replicó la oveja sorprendida por la pregunta.

Esta vez estaba obligada a pensar un poco más de lo que acostumbraba.

- ¡Respóndeme! – insistió el gallo.
- La oveja levantó la cabeza y contestó con una gran sonrisa:
- ¡Por que no! ¡Así de simple!
-

6. IDENTIFICO

- J. Elije y describe brevemente cinco palabras que sean claves para comprender el texto.

Toma un color y subraya las dos ideas o frases que crees son muy importantes en la historia.

7. RECONSTRUYE

- K. Lee el siguiente fragmento de la historia: “¿Por qué no vienes del huevo como todos?”

Visualiza y escribe un corto texto para crear un final distinto en la historia, ¿Qué pudo responder o hacer diferente la oveja? **Recuerda, es un final que tu debes inventar, NO en que está en el texto.**

8. PREGUNTA

L. Escribe DOS preguntas que le harías a los personajes de la historia o dos preguntas que te surgen después de leer el texto.

- ¿_____?
_____?
- ¿_____?
_____?

9. INFIERE

M. Juguemos a cambiar el título de la historia. ¿Qué título le pondrías tu?

N. De la siguiente expresión del gallo: “- *Bueno.... Bueno... ¿Por qué hay tantas preguntas en mi cabeza?*” Se puede entender que:

O. ¿Todas las preguntas tienen respuestas tan simples como lo decía la oveja?

P. Lee las siguientes afirmaciones sobre el relato y a continuación clasifícalas: a) debe ser correcta; b) debe ser incorrecta; c) No hay información en el texto sobre eso.

XI. La oveja sentía que tenía muchas preguntas en la cabeza. ()

XII. El gallo, hace muchos años quería encontrarle sentido a la vida por medio de preguntas. ()

XIII. La oveja siempre daba respuestas muy completas y NO simples a las preguntas del gallo. ()

XIV. El gallo pudo responder todas las preguntas que se mezclaban en su cabeza. ()

XV. El gallo no escuchaba las respuestas de la oveja porque eran muy simples y NO contestaba sus interrogantes. ()

XVI. Responder una pregunta, lleva a formular otra pregunta y muchas más. ()


- XVII. El gallo solo hacía preguntas sobre el clima y no más. ()
- XVIII. La oveja estaba molesta por tantas preguntas que le hacía el gallo. ()
- XIX. La oveja dio una razón real para explicar porque ella no nació de un huevo. ()
- XX. A la oveja no le interesaba hacer preguntas porque no pensaba un poco más de lo acostumbrado. ()

10. EVALÚA

Q. ¿Recomendarías a un amigo (a) leer esta historia? Escribe dos razones de por qué lo harías o por que no.

Usualmente las preguntas son representadas con un signo de interrogación. Ahora tu debes hacer tu propio diseño. ¿Cómo se vería la pregunta si la representas en un dibujo?

Apéndice M. Formato de las Notas de Campo

 	Universidad Industrial de Santander Facultad de Ciencias Humanas Maestría en Pedagogía	
	Registro Anecdótico	Sesión: _____ Observación: _____ Fecha: _____ Asignatura: _____

Observador _____ **Tema:** _____
Actividades: _____

Registro anecdótico en la observación participante

Situación:
¿Dónde **tuvo** **lugar** **la** **observación?**

Descripción objetiva de los hechos:

Circunstancias relevantes:

Comentarios e interpretaciones subjetivas del observador, valoraciones:

Apéndice N. Formato de los Diarios Dialogados

Nombre

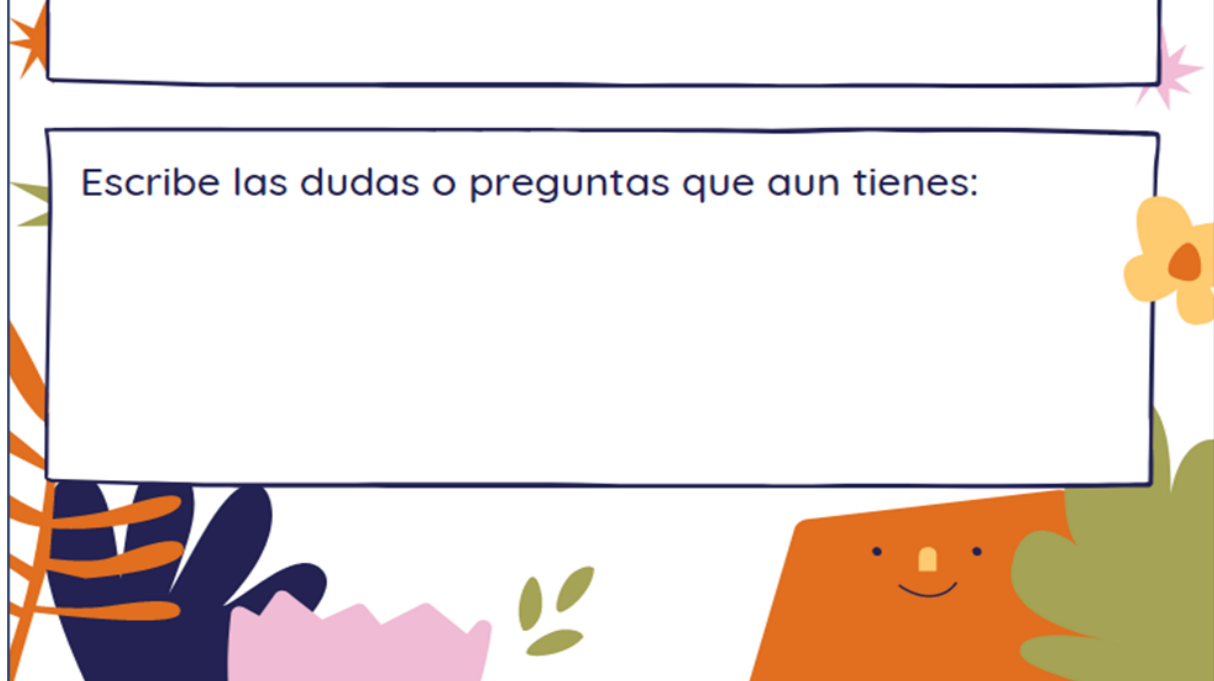
Fecha:

Diario dialogado

¿Qué es lo que más te ha llamado de atención en la sesión?

¿Qué tres cosas has aprendido en la sesión?

