

**DISEÑO DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA BASADA EN LA TAXONOMÍA DE  
BARRET COMO ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO DE LA LECTURA  
CRÍTICA EN LOS INFANTES DE QUINTO GRADO DE LA ESCUELA NORMAL  
SUPERIOR CRISTO REY DEL MUNICIPIO DE BARRANCABERMEJA.**

**LIDA ASANED PATIÑO JAIMES**



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

**2018**

**DISEÑO DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA BASADA EN LA TAXONOMÍA DE  
BARRET COMO ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO DE LA LECTURA  
CRÍTICA EN LOS INFANTES DE QUINTO GRADO DE LA ESCUELA NORMAL  
SUPERIOR CRISTO REY DEL MUNICIPIO DE BARRANCABERMEJA**

**LIDA ASANED PATIÑO JAIMES**

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

**DIRECTORA**

**MARIA DEL PILAR VARGAS DAZA  
MAGISTER EN PEDAGOGÍA**



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

**2018**

A Dios, que me dio la sabiduría y la fuerza para no decaer ante los obstáculos  
A mis padres porque soy su mayor orgullo  
A mi novio, quien supo alentarme en medio de la adversidad.

## TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	15
1. PROBLEMA.....	20
1.1 ANÁLISIS Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	20
1.2. JUSTIFICACIÓN.....	36
1.3 OBJETIVOS .....	39
1.3.1 Objetivo general.....	39
1.3.2 Objetivos específicos .....	40
2. MARCO TEÓRICO .....	41
2.1 ANTECEDENTES.....	41
2.1.1 Antecedentes internacionales .....	41
2.1.2. Antecedentes Nacionales .....	47
2.1.3. Antecedentes Regionales .....	53
2.2 MARCO LEGAL.....	57
2.2.1. Lineamientos curriculares .....	58
2.2.2. Estándares Básicos de Competencias.....	59
2.2.3 Módulo de pensamiento crítico .....	59
2.3 MARCO PEDAGÓGICO .....	60
2.4 MARCO DISCIPLINAR .....	63
2.4.1 Lectura.....	64
2.4.2. Momentos de la lectura.....	65
2.4.3 Textos expositivos .....	68
2.5 MARCO DIDÁCTICO .....	69
2.5.1 Unidad didáctica .....	69
2.5.2. Niveles de comprensión.....	69
2.5.3. Lectura crítica .....	72
2.5.4. Lectura guiada .....	74
2.5.5 Trabajo colaborativo .....	75
2.5.6 Competencias comunicativas .....	76

2.5.7 Pedagogía de la pregunta.....	78
2.5.8 Información previa y vocabulario.....	79
3. METODOLOGÍA.....	81
3.1 ENFOQUE METODOLÓGICO.....	81
3.2 DISEÑO METODOLÓGICO.....	82
3.3 DESCRIPCIÓN DEL ESCENARIO Y PARTICIPANTES.....	88
3.3.1 Población.....	88
3.3.2 Muestra participante.....	88
3.4 PROCESO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN.....	89
3.4.1. Técnicas de recolección de datos.....	89
3.4.2 Instrumentos de recolección de la información.....	94
4. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN DE LA ETAPA DE DIAGNÓSTICO.....	101
4.1 ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO.....	101
4.2 ANÁLISIS DE LA ENTREVISTA.....	113
4.3 ANÁLISIS DE DOCUMENTO.....	142
4.4 VALIDEZ INTERNA.....	146
4.5 TRIANGULACIÓN DE LAS TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	147
4.6 HALLAZGOS DE LA FASE DIAGNÓSTICA.....	149
4.6.1 Categorización de los hallazgos.....	150
5. ETAPA DE DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN.....	163
5.1 PROPUESTA DE INTERVENCIÓN: UNIDAD DIDÁCTICA.....	163
5.2 CATEGORIAS DE ANÁLISIS DE LA PROPUESTA.....	197
5.2.1 Compartiendo con otros...aprendo más.....	199
5.2.2 Los presaberes con función de activación a la lectura.....	210
5.2.3 La lectura en sus tres momentos.....	218
5.2.4 Taxonomía de Barret en el aula.....	233
5.3 EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA.....	242
5.3.1 Evaluación formativa.....	242
5.3.2 Evaluación de la unidad didáctica.....	258

5.3.3 Análisis Prueba Final .....	265
6. HALLAZGOS .....	279
7. CRÍTERIOS ÉTICOS .....	284
8. CONCLUSIONES .....	285
9. RECOMENDACIONES .....	288
BIBLIOGRAFÍA .....	290
ANEXOS .....	298

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Espiral de ciclos .....	84
Figura 2. Que representa una muestra .....	89
Figura 3. Momentos de la evaluación .....	92
Figura 4. Esquema de triangulación (estudiantes, docentes e investigadora) .....	148
Figura 5. Categorías según análisis de la propuesta .....	198

## LISTA DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Informe general de resultados Pruebas de Lenguaje 2013-2016.....	27
Gráfica 2. Distribución porcentual según niveles de desempeño en Lenguaje 2016 .....	28
Gráfica 3. Resultados Competencias Lenguaje Prueba Saber 2016.....	30
Gráfica 4. Resultados Componentes Lenguaje Prueba Saber 5° 2016.....	31
Gráfica 5. Porcentaje de progreso 2015- 2016 .....	33
Gráfica 6. Puntaje promedio obtenido en pruebas Saber 2016 de la Escuela Normal Superior Cristo Rey .....	34
Gráfica 7. Índice Sintético 2016 de la Escuela Normal Superior Cristo Rey.....	35
Gráfica 8. Resultados de la prueba diagnóstica aplicada.....	104
Gráfica 9. Porcentaje alcanzado en el nivel literal de la prueba diagnóstica aplicada. .....	104
Gráfica 10. Porcentaje alcanzado en el nivel inferencial en la prueba diagnóstica aplicada.....	107
Gráfica 11. Porcentaje alcanzado en el nivel crítico de la prueba diagnóstica aplicada.....	110
Gráfica 12. Comparativo entre prueba diagnóstica y prueba de salida .....	267
Gráfica 13. Porcentaje alcanzado en el nivel literal de la prueba de salida. ....	267
Gráfica 14. Porcentajes alcanzados en el nivel inferencial en la prueba de salida. .....	270
Gráfica 15. Porcentajes alcanzados en el nivel crítico .....	274
Gráfica 16. Porcentajes por nivel de comprensión textual .....	277

## LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Resultados prueba PISA 2012 .....	23
Tabla 2. Resultados pruebas PISA 2015 .....	25
Tabla 3. The Barret Taxonomy Cognitive and Affective Dimensions of Reading Comprehension. ....	70
Tabla 4. Cuadro ilustrativo comparación entre lectura crítica y literacidad crítica..	73
Tabla 5. Acerca de las características de los tipos de evaluación según Rafael Bizquerra Alcina, en su libro Metodología de la investigación Educativa .....	92
Tabla 6. De etapas de la investigación .....	99
Tabla 7. Guía de preguntas de acuerdo a los niveles de interpretación .....	102
Tabla 8. De conglomerado general de las respuestas seleccionadas por los estudiantes. ....	103
Tabla 9. Categorías de la entrevista semiestructurada .....	113
Tabla 10. Categoría: Concepto de lectura crítica y subcategorías. ....	115
Tabla 11. Categoría: Estrategias para la lectura crítica.....	126
Tabla 12. Categoría: Evaluación de la lectura crítica y subcategorías. ....	138
Tabla 13. Resultados de categoría: Antes de la lectura, según planeaciones analizadas. ....	142
Tabla 14. Resultados de categoría: Durante la lectura, según planeaciones analizadas. ....	143
Tabla 15. Resultados de categoría: Después de la lectura, según planeaciones analizadas. ....	145
Tabla 16. Categorías de la Evaluación Formativa.....	242
Tabla 17. Categorías de la evaluación de la unidad didáctica.....	258
Tabla 18. Respuestas de las preguntas de la prueba de salida .....	265
Tabla 19. Relación de preguntas contestadas por los estudiantes en prueba de diagnóstico y prueba de salida .....	266

## LISTA DE ANEXOS

Anexo A. PRUEBA DIAGNÓSTICA .....	298
Anexo B. RESPUESTAS DE ENTREVISTAS APLICADAS A LAS DOCENTES	306
Anexo C. PLANEACIÓN LENGUA CASTELLANA DE LAS DOCENTES. ....	315
Anexo D. LISTA DE CHEQUEO .....	327
Anexo E. APARTADO DE PLANEACIÓN DE LENGUA CASTELLANA ANALIZADA.....	329
Anexo F. APARTE DE UNA CLASE DE LENGUA CASTELLANA.....	330
Anexo G. TEXTO “LOS SUELOS” .....	331
Anexo H. TEXTO SOBRE NOTICIA DE LA DEFORESTACION EN LA SERRANIA DE CHIRIBIQUETE. ....	336
Anexo I. TEXTO “EL AGUILA REAL” .....	343
Anexo J. REJILLA DE EVALUACIÓN FORMATIVA .....	347
Anexo K. DIARIO DE CAMPO .....	348
Anexo L. CERTIFICADO .....	364
Anexo M. CONSENTIMIENTOS INFORMADOS .....	365

## RESUMEN

**TITULO:** DISEÑO DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA BASADA EN LA TAXONOMÍA DE BARRET COMO ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO DE LA LECTURA CRÍTICA EN LOS INFANTES DE QUINTO GRADO DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR CRISTO REY DEL MUNICIPIO DE BARRANCABERMEJA\*

**AUTOR:** LIDA ASANED PATIÑO JAIMES\*\*

**PALABRAS CLAVE:** LECTURA CRÍTICA, NIVELES DE COMPRENSIÓN, TAXONOMÍA

### DESCRIPCIÓN

Esta investigación está basada en el diseño y la implementación de la Taxonomía de Barret con el fin de promover el desarrollo de la lectura crítica, ya que, a partir de los resultados obtenidos de los instrumentos de recolección de información, los estudiantes no realizan inferencias, no emiten una postura argumentada ni contrastada con otros textos o experiencias. Para ello, se planteó una investigación acción que constó de una fase de diagnóstico donde se recolectaron datos a través de tres técnicas: Prueba diagnóstica, entrevista semiestructurada y análisis de documento; estas permitieron identificar el nivel de comprensión en que se encontraban los estudiantes y las actividades que llevaban a cabo las docentes en el área de lengua castellana. A partir de allí, se indagó por teóricos que permitieran llevar al aula estrategias para que la práctica pedagógica se convirtiera en significativa y fortaleciera los procesos en lectura crítica en los estudiantes. Es así como se escogió la teoría de la Taxonomía de Barret la cual plantea cuatro niveles: el literal, inferencial, reorganización y extrapolación. Daniel Cassany, David Cooper, Isabel Solé, Frida Díaz Barriga y Jurjo Torres, entre otros, fueron referentes teóricos fundamentales en este proyecto. En la etapa de diseño se seleccionaron los textos y en ellos se aplicó la Taxonomía de Barret para lograr comprenderlos. La evaluación de la propuesta de intervención fue formativa para determinar si se debían hacer ajustes a las sesiones; Posteriormente, se implementó una prueba de salida para determinar el impacto de la propuesta en los estudiantes. A partir de esto fue posible concluir que al tener establecidos los momentos de la lectura y estos, a su vez vienen acompañados de una estrategia, se logran buenos procesos en los estudiantes, ya que, al implementar actividades organizadas, que apunten un mismo objetivo transforman la práctica pedagógica.

---

\* Trabajo de grado

\*\* Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Directora: María del Pilar Vargas Daza, Magíster en Pedagogía

## ABSTRACT

**TITLE:** DESIGN OF A DIDACTIC UNIT BASED ON BARRET'S TAXONOMY AS A STRATEGY FOR CRITICAL READING DEVELOPMENT ON FIFTH GRADE CHILDREN FROM NORMAL SCHOOL IN BARRANCABERMEJA\*

**AUTHOR:** LIDA ASANED PATIÑO JAIMES\*\*

**KEYWORDS** CRITICAL READING, COMPREHENSION LEVELS, TAXONOMY

### DESCRIPTION

This research is based on the design and implementation of Barret's Taxonomy in order to promote critical reading development, since the students don't make inferences neither emit a position argued and contrasted with other texts or experiences. To do that, it was planned an action research project that was composed of a diagnostic test, a semi-structured interview and documents analysis; these techniques allowed to identify the students' comprehension level and determined which activities the teachers applied in Spanish classes. Based on that, some theories were inquired in order to find strategies that allowed a meaningful learning in the classrooms, and to make student's critical reading processes stronger; Barret's Taxonomy was chosen and it proposes four levels: literal, inferential, reorganization and extrapolation; Daniel Cassany, David Cooper, Isabel Solé, Frida Díaz Barriga and Jurjo Torres's theories were the key on this project. In the design phase, the texts were organized, and Barret's Taxonomy was applied to understand them. For the evaluation of the intervention proposal, summative evaluation was proposed. At the end of the intervention proposal it was possible able to conclude that when the moments of the Reading are established and they come with a good strategy, it could influence and reach good processes on the students; when activities implemented point to the same objective it would be possible to come to a pedagogic practice.

---

\* Graduation project

\*\* Faculty of Human Sciences. School of Education. Master in Pedagogy. Directora: María del Pilar Vargas Daza, Magister en Pedagogía

## INTRODUCCIÓN

A pesar de las dificultades que entraña el sistema educativo colombiano, se ha convenido en que uno de los propósitos de la educación es desarrollar la conciencia crítica del lector para que valore si está, o no, de acuerdo con las diferentes manifestaciones o representaciones de los textos y escenarios con los que tiene contacto. Esta ha sido una preocupación latente para los maestros de la educación básica primaria, secundaria, media y universitaria de las instituciones educativas del país. Como tal, la lectura crítica es quizás el ideal que buscan los educadores y a lo cual le apunta el Ministerio de Educación Nacional, ya que el desarrollo de esta abre otros caminos y otras perspectivas en los estudiantes.

Por tanto, esta propuesta de investigación girará en torno al desarrollo de la lectura crítica en los infantes de quinto grado de la Escuela Normal Superior Cristo Rey, ya que es la escuela la encargada de hacer que los estudiantes aprendan a aprender, aprendan a ser y a convivir con otros, aceptando diferentes formas de pensamiento, siendo analítico y crítico de todo lo que le rodea.

El Ministerio de Educación a través de los resultados anuales de las pruebas SABER 3°, 5° y 9° de todas las instituciones educativas del país, evalúa los procesos de comprensión, habilidades y capacidades de interpretación textual y análisis crítico del texto que se llevan a cabo en cada una de estas. Por lo tanto, la propuesta de investigación nace de la preocupación de la maestra ante las falencias de comprensión textual identificadas a partir del análisis de los resultados de las pruebas Saber 2015 y los planes de mejoramiento de la institución donde, pese a que se encuentra la mayoría de los estudiantes en el nivel satisfactorio y avanzado, se hace necesario que el 3% de la población que se encuentra en el nivel insuficiente y el 19% que se ubica en el nivel mínimo, logren mejorar los procesos y avanzar al nivel satisfactorio. Por tal motivo, yace la necesidad de trabajar un verdadero y significativo proceso de lectura desde el aula, contemplado en los

Lineamientos Curriculares como *“un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector”*<sup>1</sup> ya que en la medida que se logre que los estudiantes entablen esta relación acertadamente podrían llegar a desarrollar un nivel de lectura crítica.

Para ello, se hace necesario que desde el aula se desarrollen los diferentes niveles de comprensión lectora: el nivel literal; pues en él, se rescata información explícita del texto. Es decir, “hace referencia a cómo el lector, a través de los procesos de ubicación y articulación de información, comprende la totalidad del contenido del texto”<sup>2</sup>. En esta primera fase, “el lector inicia la construcción de un mapa de datos e informaciones que le servirá para avanzar hacia una comprensión crítica del discurso”<sup>3</sup>, lo cual indica que el estudiante aún no se encuentra en capacidad de realizar procesos complejos de pensamiento. En cuanto al nivel inferencial, se requiere que el lector interprete las evidencias o marcas que tiene el texto para luego, tratar de dar sentido a aquello que está implícito en éste. Es aquí en donde comienza a sentirse la esencia de un lector competente y dispuesto a llenar los espacios que tienen el texto con el vocabulario, experiencias previas, saberes adquiridos en otros escenarios y estando en contacto con otros textos. Finalmente, se espera llegar hasta el nivel crítico con el fin que el estudiante emita una postura argumentada, valore y contraste sus opiniones con otros textos con los cuales ha tenido contacto.

De aquí, la importancia de fortalecer los procesos de comprensión “los cuales son resultado de un conjunto de procesos mentales que integran la información procedente del discurso escrito con la que aporta el lector a partir de sus conocimientos sobre el lenguaje y el mundo —físico y social— que comparte con el

---

<sup>1</sup>MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Lineamientos curriculares de Lengua Castellana. Bogotá D. C. 1998. p.74

<sup>2</sup> Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior ICFES.

<sup>3</sup> ICFES, Modulo lectura crítica 2013-01

escritor”<sup>4</sup>. Por lo tanto, el docente debe propiciar a sus estudiantes espacios donde el lector haga uso de sus saberes previos y los relacione con los nuevos que está adquiriendo para que, a partir de estos, cree nuevos esquemas mentales. En otras palabras, se busca promover, el aprendizaje significativo el cual, según Ausubel, “es el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o información con la estructura cognitiva del que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal.

Daniel Cassany<sup>5</sup> concibe la lectura crítica desde el conocimiento que se obtiene a través de la experiencia sensorial del mundo o del pensamiento racional y se establecen diferencias entre los hechos u acontecimientos de las inferencias y de las opiniones del lector, pues su fin es desarrollar las destrezas superiores de comprensión e interpretación en los estudiantes. Por ello, se plantearon interrogantes como: ¿Cuál es el nivel de lectura en el que se encuentran los estudiantes de quinto primaria de la Escuela Normal Superior Cristo Rey? ¿Cuáles son las actividades de lectura que la maestra de Lengua Castellana emplea en sus clases? y, ¿cuáles son las características esenciales para que una unidad didáctica conduzca a los infantes de quinto de primaria a alcanzar el nivel de lectura crítica?

Así que, establecer el nivel de comprensión de lectura en que se encontraban los estudiantes e identificar las actividades de lectura que empleaban los maestros de lengua castellana en el grado quinto de primaria se convirtió en dos de los objetivos a cumplir. Para ello, se estableció que la investigación se desarrollara dentro del enfoque cualitativo ya que se quería estudiar el contexto inmediato, en este caso el aula de clase, desde adentro con el fin de comprender y reflexionar sobre las acciones emprendidas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

---

<sup>4</sup> Psicología educativa. Comprensión lectora y procesos ejecutivos de la memoria operativa. En línea [https://ac.els-cdn.com/S1135755X13700174/1-s2.0-S1135755X13700174-main.pdf?\\_tid=c6b0b79c-3a1c-42cf-af25-01cd7834eb12&acdnt=1522186126\\_3efec0db90b0be4f562f2841a6365a8b](https://ac.els-cdn.com/S1135755X13700174/1-s2.0-S1135755X13700174-main.pdf?_tid=c6b0b79c-3a1c-42cf-af25-01cd7834eb12&acdnt=1522186126_3efec0db90b0be4f562f2841a6365a8b) . Marzo 27 del 2018

<sup>5</sup> CASSANY, Daniel. Tras las líneas. Barcelona: Editorial Anagrama. p .82

El diseño metodológico fue de investigación acción pues se intervino la problemática desde dentro del aula; se establecieron tres fases según los postulados de Kemmis<sup>6</sup> (planificar, actuar, observar y evaluar) ; En la fase de diagnóstico, se realizó una prueba de selección múltiple a treinta y siete (37) estudiantes de quinto grado a partir de un texto expositivo que contenía preguntas de los tres niveles de comprensión lectora: Nivel literal, a través del reconocimiento o recuerdo permite reconstruir lo leído a partir de resúmenes; el nivel inferencial, el cual implica reconocer aquella información que no está explícita en el texto, es decir partir del texto en su globalidad; también se examinó el nivel crítico-intertextual, en el cual se hace evidente la relación Lector – texto en el cual el lector asume una posición crítica frente al texto abordado y lo relaciona con otros que ha interactuado. Este diagnóstico se aplicó con el fin de identificar en qué nivel de comprensión de lectura se encontraban los estudiantes.

Adicionalmente, se realizó un análisis de las planeaciones de la maestra y se aplicó una entrevista semiestructurada a tres docentes del grado quinto para lograr identificar las actividades que llevaban a cabo en las clases de lengua castellana y contrastarlas si correspondía lo expresado en las entrevistas con lo plasmado en los planes de clase.

Seguidamente, se estableció como estrategia una unidad didáctica diseñada con base en la Taxonomía de Barret, cuya herramienta esencial son unas preguntas que deben ser elaboradas por el maestro para estimular los procesos de pensamiento de los estudiantes y de paso, comprobar su nivel de comprensión de lectura. Barret propone que los interrogantes sean variados y de distintos niveles para localizar y graduar los ejercicios con el fin de lograr una apropiada enseñanza de la comprensión lectora, pues esta Taxonomía permite rescatar completamente la información contenida en el texto.

---

<sup>6</sup> BIZQUERRA ALCINA, Rafael. Metodología de la investigación Educativa. Madrid España: La Muralla S.A. 2004, p.380

Adicionalmente, la elaboración de este proyecto se basó en postulados enunciados por reconocidos teóricos que permitieron darle un fundamento sólido a la propuesta y que permitieron replantear el trabajo en el aula para mejorar los procesos de lectura en los estudiantes. Desde el ámbito pedagógico se abordó a Paulo Freire, Lev Vygostk y Ausubel. Desde el ámbito disciplinar, Martha Sastrías, Umberto Eco, Coltier y Antonio Santos. Desde el ámbito didáctico, Fabio Jurado y Daniel Cassany con sus concepciones de lectura crítica, David Cooper con los saberes previos e inferencias, Isabel Solé momentos de la lectura y saberes previos; Frida Díaz Barriga, con el trabajo colaborativo; Carlos Lomas, competencias comunicativas y para la estructura de la unidad didáctica se tuvo en cuenta a Jurjo Torres.

Después, se determinaron las características que debía tener una unidad didáctica para desarrollar la lectura crítica en los infantes y fortalecer el rescate de detalles literales, la realización de inferencias a partir de las muestras que tiene el texto y la valoración de estos. Así, se diseñaron las siete sesiones que contenían actividades lúdicas, creativas y diferentes trabajadas a partir de textos expositivos. Seguidamente, se realizó la implementación, en la cual se hizo evaluación formativa para determinar el estado de la propuesta y realizar modificaciones, de ser necesario. Adicional a ello, se realizó observación participante haciendo los registros correspondientes en los diarios de campo. Finalmente, en la etapa de evaluación, se aplicó una prueba para determinar el impacto de la propuesta y se plantearon hallazgos, recomendaciones y conclusiones que podrían servir para futuras investigaciones.

Con esta investigación se es consciente que probablemente el cambio no puede darse a grandes escalas ya que es complejo esperar buenos resultados en tan poco tiempo. No obstante, este pequeño cambio se convertirá en un aliciente para continuar mejorando los procesos didácticos en las aulas.

## 1. PROBLEMA

### 1.1 ANÁLISIS Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Uno de los ideales de la educación es formar personas reflexivas y analíticas, capaces de interpretar, evaluar y proponer a partir de las realidades de su contexto; tal pretensión depende, en gran medida, del grado de compromiso con dos habilidades intelectuales: la lectura y la escritura. Estas, permean todo el proceso de desarrollo de las distintas habilidades de pensamiento puesto que son los procesos más importantes que le permiten al individuo desenvolverse con seguridad en diversos escenarios, ya que proporcionan las herramientas necesarias para formarse como ser integral y por ende crítico. De allí la importancia de fomentar en los infantes la lectura crítica que posibilite el desarrollo del pensamiento crítico.

Por tal motivo, yace la necesidad de trabajar desde el aula un verdadero y significativo proceso de lectura: *“Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector”*<sup>7</sup> y escritura, donde el estudiante en su calidad de lector reconozca todos los elementos que emergen del texto, que deduzca lo que el texto quiere transmitirle, que se apropie de este y frente a él emita un juicio. Según Daniel Cassany en su texto *Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones*, *“En definitiva, la persona crítica es la que mantiene una actitud beligerante en la consecución de sus propósitos personales, a través de la lectura y la escritura, pero también la que participa de modo constructivo en el desarrollo de una comunidad plural, respetuosa y progresista.”*<sup>8</sup> Por lo tanto, se puede inferir que un ser crítico es aquel que está en la búsqueda constante de realizarse como una persona con éxito para transformar el entorno en el que está inmerso.

---

<sup>7</sup> BIZQUERRA ALCINA , Op. Cit, p, 47.

<sup>8</sup> CASSANY, Daniel. “Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones “. Universitat Pompeu Fabra. Barcelona, España. 2003. Pág. 117

David Klooster<sup>9</sup> citado por Cassany en su libro “Tras las Líneas”, “*caracteriza el pensamiento crítico (que incluye la lectura y la escritura), a partir de lo que no es (memorización, comprensión de textos, creatividad e intuición) y de cinco rasgos principales: 1) es independiente, el sujeto lo construye a partir de su individualidad; 2) requiere conocimientos o información; 3) arranca con preguntas o problemas que interesan al sujeto y que debe resolver; 4) busca argumentaciones razonadas, con tesis, argumentos, pruebas, etc., y 5) es social, puesto que compara, contrasta y comparte las ideas con otros aunque inicialmente sea individual. En conjunto, el pensamiento crítico busca fortalecer la responsabilidad en las ideas propias, la tolerancia a las de los otros y el intercambio libre de ideas*”

Desde los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana están concebidos los distintos niveles de la lectura que debe desarrollar un estudiante para ser un individuo crítico: “*El nivel A que corresponde a lo literal en el cual se conciben dos variantes: la literalidad transcriptiva, en la cual se reconocen palabras y frases y se asocian con el significado correspondiente, y la literalidad en el modo paráfrasis la cual corresponde al sentido de cada una de las palabras que conforman el texto y se es capaz de parafrasear lo leído*”<sup>10</sup>. Es por esto que los maestros no se deben enfocar únicamente en el planteamiento de preguntas literales que, si bien son necesarias, no son la única vía para que sus estudiantes generen conocimiento y tengan dominio de este. Se debe escudriñar el texto, tratar de rescatar toda la información que no está explícita, para profundizar en el campo inferencial; si bien lo literal es evidente, no les exige analizar cuidadosamente el texto. Lo que denota apropiación en la dimensión textual evidente como lo plantea el módulo de Prueba Saber PRO<sup>11</sup>, el cual hace alusión a cómo el lector a través de procesos de ubicación y articulación de la información logra comprender lo que el texto le proporciona.

---

<sup>9</sup> Ibid. Pag 96

<sup>10</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN Lineamientos curriculares de lengua Castellana.. Bogotá. Pág 74

<sup>11</sup> Módulo de lectura crítica Saber PRO 2013-1

El nivel B corresponde a lo inferencial y en el cual el lector establece relaciones y asociaciones entre los significados, donde se harán construcciones de relaciones de implicación, causación, temporalización, especialización, agrupación inherentes a la funcionalidad del pensamiento; mientras que el nivel C, alude a lo crítico intertextual y da lugar a las conjeturas determinadas por un lector modelo como lo denomina Eco: “Lector Modelo, capaz de cooperar en la actualización textual de la manera prevista por él y de moverse interpretativamente, igual que el autor se ha movido generativamente”<sup>12</sup>; es decir, relacionar ese nuevo aprendizaje con los ya existentes y hacer una confrontación de saberes entre el autor y el lector.

Lo anterior permite apuntarle a uno de los objetivos generales de la educación básica: *“propiciar una formación general mediante el acceso, de manera crítica y creativa, al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico y de sus relaciones con la vida social y con la naturaleza, de manera tal que prepare al educando para los niveles superiores del proceso educativo y para su vinculación con la sociedad y el trabajo”*<sup>13</sup>. El estudiante está concebido como un ser crítico en la adquisición del conocimiento ya que este debe vincular los distintos ámbitos en los que se desenvuelve en la sociedad; de allí la importancia de estimular integralmente al infante a través de actividades que desarrollen su pensamiento para que a partir de allí se pueda *“lograr una educación de calidad, que forme mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, competentes, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen con los deberes y conviven en paz. Una educación que genere oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país.”*<sup>14</sup>

---

<sup>12</sup> ECO Umberto . El lector modelo en: Lector in Fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo. Tercera edición 1993. Pág 73-98

<sup>13</sup> CONGRESO NACIONAL DE LA REPÚBLICA Ley 115 de Educación.. Santa Fe de Bogotá, 8 de febrero de 1994. pág. 6

<sup>14</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL Plan sectorial educativo 2011-2014. Bogotá, 2011mimeo, pág. 1

Esta preocupación por el nivel educativo de los niños y adolescentes no es exclusiva del gobierno colombiano. La organización para la Cooperación y el desarrollo Económico (OCDE) aplica las pruebas Programme for International Student Assessment (PISA) con el fin de evaluar la formación en competencias de lectura, matemáticas y competencias científicas de los alumnos que estén alrededor de los 15 años, esto es cuando llegan al final de la etapa de enseñanza obligatoria. Se realiza a esta edad pues es la edad promedio en la que los estudiantes están a punto de iniciar estudios de enseñanza superior o van a vincularse laboralmente; a partir de los resultados obtenidos en las pruebas PISA, se espera que los gobiernos tomen decisiones e implementen estrategias que permitan mejorar y fortalecer los sistemas educativos. Treinta (30) países participan en esta prueba, la cual “*cubre las áreas de lectura, matemáticas y competencia científica. El énfasis de la evaluación está puesto en el dominio de los procesos, el entendimiento de los conceptos y la habilidad de actuar o funcionar en varias situaciones dentro de cada dominio*”<sup>15</sup>. Para las pruebas PISA del 2012<sup>16</sup> Colombia obtuvo un puntaje de 376 lo cual la posicionó en uno de los cinco últimos países.

**Tabla 1. Resultados prueba PISA 2012**

Instantánea del rendimiento en matemáticas, lectura y ciencias							
Países/economías con un rendimiento medio/una cuota de alumnos con rendimiento alto por encima de la media de la OCDE		Países/economías con una cuota de alumnos con peores resultados por debajo de la media de la OCDE		Países/economías con un rendimiento medio/una cuota de alumnos con peores resultados/una cuota de alumnos con rendimiento alto sin diferencia estadísticamente significativa respecto de la media de la OCDE		Países/economías con un rendimiento medio/una cuota de alumnos con rendimiento alto por debajo de la media de la OCDE	
Países/economías con una cuota de alumnos con peores resultados por encima de la media de la OCDE		Países/economías con un rendimiento medio/una cuota de alumnos con peores resultados/una cuota de alumnos con rendimiento alto sin diferencia estadísticamente significativa respecto de la media de la OCDE		Países/economías con un rendimiento medio/una cuota de alumnos con rendimiento alto por debajo de la media de la OCDE		Países/economías con una cuota de alumnos con peores resultados por encima de la media de la OCDE	
Matemáticas			Lectura		Ciencias		
Puntuación media en PISA 2012	Cuota de alumnos con peores resultados (por debajo del nivel 2)	Cuota de alumnos con rendimiento alto en matemáticas (nivel 5 o 6)	Cambio anualizado	Puntuación media en PISA 2012	Cambio anualizado	Puntuación media en PISA 2012	Cambio anualizado

<sup>15</sup> El programa PISA de la OCDE. ¿Qué es y para qué sirve?. Pag 4

<sup>16</sup> Resultados de prueba PISA 2012 en Foco. Lo que los alumnos saben a los quince años de edad y lo que pueden hacer con lo que saben. OCDE. Pág 21.

Costa Rica	407	59.9	0.6	-1.2	441	-1.0	429	-0.6
Albania	394	60.7	0.8	5.6	394	4.1	397	2.2
Brasil	391	67.1	0.8	4.1	410	1.2	405	2.3
Argentina	388	66.5	0.3	1.2	396	-1.6	406	2.4
Túnez	388	67.7	0.8	3.1	404	3.8	398	2.2
Jordania	386	68.6	0.6	0.2	399	-0.3	409	-2.1
Colombia	376	73.8	0.3	1.1	403	3.0	399	1.8
Catar	376	69.6	2.0	9.2	388	12.0	384	5.4
Indonesia	375	75.7	0.3	0.7	396	2.3	382	-1.9
Perú	368	74.6	0.6	1.0	384	5.2	373	1.3

Fuente: OECD Pisa 2012 [en línea] disponible en

[https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012\\_Overview\\_ESP-FINAL.pdf](https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012_Overview_ESP-FINAL.pdf)

Haciendo un análisis de los diferentes aspectos que evalúan las pruebas PISA se puede percibir que académicamente están bastante alejados del promedio mínimo de la OCDE.

En un informe emitido por el Ministerio de Educación sobre los resultados de la evaluación PISA aplicada en el año 2009 en Colombia, se muestra que el 47% de los estudiantes que desarrollaron la prueba se encuentran por debajo del nivel mínimo aceptable teniendo en cuenta los criterios establecidos. Esto quiere decir que “estos jóvenes reconocen las ideas principales de los textos, establecen algunas relaciones y hacen interpretaciones sencillas, pero tienen dificultades para comprender textos complejos e información implícita, para comparar y contrastar ideas y asumir una posición crítica y argumentada sobre las mismas”<sup>17</sup>.

<sup>17</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL Colombia en PISA 2009 - Mensaje de urgencia a la calidad de la educación.. Centro Virtual de noticias de la Educación. Diciembre 7 de 2010. <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-257876.html>

**Tabla 2. Resultados pruebas PISA 2015**

Países/economías con un rendimiento medio/proporción de alumnos excelentes por encima de la media de la OCDE							
Países/economías con una proporción de alumnos con bajo rendimiento por debajo de la media de la OCDE							
Países/economías con un rendimiento medio/proporción de alumnos excelentes/proporción de alumnos con bajo rendimiento no significativamente distinta a la media de la OCDE							
Países/economías con un rendimiento medio/proporción de alumnos excelentes por debajo de la media de la OCDE.							
Países/economías con una proporción de alumnos con bajo rendimiento por encima de la media de la OCDE							
Ciencias		Lectura		Matemáticas		Ciencias, lectura y matemáticas	
Rendimiento medio en PISA 2015	Tendencia media en tres años	Rendimiento medio en PISA 2015	Tendencia media en tres años	Rendimiento medio en PISA 2015	Tendencia media en tres años	Proporción de alumnos con nivel excelente en al menos una asignatura (nivel 5 o 6)	Proporción de alumnos con bajo rendimiento en las tres asignaturas (por debajo del nivel 2)
Media	Dif. nota	Media	Dif. nota	Media	Dif. nota	%	%
493	-1	493	-1	490	-1	15.3	13.0

Catar	418	21	402	15	402	26	3.4	42.0
Colombia	416	8	425	6	390	5	1.2	38.2
México	416	2	423	-1	408	5	0.6	33.8
Montenegro	411	1	427	10	418	6	2.5	33.0
Georgia	411	23	401	16	404	15	2.6	36.3
Jordania	409	-5	408	2	380	-1	0.6	35.7
Indonesia	403	3	397	-2	386	4	0.8	42.3
Brasil	401	3	407	-2	377	6	2.2	44.1
Perú	397	14	398	14	387	10	0.6	46.7

Fuente: OECD Pisa 2012 [en línea] disponible en <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>

A diferencia de los resultados obtenidos en las pruebas realizadas en el año 2015 se notó cierta mejoría en relación con los resultados anteriores (2012), pero Colombia aún continúa mostrando desempeños muy inferiores al promedio de países de la OCDE, porque obtuvo un puntaje total de 425 en el área de lectura, lo que indica que está 63 puntos por debajo de la media de la OCDE, aunque supera por 18 puntos a Brasil y por 27 puntos el resultado del último país latinoamericano; Perú con 398 puntos. El mayor puntaje lo obtuvo Singapur (535) y Colombia quedó distanciada por 110 puntos; esto evidencia un avance ya que en el 2012 había quedado distanciada por 167 puntos del mayor puntaje que lo había obtenido Shanghái (570).

Según un informe emitido por el Ministerio de Educación<sup>18</sup> acerca de los resultados obtenidos en las pruebas PISA 2015 atribuye dicho progreso a las diferentes

<sup>18</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL Colombia en PISA 2015. {En línea}. Disponible en <file:///G:/descargas/Informe%20resumen%20ejecutivo%20colombia%20en%20pisa%202015.pdf>

estrategias que adelanta como: “ser pilo paga”, jornada única, PTA (Programa todos aprender) “supérate con el saber”, las cuales sirven de motivación para mejorar cada día.

Por lo tanto, el Ministerio de Educación con miras a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los infantes, implementa anualmente las Pruebas Saber, que son un instrumento de evaluación para valorar las competencias básicas de los estudiantes y, a partir de los resultados, formular planes de mejoramiento para subsanar esas dificultades y así lograr una mejor calidad en la educación. *“En ellas se consideran tres grandes niveles: un nivel básico, relacionado con la capacidad para reconocer y distinguir elementos y reglas de uso de cada área; un nivel intermedio, asociado con la capacidad de hacer inferencias y deducciones, y de utilizar un saber para dar significado y solución a diferentes situaciones; y un nivel de análisis y de crítica propositiva, en el que se relacionan distintos saberes, sus usos y se plantean mundos posibles”*<sup>19</sup>. Por ello se aplica a estudiantes de tercero, quinto y noveno ya que corresponden a la culminación de los ciclos de Educación Básica Primaria y secundaria.

Para analizar los resultados obtenidos en el 2016 en la Escuela Normal Superior Cristo Rey, se tienen como base las siguientes tabulaciones generadas por el Ministerio de Educación que representan el desempeño general de los estudiantes de quinto y que corresponde al porcentaje de estudiantes que están en insuficiente, mínimo, satisfactorio y avanzado. Según la guía de interpretación y uso de resultados de las Pruebas Saber de 3°, 5° y 9°<sup>20</sup> estos promedios permiten saber cómo se encuentran los estudiantes en relación con la capacidad para resolver preguntas o problemas de distinta complejidad, analizar los niveles de aprendizaje de los estudiantes, establecer diferencias entre ellos, así plantear metas de

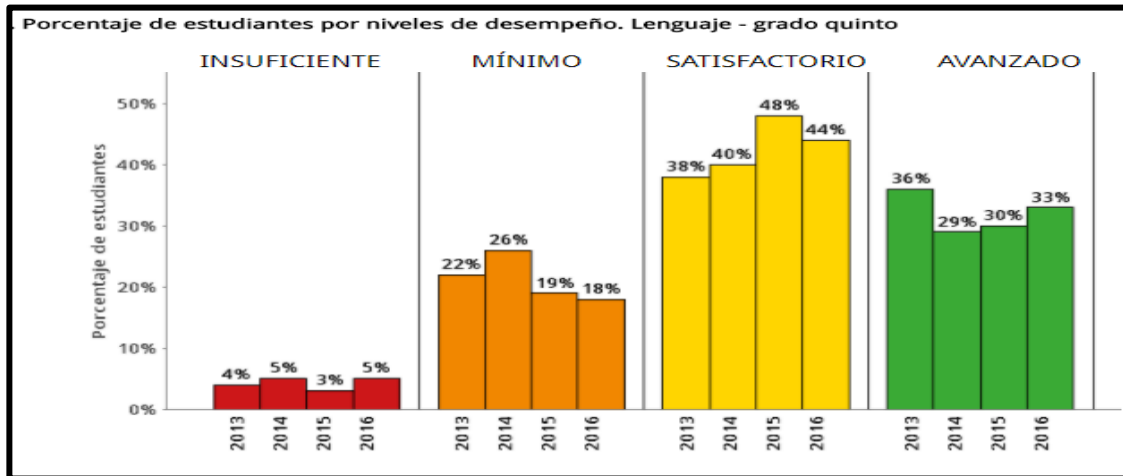
---

<sup>19</sup> MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL Al tablero N°.24, Septiembre-octubre, 2003

<sup>20</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN “Guía de interpretación y uso de resultados de las pruebas saber 3°, 5° y 9°” Bogotá, Pág 15.

mejoramiento y generar comparaciones a nivel de competencias y componentes con otros establecimientos que tengan un comportamiento similar en resultados.

**Gráfica 1. Informe general de resultados Pruebas de Lenguaje 2013-2016**

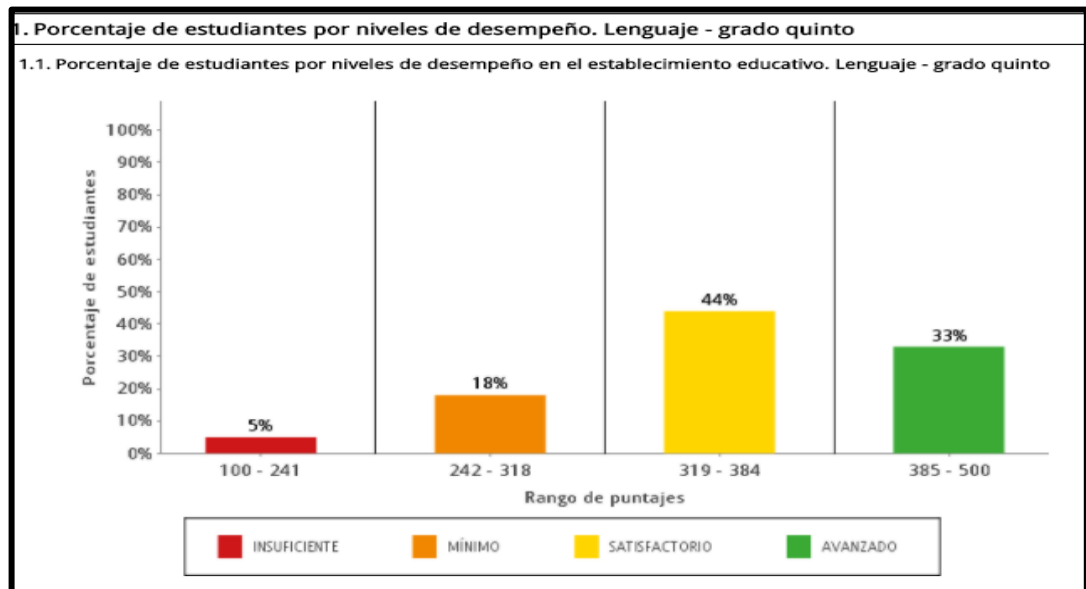


Fuente: ICFES INTERACTIVO Reporte de establecimientos [en línea] [citado Marzo 31 del 2018] disponible en:

<http://www.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/historico/reporteHistoricoComparativo.jspx>

La gráfica de la tabla uno, muestra los diferentes resultados obtenidos los últimos cuatro años (2013-2016) hay un límite en el porcentaje del desempeño insuficiente, pues esta proporción no aumenta con el transcurrir de los años, lo cual es alentador. En el nivel mínimo, el porcentaje se ha disminuido a un 18% y no ha abordado proporciones mayores al 26%, por lo cual se podría afirmar que parte de la población se trasladó al nivel satisfactorio, mientras que en este nivel se evidencia un incremento en la proporción, ya que ha aumentado significativamente, pues en el 2015 casi se logra alcanzar el 50% que es el ideal, pero en el 2016 se disminuyó a un 44%. En el nivel avanzado si bien es lento el progreso, en los resultados se evidencia que a partir del 2014 ha aumentado el porcentaje, mas no disminuido, es decir se ha mantenido en el rango, pese a que no ha sobrepasado al porcentaje obtenido en el 2013, lo cual es la meta a cumplir; aumentar el porcentaje en este nivel.

**Gráfica 2. Distribución porcentual según niveles de desempeño en Lenguaje 2016**



Fuente: ICES INTERACTIVO Reporte de establecimientos [en línea] [citado marzo 31 del 2018] disponible en:

<http://www.icesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.jsp>

La tabla muestra el porcentaje de estudiantes clasificados en cada uno de los niveles de desempeño en el área de lenguaje; se observa que casi la mitad del estudiantado está en un nivel satisfactorio lo cual evidencia que el 5% de los estudiantes no son capaces de resolver preguntas de primer nivel de dificultad, es decir extraer información del texto y emitir respuestas que no le exigen ningún proceso de elaboración o complejidad. El 18% se encuentra en un nivel mínimo, porque no hacen uso de las marcas textuales para referirse al evento o personaje por el cual se está indagando, por lo tanto, solo responden preguntas de primer nivel, las cuales son evidentes ante sus ojos. El 44%, que es el más significativo denota que los estudiantes se encuentran en un nivel satisfactorio, es decir, responden preguntas de segundo nivel que son aquellas que exigen una

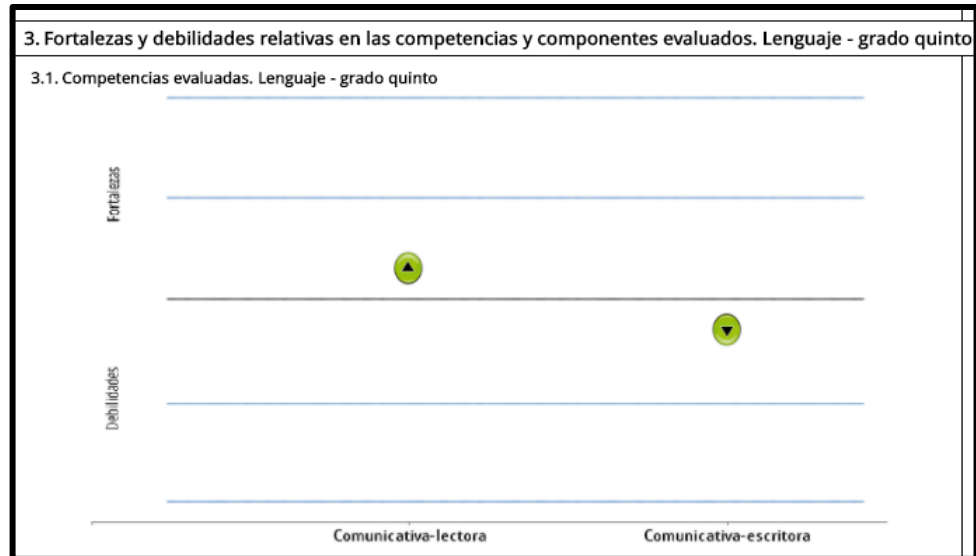
clasificación de la información, relación entre el enunciado y la información, además, debe inferir a partir de las muestras que puede posibilitarle el texto. Por lo tanto, se debe orientar en el aula al estudiante a ampliar la enciclopedia.

El 33% de los estudiantes responden de manera acertada a las preguntas de tercer nivel, las cuales vinculan procesos de inferencias, de relación entre sus pre-saberes y otros textos, de confrontación y emisión de posturas frente al texto. En términos generales, los resultados obtenidos son buenos, pero la meta es que aquellos estudiantes del nivel insuficiente y mínimo pasen al satisfactorio y aquellos del satisfactorio logren fortalecerse y desplazarse al nivel avanzado.

A partir de la interpretación de los resultados presentados en las páginas anteriores, es posible inferir que los estudiantes presentan muchas falencias en su proceso lector y por ende limitaciones para aprender a expresar sus ideas o puntos de vista acerca de algo con argumentos que sustenten eso que están afirmando. Es decir, con sentido crítico y reflexivo, dicha afirmación está basada en la falta de “conocimiento” como recurso para emitir razones que sustentan el juicio o posición que toman frente a algo. Sin embargo, la verdadera problemática no radica allí, sino en el acercamiento que tiene el estudiante a situaciones de argumentar, lo cual podría ser una consecuencia de la carencia de prácticas de este tipo de ejercicios en el aula, porque no es el cúmulo de conocimientos sino el acercamiento que se le proporciona al estudiante en este tipo de ejercicios.

Los resultados por competencias dejan ver la falencia en la habilidad de lectura, pues los estudiantes “leen” pero a la hora de dar solución a las diferentes preguntas que se le plantean, emiten en la mayoría de los casos respuestas literales. Cabe resaltar que no realizan un análisis profundo del texto, donde rescaten completamente la información que le proporciona el texto.

**Gráfica 3. Resultados Competencias Lenguaje Prueba Saber 2016**



Fuente: ICFES INTERACTIVO Reporte de establecimientos [en línea] [citado marzo 31 del 2018] disponible en:

<http://www.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.jsp>

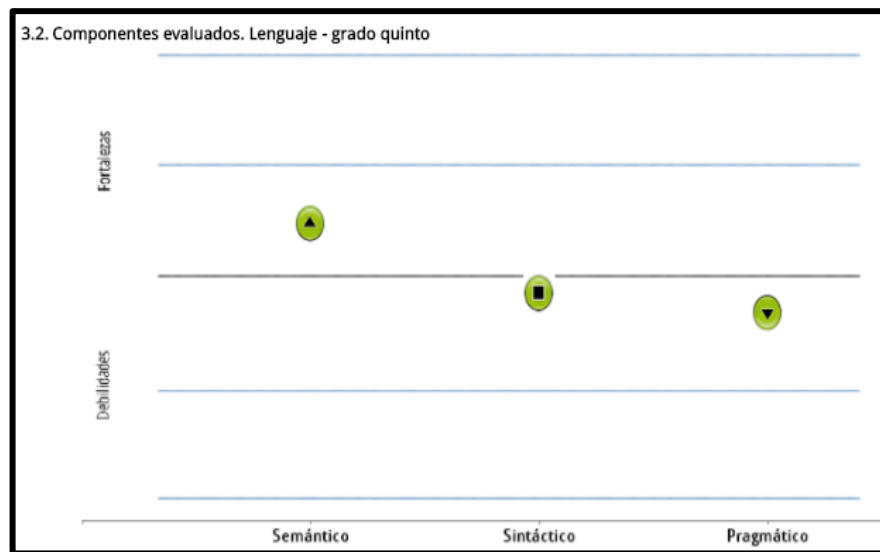
A partir de la gráfica, se enfatizará en las competencias que no están fuertes. La competencia comunicativa-lectora se encuentra en un desempeño similar pese a que no está en debilidades, por ende, es la que se debe tender a fortalecer. “*La competencia comunicativa-lectora explora la forma como los estudiantes leen e interpretan diferentes tipos de textos. Se espera que puedan comprender tanto la información explícita como la implícita en los textos, establecer relaciones entre sus contenidos y lo que saben acerca de un determinado tema, así como realizar inferencias, sacar conclusiones y asumir posiciones argumentadas frente a los mismos*”<sup>21</sup>

Por lo tanto, los estudiantes no llevan a cabo una interpretación completa de los textos que leen, aunque sí logran identificar la información que no requiere ningún proceso de pensamiento, que es aquella proporcionada por el texto a simple vista y

<sup>21</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN Pruebas Saber 3°, 5° y 9° Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2014”.. Bogotá, pág. 16

tratan de reconocer aquello que está entre líneas; se evidencia carencia al establecer una conexión completa entre los aprendizajes que ellos poseen y los que le suministra el texto. En pocas palabras, no hay una relación entre el lector y el texto, pues es a partir de allí es que ellos logran asumir una postura como ser crítico que es lo que se quiere formar.