Escribe las dudas o preguntas que aun tienes:



Apéndice Ñ. Matriz Categorial: Categoría, Subcategoría, hallazgo y Evidencia

Categoría	Subcategoría	Hallazgo	Evidencia
Filosofía: Lugar Seguro Emergente	Espacio de respeto Emergente	La estrategia de abordar la filosofía como un lugar seguro para pensar, preguntar, cuestionar y compartir las ideas. Los estudiantes tomaron esa idea como forma de generar confianza en sí mismos y en el grupo, cuando otros compañeros respondían y sentían nervios.	“Para mi filosofía es un espacio para pensar y ejercitar nuestros pensamientos y nos ayuda a pensar más”, “Es un espacio seguro o lugar para estar seguro de nuestras preguntas u opiniones”, “Es un espacio donde yo puedo pensar muchas cosas”, “La forma de ejercitar la mente y relajarse”, “es un espacio para pensar y meditar nuestra mente y tener paz”, “es un pensamiento que saco de mi cabeza”, “ayuda a despejar la mente”, “es un pensamiento seguro”, “es una forma de pensar”, “es el lugar seguro para pensar y preguntar cosas a los demás”.
	Ambiente de seguridad Emergente	Permitió que los estudiante pudieran sentir más confianza en sus aportes para compartirlas en grupo.	Constantemente se recordaba en los grupos de discusión sobre la importancia de ser un lugar seguro para pensar y respetar a los demás, sus ideas, preguntas y opiniones. “Es tu lugar seguro, son tus pensamientos y confiar en os demás en que no se van a reír de ti”, “es la confianza o confianza que sentimos de hablar y decir lo que vamos a decir”, “es un lugar seguro donde no hay ofensas, ni maltrato cuando se opina”, “es un

Categoría	Subcategoría	Hallazgo	Evidencia
			lugar donde te puedes sentir seguro de como eres, como te sientes y como expresas”
	Básicas	Los estudiantes dan la opinión asilada y no se construye conocimiento en grupo. Es importante esta categoría porque los grupos de discusión exigían que se realizara una lectura previa para compartir y poder evaluar las hipótesis o razones de los demás compañeros.	En todo el proyecto se realizó y gran parte de los grupos estaban en las discusiones básicas porque los aportes que realizaban eran aislados y no se evidenciaba el trabajo discursivo en equipo. Constantemente al terminar el aporte de un compañero uno decía “quién sigue, va usted” y lanzaban a un estudiante a compartir, pero no se reflexionaba sobre los aportes.
Discusiones Priori	Buenas	Existe una construcción grupal de las ideas, pero no se exigen buenas razones a los integrantes. Inicialmente, los grupos realizaban discusiones básicas y se intentó durante el proyecto mejorarlas y convertirlas en buenas discusiones o discusiones filosóficas.	Al finalizar la propuesta, gran parte de los grupos ya realizaban buenas discusiones porque se preguntaban entre ellos, como: “¿Por qué dice eso?” e intentaban interactuar en las intervenciones. Sin embargo, los cuestionamientos que utilizaban eran siempre los mismos por lo que la maestra siempre debía estar presente en los grupos de discusión para que pudieran avanzar en la indagación y evitar la participación estructurada y monótona.
	Filosóficas Emergente	Se dan y exigen buenas razones y se construye mediante el cuestionamiento continuo. Pocos grupos lograron esto, pero se inició	Solo un par de grupos lograron tener un líder que permitía desarrollar el grupo de discusión con cuestionamientos naturales y

Categoría	Subcategoría	Hallazgo	Evidencia
		<p>el proceso para llegar a este tipo de discusiones tan exigentes.</p>	<p>la interacción entre ellos realmente era sólida y no requerían de la compañía de la maestra. Estos grupos contaron con los líderes EOA y EHW ellos se encargaron de tomar los grupos de discusión y permitir que se pudiera interactuar entre los demás estudiantes. “¿Por qué piensas que son malos los chicos del agua?” “¿si hay chicos malos del agua, también habrá buenos en el agua?”, “¿Cómo cuida nuestro cuerpo que no entren los chicos malos del agua?”, “¿Qué razones da para eso?”, “¿Cómo logró decir eso?”, “¿Por qué está de acuerdo?”, “¿cómo hizo para razonar eso?” En estos interrogantes realizados por los líderes en los grupos de discusión, se evidencian preguntas que cuestionan.</p>
<p>Necesidad de Sentido Priori</p>	<p>Problemática ambiental</p>	<p>La contaminación del agua que abastece a la vereda la Hormiga. Se llegó a esto, mediante la encuesta realizada a los estudiantes para conocer cuál era la problemática ambiental que más querían conocer y sobre la cual se trabajaría durante el desarrollo del proyecto de aula.</p>	<p>EVB: “La quebrada es la Ruitoca, el proceso por gravedad. El agua pasa por bocatoma, tanques, hasta bajar para el sector del colegio. Solo pasa por desarenador y tanques o distribución, no hay ningún químico”. ECD: “Nuestra fuente natural de agua es la Ruitoca, se hacen diversos tratamientos para proporcionar el agua de</p>

Categoría	Subcategoría	Hallazgo	Evidencia
			<p>nuestra vereda”. ECJ: “Empieza todo por la quebrada la Ruitoca, no es muy limpia. Hay una motobomba que recoge el agua y lo lleva al tamizado, ahí cuela todo lo que sea residuos sólidos. El agua no es muy limpia, ya que no sirve para tomar”. previa EBL: “Esta es la quebrada la Ruitoca por donde va toda el agua veredal, luego los tanques de almacenamiento arriba de Avipabas, esos tubos madre donde va toda el agua, esos tubos dirigen a todas las casas de Bosconia, Tres Esquinas y la Hormiga”.</p>
	<p>Empresas que contaminan Emergente</p>	<p>Se conoció que la contaminación proviene de los habitantes que no tienen pozos sépticos y las industrias avícolas del sector. Entre esas, una empresa muy conocida del sector, a la cual ya han presentado denuncias por contaminación ambiental, pero no se logra eco en la alcaldía de Floridablanca.</p>	<p>EOA: “Pollo Plus no contamina las partes de nuestra vereda de las casas o el Colegio Ecológico, pero si contamina una gran parte de la quebrada la Ruitoca. Pollo Plus, en esta casita. Ellos matan pollos y lanzan residuos del matadero de pollo; pueden ser: plumas, sangre o tripas. Eso es lo que le hacen a esta quebrada”.</p>
<p>Objetivo de Lectura Priori</p>	<p>Preguntas iniciales</p>	<p>A partir de conocer el fenómeno ambiental, los estudiantes elaboran interrogantes para comprender más la problemática. Esto es la base de la lectura porque formó los objetivos que tuvo el grupo para leer el artículo.</p>	<p>“¿Cómo le pueden quitar las bacterias al agua veredal?”, “¿Qué pasa si tomamos agua veredal contaminada?”, “¿Cómo se forma el río que nos da agua?”, “¿Solo existen microbios malos?”, “¿Cuáles</p>

Categoría	Subcategoría	Hallazgo	Evidencia
Tipología Textual Priori	Texto expositivo	Conocer la estructura e intención comunicativa de la tipología textual, ayuda en la comprensión lectora. Es una categoría importante, porque permite conocer a los estudiantes la forma en que se construye el texto y cómo leerlo.	bacterias contiene el agua veredal?”. EMS “el texto es expositivo porque explica sobre los vasos de nuestro planeta”, EMV “busca explicar cómo son los chicos malos que están en el agua”, EZG “expositivo porque me explica cómo es el tren de tratamiento para quitar lo malo al agua veredal”, EDA “es expositivo porque explica como los policías celulares cuidan al cuerpo que no dentre los chicos malos del agua”.
	Artículo científico para niños	Los artículos científicos responden a las preguntas iniciales de los estudiantes sobre el fenómeno de estudio.	Cada artículo respondía a un cuestionamiento realizado por los grupos. “El tren de tratamiento”, “Los policías celulares”, “Los vasos de nuestro planeta”, “Microbios de- pura agua”, “Los chicos malos del agua”.
Estrategias de Comprensión Priori	Antes	La predicción ayudó en la construcción de las inferencias. Y permitió que los estudiantes no iniciaran cero la formación de hipótesis.	Se hizo la predicción desde la lectura del título y las imágenes del texto. Juego de predecir, estrategia de pensamiento visible “veo, pienso, afirmo” a partir de una imagen EMM: “Yo puedo predecir por la forma en la que está haciendo del cuerpo y se iba a limpiar en el río porque no tenía papel higiénico”. EMV: “El señor no tiene pantalones y estaba haciendo popo y se untó las

Categoría	Subcategoría	Hallazgo	Evidencia
			<p>manos, se las lavó en el río". EVN: "Él se quitó la ropa y se tiró al río para quitarse el barro de las manos y bañarse en el río". Aplicar estrategias de predicción al primer texto: "Aguas con el agua"; del título y las imágenes presentadas en el texto, pregunta la maestra: ¿Qué observaron?; dentro de las respuestas están ESS: "Que la niña sacó a pasear al perro y el río estaba contaminado"; EGC: "Sacó el perro a pasear y no se dio cuenta que en el río había agua sucia y que el perro se la iba a tomar".</p>
	<p>Durante</p>	<p>La información previa permitió que los estudiantes enseñaran lo que conocían de la problemática. El definir las palabras desconocidas con ayuda del texto, le enseña al estudiante a estar atento a la información presente para comprenderlo.</p>	<p>¿Sobre qué creen ustedes que se tratará el texto?; en ese momento el estudiante EQD habla sobre las aguas residuales, y EZG pregunta ¿Qué son las aguas residuales?; la maestra repite la pregunta realizada más fuerte para que los compañeros que deseen la puedan responder y el grupo de discusión empieza en ese momento; algunos aportes de ese momento, ECR: "El agua sale y lleva residuos"; la maestra pregunta al grupo: ¿Qué son residuos? ECR: "como, comida, plásticos o desechos, esos son residuos"; EOA: "Teacher, son desechos</p>

Categoría	Subcategoría	Hallazgo	Evidencia
			<p>de basura”. La maestra a manera de concluir pregunta ¿A qué se refiere el término “aguas residuales”? ECH: “Son aguas mezcladas con desechos”, responde uno de los estudiantes.</p>
	Después	<p>Los estudiantes organizaron la información como inferencias y razonamiento en organizadores gráficos. Esto ayudó a estructurar su trabajo para la presentación final del proyecto.</p>	<p>Esto permitió organizar la producción que se había realizado. Ver Apéndice sesión IV</p>
Predicción Priori	Hipótesis inicial Emergente	<p>Construir la hipótesis inicial con ayuda de la predicción, permitió tener una producción textual para ser revisada en los grupos de discusión.</p>	<p>ESS” Yo creo que se va a tratar de cuales microbios pueden estar en el agua y cuales no”, EMV “yo puedo predecir que se va a tratar sobre las bacterias y virus que tiene el agua”, EDN “Que se puede tratar sobre las bacterias y virus del agua”, ECR “yo puedo predecir que va a tratar que en los tubos pasa el agua sucia”, EHW “yo creo que se tratará sobre las bacterias que tiene el agua”, EOA “se va a tratar sobre unas células policías defendiendo al agua de un ejército de microbios”. Se realizará un comparativo de la hipótesis inicial con la final.</p>
Inferencias	Hipótesis final Emergente	<p>La hipótesis final fue el resultado de revisarla y evaluarla en los grupos de discusión y observar si respondía a la pregunta inicial, si</p>	<p>ESS “Si existen microbios malos en el agua, también deben estar los buenos para acabar con ellos”, EMV “El</p>

Categoría	Subcategoría	Hallazgo	Evidencia
		tenía relación con el texto y si era original.	vector solo vive en lugares sucios y puede transmitir muchas enfermedades”, EDN “El agua tiene microorganismos y estas pueden causar enfermedades muy graves al cuerpo”, ECR “Si el agua no se filtra estaría sucia y nos enfermaría al tomarla”, EHW “Nuestros cuerpos están preparados por si entran virus o bacterias y si pasa la primera barrera hay más esperándolo para deshacerla”. EOA “El agua es muy importante para nuestro cuerpo, aunque cuando está sucia es muy peligrosa, aún más si nuestros policías celulares no están saludables, podríamos hasta morir”. Se realizó un comparativo de la hipótesis inicial con la final.
	Ausencia	La mayoría de los estudiantes estaban ubicados ahí en el diagnóstico. Es una categoría importante porque gran parte de quinto no daba razones a sus opiniones, inferencias o hipótesis.	No presentaban razones, después de la prueba final 4 estudiantes aun no daban razones a sus inferencias.
Razonamientos Priori	Débiles	Después del proyecto de aula, la mayoría de los estudiantes están ubicados en esta categoría. Aunque ya dan razones, estas aún son débiles, pero se inició el proceso para transformarlas en buenas razones.	Ejemplo de algunos estudiantes. EZG “porque se quedó pensando en la pregunta”, EAD “porque todo se lo preguntaba a la oveja”, EMV “porque la oveja se quedó pensando en una pregunta”, ECJ “el gallo le pregunta a la oveja siempre”

Categoría	Subcategoría	Hallazgo	Evidencia
			<p>EVN “porque la oveja le respondía todas las preguntas”.</p> <hr/> <p>ECJ “Entre más preguntas le hacía el gallo, más la oveja se confundía”, “Todas las preguntas que el gallo le hacía a la oveja, no eran tan simples como ella decía”, ESS “Cuando el gallo responde una pregunta, piensa en otra”, “El gallo pensaba en las respuestas todo el día, pero no aun así no dejaba de preguntar”, EMM “porque las preguntas eran de todo tipo, de animales, la lluvia y el clima”, “porque pregunta por algo, después otra y otra, hasta que lo sabe todo”, EOA “Porque en el texto se nos muestra como el gallo tiene la costumbre de repetir cada palabra o frase”, “El gallo se preguntaba muchas cosas y de intentar responderlas. tartamudeaba”.</p>
<p>Integración Curricular Priori</p>	<p>Eliminar la fragmentación</p>	<p>Inicialmente no había buenas razones; ahora, ya hay estudiantes que evalúan sus razonamientos para tener buenas razones. Sin embargo, no es la mayoría del grupo.</p> <hr/> <p>Los estudiantes conocieron más sobre el fenómeno de estudio desde las diferentes disciplinas. Esto se evidencia en la única carpeta de trabajo para el proyecto de aula, ahí los estudiantes anexaban toda su producción. La cual, fue realizada durante las clases de: matemáticas, naturales, sociales y español.</p>	<p>El proyecto contó con aproximadamente 208 horas de aplicación, distribuido en las cuatro asignaturas integradas.</p>

Apéndice O. Comparativo de los Perfiles de cada Estudiante

 	Universidad Industrial de Santander Facultad de Ciencias Humanas Maestría en Pedagogía	
	Formato del Perfil del Estudiante	La creación de perfiles es la técnica empleada en la fase final. Y es un registro de los estudiantes, para caracterizar los conocimientos iniciales de los niños y evidenciar la incidencia del proyecto aplicado en clase.