**Gráfica 4. Resultados Componentes Lenguaje Prueba Saber 5° 2016**



Fuente: ICFES INTERACTIVO Reporte de establecimientos [en línea] [citado marzo 31 del 2018] disponible en:

<http://www.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.aspx>

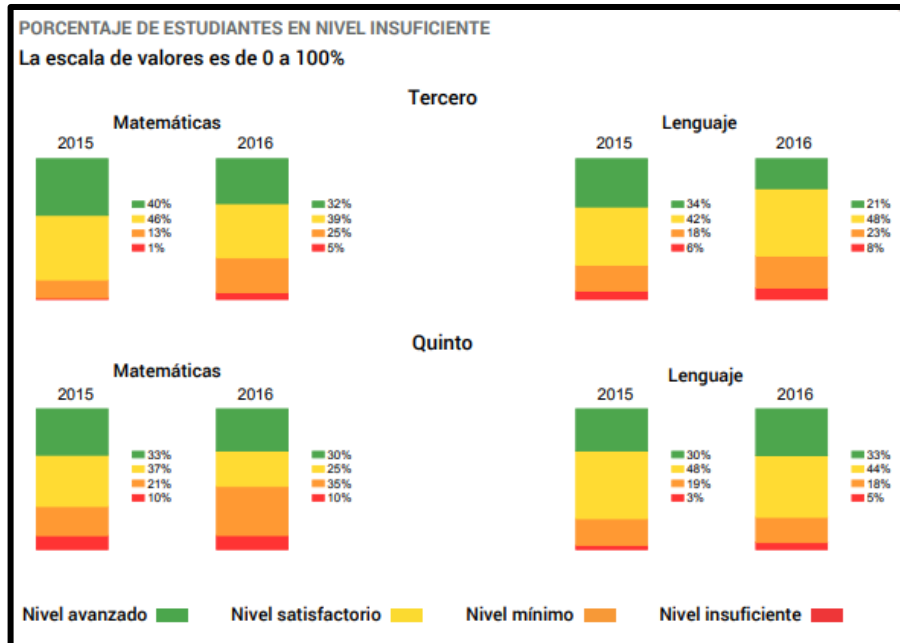
Frente a la tabla que muestra los resultados en los componentes transversales que se tienen en cuenta para evaluar la competencia comunicativa- lectora y comunicativa- escritora tenemos el semántico que alude al sentido del texto; es decir, responde al interrogante ¿qué se dice? El sintáctico se enfoca en la coherencia y cohesión del texto, denota cómo se organiza el texto y da respuesta al ¿Cómo se dice? y el pragmático, indaga por la intención comunicativa del texto haciendo referencia al propósito del texto.

Se observan dentro de debilidades la competencia pragmática, pero está en un desempeño similar la sintáctica, de manera que hay procesos que se deben mejorar para lograr proyectarlas como una fortaleza en los estudiantes, como es el caso del semántico, el cual es el más fuerte de los tres niveles. En este nivel, los estudiantes no tienen mucha claridad en las estructuras de los diferentes tipos de textos literarios y expositivos; a nivel sintáctico no hace una evaluación acerca de la estrategias que este emplea, por consiguiente no reconoce los propósitos que tiene el autor con él, lo cual es a lo que le apunta el pragmático, ya que el estudiante no logra identificar ¿para qué leyó?, ¿cuál era la función que cumplía ese texto en él?, pues falta más análisis frente a lo que lee porque en últimas un texto siempre espera que el lector lo coloque a funcionar. De lo contrario, se habrá cohibido de una gran experiencia que le propiciará un espacio para crecer como lector enciclopédico y aprender a ser en el contexto que se encuentra.

Por lo tanto, el hecho de hacer que el estudiante emita un juicio de valor, o simplemente dé una apreciación, es una muestra de que está evaluando su conocimiento. De ahí se podrá afirmar que el texto logró su efecto, pues cuando reflexione sobre aquello que acaba de adquirir se puede decir que fue posible mejorar aquellas falencias y que se fomentaron o propiciaron espacios para trabajar en ambientes de aprendizaje significativo.

Adicional al anterior reporte, el Ministerio de Educación da a conocer el Índice Sintético de Calidad (ISCE) de cada institución el cual hace referencia a la calidad educativa que se brinda en cada escuela, este se obtiene de los resultados de las Pruebas Saber y tiene en cuenta cuatro componentes: progreso, el cual registra que tanto ha mejorado la institución con relación a los resultados obtenidos el año anterior, para esto se enfoca en aquellos estudiantes que están en nivel insuficiente o quintil 1, el reto es disminuir la población que está en este nivel, de igual forma el incremento de estudiantes en el nivel avanzado o quintil 5 aporta al promedio de este componente.

**Gráfica 5. Porcentaje de progreso 2015- 2016**

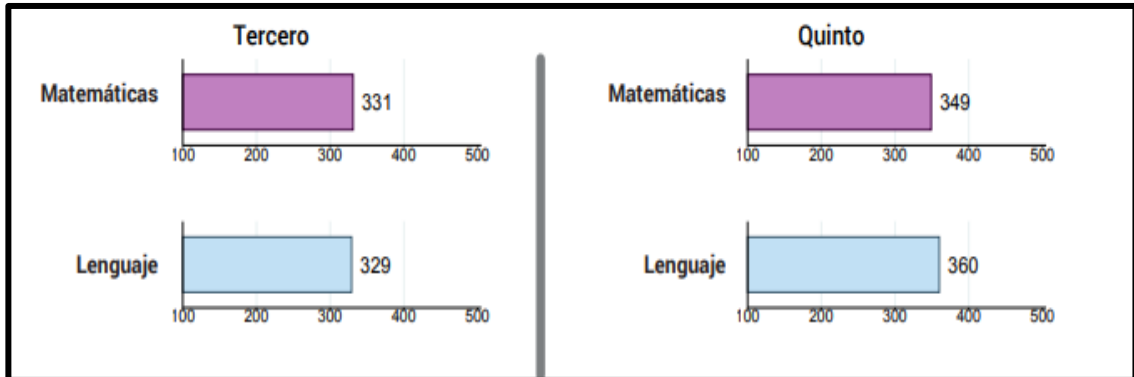


Fuente: MINEDUCACION [en línea] [Citado marzo 31 del 2018] Disponible en [https://diae.mineducacion.gov.co/dia\\_e/documentos/2017/168081000831.pdf](https://diae.mineducacion.gov.co/dia_e/documentos/2017/168081000831.pdf)

En el gráfico anterior se observa la relación de tercero y quinto puesto que agrupan estos dos grados para emitir un promedio por básica primaria, pese a que en grado tercero en el área de matemáticas aumenta un 4% el quintil 1, un 12% el quintil 2 y disminuye un 8% el quintil 4, mientras quinto grado aumenta un 14% en el quintil 2, disminuye un 12% en el quintil 3 y disminuye 3% el quintil 4; lo cual no favorece para obtener un buen porcentaje en este componente ya que disminuyeron significativamente los últimos quintiles, mientras en el área de lenguaje tercero aumentó la población en un 3% del quintil 1 y aumento 5% el quintil 2 y un 6% en el quintil 3 y disminuyeron un 7% el quintil 4 lo cual no favorece pero en quinto grado aumenta un 2% el quintil 1, baja un 4% el quintil 3 y aumenta 3% el quintil 4, para lo cual se obtiene un promedio de 2,71.

El segundo componente es desempeño, el cual muestra el promedio que los estudiantes de tercero y quinto obtuvieron en las pruebas Saber, y este es comparado con el promedio nacional.

**Gráfica 6. Puntaje promedio obtenido en pruebas Saber 2016 de la Escuela Normal Superior Cristo Rey**



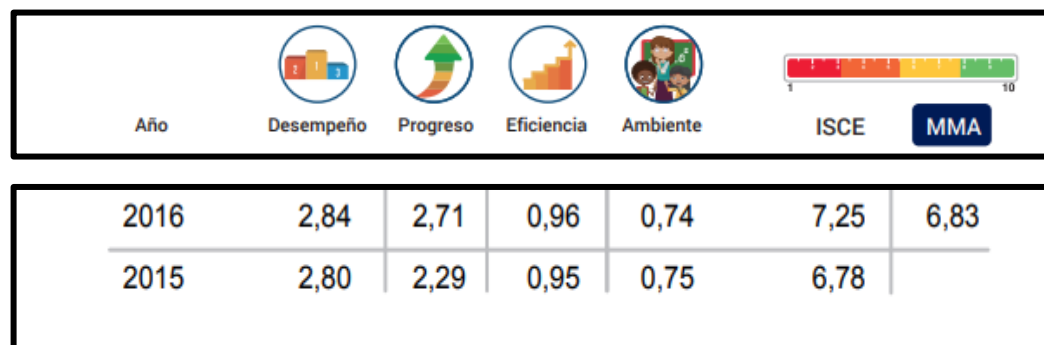
Fuente: MINEDUCACION [en línea] [Citado marzo 31 del 2018] Disponible en [https://diae.mineducacion.gov.co/dia\\_e/documentos/2017/168081000831.pdf](https://diae.mineducacion.gov.co/dia_e/documentos/2017/168081000831.pdf)

Gracias a que los promedios de la institución están por encima del promedio municipal y nacional, se logra buen puntaje en este componente, ya que se puede apreciar que tercero, en una escala de uno a cien, está 16 puntos por encima del promedio nacional en matemáticas y 16 puntos por encima en lenguaje, mientras que quinto grado está 44 puntos por encima en matemáticas a nivel nacional y 47 puntos en lenguaje. Uno de los avances fue más significativo que el otro, pero los dos grados aportaron positivamente a la obtención del 2,84. Aunque a nivel nacional se alcanza el mínimo requerido por el ministerio, existen falencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se deben fortalecer para así apuntarle a la excelencia educativa y por ende, brindar una educación de calidad.

El tercer componente es la eficiencia, la cual corresponde a la proporción de estudiantes que aprobaron el año escolar, por lo tanto, se hace necesario que las

instituciones reporten la tasa de aprobación en SIMAT. Para este componente el MEN no propone graficas de apoyo, simplemente emite un puntaje el cual en el en el 2015 fue 0,96 y se mantiene para el 2016. Finalmente, el de ambiente escolar, el cual toma los factores relaciones de los cuestionarios sociodemográficos que se le entregan a los infantes el día de la prueba y emiten un puntaje de acuerdo a la evaluación de las condiciones o ambiente en el aula (clima para el aprendizaje) y el seguimiento al aprendizaje (retroalimentación de maestros a estudiantes); para este componente en el 2015 se obtuvo un 0,75, el mientras que para el 2016 fue de 0,74.

**Gráfica 7. Índice Sintético 2016 de la Escuela Normal Superior Cristo Rey**



Fuente: MINEDUCACION [en línea] [Citado marzo 31 del 2018] Disponible en [https://diae.mineducacion.gov.co/dia\\_e/documentos/2017/168081000831.pdf](https://diae.mineducacion.gov.co/dia_e/documentos/2017/168081000831.pdf)

Finalmente, se consolida y se genera el índice sintético que para el 2015 en 6,78 y se tenía como meta para el 2016 aumentar 0,4 puntos, se observa un incremento de 0,47 lo cual fue significativo para la institución. Aunque hay falencias en ciertos procesos de lectura, se debe trabajar en torno a ellos para lograr así apuntarle a la calidad educativa.

En las anteriores gráficas (gráficas 1 y 2) se observa que se ha avanzado, pero hace falta llegar a la meta que es lograr que no exista población perteneciente al quintil 1, es decir, total ausencia del nivel insuficiente.

De igual forma, desde el Ministerio de Educación se contemplan los planes de mejoramiento porque *“establecen nuevas o más fortalecidas metas y hacen explícitos los procesos que conducen a acercarse más a los estándares e inclusive a superarlos en un contexto de construcción y ejercicio de autonomía escolar”*<sup>22</sup>. Por lo tanto, dentro del plan de mejoramiento institucional no hay un ítem que aluda al fortalecimiento o mejoramiento de la lectura crítica.

Entonces, surgen para esta investigación las siguientes preguntas directrices:

- ¿Cuál es el nivel de lectura en el que se encuentran los estudiantes de quinto primaria de la Escuela Normal Superior Cristo Rey?
- ¿Cuáles son las actividades de lectura que la maestra de Lengua Castellana emplea en sus clases?
- ¿Cuáles son las características esenciales para que una unidad didáctica conduzca a los infantes de quinto de primaria a alcanzar el nivel de lectura crítica?

A partir de los cuestionamientos anteriores, se genera la pregunta general de esta propuesta de investigación: ¿De qué manera la unidad didáctica basada en la taxonomía de Barret influye en el nivel de lectura de los estudiantes de quinto grado de la Escuela Normal Superior Cristo Rey?

## **1.2. JUSTIFICACIÓN**

Este proyecto de investigación permite mostrar otra perspectiva frente al rol que debe asumir el docente dentro de la escuela, ya que el aula de clase debe ser un espacio significativo en donde se propicie el diálogo y que le permita a los estudiantes desenvolverse con seguridad en los diferentes escenarios, y no

---

<sup>22</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL Estándares básicos de competencias. En lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Primera edición 2006. Pag 9

solamente se imparta conocimiento únicamente a través de clases magistrales en la cuales el estudiante no tiene la posibilidad de interactuar ni de tomar una posición frente a lo que se está trabajando. Por tanto, la educación se enfrenta a la necesidad de dotar a los infantes con diversas estrategias de lectura crítica, para que así sean ellos generadores de conocimiento significativo, ya que *“La lectura crítica requiere de una orientación correcta, planificada, organizada para poder lograr expresiones críticas a través de juicios y opiniones, teniendo presente que para lograrlo deben interactuar lo cognitivo, lo afectivo, lo volitivo, lo axiológico y lo sociocultural”*<sup>23</sup>

Por ello, la importancia de abordar desde el aula procesos de lectura crítica, pues se asume como un proceso fundamental que proporciona herramientas a los estudiantes para apropiarse del conocimiento pues es *“la institución escolar la que tiene la misión de formar sujetos competentes en una cultura letrada, personas capaces de acudir a la lectura y a la escritura para resolver las necesidades y deseos que surjan en su participación en prácticas reales”*<sup>24</sup>. Formar personas con sentido crítico y reflexivo capaces de analizar, confrontar, refutar y proponer es lo que se desea desarrollar en los infantes, pues se apunta a una formación no conformista, que cuestione todo lo que está a su alrededor, que sea capaz de transformar y mejorar el entorno en el cual está inmerso, tal como está contemplado en los fines de la educación en el numeral nueve: *“El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico, y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural, y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país”*<sup>25</sup>

---

<sup>23</sup> MARTINEZ SILVIA Carlina Paula,. Buenos Aires Argentina. Universidad Nacional de Comahue (Nehuquén) 2005. Pág. 86

<sup>24</sup> CHOIS Pilar, “Sobre la lectura y la escritura en la escuela: ¿Qué enseñar?”, en la didáctica de la lengua materna: estado de la discusión en Colombia, Universidad del Valle. Cali, 2005. Pág 30

<sup>25</sup> REPÚBLICA DE COLOMBIA Ley 115 de febrero 8 de 1994”.. Santafé de Bogotá, D.C. 8 de febrero de 1994. Pág 3

Lo anterior, implica que el docente sea transformador de los procesos en el aula y que las actividades que se planteen busquen desarrollar en los estudiantes un objetivo, tengan un sentido, sean pertinentes y aterrizadas al contexto en el cual se desenvuelven. Esto implica emprender varias acciones como: actualizaciones en el currículo e implementación de estrategias lúdicas que permitan el fortalecimiento de los procesos de comprensión de lectura. En cuanto a la comprensión de lectura, Vigotsky la concibe como una práctica social y un proceso interactivo y dinámico en el que el lector dialoga con un autor a través de un texto, ya que se le debe otorgar un carácter social a la lectura; esto significa trascender la lectura de las líneas y la lectura entre líneas, para avanzar a la lectura tras las líneas según Cassany.

Según los resultados arrojados en las pruebas estándar que son aplicadas por el Ministerio de Educación, es posible notar las debilidades de los estudiantes en lo que respecta a la capacidad para comprender completamente un texto, *“La prueba de lectura crítica evalúa tres competencias: (1) identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto; (...) (2) comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global; y (3) reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido. Estas competencias representan, de manera general, las habilidades cognitivas necesarias para ser un lector crítico. Las dos primeras se refieren a la comprensión del contenido de un texto, ya sea local o global, y la tercera a la aproximación propiamente crítica”*<sup>26</sup>.

Por lo tanto, durante el desarrollo de este proyecto de investigación se realizó el diseño de una unidad didáctica como instrumento para llegar a la comprensión global de la información proporcionada por el texto, lo cual llevaría a los infantes al desarrollo de la lectura crítica. Es decir, que *“el lector construya una interpretación general de lo que dice el texto, de manera que al final de la lectura tenga en su*

---

<sup>26</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN “de lectura crítica saber Pro 2015-2”. Bogotá. Pág. 4

*mente una idea total, aunque no necesariamente profunda de lo que el texto comunica, de lo que el autor dice en el texto*<sup>27</sup>.

De aquí que se requiere que el estudiante no solo logre identificar la estructura de cada uno de estos sino también confrontar los saberes previos que tiene con los nuevos que adquiere además de reconocer la intención del texto y el propósito del autor, es decir, este proyecto se orientó a buscar el desarrollo de las diferentes competencias que debe tener un buen lector crítico y por ende, proyectar una mejoría en los resultados de las pruebas Saber de los estudiantes de quinto primaria de la Escuela Normal Superior Cristo Rey, pues con el desarrollo de la lectura crítica, los estudiantes tendrán la capacidad de desarrollar cualquier tipo de prueba que se les presente y así, alcanzar los resultados esperados ya que, *“todos los estudiantes necesitan aprender a pensar a través de lo que están aprendiendo para que el contenido les sea significativo y útil como entes pensantes. Todos los estudiantes necesitan aprender la importancia de un pensamiento justo y cuestionarse si están siendo justos cuando los intereses de los demás están en riesgo*<sup>28</sup>

### **1.3 OBJETIVOS**

**1.3.1 Objetivo general.** Determinar cómo una unidad didáctica basada en la taxonomía de Barret fortalece la lectura crítica en los estudiantes de quinto grado de la Escuela Normal Superior Cristo Rey.

---

<sup>27</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE ECUADOR “Curso de lectura crítica: estrategias de comprensión lectora”.. Quito, 2010. Pág 14

<sup>28</sup> CRITICALTHINKING Teachers Spanish [en línea] [Citado el 24 de Junio del 2016] disponible en [https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SPTeachers\\_spanish\\_all.pdf](https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SPTeachers_spanish_all.pdf)

### **1.3.2 Objetivos específicos**

- Establecer el nivel de comprensión de lectura en que se encuentran los estudiantes de quinto de primaria de la Escuela Normal Superior Cristo Rey.
- Identificar las actividades de lectura que emplean los maestros de lengua castellana en el grado quinto de primaria de la Escuela Normal Superior Cristo Rey.
- Determinar las características que debe tener una unidad didáctica para desarrollar la lectura crítica en los infantes de quinto grado de la Escuela Normal Superior Cristo Rey.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1 ANTECEDENTES

Al iniciar la búsqueda de proyectos relacionados con la lectura crítica, fue muy difícil hallar estrategias basadas en la taxonomía de Barret, ya que no se registran trabajos aplicados al grado quinto, puesto que se encuentran enfocados hacia la comunidad universitaria. A continuación, se presentan antecedentes investigativos que se relacionan con el objeto d estudio de la presente propuesta.

**2.1.1 Antecedentes internacionales.** Título: Estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora.<sup>29</sup>

**Autor:** Mónica Gómez Cañas.

**Año:** 2014

**Filiación Institucional:** Universidad de Valladolid. España

**Objetivos:**

- Conocer el nivel de comprensión lectora de la muestra seleccionada en este caso los once estudiantes de segundo grado del colegio.
- Analizar la efectividad de la metodología de trabajo de la comprensión lectora basada en la Taxonomía de Barret y establecer si hubo mejoría en los estudiantes.
- Realizar una valoración sobre la práctica docente y reflexionar sobre la importancia del trabajo de la comprensión lectora desde todas las áreas del currículo de Educación Primaria

**Metodología:** El tipo de investigación es en educación ya que pretende mejorar la práctica educativa. La cual parte de los bajos puntajes obtenidos por parte de los estudiantes en comprensión lectora en las pruebas PIRLS, ya que establece que

---

<sup>29</sup> En línea <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/5127/1/TFG-B.465.pdf.L> Leído en marzo de 2018.

están un 25% por debajo del promedio de los colegios pertenecientes a la OCDE y solo un 4% alcanza el nivel avanzado. Para lo cual se plantea como hipótesis “el trabajo mediante la Taxonomía de Barret potencia la comprensión lectora en niños de 2° de Educación primaria”

**Resultados:** Los resultados arrojados en el nivel literal fueron bajos en comparación de los obtenidos en la prueba inicial, una de las posibles causas que mencionan las autoras es que en la prueba inicial las preguntas eran tipo ICFES de selección múltiple, mientras que las preguntas que estaban contenidas en la prueba de salida eran abiertas. Con relación al nivel inferencial fueron satisfactorios puesto que fue el nivel en que se encontró dificultades y por ende donde se profundizó, de allí el avance por parte de los estudiantes en él. Finalmente se midió el nivel crítico, en el cual no hubo avance, pero tampoco bajaron el desempeño obtenido en la prueba inicial.

**Conclusiones:** Las investigadoras consideran que se debe tener en cuenta el tiempo para la intervención en el aula, ya que este fue poco, por ende, consideran que pudo ser una de las causas por las cuales no se logró impacto en el fortalecimiento del nivel crítico.

Además, acentúan la falta del hábito lector en los estudiantes lo cual fue una de las causas del parcial éxito de la propuesta, por tanto, se hace necesario inculcarlo en los estudiantes desde temprana edad, pues es la base para el desarrollo de procesos de comprensión e interpretación textual. Adicional a ello se rescata la importancia de la relectura, para poder dar solución a preguntas literales y organizar la información acertadamente.

**Título:** El problema de la enseñanza de la lectura en educación primaria.<sup>30</sup>

**Autoras:** Francisca Josefina Peña G y Francis Delhi Barboza P.

**Año:** 2013. Estado Mérida. Venezuela.

**Filiación institucional:** Universidad de los Andes.

**Objetivos:**

- Conocer las estrategias didácticas que utilizan los docentes de educación primaria en la enseñanza de la lectura.

**Metodología:** Se utilizó una investigación cualitativa, de carácter exploratorio y descriptivo. Este tipo de investigación se caracteriza por buscar, comprender y describir algún suceso externo de forma no fragmentada, el investigador se involucra en la realidad. La finalidad de este tipo de investigación es recoger, revisar, analizar e interpretar los resultados que caracterizan un hecho, fenómeno o grupo, con el fin de conocer su comportamiento y aportar una solución al problema encontrado.

La población estudiada fueron doce maestros de básica primaria, seis pertenecientes al sector público y seis al privado. Los instrumentos empleados fueron la encuesta, y técnicas como la encuesta y el cuestionario el cual contenía las siguientes preguntas: ¿Cuánto tiempo dedica usted a la lectura en el aula de clase? ¿Quién sugiere lo que los estudiantes deben leer en cada asignatura? ¿Cómo observa usted que responden los estudiantes a las lecturas sugeridas? ¿De qué manera trabaja las estrategias de lectura? ¿Se detiene usted en llamar la atención de sus estudiantes, en los marcadores textuales? ¿Realizan una primera lectura para saber de qué tratará el texto? ¿Realizan predicciones, a partir de qué indicadores elaboran sus predicciones? ¿Realizan inferencias? . Se hizo análisis de

---

<sup>30</sup> Barboza P., Francis Delhi, Peña G., Francisca Josefina, El problema de la enseñanza de la lectura en educación primaria. Educere [en línea] 2014, 18 (Enero-Abril) : [Fecha de consulta: 28 de marzo de 2018] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35631103015>> ISSN 1316-4910

las respuestas emitidas por los docentes y se agruparon por semejanzas, para así establecer categorías de clasificación.

**Resultados:** La investigación arrojó que los maestros no tienen claridad en la necesidad del acto lector, ya que este debe ser continuo y trabajado desde las diferentes áreas, pues no está establecida un área donde deba abordarse. Además, las lecturas sugeridas a los estudiantes son elegidas por los docentes, es decir no tienen en cuentas las necesidades y gustos de los estudiantes.

Adicionalmente la investigación dejó ver que la lectura en voz alta es la más empleada, pero los docentes no identifican o mencionan las estrategias que emplean para hacer los procesos de lectura en el aula. Se denota la falta de importancia de los marcadores textuales, ya que algunos consideran que es pérdida de tiempo identificarlos.

Además, se evidenció confusión entre el planteamiento de predicciones de un texto, puesto que los docentes piensan que se les está hablando de hacer una corrección, lo que significa que no se está llevando a cabo este tipo de estrategias antes de la lectura, pues consideran que es trabajo del maestro de primaria y por ende en grupo superiores es pérdida de tiempo, lo cual indica que se enfatiza en los contenidos que deben trabajar en el grado asignado.

Finalmente, con relación al proceso de inferencias se encontró que varios docentes no las aplican, no saben el significado, otros consideran que es difícil y que solo lo pueden hacer lectores expertos, hay una minoría que las realiza a partir de la información implícita del texto.

**Conclusiones:** La investigación concluye con la importancia de que los futuros profesionales repliquen la formación que han recibido ya que en el quehacer docente olvidan todas las estrategias que se han aprendido. Se hace necesario

favorecer prácticas de lectura académica, crítica y reflexiva que contribuya a favorecer el aprendizaje significativo, pues se debe cambiar la mentalidad de concebir la lectura como un acto repetitivo y memorístico.

**Título:** Aplicación de lectura crítica en los procesos de enseñanza - aprendizaje para los estudiantes de segundo año especialización lengua y literatura facultad de filosofía de la universidad de Guayaquil. propuesta guía de métodos andragógicos.<sup>31</sup>

**Autora:** Carmen Baquerizo Matute.

**Año:** 2013. Guayaquil

**Filiación institucional:** Universidad de Guayaquil. Ecuador.

**Objetivos:**

- Evaluar las falencias en la Aplicación de lectura crítica que tienen los estudiantes de la especialización de Lengua y Literatura de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Guayaquil.
- Diseñar una guía que mejore los procesos de aprendizajes mediante los cuales se fortalece el desarrollo de las habilidades en lectura crítica de los estudiantes.
- Aplicar una guía de métodos andragógicos para mejorar la deficiencia en lectura crítica y elevar el rendimiento académico.

**Metodología:** Esta propuesta tiene énfasis en la problemática que tienen día a día los maestros frente al bajo rendimiento académico que obtienen los estudiantes universitarios, una de las causales es la ausencia de las habilidades para el desarrollo de la lectura crítica y el razonamiento lógico. La investigación fue de tipo cualitativa y cuantitativa, se llevó a cabo con 80 estudiantes de la facultad de filosofía y letras, ocho docentes y dos directivos. Se llevó a cabo para la etapa del diagnóstico: Entrevistas y encuestas aplicadas a estudiantes y docentes para

---

<sup>31</sup>Universidad de Guayaquil. Unidad de post grado Investigación y desarrollo. En línea marzo 28 de 2018. Disponible en : <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/1023/1/TESIS%20CARMEN%20BAQUERIZO.pdf>

indagar a cerca de aceptabilidad que tendrían los estudiantes para que los docentes aplican métodos andragógicos de enseñanza.

**Resultados:** Los resultados fueron satisfactorios con relación a los estudiantes ya que estos consideran que sus docentes deber aplicar nuevos métodos de enseñanza, **pues** se pretende lograr elevar el nivel académico de los futuros profesionales de la Facultad y Universidad, aunque una minoría de los docentes se niegan a involucrarse en nuevos métodos. Mientras los directivos están de acuerdo con la implementación de este tipo de metodologías en los procesos que se llevan con los estudiantes.

El uso de las TICS debe ser una motivación para abordarlas desde el aula, pues la educación debe irse modelando de acuerdo a los cambios que se van dando en el mundo.

**Conclusiones:** La propuesta dejó ver aceptación por parte de los vinculados en los procesos que se desarrollan en el aula, esto demostró capacidad de iniciativa y compromiso por mejorar y lograr un impacto de mejoramiento.

Además, se encontró que hay docentes que no mostraron agrado por aprender nuevos métodos pues se aferran a lo tradicional, temen al cambio y no les gusta arriesgarse, ya que consideran que su método de trabajo es muy acertado.

Finalmente se detectó que los docentes consideran no están capacitados para trabajar con este tipo de metodología, por lo tanto, requieren formación en estas.

**2.1.2. Antecedentes Nacionales.** Título: La lectura crítica y la producción textual en grados cuarto y quinto de básica primaria<sup>32</sup>.

**Autores:** Ángela Rocío Parra, Oscar Alberto Firacative y Rosa Alexandra Ruíz.

**Año:** 2011. Bogotá

**Filiación institucional:** Corporación Universitaria Minuto de Dios.

**Objetivos:**

- Contribuir al desarrollo de la lectura crítica y la producción textual en estudiantes de cuarto y quinto grado de la institución educativa Gimnasio el Imperio.
- Acercar a los estudiantes al mundo literario a través de talleres que den cuenta del nivel de comprensión que tienen los estudiantes.
- Crear un espacio de reflexión acerca de la importancia de realizar una lectura profunda, comprensiva y crítica.

**Metodología:** Los instrumentos utilizados por esta investigación fueron: inicialmente parten de un diagnóstico a base de preguntas de selección múltiple, con una única respuesta para evaluar los niveles de comprensión de los estudiantes, después la aplicación de entrevistas a docentes del área de lengua castellana y finalmente la aplicación de cinco talleres basados en cuentos de los autores Gabriel García Márquez, Mario Benedetti, Jorge Luis Borges, para así generar una evaluación si los estudiantes alcanzaron los niveles esperados. Toda la información fue tabulada donde quedo en evidencia que el nivel que prevalece es el literal y solo unos pocos estudiantes están encasillados en el nivel crítico.

**Resultados:** Los estudiantes inicialmente se encontraban en el nivel literal, pero con la implementación de los talleres, lograron posicionarlos en el nivel crítico.

**Conclusión:** Al finalizar la investigación se pudo deducir que en el aula no se propician espacios para el desarrollo del nivel crítico, pues se tiende a ignorar las

---

<sup>32</sup>La lectura crítica y la producción textual en grados cuarto y quinto de básica primaria. Corporación Universitaria Minuto de Dios. En línea marzo 28 de 2018. Disponible en: [http://repository.uniminuto.edu:8080/xmlui/bitstream/handle/10656/693/THUM\\_ParraMorenoAngelaRocio\\_2011.pdf?sequence=1](http://repository.uniminuto.edu:8080/xmlui/bitstream/handle/10656/693/THUM_ParraMorenoAngelaRocio_2011.pdf?sequence=1)

posturas que tienen los estudiantes, por ello se plantea la elaboración de una didáctica de la lengua que permee el desarrollo de una lectura y pensamiento crítico, donde se convierta ese en el eje central y se enfatice en la función que debe cumplir el maestro ya que este a medida que incrementan las exigencias de los entes supremos deben crear las estrategias pertinentes para el desarrollo de un lector competitivo.

**Título:** Desarrollo del pensamiento crítico a través de la lectura del cuento infantil (cuentos de los hermanos Grimm)<sup>33</sup>.

**Autoras:** Jennifer Espitia Castañeda y Elizabeth Reyes Sánchez.

**Año:** 2011. Bogotá.

**Filiación institucional:** Universidad libre de Colombia

**Objetivos:**

- Desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes del Colegio Universidad Libre grado quinto de primaria 2011 a través de la lectura de los cuentos de los hermanos Grimm.
- Observar y evaluar el trabajo de lectura (diario lector) del grado quinto del Colegio Universidad Libre.
- Establecer criterios de comprensión lectora (micro habilidades) que posibiliten evaluar el pensamiento crítico en los estudiantes de grado quinto del Colegio Universidad Libre.

**Metodología:** La investigación fue de tipo cualitativo, donde se utilizó el método ABP (Aprendizaje basado en problemas) para el cual se establecen las siguientes etapas: Presentación del problema, Identificación de las necesidades de aprendizaje, búsqueda de la información necesaria y se plantea una solución al problema. Para la primera etapa no se llevó a cabo una prueba diagnóstica, sino

---

<sup>33</sup>Desarrollo del pensamiento crítico a través de la lectura del cuento infantil (cuentos de los hermanos Grimm. En línea Marzo 28 de 2018. Disponible en: <http://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/6019/EspitiaCastanedaJennifer2011.pdf;jsessionid=328789C1BB4669E23031EB06E3D966C5?sequence=1>

que se tomó como insumo el diario de plan lector que llevaban los estudiante puesto que este contenía resúmenes por capítulo y dibujos alusivos al libro leído, al culminar de leer el libro la docente evalúa la comprensión a través de preguntas literales, Lo que denota que solo se trabajaba la capacidad interpretativa más no la argumentativa y propositiva que permiten el desarrollo del pensamiento crítico, por ello se plantearon ocho talleres que acompañaran el diario lector pero que fortaleciera la parte crítica en los estudiantes.

La propuesta se desarrolló con sesenta (60) niños entre las edades de diez (10) y doce (12) años pertenecientes al grado quinto del Colegio Universidad libre.

**Resultados:** Los estudiantes presentan falencias en las microhabilidades de predicción y anticipación, las cuales mejoraron al aplicar el taller número dos, con el tercer taller lograron trabajar en grupo y alcanzar la competencia propositiva, en el cuarto se tuvo en cuenta los tres criterios de evaluación según Cassany (reconocer, sintetizar e interpretar) los cuales los estudiantes alcanzaron desempeños buenos.

En el quinto taller se hizo uso de otros tres criterios propuesto por Cassany (argumentar, interpretar y formular hipótesis) para las cuales los estudiantes mostraron altos puntajes lo que denota que el trabajo continuo de las micro habilidades potencia y fortalece los procesos de lectura crítica.

En el sexto taller se aplicó los siguiente tres criterios (Reconocer, proponer y argumentar) donde los estudiantes mostraron alcanzar dos de estos, pues les cuesta proponer lo que significa que se debió trabajar más este criterio, para el séptimo taller se logró trabajar la realización de juicios, proponer y trabajo en equipo, donde el avance fue significativo. Finalmente, en el último taller se evidenció el desarrollo de todas las micro habilidades trabajadas a lo largo de la implementación de la propuesta.

**Conclusiones:** La propuesta permitió a los infantes tener apropiación del texto, puesto que en los talleres se mostraron situaciones fantásticas para que a partir de estas los niños plantearan crearan nuevos aprendizajes sin alejarse de la realidad del texto. Además, pudieron establecer una posición y argumentar el porqué de ella, se acentúa en el manejo de la información que proporciona el texto, lo cual muestra lo pertinente del planteamiento de los talleres basados en los diferentes criterios de lectura de Daniel Cassany.

Además, la propuesta deja ver que el cuento es una clase de texto que agrada a los estudiantes, pues los provee de hechos fantásticos, les permite desarrollar la creatividad y conocer otras culturas.

**Título:** Una práctica de lectura crítica con los estudiantes de la universidad de Medellín.<sup>34</sup>

**Autora:** Lina María Maya Rico.

**Año:** Medellín 2010

**Filiación institucional:** Universidad Católica del Norte.

**Objetivo:**

- Reforzar el impacto o incidencia que tienen los enfoques teóricos y metodológicos de la lingüística textual y el análisis crítico del discurso en los procesos de cultura escrita, especialmente en la lectura crítica.

**Metodología:** La investigación fue de tipo descriptivo, mixto (cualitativo y cuantitativo). Se comparó el nivel de lectura crítica y escritura con que ingresan los estudiantes a la Universidad de Medellín y el nivel con que terminan después de

---

<sup>34</sup> Revista Virtual Universidad Católica del Nortell. No. 34, (septiembre-diciembre de 2011, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias (B), Latindex, EBSCO Information Services, Redalyc, Dialnet, DOAJ, Actualidad Iberoamericana, Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Universidad Autónoma de México En línea Marzo 28 de 2018. Disponible en: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/download/334/640>

cursar las asignaturas de Expresión escrita, Ciencia y libertad, y Pensamiento complejo, esta última asignatura de libre elección, a partir de pruebas iniciales y finales que determinaban la comprensión de lectura crítica que tenían los estudiantes. Con esta investigación se demuestra que los cursos relacionados con las prácticas de la lectura y la escritura del componente humanístico en el ámbito universitario orientados desde la Lingüística Textual y el Análisis Crítico del Discurso obtienen mejores resultados en análisis crítico y producción textual que aquellos orientados bajo teorías y posturas tradicionales. Para lo cual se plantea un modelo de Lectura Crítica basado en la propuesta de Daniel Cassany, en su libro *Tras las líneas*; en el cual presenta veintidós técnicas para leer críticamente un texto y, además, recoge los ACD (aspectos fundamentales del Análisis Crítico del Discurso). El modelo fue aplicado en cursos de primer y segundo semestre.

**Resultados:** Los resultados obtenidos por un grupo son iguales en el diagnóstico y la prueba final, no alcanza la capacidad para hacer resúmenes. En el segundo grupo de estudiantes uno solo logra hacer un resumen, trece (13) colocan información innecesaria, ochenta y cinco (85) solo parafrasea sin sentido. En el tercer grupo veinte uno (21) estudiantes aciertan en realizar resúmenes y veinticinco (25) lo hacen resúmenes aproximados, treinta y cuatro lo realizan parcialmente, ocho le cambian el sentido al texto, cinco (5) elaboran solo un comentario y veinte (20) parafrasean sin sentido; Lo cual denota avances en comparación con los otros grupos, puesto que estaba orientado bajo metodologías de la LT y ACD, que mejoraron las habilidades de lectura y escritura.

**Conclusiones:** Se logró demostrar que los cursos basados en estos enfoques (LT y ACD) obtienen mejores resultados en análisis e interpretación textual contribuyendo así a la formación de lectores críticos e independientes. Aunque no se logra subsanar la mayor parte de las falencias que traen los estudiantes puesto que solamente son cuatro horas semanales durante 16 semanas entonces el tiempo

no es suficiente, por ello se hace necesario aumentar la intensidad horaria, ya que los problemas de lectura y escritura que traen los estudiantes son bastantes.

Los coinvestigadores una psicóloga y un comunicador social, pese a que habían sido docentes de lenguaje, hallaron la necesidad de formarse en estos procesos y ahondar en lectura crítica, puesto que requerían actualizarse para poder generar buenos resultados en los estudiantes, de lo cual se concluyó que si se buscan salidas facilistas no se logrará subsanar la falencia que existe, por ende, persistirá.

**Título:** Propuesta metodológica para la enseñanza de la comprensión lectora a través del mito como texto narrativo en el grado quinto de educación básica primaria<sup>35</sup>.

**Autora:** Isid Yohana Perdomo Isanoa.

**Año:** 2012. Florencia, Caquetá

**Filiación institucional:** Universidad de la Amazonía

**Objetivos:**

- Implementar una propuesta metodológica que permita fortalecer la comprensión lectora del texto narrativo a partir del mito, en el grado Quinto de Educación Básica Primaria en la Institución Educativa Rural Rio Negro.
- Búsqueda de referentes teóricos que orientan el problema.
- Identificar el nivel de lectura en que se encuentran los estudiantes de quinto grado.
- Diseñar la propuesta basada en los mitos como estrategia para alcanzar la comprensión lectora.
- Evaluar el impacto de la propuesta.

---

<sup>35</sup>Propuesta metodológica para la enseñanza de la comprensión lectora a través del mito como texto narrativo en el grado quinto de educación básica primaria. En línea marzo 28 del 2018. Disponible en : <https://edudistancia2001.wikispaces.com/file/view/PROPUESTA+METODOL%C3%93GICA+PARA+LA+ENSE%C3%91ANZA+DE+LA+COMPRESI%C3%93N+LECTORA+A+TRAV%C3%89S+DE+L+MITO+COMO+TEXTO+NARRATIVO+EN+EL+GRADO+QUINTO+DE+EDUCACI%C3%93N+B%C3%81SICA+PRIMARIA.pdf>

**Metodología:** El diseño metodológico se basó en el estudio de caso de tipo pedagógico, realizada mediante una fase de fundamentación, de observación directa, de fichado bibliográfico, de diagnóstico, la de intervención y evaluación se realizó con estudiantes del grado 5° de primaria en la Institución Educativa Rural Rio negro, municipio de Puerto Rico Caquetá.

**Resultados:** Los resultados evidenciaron avances de los estudiantes en el proceso de comprensión de lectura, relacionados con el nivel inferencial. Puesto que en la prueba diagnóstica se observó un total de desaciertos de 68,6%, mientras que la prueba final arrojó el 28,4%, es decir que hubo un avance significativo de (40.2%).

En el nivel crítico intertextual en el diagnóstico se encontraron 68,6% de desaciertos y luego de realizar la prueba final se halló un total de 22,5%. Se evidencia una mejoría significativa del (46.1%). finalmente, en el nivel literal la prueba diagnóstica mostró 48,5% de desaciertos y luego de la prueba final se obtuvo un total de 33,8%, con una mejoría del (14.7%).

**Conclusiones:** Los mitos son un buen recurso para desarrollar procesos de comprensión de lectura en los estudiantes. Además, se debe evaluar permanentemente estos para determinar falencias y buscar estrategias que logren un impacto positivo en los estudiantes. Finalmente se sugiere siempre abordar los tres niveles de comprensión, y se trabaje las cuatro competencias básicas: escuchar, hablar, leer y escribir, siempre atendiendo al contexto donde se encuentre inmerso el estudiante y resalta la función del docente como agente motivador de espacios para el mejoramiento de la lectura y su comprensión.

**2.1.3. Antecedentes Regionales.** Título: Propuesta pedagógica para hacer de la clase de lengua castellana un espacio generador de pensamiento crítico.

**Autor:** Luis Alfredo Mantilla Forero.

**Año:** 2010. Bucaramanga.

**Filiación institucional:** Universidad Industrial de Santander

**Objetivos:**

- Desarrollar una propuesta que busque el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.

**Metodología:** La propuesta se llevó a cabo con veinte (20) estudiantes del grado décimo del colegio Nuevo Cambridge, fue de tipo cuantitativo a la hora de medir a los estudiantes en la etapa diagnóstica, y cualitativa pues buscaba convertir la clase de Lengua Castellana en un espacio diferente al que estaban acostumbrados los estudiantes pero que generara pensamiento crítico, por ello se empleó la técnica de observación participante y como instrumento los diarios de campo, los cuales sirvieron de insumo.

**Resultados:** Los resultados obtenidos fueron positivos ya que se despertó el interés y la motivación en los estudiantes por la clase de lengua ya que se mejoró la estrategia, donde el estudiante era el autor generador del conocimiento, se plantearon lecturas a partir de las necesidades e intereses de ellos, además surge una reflexión por parte del investigador a cerca de su práctica docente, pues logro que una minoría avanzara al nivel crítico.

**Conclusiones:** Se debe seguir trabajando, implementando estrategias que busquen desarrollar en los estudiantes procesos de comprensión textual y así lograr que la mayoría alcance el nivel crítico. A demás Se debe promover la interdisciplinariedad vinculando otras áreas, ya que esto le dará más soporte a la estrategia que se implemente.

**Título:** Diseño de una unidad didáctica para el fortalecimiento y el desarrollo de la lectura crítica en estudiantes de educación multigrado, tercero - quinto de primaria del centro educativo rural la Malaña.

**Autoras:** Danitza Bermúdez Rueda, Deisy Rocio Cabrera Ruiz, Dayana Ramírez Bianchá.

**Año:** 2016. Bucaramanga.

**Filiación institucional:** Universidad Industrial de Santander.

**Objetivos:**

- Determinar de qué manera una unidad didáctica configurada en torno a la lectura de un texto fortalece y desarrolla la lectura crítica en estudiantes de educación multigrado, segundo y cuarto de primaria, del Centro Educativo La Malaña.
- Determinar el concepto de lectura crítica que tiene la maestra
- Describir las estrategias que se emplean en las clases de Lengua castellana
- Determinar las dificultades que tienen los niños de segundo y cuarto de primaria.

**Metodología:** Es de enfoque cualitativo y es investigación acción. En la primera etapa se hará observación no participante para determinar las problemáticas que tienen los estudiantes, se estudió las limitaciones para determinar la posible solución, seguidamente se plantea la estrategia que se utilizó, se aplicó y finalmente se evaluó a través de la observación participante

**Resultados:** Los resultados fueron satisfactorios pues alcanzaron a fortalecer los procesos de comprensión textual

**Conclusiones:** El desarrollo de unidades didácticas basadas en estrategias con un enfoque crítico fortalecen los procesos en el aula de clase. Además, en el aula multigrado se evidencia poco avance en el nivel crítico, ya que aún hay falencias en el nivel literal e inferencial.

El trabajo en el aula debe partir desde las necesidades que tienen los estudiantes y en las zonas rurales debe estar enfocado al desarrollo de la lectura crítica y el pensamiento crítico, pero este es difícil de fortalecer ya que no existe claridad en el concepto de estos por parte de las docentes.

**Título:** Diseño de una unidad didáctica para el fortalecimiento y desarrollo de la lectura crítica en estudiantes del grado 11-8 de la escuela normal superior de Bucaramanga, sede c.

**Autoras:** Yuliana Angarita Jaramillo y María Alejandra Uribe Floréz.

**Año:** 2016. Bucaramanga.

**Filiación institucional:** Universidad Industrial de Santander.

**Objetivos:**

- Determinar de qué manera el diseño de una unidad didáctica en la clase de lengua castellana permite el desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes de grado 11-8 de la escuela Normal superior de Bucaramanga, sede C.

**Metodología:** El enfoque seleccionado es cualitativo y de tipo de investigación acción. Los participantes de la muestra pertenecen al grado 11- 8 de la escuela normal superior de Bucaramanga. Los instrumentos y las técnicas de recolección que se utilizaron se dividieron en las seis fases del ciclo de acción de la investigación de la siguiente manera: primera fase, diario de campo, observación participante, cuestionarios a estudiantes y entrevistas a docentes; segunda fase, prueba de lectura; tercera, cuarta y quinta fase, diario de campo- observación participante, taller investigativo y unidad didáctica y por último la sexta fase grupo focal con los participantes de la observación.

**Resultados:** Como resultado se obtuvo que al implementar el diseño de unidad didáctica es posible fortalecer la lectura crítica en los procesos de enseñanza-

aprendizaje en los estudiantes de los últimos grados de escolaridad, permitiendo así reflejar un mejor desempeño en su vida universitaria y profesional.

**Conclusiones:** Con esta investigación se determinó que al realizar una unidad didáctica se requiere de tiempo y que sería bueno que los maestros trabajaran por unidades y a su vez hicieran la reflexión de su práctica pedagógica.

Además, se concluyó que para el trabajo con unidades se debe partir de un diagnóstico para conocer la situación de los estudiantes, conocer el contexto en que están inmersos, sus gustos y necesidades, estas deben tener sentido, no deben ser actividades sueltas sino secuenciales que se relacionen entre sí. Las unidades posibilitan el trabajo colaborativo tanto de docentes como de estudiantes y reúne diferentes ámbitos que hacen que se desarrolle integralmente el estudiante.

## **2.2 MARCO LEGAL**

El desarrollo de la lectura crítica se ha buscado desde años anteriores, y se han planteados trabajos que acierten al fortalecimiento de esta, pues son muchas las actividades que se pueden plantear para lograr que los infantes tengan una actitud crítica y reflexiva frente a la vida y el entorno que los rodea y lo demuestren en su discurso, pues *“el discurso sólo puede reflejar la percepción que tiene el sujeto de la realidad. Puesto que su visión de la realidad está inextricablemente unida a sus intenciones, valores y actitudes, los discursos reflejan el orden social establecido, las relaciones de dominación, las injusticias y las opresiones. A partir de este axioma, comprender críticamente significa identificar este conjunto de presupuestos y poder confrontarlo con otras alternativas”*<sup>36</sup> por ende se apoya en los siguientes documentos legales que rigen nuestro país:

---

<sup>36</sup> CASSANY Daniel. *Tras las líneas*. Anagramas editores. Barcelona 2006. Pág 86

**2.2.1. Lineamientos curriculares.** Puesto que es el documento que establece criterios y orientaciones de los currículos, *“Los lineamientos buscan fomentar el estudio de la fundamentación pedagógica de las disciplinas, el intercambio de experiencias en el contexto de los Proyectos Educativos Institucionales. Los mejores lineamientos serán aquellos que propicien la creatividad, el trabajo solidario en los microcentros o grupos de estudio, el incremento de la autonomía y fomenten en la escuela la investigación, la innovación y la mejor formación de los colombianos”*<sup>37</sup>.

Por lo tanto, se considera la lectura como una de las habilidades principales que se desarrolla desde temprana edad en los niños y que se fortalece de manera proporcional al nivel de desarrollo que adquiere el niño.

Desde los Lineamientos Curriculares, la lectura es concebida *“un proceso esencialmente cognitivo y lingüístico, porque está determinada por el pensamiento y el lenguaje, y no por la percepción y la motricidad”*<sup>38</sup>. Por ello, al realizar un excelente proceso de lectura, se podrán realizar las diferentes preguntas o ejercicios que están contemplados para los niveles de comprensión del texto que se aborda, pues tanto la lectura como la comprensión son inseparables dado que la segunda es la evidencia de un buen trabajo de la primera, teniendo en cuenta que la comprensión es dotar de significado un texto. Para esta, los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana plantean tres niveles para el análisis de la comprensión lectora<sup>39</sup>: Nivel literal a través del reconocimiento o recuerdo que permite reconstruir lo leído a partir de resúmenes; el nivel Inferencial, implica reconocer aquella información que no está explícita en el texto, es decir partir del texto en su globalidad. Se hace evidente la relación Lector – texto y finalmente plantea un nivel crítico- intertextual donde el lector asume una posición crítica frente al texto abordado y relaciona el texto leído con otros que ha interactuado.

---

<sup>37</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana” Bogotá, Pág 3

<sup>38</sup> *Ibíd.* Pág. 47

<sup>39</sup> *Ibíd.* Pág. 74.

**2.2.2. Estándares Básicos de Competencias.** *“Constituyen uno de los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo y la evaluación externa e interna es el instrumento por excelencia para saber qué tan lejos o tan cerca se está de alcanzar la calidad establecida con los estándares”*<sup>40</sup> es decir permiten tener claridad en los mínimos básicos que necesita y tiene derecho a alcanzar un estudiante en cada grado académico y en todas las áreas del saber que integran el conocimiento escolar, por ende son un referente que guían al maestro.

**2.2.3 Módulo de pensamiento crítico.** en el cual *“incluyen indicadores para identificar hasta dónde los estudiantes emplean el pensamiento crítico como la herramienta principal para el aprendizaje. Al interiorizar en las competencias, los estudiantes se convertirán en pensadores autodirigidos, autodisciplinados y en automonitores”*<sup>41</sup> ya que permite que los estudiantes planteen preguntas clara y concisas y a su vez emitan respuestas bien planteadas coherentes y respondan a los requerimientos que se les plantean, que tengan capacidad reflexiva frente a sus puntos de vista y los de otros siempre en el marco de respeto con el fin de dar soluciones a las diferentes problemáticas en que se encuentran inmersos.

Finalmente, el Ministerio de Educación Nacional asume la evaluación *“como elemento regulador de la prestación del servicio educativo, el cual permite valorar el avance y los resultados del proceso a partir de evidencias que garanticen una educación pertinente, significativa para el estudiante y relevante para la sociedad”*<sup>42</sup>.

---

<sup>40</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL Estándares básicos de competencias en Lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Primera edición mayo 2006.

<sup>41</sup> RICHARD Paul y ELDER Linda. Estándares de competencia para el pensamiento crítico. Estándares, principios, desempeño, estándares y resultados con una rúbrica maestra en el pensamiento crítico. Fundación para el pensamiento crítico. 2005

<sup>42</sup> MINEDUCACION [en línea] [Citado el 25 de Noviembre del 2016] Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-179264.html>

Es la técnica que emplean los docentes para medir el avance en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes, y es precisamente a partir de estas que se establece estrategias de mejoramiento, para fortalecer aquellas falencias detectadas y así lograr proporcionar un aprendizaje significativo en los infantes.

### 2.3 MARCO PEDAGÓGICO

Desde el ámbito pedagógico se hace mención a Pablo Freire ya que expresa que *“la comprensión que se alcanza a través de la lectura crítica implica percibir la relación que existe entre el texto y su contexto”* además hace una crítica fuerte en su libro Pedagogía del oprimido, donde señala a los maestros como unos bancarios que supuestamente dotan de conocimientos a los estudiantes, ya que los consideran ignorantes, por ende seres no pensantes, no reflexivos ni críticos ante el mundo que los rodea *“la educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador- educando. Debe fundamentarse en la conciliación de los polos, de tal manera que ambos se hagan simultáneamente, educadores y educandos”*<sup>43</sup>.

Por ello la relevancia de repensar la función que tiene cada uno de los actores en el proceso de enseñanza aprendizaje, Solé menciona a Ausubel en su libro Estrategias para la lectura y señala que *“aprender algo equivale a formarse una representación, un modelo propio, de aquello que se representa como objeto de aprendizaje”*<sup>44</sup> lo que supone que el niño debe tener los conocimientos necesarios para que pueda atribuirle significado a lo que está aprendiendo.

Ausubel dice que *“el alumno debe manifestar [...] una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, es decir,*

---

<sup>43</sup> FREIRE Paulo. Pedagogía del oprimido. Segunda edición México. Capítulo 2. Pag 76-86

<sup>44</sup> SOLÉ Isabel. Estrategias de lectura . pag 38 MIE

*relacionable con su estructura de conocimiento sobre una base no arbitraria*<sup>45</sup> Por ello, lo que se le proporcione al niño debe ser potencialmente significativo, lo que implica que se relacione de forma no literal ni memorística si no que logre adaptarse, cambiar con alguna estructura cognoscitiva propia del infante. Ya que por sí misma posee un significado lógico, que se relacione con las ideas disponibles dentro de la estructura cognitiva del infante, puesto que esto es un proceso inherente. Siempre para que se pueda comprender se hace necesario que el texto por sí mismo se deje comprender y que sea el estudiante quien tenga saberes adecuados para que pueda elaborar una buena interpretación de aquello que está trabajando, por lo tanto la experiencia que el niño tengo en otros escenarios, con otros textos se hace importante ya que si no se tiene los suficientes conocimientos previos se es difícil conectar o relacionar este nuevo saber con las estructuras que ya tienen preestablecidas el niño.

El aprendizaje significativo ocurre cuando existe conexión entre un subsunor (concepto relevante pre existente) en la estructura cognitiva del niño, con el nuevo concepto, lo que indica que este sería aprendido significativamente siempre y cuando esos otros subsunores estén claros y disponibles y que sirvan de anclaje a las primeras, así llegarán a ser subsunores evolucionados por ello se debe estar siempre en interacción con nuevos conceptos, ideas, para que pueda surgir el aprendizaje significativo. *“La característica más importante del aprendizaje significativo es que, produce una interacción entre los conocimientos más relevantes de la estructura cognitiva y las nuevas informaciones (no es una simple asociación), de tal modo que éstas adquieren un significado y son integradas a la estructura cognitiva de manera no arbitraria y sustancial, favoreciendo la diferenciación, evolución y estabilidad de los subsunores pre existentes y*

---

<sup>45</sup> EDUCARCHILE Significativo David Ausubel [en línea] [citado el octubre de 2017] disponible en: <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Teor%C3%ADa%20del%20aprendizaje%20significativo%20de%20David%20Ausubel.pdf>

*consecuentemente de toda la estructura cognitiva*<sup>46</sup>.por lo cual se debe provocar en los infantes la adquisición de nuevos saberes para que sea él quien los confronte, compare con los existentes y cree la necesidad de transformarlos.

Existe el aprendizaje mecánico el cual *“es relacionable con la estructura cognitiva solamente de manera arbitraria y literal que no da como resultado la adquisición de significados para el sujeto, el aprendizaje se denomina mecánico o automático”*<sup>47</sup>.

Es decir que la diferencia radica en la forma como se relaciona la nueva estructura con la ya preestablecida, el aprendizaje mecánico es de forma exclusiva, con una sola definición y con unas mismas palabras, mientras el significativo no es exclusivo, es funcional no hay palabras exactas, esas las emplea el niño.

Vygotsky plantea que todo niño tiene presaberes y experiencias fuera de la vida escolar, por lo cual el desarrollo y el aprendizaje están interrelacionados. Para ello plantea dos niveles; Nivel evolutivo real que, *“comprende el nivel de desarrollo de las funciones mentales de un niño, supone aquellas actividades que los niños pueden realizar por sí solos y que son indicativas de sus capacidades mentales”*<sup>48</sup>y el nivel potencial, el cual se refiere a lo que puede hacer el niño con ayuda de otras personas.

Existe la zona de desarrollo próximo que es el proceso de maduración que tiene el niño, porque aún no tiene establecido las diferentes capacidades o procesos, en tanto el maestro juega un papel importante porque es la guía que a través de

---

<sup>46</sup> AMAZONAWS Teoria del Aprendizaje Significativo [en línea] [citado octubre de 2017] disponible en

[https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38902537/Aprendizaje\\_significativo.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1508872796&Signature=A4Vm7oWvZEg5%2FxVK4a7zEFu9OBM%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DTEORIA\\_DEL\\_APRENDIZJE\\_SIGNIFICATIVO\\_TEOR.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38902537/Aprendizaje_significativo.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1508872796&Signature=A4Vm7oWvZEg5%2FxVK4a7zEFu9OBM%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DTEORIA_DEL_APRENDIZJE_SIGNIFICATIVO_TEOR.pdf)

<sup>47</sup> MOREIRA Marco Antonio. Aprendizaje significativo: un concepto subyacente. Instituto de física UFRGS. Brasil

<sup>48</sup> VYGOTSKY: Enfoque sociocultural. Beatriz Cabrera y Clemen Mazarela. Educere, artículos, año 5, N° 13, abril - mayo - junio, 2001.

estrategias logre despertar aquello que no se hará de manera espontánea lo cual muestra que *“La escuela en cuanto a creación cultural de las sociedades letradas desempeña un papel especial en la construcción del desarrollo integral de los miembros de esas sociedades”*<sup>49</sup>

Además, establece dos funciones mentales: inferiores, las cuales son determinadas genéticamente y están condicionadas por lo que puede hacer el individuo; las superiores se desarrollan a través de la interacción social que tenga el niño, pues estas son mediadas por la cultura en la cual está inmerso por ende al estar expuesto se le abren posibilidades y de allí se concibe el conocimiento como el resultado de esa interacción con las personas que están a su alrededor. En medio de estas funciones se mencionan las herramientas psicológicas que son el puente entre las habilidades intrapersonales e interpersonales, pues gracias a ellas es que el individuo puede desenvolverse en el medio que se encuentre. El lenguaje es la herramienta principal, pues a través de ella se comunica y logra a provechar las bondades del conocimiento. Según Vigotsky *“el aprendizaje es una forma de apropiación de la herencia cultural disponible, no sólo es un proceso individual de asimilación. La interacción social es el origen y el motor del aprendizaje”*.<sup>50</sup>

## **2.4 MARCO DISCIPLINAR**

En el marco disciplinar se abordarán los siguientes conceptos claves para la propuesta de investigación, enfocados desde diferentes perspectivas planteadas por los distintos autores.

---

<sup>49</sup> *Ibíd.*

<sup>50</sup> Teoría de Vygotsky. Universidad Católica Boliviana San Pablo

**2..4.1 Lectura.** Para Marta Sastrías, la lectura es *“una actitud alerta y abierta del hombre frente a los signos que nos ofrece el mundo; y con ello nos referimos no sólo a las manifestaciones que se dan en el ámbito de la cultura, sino a los signos y códigos que nos presenta el medio ambiente físico, biológico y social”*<sup>51</sup> por lo tanto la lectura permea todos los ámbitos en los cuales se encuentra inmerso el individuo, de allí la importancia de su fortalecimiento pues es el camino, la vía que conduce al sujeto para que lleve a cabo otros procesos como el de expresarse en diferentes escenarios y enriquecerse intelectualmente.

Umberto Eco plantea en el capítulo de El lector modelo de su libro Lector In Fabula<sup>52</sup>, que los textos dejan espacios a propósito, para que sea el lector quien con su experiencia y bagaje, los complete, logre darle un sentido interpretativo y los haga hablar, además plantea la importancia de una competencia lingüística, y una competencia circunstancial por parte del destinatario, porque si se es un lector enciclopédicamente como lo cataloga, no logrará conocer el contenido del texto ni muchísimo menos lograr interpretarlo es decir habrá fallado como él menciona *“...lo que el autor suele querer es el adversario gane, no que pierda.”*<sup>53</sup> Es decir, siempre el emisor prevé frente a qué tipo de destinatarios puede enfrentarse, y trata de simular los movimientos posibles que pudiera llegar hacer, pues su único fin es cumplir la misión encomendada.

Por ello, la importancia de formar lectores competentes, enciclopédicos, capaces de responder a los diferentes requerimientos que le haga la escuela o las pruebas externas.

---

<sup>51</sup> SASTRÍAS Martha. Caminos a la lectura. México, Pág 4

<sup>52</sup> ECO Umberto. Lector in fabula. Capitulo el lector modelo. Pág 73-95

<sup>53</sup> Ibíd. Pág. 78

**2.4.2. Momentos de la lectura.** La lectura se ha venido ejecutando a la ligera, sin darle el tiempo, la importancia y los espacios que requiere para ser efectiva, por ello es que los niños al culminar de leer un libro o un texto no saben dar cuenta acerca de qué leyeron.

La escuela ha caído en el error de “enseñar” a leer para hacer una actividad que demuestre lo comprendido ya que se le da más valor a ese producto que al mismo proceso que se debe realizar en ella. Isabel Solé en su libro *Estrategias para la comprensión* hace mención a los momentos de la lectura y manifiesta que la lectura<sup>54</sup> debe ser considerada como un instrumento de aprendizaje, información y disfrute y plantea que se pueden hacer muchas cosas con la lectura, es aquí donde la creatividad del maestro juega un papel importante para crear esas actividades que generen una preparación para abordar un texto, un disfrute a medida que se realiza la lectura y unas que la cierren, pero pensamos que la lectura es un momento donde el niño se encuentra con el texto y emite una serie de respuestas ante planteamientos que indagan por la totalidad del texto.

Para el momento del antes de la lectura, Isabel Solé plantea una serie de estrategias entre ellas: plantear objetivos para la lectura y responde el *¿Para qué voy a leer?*, establecer predicciones del texto, *“para estas nos basamos en nuestras propias experiencias y conocimientos sobre lo que estos índices textuales nos dejan entrever acerca del contenido del texto”*<sup>55</sup> para lo cual el maestro a través de la pregunta indaga y permite que los estudiantes planteen posibles hipótesis acerca de qué va a tratar el texto o qué tanto saben acerca de la temática que va a abordar en el texto. Esto sirve además para que el maestro se dé cuenta qué tanto saben sus estudiantes, y si el texto fue pertinente, le aportó a los estudiantes, etc.

---

<sup>54</sup> SOLÉ Isabel. *Estrategias de lectura*. MIE. Pág. 39

<sup>55</sup> *Ibíd.* Pág. 46

Para el momento del durante la lectura, es necesario estar concentrado, atento y dispuesto, por lo tanto, el maestro como guía es quien orienta el proceso para que esta etapa sea placentera y exitosa, en cuanto a una lectura aprovechada, acompañada y disfrutada. A veces a los docentes se les olvida que el proceso de lectura debe ser en acompañamiento, se le debe brindar la confianza al estudiante, además esto le permitirá mejorar el acto de leer a través de las intervenciones que realice el maestro, el estudiante no debe sentir que está solo en el proceso.

Isabel Solé plantea tareas de lectura compartida, *“cuyo objetivo enseñar a los alumnos a comprender y a controlar su comprensión, se encuentren presentes en la lectura... y que los alumnos se acostumbren a resumir, a plantear preguntas, a resolver problemas desde que puedan leer algunas frases”*<sup>56</sup> en esta plantea la lectura silenciosa y la lectura en voz alta, donde maestro y estudiante asumen la responsabilidad de la lectura y se hace partícipe del proceso. Tras la lectura el maestro puede conducir a los estudiantes a través de las siguientes estrategias: resumir lo leído, planteamiento de interrogantes, explicaciones y aclaraciones ante dudas o eventos complejos que se presenten en el texto. Solé asegura que *“lo recomendable no es seguir una secuencia fija y estática, tal cual, sino adaptarla a las diferentes situaciones de lectura, a los alumnos a que participen en ella”*<sup>57</sup>

De esta manera el estudiante aprenderá a asumir un rol activo en la lectura, pues debe apropiarse de su proceso con responsabilidad. Solé dice que no hay recetas exactas ya que todas las lecturas son diferentes y es el maestro quien decide qué hacer frente a cada una, y el orden en que considera pertinente, lo importante es que no omita las estrategias durante los momentos de la lectura.

Para el momento del después de la lectura, plantea el reconocimiento de la idea principal *“el tema de la idea principal. Para el autor, el tema indica aquello sobre lo que trata un texto, y puede expresarse mediante una palabra o un sintagma... La*

---

<sup>56</sup> *Ibíd.* Pág. 104

<sup>57</sup> *Ibíd.* Pág. 105

*idea principal por su parte, informa del enunciado mas importante que el escritor utiliza para explicar el tema”<sup>58</sup>* Además Solé recomienda el planteamiento de preguntas en textos expositivos para llegar al núcleo de los textos. Por lo tanto, el maestro puede emplear la pregunta como medio para identificar tanto tema como las ideas principales que contienen los textos que abordan los estudiantes.

Formular y responder preguntas es otra estrategia. En el libro Estrategias de lectura<sup>59</sup> se menciona una clasificacion que realiza Pearson y Jhonson pues hace alusion a los niveles de comprension que tenemos establecidos desde los lineamientos, pero con nombres distintos.

- Preguntas de respuesta literal, explica que se encuentra explícitamente en el texto
- Preguntas piensa y busca, explica que el estudiante debe deducir, relacionar elementos del textos y realizar procesos de inferencias
- Preguntas de elaboración personal, son aquellas que toman como referente el texto abordado, pero las respuestas no se encuentran en él, así que el estudiante debe relacionar sus conocimientos, experiencias previas y opiniones frente al texto.

En este momento Solé hace alusion a todas a aquellas actividades que el maestro pueda plantear para que el estudiante comprenda totalmente el texto.

---

<sup>58</sup> SOLÉ Isabel. Estrategias de lectura. Pág. 118

<sup>59</sup> Ibíd. Pág. 138

**2.4.3 Textos expositivos.** Según la tipología establecida por Werlich, cataloga cinco tipos de textos (descriptivo, narrativo, expositivo, argumentativo e instructivo) donde el expositivo se caracteriza por centrarse *“en el análisis o síntesis de los elementos que constituyen conceptos o representaciones conceptuales, se relaciona con el proceso cognitivo de la comprensión y tiene como finalidad comunicativa hacer comprender”*<sup>60</sup>.

Los textos expositivos pretenden mostrar la naturaleza del tema o asunto a tratar, *“Se caracteriza por la permanente ampliación de información nueva, por la búsqueda de la objetividad y la precisión conceptual con la cual deben comprenderse, interpretarse los conceptos o los objetos de estudio”*<sup>61</sup>. por ello la necesidad abordar desde el aula este tipo de textos para promover nuevos saberes, y así permitirle al estudiante conocer aspectos de determinadas temáticas con las cuales no está en constante interacción. Además, emplea parámetros estructurales –subtipos- discursivos fundamentales, como: definición-descripción, clasificación-tipología, comparación-contraste, pregunta-respuesta, problema-solución, causa-consecuencias, e ilustraciones o representaciones gráficas. La intención es de exponer, mostrar, proporcionar información acerca de algo.

De acuerdo con Coltier<sup>62</sup>, *“El texto expositivo está constituido por tres tipos característicos de enunciados: enunciados descriptivos que presentan el fenómeno estudiado, los enunciados explicativos que tienen como propósito presentar la información y avanzar hacia un cierre o solución, y los enunciados «balises» con los*

---

<sup>60</sup> Dialnet sobre didáctica del texto expositivo [en línea] [Citado el 25 de Noviembre del 2016] Disponible en <file:///C:/Users/LIDA/Downloads/Dialnet-SobreLaDidacticaDelTextoExpositivo-126175.pdf>

<sup>61</sup> TEODORO ÁLVAREZ ,Angulo. RAMÍREZ BRAVO, Roberto. El texto expositivo y su escritura . Artículo recibido el 22 de Abril de 2010 y aprobado el 30 de Agosto de 2010. Folios • Segunda época • N.o 32 • Segundo semestre de 2010.pag 74

<sup>62</sup> SABER Texto expositivo Elennys Oliveros [en línea] [Citado el 25 de Noviembre del 2016] Disponible en <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/37113/1/Texto%20expositivo.%20Elennys%20Oliveros.pdf>

*que enunciador evalúa el desarrollo de la exposición”*. Es importante proporcionar a los estudiantes textos con diferentes estructuras a las comúnmente trabajadas (género narrativo) para que los estudiantes se asocien con este tipo de textos y disfruten leerlos.

## **2.5 MARCO DIDÁCTICO**

**2.5.1 Unidad didáctica.** *“La unidad didáctica es la interrelación de todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza/aprendizaje con una coherencia interna metodológica y por un período de tiempo determinado”*<sup>63</sup> para Escamilla, *“La unidad didáctica es una forma de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje alrededor de un elemento de contenido que se convierte en eje integrador del proceso, aportándole consistencia y significatividad”*

**2.5.2. Niveles de comprensión.** La taxonomía de Barret es una propuesta que busca organizar y clasificar el tipo de preguntas que un buen lector debe hacerse, pues su herramienta esencial son las preguntas, las cuales son elaboradas por el maestro para estimular a los estudiantes y comprobar su comprensión.

Barret propone que el maestro debe formular a los estudiantes interrogantes variados, en distintos niveles para localizar y graduar la enseñanza de la comprensión lectora, en esta contempla tres niveles de comprensión<sup>64</sup>:

---

<sup>63</sup> IBAÑEZ, Gloria. Planificación de unidades didácticas: una propuesta de formalización. Aula de Innovación Educativa. En: EmásF Revista Digital de Educación Física. Año 1, enero-febrero 2010. Num. 2. Citado 25 de noviembre, 2016. Disponible en: file:///C:/Users/LIDA/Downloads/Dialnet-LaProgramacionAMedioPlazoDentroDelTercerNivelDeCon-3175435.pdf

<sup>64</sup> CORTEZ, D . Módulo de comprensión textual . Fundación Promigas. Barranquilla, Pág 31

**Tabla 3. The Barret Taxonomy Cognitive and Affective Dimensions of Reading Comprehension.**

<b>THE BARRETT TAXONOMY – SUMMARY OF MAIN CATEGORIES</b>	
<b>1. Literal Comprehension</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Recognition (locate/identify)               <ul style="list-style-type: none"> <li>i) of details</li> <li>ii) of main ideas</li> <li>iii) of sequence</li> <li>iv) of comparison</li> <li>v) cause/effect relations</li> <li>vi) character traits</li> </ul> </li> <li>b) Recall (i.e. from memory)               <ul style="list-style-type: none"> <li>i) of details</li> <li>ii) of main ideas</li> <li>iii) sequence, etc. as in a) above</li> </ul> </li> </ul>
<b>2. Reorganisation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Classifying</li> <li>b) Outlining</li> <li>c) Summarising</li> </ul>
<b>3. Inference</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) of supporting detail</li> <li>b) of main ideas</li> <li>c) of sequence</li> <li>d) of comparisons (e.g. time, characters)</li> <li>e) of cause/effect relations</li> <li>f) of character traits</li> <li>g) of outcomes (prediction)</li> <li>h) of figurative language (interpretation)</li> </ul>
<b>4. Evaluation</b>	Judgements of: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) reality/fantasy</li> <li>b) fact/opinion</li> <li>c) adequacy/validity</li> <li>d) appropriateness</li> <li>e) worth, desirability, acceptability</li> </ul>
<b>5. Appreciation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Emotional response to content</li> <li>b) Identifications with characters or incidents</li> <li>c) Reactions to author's use of language</li> <li>d) Imagery</li> </ul>

Fuente: How Children to Learn. Supporting y developing children´s writing school. First publication 2002 Dorothy latham Pág 143

El primer nivel es el explícito que está organizado en dos subniveles, que van desde un mayor apego al texto, que corresponde al literal hasta una mayor actividad personal del lector que alude a la reorganización. Dentro de la comprensión literal

se refiere a la recuperación de la información explícitamente planteada por el texto, para esta implica:

- **Reconocimiento y recuerdo de detalles:** se rescata información sobre los personajes, incidentes, tiempo y lugar.
- **Reconocimiento y recuerdo de ideas principales:** identificación de proposiciones explícitas que contengan la o las ideas principales
- **Reconocimiento y recuerdo de secuencias:** se refiere al orden de las acciones explícitamente planteadas en el texto.
- **Reconocimiento y recuerdo de las relaciones de causa-efecto:** se emiten razones que determinan un efecto o una consecuencia
- **Reconocimiento y recuerdo de rasgos de personajes:** identificar características explícitas de un personaje que ayuden a definirlo.
- **Reconocimiento y recuerdo de comparaciones:** identifica o recuerda similitudes y diferencias entre los personajes, los momentos de la historia.

Con relación a la reorganización que es el segundo paso que realiza el estudiante y que consiste en dar una nueva organización a las proposiciones o elementos del texto a través de la clasificación y la síntesis, este se lleva a cabo a partir de los siguientes procesos:

- **Esquematización:** implica reproducir el texto (Organizadores gráficos)
- **Resumen:** implica sintetizar el texto mediante proposiciones que reproducen los hechos o elementos principales.

El tercer nivel es el implícito, es la comprensión inferencial el cual requiere que el lector realice conjeturas de acuerdo a sus experiencias pasadas y al texto, para el desarrollo de este se supone:

- **Inferencia de detalles:** implica formular hipótesis acerca de los detalles adicionales que el autor pudo haber incluido para hacer del texto algo más atractivo

- **Inferencia de ideas principales:** implica inducir la idea principal, el significado general del texto o tema que no está explícitamente en el texto.
- **Inferencia de secuencias:** determina el orden de las acciones cuando no hay claridad en el orden de los hechos.
- **Inferencia de causa y efecto:** plantea hipótesis acerca de las causas que determinaron ciertas acciones.
- **Comparaciones:** infiere semejanzas y diferencias entre los personajes, momentos o lugares.
- **Inferencia de rasgos de los personajes:** determina características de los personajes que no están en el texto.

El cuarto nivel es el de Evaluación, en esta se contempla mayor complejidad y corresponde a la extrapolación del texto y se contempla:

- **Realidad o fantasía:** formula conjeturas acerca de los detalles
- **Valor:** incentivar a juzgar la actitud o las acciones de los personajes desde lo ético.
- **Apreciación del texto:** esta se hace a través de la toma de conciencia del impacto psicológico o estético que el texto ha producido.

El quinto nivel alude a la apreciación donde el estudiante da respuestas de sentido emocional frente al texto, logra identificarse con un personaje del texto, identifica el estilo del lenguaje del autor.

**2.5.3. Lectura crítica.** La educación se encamina a desarrollar la conciencia crítica del lector para que valore si está o no de acuerdo con las diferentes representaciones.

Lectura crítica es quizás el ideal que buscan los maestros y a lo que le apunta el Ministerio de Educación Nacional ya que el desarrollo de la lectura crítica le abre otros caminos, otras perspectivas a los estudiantes. Para Daniel Cassany “e/

*objetivo de leer críticamente es adquirir las destrezas cognitivas que permitan detectar las intenciones del autor, extraer el contenido que aporta el texto y verificar si es correcto o no*<sup>65</sup>. A continuación, Daniel Cassany plantea un cuadro donde establece características propias desde la lectura crítica y la literacidad *“la literacidad no es solo una forma de comunicación, sino una herramienta para ejercer la autoridad y la dominación”*<sup>66</sup>

**Tabla 4. Cuadro ilustrativo comparación entre lectura crítica y literacidad crítica**

Lectura crítica		Literacidad
Conocimiento Epistemología	Se obtiene a través de la experiencia sensorial del mundo o del pensamiento racional; se distinguen los hechos de las inferencias y de las opiniones del lector.	El conocimiento no es natural o neutral, se basa siempre en las reglas discursivas de una comunidad particular y, en consecuencia, es ideológico
Realidad ontología	Se puede captar directamente y, por lo tanto, se utiliza como referente de la interpretación	No es posible captarla definitivamente o capturarla con el lenguaje; la verdad no se corresponde con la realidad.
Autoría	Detectar los propósitos del autor es la base de los grados más altos de interpretación.	El significado es siempre múltiple, situado cultural e históricamente, construido a través de diferentes relaciones de poder.
Objetivos educativos	Desarrollar las destrezas superiores de comprensión e interpretación.	Desarrollar la conciencia crítica.

Fuente: CASSANY, Daniel. *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Primera edición Colombia: febrero 2013

<sup>65</sup> CASSANY, Daniel. *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Primera edición. Colombia: febrero 2013. pág. 79-94

<sup>66</sup> *Ibíd.* Pág. 21-43

Según Fabio Jurado *“por lectura crítica ha de entenderse un saber proponer interpretaciones en profundidad de los textos. La interpretación en profundidad implica un proceso de lectura que va desde el nivel primario, o lectura literal, pasa por un nivel secundario, o lectura inferencial y converge en un nivel crítico intertextual. Este tercer nivel, operado en un lector competente, se caracteriza porque desde allí se generan las relaciones dialógicas entre los textos de diversa clase y no sólo los literarios”* por lo tanto es de vital importancia implementar los tres niveles, ya que estos proporcionarían una mejor interpretación y comprensión de los diferentes textos a los que se enfrentan los estudiantes.

**2.5.4. Lectura guiada.** El uso de LLG (Lecciones de Lectura Guiada) es una forma de organizar la ejecución de la lectura, pues permite al estudiante dar seguridad ya que no se va a sentir solo, por el contrario se siente motivado, puesto que generalmente todo estudiante espera que su maestro le lea, de aquí la importancia de tener buenos procesos de lectura, ya que el maestro es el ejemplo a seguir.

El propósito de la lectura guiada consiste en *“brindar a los alumnos sendas oportunidades para aplicar las habilidades o los procesos de comprensión que les fueron enseñados...esto incluye: Hacer que lean en silencio para comprender globalmente el sentido del texto, discutir el texto con los estudiantes para asegurar su comprensión...”*<sup>67</sup>

Cuando se realiza una lectura guiada esto le permite al estudiante tomar con seriedad la lectura, ya que el docente va indicando quien la realiza, para ello deben estar atentos y concentrados siguiendo la lectura, entonces es una forma de presionar al estudiante para que esté centrado en el proceso.

---

<sup>67</sup> COOPER, David. Como mejorar la comprensión lectora. Madrid. Visor .1994. Pág 81

Según Cooper<sup>68</sup> si puede realizar una lectura guiada acompañada de preguntas párrafo a párrafo, donde el maestro formula preguntas específicas, y los estudiantes emiten las respuestas correspondientes a través de una socialización o puesta en común se hace hasta finalizar completamente el texto, lo que significa que las preguntas planteadas por el maestro deben garantizar la comprensión global del texto, por ello el maestro debe ser muy meticuloso en el abordaje de cada párrafo, para que no se le escape ningún detalle del texto por lo tanto debe hacerse en el orden en que se presentan los hechos, para lograr compactar el mensaje del texto.

**2.5.5 Trabajo colaborativo.** En las planeaciones se suele dar relevancia al trabajo individual, pues se considera que el estudiante debe realizar solo lo que se le ha asignado, es decir la meta o propósito es de él, no necesita de otros para el desarrollo de las actividades, además es una forma que las instituciones tienen para medir si sabe o no, por ello el trabajo individual que no es del todo malo si se presta para la competencia entre los mismos estudiantes. No se potencializa el trabajo colaborativo porque se desconoce las bondades que aporta a los estudiantes.

Frida Díaz Barriga, de acuerdo con David y Roger Johnson, reconoce que la cooperación consiste *“en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que son beneficiosos para ellos mismos y para los miembros del grupo... es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás”*<sup>69</sup>.

Por ello se debe hacer énfasis que el trabajo cooperativo no es armar grupos y que entre ellos se distribuyan el trabajo, y cada integrante cumple con su parte. Entonces se hace necesario cambiar la concepción que se tiene y realmente llevarlo al aula como se debe.

---

<sup>68</sup> Ibid. Pág 82

<sup>69</sup> DIAZ BARRIGA. Frida. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Pág. 110

Johnson y Johnson en un trabajo de investigación citado por Frida mencionan algunas de las ventajas: las situaciones de aprendizaje cooperativo son superiores al individualista, mejoría en las relaciones interpersonales y aumento de la autoestima, pues al compartir con el otro existe cierta sensibilidad y acercamiento, los grupos no deben ser mayores a seis y sugieren que si pueden menos integrantes mejor.

Echeita citado por Frida<sup>70</sup> menciona algunas de las bondades

- |   |
|---|
| <p><i>Procesos cognitivos</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Colaboración entre iguales</li><li>• Regulación a través del lenguaje</li><li>• Manejo de controversias, solución de problemas</li></ul> <p><i>Procesos motivacionales</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Atribuciones de éxito académico</li><li>• Metas académicas intrínsecas</li></ul> <p><i>Procesos afectivo-relacionales</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Pertenencia al grupo</li><li>• Autoestima positiva</li><li>• Sentido de la actividad</li></ul> |
|---|

Además, se debe tener en cuenta que cada integrante debe tener un rol dentro del grupo cooperativo, esto le permitirá a cada estudiante sentirse importante y que está aportando algo al grupo, de aquí lo valioso cuando se tiene en el aula niños que no son tan sociables, que no les gusta compartir, esta estrategia puede servirles para que mejoren sus conductas sociales.

**2.5.6 Competencias comunicativas.** Las competencias comunicativas proveen a los estudiantes de herramientas para poder desenvolverse en el entorno que está

---

<sup>70</sup> Ibid. Pág 111

inmerso, pues son estas las que un niño necesita saber para poder comunicarse con los seres que están a su alrededor. *“la competencia comunicativa es un conjunto de conocimientos (socio) lingüísticos y de habilidades textuales y comunicativas que se van adquiriendo a lo largo del proceso de socialización de las personas (dentro y fuera de la escuela). A medida que nos vamos relacionando con otras personas, en contextos diversos, vamos adquiriendo y dominando los conocimientos lingüísticos y textuales, las destrezas comunicativas y las normas socio-culturales que caracterizan los intercambios comunicativos en las diferentes situaciones de la vida cotidiana”*<sup>71</sup> el desarrollo de estas competencias es de suma importancia porque son el instrumento que le permite a los infantes moverse en los diferentes escenarios.

La competencia comunicativa está integrada por las siguientes (sub) competencias <sup>72</sup>

- **competencia lingüística y gramatical:** es la capacidad innata para adquirir una lengua
- **competencia Sociolingüística:** está relacionada con las normas sociolingüísticas y culturales que regulan el comportamiento comunicativo.
- **Competencia discursiva o textual:** son los conocimientos o habilidades para comprender diferentes tipos de discurso.
- **Competencia estratégica:** se refiere al dominio de los recursos para dar solución a las dificultades que se pueden presentar en un intercambio comunicativo

---

<sup>71</sup> LOMAS, Carlos. “Enseñar lengua y literatura para aprender a comunicarse”

<sup>72</sup> PULIDO BARRIOS Rosangela MUÑOZ Olga Beatriz CITA A Canale y swam. 1980 La competencia discursiva y el texto oral en lengua extranjera: un estudio de caso.

**2.5.7 Pedagogía de la pregunta.** Según Antonio Santos *“Una educación de preguntas es la única educación creativa y apta para estimular la capacidad humana de asombrarse, de responder a su asombro y resolver sus verdaderos problemas esenciales, existenciales, y el propio conocimiento. El camino más fácil es, justamente, la pedagogía de la respuesta, porque en ella no se arriesga absolutamente nada”*<sup>73</sup>. Asegura que los maestros le temen a arriesgarse a equivocarse, pero no reconocen precisamente que el error conduce a un aprendizaje por ende a propicia conocimiento.

Decía Freire que *“las preguntas ayudan a iniciar procesos interactivos de aprendizajes y solución de problemas, lo mismo que mantenerlos hasta cuando se logran los objetivos y se planteen nuevos problemas y nuevas situaciones de aprendizaje en este continuo trasegar que es la vida.”*<sup>74</sup> además, asegura que la pregunta nace de la necesidad de generar conocimiento pues hace al individuo recorrer otros escenarios del conocimiento, vivir otras experiencias para lograr algo *significativo “a la vez que transforma al mundo, transformarse a sí mismo”*<sup>75</sup> La pregunta es, además, un recurso pedagógico que estimula y da solidez al proceso de enseñanza- aprendizaje. Es una herramienta indispensable y de primer orden en el proceso de aprender a aprender.

La pregunta se debe consolidar como el medio para acceder al conocimiento, puesto que esta desestabiliza, rompe barreras, aclara curiosidades, enseña el valor de cuestionar la realidad y las diferentes problemáticas en los cuales los estudiantes están inmersos, esto los fortalece y forma como sujetos críticos. *“La pregunta como*

---

<sup>73</sup> CPALSOCIAL [en línea] [citado 27 de septiembre] disponible en: <http://www.cpalsocial.org/documentos/275.pdf>

<sup>74</sup> ZULETA ARAUJO, Orlando. La pedagogía de la pregunta.: Una contribución para el aprendizaje. *La Revista Venezolana de Educación (Educere)* 2005, vol.9, n.28 ISSN 1316-4910 [citado 2016-09-27], pp. 115-119. [en línea] Disponible en: <[http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S131649102005000100022&lng=es&nr m=iso](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S131649102005000100022&lng=es&nr m=iso)>.

<sup>75</sup> FREIRE, Paulo, *Pedagogía del Oprimido*. 1985, pág 48

*estrategia pedagógica, entonces, permite conjugar elementos de orden conceptual y metodológico abiertos diseñados por estudiantes y docentes, con los cuales no solo se van construyendo soluciones o posibles respuestas, sino que se accede a caminos alternos de conocimiento, abriendo posibles rutas de indagación y aprendizaje que articulen saberes previos de los estudiantes con los circundantes en los contextos de trabajo, para que conjuguen teorías hacia niveles crecientes de acercamiento y comprensión crítica de la realidad y de sí mismos”<sup>76</sup>*

**2.5.8 Información previa y vocabulario.** David Cooper<sup>77</sup> plantea que, si los estudiantes tienen saberes previos relacionados a ciertas temáticas, será fácil que ellos comprendan estos textos, se torna difícil para el estudiante cuando no tiene presaberes porque no ha tenido contacto con información relacionada al contenido que se está abordando, entonces no está familiarizado y le costará un poco más entender dicha temática que ofrece el texto.

*“Una de las responsabilidades del maestro en su intento de mejorar la habilidad comprensiva de sus alumnos consiste en desarrollar la información requerida antes de que lean cualquier cosa”<sup>78</sup>*

Por lo tanto, es de suma relevancia como docentes indagar qué tanto saben los estudiantes acerca del topico que se va a trabajar, esto permitirá entender el conocimiento que han adquirido de experiencias pasadas ya sea en otros textos u escenarios y poder contrastar qué sabia el estudiante y qué aprendió al finalizar de abordar el texto, es decir, permite el desarrollo de procesos metacognitivos.

---

<sup>76</sup> PLATA SANTOS, María Eugenia. Procesos de indagación a partir de la pregunta. una experiencia de formación en investigación. 152Praxis & Saber - Vol. 2. Núm. 3 - Primer Semestre 2011 ISSN 22160159.pag 139-149

<sup>77</sup> COOPER, David.Como mejorar la comprensión lectora. Madrid. Visor. 1994.Pág 41

<sup>78</sup> Ibid. Pág 42.

Para Harris y Hodges la información previa es “ *la sumatoria de los aprendizajes previos y el desarrollo anterior de un individuo; en una palabra las experiencias que anteceden a una situación de aprendizaje*”<sup>79</sup> Todo estudiante tiene saberes previos y él es el único que sabe en que momentos usarlos.

---

<sup>79</sup> Ibid. Pág 108

### 3. METODOLOGÍA

#### 3.1 ENFOQUE METODOLÓGICO

La investigación tuvo en enfoque cualitativo, pues en ella se estudió el contexto el cual era el aula de clase y en ella se detectó las falencias que tenían los estudiantes.

Según Eisner<sup>80</sup> *“Los métodos cualitativos reivindican la vida cotidiana y el contexto natural de los acontecimientos como escenario básico para comprenderlos, interfiriendo lo menos posible en ellos: se estudian las situaciones normales del aula de tal escuela, de tal grado, con determinados escolares y maestros y dentro de un momento y espacio determinado”* En la investigación cualitativa los investigadores participan de la Investigación, interpretan la realidad y le dan sentido.

Además, *“La investigación cualitativa refleja, describe e interpreta la realidad educativa con el fin de llegar a la comprensión o transformación de dicha realidad, a partir del significado atribuido por las personas que la integran”*<sup>81</sup> Por ende, la intervención tuvo como punto de partida la problemática y carencia del desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes, puesto que se vio reflejado en los resultados arrojados por las Pruebas Saber a lo largo de los últimos tres años, por lo tanto se planteó una unidad didáctica que permitiera el desarrollo de la lectura crítica y por ende el manejo de una postura con criterio ante los diferentes escenarios que rodean a los estudiantes.

---

<sup>80</sup> BISQUERRA ALZINA, Rafael. Metodología de la investigación educativa. Parte III Metodología cualitativa. Editorial La muralla. Madrid 2005. Pag 275

<sup>81</sup> Ibid, pag. 283

### 3.2 DISEÑO METODOLÓGICO

El proyecto se diseñó teniendo en cuenta las fases de la investigación acción, *“la cual se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de con los “problemas teóricos” definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber”*<sup>82</sup>. Es por esto que la propuesta partió de la ausencia de una lectura crítica en los estudiantes, debido a que no escudriñaban bien el texto, no se apropiaban de la información que este les proponía, no interactuaban con el texto, entre otros. Por tal razón, no se generaban aprendizajes significativos o no habían desarrollado la capacidad de emitir ciertos juicios o valores y arraigarse a ellos con argumentos.

Elliot<sup>83</sup> plantea que el maestro debe profundizar en ese problema latente, ya que debe comprenderlo acertadamente y asumir una postura exploratoria puesto que la investigación acción interpreta lo que ocurre, desde el punto de quien interactúa en la situación problema, y hace énfasis en que los más idóneos son los maestros, directores y estudiantes, con mayor razón se enfocó esta investigación hacia la acción porque se busca transformar y generar cambios en la realidad, la cual es la problemática ante las falencias que presentan los estudiantes en el nivel crítico de lectura.

Kemmis y McTaggart<sup>84</sup> plantean que la investigación acción es participativa puesto que los participantes trabajan con la intención de mejorar sus propias prácticas pedagógicas. En esta investigación quien estuvo directamente involucrada fue la maestra investigadora, pues a partir de los bajos resultados en las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales y la información obtenida a través de los diferentes instrumentos de recolección de la información, estableció las falencias

---

<sup>82</sup> ELLIOT, Jhon “La investigación –acción en educación”.2005, Madrid .Pág. 24

<sup>83</sup> *Ibíd.*, pag.33

<sup>84</sup> *Ibíd.*, pag.34

en el aula y propuso procesos que podrían implementarse para desarrollar procesos de lectura crítica en los infantes. Lo anterior, va en concordancia con lo planteado por el Ministerio de Educación.

Como parte de este diseño metodológico, se optó por poner en práctica una espiral introspectiva; es decir, una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión. Para, ello, se partió de una prueba diagnóstica que permitió establecer algunas falencias en el proceso de comprensión lectora de los estudiantes; con base en estos resultados, se diseñó una unidad didáctica basada en la Taxonomía de Barret como una alternativa, alternativa de solución. Durante la implementación, se realizó el registro y el análisis correspondiente. Posteriormente, se evaluó el impacto que esta tuvo en los infantes a partir de una prueba de salida. Es así como este proyecto rebasó las expectativas iniciales, por cuanto pasó de ser un requisito para la culminación del posgrado y se convirtió en fuente valiosa de información para la investigadora y la comunidad educativa de la institución.

Al respecto, los autores Kemmis y McTaggart plantean que *“La investigación-acción se propone mejorar la educación a través del cambio y aprender a partir de las consecuencias de los cambios”*<sup>85</sup> pues su propósito principal es mejorar la práctica y reconstruirla. De esta manera, se articulan procesos inseparables de la esencia de los maestros: la investigación, la acción y la formación continua.

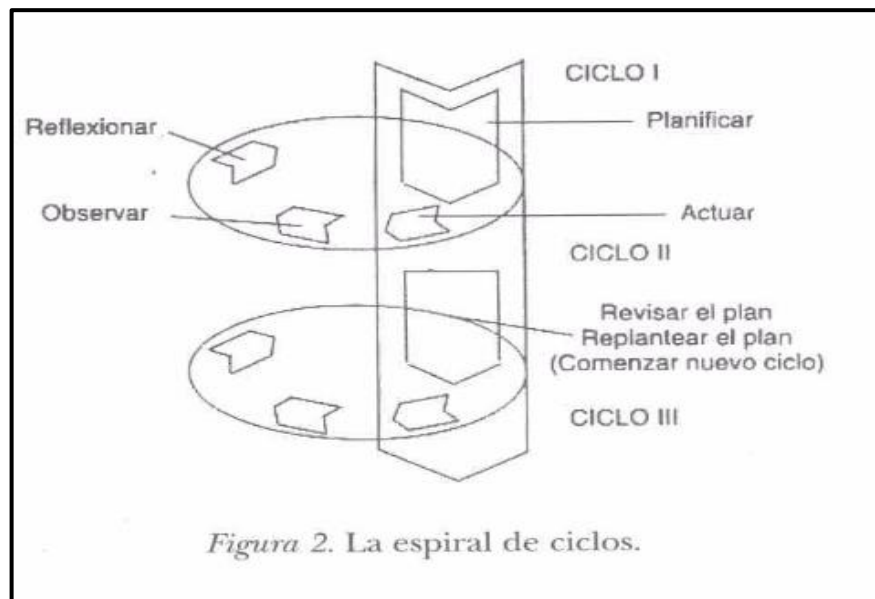
La investigación acción tiene unas fases que pueden ser consideradas como una carta de navegación a seguir en los procesos en la investigación. Seguir esta fase con la rigurosidad pertinente, llega a conformar un ciclo que bien puede interpretarse como una espiral. Se dice que la IA es cíclica puesto que *“se inicia con una situación o problema práctico, se analiza y revisa el problema con la finalidad de mejorar dicha situación, se implementa el plan o intervención a la vez que se observa, reflexiona,*

---

<sup>85</sup> MURILLO TORRECILLA. Francisco Javier Investigación Acción. Métodos de investigación en educación especial. 3° educación especial, curso 2010-2011. Pag 5

*analiza y evalúa*<sup>86</sup>. Además es flexible y recursiva ya que va tomando forma con el avance de la investigación. Por lo tanto, no es obligatorio seguir todas las fases que plantea, sino que el investigador puede establecerlas y ajustarlas a partir de lo que arroje el proceso. El modelo que plantea Kemmis está fundamentado en el modelo de Lewin e instaura cuatro etapas como se puede observar en el siguiente gráfico.

**Figura 1. Espiral de ciclos**



Fuente: BIZQUERRA ALCINA, Rafael. Metodología de la investigación Educativa. Madrid España: La Muralla S.A. 2004, p.380

El modelo está fundamentado en dos ejes: uno estratégico, constituido por la acción y reflexión; y otro organizativo, conformado por la planificación y la observación. Cabe resaltar que existe una interacción entre ellas que busca resolver los problemas y comprender lo que se vive a diario en un aula de clase.

Kemmis representa su modelo en una espiral de ciclos, y cada uno de ellos está compuesto por cuatro momentos: planificación, acción, observación y reflexión.

<sup>86</sup> BIZQUERRA ALCINA, Rafael. Metodología de la investigación Educativa. Madrid España: La Muralla S.A. 2004, p.380

- **Planificación:** etapa en la cual el investigador debe preguntarse ¿Qué está sucediendo?, ¿En qué sentido es problemático? y ¿Qué puedo hacer al respecto? *“A los docentes lo que les interesa tiene que ver con lo que perciben que ocurre en las aulas y desearían cambiar...Identificar un área que se desea mejorar y estar seguro de que el cambio es posible”<sup>87</sup>* . después de tener identificado claramente el problema, se buscan evidencias que den soporte a este.
- **Acción:** *“La acción es deliberada y está controlada, se proyecta como un cambio cuidadoso y reflexivo de la práctica”<sup>88</sup>* . se lleva a cabo en tiempo real, debe ser un proceso sistemático, ya que se debe reflejar los resultados como generadores de cambio y soporte de este
- **Observación:** también llamado supervisión del plan de acción, esta recae en la acción ya que la controla y registra de manera minuciosa porque debe dar cuenta de todo lo experimentado durante la ejecución, para que a partir de esta se pueda reflexionar. *“La observación debe proporcionar suficiente información sobre la acción para poder realizar el análisis y obtener las evidencias necesarias para apoyar las afirmaciones sobre lo aprendido o la mejora lograda como resultado de la investigación”<sup>89</sup>* .
- **Reflexión:** constituye uno de los momentos más importantes de la investigación, puesto que no se centra en si la propuesta respondió positivamente, fue buena, sino que a partir de los resultados emitidos sirven de soporte a otras investigaciones. *“La reflexión nos permite indagar en el significado de la realidad estudiada y alcanzar cierta abstracción o teorización sobre la misma”<sup>90</sup>* .

---

<sup>87</sup> BIZQUERRA ALCINA, Rafael. Metodología de la investigación Educativa. Madrid España: La Muralla S.A. 2004, p.381

<sup>88</sup> *Ibíd.*, p.384

<sup>89</sup> *Ibíd.*, p.386

<sup>90</sup> *Ibíd.*, p.389

Para la reflexión no existen unos criterios estandarizados, sino que el investigador dependiendo del curso que lleve su investigación, los establece.

Kemmis <sup>91</sup> plantea el siguiente esquema de tareas básicas del proceso de análisis de datos.

- a) Recopilación de la información: la cual alude al hecho de transcribir los documentos, de hacer una lectura selectiva e ir subrayando aspectos relevantes y anotando ideas relacionadas con la investigación
- b) Reducción de la información: hace referencia a las categorías que se establecen para codificar o categorizar la información, estas pueden ser: inductivas, deductivas o mixtas.
- c) Disposición representación de la información: se hace uso de tablas, gráficas, diagramas (de flujo, de caja, de línea etc.), y matrices.
- d) Validación de la información: para llevar a cabo esta se plantean estrategias de calidad que apunten a la credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad
- e) Interpretación de la información: es donde se da la teorización y se replantea la acción

Con base en los postulados de Kemmis, se determinó que estas fases se ajustaban al proyecto de investigación y se organizó de la siguiente manera:

- En la primera fase se contempló el problema o foco de investigación, el cual fue la ausencia de la lectura crítica en los estudiantes de quinto grado, identificada a partir de los resultados de una prueba diagnóstica de comprensión lectora en la cual se contemplaban los tres niveles de comprensión propuestos por el Ministerio de Educación Nacional: literal, inferencial y crítico intertextual; Una vez analizados y tabulados los resultados, se procedió a establecer una clasificación que permitió

---

<sup>91</sup> BIZQUERRA ALCINA, Rafael. Metodología de la investigación Educativa. Madrid España: La Muralla S.A. 2004, p.384

establecer los niveles de comprensión lectora en el que se encontraban. A partir de esto, se estableció que era necesario fortalecer los niveles inferencial y crítico. Además, se realizó una entrevista semiestructurada a tres docentes del grado quinto y se tuvieron en cuenta las planeaciones de la maestra, para dar cuenta de las actividades contenidas en la programación de las clases de Lengua Castellana. Adicionalmente se aplicó lista de una lista chequeo con la que se logró establecer las causas de los bajos resultados obtenidos en las pruebas Saber. Una vez recolectada la información a través de los tres instrumentos, se procedió a realizar el proceso de triangulación, a hacer el respectivo análisis y a categorizar los datos.

- La segunda fase fue la del diseño e implementación de una ~~la~~ propuesta pedagógica con textos descriptivos y actividades potencialmente significativas para los estudiantes. Esta propuesta estuvo basada en la Taxonomía de Barret, y los diferentes aportes de los teóricos abordados, con el fin de lograr el fortalecimiento de la lectura crítica. La unidad se implementó con los treinta y siete (37) estudiantes de quinto grado y contenía siete sesiones con actividades diseñadas para la mediación del aprendizaje como: salida pedagógica, rompecabezas, video, trabajo manual, y textos, esta se trabajó con los 37 estudiantes de quinto grado.