Nombre o código del estudiante: EAQDA

1. NIVEL DE LECTURA ALCANZADO

<u>NIVEL</u>	<u>PRETEST</u>	<u>POST TEST</u>
<u>LITERAL</u>	Novato	Intermedio
<u>INFERENCIAL</u>	Novato	Intermedio
<u>CRITICO INTERTEXTUAL</u>	Novato	Novato

2. ¿EN QUÉ CATEGORIA DE RAZONES SE UBICÓ?

<u>CATEGORIA</u>	<u>PRE TEST</u>	<u>POST TEST</u>
<u>AUSENCIA DE RAZONES</u>	X	
<u>RAZONES DÉBILES</u>		X
<u>BUENAS RAZONES</u>		

3. GRUPO DE DISCUSIÓN:

CONCEPCIÓN DE LECTURA:

	<u>PRE TEST</u>	<u>POST TEST</u>
¿QUÉ ES LEER?	. Leer bien es leer de corrido sin interrumpirme	Es entender una lectura de un texto.

 	Universidad Industrial de Santander Facultad de Ciencias Humanas Maestría en Pedagogía	
	Formato del Perfil del Estudiante	La creación de perfiles es la técnica empleada en la fase final. Y es un registro de los estudiantes, para caracterizar los conocimientos iniciales de los niños y evidenciar la incidencia del proyecto aplicado en clase.

Nombre o código del estudiante: EBSJ L

1. NIVEL DE LECTURA ALCANZADO

<u>NIVEL</u>	<u>PRE TEST</u>	<u>POST TEST</u>
<u>LITERAL</u>	Novato	Novato
<u>INFERENCIAL</u>	Novato	Intermedio
<u>CRITICO INTERTEXTUAL</u>	Novato	Intermedio

2. ¿EN QUÉ CATEGORIA DE RAZONES SE UBICÓ?

<u>CATEGORIA</u>	<u>PRE TEST</u>	<u>POST TEST</u>
<u>AUSENCIA DE RAZONES</u>	X	X
<u>RAZONES DÉBILES</u>		
<u>BUENAS RAZONES</u>		

3. GRUPO DE DISCUSIÓN:

CONCEPCIÓN DE LECTURA:

	<u>PRE TEST</u>	<u>POST TEST</u>
¿QUÉ ES LEER?	Es rápido leyendo las letras.	Para mi leer es una forma de entender un texto. No solo se lee de una manera, también se lee dibujos, señas.

 	Universidad Industrial de Santander Facultad de Ciencias Humanas Maestría en Pedagogía	
	Formato del Perfil del Estudiante	La creación de perfiles es la técnica empleada en la fase final. Y es un registro de los estudiantes, para caracterizar los conocimientos iniciales de los niños y evidenciar la incidencia del proyecto aplicado en clase.

Nombre o código del estudiante: ECCJI

1. NIVEL DE LECTURA ALCANZADO

<u>NIVEL</u>	<u>PRE TEST</u>	<u>POST TEST</u>
<u>LITERAL</u>	Intermedio	Experto
<u>INFERENCIAL</u>	Intermedio	Experto
<u>CRITICO INTERTEXTUAL</u>	Intermedio	Experto

2. ¿EN QUÉ CATEGORIA DE RAZONES SE UBICÓ?

<u>CATEGORIA</u>	<u>PRE TEST</u>	<u>POST TEST</u>
<u>AUSENCIA DE RAZONES</u>		
<u>RAZONES DÉBILES</u>	X	
<u>BUENAS RAZONES</u>		X

3. GRUPO DE DISCUSIÓN:

CONCEPCIÓN DE LECTURA:

	<u>PRE TEST</u>	<u>POST TEST</u>
¿QUÉ ES LEER?	Leer es aprender cosas que no sabemos.	Leer es entender más un texto.

 	Universidad Industrial de Santander Facultad de Ciencias Humanas Maestría en Pedagogía	
	Formato del Perfil del Estudiante	La creación de perfiles es la técnica empleada en la fase final. Y es un registro de los estudiantes, para caracterizar los conocimientos iniciales de los niños y evidenciar la incidencia del proyecto aplicado en clase.

Nombre o código del estudiante: ECPRA

1. NIVEL DE LECTURA ALCANZADO

<u>NIVEL</u>	<u>PRE TEST</u>	<u>POST TEST</u>
<u>LITERAL</u>	Intermedio	Avanzado
<u>INFERENCIAL</u>	Novato	Avanzado
<u>CRITICO INTERTEXTUAL</u>	Novato	Avanzado

2. ¿EN QUÉ CATEGORIA DE RAZONES SE UBICÓ?

<u>CATEGORIA</u>	<u>PRE TEST</u>	<u>POST TEST</u>
<u>AUSENCIA DE RAZONES</u>	X	
<u>RAZONES DÉBILES</u>		X
<u>BUENAS RAZONES</u>		

3. GRUPO DE DISCUSIÓN:

CONCEPCIÓN DE LECTURA:

	<u>PRE TEST</u>	<u>POST TEST</u>
¿QUÉ ES LEER?	Leer bien es entender un texto sin trabarme.	Leer es saber de qué se va a tratar por medio de las imágenes y el título.

 	Universidad Industrial de Santander Facultad de Ciencias Humanas Maestría en Pedagogía	
	Formato del Perfil del Estudiante	La creación de perfiles es la técnica empleada en la fase final. Y es un registro de los estudiantes, para caracterizar los conocimientos iniciales de los niños y evidenciar la incidencia del proyecto aplicado en clase.

Nombre o código del estudiante: ECDDA

1. NIVEL DE LECTURA ALCANZADO

<u>NIVEL</u>	<u>PRE TEST</u>	<u>POST TEST</u>
<u>LITERAL</u>	Novato	Avanzado
<u>INFERENCIAL</u>	Novato	Novato
<u>CRITICO INTERTEXTUAL</u>	Novato	Intermedio

2. ¿EN QUÉ CATEGORIA DE RAZONES SE UBICÓ?

<u>CATEGORIA</u>	<u>PRE TEST</u>	<u>POST TEST</u>
<u>AUSENCIA DE RAZONES</u>	X	X
<u>RAZONES DÉBILES</u>		
<u>BUENAS RAZONES</u>		

3. GRUPO DE DISCUSIÓN:

CONCEPCIÓN DE LECTURA:

	<u>PRE TEST</u>	<u>POST TEST</u>
¿QUÉ ES LEER?	Es leer sin trabarse en la lectura.	Leer es una forma de entender más allá y no siempre se lee de la misma forma.