- En la tercera fase se desarrolló el análisis los datos recolectados durante la ejecución de la unidad didáctica. Para ello, se llevó a cabo la observación participante con la respectiva sistematización de datos a través de los diarios de campo. Lo anterior, en aras de retomar lo acontecido en cada sesión para analizar su intervención. Dada la importancia de procesos de mejoramiento continuo, se desarrolló una rejilla como el instrumento de evaluación formativa que permitiera establecer los aspectos positivos y, especialmente, los que se debían mejorar. A partir del cuestionario establecido en la rejilla, se logró desarrollar un diálogo con los estudiantes que permitió conocer sus opiniones con respecto al diseño y a la forma de implementación de la unidad didáctica. Para finalizar esta fase, se realizó

una prueba de salida que permitió establecer si hubo o no algún impacto en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

### **3.3 DESCRIPCIÓN DEL ESCENARIO Y PARTICIPANTES**

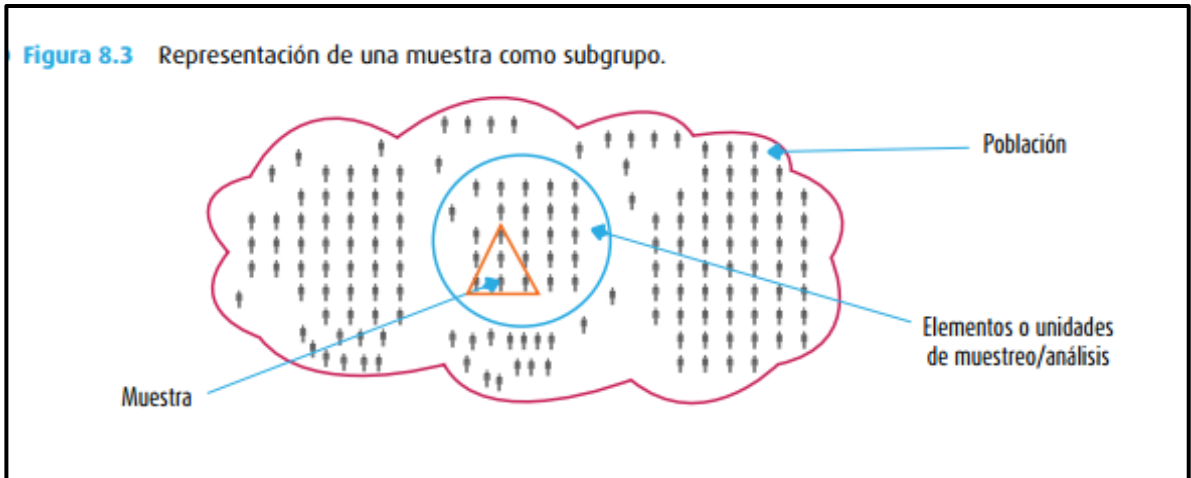
**3.3.1 Población.** Según Lepkowski una población es un conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones. La propuesta de investigación se realizó en la Escuela Normal Superior Cristo Rey de Barrancabermeja, institución educativa de carácter oficial, la cual se encuentra ubicada en el casco urbano del municipio de Barrancabermeja. La institución cuenta con edificios diferentes los cuales están asignados para cada una de las etapas de escolaridad (preescolar, básica primaria y formación complementaria, media y secundaria).

**3.3.2 Muestra participante.** Para Hernández Sampieri *“La muestra es, en el proceso cualitativo, grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etc., sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea estadísticamente representativo del universo o población que se estudia”*<sup>92</sup>. En la fase diagnóstica se contó con 37 estudiantes, de los cuales 25 correspondían al género femenino, y 12 al género masculino. Tenían edades entre 10 y 11 años. La mayoría de estudiantes provenían de los estratos uno, dos y tres, sus familias son disfuncionales, en algunos casos están conformado por abuela y tío, tía y primos, papá y madrastra, madre y padrastro, y existen casos de madres o padres cabezas de hogar. En algunos casos eran estudiantes que permanecen sin acompañamiento, puesto que sus padres laboraban todo el día, algunos eran profesionales, otros se dedicaban a trabajos informales y algunas amas de casa, en ocasiones cuidaban a hermanos menores, y debían colaborar con los oficios del hogar. De igual manera, existieron niños con acompañamiento diario, sin una responsabilidad diferente a la de estudiar.

---

<sup>92</sup>HERNANDEZ SAMPIERI. Metodología de la investigación. Sexta edición , p.384

**Figura 2. Que representa una muestra**



Fuente: HERNÁNDEZ SAMPIERI Metodología de la Investigación de. Sexta edición

### 3.4 PROCESO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

El proceso de recolección de la información se hace a través de la selección de unas técnicas e instrumentos que permitan recoger datos que sirvan para la creación de la propuesta de intervención.

Para esta investigación se contó con la aprobación de la rectora de la institución y con los consentimientos informados de cada uno de los estudiantes

**3.4.1. Técnicas de recolección de datos.** Las técnicas que se emplearon en la propuesta estuvieron diseñadas de acuerdo a las preguntas directrices.

Para Hernández Sampieri las técnicas son fundamentales y su propósito no es medir variables para llevar a cabo inferencias y análisis estadístico. Lo que se busca en un estudio cualitativo es obtener datos (que se convertirán en información) de personas, seres vivos, comunidades, situaciones; en las propias “formas de expresión” de cada uno. Así que las técnicas de recolección de datos son *acopio de*

*datos en los ambientes naturales y cotidianos de los participantes o unidades de análisis*<sup>93</sup>

- **Observación participante**

Taylor y Bogdan le dan relevancia a todo lo que se observa, razón por la cual sugieren prestar atención a los detalles constantes, tener miradas desde diferentes perspectivas, seleccionar las palabras claves, reproducir mentalmente cada una de las observaciones realizadas, tener muy presente cada acontecimiento. Además, se debe tener en cuenta el ocultamiento que hace referencia a la distorsión de la conducta por parte del individuo observado y la intervención denota el grado en que estructura el ámbito de la observación en respuesta a las necesidades de la investigación<sup>94</sup>. Según Mckernan la observación participante *“se emplea cuando el investigador desea comprender implicándose en el rol de las personas que estudia. Se trata de una observación no estructurada en el sentido de que no se ponen controles estrictos sobre el contexto, la acción o el tipo de datos recogidos”*<sup>95</sup>. Por tal razón, se hizo necesario observar las clases en donde se realizó la intervención planteada en proyecto de investigación elaborado por la maestra- investigadora. Con el fin de determinar si el proyecto cumplió con el objetivo de la investigación, se tomó como fuente primaria de observación al observador participante, pues era quien podía reunir los datos a partir de su integración a la vida diaria del grupo estudiado, con el fin obtener conocimiento acerca de las diferentes situaciones que se presentaban en el aula y la manera como ellos actuaban o se comportaban frente a estas.

---

<sup>93</sup> HERNANDEZ SAMPIERI. Metodología de la investigación. Sexta edición , p.397

<sup>94</sup> MONOGRAFIAS Técnicas e instrumentos de recolección de datos [en línea] citado el 20 de julio de 2016\*[http://www.monografias.com/trabajos93/tecnicas-e-instrumentos-recoleccion-datos-cualitativos.shtml#ixzz4Ex0OBWOb](http://www.monografias.com/trabajos93/tecnicas-e-instrumentos-recoleccion-datoscualitativos/tecnicas-e-instrumentos-recoleccion-datos-cualitativos.shtml#ixzz4Ex0OBWOb) julio 20 de 2016

<sup>95</sup> MCKERNAN, James. Investigación acción y curriculum. Capítulo III. Ediciones Morata. S.L .Madrid. 1999.. p. 6

- **Entrevista**

Es una técnica directa e interactiva de recolección de datos con una intencionalidad y un objetivo implícito dado por la investigación en este caso que es investigación cualitativa, se pretende conocer algo desconocido de manera oral o personalizada, es decir, conocer cómo son las practicas o estrategias que se emplean en el aula para el desarrollo de la lectura crítica, por lo tanto se practica una encuesta semiestructurada a docentes de quinto grado, para determinar sus saberes acerca de la lectura crítica.

- **Análisis de documento**

El propósito del análisis de documentos es dejar ver a la luz los hechos de la investigación, es decir dejar al descubierto un material. Para este se usarán las planeaciones del área de Lengua Castellana.

- **Evaluación**

*“La evaluación es un proceso de recogida de información orientado a la emisión de juicios de mérito o de valor respecto de algún sujeto, objeto o intervención”<sup>96</sup>.* Evaluar supone establecer comparaciones a las que se les otorga un valor en función de algún criterio.

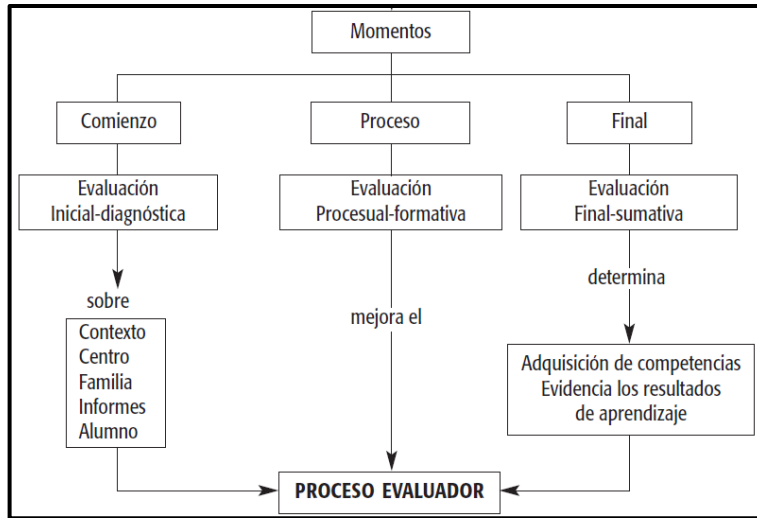
La evaluación tiene unos momentos según Castillo Arredondo Santiago y Cabrerizo Diago Jesús, en su texto “Evaluación educativa de Aprendizajes y Competencias” los cuales se relacionan en el siguiente gráfico.<sup>97</sup>

---

<sup>96</sup> MATEO 2000 “citado por: BIZQUERRA ALCINA, Rafael. Metodología de la investigación Educativa. Madrid España: La Muralla S.A. 2004, pag 425

<sup>97</sup> CASTILLO ARREDONDO, Santiago y CABRERIZO DIAGO, Jesús. Evaluación educativa de Aprendizajes y Competencias. Universidad Nacional distancia. PEARSON. Madrid, 2010, pag. 4

**Figura 3. Momentos de la evaluación**



**Tabla 5. Acerca de las características de los tipos de evaluación según Rafael Bizquera Alcina, en su libro Metodología de la investigación Educativa**

	<b>Diagnóstica</b>	<b>Formativa</b>	<b>Sumativa</b>
<b>Función</b>	Adecuar el programa educativo a los niveles y expectativas del alumnado.	Asegurara que el proceso educativo realiza según lo planificado. Motivación.	Certificar y calificar niveles de aprendizaje alcanzados.
<b>Objeto</b>	Prerrequisitos Conocimientos previos Expectativas.	Proceso educativo Aprendizajes parciales	Objetivos finales alcanzados
<b>Momento</b>	Antes de iniciar el proceso educativo o justo al inicio.	Durante el proceso educativo.	Al final el proceso educativo En ocasiones se realiza de forma directa para evaluar resultados a medio o largo plazo.
<b>Decisión</b>	Adaptación del programa educativo Elección del programa o nivel.	Reajuste al programa educativo. Añadir estrategias de refuerzo	Otorgar acreditaciones

- **Evaluación diagnóstica**

La evaluación diagnóstica permite conocer el estado en que se encuentran los estudiantes frente a determinada temática, y a partir de este plantear una acertada estrategia para dar desarrollo al currículo, es decir el maestro diseña su plan de actuación acomodándolo de acuerdo a su realidad inmediata. *“Se trata de recabar datos acerca de su situación personal, familiar, de conocer su historial académico y su evolución en los centros anteriores. Se trata de obtener datos acerca de sus capacidades intelectuales, de su grado de madurez, de sus dificultades y sobre todo de sus posibilidades.”*<sup>98</sup> . Por lo tanto, se partió para la propuesta de investigación desde una evaluación diagnóstica, para determinar en qué nivel de comprensión de lectura se encuentran los estudiantes de quinto grado de la Escuela Normal Superior Cristo Rey.

- **Evaluación Formativa**

La evaluación formativa requirió ir realizando actividades programadas en la unidad didáctica basada en la taxonomía de Barret para poder comprobar si el estudiante comprende y relaciona las temáticas que está abordando.

La evaluación formativa asume unas funciones<sup>99</sup>:

- Hacer un seguimiento continuo al proceso de aprendizaje de los estudiantes
- Obtener datos del desarrollo de dicho proceso
- Conocer el grado de adquisición de las temáticas abordada
- **Evaluación Final- sumativa**

---

<sup>98</sup> CASTILLO ARREDONDO, Santiago y CABRERIZO DIAGO, Jesús. Evaluación educativa de Aprendizajes y Competencias. Universidad Nacional distancia. PEARSON. Madrid, 2010, pag. 345

<sup>99</sup> *Ibíd.* pag. 349

Este tipo de evaluación tiene como finalidad constatar el progreso en los estudiantes con relación a la prueba diagnóstica, es decir, *“trata de valorar los resultados que le han ido proporcionando las dos anteriores para culminar el proceso evaluador”<sup>100</sup>*. Para la propuesta de investigación se realizó una prueba final la cual es la misma inicial o diagnóstica, para medir el impacto que tuvo la unidad didáctica basada en la Taxonomía de Barret, frente a los estudiantes.

- **Taller Investigativo**

*“Su fortaleza estriba en la posibilidad que brinda el abordar desde una perspectiva integral y participativa, situaciones sociales que requieren algún cambio o desarrollo”<sup>101</sup>*. El taller no solo permite recolectar información, sino analizar y planificar, a partir de las necesidades del investigador.

### **3.4.2 Instrumentos de recolección de la información**

- **Diario de Campo**

Mckernan en su libro Investigación acción y curriculum plantea que según Hook los diarios contienen observaciones, sentimientos, actitudes, percepciones, reflexiones, hipótesis, análisis extensos y comentarios crípticos, por ende, es un instrumento empleado para registrar aquellos hechos que son susceptibles de ser interpretados. En este sentido, el diario de campo es una herramienta que permite sistematizar las experiencias para luego analizar los resultados. Según Mckernan *“El uso de un diario personal se puede emplear para fomentar la descripción, la interpretación, la reflexión y la evaluación tanto por parte del profesor como por parte del alumno”<sup>102</sup>*.

---

<sup>100</sup> Ibid, pag. 352

<sup>101</sup> SANDOVAL CASILIMAS, Carlos Arturo. Modulo curso de Introducción a la Investigación Cualitativa, Lectura Uno, cuarta unidad. Pag 146

<sup>102</sup> MCKERNAN, James. Investigación acción y curriculum. Ediciones Morata. S.L .Madrid. 1999. Capitulo III. p. 25

Además, desarrolla la capacidad de observación y genera un pensamiento reflexivo hacia la práctica pedagógica del quehacer del maestro en ejercicio, por ende, se hizo revisión del diario de campo de la maestra- investigadora para identificar el trabajo que se hace desde el aula durante las clases de lengua castellana.

- **Listas**

Los listados según Mckernan *“son mecanismo que permite al observador “inspeccionar” para ver si una conducta especificada con anterioridad está presente o ausente durante la observación”*<sup>103</sup>, por lo tanto, se elaboró una lista con los criterios a identificar en las planeaciones de la clase de lengua castellana de la maestra a cargo del grupo que se le aplicará la propuesta de intervención.

- **Cuestionario**

*“El cuestionario consiste en un conjunto de preguntas, normalmente de varios tipos, preparado sistemática y cuidadosamente, sobre los hechos y aspectos que interesan en una investigación o evaluación”* <sup>104</sup>. En esta propuesta, el cuestionario fue el instrumento que contenía cada una de las preguntas que conformaban la evaluación diagnóstica y de salida, ya que permitieron determinar en qué nivel de comprensión se encontraban los estudiantes de quinto grado de la Escuela Normal Superior Cristo Rey.

- **Unidad Didáctica**

La unidad *“es una unidad de trabajo que articula los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación en torno a un eje o tema organizador, por medio de un*

---

<sup>103</sup> MCKERNAN, James. Investigación acción y curriculum. Capítulo III. Ediciones Morata. S.L. Madrid. 1999. Métodos de investigación conversacionales y narrativos , p. 7

<sup>104</sup> PÉREZ Juste, R. *Pedagogía Experimental. La Medida en Educación. Curso de Adaptación*. Uned 1991. 106.

*programa de secuencias de actividades, siendo un instrumento de trabajo que permite al profesor organizar su práctica educativa para articular unos procesos de enseñanza - aprendizaje de calidad y ajustados al grupo y al alumno*<sup>105</sup>. Esta debe mantener un equilibrio entre los procesos de enseñanza aprendizaje y responder a las necesidades e intereses de los estudiantes, pues se parte de las características propias del grupo donde se pretende impactar. Una unidad es el elemento central en la cual giran los diferentes procesos que desarrolla la escuela en el alumno, y permite integrar diversidad de contenidos de las áreas, pues lo que se busca es que exista relación, secuencia, sentido y pertinencia entre las actividades que se plantean.

Además Es una forma de organizar conocimientos y experiencias donde se debe considerar la diversidad de elementos que contextualizan el proceso (nivel de desarrollo del alumno, medio sociocultural y familiar, Proyecto Curricular, recursos disponibles) para regular la práctica , seleccionar los objetivos básicos que pretende conseguir, las pautas metodológicas con las que trabajará, las experiencias de enseñanza-aprendizaje necesarios para perfeccionar dicho proceso, entiéndase unidad didáctica como *“la forma de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje alrededor de un elemento de contenido que se convierte en eje integrador del proceso, aportándole consistencia y significatividad”*<sup>106</sup>.

Para Viciana las unidades didácticas son *“como la unidad mínima del currículo del alumno con pleno sentido en sí misma, aunque contiene unidades más pequeñas que son las sesiones y su unión secuenciada conforma un todo más global que es la programación del aula”*. Para la propuesta de intervención se creó y ejecutó una unidad didáctica basada en la Taxonomía de Barret porque fue una serie de actividades conectadas que buscan a partir de preguntas específicas y muy bien planteadas sin dar cabida a ambigüedades, que los estudiantes interpreten,

---

<sup>105</sup> Las unidades didácticas. [en línea] [citado en marzo 29 del 2018]. Disponible en <https://pdpor-cc-2016.wikispaces.com/file/view/12-Unidadesdidacticas-1.pdf>

<sup>106</sup> La unidad didáctica, un elemento de trabajo en el aula.[en línea] [citado marzo 29 del 2018]. Disponible en <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6953.pdf>

comprendan toda la información que les proporcionan los textos que se les presentan, para así desarrollar en ellos la lectura crítica, ya que esta debe ser prioritaria pues posibilitará que los estudiantes tengan una posición crítica frente a la vida y al mundo.

Torres Jurjo plantea la unidad didáctica como *“una propuesta de trabajo en la que participan un determinado número de áreas de conocimiento relativamente corto. Con ella se busca promover procesos de enseñanza y aprendizaje para un grupo específico de estudiantes, que aprendan unos contenidos y procedimientos y lleguen a asumir de manera reflexiva, desarrollen destrezas que le permitan establecer nuevas relaciones con otros contenidos”*<sup>107</sup>. Lo que denota que la unidad didáctica propuesta aborda desde otras áreas contenidos que sirven como complemento y están en función del desarrollo de la lectura crítica que es el fin que persiguió esta propuesta.

- **Rejilla de Evaluación**

*“Una rejilla consta de una serie de elementos representativos del área de construcción a estudiar, unos constructos personales que sirven para discriminar entre los elementos y un sistema de puntuaciones que valora los elementos en función de la dimensión bipolar que representa cada constructo”*<sup>108</sup>. Además, es *“una herramienta de planificación y reflexión sobre lo que se propone dentro y fuera del aula como parte de sus actividades de aprendizaje y enseñanza”*<sup>109</sup>. La rejilla de evaluación es flexible y permite acoplarse a las necesidades del investigador, por

---

<sup>107</sup> TORRES JURJO Santomé, “Elaboración de unidades didácticas integrales” en Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado, Madrid: Morata. 1998 p. 220-264.

<sup>108</sup> FEIXAS, Guillem y CORNEJO, José Manuel. Manual de la técnica de la rejilla .segunda edición. Paidós. España. 1996, pag.13

<sup>109</sup> LEÓN ARENAS Adolfo LANDÍNEZ, GÓMEZ JIMÉNEZ. Kelly Johanan Las Rubricas o matrices para la valoración, Herramientas de planificación e implementación de la evaluación por desempeños .Fecha de aprobación 16/06/2013. Revista de la Facultad De Ingenieria Fisicomecánica UIS. Recuperado el 20 de Noviembre. Disponible en: <file:///C:/Users/LIDA/Downloads/3714-15507-1-PB.pdf>.p.82

ende sirvió como soporte a la hora de clasificar los estudiantes de acuerdo con los resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica, por ende permitió ir evaluando, supervisando el proceso de la aplicación de la propuesta y reflexionar acerca de los resultados obtenidos en la evaluación final sumativa, esto con el fin de determinar el efecto que tuvo la intervención de la propuesta de investigación en los infantes, tanto en el inicio, durante y después . Además *“La rejilla es un instrumento de evaluación de las dimensiones y estructuras del significado personal. Pretende captar la forma en la que una persona da sentido a su experiencia en sus propios términos”*<sup>110</sup>

A continuación, se muestra una tabla donde se relacionan las preguntas directrices planteadas a lo largo de la descripción del problema, los objetivos que surgen a partir de estas, las técnicas que apuntan a cada uno de ellos y sus respectivos instrumentos de recolección de datos.

---

<sup>110</sup> Técnica de rejilla. Guillem Feixas, José Manuel Cornejo [en línea] [citado el 29 de marzo del 2018]. Disponible [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/33138/1/Manual\\_de\\_la\\_tecnica\\_de\\_rejilla%20%28pags%201-31%29.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/33138/1/Manual_de_la_tecnica_de_rejilla%20%28pags%201-31%29.pdf)

**Tabla 6. De etapas de la investigación**

<b>Fase</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Pregunta directriz</b>	<b>Técnica de recolección de datos</b>	<b>Instrumento de recolección de datos</b>
<b>DIAGNÓSTICO</b>	<p>Establecer el nivel de comprensión de lectura en que se encuentran los estudiantes de quinto de primaria de la Escuela Normal Superior Cristo Rey.</p> <p>Identificar las actividades de lectura que emplean en el grado quinto de primaria de la Escuela Normal Superior Cristo Rey los maestros de lengua castellana.</p>	<p>¿Cuál es el nivel de lectura en el que se encuentran los estudiantes de quinto primaria de la Escuela Normal Superior Cristo Rey?</p> <p>¿Cuáles son las actividades de lectura que la maestra de Lengua Castellana emplea en sus clases?</p>	<p>-Prueba diagnóstica</p> <p>-Entrevista</p> <p>-Análisis de documento</p>	<p>-Cuestionario</p> <p>-Guía de Preguntas</p> <p>-Listas</p>
	Determinar las características que debe	¿Cuáles son las características esenciales	-Observación participante	-Diario de Campo

Fase	Objetivo	Pregunta directriz	Técnica de recolección de datos	Instrumento de recolección de datos
<b>PLANIFICACIÓN E IMPLEMENTACIÓN</b>	tener una unidad didáctica para desarrollar la lectura crítica en los infantes de quinto grado de la Escuela Normal Superior Cristo Rey.	para que una unidad didáctica conduzca a los infantes de quinto de primaria a alcanzar el nivel de lectura crítica?	-Evaluación Formativa	-Rejilla
<b>EVALUACIÓN</b>	Determinar cómo una estrategia basada en la Taxonomía de Barret fortalece la lectura crítica en los estudiantes de quinto grado de la Escuela Normal Superior Cristo rey	¿De qué manera la unidad didáctica basada en la taxonomía de Barret influye en el nivel de lectura de los estudiantes de quinto grado de la Escuela Normal Superior Cristo Rey?	Evaluación final-sumativa	Cuestionario Rejilla

## 4. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN DE LA ETAPA DE DIAGNÓSTICO

La investigación se inició aplicando una prueba diagnóstica de lectura para identificar los niveles en que se encontraban los estudiantes. Luego, se aplicó una entrevista a tres maestras del grado quinto y se hizo análisis de las planeaciones para identificar las estrategias que empleaban en el aula para trabajar lengua castellana. A los participantes se les respetó la confidencialidad y para cumplir con este criterio de ética, se reemplazaron los nombres por códigos.

Seguidamente se categorizaron las entrevistas, se generó un análisis sobre la prueba diagnóstica, y el análisis de documentos. A partir de estos resultados se planteó una unidad didáctica para generar procesos de lectura crítica en los estudiantes. La información recogida fue analizada, al igual que la etapa de evaluación de la unidad.

### 4.1 ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO

La prueba se realizó a 37 estudiantes del grado cuarto. El cuestionario constó de 15 preguntas de selección múltiple con única respuesta, donde se encontraban divididas de a cinco preguntas para cada nivel de interpretación (literal, inferencial, crítico) estas fueron elaboradas por la maestra investigadora.

El texto empleado fue expositivo de la autoría de *Julio Tarín Ibáñez* y adaptado de la revista *“Muy Extra”*. Edición: verano, 2007. El cual trata acerca del gran Auk, un pingüino. En él se encuentra diversidad de información y viene acompañado de imágenes que complementan la temática que aborda el texto. La prueba aplicada puede verse en el (Ver anexo A).

Para la aplicación de la prueba se dio un tiempo de 60 minutos. En términos generales, la prueba propuso el rescate de la información explícita e implícita que había en el texto y, a partir de ella, realizaron procesos de inferencias para

comprender el texto y asumir una posición crítica para realizar la valoración del mismo.

A continuación, se presenta la rejilla de evaluación utilizada para el análisis de los resultados que obtuvieron que los estudiantes ante el cuestionario planteado.

**Tabla 7. Guía de preguntas de acuerdo a los niveles de interpretación**

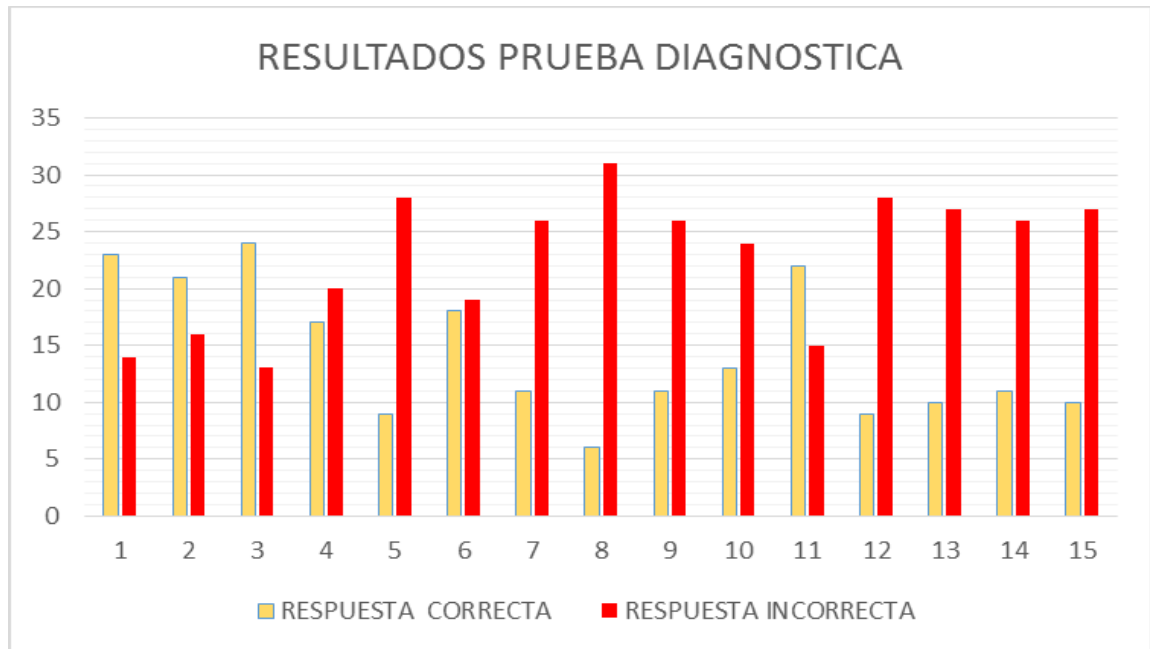
<b>Numero de pregunta</b>	<b>Opción correcta</b>	<b>Competencia</b>	<b>Nivel de desempeño</b>
1	B	Comunicativa-lectora	Literal
2	C	Comunicativa-lectora	Literal
3	C	Comunicativa-lectora	Literal
4	C	Comunicativa-lectora	Literal
5	B	Comunicativa-lectora	Literal
6	A	Comunicativa-lectora	Inferencial
7	B	Comunicativa-lectora	Inferencial
8	A	Comunicativa-lectora	Inferencial
9	A	Comunicativa-lectora	Inferencial
10	C	Comunicativa-lectora	Inferencial
11	B	Comunicativa-lectora	Critico
12	B	Comunicativa-lectora	Critico
13	A	Comunicativa-lectora	Critico
14	C	Comunicativa-lectora	Critico
15	C	Comunicativa-lectora	Critico

A continuación, se presentan los resultados obtenidos por los estudiantes del grado cuarto del 2016, en cada una de las preguntas clasificadas en los tres niveles de interpretación textual.

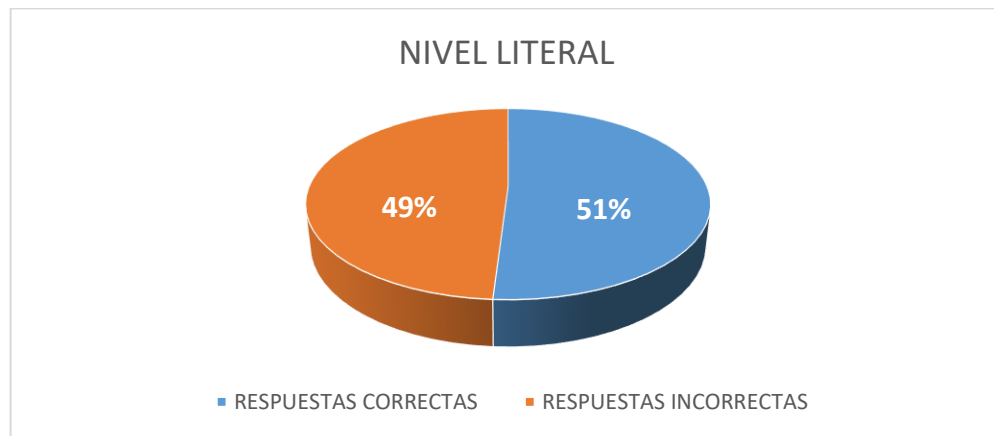
**Tabla 8. De conglomerado general de las respuestas seleccionadas por los estudiantes.**

Pregunta	Número de estudiantes por pregunta		Total de estudiantes
	Correcta	Incorrecta	
1	25	12	37
2	21	16	
3	24	13	
4	17	20	
5	9	26	
6	18	19	
7	11	26	
8	6	31	
9	11	26	
10	13	24	
11	22	15	
12	9	28	
13	10	27	
14	11	26	
15	10	27	

**Gráfica 8. Resultados de la prueba diagnóstica aplicada**



**Gráfica 9. Porcentaje alcanzado en el nivel literal de la prueba diagnóstica aplicada.**



El gráfico muestra los porcentajes alcanzados por los estudiantes en el nivel literal. Lo que evidencia que la mitad del estudiantado, es decir el 51%, tiene un dominio del nivel literal y que, si bien estaban en el límite de este nivel, aún faltaba apropiación de la información explícita del texto, pues se requiere de procesos sencillos de pensamiento para reconstruir lo leído, realizar una lectura centrada en

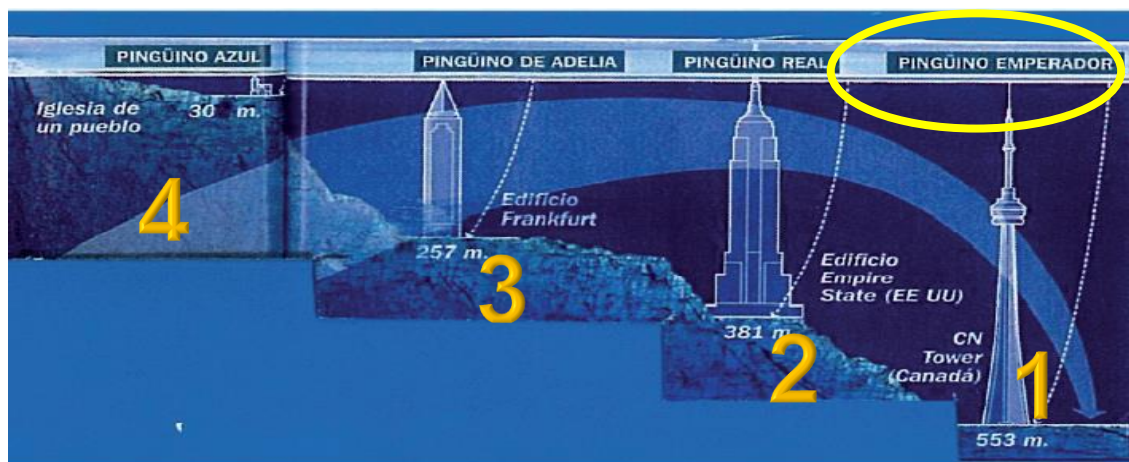
el rescate de los detalles de la información de cada una de las líneas que contiene el texto sin omitir imágenes ni gráficos que sirven como complemento o ayuda al tema que se está abordando en el texto, ya que éstas están cargadas de significado. El 49% de los estudiantes no acertaron a las respuestas de las preguntas planteadas, lo que mostró que se debe fortalecer este nivel de comprensión ya que se esperaba que el porcentaje fuera el más bajo.

En la pregunta número uno (Según el texto el gran Auk desapareció a causa de:) donde el estudiante debía centrar su atención en el primer párrafo que contenía explícitamente la frase que mencionaba la respuesta *“Hace cuatro siglos existió en el Ártico un ave que no volaba llamada pingüino, también conocida como el gran Auk, pero se extinguió. Probablemente la razón fue la presencia de depredadores: los pingüinos salen a tierra a poner sus huevos, y fuera del agua están indefensos, pues sus cortas patas no les sirven para correr deprisa. La Antártica y sus islas circundantes están libres de depredadores terrestres mientras que el Ártico está poblado por osos, lobos, ratas, zorros y otros mamíferos. Por otra parte, los exploradores les daban caza cuando se quedaban sin víveres, aunque su carne, desde el punto de vista gastronómico, no era muy apetecible.”* El estudiante tenía que entender la idea que desarrollaba el párrafo, para que a partir de esta lograra encontrar el reconocimiento y evocación de causa y efecto, donde veinticinco (25) de los treinta y siete (37) estudiantes lograron acertar.

Con relación a la pregunta número dos (Según el texto, un pingüino está más expuesto en:) donde el estudiante debía recuperar y evocar detalles mencionados en el texto y tener ampliación en el manejo de vocabulario, en este caso de sinónimos *“: los pingüinos salen a tierra a poner sus huevos, y fuera del agua están indefensos, pues sus cortas patas no les sirven para correr de prisa.”* Veintiún (21) estudiantes lograron reemplazar la palabra expuestos por indefensos, lo cual denota que dieciséis (16) estudiantes carecen de la habilidad de establecer relación entre palabras con el mismo significado.

La pregunta número tres (¿En qué época del año los pingüinos erizan las plumas para aumentar el flujo del aire?) los estudiantes debían reconocer y establecer comparaciones que se lograban construir en el párrafo que contenía la respuesta, adicionalmente identificar la idea del párrafo “Tienen muchas estrategias para refrescarse, ya que bajo el sol del verano antártico los pingüinos se asan. Entonces, erizan las plumas para aumentar el flujo del aire y extienden sus aletas a los lados. A veces, pasan tanto calor que las aletas se les ponen rosadas y se tienden con la barriga contra el hielo, como los perros. Los bebés se tumban patas arriba. Tirarse al agua es otra solución.” 24 de 37 estudiantes logran identificar la respuesta.

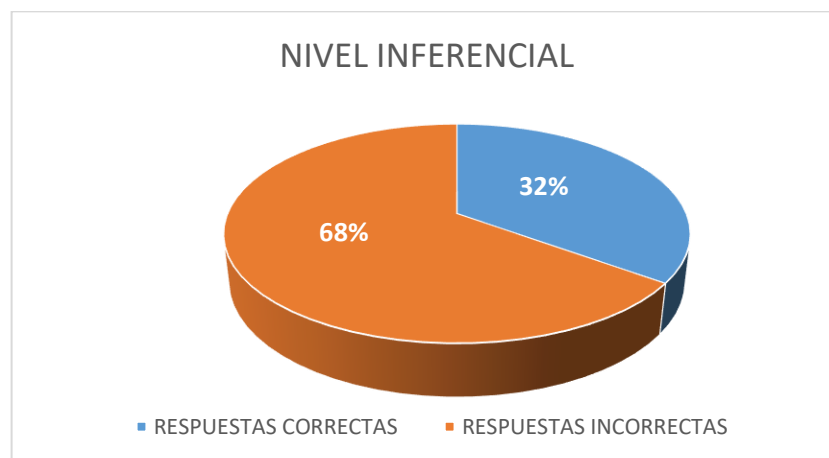
La pregunta número cuatro (El pingüino Emperador puede alcanzar una profundidad similar a:) y cinco (Si se ordenara de mayor a menor las siguientes especies de pingüinos: Adelia, Real, Emperador y Azul, según la profundidad a la que pueden sumergirse. El orden correcto sería:) requerían relacionar información contenida en el gráfico que acompañaba el texto. Algunos estudiantes no lo tuvieron en cuenta, por lo cual se puede inferir que al no realizar la lectura de los gráficos o imágenes que acompañan el texto, no le vieron la funcionalidad como complemento a lo que están leyendo. Por lo tanto, al no hacer una lectura de los elementos extras que ofrecía el texto les era difícil identificar aspectos o ideas que se le pedían en las preguntas planteadas.



En la pregunta cuatro, 17 estudiantes, es decir, menos de la mitad leyeron atentamente la imagen, ya que solo debían fijar su atención en el pingüino emperador, mientras que, en la pregunta cinco, 9 de los 37 estudiantes lograron usar la información del gráfico, pues debían ordenarla de mayor a menor. A partir de lo anterior, se estableció que el estudiante no detallaba minuciosamente la información contenida en las imágenes proporcionadas en el texto.

A nivel general, hay fortaleza en este nivel y debe trabajarse para lograr potenciarlo de tal manera que los estudiantes logren aprovechar toda la información (tanto verbal como no verbal) que presenta el texto.

**Gráfica 10. Porcentaje alcanzado en el nivel inferencial en la prueba diagnóstica aplicada**



Con relación al nivel inferencial quedó en evidencia que solo el 32% de los estudiantes, lograron analizar e interpretar lo que el autor quería decirles a través del texto. Es decir: se evidenció que la mayoría de estudiantes no realizaba procesos de inferencias ni de deducción, tampoco denotaban a qué palabra o idea del contexto aludía el autor. Además, había ausencia de vocabulario y poca experiencia con los textos. Lo anterior se desarrolla cuando el estudiante tiene un hábito lector constante no aleatorio, pues así puede llegar a incrementar su

conocimiento, a inquietarse por conocer o descubrir nuevos saberes que para él serán significativos en la medida que logren transformar sus esquemas mentales. Lo anterior indica que el 68% de los estudiantes no recuperó información a partir de las marcas, palabras o ideas que contenía el texto puesto que estaba, implícita y no se detectaba a simple vista por el lector, sino que, debía ser precisamente el lector quien colocara a funcionar el texto con sus presaberes y/o experiencia.

La sexta pregunta (*Es correcto afirmar que el gran Auk existió:*) requería de asociación con conocimientos matemáticos, es decir debía tener contacto con otras áreas, en este caso con el área de matemáticas, o haber incursionado en otros escenarios para saber que un siglo equivalía a 100 años; ya que la respuesta se daba en años, el estudiante debía hacer un proceso de inferencias.

“Hace cuatro siglos existió en el Ártico un ave que no volaba llamada pingüino, también conocida como *el gran Auk*”. 18 estudiantes de los 37 lograron realizar este proceso.

Con relación a la pregunta número siete (*Desde lo gastronómico la carne del gran Auk no era muy apetecible. Aun así, los exploradores lo consumían porque...*) debían tener dominio de vocabulario como la palabra *viveres*; al no saber el significado ni lograr deducirlo por contexto, el estudiante no logró establecer la le impidió al llegar a la respuesta correcta.

“Por otra parte, los exploradores les daban caza cuando se quedaban sin viveres, aunque su carne, desde el punto de vista gastronómico, no era muy apetecible.” Solo 11 estudiantes de los 37, lograron deducir el significado de la palabra, lo que denota ausencia en vocabulario en los estudiantes, pues es una palabra que debió haber sido abordada antes del grado quinto.

En la octava pregunta, (*Según el texto los fósiles indican que hace 45 millones de años existieron:*) debían relacionar saberes numéricos a información que le

proporcionaba el texto, para poder realizar el proceso matemático que le permitiría emitir la respuesta correcta. En esta, algunos estudiantes se dejaron engañar por lo explícito del texto, no leyeron globalmente la información que contenía la idea que pedía la pregunta, pues debían detectar la cantidad de pingüinos que existían.

***“Existen 17 especies de pingüinos y los fósiles indican que hace 45 millones de años hubo el doble, incluyendo a una gigante casi tan alta como una persona.”*** 6 estudiantes de los 37 logró hallar el doble de 17 y así identificar la cantidad de pingüinos que existieron hace 45 millones de años.

La pregunta nueve donde el estudiante debía identificar las ideas principales de los párrafos que componían el texto, para luego observar el orden en que se presentaba y de esta manera tener una organización jerárquica de la información que estaba suministrando el texto, sólo una parte mínima de los estudiantes acertó en estas respuestas, por lo cual se observó carencia en el nivel inferencial pues no realizaron un proceso más complejo de pensamiento, para analizar la información contenida en cada párrafo y deducir a qué hacía referencia y así lograr entender lo que el autor quería expresar a través del texto y tener la facilidad de reconstruirlo a partir de la secuencia de los aspectos que éste involucraba. Cabe resaltar que solo once (11) estudiantes respondieron correctamente esta pregunta.

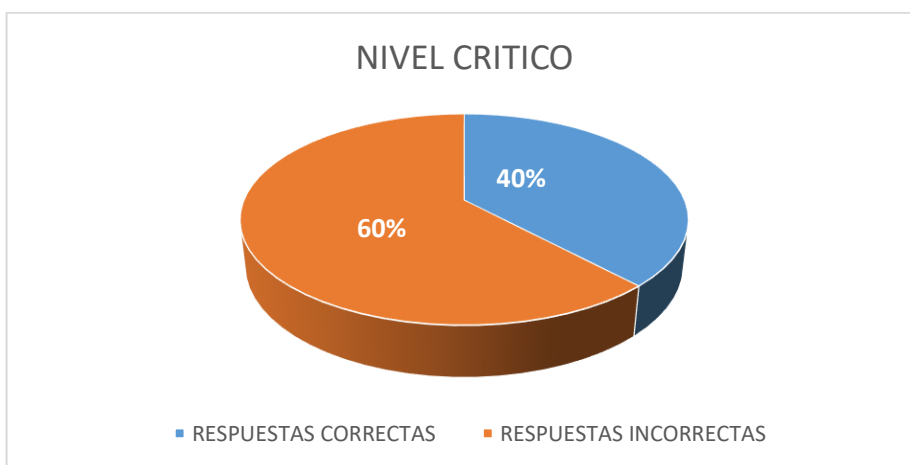
Finalmente, en la pregunta número diez (*Según el texto, si las capas de plumas de los pingüinos sudafricanos y argentinos fueran ligeras:*).

***“Los únicos “pingüinos de hielo” son los Emperador y los Adelia. Si estos pasan calor, imagínate los de las playas sudafricanas y argentinas. Excavan nidos bajo la arena para librarse del sol y sus plumas, dispuestas como tejas, son cortas y densas para impermeabilizarlos.”*** Los estudiantes debían lograr identificar el sentido de la idea, comparar los términos denso con ligero, para que a partir de esto

emitiera la respuesta. Trece estudiantes de los treinta y siete lograron acertar a esta respuesta.

En general, el nivel inferencial es una de las dificultades que existe en los estudiantes ya que no logran comprender lo implícito del texto, pues al no tener el desarrollo de procesos complejos de pensamiento es difícil dar sentido a lo desconocido o poco común.

**Gráfica 11. Porcentaje alcanzado en el nivel crítico de la prueba diagnóstica aplicada**



Observando el nivel crítico, hay una fortaleza en el 40% de los estudiantes, pero un 60% carece de posturas frente al texto que manipularon y no lograron deducir qué quería decir el texto o cual era la intención de este. Por ello, le es difícil al lector emitir una postura ante lo desconocido o confuso, pues no tiene un conocimiento amplio de los temas abordados pues en este nivel se realizan procesos más complejos ya que es donde el estudiante debe relacionar el texto con otros textos o con saberes obtenidos en otros escenarios y con base en ello tener una postura frente al texto.

En la pregunta once (*¿Qué pasaría si los pingüinos no tuvieran su cuerpo cubierto por una capa de grasa?*) el estudiante debía plantear una consecuencia a partir del enunciado del texto. *“Excavan nidos bajo la arena para librarse del sol y sus plumas, dispuestas como tejas, son cortas y densas para impermeabilizarlos. Debajo tienen una capa de grasa de varios centímetros. Por eso es difícil ver a un pingüino temblar de frío.”* Veintidós (22) estudiantes tuvieron la habilidad para plantear posibles aproximaciones o consecuencias ante un evento.

Para la pregunta doce (*¿Qué crees que ocurriría si en el ártico no hubiera presencia de mamíferos?*) el estudiante debía entender la afirmación que se hacía en el texto para luego mirar que posibilidades a partir de la condición que se da en la pregunta podía acontecer *“La Antártica y sus islas circundantes están libres de depredadores terrestres mientras que el Ártico está poblado por osos, lobos, ratas, zorros y otros mamíferos.”* Nueve (9) estudiantes de los treinta y siete (37) alcanzaron a tener claro qué tipo de información suministraba el párrafo, para que a partir de las experiencias en otros ámbitos estableciera la consecuencia a la causa planteada.

La pregunta trece (*¿Qué consecuencias tienen los métodos de pesca excesiva practicadas por los seres humanos en algunas zonas acuáticas?*) alcanzó unos mínimos de aprobación pues solo 10 estudiantes acertaron. Esta pregunta le exigía al estudiante transversalizar esa información con otra área, en este caso con Ciencias Naturales y, a partir de esta, emitir una postura frente a la situación planteada. Por el contrario, si el estudiante no tiene la experiencia o sus presaberes son muy vagos, difícilmente logrará entender de qué le están hablando. De allí la importancia de permitir a los estudiantes incrementar experiencias con los diferentes tipos textos ya que estos le pueden facilitar su comprensión. No hacerlo podría llevar a que los estudiantes se cohibieran de ser críticos de las problemáticas que se viven en el entorno que les rodea.

En la pregunta catorce, (*Cuando el alimento es abundante, los pingüinos suelen consumir más, esto no sólo les suministra energía, sino que les permite acumular capas de grasa, y son capaces de sobrevivir durante largos periodos de tiempo luego de que acumulan grasa en sus cuerpos. ¿Piensas que algo similar ocurre con los seres humanos?*), el estudiante debía confrontar la situación del animal con la del ser humano. Es decir, hacer comparaciones y para ello, debía tener conocimiento de su cuerpo para tener una postura frente a esta confrontación. Once estudiantes respondieron acertadamente esta pregunta.

La última pregunta (*La **apnea** es uno de los deportes extremos, que tiene como base la suspensión voluntaria de la respiración en el agua mientras se recorren largas distancias. **Natalia Molchanova rusa, de 53 años con 41 records mundiales Puede aguantar bajo el agua sin respirar por más de nueve minutos y es capaz de sumergirse a una profundidad de 101 metros usando una aleta, mientras que los pingüinos son capaces de meterse bajo ella más de 500 metros y aguantar más de 20 minutos sumergidos. ¿Te gustaría ser como Natalia Molchanova?***); requería manejo del vocabulario, pese a que la pregunta le proporcionaba el significado del término e información necesaria para que, en dado caso que fuera extraña la palabra o el estudiante no hubiese tenido contacto, lograra contextualizarse y así responder lo planteado. Aun así, la mayoría no logró interpretar y entender lo que planteaba la pregunta, pues si se daba ese proceso sería fácil determinar qué postura afrontaría frente al planteamiento realizado. Diez estudiantes comprendieron la información y la llevaron a la realidad de sus vidas, valorando la información proporcionada.

Por todo lo anteriormente mencionado, se evidencia fortaleza desde lo literal y dificultades en el nivel inferencial y el crítico. Por lo tanto, se hace necesario el implemento de estrategias que le permitan al estudiante el desarrollo de la lectura crítica, pues esto favorecerá los procesos de interpretación de textos, ya que al fortalecerse en la lectura, su conocimiento será mayor, su bagaje de vocabulario

incrementará, aprenderá a deducir por contexto una palabra lo cual lo conduce a dudar de lo que lee, a emitir un planteamiento o postura frente a lo que está leyendo, a ser crítico y cuestionador de los diferentes escenarios en que está inmerso.

Por lo tanto, se hace necesaria la intervención por medio de una estrategia que fortalezca los procesos de lectura en los estudiantes para que, a partir de esta, tengan las herramientas necesarias para abordar los diferentes tipos de textos que la vida le presente.

#### 4.2 ANÁLISIS DE LA ENTREVISTA

La entrevista se realizó a tres docentes del grado quinto con el fin de indagar qué estrategias son las que emplean en el área de Lengua Castellana. A continuación, se presentan las categorías por las cuales se indagaron. (Ver entrevistas a docentes en Anexo B)

**Tabla 9. Categorías de la entrevista semiestructurada**

<b>CATEGORIAS</b>	
<b>CONCEPTO</b>	
1.	¿Cómo podría definir la lectura crítica?
2.	Desde su formación profesional, ¿Recuerda algunos teóricos que le aportaron bases necesarias para la enseñanza de la lectura crítica?
3.	¿Cuáles son las habilidades que desarrolla un lector crítico
<b>ESTRATEGIAS</b>	
4.	¿Cuáles son los beneficios de desarrollar la lectura crítica en los estudiantes
5.	¿Cuáles son las dificultades que se pueden presentar en el aula para el desarrollo de la lectura crítica?
6.	¿Qué tipos de textos emplea usted en sus clases?

- |  |
|--|
| 7. ¿Qué tipos de preguntas plantea para realizar procesos de comprensión lectora?                      |
| 8. ¿Qué estrategias y actividades utiliza para los momentos del antes durante y después de la lectura? |

<b>EVALUACIÓN</b>
-------------------

- |  |
|--|
| 1. ¿Cómo evalúa la lectura crítica dentro del aula?  |
| 2. ¿Usted tiene en cuenta para evaluar la lectura crítica: el proceso o el producto final? |

A continuación, se hace la descripción y análisis de las subcategorías encontradas en los resultados de las entrevistas.

Tabla 10. Categoría: Concepto de lectura crítica y subcategorías.

Categoría: Concepto de lectura crítica			
Pregunta	Subcategoría	Descriptor	Análisis
1. ¿Cómo podría definir la lectura crítica?	Asumir una posición frente al texto	<ul style="list-style-type: none"> <li>D1: <i>“Lectura crítica es aquella que lleva al estudiante a cuestionar lo que lee, a ponerse en posición de debate frente a lo que el autor está expresando”.</i></li> <li>D2: <i>“Cuando hacemos crítica, estamos de construyendo otro pensamiento, es decir yo puedo interpretar y puedo lanzar mis propias propuestas de acuerdo a lo que he leído, cuando yo lanzo un punto de</i></li> </ul>	Dentro de las respuestas emitidas por las docentes, podemos deducir que si el estudiante llega a plantear una postura es porque ha realizado una serie de procesos para llegar a la construcción de este. Para sustentar esta afirmación, se retoman los tres planos que plantea Daniel Cassany <sup>111</sup> , los cuales son: <b>Las líneas</b> , la cual consiste en comprender literalmente el texto; <b>Entre las líneas</b> , como el proceso donde a partir de inferencias se deducen ciertos aspectos que no menciona explícitamente el texto y <b>Tras las líneas</b> , que es la intención que tiene el texto con el lector; a partir de esta, se emite una postura pues es

<sup>111</sup> CASSANY D. *Tras las líneas*. Editorial Anagrama, Barcelona, 2006

Categoría: Concepto de lectura crítica			
Pregunta	Subcategoría	Descriptor	Análisis
		<i>vista con respecto a lo que he leído”.</i>	<p>donde el lector con los presaberes y experiencias que ha tenido logra valorar el texto. Lo que denota que las maestras tienen cierta noción acerca del significado de la lectura crítica.</p> <p>En este punto, es relevante mencionar que la experiencia que tiene el lector es importante porque ella va a determinar la forma en que interpreta los textos que manipula. Para lograr esto, se rescata el lector modelo a que hace alusión Umberto Eco<sup>112</sup>, pues este debe colocar a funcionar el texto, dependiendo de las experiencias y de los diferentes textos con que ha tenido contacto logrará tener un bagaje de vocabulario que le permitirá interpretar</p>

<sup>112</sup> Eco Humberto. Lector In Fabula. Capítulo 3 Lector modelo, editorial Lumen. pag 73

Categoría: Concepto de lectura crítica			
Pregunta	Subcategoría	Descriptor	Análisis
			cualquier tipo de texto. Ya que, a partir de la interacción del texto, el contexto y el lector, como lo menciona Lerner <sup>113</sup> , cada uno de ellos aporta al proceso de construcción del significado del texto ya que está ligado a la realidad interior del lector, a las diferentes experiencias que ha tenido, al desarrollo cognitivo que tiene y, por ende, su interpretación varía.
	Comprender y comparar	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>D3: “Como la capacidad de comprender lo que se lee, pero poderlo comparar con otras situaciones”.</i></li> </ul>	Si se menciona la lectura crítica como comprender y comparar con otros textos, el estudiante estará valorando el texto y estará haciendo procesos de intertextualidad. Este término fue empleado por Julia Kristeva <sup>114</sup> para

<sup>113</sup> [http://huitoto.udea.edu.co/educacion/lectura\\_escritura/proclector.html](http://huitoto.udea.edu.co/educacion/lectura_escritura/proclector.html)

<sup>114</sup> Leído de <http://investigandolaliteratura2012.blogspot.com.co/2012/04/intertextualidad-y-los-diferentes-tipos.html> el jueves 27 de abril del 2017

Categoría: Concepto de lectura crítica			
Pregunta	Subcategoría	Descriptor	Análisis
			<p>quien <i>“todo texto es la absorción o transformación de otro texto”</i>.</p> <p>Además, si se hace proceso de comprensión como lo plantea Daniel Cassany quien propone 22 técnicas para realizar una lectura crítica, para ello plantea tres aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>El primero que es el mundo del lector;</b> es donde trata de obtener la mayor información posible acerca del aspecto sociocultural, posturas que lo caracterizan</li> <li>• <b>El segundo es el género discursivo;</b> donde dependiendo de las características que presenta el texto identifica a que genero pertenece, al</li> </ul>

Categoría: Concepto de lectura crítica			
Pregunta	Subcategoría	Descriptor	Análisis
			<p>igual que sus características y estilo, los personajes o voces detrás de ellos, los lugares o épocas en que se da el texto e identifica aquellas palabras que tiene un significado desconocido para el lector, si hay metáforas etc. y reconoce la organización jerárquica del texto y el contenido</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>El tercero son las interpretaciones;</b> es donde el lector se ubica frente al autor, al texto y detecta los propósitos que este tiene. Pues debe tener claro que quiere encontrar y si este texto cumplió con las expectativas, adicional a esto lograr reconocer a que publico va dirigido y por qué.</li> </ul>

Categoría: Concepto de lectura crítica			
Pregunta	Subcategoría	Descriptor	Análisis
			Además, Cassany <sup>115</sup> plantea que desarrollar varias destrezas mentales como anticipar lo que dirá un escrito, aportar los conocimientos previos que se tienen, plantear hipótesis para luego verificarlas de igual manera, construir inferencias para lograr comprender y así construir un significado. Entonces <i>“La comprensión sería un proceso cognoscitivo, o el resultado de un conjunto de procesos cognoscitivos, consiguiendo la integración correcta de un nuevo conocimiento a los conocimientos preexistentes de la persona”</i> <sup>116</sup> .
<b>2. Desde su formación profesional,</b>	Ausencia	• D1:” <i>No, en realidad no”</i>	Se observa carencia en el conocimiento de teóricos sobre la

<sup>115</sup> CASSANY Daniel De Tras las líneas. Editorial Anagrama, Barcelona, 2006, pág. 21

<sup>116</sup> En [psychobiology.ouvaton.org/glossaire.es/es-txt-p06.20-02-glossaire.htm](http://psychobiology.ouvaton.org/glossaire.es/es-txt-p06.20-02-glossaire.htm) , visto el 27 de abril del 2017

Categoría: Concepto de lectura crítica			
Pregunta	Subcategoría	Descriptor	Análisis
¿Recuerda algunos teóricos que le aportaron bases necesarias para la enseñanza de la lectura crítica?	Presencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>D2: <i>“No, no recuerdo en este momento”.</i></li> <li>D3: <i>“En este momento Barret, pero también los Planteamientos de Zubiría, esta también lo de Estanislao Zuleta.”</i></li> </ul>	<p>lectura crítica, pues si bien desde su práctica docente pueden hacer muchas actividades que apuntan al desarrollo de la lectura crítica, no tienen la apropiación de la teoría de la disciplina como tal, pues falta estar a la vanguardia de los procesos en los que la educación se enfoca hoy en día.</p> <p>Se evidencia conocimiento de algunos de los teóricos pero que no trabajan la lectura crítica. Por ejemplo, los hermanos Miguel y Julián de Zubiría tienen un modelo pedagógico basado en la pedagogía conceptual que está fundamentada en tres ejes básicos: el desarrollo del pensamiento, lectura comprensiva y el componente cognoscitivo. Ya que la meta en la</p>

Categoría: Concepto de lectura crítica			
Pregunta	Subcategoría	Descriptor	Análisis
			<p>educación debe ser formar los niños para la vida y no únicamente para el colegio, con el fin de volverlos competentes interpersonalmente, intrapersonalmente y sociogrupalmente, además de identificar y promover los talentos que poseen.</p> <p>Dentro del modelo de Pedagogía Conceptual uno de los campos de aplicación es la lectura comprensiva, donde se planteó la Teoría de las Seis Lecturas elaborada por Miguel de Zubiría Samper<sup>117</sup> que esboza varios niveles de lectura ( lectura fonética, decodificación primaria, decodificación</p>

<sup>117</sup> ZUBIRÍA Samper, Miguel de. Teoría de las seis lecturas: mecanismos del aprendizaje semántico/. Bogotá: Fundación Alberto Merani para el Desarrollo de la Inteligencia, Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino, 1996, p. 23

Categoría: Concepto de lectura crítica			
Pregunta	Subcategoría	Descriptor	Análisis
			<p>secundaria, decodificación terciaria, lectura categorial y lectura meta semántica )por los cuales, se supone, cualquier estudiante debe desarrollar desde la básica primaria hasta la universidad pues serían la base fundamental para lograr procesos de autoformación ya que debe reelaborar el texto, confrontarlo y a partir de él, construir sus propios conceptos . Por lo tanto, aunque el profesor no maneja el termino de lectura crítica, los procesos que plantea sí apuntan al desarrollo de ésta.</p> <p>Con relación a Estanislao Zuleta, hace una crítica al sistema de educación pues afirma que en la escuela se enseñan cosas que no son aplicables a</p>

Categoría: Concepto de lectura crítica			
Pregunta	Subcategoría	Descriptor	Análisis
			la vida diaria. Por lo tanto, no es uno de los teóricos que aborda el término de lectura crítica.
<b>3. ¿Cuáles son las habilidades que desarrolla un lector crítico?</b>	<i>Reflexionar y debatir</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>D:3 “La capacidad de entender el papel que juega cada palabra en un texto y la capacidad de poder reflexionar sobre el texto, el contexto en el que se encuentra y de una situación específica”.</i></li> <li><i>D1:” Un lector crítico es pensante, tiene un pensamiento divergente, abierto, donde todos sus presaberes juegan un papel importante y tiende a expresar sus propios puntos de vista, a</i></li> </ul>	<p>De acuerdo con lo expresado por las docentes, un lector crítico es aquel que sabe y conoce completamente el texto que está manipulando, pues gracias a esto logra compartir con otros su punto de vista. El hecho de expresar lo que siente y piensa, deja en evidencia la habilidad para expresarse oralmente. Aunque las docentes no la mencionan, se puede inferir el desarrollo de esta.</p> <p>A partir de lo que piensa el lector va a valorar el texto para que sea él quien decida si el texto le aporta o, por el contrario, no ha sido significativo, pues para que sea significativo, se deben</p>

Categoría: Concepto de lectura crítica			
Pregunta	Subcategoría	Descriptor	Análisis
		<p><i>debatir o aprobar lo que se está leyendo”.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>D2: “Me baso en lo que he observado en mis estudiantes, pues ellos tienen una excelente expresión oral son niños que manejan un vocabulario muy amplio son niños que aportan muchísimo a la clase, participan de una manera muy madura y precisamente el lector crítico la madurez con que habla y se expresa”.</i></li> </ul>	<p>presentar cambios o transformaciones en sus esquemas mentales, como lo menciona Piaget. Pues el estudiante debe darse cuenta que ese saber que tiene puede ser mejorado o debe reemplazarlo por uno más completo y acertado.</p>

Tabla 11. Categoría: Estrategias para la lectura crítica.

Categoría Estrategias para la lectura crítica			
Pregunta	Subcategoría	Descriptor	Análisis
4. ¿Cuáles son los beneficios de desarrollar la lectura crítica en los estudiantes?	Actitud crítica	<ul style="list-style-type: none"> <li>D1: <i>“Lectura crítica permite a los estudiantes no pasar entero, sino que todo lo que va allegar a ellos le da la posibilidad de expresar lo que sienten y de colocar sus propios puntos de vista y de esta pues, ellos no van a sufrir cualquier tipo de engaño, porque le permite a ellos mirando lo que el autor está diciendo y no se van a dejar engañar”.</i></li> <li>D3: <i>“El desarrollo de su autonomía, la capacidad de comprender todo lo que le rodea y de</i></li> </ul>	<p>Lo expresado por la maestra hace alusión a lo que plantea Emilia Ferreiro<sup>118</sup> <i>“La escuela debe formar lectores cabales. Si no conseguimos que al finalizar los diez años de educación obligatoria un alumno pueda saber cuándo le están mintiendo por escrito y cuándo le están diciendo la verdad, hemos fallado, porque éstas son aptitudes centrales para la vida de cada día.”</i></p> <p>La docente hace alusión a la parte oral, pues se entiende que tiene un bagaje de vocabulario que ha adquirido gracias al acto lector, ya</p>

<sup>118</sup> Referenciada por Alfredo Molano en <https://docs.google.com/document/d/1FyP6TFP69r6lJaDqGR0UaU4akVq6Bd9vOrZfWtoR8G4/edit> visto el jueves 27 de abril del 2017

Categoría Estrategias para la lectura crítica			
Pregunta	Subcategoría	Descriptor	Análisis
		<i>tomar una postura frente a lo que vive día a día en su diario”.</i>	que este le permite estar en contacto con palabras que no suele escuchar en los escenarios en que se desenvuelve. Por ende, irá captando nueva terminología que le permitirá tener la facilidad de leer cualquier tipo de texto y a su vez, de expresarse acertadamente de manera coherente y siempre manteniendo la cohesión entre las ideas que desea expresar.
	Potencialidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>D2: <i>“Uno de ellos es que el nivel académico sube, osea son niños que les va muy bien a nivel general en todas las áreas, son niños que se destacan y tienen unas potencialidades que son muy fáciles de aprovechar, osea el maestro tiene esa posibilidad de explotar esas</i></li> </ul>	Se reconoce al lector critico como un ser lleno de potencialidades que podrán facilitar el trabajo en el aula, ya que el maestro tendrá la posibilidad de aprovechar estas ventajas intelectuales que posee el estudiante. Por lo tanto, la docente plantea como un beneficio el buen

Categoría Estrategias para la lectura crítica			
Pregunta	Subcategoría	Descriptor	Análisis
		<i>capacidades precisamente cuando el estudiante es un lector crítico</i> .	rendimiento académico en todas las áreas puesto que la lectura permea todas las áreas del conocimiento.
<b>5. ¿Cuáles son las dificultades que se pueden presentar en el aula para el desarrollo de la lectura crítica?</b>	Facilismo	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>D1: “En los niños pienso, son muy facilistas y tienden a realizar unas lecturas de un nivel muy bajo, un nivel literal y no les gusta pensar frente a lo que están leyendo, ellos se limitan específicamente o a veces ni llegan a estos niveles que es solamente de decir que está diciendo el autor mas no de criticar frente a lo que él está diciendo y colocar sus propias consideraciones”</i></li> </ul>	La docente hace alusión al confort que sienten los estudiantes por responder preguntas literales, que están a simple vista del lector, pues no deben hacer procesos de pensamientos que le exijan ir más allá del texto o de lo que sus ojos pueden percibir. Entonces, si no tienen dominio de la inferencia difícilmente llegarán a un nivel crítico.
	Hábito lector	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>D2: “Yo creo que el principal obstáculo es que en casa a los niños no se les fomenta ese hábito, pueda ser que nosotros acá en el colegio, por nuestro plan lector por ejemplo, que</i></li> </ul>	Es muy común la ausencia del hábito lector en las familias colombianas, pues hoy en día se le ha recargado toda la responsabilidad a la escuela, y desde casa no se fortalecen los

Categoría Estrategias para la lectura crítica			
Pregunta	Subcategoría	Descriptor	Análisis
		<i>todos los días sacamos un momento para la lectura, no solo ese momento sino en toda la jornada lo hagamos, pero si el padre de familia no nos colaboran con ese proceso, solamente ese hábito termina acá en la media jornada y no llegan a la casa a reforzar o que los padres mismos no lean esto nos va a obstaculizar llegar a que los niños se enamoren de la lectura”.</i>	procesos que se inician en el aula, pues esto debe ser un trabajo mancomunado entre escuela y familia, para que de esta forma se cosechen buenos frutos y logremos formar lectores críticos, lo cual es lo que manifiesta la docente, que si no se da un trabajo de responsabilidades compartidas, difícilmente se logrará el desarrollo de la lectura crítica.
	Romper esquemas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>D3: “Romper los esquemas, esa es la principal dificultad. Como se hace para que el acto de leer pase de cuentos de literatura a cosas más concretas o que desde el texto literario infantil el niño sea capaz de leer la realidad y relacionarlo con él”.</i></li> </ul>	La docente manifiesta que siempre se abordan textos literarios y no textos que le proporcionan al estudiante más información que probablemente desconoce y que está más cerca de su realidad.

Categoría Estrategias para la lectura crítica			
Pregunta	Subcategoría	Descriptor	Análisis
6. ¿Qué tipos de textos emplea usted en sus clases?	Tipología textual	<ul style="list-style-type: none"> <li>• D1: “<i>Varios tipos de textos: textos literarios, los que tiene que ver con los géneros, el narrativo, lirico, dramático y los otros tipos de texto según la intencionalidad del autor, los informativos, los argumentativos, los instructivos</i>”.</li> <li>• D2: “<i>De todo tipo en este caso en quinto grado se trabaja mucho texto informativo, las noticias para mí son una herramienta valiosa porque desde allí podemos desprender muchísimos temas, se puede trabajar la transversalización, los textos narrativos de todas formas estos textos narrativos se vienen trabajando</i>”.</li> </ul>	<p>Desde los Estándares, el Ministerio de Educación Nacional, para el grado quinto plantea la manipulación de textos literarios, pero es el maestro quien debe llevar a los estudiantes al nivel crítico a través de las diferentes actividades que realice con base en estas tipologías. Lo anterior, demuestra que las maestras planean sus clases con base en uno de los documentos legales del área de Lengua castellana, los cuales indican lo que un estudiante debe alcanzar en determinado grado.</p> <p>El Ministerio de Educación<sup>119</sup> contempla los textos informativos dentro del estándar de comprensión</p>

<sup>119</sup> Estándares de Lenguaje. MEN. Pag 34

Categoría Estrategias para la lectura crítica			
Pregunta	Subcategoría	Descriptor	Análisis
		<p><i>desde primer grado en quinto grado y reitero en quinto grado los informativos, narrativos y expositivos son como la fuente la base. Me gusta más los expositivos, los argumentativos, los artículos, no me voy por los cuentos clásicos ni la literatura infantil, me gustan textos con más complejidad”.</i></p>	<p>e interpretación de textos a través de estrategias de búsqueda de la información</p> <p>La maestra manifiesta que no es de su agrado trabajar con los cuentos clásicos ni con la literatura infantil, pero el MEN<sup>120</sup> dentro de sus Estándares hace mención a los géneros literarios, en los cuales se hace referencia al género narrativo, en él se trabajan cuentos, fabulas, leyendas etcétera, si bien es una fortaleza que aborde textos argumentativos, no se debe dejar a un lado los literarios, ya que a partir de ellos se pueden plantear preguntas de los tres niveles: el</p>

<sup>120</sup> Ibid

Categoría Estrategias para la lectura crítica			
Pregunta	Subcategoría	Descriptor	Análisis
			literal, inferencial y crítico y es precisamente a partir de estos donde el niño logra identificar que tan ficticios o reales son estas historias, además le permite el reconocimiento de usos del lenguaje.
<b>7.</b> <b>¿Qué tipos de preguntas plantea para realizar procesos de comprensión lectora?</b>	Niveles de comprensión	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>D1: “Son preguntas de tipo literal, de tipo inferencial de tipo crítico, donde se pregunta por información implícita que está ahí en el texto información, la información explícita, se le pregunta el porqué de las cosas el porqué de la actitud de los personajes, se lleva al niño a realizar procesos de pensamiento y de crítica frente a los textos que”</i></li> </ul>	La maestra deja ver el conocimiento que tiene de la clasificación de los tipos de preguntas que se deben utilizar con los estudiantes .En los Lineamientos Curriculares se plantean los tres niveles de preguntas: el literal, el cual se trabaja a partir del reconocimiento de los elementos del texto y le va a permitir al estudiante reconstruir lo leído a partir de estrategias de recuperación de la información, el nivel inferencial

Categoría Estrategias para la lectura crítica			
Pregunta	Subcategoría	Descriptor	Análisis
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>D2: “Bueno uno empieza con preguntas relacionadas con el nivel literal, pero finalmente ya con quinto grado hay que meternos por el lado de la inferencia, el nivel inferencial y la crítica este es el fuerte ahí. El nivel literal es lo que está ahí, ya cuando llegamos a un nivel crítico estamos avanzando en el proceso de lectura que es lo que estamos trabajando”.</i></li> <li>• <i>D3: “Bueno para el antes siempre es importante saber los presaberes que ellos tienen que realicen inferencias frente a lo que van a leer, a partir del título, de imágenes relacionadas con el texto, durante la lectura hacer ejercicios de paráfrasis, donde se leen los textos, primero se</i></li> </ul>	<p>el cual implica reconocer la información que no está explícita en el texto y el nivel crítico-intertextual donde el lector asume una postura frente al texto que lee y lo confronta con otros.</p> <p>Las maestras evidencian durante su práctica docente el uso de estrategias que permiten denotar los tres momentos de la lectura. Una de estas es la realización de inferencias la cual se emplea para indagar acerca de qué creen los estudiantes que tratará el texto y permitirle al estudiante hacer planteamiento de hipótesis para luego confrontarlas con el texto.</p>

Categoría Estrategias para la lectura crítica			
Pregunta	Subcategoría	Descriptor	Análisis
		<p><i>hace lectura general, luego se hace por partes, hacer paráfrasis mirar todo lo que tiene que ver con el vocabulario hacer toda esa exploración del vocabulario que el estudiante no conoce y que no le permite comprender muy bien los textos. Después de la lectura todos los procesos de retroalimentación de relacionar con todos los tipos de preguntas que se puedan hacer o actividades ya didácticas que le permitan reconstruir los textos”.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>D2: “Retomando lo que es el proceso lector o plan lector siempre, por ejemplo: cuando vamos a iniciar un libro leemos el título, se le dice el título a los estudiantes y empezamos</i></li> </ul>	<p>Seguidamente, hacen mención a la importancia de la lectura en voz alta dirigida que involucra a los estudiantes con su participación, hace énfasis en el respeto por los signos de puntuación, lo cual demuestra que promueve una lectura con respeto, sin atentar contra el texto.</p> <p>Además, menciona estrategias para recuperar la información del texto e indagar por aquellos términos desconocidos para los estudiantes.</p> <p>Para la etapa del después de la lectura, se plantea el reconocimiento de ideas principales o planteamientos de preguntas que promuevan el</p>

Categoría Estrategias para la lectura crítica			
Pregunta	Subcategoría	Descriptor	Análisis
		<p><i>a hacer una serie de cuestionamientos acerca de que podría tratar el libro, la historia y todos los niños empiezan a crear su propia historia y motivando a los niños para que empiecen a crear y luego confrontamos lo que ellos dijeron con la misma lectura del libro, ahora dentro de eso también es importante enseñarles a los estudiantes a resaltar o identificar las ideas principales de lo que están leyendo, ejemplo: explique con sus palabras lo que leyeron o que en una oración expliquen la idea del párrafo, o que saquen ideas puntuales que tienen la idea de cada párrafo”.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>D3: “En el antes de la lectura, la descripción el análisis del título, hablar</i></li> </ul>	<p>recuperar o reconstruir el texto abordado.</p>

Categoría Estrategias para la lectura crítica			
Pregunta	Subcategoría	Descriptor	Análisis
		<i>de un personaje o situación específica, que luego la retome el texto. Durante la lectura me gusta leerles en voz alta, luego por grupos, me gusta jugar con los signos de puntuación que tiene la lectura, y luego que sean ellos mismos que planteen dudas al respecto y después de la lectura todo lo que los lleve a ir identificando cada uno de los detalles que contiene el texto”.</i>	
<b>8.</b> <b>¿Qué estrategias y actividades utiliza para los momentos del antes durante y después de la lectura?</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li><i>D1: “Siempre que la lectura genere en ellos procesos de pensamiento, donde ellos van a valorar el texto, donde ellos van a criticar a analizar o a poner una posición de decir o pensar sobre la lectura, siempre se va a generar la lectura crítica en ellos”.</i></li> </ul>	La docente no menciona estrategias específicas ni actividades que emplea, sino que hace alusión a los procesos que desarrolla con los estudiantes, lo cual denota ausencia de las mismas.

Categoría Estrategias para la lectura crítica			
Pregunta	Subcategoría	Descriptor	Análisis
	Meta educativa	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>D3: “Yo considero que es como cada uno o cada maestro comprenda que es la lectura crítica, y las actividades están encaminadas hacia donde quiero llevar mis estudiantes en el proceso lector y dependiendo eso cada maestro plantea las actividades, más que con la cantidad es con el objetivo que uno quiera alcanzar en ellos”</i></li> </ul>	<p>Siempre en la práctica o quehacer del maestro, para cada actividad que se piensa desarrollar con los estudiantes, se debe tener claro el objetivo o lo que se quiere alcanzar y es de vital importancia informar a los estudiantes qué lograron al realizar dicha actividad, como hace alusión Salcedo Galvis: “los objetivos son formulaciones de carácter didáctico que expresan en forma clara y precisa los cambios de conducta que se han de operar en el alumno como efecto del proceso de enseñanza aprendizaje”<sup>121</sup></p>

<sup>121</sup> SALCEDO GALVIS, Hernando, Los objetivos y su importancia para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Revista de Pedagogía 2011, XXXII (Julio-Diciembre) [en línea] [citado el 1 de abril de 2018] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65926549007> ISSN 0798-9792

Tabla 12. Categoría: Evaluación de la lectura crítica y subcategorías.

Categoría: Evaluación de la lectura crítica			
Pregunta	Subcategoría	Descriptor	Análisis
9. ¿Cómo evalúa la lectura crítica dentro del aula?	Planteamiento de preguntas	<ul style="list-style-type: none"> <li>D2: <i>“Hay distintas formas de evaluar, yo creo que la principal es cuando se está durante el desarrollo de la clase y al ver la participación de ellos, yo diariamente me encuentro con sorpresas, cuando los estudiantes se plantean preguntas dentro de la misma clase y ellos mismos empiezan a lanzar hipótesis sobre esas preguntas que ellos están haciendo ahí ellos están siendo críticos, o cuando hay una confrontación o un debate entre los mismos estudiantes y cuando respetan sus puntos de vista en el momento de la clase”.</i></li> <li>D3: <i>“Bueno de manera libre, por la participación por la capacidad que</i></li> </ul>	<p>Las maestras expresan que no siempre se evalúa de manera escrita sino en el transcurrir de la clase se debe tener en cuenta la participación de los estudiantes, ya que es una forma de dejar ver el dominio o la capacidad de expresión oral que tiene el estudiante pues a través de esta da a conocer lo que sabe del tema que se está abordando, puesto que la capacidad oral y escrita tiene como competencia el saber cómo y qué se aprendió durante el proceso llevado en el aula.</p> <p>La competencia oral y escrita es, también, una competencia transversal, pues su desarrollo es independiente</p>

Categoría: Evaluación de la lectura crítica			
Pregunta	Subcategoría	Descriptor	Análisis
		<i>tiene el estudiante de interactuar y la posición que tiene frente al texto y de manera valorativa a partir de una serie de preguntas teniendo en cuenta si las contestan correctas o no correctas, teniendo cuidado con el tipo de preguntas propositivas porque tienden a ser subjetivas”.</i>	de las asignaturas particulares, y una competencia para la vida porque tiene por objeto la autonomía y la autorregulación del proceso de aprendizaje, las relaciones sociales e interpersonales y la comunicación.
<b>10.</b> <b>¿Usted tiene en cuenta para evaluar la lectura crítica: el proceso o el producto final?</b>	Proceso	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>D1: “Siempre va a ser importante el proceso, porque el proceso o hábito lector no es fácil, siempre hay que mirar que avances tiene el estudiante y que puede ir enriqueciendo en ese proceso de lectura, poco a poco sin esperar un producto , sino todos los avances que puede ir teniendo en los diferentes procesos, por ejemplo cuando se hace</i></li> </ul>	<p>El proceso es valorado por las docentes pues se debe realizar un trabajo en el aula que lo conduzca al objetivo que se ha planteado.</p> <p>Adicional a esto, es importante tener en cuenta los avances que tiene el estudiante a medida que transcurre el proceso. Según Gimeno Sacristán, citado por Adriana Careaga “el</p>

Categoría: Evaluación de la lectura crítica			
Pregunta	Subcategoría	Descriptor	Análisis
		<p><i>el proceso de una producción textual de un texto argumentativo, pues uno tiende a mirar que el niño avance en esa producción y no lo que el niño pudo hacer en una actividad”.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>D2: “El proceso, yo pienso que las dos cosas son muy importante tanto el resultado como el proceso pero como va a ver un buen resultado sino hubo un buen proceso”.</i></li> <li>• <i>D3: “El proceso yo no puedo evaluar sin antes haber hecho el proceso con el estudiante, tengo que realizar todo un proceso en clase para que cuando yo le entregue la actividad</i></li> </ul>	<p>proceso por medio del cual los profesores, en tanto que son ellos quienes realizan, buscan y usan información procedente de numerosas fuentes para llegar a un juicio de valor sobre el alumno en general o sobre alguna faceta particular del mismo.”<sup>122</sup></p> <p>Si se lleva a cabo un buen proceso en el aula, los estudiantes obtendrán resultados exitosos.</p> <p>Perrenoud señala que “el éxito y el fracaso escolar no son realidades o apreciaciones objetivas de competencias del estudiante, sino el resultado de cómo se entiende y se valora el proceso y los resultados del</p>

<sup>122</sup> Careaga, Adriana, La evaluación como herramienta de transformación de la práctica docente . Educere [en línea 1 de abril de 2018] Disponible en: <<http://sociales.redalyc.org/articulo.oa?id=35651519>> ISSN 1316-4910.

Categoría: Evaluación de la lectura crítica			
Pregunta	Subcategoría	Descriptor	Análisis
		<i>el niño sepa que es lo que está haciendo y sepa que es lo que va hacer”.</i>	aprendizaje de los alumnos” <sup>123</sup> en lo cual coincide la maestra ya que se da valor a los avances que tuvo el estudiante durante todo su proceso.

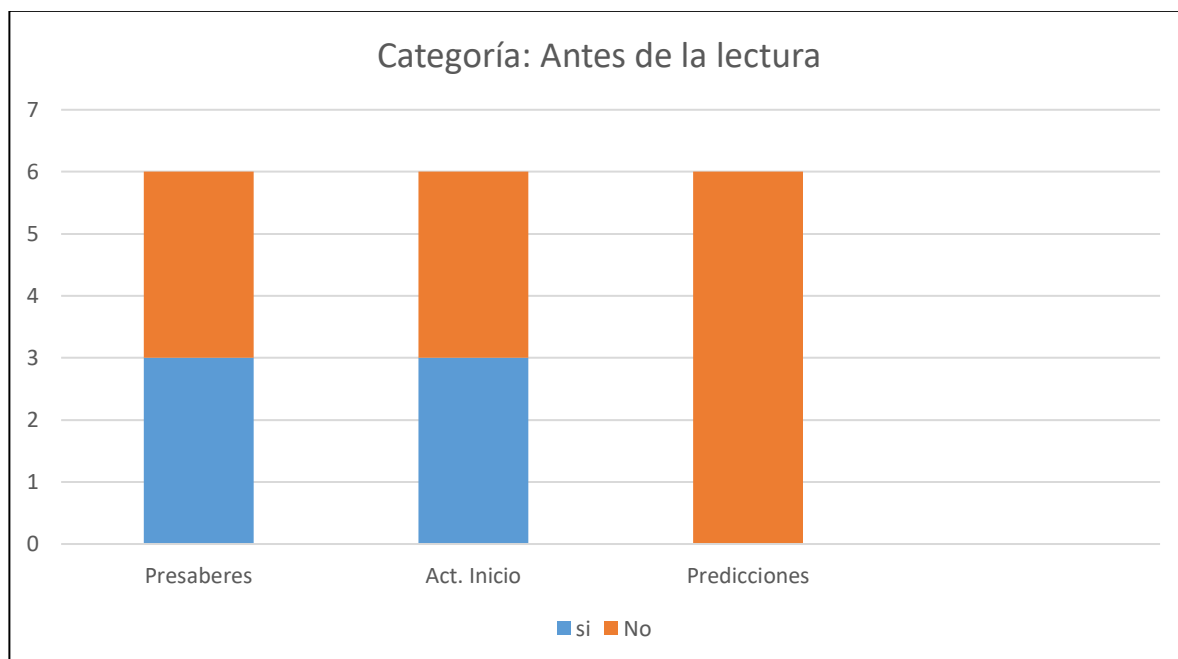
---

<sup>123</sup> Ibid. , p. 346

### 4.3 ANÁLISIS DE DOCUMENTO

Para lograr identificar con mayor seguridad las estrategias que emplean las maestras en sus clases de Lengua Castellana, se hace un análisis de seis planeaciones del área (ver anexo C) a través de una lista de chequeo (Ver Anexo D).

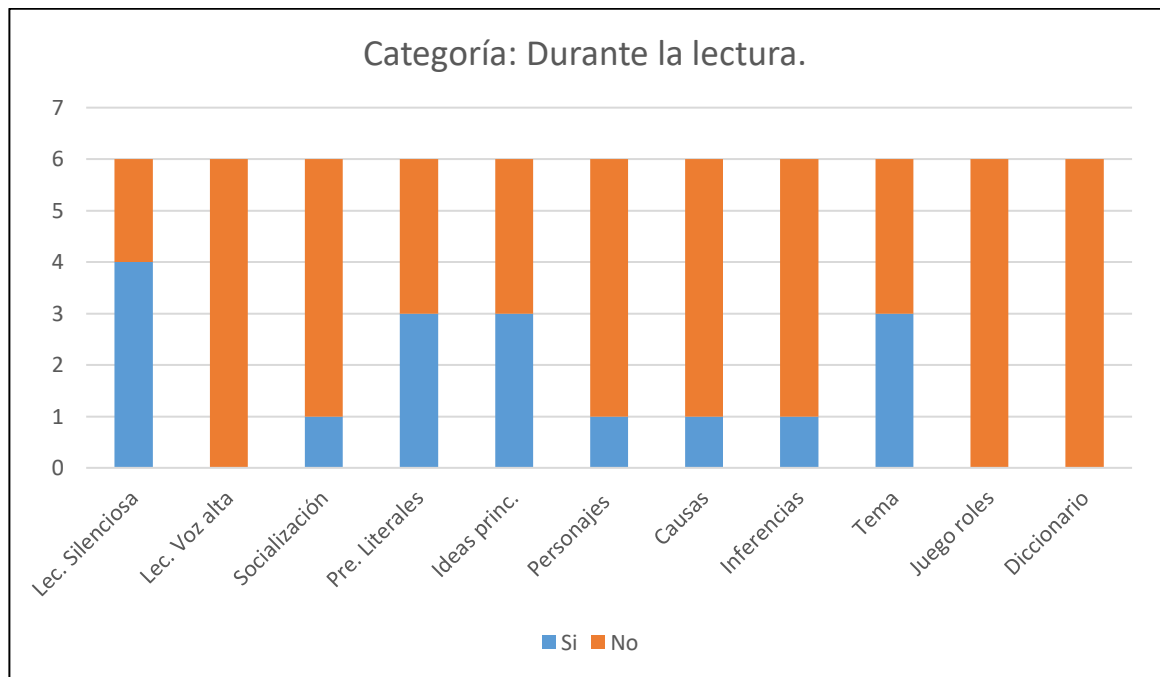
**Tabla 13. Resultados de categoría: Antes de la lectura, según planeaciones analizadas.**



Las planeaciones de las clases de lengua castellana revisadas evidenciaron ausencia parcial por actividades antes de la lectura, puesto que, las clases inician con una socialización del compromiso dejado la clase anterior a partir de preguntas orientadoras. Como actividad inicial, se confirman presaberes también haciendo uso de preguntas muy puntuales, pero no se utilizan actividades de motivación es decir antes de proporcionar el texto a los infantes no permite la realización de conjeturas o planteamiento de hipótesis acerca de un texto, no hace exploración del mismo. Isabel Solé plantea que los presaberes se activan en “cuanto conoces a

tus alumnos, en cuanto a sus capacidades y como les vas introduciendo la nueva información que les llega”<sup>124</sup> Es importante el planteamiento de estas estrategias, pero para ello la docente debe conocer las capacidades que tienen sus estudiantes para que a la hora de seleccionar los textos que quiere abordar sirva como un detonante de los conocimientos que ya sabe, de lo contrario la estrategia no funciona, puesto que el maestro debe buscar los textos apropiados a la población que tiene.

**Tabla 14. Resultados de categoría: Durante la lectura, según planeaciones analizadas.**



Según las planeaciones revisadas se denota ausencia por estrategias en la etapa durante la lectura. En cuanto a las preguntas que plantean para abordar los textos, son de tipo literal, falta planteamiento de inferenciales y por ende de críticas. Dentro de la planeación solo colocan cinco máximo seis, lo que demuestra que se desaprovechan los textos en el aula, no realizan ejercicios de reemplazar palabras,

<sup>124</sup> SOLE. Isabel. Estrategias de lectura. Capi cinco “ para comprender, antes de la lectura, pag 77

de completar, de identificar información implícita en el texto y a partir de esta realizar procesos de inferencias y deducciones. Desde la planeación Falta diseñar actividades que le permitan al estudiante abordar la totalidad de la información que está contenida en el texto que manipulan.

No se denotan los momentos de la lectura pues solo se realiza la lectura del texto una sola vez y luego, se hace el planteamiento de preguntas literales, Se indaga acerca del tema, la clase de texto, los conceptos que aprendió, las conclusiones a las que llegó. Isabel Solé<sup>125</sup> en su libro Estrategia de la lectura en el capítulo seis (VI) plantea que a lo largo del proceso de lectura que se lleva con los estudiantes, ellos deben reconocer cuando no han comprendido para que tomen acciones acciones al respecto y puedan solucionar ese problema de interpretación, cuando se asume con responsabilidad el papel de lector, la lectura se hace eficaz y productiva.

Para Isabel Solé “El docente debe conseguir que la lectura sea una fuente de información, un instrumento de aprendizaje y lograr, que los niños mediante la lectura sean capaces de disfrutar haciéndolo”<sup>126</sup>. Por lo tanto, el maestro debe leer con los estudiantes, permitirles que lo escuchen, y que ellos sean partícipes de la lectura

En las planeaciones se evidencia ausencia del trabajo colaborativo, ya que todas las actividades planteadas las deben realizar los estudiantes de manera individual, es decir; no se permite el interactuar con otros y compartir saberes.

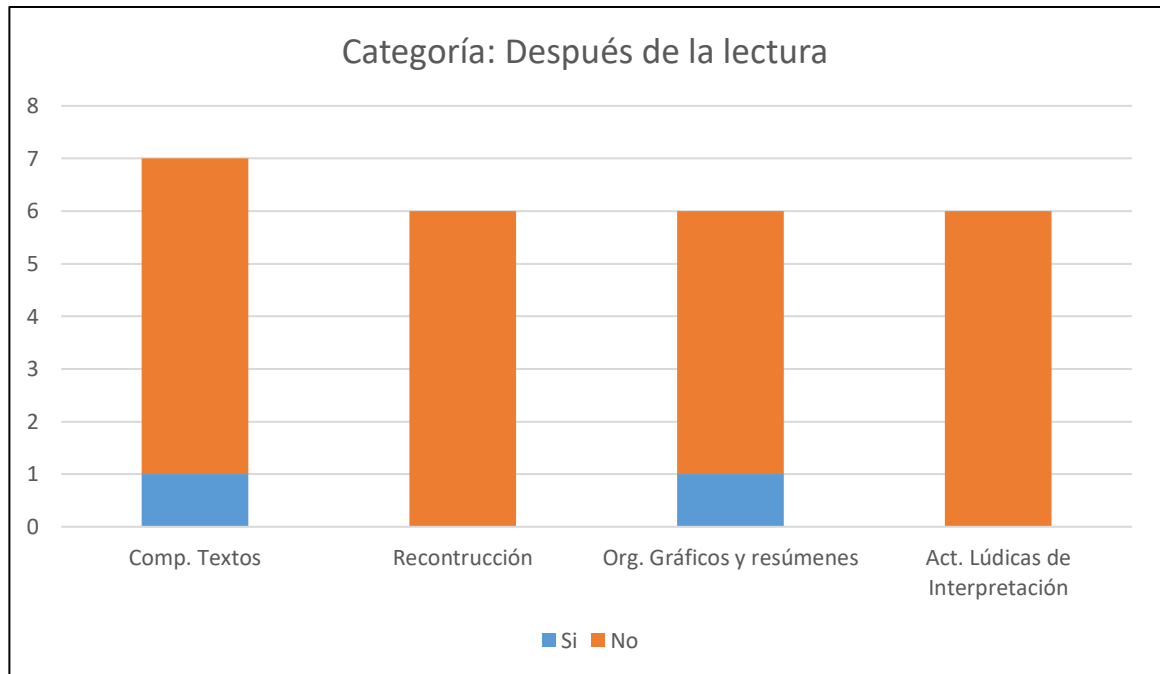
---

<sup>125</sup> Ibid. Pag 101.

<sup>126</sup> Estrategias de lectura. [en línea] [ leído el 11 de abril del 2018] Disponible en: <https://josealbertomartinezdeharo.wordpress.com/2013/11/24/capitulo-5-para-comprender-antes-de-la-lectura-estrategias-de-lectura-isabel-sole/>

No se observa en las planeaciones la vinculación de otras áreas en los procesos de lectura, todo lo abordado en el área corresponde propiamente a esta, lo que significa; que no se da paso a la transversalización.

**Tabla 15. Resultados de categoría: Después de la lectura, según planeaciones analizadas.**



Según las planeaciones se denota ausencia de teóricos pues no se ve el planteamiento específico de estrategias que fomenten el desarrollo de la lectura crítica en ellos, lo que demuestra que se hace un análisis superficial del texto y no se busca que la lectura trascienda en los niños, pues el análisis de interpretación es muy superficial.

La explicación de los temas lo hace a través de organizadores gráficos, es decir se le permite al estudiante estar en contacto con diversas formas de organizar la información pero no las emplean para reconstruir el texto, lo cual sería más significativo para los estudiantes, puesto favorecen la representación mental del

conocimiento y la capacidad dialógica en el niño, en el momento de participar en la discusión grupal que se genera en el grupo. Según Grafft “no hay una forma correcta o errónea de usarlos, pues la discusión que de ellos surge, ayuda al niño a organizar su pensamiento y le permite hablar acerca de lo que piensa”<sup>127</sup>. Por lo tanto es importante enseñar al niño a realizar este tipo de estrategias para que comparta y aprenda de otros.

#### 4.4 VALIDEZ INTERNA

*“La validez interna está relacionada específicamente con el establecimiento o búsqueda de una relación causal o explicativa”* <sup>128</sup>, es decir, si existe un cambio notable en el contexto estudiado entre el inicio y el fin de la investigación, el investigador debe recolectar y cotejar la información en los diferentes momentos durante el proceso de esta. LeCompte-Goetz<sup>129</sup> sugiere emplear la mayor cantidad de medios técnicos, para conservar en vivo la realidad presenciada (grabaciones de audio, video, fotografías etc.), puesto que permitirá siempre tener acceso a los “datos brutos” ya que no son modificables y sirven de fuente de primer mano, y posteriormente se pueden categorizar y conceptualizar las veces que se considere necesario.

Durante todo el proceso de investigación, se realizaron procesos de validación interna a partir de la consulta permanente a las fuentes primarias de información,

---

<sup>127</sup> Estrategias N°2. Preguntas antes, durante y después de la lectura [ en línea] [ leído el 11 de abril del 2018 ] . Disponible en: <http://ftp.e-mineduc.cl/cursosceip/Parvulo/NT1/I/unidad4/documentos/estrategia/estrategia2.pdf>

<sup>128</sup> MARTINEZ MIGUELEZ, Miguel. Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma* [online]. 2006, vol.27, n.2 [citado 2016-11-25], pp. 07-33 . Disponible en: [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1011-22512006000200002](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200002)

<sup>129</sup> MARTINEZ MIGUELEZ, Miguel. Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma* [online]. 2006, vol.27, n.2 [citado 2016-11-25], pp. 07-33 . Disponible en: [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1011-22512006000200002](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200002) .

tales como las grabaciones, los diarios de campo, las entrevistas, los resultados de las pruebas.

#### **4.5 TRIANGULACIÓN DE LAS TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN.**

Francisco Cisterna<sup>130</sup> en su texto “Categorización y triangulación como proceso de validación del conocimiento en investigación cualitativa expresa que la triangulación de la información *“es un acto que se realiza una vez que ha concluido el trabajo de recopilación de la información”*. Para realizarla se requiere de unos pasos: el primero, que corresponde a la selección de la información, el cual está basado en la pertinencia y que corresponde a seleccionar solo aquella información que se relaciona con la investigación, aquella que resulta relevante y se devela por su notabilidad.

El segundo, que es triangular la información obtenida a través de cada uno de los instrumentos aplicados en el trabajo de campo por medio de estamentos. La triangulación por cada estamento permite conocer los diferentes puntos de vista de los sectores de la población acerca de los temas abordados en la investigación.

El tercer paso es donde se integra la triangulación de cada uno de los instrumentos empleados para generar nuevos procesos interpretativos *“La triangulación interestamental es la que permite establecer relaciones de comparación entre los sujetos indagados en tanto actores situados, en función de los diversos tópicos interrogados, con lo que se enriquece el escenario intersubjetivo desde el que el investigador cualitativo construye los significados”*<sup>131</sup>.

---

<sup>130</sup> CISTERNA BECERRA, Francisco. Categorización y triangulación como proceso de validación del conocimiento en investigación cualitativa Triangulación de la información ,p .69

<sup>131</sup>CISTERNA BECERRA, Francisco. Categorización y triangulación como proceso de validación del conocimiento en investigación cualitativa Triangulación de la información ,p .69

Finalmente, el cuarto alude a la triangulación con el marco teórico, en la cual la investigación toma cuerpo y sentido como totalidad significativa.

Con relación a la triangulación, se realizó con base en las respuestas que emitieron las maestras, para establecer en qué coincidían. Posteriormente, se hizo con toda la etapa de diagnóstico para determinar las posibles relaciones entre los agentes participes del proceso, tanto estudiantes como maestros.

**Figura 4. Esquema de triangulación (estudiantes, docentes e investigadora)**



Para la investigación se tuvieron en cuenta tres objetos de estudio: los estudiantes como agentes principales del proceso de comprensión de lectura, las maestras del grado quinto como principales responsables del proceso que se lleva en el aula de clase y la investigadora con la función de recolectar la información y analizarla, para establecer conclusiones de esta primera etapa de la investigación y plantear una alternativa de solución que permitiera mejorar las dificultades encontradas.

En esta investigación, las técnicas e instrumentos permitieron obtener la información necesaria, lo cual permitió llevar a cabo la triangulación de la siguiente manera:

- Se analizaron los resultados de las Prueba Saber 2015-2016 y la prueba diagnóstica para determinar el nivel de comprensión en que se encontraban los estudiantes. Lo anterior dejó en evidencia el dominio en el nivel literal, cierta apropiación en el nivel inferencial y bajo desempeño en el nivel crítico. En la prueba estandarizada, solo el 5% de la población está en nivel insuficiente y solo el 33% de la población está en nivel avanzado, lo cual indica que al responder este tipo de pruebas los estudiantes no obtienen altos desempeños | hay procesos por mejorar.
- Se analizaron las entrevistas realizadas a las tres docentes de quinto grado y las planeaciones que llevaban a cabo en el área de Lengua Castellana, se compararon y se evidenció ausencia de teóricos para el desarrollo de la lectura crítica, falta de articulación de nuevas metodologías que permitieran el fortalecimiento en los procesos de comprensión de lectura. La falta de actualización de las maestras en los procesos concernientes a la lectura se hizo evidente debido al escaso planteamiento de estrategias encaminadas al desarrollo de la lectura crítica. Además, la tipología empleada fue la de textos descriptivos.
- Se analizaron los diarios de campo de cada sesión de la unidad didáctica implementada y se grabó cada una de ellas para obtener la mayor información posible del trabajo realizado en el aula y, a partir de la intervención de la propuesta, se denotó la importancia del trabajo colaborativo en los estudiantes, los pre saberes con función de activación de saberes, los tres momentos de la lectura (antes, durante y después) y la relevancia del uso de la Taxonomía de Barret en el aula.

#### **4.6 HALLAZGOS DE LA FASE DIAGNÓSTICA**

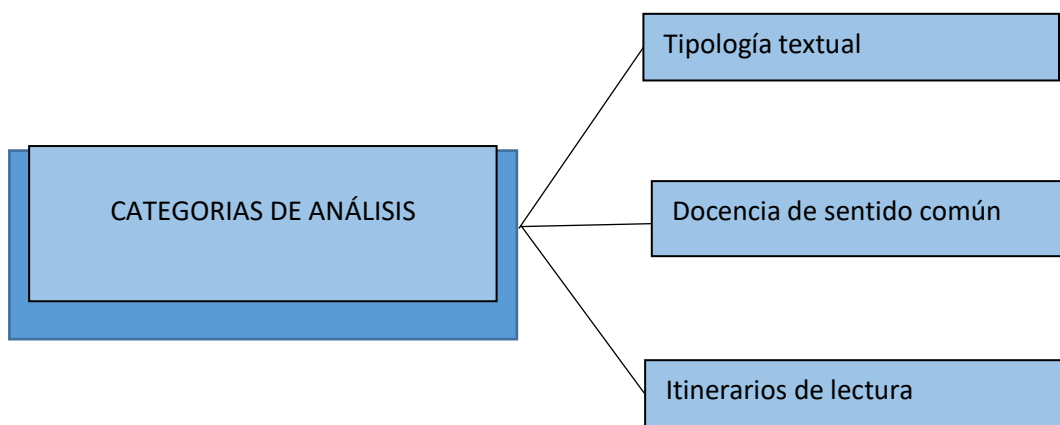
En esta parte se detallarán los resultados obtenidos en la fase diagnóstica y para la cual se había estipulado como objetivo específico, establecer el nivel de comprensión de lectura en que se encuentran los estudiantes de quinto de primaria de la Escuela Normal Superior Cristo Rey e identificar las actividades de lectura que

emplean los maestros de lengua castellana en el grado quinto de primaria de la Escuela Normal Superior Cristo Rey.

Las técnicas empleadas para llevar a cabo cada uno de los objetivos anteriormente mencionados fueron: la evaluación diagnóstica aplicada a los estudiantes, la entrevista a maestras y el análisis de documentos de las planeaciones correspondientes al área de Lengua castellana.

A continuación, se establecen las categorías a partir del análisis de los datos recopilados durante esta primera fase.