 	Universidad Industrial de Santander Facultad de Ciencias Humanas Maestría en Pedagogía	
	Formato del Perfil del Estudiante	La creación de perfiles es la técnica empleada en la fase final. Y es un registro de los estudiantes, para caracterizar los conocimientos iniciales de los niños y evidenciar la incidencia del proyecto aplicado en clase.

Nombre o código del estudiante: ECVJM

1. NIVEL DE LECTURA ALCANZADO

<u>NIVEL</u>	<u>PRE TEST</u>	<u>POST TEST</u>
<u>LITERAL</u>	Intermedio	Avanzado
<u>INFERENCIAL</u>	Intermedio	Avanzado
<u>CRITICO INTERTEXTUAL</u>	Intermedio	Avanzado

2. ¿EN QUÉ CATEGORIA DE RAZONES SE UBICÓ?

<u>CATEGORIA</u>	<u>PRE TEST</u>	<u>POST TEST</u>
<u>AUSENCIA DE RAZONES</u>		
<u>RAZONES DÉBILES</u>	X	
<u>BUENAS RAZONES</u>		X

3. GRUPO DE DISCUSIÓN:

CONCEPCIÓN DE LECTURA:

	<u>PRE TEST</u>	<u>POST TEST</u>
¿QUÉ ES LEER?	Leer es leer de corrido.	Leer es comprender un texto.

 	Universidad Industrial de Santander Facultad de Ciencias Humanas Maestría en Pedagogía	
	Formato del Perfil del Estudiante	La creación de perfiles es la técnica empleada en la fase final. Y es un registro de los estudiantes, para caracterizar los conocimientos iniciales de los niños y evidenciar la incidencia del proyecto aplicado en clase.

Nombre o código del estudiante: EDONY

1. NIVEL DE LECTURA ALCANZADO

<u>NIVEL</u>	<u>PRE TEST</u>	<u>POST TEST</u>
<u>LITERAL</u>	Novato	Avanzado
<u>INFERENCIAL</u>	Novato	Avanzado
<u>CRITICO INTERTEXTUAL</u>	Novato	Avanzado

2. ¿EN QUÉ CATEGORIA DE RAZONES SE UBICÓ?

<u>CATEGORIA</u>	<u>PRE TEST</u>	<u>POST TEST</u>
<u>AUSENCIA DE RAZONES</u>	X	
<u>RAZONES DÉBILES</u>		
<u>BUENAS RAZONES</u>		X

3. GRUPO DE DISCUSIÓN:

CONCEPCIÓN DE LECTURA:

	<u>PRE TEST</u>	<u>POST TEST</u>
¿QUÉ ES LEER?	Leer es leer porque las letras hay que leerlas.	Leer es importante para entender lo que dice un texto.

 	Universidad Industrial de Santander Facultad de Ciencias Humanas Maestría en Pedagogía	
	Formato del Perfil del Estudiante	La creación de perfiles es la técnica empleada en la fase final. Y es un registro de los estudiantes, para caracterizar los conocimientos iniciales de los niños y evidenciar la incidencia del proyecto aplicado en clase.

Nombre o código del estudiante: EGSCA

1. NIVEL DE LECTURA ALCANZADO

<u>NIVEL</u>	<u>PRE TEST</u>	<u>POST TEST</u>
<u>LITERAL</u>	Intermedio	Avanzado
<u>INFERENCIAL</u>	Novato	Intermedio
<u>CRITICO INTERTEXTUAL</u>	Novato	Intermedio

2. ¿EN QUÉ CATEGORIA DE RAZONES SE UBICÓ?

<u>CATEGORIA</u>	<u>PRE TEST</u>	<u>POST TEST</u>
<u>AUSENCIA DE RAZONES</u>	X	
<u>RAZONES DÉBILES</u>		X
<u>BUENAS RAZONES</u>		

3. GRUPO DE DISCUSIÓN:

CONCEPCIÓN DE LECTURA:

	<u>PRE TEST</u>	<u>POST TEST</u>
¿QUÉ ES LEER?	Leer este tener en cuenta las comas, los puntos es leer bien y no atorarse en cada palabra que lee.	Leer es entender, reflexionar sobre lo que dice el texto.

 	Universidad Industrial de Santander Facultad de Ciencias Humanas Maestría en Pedagogía	
	Formato del Perfil del Estudiante	La creación de perfiles es la técnica empleada en la fase final. Y es un registro de los estudiantes, para caracterizar los conocimientos iniciales de los niños y evidenciar la incidencia del proyecto aplicado en clase.

Nombre o código del estudiante: EGQBS

1. NIVEL DE LECTURA ALCANZADO

<u>NIVEL</u>	<u>PRE TEST</u>	<u>POST TEST</u>
<u>LITERAL</u>	Novato	Avanzado
<u>INFERENCIAL</u>	Novato	Avanzado
<u>CRITICO INTERTEXTUAL</u>	Novato	Avanzado

2. ¿EN QUÉ CATEGORIA DE RAZONES SE UBICÓ?

<u>CATEGORIA</u>	<u>PRE TEST</u>	<u>POST TEST</u>
<u>AUSENCIA DE RAZONES</u>	X	
<u>RAZONES DÉBILES</u>		X
<u>BUENAS RAZONES</u>		

3. GRUPO DE DISCUSIÓN:

CONCEPCIÓN DE LECTURA:

	<u>PRE TEST</u>	<u>POST TEST</u>
¿QUÉ ES LEER?	No sé.	Comprender lo que quiere decir el texto o imágenes.

 	Universidad Industrial de Santander Facultad de Ciencias Humanas Maestría en Pedagogía	
	Formato del Perfil del Estudiante	La creación de perfiles es la técnica empleada en la fase final. Y es un registro de los estudiantes, para caracterizar los conocimientos iniciales de los niños y evidenciar la incidencia del proyecto aplicado en clase.

Nombre o código del estudiante: EHAWS

1. NIVEL DE LECTURA ALCANZADO

<u>NIVEL</u>	<u>PRE TEST</u>	<u>POST TEST</u>
<u>LITERAL</u>	Intermedio	Experto
<u>INFERENCIAL</u>	Intermedio	Experto
<u>CRITICO INTERTEXTUAL</u>	Intermedio	Experto

2. ¿EN QUÉ CATEGORÍA DE RAZONES SE UBICÓ?

<u>CATEGORÍA</u>	<u>PRE TEST</u>	<u>POST TEST</u>
<u>AUSENCIA DE RAZONES</u>		
<u>RAZONES DÉBILES</u>	X	
<u>BUENAS RAZONES</u>		X

3. GRUPO DE DISCUSIÓN:

CONCEPCIÓN DE LECTURA:

	<u>PRE TEST</u>	<u>POST TEST</u>
¿QUÉ ES LEER?	Leer es leer sin trabarse ni pasar las letras que están.	Leer es una forma de entender.

 	Universidad Industrial de Santander Facultad de Ciencias Humanas Maestría en Pedagogía	
	Formato del Perfil del Estudiante	La creación de perfiles es la técnica empleada en la fase final. Y es un registro de los estudiantes, para caracterizar los conocimientos iniciales de los niños y evidenciar la incidencia del proyecto aplicado en clase.

Nombre o código del estudiante: EJGLD

1. NIVEL DE LECTURA ALCANZADO

<u>NIVEL</u>	<u>PRE TEST</u>	<u>POST TEST</u>
<u>LITERAL</u>	Intermedio	Avanzado
<u>INFERENCIAL</u>	Intermedio	Avanzado
<u>CRITICO INTERTEXTUAL</u>	Intermedio	Avanzado

2. ¿EN QUÉ CATEGORIA DE RAZONES SE UBICÓ?

<u>CATEGORIA</u>	<u>PRE TEST</u>	<u>POST TEST</u>
<u>AUSENCIA DE RAZONES</u>	X	
<u>RAZONES DÉBILES</u>		
<u>BUENAS RAZONES</u>		X

3. GRUPO DE DISCUSIÓN:

CONCEPCIÓN DE LECTURA:

	<u>PRE TEST</u>	<u>POST TEST</u>
¿QUÉ ES LEER?	Leer es leer lo que dice un texto sin interrumpirme.	Leer no es una forma, sino miles de formas de entender.

 	Universidad Industrial de Santander Facultad de Ciencias Humanas Maestría en Pedagogía	
	Formato del Perfil del Estudiante	La creación de perfiles es la técnica empleada en la fase final. Y es un registro de los estudiantes, para caracterizar los conocimientos iniciales de los niños y evidenciar la incidencia del proyecto aplicado en clase.

Nombre o código del estudiante: EMFAL

1. NIVEL DE LECTURA ALCANZADO

<u>NIVEL</u>	<u>PRE TEST</u>	<u>POST TEST</u>
<u>LITERAL</u>	Intermedio	Avanzado
<u>INFERENCIAL</u>	Novato	Avanzado
<u>CRITICO INTERTEXTUAL</u>	Novato	Intermedio

2. ¿EN QUÉ CATEGORIA DE RAZONES SE UBICÓ?

<u>CATEGORIA</u>	<u>PRE TEST</u>	<u>POST TEST</u>
<u>AUSENCIA DE RAZONES</u>	X	
<u>RAZONES DÉBILES</u>		X
<u>BUENAS RAZONES</u>		

3. GRUPO DE DISCUSIÓN:

CONCEPCIÓN DE LECTURA:

	<u>PRE TEST</u>	<u>POST TEST</u>
¿QUÉ ES LEER?	Es leer lo que dice ahí.	Leer es saber y comprender varias cosas que podemos ver.

 	Universidad Industrial de Santander Facultad de Ciencias Humanas Maestría en Pedagogía	
	Formato del Perfil del Estudiante	La creación de perfiles es la técnica empleada en la fase final. Y es un registro de los estudiantes, para caracterizar los conocimientos iniciales de los niños y evidenciar la incidencia del proyecto aplicado en clase.

Nombre o código del estudiante: EMMYV

1. NIVEL DE LECTURA ALCANZADO

<u>NIVEL</u>	<u>PRE TEST</u>	<u>POST TEST</u>
<u>LITERAL</u>	Intermedio	Avanzado
<u>INFERENCIAL</u>	Intermedio	Avanzado
<u>CRITICO INTERTEXTUAL</u>	Intermedio	Intermedio

2. ¿EN QUÉ CATEGORIA DE RAZONES SE UBICÓ?

<u>CATEGORIA</u>	<u>PRE TEST</u>	<u>POST TEST</u>
<u>AUSENCIA DE RAZONES</u>		
<u>RAZONES DÉBILES</u>	X	X
<u>BUENAS RAZONES</u>		

3. GRUPO DE DISCUSIÓN:

CONCEPCIÓN DE LECTURA:

	<u>PRE TEST</u>	<u>POST TEST</u>
¿QUÉ ES LEER?	Es no trabarme cuando leo las letras.	Leer es una manera de entender un texto

 	Universidad Industrial de Santander Facultad de Ciencias Humanas Maestría en Pedagogía	
	Formato del Perfil del Estudiante	La creación de perfiles es la técnica empleada en la fase final. Y es un registro de los estudiantes, para caracterizar los conocimientos iniciales de los niños y evidenciar la incidencia del proyecto aplicado en clase.

Nombre o código del estudiante: EMSBF

1. NIVEL DE LECTURA ALCANZADO

<u>NIVEL</u>	<u>PRE TEST</u>	<u>POST TEST</u>
<u>LITERAL</u>	Novato	Avanzado
<u>INFERENCIAL</u>	Novato	Intermedio
<u>CRITICO INTERTEXTUAL</u>	Novato	Novato

2. ¿EN QUÉ CATEGORIA DE RAZONES SE UBICÓ?

<u>CATEGORIA</u>	<u>PRE TEST</u>	<u>POST TEST</u>
<u>AUSENCIA DE RAZONES</u>	X	X
<u>RAZONES DÉBILES</u>		
<u>BUENAS RAZONES</u>		

3. GRUPO DE DISCUSIÓN:

CONCEPCIÓN DE LECTURA:

	<u>PRE TEST</u>	<u>POST TEST</u>
¿QUÉ ES LEER?	Leer es no trabarme en el texto, leer de corrido.	Leer es como la conclusión de lo que se entendió del texto.

 	Universidad Industrial de Santander Facultad de Ciencias Humanas Maestría en Pedagogía	
	Formato del Perfil del Estudiante	La creación de perfiles es la técnica empleada en la fase final. Y es un registro de los estudiantes, para caracterizar los conocimientos iniciales de los niños y evidenciar la incidencia del proyecto aplicado en clase.

Nombre o código del estudiante: EMLMJ

1. NIVEL DE LECTURA ALCANZADO

<u>NIVEL</u>	<u>PRE TEST</u>	<u>POST TEST</u>
<u>LITERAL</u>	Intermedio	Avanzado
<u>INFERENCIAL</u>	Intermedio	Avanzado
<u>CRITICO INTERTEXTUAL</u>	Intermedio	Avanzado

2. ¿EN QUÉ CATEGORIA DE RAZONES SE UBICÓ?

<u>CATEGORIA</u>	<u>PRE TEST</u>	<u>POST TEST</u>
<u>AUSENCIA DE RAZONES</u>		
<u>RAZONES DÉBILES</u>	X	
<u>BUENAS RAZONES</u>		X

3. GRUPO DE DISCUSIÓN:

CONCEPCIÓN DE LECTURA:

	<u>PRE TEST</u>	<u>POST TEST</u>
¿QUÉ ES LEER?	Leer significa entender que nos dice el texto.	No respondió

 	Universidad Industrial de Santander Facultad de Ciencias Humanas Maestría en Pedagogía	
	Formato del Perfil del Estudiante	La creación de perfiles es la técnica empleada en la fase final. Y es un registro de los estudiantes, para caracterizar los conocimientos iniciales de los niños y evidenciar la incidencia del proyecto aplicado en clase.