#### 4.6.1 Categorización de los hallazgos



#### 4.6.1.1 Tipología textual ¿Sólo nos gustan los cuentos de princesas?

##### Categoría Tipología textual

Técnica	Subcategoría	Descriptor	Análisis
Entrevista	Textos literarios y no literarios	<p>¿Qué tipos de textos emplea en su clase?</p> <p>P1: <i>“Varios tipos de textos: textos literarios, los que tiene que ver con los géneros, el narrativo, lírico, dramático y los otros tipos de texto según la intencionalidad del autor, los informativos, los argumentativos, los instructivos”.</i></p> <p>P2: <i>“De todo tipo en este caso en quinto grado se trabaja mucho texto informativo, las noticias para mí son una herramienta valiosa porque desde allí podemos desprender muchísimos temas, se puede trabajar la</i></p>	<p>El texto literario según Bettelheim y Zelan es “comprenderse mejor; así se hace más capaz de comprender a los otros y de relacionarse con ellos de modo mutuamente satisfactorio y lleno de significado”<sup>132</sup> El género narrativo al cual hacen mención las maestras, ha sido el más empleado en la básica primaria, puesto que es el más fácil de abordar ya que menciona una secuencia de eventos o hechos con unos personajes específicos. Esto permite que los estudiantes disfruten de las historias narradas y por ello se plantea como un puente para atraer a los estudiantes, ya que suelen disfrutar la lectura.</p>

<sup>132</sup> MEJIAS, Teresa. El texto literario en la escuela: una promoción para la lectura en el aula. En línea abril 1 del 2018. Disponible en: <https://latintainvisible.wordpress.com/2012/11/19/el-texto-literario-en-la-escuela-una-reflexion-para-la-promocion-de-la-lectura-en-el-aula/>

## Categoría Tipología textual

Técnica	Subcategoría	Descriptor	Análisis
		<p><i>transversalización, los textos narrativos de todas formas estos textos narrativos se vienen trabajando desde primer grado en quinto grado y reitero en quinto grado los informativos, narrativos y expositivos son como la fuente la base”.</i></p> <p>P3: <i>“Me gusta más los expositivos, los argumentativos, los artículos, no me voy por los cuentos clásicos ni la literatura infantil, me gustan textos con más complejidad”.</i></p>	<p>Adicionan a ello los textos que generalmente emplean no son de tipo académico, pues no proporcionan ni dan a conocer temáticas de las cuales no se tiene conocimiento, aunque este tipo de textos es mencionado por las maestras lo que indica que tratan en lo posible de trabajar diversos texto pero intensifican la labor con los literarios.</p> <p>Desde los Estándares, el factor de literatura contempla la lectura de textos literarios (relatos mitológicos, leyendas, cuentos, fábulas, poemas y obras teatrales). Dado esta prevalencia de textos, las maestras los priorizan para su trabajo de aula.</p> <p>Las tres docentes coinciden en el trabajo a partir de textos informativos, argumentativos y expositivos como está</p>

## Categoría Tipología textual

Técnica      Subcategoría      Descriptores

### Análisis

contemplado en el factor de comprensión e interpretación textual<sup>133</sup>, lo cual evidencia que no hay ausencia de este tipo de textos en el aula, pero no es la fortaleza ni son frecuentemente trabajados. Entendiéndose

*“La comprensión como el proceso de elaborar significados en la interacción con el texto. el hecho de ayudar a que un lector comprenda mejor un texto implica enseñarle a captar los rasgos esenciales del texto y a que los relaciones con sus experiencias”<sup>134</sup>* : Lo anterior que significa que el maestro debe enseñar a sus estudiantes a leer diferentes tipologías textuales, pero con un objetivo específico

---

<sup>133</sup> Estándares básicos Pág 34

<sup>134</sup> COOPER, David. Como mejorar la comprensión lectora. Madrid: visor. 1998 Pág.33.

## Categoría Tipología textual

Técnica	Subcategoría	Descriptor	Análisis
Evaluación Diagnóstica		<p>En la prueba diagnóstica que se realizó, la cual fue a partir de un texto expositivo se reflejó poca comprensión en la información contenida en el texto puesto que el 51% de los estudiantes lograron dar respuestas literales, lo cual demuestra que la mitad comprenden lo que el texto explícitamente muestra, por lo tanto los estudiantes están poco familiarizados con este tipo de textos, ya que si predominaran estos textos en el aula, los estudiantes comprenderían lo que el texto suministra o no se está abordando completamente el texto, sino que se está haciendo de manera superficial.</p>	<p>y no simplemente para acumular el mayor número de libros leídos.</p> <p>La prueba diagnóstica se hizo desde la comprensión del texto expositivo, ya que era uno de los menos abordados en el aula. Los resultados fueron bajos en el nivel inferencial y crítico, lo cual denota que poco se trabaja esta tipología en el aula.</p> <p>Desde el análisis de documentos se observó que las planeaciones hacen manejo de diversos tipo de texto pero los llevados al aula están descontextualizadas (municipio,</p>
Análisis de documento		<p>En las planeaciones analizadas se observó que se trabaja mucho el texto informativo, pero este no es actualizado,</p>	<p>departamento o país donde viven), lo que indica que se deben buscar textos que sean cercanos al contexto donde se</p>

### Categoría Tipología textual

Técnica	Subcategoría	Descriptor	Análisis
		es decir trabajan con noticias de años atrás como 2008, y no es que esté mal, sino que daría para pensar que son noticias de libros antiguos (ver anexo E)	encuentra inmerso el estudiante, de esta manera serán significativos para él, pues se debe permitir al estudiante reconocerse como un ser inmerso en estos.

#### 4.6.1.2. Docencia de sentido común. ¿Si no conozco la teoría en que baso mi práctica pedagógica, soy mal maestro?

Categoría Docencia de sentido común			
Técnica	Subcategoría	Descriptor	Análisis
Entrevista	Ausencia de teóricos	E: Desde su formación profesional, ¿Recuerda algunos teóricos que le aportaron bases necesarias para la enseñanza de la lectura crítica?  P1: “No, no recuerdo en este momento”  P2: “No, en realidad no”	Si bien es cierto que en la actualidad ya no es posible acceder capacitaciones gratuitas ofrecidas por el MEN, como en épocas se hace necesario que el docente busque los medios para poder asistir a este tipo de eventos que lo enriquezcan pedagógicamente. Aquí empieza a generarse parte del problema porque los maestros que participan por cuenta propia son pocos, lo cual ocasiona la desactualización en el conocimiento

### Categoría Docencia de sentido común

Técnica	Subcategoría	Descriptor	Análisis
		<p>P3: <i>“En este momento Barret, pero también los planteamientos de Subiría, esta también lo de Estanislao Zuleta”</i></p>	<p>de teorías que permiten mejorar la práctica pedagógica; se hace necesaria una reflexión en cuanto a la necesidad de una formación continua para los docentes en servicio. La aplicación de las entrevistas dejó en evidencia este aspecto, puesto que las maestras entrevistadas no refieren sustento teórico que fundamente su didáctica. Por tanto, se procede a realizar actividades aisladas que no obedecen a estrategia didáctica alguna. Si bien lo anterior pone de manifiesto la creatividad del maestro y la flexibilidad para adaptarse a las necesidades educativas que presentan sus estudiantes, es imperante que se fundamenten estas actividades en sustentos teóricos fuertes y pertinentes para sus didácticas específicas.</p>
		<p>Fragmento de una clase.</p> <p><b>EJERCICIOS:</b></p> <p>1. Escribe una noticia:</p>	<p>En la planeación se observa que falta didáctica, alguna estrategia aparte del video que usa como mediador del aprendizaje para reforzar el tema</p>

## Categoría Docencia de sentido común

Técnica	Subcategoría	Descriptor	Análisis
		<p>a. Piensa en una noticia importante de tu barrio o colegio que quieras dar a conocer.</p> <p>b. Recuerda tener en cuenta la estructura vista.</p> <p>c. Ten en cuenta que debe responder a las preguntas (qué, quién, cuándo...).</p> <p>2. Encierra su estructura y escríbele sus nombres</p> <p>3. Según tu noticia, responde las preguntas:</p> <p>a. ¿Qué?      b. ¿Por qué?      c. ¿Quién?</p> <p>d. ¿Dónde?      e. ¿Cuándo?</p> <p>(Ver anexo F)</p>	<p>porque es evidente que lo inició la clase anterior a esta. Con relación a la producción textual que pide la maestra, no les da alguna plantilla o esquema para que puedan guiarse, a menos que en el video que observaron los niños lograra después socializarlo e identificar el paso a paso. Aunque le enuncia lo que debe llevar, no le facilita el instrumento para su elaboración. Como maestros no se pueden sentar supuestos, especialmente si estamos hablando de estudiantes de básica primaria; se sugiere explicar de manera muy concreta y clara cuál es el producto que se pretende lograr, cuál es el objetivo que se persigue y para qué les servirá en la vida.</p> <p>Para la elaboración del diagnóstico se utilizó la Taxonomía de Barret, la cual es una propuesta que busca organizar y clasificar el tipo de preguntas que un buen lector debe hacerse, pues</p>

### Categoría Docencia de sentido común

Técnica	Subcategoría	Descriptor	Análisis
			su herramienta esencial son las preguntas, las cuales son elaboradas por el maestro para estimular a los estudiantes y comprobar su comprensión. Al no tener diversidad de planteamientos de preguntas de los diferentes niveles; el estudiante no estará contextualizado con estas y por ende en los resultados se obtienen desempeños bajos.

#### 4.6.1.3 Itinerarios de lectura. ¿Hay una Didáctica específica?

### Categoría Itinerarios de lectura

Técnica	Descriptor	Análisis
Entrevista	P1: <i>“En el antes de la lectura, la descripción el análisis del título, hablar de un personaje o situación específica, que luego la retome el texto. Durante la lectura me gusta leerles en voz alta, luego por grupos, me gusta jugar con los signos de puntuación que tiene la lectura, y luego que sean ellos mismos</i>	En las entrevistas se evidenció que las maestras trataron de hacer ciertas actividades que le permitan al estudiante hacer inferencias, analogías, hipótesis, lectura en voz alta. Además, dejaron ver que emplean algunas de éstas en el antes de la lectura, pero en el durante no se ve amplitud; en el después

## Categoría Itinerarios de lectura

Técnica	Descriptores	Análisis
	<p><i>que planteen dudas al respecto y después de la lectura todo lo que los lleve a ir identificando cada uno de los detalles que contiene el texto”</i></p>	<p>de la lectura, se puede inferir que hacen planteamiento de interrogantes que permiten abordar la información que está contenida en el texto.</p>
Prueba diagnóstica	<p>En la prueba diagnóstica en la pregunta nueve donde se indagaba por el tipo de información que brindaba el texto en orden, solo 11 estudiantes de 37 lograron determinar cuál era el aspecto al que hacía lución la información que estaba contenida en cada párrafo, y emitir el orden o secuencia en que se presentaba. Por ello es importante que el maestro aproveche la lectura a través de estrategias que le</p>	<p>La lectura no es solo leer, es <i>“Un proceso significativo, semiótico y cultural, e históricamente situado, complejo que va más allá de la búsqueda de significados y que en última instancia configura al sujeto lector”</i><sup>135</sup> por ello no se puede solo esperar que el niño decodifique los signos, sino que vaya más allá porque debe transformar sus esquemas mentales, a través de las experiencias que ha tenido.</p> <p>Cuando se hizo el análisis de documentos se detectó que las maestras no tienen planteados los momentos de la lectura. De igual manera, en las planeaciones se evidencia la ausencia de estrategias para fortalecer los procesos de lectura, ya que no se hacen actividades previas a la lectura, ni durante ni después</p>

<sup>135</sup> MEN. Lineamientos curriculares de lengua castellana. Pág 49

## Categoría Itinerarios de lectura

Técnica	Descriptor	Análisis
Análisis de documento	brinden al estudiante herramientas que le sirvan para poder comprender los diversos textos que se le presentan. Otras preguntas de la prueba diagnóstica hacían referencia al planteamiento de posibles consecuencias, a emitir una postura frente al texto, a valorar el texto.  (ver figura 8)	de la lectura, por lo tanto es imposible que el niño de cuenta de lo que leyó.  Cuando no se están empleando estrategias que permitan activarlos en el antes, trabajar completamente el texto y permitir su intervención para que se conciba participe del proceso y un después donde se indague, se planteen diversidad de ejercicios donde el estudiante tenga que resumir o plasmar lo que entendió del texto abordado.  Johnson plantea algunas técnicas que pueden usarse en el aula y que le van a posibilitar al estudiante mejorar los procesos de interpretación textual y por ende alcanzar un alto nivel de lectura, son pequeñas actividades sencillas, pero que si se realizaran en el aula los procesos de lectura estarían fortalecidos.  Isabel Solé <sup>136</sup> plantea estrategias para el antes como: pedirle al estudiante que plantee el objetivo que quiere lograr con esa

<sup>136</sup> Solé Isabel. Estrategias de lectura. Cap 5. Pág 77

## Categoría Itinerarios de lectura

### Técnica

### Descriptores

### Análisis

lectura, para informarse, para para revisar, para informar algo, para practicar la lectura en voz alta, para emitir dar cuenta que ha interpretado, realizar predicciones o simplemente el planteamiento de preguntas etc.; del durante se da paso a la comprensión del texto, una estrategia es asignar tareas de lectura compartida, donde el estudiante es protagonista y se hace consiente de que es el principal actor en este proceso. El después de la lectura, donde una de las tantas estrategias es el resumen, pero no concebido como la transcripción del texto sino como una herramienta que le permite al estudiante denotar específicamente qué información abordó el texto, la identificación de la idea principal y del tema. Muchas veces el docente se queda únicamente en preguntar el tema, y con que el niño responda acertadamente ante este planteamiento con eso basta para asegurar que entendió el texto que le proporcionó, formular y responder preguntas, pero no como instrumento para evaluar, sino para rescatar la mayor información del texto. Barret plantea que acá es importante el papel del docente, pues él a través de la pregunta puede

## Categoría Itinerarios de lectura

### Técnica

### Descriptores

### Análisis

hacer que el estudiante comprenda la totalidad del texto y que en el último nivel que es el de extrapolación, se debe construir una actividad que le permita al niño reconstruir el texto.

Si en el aula no se ha trabajado este tipo de estrategias, el estudiante no va a responder asertivamente ante estos planteamientos que se le asignen.

Son muchas las estrategias pero ¿cuántas de ellas conocen los maestros?. Por tanto, es importante que el maestro esté indagando, acerca de cómo mejorar su práctica pedagógica y así pueda proporcionar en el aula procesos realmente significativos, donde la lectura sea un recurso de aprendizaje. Así, se hace necesario que el docente sepa emplear las estrategias correctas y que vaya más allá de realizar una “lectura” y abordarla con preguntas de manera individual, que es lo que abunda en las aulas de clase.

## 5. ETAPA DE DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN

La unidad didáctica se diseñó basada en la Taxonomía de Barret y apoyada en textos expositivos.

### 5.1 PROPUESTA DE INTERVENCIÓN: UNIDAD DIDÁCTICA

El formato planteado por Torres Jurjo fue modificado según criterios de la maestra investigadora.

<b>TÍTULO DE LA UNIDAD:</b> Las preguntas me llevan al conocimiento		
<b>AREA:</b> CASTELLANA	LENGUA	<b>INSTITUCIÓN:</b> Escuela Normal Superior Cristo Rey
		<b>SECTOR:</b> Urbano
<b>TIEMPO:</b> 20 horas		<b>NÚMERO DE SESIONES:</b> 7
<b>INVESTIGADORA:</b> Lida Asaned Patiño Jaimes		<b>PARTICIPANTES:</b> 37 Estudiantes de quinto grado 11 niños y 26 niñas
<b>TÓPICO:</b> Lectura critica		<b>JUSTIFICACIÓN:</b> La siguiente unidad se hace necesaria para fortalecer el reconocimiento de la información que proporciona un texto y emitir respuestas ante preguntas literales, inferenciales y de tipo crítico, para conducir al estudiante a ser un lector critico de los textos que manipula y del entorno en que se encuentra inmerso.
<b>EJE:</b> Referido a los procesos de construcción de sistemas de significación		<b>COMPETENCIA:</b> comunicativa-lectora
<b>ESTÁNDAR:</b>		<b>ENUNCIADO IDENTIFICADOR</b>

<b>TÍTULO DE LA UNIDAD:</b> Las preguntas me llevan al conocimiento	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>FACTOR: Comprensión</b></li> </ul> <p><b>Interpretación textual</b></p> <p>Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leo diversos tipos de texto: descriptivo, informativo, narrativo, explicativo y argumentativo.</li> <li>• Comprendo los aspectos formales y conceptuales (en especial: características de las oraciones y formas de relación entre ellas), al interior de cada texto leído. Identifico la intención comunicativa</li> <li>• Determino algunas estrategias para buscar, seleccionar y almacenar información: resúmenes, cuadros sinópticos, mapas conceptuales y fichas.</li> </ul>
<p><b>OBJETIVOS DIDÁCTICOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover en los estudiantes el fortalecimiento de los diferentes niveles de comprensión lectora literal, inferencial y crítico</li> <li>• Desarrollar en los estudiantes la lectura crítica a través de la Taxonomía de Barret.</li> </ul>	<p><b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>CONCEPTUAL</b></li> <li>• Identificar información implícita y explícita en el texto.</li> <li>• Reconocer detalles de los textos</li> <li>• <b>PROCEDIMENTAL:</b></li> <li>• Establecer comparaciones que le permitan reconocer y relacionar el tema que se está abordando</li> <li>• Dar significado por contexto a palabras desconocidas</li> <li>• Establecer relaciones de causa y efecto entre los hechos o acontecimientos que se abordan en el texto.</li> </ul>

<b>TÍTULO DE LA UNIDAD:</b> Las preguntas me llevan al conocimiento	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usar estrategias de organización de la información para construir los textos que aborda.</li> <li>• Realizar procesos de inferencias a partir de las marcas que muestra el texto</li> <li>• <b>ACTITUDINAL:</b></li> <li>• Respeto por los turnos conversacionales y participación durante las sesiones</li> <li>• Realización de cada una de las actividades.</li> </ul>
<p><b>METODOLOGIA:</b> La siguiente unidad se realizará a partir de un texto expositivo, donde su proceso de interpretación se va a realizar basado en la Taxonomía de Barret, y a partir de este tener contacto con textos interpretativos para realizar proceso de transversalización. Para la planeación de cada una de las sesiones se tendrán en cuenta los momentos del antes, durante y después de la lectura.</p>	

<b>SESION N° 1</b>	
<b>TITULO DE LA SESIÓN:</b> ¿Quién me sostiene?	<b>TIEMPO DE LA SESION:</b> 4 horas
<p><b>OBJETIVO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer la importancia de las preguntas en la vida de las personas.</li> <li>• Permitir a los estudiantes el reconocimiento de la información que contiene un texto a partir de preguntas literales, inferenciales y críticas.</li> </ul>	
<b>CONTENIDOS:</b>	<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>

<b>SESION N° 1</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura critica</li> <li>• Clases de preguntas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>CONCEPTUAL</b></li> <li>• Comprende la información implícita que le proporciona el texto.</li> <li>• Reconocer detalles del texto expositivo.</li>   <li>• <b>PROCEDIMENTAL</b></li> <li>• Establecer comparaciones que le permitan reconocer y relacionar el tema que se está abordando</li> <li>• Dar significado por contexto a palabras desconocidas</li> <li>• Establecer relaciones de causa y efecto entre los hechos o acontecimientos que se abordan en el texto.</li> <li>• Realizar procesos de inferencias a partir de las marcas que muestra el texto</li> <li>• Realizar procesos de inferencias a partir de las marcas que muestra el texto</li>   <li>• <b>ACTITUDINAL</b></li> <li>• Participa y respeta los turnos conversacionales.</li> </ul>	
<b>ACTIVIDADES ANTES</b>	<b>DURANTE</b>	<b>DESPUÉS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Salida a la zonas verdes de la institución, para identificar las características de los suelos de la institución.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura silenciosa del texto “ Los suelos”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de la ficha y socialización.</li> </ul>

<b>SESION N° 1</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Socialización de la guía de observación.</li> <li>• Preguntas a los estudiantes como puedan contribuir al cuidado de los suelos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura en voz alta del texto con la participación de los estudiantes.</li> <li>• Búsqueda de términos desconocidos para los estudiantes.</li> <li>• Lectura por párrafos y planteamiento de preguntas basadas en los tres niveles de comprensión según la Taxonomía de Barret para rescatar totalmente la información que proporciona el texto.</li> </ul>	
<p><b>EVALUACIÓN</b></p> <p>La guía desarrollada por los estudiantes</p>	<p><b>RECURSOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Espacios abiertos de la institución</li> <li>• Tablero</li> <li>• Marcadores</li> <li>• Fotocopias del texto</li> <li>• Guía de observación</li> </ul>	

<b>SESION N° 1</b>	
	• Ficha de trabajo

## **PLAN DE CLASE SESION 1**

### **ANTES**

#### • **MOTIVACIÓN**

Se inicia llevando a los niños a las zonas verdes de la institución, para que observen, palpén la superficie de estas zonas, a partir de la observación que realicen deben completar la guía de observación que se les entregará (Anexo 1). Previamente se les pedirá los elementos necesarios para realizar la experiencia. Terminada la observación se socializará los apuntes tomados por los estudiantes y se irá elaborando en el tablero un campo semántico.

Luego se preguntará a los estudiantes: ¿Es importante cuidar el suelo? ¿Por qué es importante contribuir al cuidado del suelo? ¿Qué nos aporta el suelo? ¿Qué ocurriría si el suelo no se cuidara?

### **DURANTE**

Se entregará a los estudiantes el texto “*Los suelos*” ( Ver anexo G ), en un primer momento harán una lectura silenciosa, seguidamente se realizará una lectura en voz alta con colaboración de los estudiantes.

Luego se irá realizando lectura por párrafos y se plantearán preguntas literales e inferenciales para lograr comprender el contenido del texto.

### **Nivel literal**

### **Reconocimiento y evocación de detalles**

1. ¿Sobre qué trata el texto?
2. ¿En qué espacio se desarrolla el tema abordado?
3. ¿De dónde nacen los suelos?
4. ¿Con quienes comparten el espacio las raíces?
5. ¿El 60% de nitrógeno que consumen las plantas de donde lo obtienen?
6. ¿el 40% de nitrógeno que consumen las plantas de donde lo obtienen?
7. ¿Dónde se encuentra el dióxido de carbono? Y en qué proceso se emplea?
8. ¿Gracias a qué factores evoluciona el suelo?
9. ¿De qué se encargan las bacterias?
10. ¿Cuál es la característica del humus?
11. ¿Qué función cumplen las raíces de las plantas?
12. ¿De qué está constituido el suelo?
13. ¿Qué necesita un suelo para ser fértil?
14. ¿Qué característica tiene la cubierta vegetal?
15. ¿En qué consiste la agro biológica?
16. ¿Cómo son los procesos de formación o regeneración de los suelos?
17. ¿Quiénes son los edafólogos?

### **Reconocimiento y evocación de comparaciones**

1. ¿Qué diferencia la materia mineral de la orgánica?
2. ¿Qué relación existe entre el humus y las raíces de las plantas?

### **Reconocimiento y evocación de las relaciones causa efecto**

1. ¿Qué ocurre cuando una planta respira?
2. ¿Cuándo el suelo se enriquece de dióxido de carbono que sucede?
3. ¿Qué causa el empobrecimiento del suelo?

### **Reconocimiento y evocación de ideas principales**

Para este aspecto se leerá con los estudiantes cada párrafo para sustraer la idea principal de cada uno de ellos

### **Nivel inferencial**

#### **Inferencia de detalles secundarios**

1. ¿Por qué crees que el humus le proporciona a las plantas los nutrientes que ella necesita?
2. ¿Por qué crees que es mayor el porcentaje de nitrógeno que aporta las bacterias?
3. ¿Por qué es importante el dióxido de carbono en el proceso de la fotosíntesis?
4. ¿Por qué los animales y los vegetales eligen el espacio donde habitaran?
5. ¿Por qué crees que el proceso de regeneración o formación de los suelos es incierto?
6. ¿Cuánto porcentaje de nitrógeno consumen las plantas?
7. ¿A qué se refiere el híbrido carbónico?
8. ¿Quiénes suministran la materia orgánica al suelo?
9. ¿Qué extraen las raíces de los vegetales?
10. ¿Qué hacen las personas para aumentar el rendimiento de los cultivos?

#### **Inferencia de comparaciones**

1. ¿Por qué crees que la materia mineral es diferente de la orgánica?

### **Critico**

#### **Realidad o fantasía**

1. ¿Crees que realmente los suelos están compuestos por los elementos mencionados en el texto?

2. ¿Consideras que es útil la información proporcionada por el texto?

### **Valor**

1. ¿Crees que los edafólogos son útiles en nuestros tiempos?

2. ¿Crees que hoy en día los suelos son cuidados por el ser humano?

3. Sí el humus cumple una labor importante, ¿Qué está haciendo el ser humano para su preservación?

### **Apreciación**

1. ¿Te gustaría ser edafólogo? ¿Por qué?

2. ¿Si te dieran un espacio de un minuto en la televisión que mensaje difundirías sobre los suelos?

3. ¿Son benéficos o perjudiciales para el suelo todos los abonos químicos utilizados por el ser humano?

### **DESPUÉS**

Desarrollo de la ficha sobre el texto, donde encontraran una serie de preguntas.

(Anexo G) de manera individual

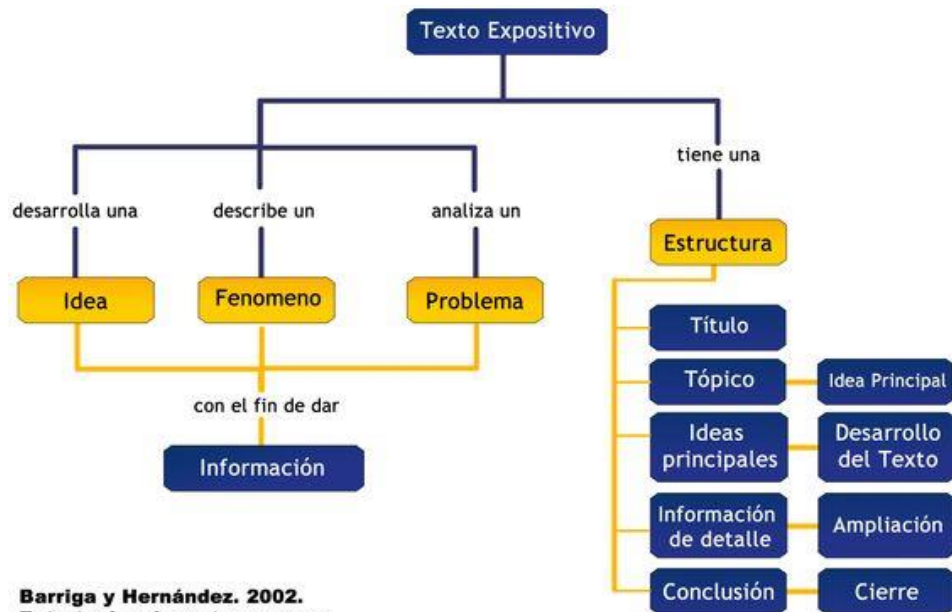
Finalmente se hará socialización de la ficha

<b>SESION N° 2</b>		
<b>TITULO DE LA SESIÓN: ¿Qué es un texto expositivo?</b>		<b>TIEMPO DE LA SESIÓN: 3</b> horas
<b>OBJETIVO:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer las características de los textos expositivos.</li> <li>• Identificar la estructura del texto expositivo.</li> </ul>		
<b>CONTENIDOS:</b>	<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura critica</li> <li>• Texto expositivo y su estructura</li> <li>• Esquemas de organización de la información</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>CONCEPTUAL</b> Identifica la estructura de un texto expositivo</li> <li>• <b>PROCEDIMENTAL</b> Diferencia el texto expositivo de otras clases de textos Reconoce las características de los textos expositivos</li> <li>• <b>ACTITUDINAL</b> Participa con entusiasmo en las actividades planteadas</li> </ul>	
<b>ACTIVIDADES ANTES</b>	<b>DURANTE</b>	<b>DESPUÉS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organización de grupos de aprendizaje colaborativo</li> <li>• Se entregara los párrafos del texto “<i>Los suelos</i>” recortados, para que los estudiantes los organicen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicación sobre el texto expositivo a partir de un mapa conceptual</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificación dentro del texto las características y estructura del texto expositivo.</li> <li>• Elaboración de mapa conceptual sobre las generalidades del texto “<i>Los suelos</i>”.</li> </ul>

<b>SESION N° 2</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificación de ideas principales de los párrafos.</li> </ul>		
<b>EVALUACIÓN</b> Mapa conceptual elaborado sobre el texto “ <i>Los suelos</i> ”	<b>RECURSOS</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tablero</li> <li>• Marcadores</li> <li>• Fotocopia de párrafos del texto</li> <li>• Cuaderno</li> <li>• Lapiceros</li> </ul>	

<b>PLAN DE CLASE SESION 2</b>
<p><b>ANTES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>MOTIVACION</b></li> <li>• Se organizaran los estudiantes por grupos de aprendizaje colaborativo de cinco estudiantes; para esta organización los estudiantes recibirán un papel de diferente color, de manera que se agrupen por colores. Luego de estar conformados los grupos, se les entregará un sobre que contiene los párrafos del texto abordado en la sesión anterior, con los cuales deben reconstruirlo e identificar cual sería la idea principal de cada uno de ellos, además deberán explicar a qué tipo de texto creen que corresponde.</li> <li>• Se socializará el trabajo en el aula de clase por grupos, para unificar criterios en la identificación de ideas principales.</li> </ul> <p><b>DURANTE</b></p>

A partir de lo socializado, se les dirá si no lo han mencionado que el texto es un texto expositivo y se explicará a los estudiantes en que consiste el texto expositivo: características, estructura y generalidades.



**Barriga y Hernández. 2002. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Mc Graw Hill. México.**

## DESPUÉS

Con base en lo explicado se identificara cada uno de los elementos del texto expositivo en el el texto “ *Los suelos*” y se elaborara un mapa conceptual, en el cual se refleje cada uno de los elementos identificados en el texto.

<b>SESION N° 3</b>		
<b>TITULO DE LA SESIÓN: ¿Cuál es el parque más grande de Colombia?</b>	<b>TIEMPO DE LA SESIÓN: 3</b> horas	
<b>OBJETIVO:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incentivar al trabajo cooperativo</li> <li>• Reconocer la importancia de las noticias en la vida del ser humano.</li> <li>• Dar respuestas a preguntas literales, inferenciales y críticas de una noticia.</li> </ul>		
<b>CONTENIDOS:</b>	<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura critica</li> <li>• Clases de preguntas</li> <li>• Esquemas de organización de la información</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>CONCEPTUAL</b> Emitir respuesta básicas de las noticia</li> <li>• <b>PROCEDIMENTAL</b> Dar significado por contexto a palabras desconocidas  Establecer relaciones de causa y efecto entre los hechos o acontecimientos que se abordan en el texto.  Usar estrategias de organización de la información para construir los textos que aborda.  Realizar procesos de inferencias a partir de las marcas que muestra el texto</li> <li>• <b>ACTITUDINAL</b> Participación durante la actividad  Respeto por los turnos conversacionales</li> </ul>	
<b>ACTIVIDADES ANTES</b>	<b>DURANTE</b>	<b>DESPUÉS</b>

<b>SESION N° 3</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organización grupos colaborativos de aprendizaje</li> <li>• Por grupos colaborativos armar rompecabezas de los parques más grandes de Colombia.</li> <li>• Socialización de cada uno de los parques y su ficha técnica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura de la noticia “Deforestación amenaza al parque natural más grande de Colombia. <a href="http://www.eltiempo.com/vida/ciencia/deforestacion-amenaza-la-serrania-de-chiribiquete-37939">http://www.eltiempo.com/vida/ciencia/deforestacion-amenaza-la-serrania-de-chiribiquete-37939</a></li> <li>• Lectura en voz alta</li> <li>• Lectura por párrafos</li> <li>• Planteamientos de preguntas de tipo literal e inferencial y crítico</li> <li>• Búsqueda de términos desconocidos</li> <li>• Identificación de los elementos y partes de la noticia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboración de mapa mental con la información suministrada por la noticia, donde se deje ver los elementos y partes de esta.</li> </ul>
<p><b>EVALUACIÓN</b></p> <p>La guía desarrollada por los estudiantes</p>		<p><b>RECURSOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tablero</li> <li>• Marcadores</li> <li>• Fotocopia del texto</li> </ul>

## PLAN DE CLASE SESION 3

### INICIO

- **Motivación**

Se iniciará organizando los estudiantes por grupos de cinco estudiantes, para ello a cada estudiante se le dará un animal diferente, para que luego se reúnan por animales; es decir grupos de rinocerontes, tigres, osos, cebras, delfines, armadillos y águilas.



Se les preguntará a los infantes: ¿Qué tienen en común esos animales que recibieron?, ¿por qué creen que están en via de extinción? ¿Qué significa la palabra extinción? ¿Los seres humanos son los responsables de que se extingan especies en nuestro país? ¿ Qué se podría hacer para evitar que estas especies desaparezcan?.

Seguidamente a cada grupo se le entregara un rompecabezas de uno de los parques naturales más grandes de nuestro país con la ficha técnica.

### Parque Nacional Natural El Cocuy



**Ficha Técnica del Parque**

- Estado del Parque**  
Abierto para el Público desde el 6 de abril de 2017
- Extensión**  
306.000 hectáreas
- Altura**  
Entre 600 - 5330 msnm
- Temperatura**  
0-20 °C  
Clima: Frío - Páramo - Templado
- Año de Creación**  
1977

### Parque Nacional Natural los Nevados



**Ficha Técnica del Parque**

- Estado del Parque**  
Abierto con restricciones
- Extensión**  
58.300 hectáreas
- Altura**  
2.600 - 5.321 msnm
- Temperatura**  
Entre 14°C - 3°C  
Clima: Frío y muy frío.
- Año de Creación**  
1974

## Parque Nacional Natural Tayrona



### Ficha Técnica del Parque



**Estado del Parque**  
Abierto para el Público



**Extensión**  
15.000 hectáreas



**Altura**  
Entre 0 y 900 msnm



**Temperatura**  
27 °C en promedio



**Año de Creación**  
1964

## Parque Nacional Natural Serranía de Chiribiquete



### Ficha Técnica del Parque



**Estado del Parque**  
Cerrado para el Público



**Extensión**  
1'280.000 ha  
Ampliación 2013 - 2'782.353 ha



**Altura**  
Entre 200 y 1.000 msnm



**Temperatura**  
Promedio de 24° C  
Clima: Cálido húmedo



**Año de Creación**  
1989

## Parque Nacional Natural Corales del Rosario Y San Bernardo



### Ficha Técnica del Parque



**Estado del Parque**  
Abierto para el Público



**Extensión**  
120.000 hectáreas.



**Altura**  
0 msnm – 50 metros  
de profundidad



**Temperatura**  
27°C - 30°C- Clima Cálido



**Año de Creación**  
1977

Se pedirá a los infantes que describan los lugares que les correspondió y se les preguntará:

- ¿Qué lugares son los que armaron?
- ¿Qué entienden por parques naturales?
- ¿Hay contaminación en este lugar?
- ¿Crees que hay diversidad en fauna y flora? ¿Por qué?
- ¿Has estado alguna vez en un lugar así?
- ¿Qué ocurriría si el ser humano interviniera estos lugares para construir casas, edificios, centros comerciales etc?

Luego se les comentará a que hace alusión un parque natural.

**Parque natural:** Extensión de terreno natural que dispone de características biológicas y paisajísticas únicas y especiales de interés general por su ecosistema y hábitat, cuya conservación es compatible con el aprovechamiento de sus recursos y las actividades de sus habitantes, demanda un cuidado exclusivo de su flora y fauna autóctona que lo proteja de los posibles atentados que pueda sufrir por parte del hombre y su actividad no siempre tan cuidadosa de la naturaleza , y de este modo poder así garantizar su subsistencia a través del tiempo.

## **DURANTE**

Se entregará a los infantes el texto "*Deforestación amenaza al parque natural más grande del país*" (Ver anexo H ) para que realicen lectura en voz alta de éste. Seguidamente realizaran lectura en voz alta junto con la maestra y posteriormente se hará una lectura párrafo a párrafo para abordar toda la información que contiene cada uno de ellos a partir de preguntas de tipo literal inferencial y crítico según la Taxonomía de Barret.

## **Nivel literal**

### **Reconocimiento y evocación de detalles**

- ¿Qué es la deforestación?
- ¿De qué habla la noticia?
- ¿Dónde se encuentra ubicado el parque Nacional Natural de la Serranía de Chiribiquete?
- ¿Qué dice la noticia?
- ¿Cuándo circuló la noticia?
- ¿En qué periódico fue publicada?
- ¿Qué otro nombre recibe el Parque Nacional Natural de la Serranía de Chiribiquete?
- ¿Gracias a su tamaño que beneficio recibe el parque?
- ¿Qué condiciones tenía hace veinticinco años la Sabana de Yari?
- ¿Qué ha cambiado en la sabana de Yari?
- ¿Qué personas aportan información o soporte a la noticia?
- ¿Cuál es la prioridad con el Parque según Julia Miranda, directora de Parques Nacionales Naturales?
- ¿A qué entidad deben emitir un informe científico sobre el Parque, para que logre ingresar a la lista de sitios de patrimonios de la humanidad?

### **Reconocimiento y evocación de las relaciones causa efecto**

- ¿Cuáles son las causas de la deforestación?
- ¿Qué se necesita para que el Parque ingrese a la lista de sitios de patrimonio de la humanidad?

### **Reconocimiento y evocación de ideas principales**

- Para este aspecto se leerá con los estudiantes cada párrafo para sustraer la idea principal de cada uno de ellos

## **Nivel inferencial**

### **Inferencia de detalles secundarios**

- ¿A cuántos metros avanza la deforestación por el río Caguán?
- ¿Qué significa la palabra “conocido como...”
- ¿Cuál es la hipótesis que lanza Fernando Trujillo, director de la Fundación Omacha e investigador de los ecosistemas del sur del país sobre la deforestación?
- ¿Qué son los Tepuyes?

### **Inferencia de causa y efecto**

- ¿Cuáles son las muestras que se han venido presentando y que han cambiado el territorio que rodea el parque?

### **Nivel crítico**

- ¿Cree usted que el Parque Nacional Natural de la Serranía de Chiribiquete puede desaparecer?
- ¿Es correcto el actuar de las personas que están atentando contra el Parque Nacional Natural de la Serranía de Chiribiquete? Por qué?
- ¿Qué acciones se pueden llevar a cabo para recuperar el Parque Nacional Natural de la Serranía de Chiribiquete?

### **DESPUÉS**

Desarrollo de la ficha y socialización de esta

### **SESION N° 4**

**TITULO DE LA SESIÓN:** ¿Si los parques se acaban, los animales también?

**TIEMPO DE LA SESION:** 3 horas

**OBJETIVO:**

<ul style="list-style-type: none"> <li>Comprender la información que contienen los textos tanto literal y a partir de esta inferir para luego proponer, emitir una postura o dar razones con sustento acerca de lo que pienso.</li> </ul>	
<p><b>CONTENIDOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Lectura crítica</li> <li>Esquemas de organización de la información</li> </ul>	<p><b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><b>CONCEPTUAL</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>*Identifica información explícita que contiene el texto para emitir respuestas.</li> <li>*Deduce información a partir de las marcas textuales que tiene el texto.</li> <li>*Da a conocer su postura y la sustenta.</li> </ul> </li> <li><b>PROCEDIMENTAL</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Dar significado por contexto a palabras desconocidas</li> <li>Establecer relaciones de causa y efecto entre los hechos o acontecimientos que se abordan en el texto.</li> <li>Usar estrategias de organización de la información para construir los textos que aborda.</li> <li>Realizar procesos de inferencias a partir de las marcas que muestra el texto.</li> </ul> </li> <li><b>ACTITUDINAL</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Participación durante la actividad</li> <li>Respeto por los turnos conversacionales</li> </ul> </li> </ul>

<p><b>ACTIVIDADES ANTES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Video sobre biodiversidad en Colombia.</li> <li>• Planteamientos de preguntas tres niveles de interpretación basadas en el video.</li> <li>• Elaboración de campo semántico con presaberes de los estudiantes</li> </ul>	<p><b>DURANTE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura silenciosa del texto</li> <li>• Lectura en voz alta del texto</li> <li>• Lectura por párrafos texto “El águila real” y planteamiento de preguntas para abordar la información contenida en ellos a través de la Taxonomía de Barret</li> </ul>	<p><b>DESPUÉS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de la ficha.</li> </ul>
<p><b>EVALUACIÓN</b></p> <p>Participación durante la sesión</p>	<p><b>RECURSOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tablero</li> <li>• Marcadores</li> <li>• Fotocopias</li> <li>• Guía de observación</li> <li>• Ficha</li> </ul>	

<p><b>PLAN DE CLASE SESIÓN 4</b></p> <p><b>ANTES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Motivación</b></li> </ul> <p>se presenta a los estudiantes un video acerca de la biodiversidad en Colombia <a href="https://www.youtube.com/watch?v=kHWCGjH09T8">https://www.youtube.com/watch?v=kHWCGjH09T8</a></p> <p>Seguidamente se preguntara a los infantes ¿De qué trataba el texto? ¿Cuál era el tema? El tema la maestra lo colocará en el centro del tablero para ir elaborando un mapa de ideas, para la construcción de este la maestra ira planteando preguntas para que los estudiantes le proporcionen información que conformará el mapa de ideas.</p>
---

- ¿Qué mencionaban acerca de las aves?
- ¿Dónde se ubican las aves?
- ¿Qué significa cortejar?
- ¿De qué se alimentan las aves?
- ¿Cuál es la función que cumplen las mariposas?
- ¿Cuáles son las etapas de reproducción de las mariposas?
- ¿De qué se alimentan las mariposas?
- ¿Qué mencionaban acerca de los anfibios?
- ¿De qué se alimentan los anfibios?

Se indaga por los presaberes que tienen los estudiantes acerca del águila real, ya que el texto mencionaba que Colombia es un país rico en aves.

### **DURANTE**

Se entregará a los estudiantes el texto “El águila real” (Ver anexo I) con el cual en un primer momento se hará lectura silenciosa, luego lectura en voz alta, con la cual a medida que se avanza en los párrafos se va indagando por la información que está contenida en cada uno de estos.

### **Párrafo 1 y 2 introducción**

- ¿Qué significa una de las aves de presa?
- ¿Existen más aves de presa? ¿Conoces alguna? ¿Cuál?
- ¿Dónde se ubica el águila real?
- ¿Qué quiere decir ampliamente distribuidas en la tierra?
- ¿Qué significa volar en picada?
- ¿Cuánto es un kilómetro? ¿Cuántos kilómetros puede descender un águila? Nombre sinónimos de bajar
- ¿Otras aves han superado la marca del águila real? ¿Cuáles?

- ¿Cuántos más kilómetros alcanza el halcón peregrino que el águila real?

### **Párrafo 3, 4 y 5 Descripción**

- ¿Quiénes son menores las hembras o los machos?
- ¿Cuántos centímetros son un metro?
- ¿Qué significa envergadura?
- Llevar un metro para medir el largo de la puerta o ventana y establecer comparaciones con la medida de la envergadura alar de águila hembra
- Según el texto se puede decir que comparten la misma medida desde el pico hasta la cola?
  - ¿Cuánto más puede pesar una hembra que un macho?
  - ¿De qué color es el plumaje de la cabeza y el cuello?
  - ¿De qué color es el plumaje en los hombros y el extremo de la cola?
  - ¿Cuál es el color que predomina en la cola en las águilas jóvenes?
  - ¿Cuándo el águila joven se vuelve adulto que color es el que predomina en el plumaje de la cola?
- ¿A qué clase de águilas pertenece el águila real?
- ¿Qué característica diferencia el águila real de las otras?
- ¿En qué ecosistema caza el águila real?
- ¿Cuáles son las cinco armas típicas de las cuales están dotadas las águilas?
- ¿Quiénes pueden ser presa de las águilas?
- ¿Qué clase de animales son presa de las águilas?

### **Párrafo 6 Construcción de los nidos**

- ¿Las águilas tienen un solo nido?
- ¿Qué significa alternar? ¿Por qué otra palabra se podría cambiar?
- ¿Cómo está hecho un nido? ¿Cuál es la base?
- ¿Qué significa acondicionar?
- ¿Dónde pueden hacer los nidos las águilas reales?

- ¿Qué significa escarpadas? Mencione sinónimos de ésta palabra
- ¿Cada cuánto remodelan los nidos las águilas reales?
- ¿Cuánto puede llegar a alcanzar de longitud los nidos de las águilas reales?

**Párrafo 7 forma de reproducción**

- ¿Qué significa el término monógamas?
- ¿Entre qué meses se da la reproducción de las águilas reales?
- ¿Dónde pueden llevar a cabo la reproducción las águilas reales?
- ¿Qué significa emigrar?
- ¿Cuántos huevos puede poner el águila hembra?
- ¿Cuánto duran incubándose los huevos?
- ¿Qué nombre reciben apenas salen del huevo las águilas?
- ¿Qué significa cubiertos de plumón blanco?
- ¿Quién sobrevive cuando son dos los huevos?
- ¿Cuántos días debe esperar el polluelo para volar?
- ¿Cuáles son las posibles causas de que el segundo huevo no se críe?
- ¿Qué significa expulsado por el más fuerte?

**DESPUÉS**

Se pide a los estudiantes que desarrollen de manera individual la guía de trabajo con base en el texto “El águila real”. Al culminar de desarrollarla los infantes, esta se socializará.

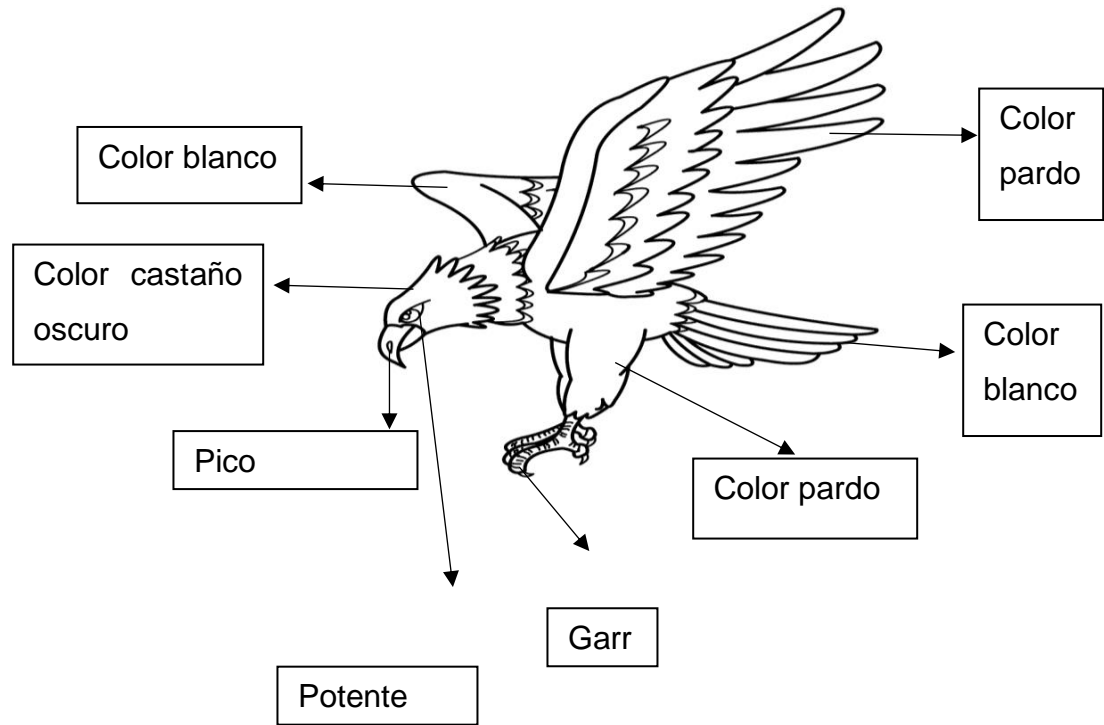
<b>SESION N° 5</b>	
<b>TITULO DE LA SESIÓN: ...una imagen vale más que mil palabras</b>	<b>TIEMPO DE LA SESION: 3horas</b>
<b>OBJETIVO: Plasmar en una imagen un párrafo de un texto expositivo</b>	
<b>CONTENIDOS:</b>	<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura critica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>CONCEPTUAL</b></li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Niveles de interpretación</li> <li>• Motricidad fina</li> </ul>	<p>Es capaz de interpretar información y plasmarla en una imagen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>PROCEDIMENTAL</b></li> </ul> <p>Identificar detalles del texto</p> <p>Usar estrategias de organización de la información para construir los textos que aborda.</p> <p>Realizar procesos de inferencias a partir de las marcas que muestra el texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>ACTITUDINAL</b></li> </ul> <p>Participación durante la actividad</p> <p>Respeto por los turnos conversacionales</p>	
<p><b>ACTIVIDADES ANTES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Socialización del texto “El águila real”</li> </ul>	<p><b>DURANTE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desglosamiento del segundo párrafo para indicar como deben rellenar de plastilina el águila real atendiendo a las características mencionadas en el párrafo</li> </ul>	<p><b>DESPUÉS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboración de mapa conceptual con la información proporcionada por el texto</li> </ul>

	a partir de la participación de los estudiantes	
<b>EVALUACIÓN</b>	<p>Águila real elaborada en plastilina</p> <p>Participación durante la sesión</p>	<b>RECURSOS</b>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tablero</li> <li>• Marcadores</li> <li>• Fotocopias</li> <li>• Ficha</li> </ul>

<p><b>PLAN DE CLASE 5</b></p> <p><b>INICIO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Motivación</b></li> </ul> <p>La maestra inicia haciendo un recuento del texto planteando las siguientes preguntas ¿De qué trataba el texto? ¿Que trataba la parte de la introducción? En la descripción del águila, qué mencionaba (Género- familia y territorio) Se pedirá a un estudiante que lea el párrafo número dos y a medida que va haciendo lectura de las proposiciones la maestra planteará preguntas que le permitirá señalar en la imagen que tiene en el tablero los colores que contiene su plumaje y demás partes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿De qué color es la cabeza?</li> <li>• ¿El cuerpo de qué color es?</li> <li>• ¿Qué color hay entre el cuello y la cola?</li> <li>• ¿Dónde ubicaríamos el color pardo?</li> <li>• ¿Las envergaduras de qué color son?</li> <li>• ¿Las alas de qué color son?</li> <li>• ¿Esta águila sería joven o adulto?</li> <li>• ¿Por qué se menciona el color azul?</li> </ul>
--

- Se mencionan las armas típicas que la caracterizan.



### **DURANTE**

Posteriormente se pedirá a los infantes que saquen los materiales que previamente se les ha pedido (Plastilina, palillo, colbón), seguidamente se les entregará la ficha del águila para que la rellenen de acuerdo a la información socializada del párrafo número dos que corresponde al subtítulo de la descripción. Además se identificará las características que diferencian al águila de otros animales.

Se iniciará diciendo a los estudiantes que tomen plastilina negra para que la esparzan y rellenen el pico del águila el cual es ganchudo. Seguidamente se les pedirá que tomen plastilina marrón oscura para que la apliquen en la cabeza, después se indicará que aquellos que trajeron escarcha dorada la apliquen en el cuello, y los que no, pueden aplicar plastilina amarilla.

Después se pedirá a los estudiantes que tomen una porción de plastilina blanca para que la apliquen en la envergadura alar y en la cola, finalmente aplicaran en el ala color pardo o marrón claro y en las patas aplicar las tres tonalidades empleadas (pardo, marrón oscuro, blanco).

Seguidamente se les pedirá a los infantes que recorten la silueta del águila para pegarla en un rectángulo de cartón que servirá de soporte, deben pegar la silueta y en la parte de abajo donde están las garras del águila los estudiantes con ayuda del colador colocaran plastilina dentro la aplastaran con la yema del dedo esto simulará finas ramas que deben ser colocadas debajo de las garras del águila para simular que está en la cima de un árbol.

Finalmente al lado del águila se realizara una ficha técnica que contendrá

ÁGUILA JOVEN
GENERO: _____
FAMILIA: _____
CLASE: _____

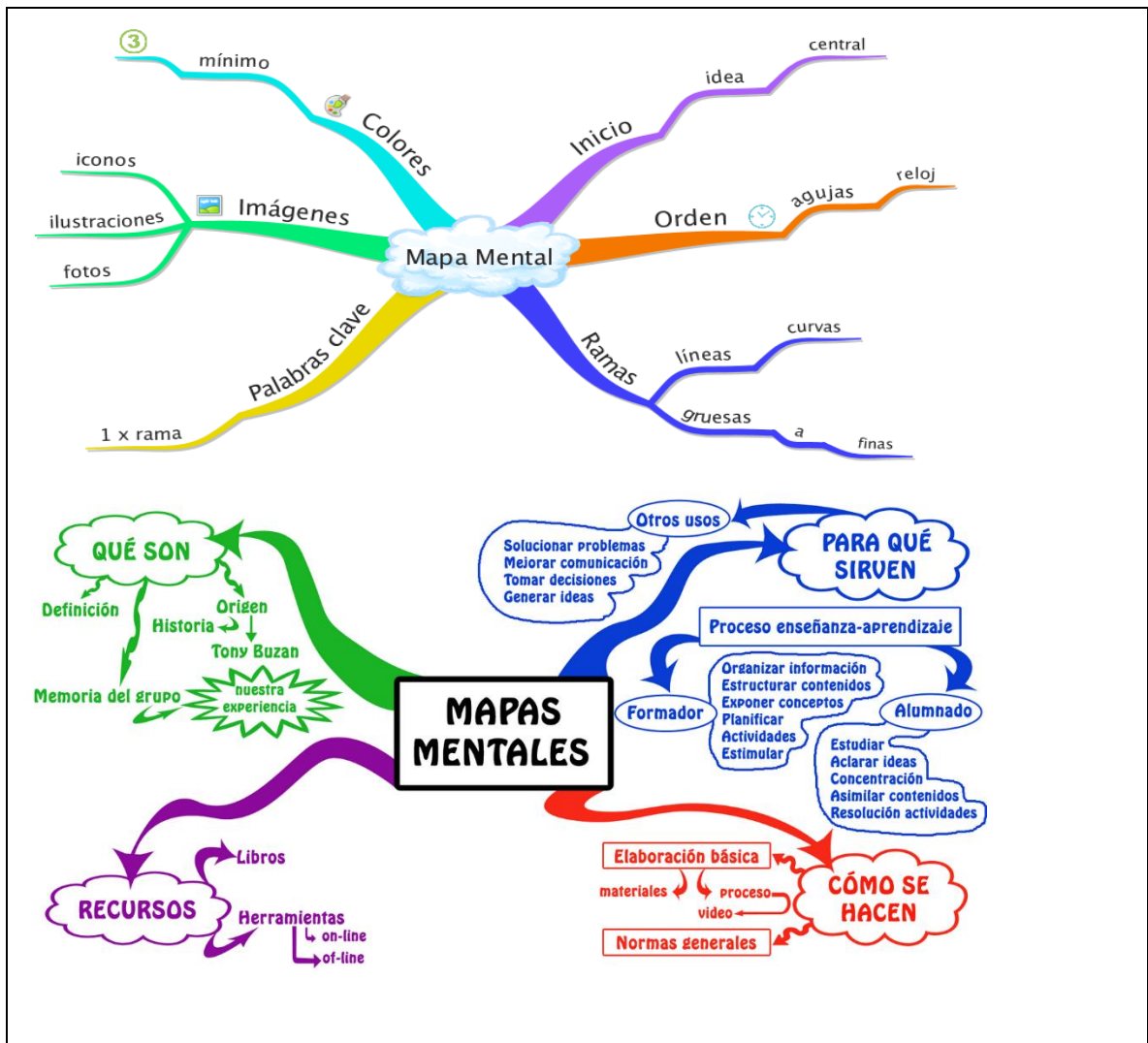
### **DESPUES**

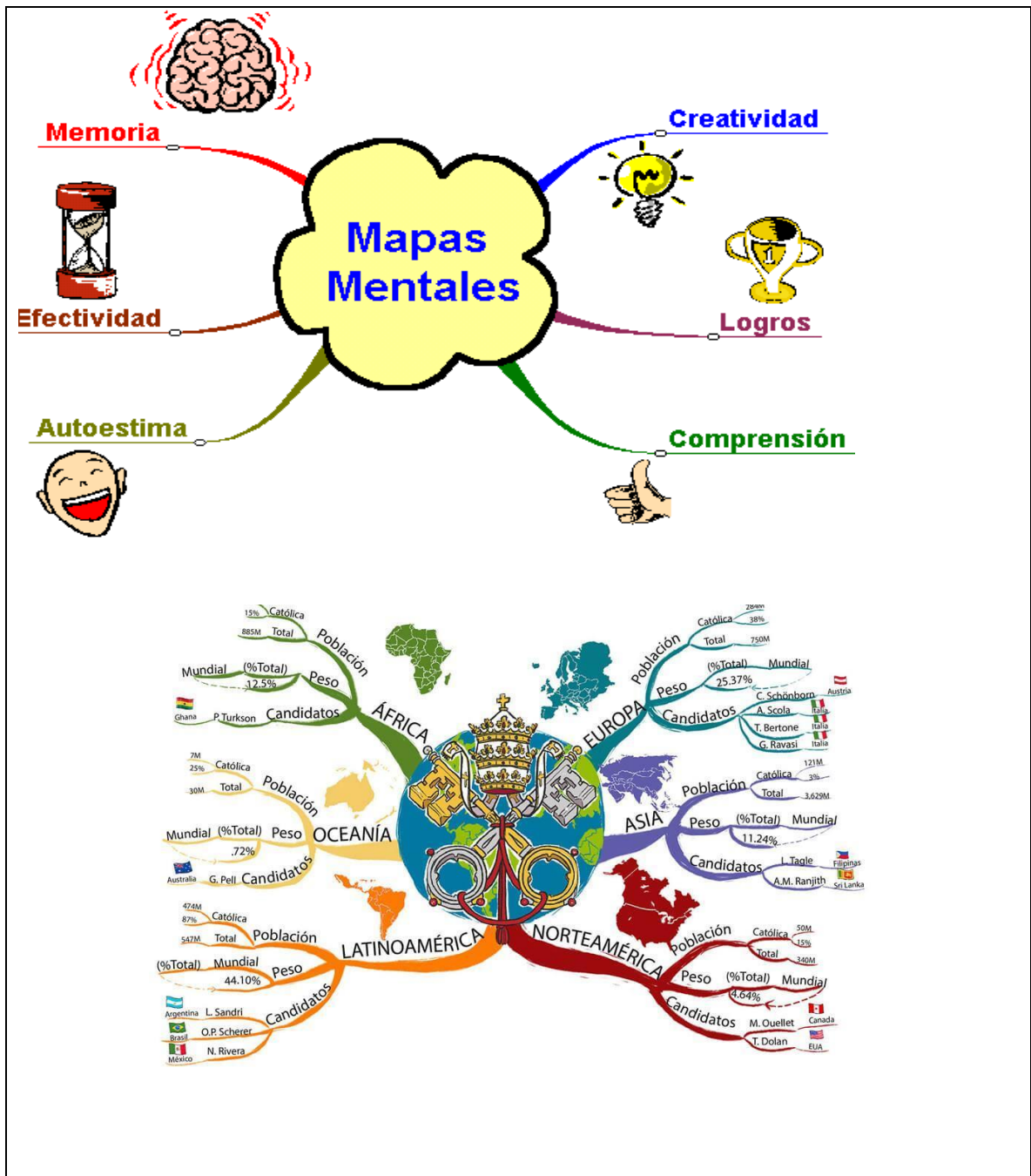
Socialización de las águilas elaboradas por los estudiantes.

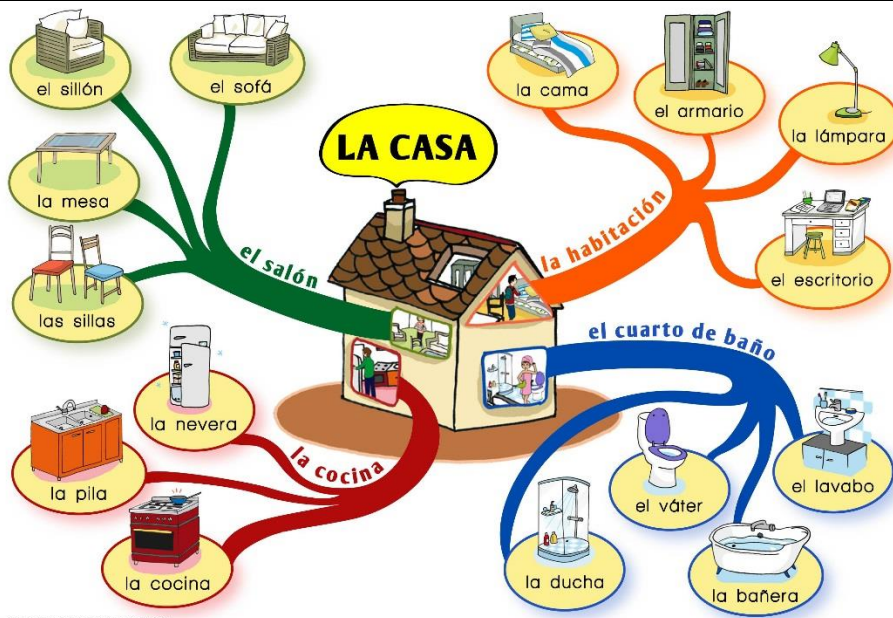
<b>SESION N° 6</b>		
<b>TITULO DE LA SESIÓN: ¡soy ingenioso!</b>		<b>TIEMPO DE LA SESION: 4 horas</b>
<b>OBJETIVO:</b> elaborar un mapa mental con el texto “ El águila real”		
<b>CONTENIDOS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura critica</li> <li>• inferencias</li> <li>• Esquemas de organización de la información</li> </ul>		<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>CONCEPTUAL</b> Elabora siguiendo instrucciones mapas mentales</li> <li>• <b>PROCEDIMENTAL</b> Dar significado por contexto a palabras desconocidas  Usar estrategias de organización de la información para construir los textos que aborda.  Realizar procesos de inferencias a partir de las marcas que muestra el texto.</li> <li>• <b>ACTITUDINAL</b> Participación durante la actividad Respeto por los turnos conversacionales</li> </ul>
<b>ACTIVIDADES ANTES</b>	<b>DURANTE</b>	<b>DESPUES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación de mapas mentales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboración mapa mental acerca del Águila real de manera individual</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajo por equipos cooperativos para la socialización de los mapas mentales creados por cada uno</li> </ul>

<b>SESION N° 6</b>		
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creación de un mapa mental por equipo</li> <li>• Socialización de los mapas mentales</li> <li>• Evaluación de la unidad didáctica</li> </ul>
<b>EVALUACIÓN</b> Mapa mental individual Mapa mental por equipo Participación durante la sesión		<b>RECURSOS</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tablero</li> <li>• Marcadores</li> <li>• Colores</li> <li>• Cartulina</li> <li>• Hojas blancas</li> </ul>

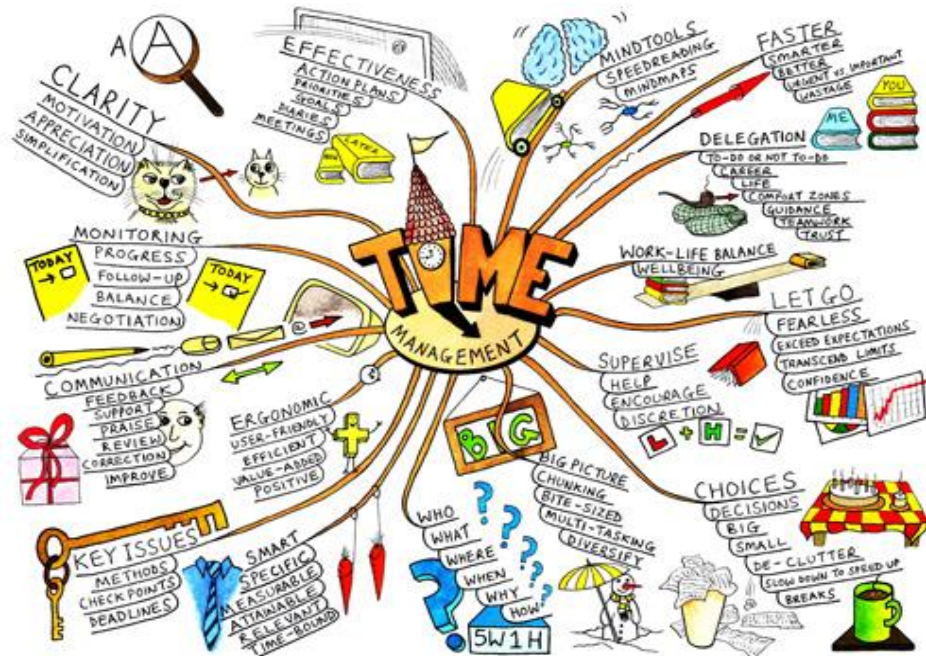
<p><b>PLAN DE CLASE 6</b></p> <p><b>INICIO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Motivación</b></li> </ul> <p>Se inicia haciendo un repaso de la información que recuerdan los infantes acerca del texto “El águila real”. La maestra explicará a los estudiantes que existen esquemas que permiten organizar la información y que uno de ellos es el mapa mental, el cual permite condensar la información de manera organizada. Se explicará a los estudiantes generalidades, su importancia, características necesarias para su elaboración y ejemplos.</p>
--







Animatel 1<sup>er</sup> année ©Halter 2011  
Illustrations ©bananako



<p><b>DURANTE</b></p> <p>Cada estudiante basándose en el texto elaborará su propio mapa mental</p> <p><b>DESPUÉS</b></p> <p>Se unirán por grupos cooperativos para socializar los mapas elaborados y crear conjuntamente uno, el cual es que expondrán ante el grupo.</p>
---

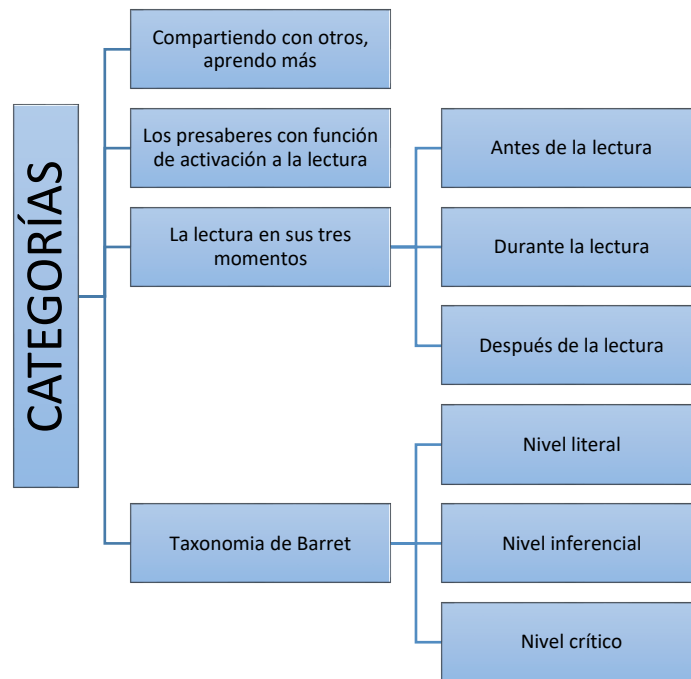
<b>SESION N° 7</b>	
<b>TITULO DE LA SESIÓN: prueba de salida</b>	<b>TIEMPO DE LA SESION: 1.hora</b>
<b>OBJETIVO:</b> Determinar el impacto que tiene la unidad didáctica basada en la Taxonomía de Barret en los estudiantes	
<p><b>CONTENIDOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura critica</li> <li>• Texto expositivo</li> <li>• Preguntas literales, inferenciales y críticas</li> </ul>	<p><b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar información explícita e implícita en el texto</li> <li>• Reconocer los detalles que contiene el texto sobre la temática que aborda</li> <li>• Realiza procesos de inferencias</li> <li>• Hace lectura de imágenes dentro de un texto</li> <li>• Muestra su posición frente al texto</li> </ul>
<p><b>ACTIVIDAD</b></p> <p>Presentar prueba de salida</p>	

## 5.2 CATEGORIAS DE ANÁLISIS DE LA PROPUESTA


Para la realización del análisis de la propuesta se tuvo en cuenta los diarios de campo que se realizaron en la observación participante, partiendo de los datos más representativos que involucren procesos de lectura crítica se encontraron se

establecieron unas categorías, las cuales se replican en cada una de las sesiones de la unidad didáctica.

**Figura 5. Categorías según análisis de la propuesta**



### 5.2.1 Compartiendo con otros...aprendo más


CATEGORIA: Compartiendo con otros aprendo más		
<p><b>PROPOSITO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Permitir a los estudiantes compartir saberes con sus compañeros.</li> <li>• Promover el trabajo cooperativo</li> <li>• Reconocer que en un equipo todos cumplen una función y trabajan mancomunadamente para lograr la meta planteada.</li> </ul>		
ESTRATEGIA A	DESCRPTORES	ANÁLISIS
<b>Trabajo cooperativo</b>	<p><b>Sesión 1 “ salida a las zonas verdes de la institución”</b></p>  <p>Los estudiantes junto con la maestra bajan hasta el primer piso en total orden donde se encuentran ubicadas las zonas, al llegar al lugar de observación la maestra los organiza da las indicaciones, posteriormente los estudiantes se desplazan por equipos colaborativos organizados por ella por el lugar para iniciar a explorar y desarrollar la guía de observación. Al desplazarse los estudiantes a los respectivos lugares lo realizan con agrado.</p>	<p>El trabajo cooperativo se llevó a cabo satisfactoriamente ya que todos estaban motivados y querían aportar a la actividad, además fue bastante agradable para ellos porque se llevó a cabo en un espacio diferente al habitual. Adicional a ello los estudiantes que</p>

CATEGORIA: Compartiendo con otros aprendo más		
	<p>Conversación entre un grupo cooperativo</p> <p>E4: ¿Qué más escribimos?</p> <p>E16: Tierra, arena</p> <p>E12: ¿Olores?</p> <p>E13: Bueno, ¿Qué olores lograste percibir?</p> <p>E16: Tierra húmeda</p> <p>E23: Sí, tierra húmeda</p> <p>E4: Bueno, entonces características...</p>	<p>conformaban cada equipo eran de diferentes tipos de afinidades, pero esto no fue impedimento para realizar el trabajo. Por el contrario se veían satisfechos y trataban de dar lo mejor.</p> <p>El trabajo en equipo le permite a los estudiantes distribuirse funciones, compartir saberes, colocarse de acuerdo en opiniones, trabajar en conjunto por un fin común que</p>

**CATEGORIA: Compartiendo con otros aprendo más**

era la realización de la guía de observación.

Por lo tanto, es importante permitir la realización en otros espacios acorde a las temáticas que se estén abordando; se tiende a pensar que en el aula se tiene mayor disciplina, pero esto es falso ya que si se tiene una buena actividad que motive y despierte el interés en los estudiantes, será excelente el trabajo. Puesto que el trabajo


CATEGORIA: Compartiendo con otros aprendo más		
		<p>colaborativo  <i>“permite más pensamiento colaborativo y reflexivo, aumenta la frecuencia para dar y recibir explicaciones, incremento en la composición o producción a realizar, y relaciones interpersonales”</i>  137</p>
	<p><b>Sesión 2 Organización del texto “Los suelos en desorden”</b></p>  <p>Para la organización de los grupos cooperativos la maestra los distribuyó por papeles de colores, los estudiantes se</p>	<p>Los estudiantes respondieron acertadamente a la organización ya que fue al azar la conformación de cada equipo. Se logra evidenciar la participación de todos los</p>

<sup>137</sup> Frida Dias Barriga. Estrategias para el Aprendizaje Significativo

<b>CATEGORIA: Compartiendo con otros aprendo más</b>		
	<p>organizan sin ninguna conjetura. Algunos equipos se distribuyeron los párrafos, es decir cada uno se encargaba de uno o dos párrafos dependiendo de la extensión de los mismos para hacer el trabajo, y luego socializaban con los compañeros para comprobar si el trabajo estaba bien hecho o no de modo que todos trabajaron sin excepción y les rindió el tiempo, mientras que otros equipos iban leyendo uno a uno los párrafos e iban identificando entre todos el tema y la idea central.</p>	<p>miembros de los equipos ya que cada uno asumió un papel dentro del grupo de manera que todos se hicieran partícipes de la actividad.</p> <p>El trabajo cooperativo le permite a los estudiantes crear formas y estrategias de trabajo de manera que ninguno de ellos quede recargado de trabajo, de aquí la importancia de promover en el aula este tipo de estrategias,</p> <p>Johnson y</p>

CATEGORIA: Compartiendo con otros aprendo más		
		<p>Johnson<sup>138</sup></p> <p>plantean que la estructura de aprendizaje da mejores resultados que el aprendizaje individual, tanto en lo que se refiere a la calidad de las relaciones que se establecen entre los estudiantes, como al rendimiento de los mismos, ya que se fortalece la parte social, debido a la simpatía, respeto, atención y cortesía que se genera entre ellos, todo ello se</p>

<sup>138</sup> PERET PUJULAS, Maset. El aprendizaje cooperativo. Algunas propuestas para organizar de forma cooperativa el aprendizaje en el aula. Laboratorio de Pedagogía. Universidad de Vic. Zaragoza. Noviembre, 2002, pág 5


CATEGORIA: Compartiendo con otros aprendo más		
		transforma en ayuda.
	<p><b>Sesión 3 “Armando Rompecabezas de los parques naturales más grandes de Colombia”</b></p>  <p>En esta sesión la docente organizó a los estudiantes entregándoles un animal en vía de extinción, luego los agrupo de manera que en cada equipo hubiera un animal diferente. Al hacer la entrega de los rompecabezas, hay equipos en desacuerdo, pues algunos estudiantes quieren asumir toda la responsabilidad, falta comunicación en los estudiantes para llegar a acuerdos. Algunos equipos logran trabajar conjuntamente para poder organizar el rompecabezas.</p>	<p>En esta sesión se presentaron inconvenientes ya que no lograron organizarse puesto que los de actitud de liderazgo asumieron la tarea y en algunos casos no dejaban que los compañeros más pasivos participaran por lo que se generó cierto disgusto entre ellos, es decir los procesos comunicativos fallaron. Entendiéndose como comunicación</p>

**CATEGORIA: Compartiendo con otros aprendo más**

		<p>asertiva como una forma inteligente de satisfacer nuestras necesidades porque tiene en cuenta nuestros pensamientos, ideas y sentimientos, también lo de los demás, de forma que resulte beneficioso para ambas partes. Si no se da un respeto profundo por el otro, no se obtendrá un equilibrio emocional a nivel del equipo del trabajo, Se trata de saber decir, saber escuchar y saber actuar,</p>
--	--	--

CATEGORIA: Compartiendo con otros aprendo más		
		<p>siempre con una actitud positiva que le permita creer en el otro, ya que la falta de confianza fue el aspecto que hizo falta en algunos equipos.</p> <p>Kagan<sup>139</sup> plantea que “el trabajo en grupo como tal no toma en cuenta la responsabilidad individual involucrada en la contribución del niño, y con esto se da desigualdad en la cantidad de trabajo invertido, es decir, siempre habrá estudiantes que</p>

<sup>139</sup> PLIEGO PRENDA, Natalia. El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación. Revista educativa digital Hekademus N° 8, 2011.

CATEGORIA: Compartiendo con otros aprendo más		
		<p>harán todo o la mayoría mientras que otros contribuyen con un poco o nada”. Esto fue lo que ocurrió con algunos grupos.</p>
	<p><b>Sesión 6 “Elaboración de mapa mental sobre el águila”</b></p>  <p>La organización de los equipos cooperativos se realizó a través de la numeración de los estudiantes del uno al cinco, se organizan en el pasillo y muestran agrado por trabajar en equipo porque comparten sus trabajos, toman lo más llamativo de cada mapa mental o de algunos elaborados por sus compañeros, en ciertos grupos tomaron una cosa de cada mapa mental para formar el de exponer, de manera que todos aportaran a la construcción</p>	<p>En esta sesión se observó motivación por parte de los estudiantes para con la realización del mapa mental ya que todos querían hacer algo, entre ellos mismos reconocían las diferentes habilidades que cada estudiante tenían, las aprovechaban para lograr obtener un</p>

CATEGORIA: Compartiendo con otros aprendo más		
	<p>del mapa que los representará. Se distribuyen funciones dependiendo de las habilidades que cada uno tenía.</p>	<p>trabajo exitoso. El trabajo cooperativo permite que los estudiantes se valoren entre ellos y aprovechen los beneficios de la diversidad entre ellos.</p> <p>Dichas actitudes dejan ver el trabajo cooperativo como manifiesta Célestin Freinet<sup>140</sup> que no sólo denota hacer una misma cosa entre todos los miembros de un equipo, sino también hacer cada uno algo, lo que se vea con</p>

<sup>140</sup> Documento en línea <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/814/1/D0207.pdf>  
.Visto 26 de marzo del 2018.

<b>CATEGORIA: Compartiendo con otros aprendo más</b>		
		<p>ánimo de hacer, lo cual no debe coincidir, necesariamente, con lo que hacen sus compañeros de equipo, pero siempre al servicio de una “comunidad”, ya que persigue unos objetivos comunes. En este caso la elaboración del mapa mental.</p>

### 5.2.2 Los presaberes con función de activación a la lectura.

<b>CATEGORIA: Los presaberes con función de activación a la lectura</b>		
<b>PROPOSITO:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar conocimientos previos que han adquirido los estudiantes sobre diversos temas en otros escenarios.</li> </ul>		
<b>ESTRATEGIA</b>	<b>DESCRIPTORES</b>	<b>ANÁLISIS</b>
Preguntas exploradoras del	Sesión 3. Indagación de saberes acerca de los animales en vía de extinción.	Los estudiantes demostraron tener conocimientos

**CATEGORIA: Los presaberes con función de activación a la lectura**



P: ¿Qué animal recibió usted?

E5: un delfín

P: ¿Qué sabe del delfín?

E5: Que son muy inteligentes

P: ¿Qué sabe de los leopardos?

E7: Que son buenos para la caza, son muy rápidos y eso les facilita la caza.

P: ¿Qué sabe de los pingüinos?

E9: Que son aves que no vuelan

E22: Que tienen pelaje suave y están en vía de extinción.

que han adquirido en otros espacios diferentes al aula, ya sea en programas educativos, libros, cuentos, experiencias directas o contadas por sus padres, lo que demostró que el estudiante hoy en día demuestra interés por tener acceso a otros saberes distintos a los abordados en el aula de clase, es decir, no muestra una

**CATEGORIA: Los presaberes con función de activación a la lectura**

		actitud conformista. Según Ausubel, lo más importante y que influye en el aprendizaje es lo que ya sabe el aprendiz. Ya que significa organización e integración del nuevo material en la estructura cognitiva. Es aquí donde el estudiante lo que sabe, logra integrar o transformar sus esquemas mentales. Por ello, la importancia de valorar lo que
--	--	---


**CATEGORIA: Los presaberes con función de activación a la lectura**

		<p>el estudiante sabe, pues siempre tiene algo nuevo por aportar.</p> <p>Frida Diaz Barriga<sup>141</sup> plantea muchas estrategias entre ellas la predicción a través de la cual se propone un contexto y se vincula la activación y conocimientos previos, pues estos permiten medir que tanto saben los estudiantes</p>
--	--	---

---

<sup>141</sup> Frida Diaz Barriga, estrategias para el aprendizaje significativo. Pág 289

**CATEGORIA: Los presaberes con función de activación a la lectura**

	<p><b>Sesión 4. Búsqueda de saberes previos acerca del águila.</b></p>  <p>Se indago en esta sesión por los presaberes que tenían los estudiantes acerca del águila, y con estos se elaboró un campo semántico, a medida que la maestra iba preguntando.</p> <p>P: ¿Qué saben del águila real?</p> <p>E1: tiene buena visión</p> <p>E30: No es la más rápida, pero si una de la más rápidas al lanzarse en picada</p> <p>E16: yo he visto en un programa que me gusta que no solo se alimentan de peces, sino de serpientes también</p> <p>E26: las garras de ellas son más fuertes que las de nosotros</p> <p>E4: Cuando se lanzan en picada con las garras, con un solo toque cogen la presa</p> <p>E7: se alimentan de animales terrestres y acuáticos</p>	<p>acerca de algo.</p> <p>Las diferentes intervenciones dejan ver que los estudiantes tienen conocimientos que muy seguramente lograrán encajar con los nuevos saberes que les proporcionará el texto. Todo niño tiene presaberes y sabe algo, nunca un niño tiene la mente en blanco, siempre tiene algo que aportar, de allí la importancia</p>
--	---	---

**CATEGORIA: Los presaberes con función de activación a la lectura**

		<p>de tener en cuenta los presaberes, evitar entregar en primera instancia los textos sin indagar qué tanto sabe el estudiante, para así confrontar lo que sabía el niño con los nuevos esquemas y es de esta forma que se genera aprendizaje significativo en el estudiante ya que se logra cambiar o transformar los esquemas mentales que</p>
--	--	--

**CATEGORIA: Los presaberes con función de activación a la lectura**

		<p>tienen los estudiantes.</p> <p>Isabel Solé plantea que “es <i>muy habitual que los niños expliquen aspectos o experiencias propias sobre el tema</i>”. Lo cual se evidencia en cada uno de los aportes que realizó cada estudiante.</p> <p>Giovannini señala que “entender un texto significa incorporar elementos a los que ya se</p>
--	--	---

**CATEGORIA: Los presaberes con función de activación a la lectura**


		<p>tienen y hacer una interpretación razonable”<sup>142</sup></p> <p>Lo que significa que el grado de interpretación del texto va a depender del bagaje que tenga el estudiante de presaberes acerca de esta temática, así pues quienes tienen unos conocimientos previos acerca del águila les será más fácil comprender el texto.</p>
--	--	---

---

<sup>142</sup> GIOVANNINI, A.: “La comprensión lectora”, Profesor en acción 3 , 1996, pág. 29

### 5.2.3 La lectura en sus tres momentos

CATEGORIA: La lectura en sus tres momentos.		
<b>PROPOSITO:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introducir a través de actividades lúdicas y diferentes a los estudiantes a las temáticas.</li> <li>• Permitir al estudiante experimentar desde otra perspectiva las temáticas a abordar.</li> </ul>		
<b>SUBCATEGORIA</b>		<b>Antes de la lectura</b>
ESTRATEGIA	DESCRIPTORES	ANÁLISIS
<p style="text-align: center;"><b>Salida Pedagógica</b></p>	<p><b>Sesión 1. Visita a las zonas verdes de la institución para explorar el suelo y abordar posteriormente el texto “Los suelos”.</b></p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>La actividad planteada se realizó en las zonas verdes de la institución, para explorar el suelo. Los estudiantes estuvieron participativos realizando cada uno de los</p>	<p>La actividad realizada salió de la monotonía puesto que el hecho de permitir al estudiante interactuar en otro escenario le cambia el ambiente académico y despierta su motivación, aún más cuando se le admite explorar directamente con el objeto que será estudiado, esto hace que se torne significativo para el estudiante ya que obtuvo información de primera fuente acerca de la temática, en este caso, del suelo.</p>

	<p>ítems que pedía la guía de observación es decir llevaron a cabo cada uno de los ejercicios planteados sin excepción.</p>	<p>Todo lo anterior para que el estudiante se cree una expectativa acerca del texto que va a trabajar</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Rompecabezas</p>	<p><b>Sesión 3. Armando rompecabezas con los parques naturales más grandes de Colombia, para abordar noticia “ Deforestación amenaza al parque natural más grande de Colombia”</b></p>  <p>Para la realización de esta actividad se permite a los estudiantes trabajar con rompecabezas, deben armar uno de los parques más grandes de Colombia, cada rompecabezas comprende 15 fichas. Los estudiantes realizaron con gusto la actividad, pues denota que este tipo de actividades no son comunes en el aula.</p>	<p>Durante esta actividad se evidenció un alto grado de participación y emoción por parte de los estudiantes, ya que sus actitudes denotaban que este tipo de actividades no eran comunes en el aula. Si bien es otra forma de adentrarse en el texto, pues no es común que se parta de actividades totalmente diferentes como esta, ya que generalmente se hace exploración del título del texto, indagación de saberes previos, se argumenta el por qué leer ese texto y otra de las tantas estrategias que hay es juzgar a simple vista el texto. En este caso, se le permitió al estudiante manipular el texto de otra forma diferente a la habitual; se apuntó a permitirle al estudiante que conociera un</p>

		<p>poco más para que estableciera relación entre la imagen que él mismo se formó y el texto que leyó. Los rompecabezas permitieron desarrollar la capacidad de análisis y síntesis mediante la integración y desintegración de un todo. Además ejercitó la memoria visual, promovió la creación de estrategias para organizar y armar un todo.</p>
--	--	--

**Sesión 4. Observación de video sobre la biodiversidad en Colombia, para trabajar texto “El águila real”.**




En esta sesión la maestra muestra un video acerca de biodiversidad que hay en Colombia, al cual los estudiantes se muestran atentos y muy concentrados ante la información que este proporciona.

Esta estrategia le permitió a los estudiantes observar de manera diferente el contenido de una temática, ya que el hecho de hacer uso de los diferentes sentidos, en este caso la vista y el oído, de facilitaron la interpretación de aquello que estaban viendo, ya que las imágenes son más perceptibles puesto que le permite al estudiante ilustrar o estructurar el contenido.

Además los videos llamaron la atención de los estudiantes puesto que tienen diferentes efectos. En este caso, el hecho de conocer datos que ellos no sabían, influyó en que la actividad se tornara aún más interesante.


Por lo tanto, es importante implementar este tipo de estrategias que le facilitará al estudiante la interpretación.

SUBCATEGORIA	Durante la lectura	
<p><b>PROPÓSITO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Crear cultura en la forma de conectarse con el texto a nivel individual y grupal.</li> <li>• Hacer uso del diccionario como medio para mejorar la interpretación de términos desconocidos contenidos en los textos trabajados</li> </ul>		
ESTRATEGIA	DESCRPTORES	ANÁLISIS
<p><b>Técnicas de lectura</b></p>	<p><b>Sesión 1, 3 y 4. Lectura silenciosa y en voz alta.</b></p>  <p>Durante las sesiones en el momento de hacer la lectura de los diferentes textos se llevó a cabo la lectura silenciosa la cual realizaba cada estudiante a manera individual y en absoluto silencio, posteriormente se hacía una lectura en voz alta la cual permitía la participación de los estudiantes quienes iban siendo asignados por la maestra.</p>	<p>En estas sesiones se dejó ver el respeto por la lectura, ya que en el momento de la lectura silenciosa, los estudiantes cumplían muy bien su rol y no interrumpían a su compañero, se evidenció respeto por la lectura silenciosa, lo cual cumple con la condición que la lectura debe ser tratada con delicadeza y aprovechada al máximo, ya que todo texto está cargado de mucho significado, y es función del lector lograr extraer la mayor cantidad de información posible para que pueda</p>

	<p>A lo largo de las sesiones se observaba gran participación es decir es agradable para los estudiantes leer y que sus compañeros los escuchen. En su mayoría tienen una lectura fluida y acertada.</p>	<p>enriquecerse e incrementar sus conocimientos.</p> <p>La lectura silenciosa no limita al estudiante en cuanto a pronunciación, ni rapidez sino que le permite ir a su ritmo. Por ello es importante darle al estudiante el espacio para que se encuentre con el texto, se enfrente a él y conversen juntos.</p> <p>Por otra parte, la lectura en voz alta se considera como un ejercicio que ayuda al estudiante a ser consciente de la forma como lee para que pueda autocorregirse; a la vez, es una parte importante del proceso lector, puesto que por medio de ella se pueden identificar y corregir errores y anomalías los estudiantes. En la escuela, la lectura en voz alta se asume como una práctica</p>
--	--	---

		<p>fundamental y como una habilidad necesaria para que los estudiantes desarrollen su competencia comunicativa. Cuando los estudiantes leían en voz alta se evidenciaba gusto por ser escuchados pero más allá de esto es de escucharse así mismo. Lo que sugiere realizar este tipo de prácticas para el fomento de la lectura en los estudiantes, esta e suma forma de hacerlos participes y que no sea solo el maestro quien guie la lectura, sino que ellos son agentes importantes durante el proceso de la lectura.</p>
--	--	---

<p style="text-align: center;"><b>Uso del diccionario</b></p>	<p><b>Sesión 1, 3. Búsqueda de términos desconocidos.</b></p> <p>Durante estas sesiones la maestra le permitió a los estudiantes hacer uso del diccionario para buscar términos que para ellos eran desconocidos</p>	<p>El uso del diccionario permite la ampliación de terminología, mejora la ortografía, de la interacción y confrontación que tenga el estudiante con el nuevo término se va a generar un aprendizaje si esto conlleva a realizar cambios en sus esquemas cognitivos. Por ello es importante promover en el aula el uso del diccionario no solamente para saber en el momento el significado, sino que puedan establecer comparaciones, realicen ejemplificaciones para que de esta manera sea significativo para ellos.</p>
---	--	---

SUBCATEGORIA		Después de la lectura
<b>PROPOSITO</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconstruir el texto abordado</li> <li>• Denotar el nivel de interpretación que obtuvo el estudiante.</li> </ul>		
ESTRATEGIA	DESCRIPTORES	ANÁLISIS
<b>Guías de trabajo</b>	<b>Sesión 1. Guía de observación acerca de la salida a las zonas verdes y Guía sobre el texto “Los suelos”.</b> <b>Sesión 3. Guía desarrollada con base en la noticia “Deforestación amenaza al parque natural más grande de Colombia”.</b> <b>Sesión 4. Desarrollo de la guía acerca del texto “El águila real”</b>	<p>El trabajo por guías le permitió a los estudiantes darse cuenta que tanto habían comprendido el texto, ya que el desarrollo de cada una de ellas se hizo de manera individual, lo cual le exigía enfrentarse con el texto, tener una relación cercana para poder escudriñar y obtener lo mejor de él, de manera que fuese acertadas las respuestas que cada una de las preguntas contenidas en la ficha le solicitaba.</p> <p>Las guías se enfocaron en la reconstrucción y análisis del texto abordado. Por lo tanto, es de suma</p>
		

	<p>El planteamiento de guías de trabajo para cada uno de los textos fue una de las estrategias empleadas, durante las tres sesiones la maestra entregó la guía después de hacer un proceso de interpretación del texto párrafo a párrafo con todo el grupo, cada estudiante a manera individual desarrollaba la guía, luego la maestra la socializaba completamente con ayuda de los estudiantes para que de esta manera aquellos estudiantes que emitían respuestas erradas pudiesen corregirlas y saber el por qué su respuesta no había sido pertinente ni acertada.</p>	<p>importancia permitirle al estudiante el trabajo individual siempre y cuando se haya hecho un proceso de interpretación del texto completamente, para que en ese proceso se despejen dudas. Por ello la gran mayoría de los estudiantes lograron desarrollar completamente la guía lo cual permitió la activa participación en la socialización de cada una de estas.</p>
--	---	---

Modelado con plastilina.

**Sesión 5. Interpretación de segundo párrafo del texto “El águila real” a través del uso de plastilina.**



Para interpretar el párrafo dos la maestra lo va ir representando en el águila dibujada en el tablero ( colores y partes)

Un estudiante inicia la lectura del párrafo y la maestra va preguntando y señalando cada frase que se va mencionando de manera que hace el proceso de interpretación junto con los estudiantes. En la cabeza castaño oscuro y va ubicando cada uno de los colores que tiene la águila, para ello utiliza patrones como líneas verticales, horizontales, diagonales para diferenciar las zonas.

Durante esta actividad se evidenció agrado por la realización de cada uno de los trabajos por parte de los estudiantes. La interpretación que se realizó del párrafo y la forma de recapitarlo suele ser algo diferente a lo normalmente llevado a cabo, ya que siempre se realizaba a través de una guía o un esquema; el hecho de representar la información a través de lo artístico le demuestra al niño que hay muchas formas para recapitar un texto, que no siempre se debe hacer con el código escrito, sino que existen muchas formas para representar las ideas y que depende de la creatividad de él, darle sentido y significado al texto. Además demuestra que la creatividad del docente no tiene límites, cuando se plantean formas diferentes de comprensión se puede asegurar que se

	<p>Seguidamente señala las características que la diferencian de los otros animales. ( vista potente, garras, pico filudo... ect)</p> <p>La maestra indica que como ya interpretaron el párrafo dos, van a sacar los materiales que les ha pedido con anterioridad (plastilina) y les va entregando una ficha que contiene el dibujo del águila que ella dibujo en el tablero.</p> <p>Seguidamente da indicaciones de los colores que necesita uno por uno y lo van aplicando a las diferentes partes, y va mostrando trabajos de los estudiantes para que se fijen como debe ir quedando. Éste se hace, teniendo como base la interpretación colectiva que hicieron en el tablero.</p>	<p>ha dejado el apego por los libros textos y el seguimiento al pie de la letra de cada uno de los ejercicios que se plantean en ellos, que se ha transformado un poco la forma como se abordan los textos.</p>
--	---	---

**Sesión 2. Elaboración de mapa conceptual sobre el texto “Los suelos”.**

La maestra explica que es un texto expositivo, a partir de un mapa conceptual e indica que este texto da conocer un tema, un fenómeno, una idea o un problema, y da a conocer el mapa conceptual en el cual se va a basar para elaborarlo con el texto.

Así que inicia escribiendo el título del texto para armar y crear con los estudiantes el mapa conceptual.

P: Según el texto cual sería la problemática ¿Cuál sería la idea.

E34: el suelo, los minerales

La elaboración de mapas conceptuales le permite al estudiante tener una visión diferente de cómo organizar la información que le proporciona los textos. Además, los mapas conceptuales proveen una rápida y fácil visualización del contenido abordado, favorece la organización del aprendizaje de manera jerárquica, posibilita una rápida definición de los conceptos.

Permitir a los estudiantes participar en la construcción de la elaboración del mapa conceptual los empodera ya que ellos fueron partícipes en la creación del mismo. Por lo tanto, van a cambiar el esquema de que es complicado y difícil hacer un organizador gráfico como este.

Según Novak<sup>143</sup>, los mapas conceptuales son como una técnica que representa, simultáneamente, una

	<p>P: ¿Cuál sería el problema?</p> <p>E34: Que lo estamos contaminando,</p> <p>P: (Inicia armando el mapa preguntando de qué trata el texto).</p> <p>-Así que la maestra empieza a escribir las ideas principales que habían subrayado en el texto y pide a los estudiantes que las lean, para ella escribirla dentro del mapa conceptual.</p> <p>Seguidamente algunos estudiantes mencionan las ideas que complementan la información, y la maestra las va escribiendo en el mapa conceptual que está organizando con la información del texto. Al finalizar queda el mismo mapa conceptual que mostro para explicar el texto expositivo pero conformado por el texto abordado</p>	<p>estrategia de aprendizaje, un método para captar lo más significativo de un tema y un recurso esquemático para representar un conjunto de significados conceptuales, incluidos en una estructura de proposiciones. Lo descrito anteriormente fue lo que realizó la docente con los estudiantes: abstraer las ideas relevantes y organizarlas para estructurarlas en un esquema de fácil comprensión.</p> <p>Compartir con otros favorece el aprendizaje de los estudiantes, ya que cada cual tiene una forma diferente de expresar lo que comprendió y es allí donde radica la importancia de la implementación de este tipo de organizadores de la información ya que cada estudiante tuvo variaciones a la</p>
--	---	---

<sup>143</sup> En línea <file:///C:/Users/LIDA/Downloads/Dialnet-ImportanceOfConceptMapsForTheOrganizationAndRepres-4530235.pdf> 25 de marzo del 2018.

**Sesión 6. Creación de mapa mental sobre el texto  
“El águila real”**



La maestra pide inicialmente de manera individual crear un mapa mental con la información que está contenida en el texto. Actividad en la cual los estudiantes se muestran motivados ya que el hecho de dibujar les causa agrado. Cada estudiante trabaja en silencio tomando ideas del texto y buscando la forma de plasmarlas dentro del mapa mental, siguiendo las reglas que denota éste (ideas en el orden según las manecillas del reloj, cada rama debe tratar una idea principal, vincular imágenes y frases cortas o palabras claves, emplear diferentes colores para cada

hora de plasmar lo comprendido puesto que usaron diferentes signos y códigos escritos. Asimismo, se enfocan en la diagramación de la percepción que una persona tiene acerca de un tema.

Para Tony Buzan<sup>144</sup> "son una expresión del pensamiento irradiante (Es el proceso de pensamientos asociados que proceden de un punto central y se conectan con él), por ello es, una forma natural de la mente humana, y se convierten en una poderosa herramienta gráfica que ofrece una forma fácil y divertida para acceder al potencial del cerebro.

	ramificación del mapa). Seguidamente la maestra los organiza por equipos para que compartan los mapas mentales elaborados y creen uno ya que ese será el que condense las diferentes ideas de cada integrante.	
--	--	--

#### 5.2.4 Taxonomía de Barret en el aula

CATEGORIA: Taxonomía de Barret en el aula.		
<b>PROPOSITO:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer información explícita del texto.</li> <li>• Reconocer detalles del texto y establecer comparaciones y relaciones del tema que se está abordando.</li> <li>• Establecer relaciones de causa y efecto entre los hechos o acontecimientos que se abordan en el texto.</li> </ul>		
<b>SUBCATEGORIA</b>		<b>Nivel literal</b>
<b>ESTRATEGIA</b>	<b>DESCRIPTORES</b>	<b>ANÁLISIS</b>
de Planteamiento de Preguntas	<b>Sesión 1. Preguntas de nivel literal basadas en el texto</b> <b>“Los suelos”.</b> P: ¿Por qué está compuesta la materia mineral E4: Restos de animales, y el humus P: ¿Con quién más comparte el suelo?	En la lectura que se realizó de cada párrafo se hicieron preguntas literales para lograr que los niños conozcan toda la información que contiene cada uno de ellos, lo cual

<sup>144</sup> En línea. <http://www.monografias.com/trabajos81/mapas-mentales-estrategia-ensenanza-aprendizaje/mapas-mentales-estrategia-ensenanza-aprendizaje.shtml#ixzz5AqsdJGei> Marzo 24 del 2018.

	<p>Varios niños- animales-</p> <p>P: ¿Qué elementos creen que componen esas partículas</p> <p>E35: bacterias microorganismos, células vegetales</p> <p>P: ¿Cuáles son los factores del clima?</p> <p>E14: latitud longitud, temperatura, relieve, y el nivel sobre el mar.</p>	<p>permite que los estudiantes reconozcan la información explícita que hay en el texto, que den cuenta de detalles acerca de la temática que se está abordando.</p>
	<p><b>Sesión 3. Preguntas literales basadas en la noticia “Deforestación amenaza al parque natural más grande de Colombia”</b></p> <p>P: Las causas probables que producen la desaparición del parque Serranía de Chiribiquete?</p> <p>Los estudiantes mencionan algunas (cultivos ilícitos, tala de árboles)</p>	<p>La identificación de preguntas generales es importante porque el estudiante tiene una visión general del texto que está abordando.</p>
	<p><b>Sesión 4. Preguntas literales basadas en el texto “El águila real”.</b></p> <p>En el párrafo uno indaga por el significado de aves de presa.</p> <p>E9: pueden cazar y ser cazadas</p> <p>E19: cazadoras</p>	<p>En el texto se hizo alusión y se abordó cada uno de los subtítulos que están contenidos en el texto, lo cual demuestra que los detalles más mínimos deben ser tenidos en cuenta ya que todo dentro de un texto</p>

	<p>P: ¿Existen más aves de presa?</p> <p>E32: Sí, el halcón peregrino</p> <p>P: ¿Donde se ubica el águila real?</p> <p>E21: América del norte Eurasia</p>	<p>cumple una función y nada está por añadidura. Cuando se hace una lectura puntual de cada una de las proposiciones contenidas en el texto el estudiante es capaz de dar cuenta de todo la información.</p>
<b>CATEGORIA: Taxonomía de Barret</b>		
<b>SUBCATEGORIA</b>	<b>Nivel inferencial</b>	
<b>PROPOSITO:</b>		
<p>Realizar procesos de inferencias a partir de las marcas que muestra el texto.</p> <p>Dar significado por contexto a palabras desconocidas</p>		
<b>ESTRATEGIA</b>	<b>DESCRIPTORES</b>	<b>ANÁLISIS</b>
	<p><b>Sesión 1. Preguntas de tipo inferencial sobre el texto</b></p> <p><b>“ Los suelos”</b></p> <p>P: ¿El 60% corresponde a?</p> <p>E2:Nitrógeno</p> <p>P: ¿Que lo aportan quiénes?</p> <p>E2:3Es aportado por la bacterias</p> <p>P: Entonces el 40% de donde proviene?</p>	<p>El nivel literal tiene como fin enseñar a los alumnos a formularse preguntas sobre el texto. Primero, el docente elabora y plantea preguntas para guiar a los alumnos en la construcción de significados, estas</p>

	<p>E30: De los residuos vegetales.</p> <p>P: ¿Qué debe haber en el humus?</p> <p>E7: Que hayan intercambio de sustancias nutritivas</p> <p>¿Qué más se necesita para que sea fértil?</p> <p>Los animales tienen que tener una descomposición rápida, y ellos van a fortalecer al suelo para que pueda proveer a la planta para que realice todas sus funciones.</p>	<p>preguntas son de distinto tipo y conducen a los niños a aplicar diversas estrategias de lectura: predicción, anticipación, muestreo, inferencia, monitoreo, confirmación y autocorrección. La estrategia se desarrolló grupalmente, para que a través de la interacción de los estudiantes se complementaran saberes.</p>
	<p><b>Sesión 3. Preguntas inferenciales basadas en la noticia “Deforestación amenaza al parque natural más grande de Colombia”.</b></p> <p><b>P:</b> ¿Cómo era el acceso a las Sabanas de Yarí hace veinte cinco años?</p> <p>P: La palabra pictografías según el texto podría definirse como:</p> <p>P: ¿Qué significa la expresión “La conservación del parque no está asegurada?”</p>	<p>Se plantearon preguntas de nivel inferencial, para que a partir de las marcas textuales de la información explícita, el estudiante pudiera deducir la posible respuesta, lo cual indicaría si existe dominio e interpretación de lo literal.</p>

	<p><b>Sesión 4. Preguntas acerca del texto “El águila real”</b></p> <p>P: ¿Qué significa ampliamente distribuidas en la tierra?</p> <p>E12: están en diferentes partes del planeta</p> <p>P: ¿Cuánto es un kilómetro?</p> <p>E38: 1000 metros</p> <p>P: Cuantos kilómetros puede descender el águila ¿Si mil metros son un kilómetro, cuantos metros descendería el águila real? ¿Qué tengo que hacer?</p> <p>E18: Multiplicamos 240 x 1000</p> <p>E30: 2400 metros</p> <p>P:¿Otras aves han superado la marca del águila real?</p> <p>Cuál? Cuantos más kilómetros alcanza el halcón que el águila?</p> <p>E25: 60</p> <p>P: y si lo pasamos a metros?</p> <p>E13: 60.000</p>	<p>Quando el estudiante tiene conocimiento de otros saberes de áreas diferentes a las que se está trabajando y el docente le permite integrarlos, está haciendo que sea significativo el aprendizaje del estudiante porque se está valorando lo que él sabe y está siendo funcional sus conocimientos.</p>
--	--	--

<b>SUBCATEGORIA</b>		<b>Nivel Critico</b>
<b>PROPÓSITO:</b>		
<p>Valorar la información que proporciona los diferentes textos.</p> <p>Establecer comparaciones entre la realidad y la fantasía de los textos que aborda.</p>		
<b>ESTRATEGIA</b>	<b>DESCRIPTORES</b>	<b>ANÁLISIS</b>
	<p><b>Sesión 1. Preguntas de tipo crítico sobre el texto “ Los suelos”</b></p> <p>P: ¿Alguien conoce que es un edafólogo? Será que los edafólogos son importantes?</p> <p>Si -contestan varios estudiantes-</p> <p>E5: porque estudian los suelos para ver si ese suelo es bueno, para conservar las plantas, y ahí se puede cultivar o no</p> <p>E32:Ellos dirán si un suelo es fértil para una planta o un cultivo,</p> <p>La maestra hace referencia la diversidad del país, de allí los diferentes suelos que existen y que conforman la cubierta vegetal.</p>	<p>Cuando el docente, a medida que realiza la lectura, sus estudiantes van estableciendo comparaciones entre información que contiene el texto y sus esquemas mentales, se está valorando el texto y si la maestra aprovecha los diversos temas que presenta el texto para indagar más sobre ello, y los estudiantes responden positivamente ante estos planteamientos, denota que un texto es una excusa para indagar por otros saberes que tienen los estudiantes. Por lo tanto, es importante aprovechar al máximo los textos, ya que estos siempre contienen información acerca de otras áreas, lo que significa que se puede transversalizar el conocimiento.</p>

	<p>¿A alguien le gustaría ser edafólogo?</p> <p>E22: me gustaría para... porque ahora en la actualidad hay personas que se están desactualizadas del tema.</p> <p>P:¿Qué diferencia existe entre la materia mineral y la orgánica?. Para ello escucha diferentes apreciaciones y resume</p> <p>¿Qué pasaría si faltara alguna?:</p> <p>E8: Habría un desequilibrio</p> <p>P: supongamos que no hay materia mineral</p> <p>¿Qué ocurriría?</p> <p>E7:No habría oxígeno</p> <p>E5: yo creo es que las plantas no podrían hacer su proceso de fotosíntesis, y si lo hicieran, lo hicieran mal, no tendrían tantos nutrientes que una planta necesita para crecer.</p>	
--	--	--

	<p>E32: perdón, por lo que dice E5, eso sería si faltara materia orgánica que es la que tiene humus que es el abono, entonces si no existiera la materia mineral el suelo no tendría estructura. A partir de la materia mineral nace el suelo, ya que este nace con la roca madre. Osea que si no hay roca madre, no hay materia mineral y no habría suelo.</p>	
	<p>Sesión 3. Preguntas de nivel crítico con base en la noticia “Deforestación amenaza al parque natural más grande de Colombia”</p> <p>P: ¿Qué podemos hacer los seres humanos para conservar este parque?</p> <p>P:¿Qué medidas se pueden tomar para frenar la tala de árboles en este parque?</p>	<p>Según Cassany<sup>145</sup> “El objetivo de leer críticamente es adquirir las destrezas cognitivas que permitan detectar las intenciones del autor, extraer el contenido que aporta el texto y verificar si es correcto o no”. El docente debe permitir a los estudiantes hacer planteamientos argumentados acerca de las diferentes problemáticas, para medir la capacidad que tiene de asumir una postura de enfrentarse a sus emociones y pensamientos.</p>
	<p><b>Sesión 4. Preguntas críticas acerca del texto “El águila real”</b></p>	

<sup>145</sup> CASSANY, Daniel. Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Primera edición. Colombia. Febrero 2013. Pag.79.