Nombre o código del estudiante: EOSAJ

1. NIVEL DE LECTURA ALCANZADO

<u>NIVEL</u>	<u>PRE TEST</u>	<u>POST TEST</u>
<u>LITERAL</u>	Intermedio	Experto
<u>INFERENCIAL</u>	Intermedio	Experto
<u>CRITICO INTERTEXTUAL</u>	Intermedio	Experto

2. ¿EN QUÉ CATEGORIA DE RAZONES SE UBICÓ?

<u>CATEGORIA</u>	<u>PRE TEST</u>	<u>POST TEST</u>
<u>AUSENCIA DE RAZONES</u>		
<u>RAZONES DÉBILES</u>	X	
<u>BUENAS RAZONES</u>		X

3. GRUPO DE DISCUSIÓN:

CONCEPCIÓN DE LECTURA:

	<u>PRE TEST</u>	<u>POST TEST</u>
¿QUÉ ES LEER?	Leer es ver las letras y leerlas.	No leemos de la misma manera siempre porque cuando repetimos un texto vamos entendiendo más

 	Universidad Industrial de Santander Facultad de Ciencias Humanas Maestría en Pedagogía	
	Formato del Perfil del Estudiante	La creación de perfiles es la técnica empleada en la fase final. Y es un registro de los estudiantes, para caracterizar los conocimientos iniciales de los niños y evidenciar la incidencia del proyecto aplicado en clase.

Nombre o código del estudiante: ERDWF

1. NIVEL DE LECTURA ALCANZADO

<u>NIVEL</u>	<u>PRE TEST</u>	<u>POST TEST</u>
<u>LITERAL</u>	Novato	Novato
<u>INFERENCIAL</u>	Novato	Novato
<u>CRITICO INTERTEXTUAL</u>	Novato	Novato

2. ¿EN QUÉ CATEGORIA DE RAZONES SE UBICÓ?

<u>CATEGORIA</u>	<u>PRE TEST</u>	<u>POST TEST</u>
<u>AUSENCIA DE RAZONES</u>	X	X
<u>RAZONES DÉBILES</u>		
<u>BUENAS RAZONES</u>		

3. GRUPO DE DISCUSIÓN:

CONCEPCIÓN DE LECTURA:

	<u>PRE TEST</u>	<u>POST TEST</u>
¿QUÉ ES LEER?	Es nombrar rápido las letras cuando leo.	Es comprender un texto, foto etc.

 	Universidad Industrial de Santander Facultad de Ciencias Humanas Maestría en Pedagogía	
	Formato del Perfil del Estudiante	La creación de perfiles es la técnica empleada en la fase final. Y es un registro de los estudiantes, para caracterizar los conocimientos iniciales de los niños y evidenciar la incidencia del proyecto aplicado en clase.

Nombre o código del estudiante: ESMS

1. NIVEL DE LECTURA ALCANZADO

<u>NIVEL</u>	<u>PRE TEST</u>	<u>POST TEST</u>
<u>LITERAL</u>	Intermedio	Avanzado
<u>INFERENCIAL</u>	Novato	Experto
<u>CRITICO INTERTEXTUAL</u>	Novato	Avanzado

2. ¿EN QUÉ CATEGORIA DE RAZONES SE UBICÓ?

<u>CATEGORIA</u>	<u>PRE TEST</u>	<u>POST TEST</u>
<u>AUSENCIA DE RAZONES</u>	X	
<u>RAZONES DÉBILES</u>		
<u>BUENAS RAZONES</u>		X

3. GRUPO DE DISCUSIÓN:

CONCEPCIÓN DE LECTURA:

	<u>PRE TEST</u>	<u>POST TEST</u>
<u>¿QUÉ ES LEER?</u>	Leer es leer de corrido y no trabarse.	Es entender una lectura de un texto.

 	Universidad Industrial de Santander Facultad de Ciencias Humanas Maestría en Pedagogía	
	Formato del Perfil del Estudiante	La creación de perfiles es la técnica empleada en la fase final. Y es un registro de los estudiantes, para caracterizar los conocimientos iniciales de los niños y evidenciar la incidencia del proyecto aplicado en clase.

Nombre o código del estudiante: EVBBY

1. NIVEL DE LECTURA ALCANZADO

<u>NIVEL</u>	<u>PRE TEST</u>	<u>POST TEST</u>
<u>LITERAL</u>	Intermedio	Avanzado
<u>INFERENCIAL</u>	Intermedio	Avanzado
<u>CRITICO INTERTEXTUAL</u>	Intermedio	Intermedio

2. ¿EN QUÉ CATEGORIA DE RAZONES SE UBICÓ?

<u>CATEGORIA</u>	<u>PRE TEST</u>	<u>POST TEST</u>
<u>AUSENCIA DE RAZONES</u>		
<u>RAZONES DÉBILES</u>	X	X
<u>BUENAS RAZONES</u>		

3. GRUPO DE DISCUSIÓN:

CONCEPCIÓN DE LECTURA:

	<u>PRE TEST</u>	<u>POST TEST</u>
¿QUÉ ES LEER?	leer es un aprendizaje que nos sirve para entender.	Para mi leer es una forma de comprender lo que está diciendo el texto y otra forma de saber.

 	Universidad Industrial de Santander Facultad de Ciencias Humanas Maestría en Pedagogía	
	Formato del Perfil del Estudiante	La creación de perfiles es la técnica empleada en la fase final. Y es un registro de los estudiantes, para caracterizar los conocimientos iniciales de los niños y evidenciar la incidencia del proyecto aplicado en clase.

Nombre o código del estudiante: EVTNM

1. NIVEL DE LECTURA ALCANZADO

<u>NIVEL</u>	<u>PRE TEST</u>	<u>POST TEST</u>
<u>LITERAL</u>	Novato	Avanzado
<u>INFERENCIAL</u>	Novato	Intermedio
<u>CRITICO INTERTEXTUAL</u>	Novato	Intermedio

2. ¿EN QUÉ CATEGORIA DE RAZONES SE UBICÓ?

<u>CATEGORIA</u>	<u>PRE TEST</u>	<u>POST TEST</u>
<u>AUSENCIA DE RAZONES</u>	X	
<u>RAZONES DÉBILES</u>		X
<u>BUENAS RAZONES</u>		

3. GRUPO DE DISCUSIÓN:

CONCEPCIÓN DE LECTURA:

	<u>PRE TEST</u>	<u>POST TEST</u>
¿QUÉ ES LEER?	Leer es hacerlo trabarme y rápido.	Leer es una forma de aprender cosas que no sabemos.

 	Universidad Industrial de Santander Facultad de Ciencias Humanas Maestría en Pedagogía	
	Formato del Perfil del Estudiante	La creación de perfiles es la técnica empleada en la fase final. Y es un registro de los estudiantes, para caracterizar los conocimientos iniciales de los niños y evidenciar la incidencia del proyecto aplicado en clase.

Nombre o código del estudiante: EZYG

1. NIVEL DE LECTURA ALCANZADO

<u>NIVEL</u>	<u>PRE TEST</u>	<u>POST TEST</u>
<u>LITERAL</u>	Intermedio	Avanzado
<u>INFERENCIAL</u>	Novato	Intermedio
<u>CRITICO INTERTEXTUAL</u>	Novato	Intermedio

2. ¿EN QUÉ CATEGORIA DE RAZONES SE UBICÓ?

<u>CATEGORIA</u>	<u>PRE TEST</u>	<u>POST TEST</u>
<u>AUSENCIA DE RAZONES</u>	X	
<u>RAZONES DÉBILES</u>		X
<u>BUENAS RAZONES</u>		

3. GRUPO DE DISCUSIÓN:

CONCEPCIÓN DE LECTURA:

	<u>PRE TEST</u>	<u>POST TEST</u>
¿QUÉ ES LEER?	No respondió.	Leer es atender lo que dice el texto.

 	Universidad Industrial de Santander Facultad de Ciencias Humanas Maestría en Pedagogía	
	Formato del Perfil del Estudiante	La creación de perfiles es la técnica empleada en la fase final. Y es un registro de los estudiantes, para caracterizar los conocimientos iniciales de los niños y evidenciar la incidencia del proyecto aplicado en clase.

Nombre o código del estudiante: EMRMA

1. NIVEL DE LECTURA ALCANZADO

<u>NIVEL</u>	<u>PRE TEST</u>	<u>POST TEST</u>
<u>LITERAL</u>	Novato	Intermedio
<u>INFERENCIAL</u>	Novato	Intermedio
<u>CRITICO INTERTEXTUAL</u>	Novato	Novato

2. ¿EN QUÉ CATEGORIA DE RAZONES SE UBICÓ?

<u>CATEGORIA</u>	<u>PRE TEST</u>	<u>POST TEST</u>
<u>AUSENCIA DE RAZONES</u>	X	
<u>RAZONES DÉBILES</u>		X
<u>BUENAS RAZONES</u>		

3. GRUPO DE DISCUSIÓN:

CONCEPCIÓN DE LECTURA:

	<u>PRE TEST</u>	<u>POST TEST</u>
<u>¿QUÉ ES LEER?</u>	Es leer las letras y que está ahí, no sé.	Leer es entender y comprender un texto de forma clara.

 	Universidad Industrial de Santander Facultad de Ciencias Humanas Maestría en Pedagogía	
	Formato del Perfil del Estudiante	La creación de perfiles es la técnica empleada en la fase final. Y es un registro de los estudiantes, para caracterizar los conocimientos iniciales de los niños y evidenciar la incidencia del proyecto aplicado en clase.

Nombre o código del estudiante: EDPPS

1. NIVEL DE LECTURA ALCANZADO

<u>NIVEL</u>	<u>PRE TEST</u>	<u>POST TEST</u>
<u>LITERAL</u>	Intermedio	Experto
<u>INFERENCIAL</u>	Intermedio	Intermedio
<u>CRITICO INTERTEXTUAL</u>	Novato	Intermedio

2. ¿EN QUÉ CATEGORIA DE RAZONES SE UBICÓ?

<u>CATEGORIA</u>	<u>PRE TEST</u>	<u>POST TEST</u>
<u>AUSENCIA DE RAZONES</u>		
<u>RAZONES DÉBILES</u>	X	
<u>BUENAS RAZONES</u>		X

3. GRUPO DE DISCUSIÓN:

CONCEPCIÓN DE LECTURA:

	<u>PRE TEST</u>	<u>POST TEST</u>
¿QUÉ ES LEER?	No respondió.	Leer es entender o comprender un número, texto, gesto o imágenes.

Apéndice P. Consentimiento Informado



UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
COLEGIO ECOLÓGICO
2022



FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO. Reciban un cordial saludo, padres y acudientes.

Los estudiantes de quinto sede J, iniciarán un proceso académico para intentar fortalecer los niveles de comprensión de lectura. Todo el trabajo se realizará para un proyecto de tesis para la Maestría en pedagogía de la Universidad Industrial de Santander. Yo, Leidy Ballén Chaves, soy la maestra investigadora que formuló la siguiente propuesta: **“El pensamiento Filosófico en Niños: Propuesta para fortalecer la Comprensión Lectora en Estudiantes del Grado Quinto.”**

Por esta razón, este consentimiento informado permitirá que usted como padre o acudiente del estudiante apruebe la realización del proyecto con los estudiantes del grado quinto. En este proceso, ellos tendrán unas guías de trabajo elaborada por la maestra, tendrán salidas pedagógicas, encuentros con expertos; entre otras actividades. Los resultados de la investigación serán socializados con los estudiantes, padres y comunidad.

Agradezco su participación y la de su hijo (a) en la propuesta.

Nombre del estudiante: _____

FIRMA DEL PADRE O ACUDIENTE

Apéndice Q. Consentimiento Informado para la Salida al Riachuelo

Colegio Ecológico de Floridablanca

Consentimiento informado y Autorización de Padres

ACTIVIDAD: Toma de muestras de agua para análisis
GRADO: 5°
FECHA: martes 26 de julio
HORA: 7:00 am a 9:30 am
LUGAR: Bosconia

Nuestro Colegio en busca del mejoramiento académico, y el beneficio de su comunidad educativa ha establecido proyectos pedagógicos que permitan afianzar el desarrollo de competencias de lecto- escritura y comunicación; por esta razón, se realiza un proyecto de aula que le permita a los estudiantes conocer más sobre su comunidad ecológica.



Para ello, el día Martes 26 de julio, se organizará una salida pedagógica con el fin de tomar muestras al riachuelo que abastece de agua a la vereda. Y así, posterior al análisis microbiológico que expertos le harán; realizar lecturas de textos científicos para conocer más sobre los microorganismos presentes.

- La ruta escolar iniciará su recorrido a la 7:00 am.
- Salida del colegio; se llega a Bosconia hasta el desvío para la empresa Pollo Plus; justo ahí, a 120 metros está la represa.
- Los estudiantes permanecerán en compañía de los docentes todo el tiempo.
- Los estudiantes serán desplazados al Colegio Sede j Valle de Ruitoque por el transporte escolar.

A través de su firma usted, como representante legal del/la estudiante, certifica que:

- Autoriza la participación voluntaria de su representado/a en la actividad.
- Su representado/a acatará estrictamente todas las instrucciones y advertencias sobre seguridad y prevención que el lugar establezca y los docentes organizadores impartan al inicio y durante la actividad.
- Su representado/a se abstendrá de ausentarse del lugar de reunión y de las actividades sin autorización expresa.
- Su representado asistirá con el uniforme de física, con excelente presentación, además de esta autorización firmada y portar el carné del seguro de accidentes escolares. (o de la EPS respectiva).
- Usted instruirá a su representado sobre las medidas de prevención y seguridad en la actividad y durante el trayecto de su residencia al sitio al cual se convoca, de igual forma para su regreso.
- ¡El comportamiento debe ser excelente en todo momento!
- Cualquier duda o inquietud al respecto puede comunicarse con la maestra

Atentamente,
 Leidy Johanna Ballén Chaves

Yo, _____
 Cédula _____ de _____ autorizo la asistencia y participación voluntaria de mi hijo/hija:
 _____ del grado ____.
 Teléfono de contacto: _____

 Firma