	<p>P:¿Por qué muere el segundo polluelo?</p> <p>E13: Los papas águila piensan que es el más fuerte</p> <p>E2: el primero sale fuerte y el segundo no</p> <p>E4:El primero sale más desarrollado</p> <p>P: ¿Qué le hace pensar a usted que es más desarrollado?</p> <p>E2: La fuerza</p> <p>P: ¿Cómo se yo que es el más fuerte?</p> <p>E22 : porque rompe primero la cascara</p> <p>P: Osea que podríamos decir que es justo que se crie solo el primero y no darle la oportunidad al segundo?</p> <p>E11: eso no se debería hacer porque es un hijo</p> <p>E18: yo digo es muy injusto porque ambos son sus hijos, y si cuidan al otro también se puede hacer fuerte.</p> <p>E8: para nosotros los humanos eso está mal, pero para ellos según lo que ellos han vivido pueden pensar que eso está bien.</p>	
--	--	--

## 5.3 EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

**5.3.1 Evaluación formativa.** Con el fin de dar una mirada crítica al proceso de aplicación de la propuesta, se decidió realizar una evaluación formativa-con el fin de determinar, dependiendo de los resultados, si se era necesario realizar ajustes a la propuesta de intervención. Para Melber, Burmaster y James la evaluación formativa es “el proceso empleado por maestros y estudiantes durante el período de enseñanza aprendizaje que aporta la información necesaria para ir ajustando el proceso de manera que los alumnos consigan los objetivos propuestos”<sup>146</sup>.

Para esta evaluación se diseñó una rejilla (ver anexo J) en la cual el estudiante debía valorar cada uno de los aspectos planteados allí con relación a las actividades de lectura (antes, durante y después) y el proceso de interpretación textual (planteamiento de preguntas, organización de la información). Eran siete puntos de respuesta única, (sí o no) y tres, donde debían sustentar el porqué de su elección para un total de once preguntas. Esta evaluación fue aplicada a los 37 estudiantes para dar una mirada a las sesiones aplicadas y determinar si se debían hacer ajustes a las sesiones faltantes.

A partir de esta evaluación, se establecieron las siguientes categorías:

**Tabla 16. Categorías de la Evaluación Formativa**

CATEGORIAS
<b>ACTIVIDADES PARA LA COMPRESION LECTORA</b>
1. ¿Las actividades realizadas antes de la lectura han sido de su agrado?
2. ¿Los tiempos para realizar la lectura silenciosa han sido suficientes?

<sup>146</sup> MORALES VALLEJO, Pedro. Ser profesor: una mirada al alumno. Evaluación formativa. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, pág 41-98.

4. ¿Las preguntas planteadas por la maestra son claras y concisas?
8. ¿Considera que el uso de organizadores gráficos (campo semántico, mapa conceptual) le ha sido de mucha utilidad?
9. ¿Considera agradable hacer lectura en voz alta? Por qué?
10. ¿Le ha gustado las actividades que se han planteado? Por qué?
11. Cree usted que es positivo socializar las respuestas de las fichas de comprensión de lectura. ¿Por qué?

**TIPOS DE LECTURA**

3. ¿Las lecturas abordadas han sido de su interés?
5. ¿Considera que ha entendido lo que quiere transmitir los textos trabajados durante las sesiones?

**TIPO DE TRABAJO**

6. ¿El trabajo individual le ha permitido estar concentrado en el texto y entenderlo mejor?
7. ¿El trabajo colaborativo le ha permitido conocer y respetar las opiniones de sus compañeros?

Categoría: Actividades para la comprensión		
Pregunta	Descriptorios	Análisis
<p><b>1. ¿Las actividades realizadas antes de la lectura han sido de su agrado?</b></p>	<p>De los treinta y seis estudiantes, todos respondieron que si era de total agrado las actividades que se habían realizado, las cuales fueron:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sesión1----Salida pedagógica a las zonas verdes de la institución para hacer guía de observación del suelo.</li> <li>• Sesión3----Armar rompecabezas por equipos colaborativos sobre parques Nacionales de Colombia.</li> </ul>	<p>Las actividades que se plantearon para el momento del antes de la lectura de los textos fueron muy diferentes a las habitualmente realizadas, puesto que la primera actividad le permitió al estudiante desenvolverse en otro escenario y tener acceso al material concreto que sería el objeto de estudio en el texto, el cual era el suelo, ya que precisamente la función de las actividades del antes es permitir al estudiante incrementar sus conocimientos y experiencias previas relacionadas con el texto que se leerá.</p> <p>La segunda actividad realizada, fue poco convencional ya que, como estudiantes de grado superior en la primaria, no es común trabajar con este tipo de estrategias puesto que se consideran propias de los grados inferiores como preescolar y primero. Con dicha actividad se demostró que no existe un límite de edad para hacer uso de los</p>

<b>Categoría: Actividades para la comprensión</b>		
<b>Pregunta</b>	<b>Descriptor</b>	<b>Análisis</b>
		<p>rompecabezas ya que estos permiten aumentar la conciencia visual espacial y desarrolla una comprensión más profunda de la temática que se va a abordar, además propicia habilidades de razonamiento, fortalecer habilidades de motricidad fina; así mismo, se requiere que el estudiante aprenda del error y busque la solución. Adicionalmente, se promueve el trabajo colaborativo dado que en este proceso se debe indagar, proponer su punto de vista a la hora de la ubicación de las piezas además sustentar el porqué de la elección del lugar y de determinada pieza. Lo anterior significó que la clase de lectura se prestara para vincular diferentes tipos de estrategias pertinentes y relacionadas con el tema del texto lo cual hizo que la lectura tuviera una mirada diferente con un enfoque más didáctico y</p>

<b>Categoría: Actividades para la comprensión</b>		
<b>Pregunta</b>	<b>Descriptor</b>	<b>Análisis</b>
		lúdico, motivando y cautivando a los estudiantes por el mundo de la lectura.
<b>2. ¿Los tiempos para realizar la lectura silenciosa han sido suficientes?</b>	Cinco de los treinta y siete estudiantes, consideran que el tiempo que se da para que se aborde silenciosamente el texto no es suficiente.	Los tiempos fueron de suma importancia y la buena distribución hizo que su uso fuera óptimo. Por lo tanto, siempre se debe establecer un límite de tiempo para la realización de la lectura, lo cual le permitirá al estudiante mejorar en la rapidez y la organización. Los tiempos en lectura silenciosa según algunos estudiantes deben ser más prolongados, por ello se considera que deben ser un poco más extensos puesto que es el primer contacto que tiene el estudiante con el texto.
<b>4. ¿Las preguntas planteadas por la maestra son claras y concisas?</b>	Los treinta y siete estudiantes consideran que las preguntas fueron claras, ya que las pudieron entender y por ende resolver.	Las preguntas que se plantearon fueron de los tres niveles de interpretación, lo que significa que una pregunta bien estructurada le va a permitir al estudiante entenderla, acudir al texto y hallar la posible solución o respuesta. De aquí la importancia en la elaboración de las preguntas

Categoría: Actividades para la comprensión		
Pregunta	Descriptor	Análisis
		<p>que se elaboren para los niños. Para el profesor Gadamer<sup>147</sup>, preguntar quiere decir abrir la posibilidad al conocimiento. El sentido de preguntar consiste en dejar al descubierto la posibilidad de discutir sobre el sentido de lo que se pregunta. Una pregunta sin horizonte o sin sentido, es una pregunta en vacío que no lleva a ninguna parte.</p> <p>Lo que indica que la pregunta es una herramienta de aprendizaje, por lo tanto no debe aislarse del aula de clase. Por el contrario, debe ser habitual su existencia dentro las aulas ya que estas serán las llaves que lleven a los niños a abrir las puertas del conocimiento.</p>

<sup>147</sup> ZULETA ARAUJO, Orlando . La pedagogía de la pregunta.: Una contribución para el aprendizaje. *La Revista Venezolana de Educación (Educere)* [online]. 2005, vol.9, n.28 [citado 2018-03-27], pp. 115-119 . Disponible en: <[http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-49102005000100022&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102005000100022&lng=es&nrm=iso)>. ISSN 1316-4910.

<b>Categoría: Actividades para la comprensión</b>		
<b>Pregunta</b>	<b>Descriptor</b>	<b>Análisis</b>
<b>8. ¿Considera que el uso de organizadores gráficos (campo semántico, mapa conceptual) le ha sido de mucha utilidad?</b>	Dos estudiantes consideran que no han sido de gran utilidad, por el contrario treinta y cinco afirman que si ha sido de utilidad para organizar la información de los textos.	Los organizadores gráficos son formas de estudio, representaciones visuales, que ayudan a comprender mejor un texto. Tienen muchas cualidades las cuales los hacen atractivos a los estudiantes, ya que permiten retener de manera resumida la información, puesto que es flexible en el diseño, y de fácil interpretación, da oportunidad que el estudiante vincule sus habilidades artísticas, admite relaciones entre los conceptos, mejorando los procesos mentales porque son organizados y específicos.
<b>9. ¿Considera agradable hacer lectura en voz alta? Por qué?</b>	Para cuatro estudiantes no resulta agradable la lectura en voz alta, pues sustentan que al hacerla algunos estudiantes se ponen a hablar y se pierden en la lectura, no se concentran y que no es necesario hacerlo en voz alta, si ya se hizo la	La lectura en voz alta según Fox es “Una de las formas más sencillas de intentar conseguir la excelencia al leer en voz alta consiste en ver, con el ojo de la mente, las cosas que se están leyendo” <sup>148</sup> por ello, al llevar a cabo esta técnica en el aula se está permitiendo al estudiante establecer una conexión en el sentido de la vista y

<sup>148</sup> La lectura en voz alta. [En línea] [visto el 10 de abril del 2018 en <https://prezi.com/kvciedfptaio/la-lectura-en-voz-alta/> ]

<b>Categoría: Actividades para la comprensión</b>		
<b>Pregunta</b>	<b>Descriptor</b>	<b>Análisis</b>
	<p>silenciosa, por el contrario 35 estudiantes sustentan que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• cuando se lee en voz alta los amigos entienden mejor,</li> <li>• se concentran más en la lectura,</li> <li>• Invita al otro compañero para que también se anime a leer,</li> <li>• De esta manera se puede comprender mejor la lectura</li> <li>• Es agradable porque participan</li> <li>• Permite hacer preguntas para aclarar dudas, ayudarse entre todos y entender el texto</li> <li>• Les gusta escuchar la voz de sus compañeros</li> </ul>	<p>la escucha ya que es una técnica oral que requiere de una lectura fluida, que promueva la imaginación en los receptores. Para ello se requiere buena entonación y vocalización.</p> <p>La lectura en voz alta le permite al estudiante evaluar su desempeño a la hora de leer lo cual es significativo, ya que escuchándose es como determina en que está fallando, para mejorarlo y propiciar a quienes lo escuchan una lectura agradable.</p>

<b>Categoría: Actividades para la comprensión</b>		
<b>Pregunta</b>	<b>Descriptor</b>	<b>Análisis</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se escucha atentamente, y se aprende a leer mejor, ya que si se omiten palabras, en voz alta pueden darse cuenta</li> <li>• Les permite mejorar la vocalización</li> </ul>	
<b>10. ¿Le ha gustado las actividades que se han planteado? Por qué?</b>	<p>35 estudiantes expresan que les han gustado las actividades porque:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• E3: "Aprendí muchas cosas, a respetar y estar en convivencia"</li> <li>• E14: "Podemos aprender de otros modos, las actividades refuerzan nuestra mente y son de forma divertidas".</li> <li>• E34: "Son de interés y me parecen educativas y didácticas de gran utilidad, y ayudan a tener un mejor aprendizaje"</li> </ul>	<p>La mayoría de estudiantes considera que son divertidas las actividades que se plantean y que permiten en ellos nuevos aprendizajes, lo que muestra que al aplicar una lúdica en las actividades que se llevan al aula; motiva a los estudiantes pues son ellos quienes experimentan y realizan las diferentes estrategias que se plantean lo cual hace que se sientan importantes en el proceso.</p> <p>Es importante que el docente sea creativo y lúdico a la hora de hacer las planeaciones de las actividades ya que estas deben ser llamativas,</p>

<b>Categoría: Actividades para la comprensión</b>		
<b>Pregunta</b>	<b>Descriptor</b>	<b>Análisis</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• E18: “Son divertidas y podemos aprender más sobre temas dados</li> <li>• E12: “Son para practicar el tema y cuando llegue el examen estemos listos”</li> <li>• E9: “Pude vivir la experiencia al hacer las actividades”</li> <li>• E11: “Lo realizamos con compañeros”</li> <li>• E20: “Estamos aprendiendo más y también jugamos”</li> <li>• E30: “Con ellas hemos tenido buena comprensión lectora”</li> <li>• E23: “Uno encuentra las respuestas en el texto”</li> </ul>	<p>diferentes, que promuevan la participación de todo el salón de clase, que le haga pensar al estudiante que no está en una clase monótona y aburrida.</p> <p>Todas las actividades que se planteen deben ser pertinentes a la edad y al tema que se esté abordando.</p>

Categoría: Actividades para la comprensión		
Pregunta	Descriptorios	Análisis
	<ul style="list-style-type: none"> <li>E16: “Unas son individuales y otras son en grupo, eso nos ayuda a comprenderlas”</li> <li>E7: “Me ha gustado que no siempre las hacemos acá en el salón sino afuera”.</li> </ul>	
<p><b>11. Cree usted que es positivo socializar las respuestas de las fichas de comprensión de lectura. ¿Por qué?</b></p>	<p>Los treinta y siete estudiantes respondieron que es positivo socializar las guías de trabajo y argumentan que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>E3: “Así sabemos en qué nos equivocamos”</li> <li>E18: “Si, para saber si nos quedó mal o bien”</li> <li>E28: “Sí, porque si nos equivocamos podemos corregir nuestro error”</li> </ul>	<p>Todo trabajo que se realice en el aula debe ser socializado y corregido, ya que no se trata de cargar de actividades a los estudiantes sino permitirle corroborar lo que hizo y, de ser necesario, hacer las respectivas correcciones, ya que esta es una forma de que el niño confronte lo que realizó.</p>

<b>Categoría: Actividades para la comprensión</b>		
<b>Pregunta</b>	<b>Descriptor</b>	<b>Análisis</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• E32: “Sí, porque al socializar, entendemos más”</li> <li>• E24: “Sí, porque así la profesora se da cuenta quien no trabaja”</li> <li>• E10: “Si, para aclarar”</li> <li>• E34: “Si, porque miramos los puntos de vista diferentes de cada uno”</li> <li>• E37: “Sí, porque se puede crear un debate”</li> </ul>	

<b>Categoría: Tipo de Lectura</b>		
<b>Pregunta</b>	<b>Descriptor</b>	<b>Análisis</b>
<b>3. ¿Las lecturas abordadas han sido de su interés?</b>	Cuatro (4) estudiantes respondieron que no y treinta y tres (33) que sí.	Los textos que se lleven al aula de clase deben partir de las necesidades y gustos de los estudiantes ya que esta acción le permite al docente ser puntual y pertinente a la hora de

Categoría: Tipo de Lectura		
Pregunta	Descriptor	Análisis
	Los textos abordados fueron <i>“Los suelos”, “La deforestación en el Parque Serranía de Chiribiquete”</i>	<p>trabajar con ellos, ya que si se lleva al aula textos que para ellos no son representativos que por el contrario son aburridos, tediosos y poco interesantes, se estará alejando al estudiante de la lectura; por ende el rol del docente debe ser una fuente motivadora. Esto se evidenció en la lectura del texto “Los suelos” ya que la actividad que se hizo antes de la lectura captó la atención de los estudiantes y contribuyó para que fuera agradable y no tediosa puesto que contenía demasiada información.</p> <p>El segundo texto contenía información de la cual ellos tenían presaberes. Adicional a esto, la temática les fue interesante ya que hablaba sobre el parque más grande del país, lo que significa que estaba contextualizado con el país</p>

<b>Categoría: Tipo de Lectura</b>		
<b>Pregunta</b>	<b>Descriptor</b>	<b>Análisis</b>
		al cual pertenecen, pese a que queda en otra región.
<b>5. ¿Considera que ha entendido lo que quiere transmitir los textos trabajados durante las sesiones?</b>	La totalidad de los estudiantes afirmaron entender el contenido de cada uno de los textos.	Los textos que se lleven al aula deben ser acordes a la edad de los estudiantes, que empleen un vocabulario no tan complejo, para que sea fácil la comprensión aunque esta depende de las experiencias y el contacto que ha tenido con otros textos y en otros escenarios de su alrededor.

<b>Categoría: Tipo de trabajo</b>		
<b>Pregunta</b>	<b>Descriptor</b>	<b>Análisis</b>
<b>6. ¿El trabajo individual le ha permitido estar concentrado en el texto y entenderlo mejor?</b>	Seis (6) de los treinta y siete (37) estudiantes consideran que el trabajo individual no permite entender la información. Por el contrario treinta y un (31) estudiantes coinciden en que este	El trabajo individual es necesario, pues le permite al estudiante enfrentarse a una serie de cuestionamientos los cuales tendrá la capacidad de desarrollar dependiendo de los procesos de comprensión que tenga. En el trabajo individual se fomenta la seguridad en los estudiantes, ya que es un acto entre el él y el texto.

	favorece la comprensión del texto que están manipulando.	
<b>7. ¿El trabajo colaborativo le ha permitido conocer y respetar las opiniones de sus compañeros?</b>	Cuatro (4) estudiantes de los treinta y siete (37) consideran que este trabajo no les permite compartir con otros y conocer sus puntos de vista.	<p>El trabajo colaborativo hace que el estudiante se sienta responsable de su proceso de enseñanza aprendizaje puesto que es él quien participa directamente de manera que está en interacción con otros lo cual le permite conocer a sus compañeros, sus opiniones, compartir pensamientos.</p> <p>El trabajo colaborativo es concebido como “Un conjunto de métodos de instrucción para la aplicación en pequeños grupos, de entrenamiento y desarrollo de habilidades mixtas, donde cada miembro del grupo es responsable tanto de su aprendizaje como el de sus compañeros”<sup>149</sup>. A partir de lo anterior, es posible deducir en el trabajo realizado se dio la oportunidad de que los estudiantes compartieran y aprendieran de otros, se responsabilizaran de una tarea que favoreciera</p>

<sup>149</sup> JHONSON, D Y JHONSON, R. Tomado de: Aprendizaje cooperativo apoyado por computador del proyecto Enlaces. Chile. 1996

		el bien común, en este caso el desarrollo del trabajo asignado.
--	--	---

Los resultados de la evaluación formativa mostraron aceptación por parte de los estudiantes, pues al ser actividades diferentes a las llevadas diariamente en clase, se promovió la participación de ellos, se fomentó la motivación y el interés en desarrollar un rol activo en el proceso de aprendizaje además de reconocer las bondades del trabajo colaborativo para fortalecer los procesos de comprensión textual. En otras palabras, es posible afirmar que las preguntas son una buena herramienta ya que no solo le sirven al maestro para dar cuenta de qué tanto aprendieron sus estudiantes, sino para activar los presaberes del estudiante. Con base en estos hallazgos, no se realizaron ajustes a la unidad didáctica pero sí se consideró dar más tiempo para desarrollar procesos de lectura silenciosa.

**5.3.2 Evaluación de la unidad didáctica.** Para evaluar la unidad didáctica aplicada a los estudiantes, se planteó 12 preguntas (ver anexo K) de manera oral, se grabó las diferentes intervenciones de ellos como evidencia del proceso.

**Tabla 17. Categorías de la evaluación de la unidad didáctica**

<b>Categorías</b>	
<b>1.</b>	<b>Actividad para la comprensión</b>
	3. ¿Cuál actividad le gustó más y por qué? 4. ¿Qué actividad cambiaría? 6. ¿Piensa que las preguntas le permitieron comprender el texto? 8. ¿Considera que la socialización de las preguntas durante la lectura párrafo a párrafo le permitieron tener claridad en el texto? 9. ¿Considera que su participación en las sesiones fue buena?
<b>2.</b>	<b>Tipos de lectura</b>
	1. ¿Considera que las lecturas fueron de su agrado? 2. ¿Cuál lectura le gustó más y por qué?
<b>3.</b>	<b>Tipos de trabajo</b>
	5. ¿Cuál prefiere el trabajo cooperativo o el trabajo individual?
<b>4.</b>	<b>Sugerencia</b>
	11. ¿Qué le cambiaría a las sesiones?

<b>Categoría: Actividades para la comprensión</b>		
<b>Pregunta</b>	<b>Descriptor</b>	<b>Análisis</b>
<b>¿Cuál actividad le gustó más y por qué?</b>	<p>E4: “La del águila en plastilina porque así conocimos los colores que tiene el águila”.</p> <p>E14: “El del mapa mental”.</p> <p>E6: “El rompecabezas de los parques, el del parque del Chiribiquete, porque no nos colocábamos de acuerdo, aunque al fin y al cabo terminamos todo bien”.</p> <p>E5: “Donde hicimos el mapa mental individual, porque uno aprende a poder hacer las cosas individual, a utilizar bien la imaginación de uno”.</p> <p>E10: “El de los suelos, no hubiera sido lo mismo quedarnos acá en el salón y leer sin experimentar”.</p>	<p>Lo anterior evidencia que la mayoría de las actividades fueron del agrado de los estudiantes, ya que no hubo tendencia o inclinación hacia una sola, puesto que hubo diversidad, por lo tanto al aula se deben llevar diferentes actividades, se debe mostrar diversidad de estrategias para salir de la monotonía lo cual en ocasiones se convierte en un espacio cerrado destinado a las clases.</p> <p>Las diferentes actividades permitieron a los estudiantes dar a conocer su creatividad, aprender nuevas cosas y experimentar en otros escenarios diferentes al aula de clase.</p>
<b>¿Qué actividad cambiaría?</b>	Ninguna	Como los estudiantes no cambiarían ninguna actividad esto deja ver la pertinencia y coherencia con las temáticas abordadas.

<p><b>Piensas que las preguntas te permitieron comprender el texto?</b></p>	<p>E22: si, porque preguntaban por todo el texto  E12: si, porque así uno busca la respuesta en el texto.  E18: si, porque conocemos toda lo que dice el texto y así lo podemos entender mejor</p>	<p>Las preguntas son activadoras del conocimiento y son la herramienta esencial para indagar y generar en los estudiantes curiosidad y ganas de buscar la información por la cual se le está preguntando.</p> <p>Los diferentes tipos de preguntas permiten al estudiante interpretar tanto información explícita como implícita  Del texto, lo que le da seguridad al estudiante frente a la lectura, pues le da confianza a su proceso de lectura lo que permite que se considere como partícipe de su propia experiencia.</p>
<p><b>¿Considera que la socialización de las preguntas durante la lectura párrafo a párrafo le permitieron tener claridad en el texto?</b></p>	<p>E12: si, porque así me di cuenta en que me había equivocado  E18: si, porque puedo corregir  E7: así entiendo todo completo los párrafos</p>	<p>La lectura de párrafo a párrafo y abordar cada una de las proposiciones le permite al estudiante tener dominio en la interpretación contenida en cada una de ellas.</p> <p>Por ello es importante que las lecturas sean bordadas con calma, ya que este proceso es algo extenso</p>

		y requiere de tiempo para que sea efectivo.
<b>¿Considera que su participación durante las sesiones fue buena? ¿Por qué?</b>	E4: si, porque hice todas las actividades E9: si, porque opine E15: si, porque realicé a tiempo las fichas y leí cada texto.	Los estudiantes dejan ver el compromiso con que asumieron las diversas actividades, esto se debe a que estas fueron acordes a los estudiantes, y que llamaron la atención, de lo contrario el efecto hubiese sido diferente.

<b>Categoría: Tipos de lectura</b>			
<b>Pregunta</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Descriptor</b>	<b>Análisis</b>
<b>¿Considera que las lecturas fueron de su agrado?</b>	Aceptación	E3: Si E17: Si E35: Si	La respuesta afirmativa de los estudiantes denota que los textos fueron pertinentes y de agrado para ellos. Esto se debe a que la maestra tuvo en cuenta los intereses y gustos de los estudiantes.
<b>¿Cuál lectura le gustó más y por qué?</b>	Naturaleza	E22: “El del parque, porque nunca he salido de Santander, pero me encantan las águilas,	Los estudiantes sienten agrado por los texto que abordan temáticas relacionadas con el medio

		<p>así que me gusto el de las águilas”</p> <p>E35: “El del parque Nacional del Chiribiquete porque nos deja una enseñanza, debemos cuidarlos”</p> <p>E37: “Los suelos, porque habla del medio ambiente”</p> <p>E5: “el del parque, porque no sabía que era el más grande de Colombia”</p>	<p>ambiente, ya que sienten sensibilidad por conocer más acerca de este, lo cual evidencia que la conciencia medio ambiental es uno de los enfoques agradables para trabajar con los estudiantes. Además los textos que generan en ellos nuevos conocimientos logran captar la atención de los estudiantes.</p>
--	--	---	---

<b>Categoría: Tipo de trabajo</b>			
<b>Pregunta</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Descriptor</b>	<b>Análisis</b>
<b>¿Cuál prefiere, el trabajo colaborativo o</b>	Trabajo colaborativo	E4:” yo elegiría el colaborativo, porque nos damos cuenta que compartimos con amigos y compartimos nuestro trabajo, nuestras ideas”.	Los estudiantes reconocen las bondades del trabajo colaborativo en el aula de clase una de ellas; el

<p><b>el trabajo individual?</b></p>		<p>E37: “colaborativo, así podemos compartir por ejemplo: ella sabe esto y yo esto, así podemos aprender entre todos”.</p> <p>E23: “si colaborativo está bien, el problema es que una compañera ella sabe decorar bien, y resulto al final que ella no hizo nada, en cambio cuando trabajo sola, trabajo bien”.</p>	<p>compartir con otros, reconocer las habilidades de mi compañero y aprovecharlas, puesto que cada persona tiene algo para aportar. Los estudiantes reconocen que aunque es agradable y muy significativo, en ocasiones se presentan dificultades.</p>
--------------------------------------	--	---	--

<b>Categoría: Sugerencias</b>		
<b>Pregunta</b>	<b>Descriptor</b>	<b>Análisis</b>
<p><b>¿Qué le agregaría a las sesiones?</b></p>	<p>E28: escoger a unos compañeros y que pasaran al frente como una obra</p> <p>E 32: como una actividad, hacer grupos y pasar a un compañero que no participa y hacerle preguntas</p> <p>E5: yo digo. Que digamos, en papelitos colocar un aspecto del águila real y que cada estudiante pasará a hablar acerca de ese aspecto</p>	<p>Los estudiantes son muy creativos y contemplaron actividades que no se le hubieran ocurrido a la investigadora, lo cual denota que aún les gusta jugar pese a que se creen grandes.</p> <p>Reconocen la pertinencia de las actividades que se emplearon durante las sesiones, pese a que no se indago por sus intereses, lo que denota que la</p>

	<p>E25: Un escondite de cosas, y el que lo encuentre solamente en el papelito dice. Son aves monógamas y uno tiene que adivinar a quien se refiere</p> <p>E8: contar a través de mímica, una sopa de letras</p> <p>E30: armar parejas como un concéntrese sobre el águila.</p>	<p>maestra conoce al grupo de estudiantes.</p>
--	--	--

**5.3.3 Análisis Prueba Final.** La prueba de salida que se aplicó fue la misma que se empleó para el diagnóstico, la presentaron 37 estudiantes y a continuación se muestra la relación de las preguntas empleadas

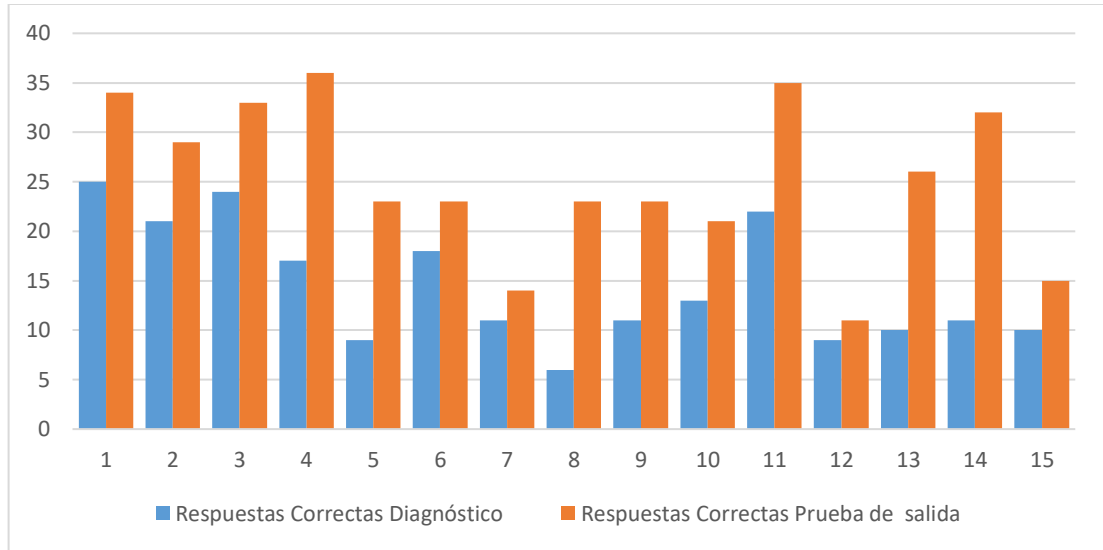
**Tabla 18. Respuestas de las preguntas de la prueba de salida**

<b>Numero de pregunta</b>	<b>Opción correcta</b>	<b>Competencia</b>	<b>Nivel de desempeño</b>
1	B	Comunicativa-lectora	Literal
2	C	Comunicativa-lectora	Literal
3	C	Comunicativa-lectora	Literal
4	C	Comunicativa-lectora	Literal
5	B	Comunicativa-lectora	Literal
6	A	Comunicativa-lectora	Inferencial
7	B	Comunicativa-lectora	Inferencial
8	A	Comunicativa-lectora	Inferencial
9	A	Comunicativa-lectora	Inferencial
10	C	Comunicativa-lectora	Inferencial
11	B	Comunicativa-lectora	Critico
12	B	Comunicativa-lectora	Critico
13	A	Comunicativa-lectora	Critico
14	C	Comunicativa-lectora	Critico
15	C	Comunicativa-lectora	Critico

**Tabla 19. Relación de preguntas contestadas por los estudiantes en prueba de diagnóstico y prueba de salida**

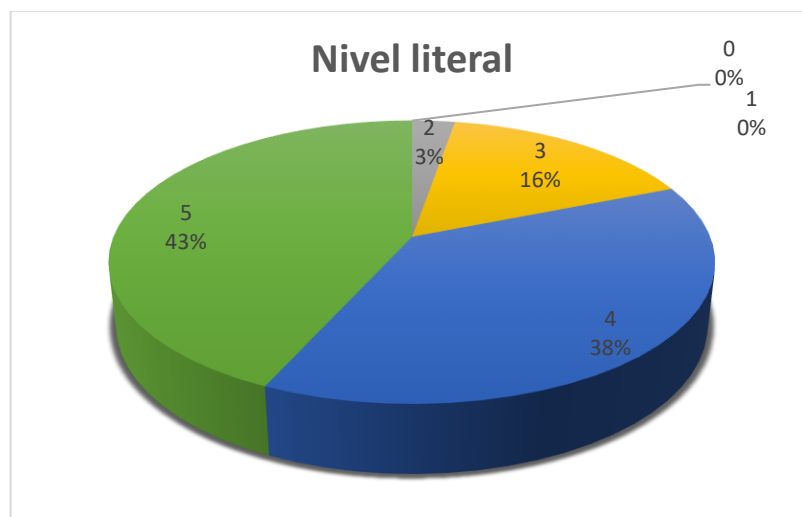
Pregunta	Número de estudiantes por pregunta				Total de estudiantes
	Correcta Diagnóstico	Correcta Prueba de salida	Incorrectas Diagnóstico	Incorrectas Prueba de salida	
1	25	34	12	3	37
2	21	29	16	8	
3	24	33	13	3	
4	17	36	20	1	
5	9	23	26	14	
6	18	23	19	13	
7	11	14	26	23	
8	6	23	31	14	
9	11	23	26	14	
10	13	21	24	16	
11	22	35	15	2	
12	9	11	28	26	
13	10	26	27	11	
14	11	32	26	5	
15	10	15	27	22	

**Gráfica 12. Comparativo entre prueba diagnóstica y prueba de salida**



Los resultados que se presentan en la gráfica son los obtenidos por los estudiantes en la prueba diagnóstica y en la prueba de salida, por lo cual se evidencia mejoría en los procesos de lectura, comprensión e interpretación ya que sobresale los buenos resultados en la prueba de salida lo cual indica que el trabajo que se realizó durante la intervención aportó a la mejoría de los procesos de lectura que se llevan en el aula.

**Gráfica 13. Porcentaje alcanzado en el nivel literal de la prueba de salida.**



Según la gráfica se observa dominio de este nivel, pues seis estudiantes acertaron tres preguntas, catorce obtuvieron cuatro correctas y 16 estudiantes lograron responder correctamente las preguntas planteadas para este nivel, si bien el avance fue significativo pues evidencia dominio de la información explícita del texto, tienen la capacidad para reconstruir lo leído y de realizar una lectura centrada en el rescate de los detalles de cada una de las líneas que contiene el texto, en esta prueba se observó que los estudiantes no omitieron las imágenes ni los gráficos que complementaban la temática del texto leído, como había ocurrido en la prueba de diagnóstico. Solo un estudiante obtuvo dos respuestas correctas para este nivel, pero lo significativo es que el número es inferior al expuesto en la prueba del diagnóstico, lo que muestra que los procesos de lectura mejoraron pues los estudiantes tratan de abordar la mayor información posible del texto.

En la pregunta número uno (Según el texto el gran Auk desapareció a causa de:) donde el estudiante debía centrar su atención en el primer párrafo que contenía explícitamente la frase que mencionaba la respuesta *“Hace cuatro siglos existió en el Ártico un ave que no volaba llamada pingüino, también conocida como el gran Auk, pero se extinguió. Probablemente la razón fue la presencia de depredadores: los pingüinos salen a tierra a poner sus huevos, y fuera del agua están indefensos, pues sus cortas patas no les sirven para correr deprisa. La Antártica y sus islas circundantes están libres de depredadores terrestres mientras que el Ártico está poblado por osos, lobos, ratas, zorros y otros mamíferos. Por otra parte, los exploradores les daban caza cuando se quedaban sin víveres, aunque su carne, desde el punto de vista gastronómico, no era muy apetecible.* El estudiante tenía que entender la idea que desarrollaba el párrafo, para que a partir de esta lograra encontrar el reconocimiento y evocación de causa y efecto, ya que la información era explícita, solo debía entender cada una de las ideas contenidas en el párrafo y establecer relaciones entre ellas, para lo cual en la prueba diagnóstica 25 de los 37 estudiantes lograron acertar, y en la prueba de salida, tan solo 3 no dedujeron las causas que mostraba el texto ante la situación indagada.

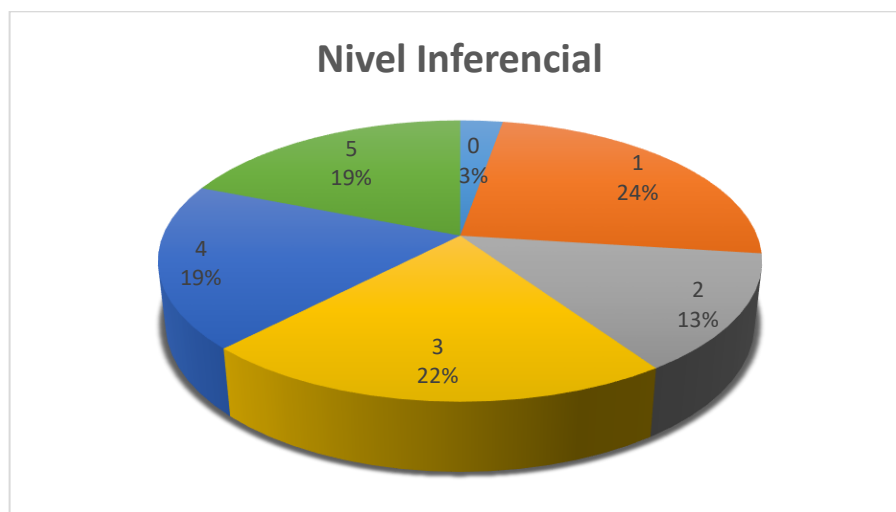
Con relación a la pregunta número dos (Según el texto un pingüino está más expuesto en:) el estudiante debía recuperar y evocar detalles mencionados en el texto, para lograr identificar en que territorio los pingüinos están más inseguros y tener bagaje de terminología para lograr en este caso de sinónimos “: *los pingüinos salen a tierra a poner sus huevos, y fuera del agua están indefensos, pues sus cortas patas no les sirven para correr deprisa*. Veintinueve (29) estudiantes en la prueba de salida fueron capaces de relacionar palabras con significados iguales mientras que en la prueba de diagnóstico solo veintiún (21) estudiantes lograron reemplazar la palabra expuestos por indefensos, lo cual denota que dieciséis (16) estudiantes en la prueba diagnóstica no son capaces de emplear palabras que sustituyan a otras pero que no cambien el significado ni el sentido de la oración mientras en la prueba de salida solo la mitad de esta cantidad no acertaron.

La pregunta número tres (¿En qué época del año los pingüinos erizan las plumas para aumentar el flujo del aire?) los estudiantes debían reconocer y evocar comparaciones que se establecían en el párrafo que contenía la respuesta, adicionalmente identificar de qué hablaba el párrafo ya que, si se observa, la pregunta utiliza la mayoría de las palabras que aparecen en el párrafo, lo cual hace pensar que se debía estar atento y concentrado ya que la información era explícita. “*Tienen muchas estrategias para refrescarse, ya que bajo el sol del verano antártico los pingüinos se asan. Entonces, erizan las plumas para aumentar el flujo del aire y extienden sus aletas a los lados*” veinte cuatro (24) de treinta y siete (37) estudiantes logran identificar la respuesta en la prueba diagnóstica, mientras que en la prueba de salida solo tres (3) estudiantes no aciertan lo que demuestra que se tomaron el tiempo para leer bien los párrafos y seleccionar la información que les exigía la pregunta.

Con relación a la pregunta número cuatro (El pingüino Emperador puede alcanzar una profundidad similar a:) y cinco (Si se ordenara de mayor a menor las siguientes especies de pingüinos: Adelia, Real, Emperador y Azul, según la profundidad a la

que pueden sumergirse. El orden correcto sería:) requería que el estudiante realizará lectura de imágenes, como se realicen varias sesiones ya que estas cumplen una función dentro del texto y hacen parte del texto, en la prueba diagnóstica en la pregunta cuatro, diecisiete (17) estudiantes hicieron lectura de imágenes, mientras que en la prueba de salida treinta y seis (36) lograron darle importancia a la imagen y es quizás uno de los avances más significativos, lo que demuestra que para los estudiantes las imágenes ya las conciben como textos no como adornos. Y en la pregunta cinco que solo debía incluir a parte de la observación procesos de organización matemática puesto que debía organizar en orden ascendente solo nueve estudiantes lograron hacer uso acertado de secuencias matemáticas, mientras que en la prueba de salida veintitrés (23) lograron acertar, lo que demuestra que el hecho de abordar diferentes tipos de preguntas y sobre diversas temáticas de las diferentes áreas, consigue que los estudiantes combinen saberes y tengan nuevas concepciones de las asignaturas, y piensen que no pertenecen a un saber específico sino que pueden emplearlos en diferentes escenarios donde están inmersos.

Gráfica 14. Porcentajes alcanzados en el nivel inferencial en la prueba de salida.



Con relación al nivel inferencial queda en evidencia que siete (7) estudiantes respondieron acertadamente las cinco preguntas, siete (7) cuatro preguntas, ocho (8) tres preguntas lo que indica que veintidós (22) personas logran analizar e interpretar lo que el texto les quiere decir, es decir: se evidencia un proceso de inferencias, de deducción, de dar significado a una palabra o idea dependiendo del contexto en el que se encuentra.

Cinco (5) estudiantes solo acertaron a dos preguntas de las cinco y nueve (9) a una sola y un estudiante no respondió correctamente ninguna lo que indica que a quince (15) de treinta y siete (37) estudiantes les falta identificar información implícita en el texto, mayor bagaje de vocabulario, tener experiencia con diferentes tipos de textos, y esta se obtienen cuando el hábito lector es constante, pues así logrará aumentar sus saberes, se inquietará por conocer o descubrir nuevas cosas que le aporten a su proceso de enseñanza aprendizaje, por lo tanto, para él serán significativos pues lograrán transformar sus esquemas mentales.

La sexta pregunta (Es correcto afirmar que el gran Auk existió:) requería de asociación con otras áreas, en este caso con matemáticas, para lo cual debía saber que un siglo equivale a 100 años, ya que la respuesta se daba en años, el estudiante debía hacer un proceso de inferencias para hacer el cambio de siglos a años aplicar los procesos matemáticos necesarios que lo condujeran a la respuesta. *“Hace cuatro siglos existió en el Ártico un ave que no volaba llamada pingüino, también conocida como el gran Auk”* .dieciocho (18) estudiantes fueron los que en el diagnóstico acertaron, mientras en la prueba de salida veintitrés (23) fueron los que dedujeron la respuesta correcta.

Con relación a la pregunta número siete (Desde lo gastronómico la carne del gran Auk no era muy apetecible. Aun así los exploradores lo consumían porque...) debían tener ampliación del vocabulario (la palabra víveres), durante la intervención se le dio importancia a la terminología desconocida para ello acudían

al diccionario o deducían por contexto, esto le permitió a catorce (14) estudiantes llegar a la respuesta correcta en la prueba de salida, mientras que en el diagnóstico once (11) acertaron, en esta pregunta el avance fue poco, por lo cual hace falta incrementar el vocabulario de los estudiantes, pero este se logra teniendo contacto con otros textos, ya que al manipular diversidad de textos estos me aportan palabras desconocidas o que generalmente no suelo usar.

*“Por otra parte, los exploradores les daban caza cuando se quedaban sin víveres, aunque su carne, desde el punto de vista gastronómico, no era muy apetecible.”*

Solo aquellos que leyeron calmadamente el texto y estaban atentos a cada una de las palabras que conformaban la idea donde se ubicaba la respuesta lograron acertar, de allí la importancia de leer pausado, con atención, porque una palabra le puede cambiar el sentido al texto, por ello en las sesiones se trabajó la lectura silenciosa, para que el estudiante tuviera un encuentro individual con el texto y se trabajó la lectura en voz alta para que el estudiante cayera en la cuenta que el texto no se lee una sola vez, y que cada vez que se lee se encuentran nuevas cosas que se pasaron por desapercibidas.

En la octava pregunta (Según el texto los fósiles indican que hace 45 millones de años existieron:) debían relacionar saberes numéricos a información que le proporcionaba el texto; desde la unidad didáctica se involucró la matemática, ya que los estudiantes deben entender que las áreas se trabajan transversalizadas y por ende debe tener conocimientos de todas porque suele pasar que los contenidos que se ven determinada área aplican para entender x área, de allí la importancia de no dudar si los planteamientos exigen aspectos de otras áreas, por el contrario esto ayuda a formar un saber integral en el estudiante. En la prueba de salida 14 estudiantes se dejaron engañar por lo explícito del texto, no leyeron globalmente la información que contenía la idea y por lo tanto no identificaron que debían hacer.

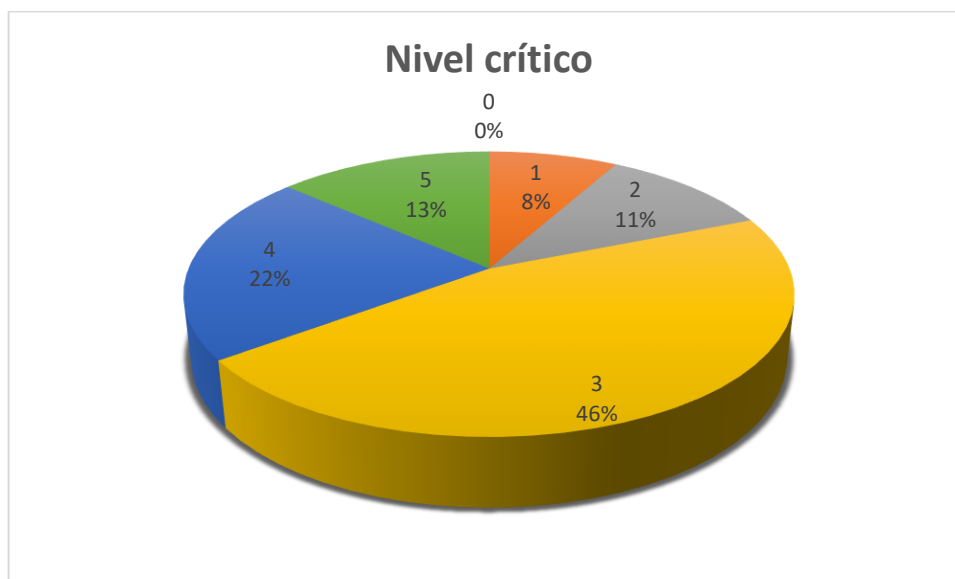
La siguiente pregunta consistió en la búsqueda de un término matemático, para esta se planteó que determinaran la fracción de pingüinos que existieron hace 45 millones de años, la proposición era la siguiente: “**Existen 17 especies de pingüinos** y los fósiles indican que hace 45 millones de años hubo el doble, incluyendo a una gigante casi tan alta como una persona.” En la prueba diagnóstica fueron treinta y un (31) estudiantes no le encontraron relación o sentido a la transversalidad de las áreas probablemente piensan que otras áreas no aportan a determinada área. (Debían hallar el doble de 17).

La pregunta nueve le exigía al estudiante identificar las ideas principales de los párrafos que componían el texto, para luego jerárquicamente ubicarlas. Desde la intervención se permitió a los estudiantes determinar de qué trataban los párrafos que abordaban e identificar cual era la idea que encerraba el contenido del párrafo. veintitrés 23 estudiantes en la prueba de salida lograron establecer el orden en que se presentaron las ideas mientras que en el diagnóstico sólo una parte mínima de los estudiantes once ( 11) acertó en estas respuestas, por lo cual se observa que aunque persisten carencias al identificar la idea principal de un párrafo con la prueba de salida queda comprobado que son menos los estudiantes que tienen esta dificultad con relación al diagnóstico pues se observó un avance en el nivel inferencial pues a unos pocos les cuesta realizar procesos complejos de pensamiento, donde debe analizar, deducir, para lograr entender lo que el texto le quiere decir, para así conseguir reorganizar el texto a partir de evidencias y detalles que contiene el texto.

Finalmente, en la pregunta número diez (Según el texto, si las capas de plumas de los pingüinos sudafricanos y argentinos fueran ligeras:). El estudiante debía saber el significado de la palabra o con ayuda de la oración completa tratar de deducir el significado de la palabra “*Los únicos “pingüinos de hielo” son los Emperador y los Adelia. Si estos pasan calor, imagínate los de las playas sudafricanas y argentinas. Excavan nidos bajo la arena para librarse del sol y **sus plumas, dispuestas como***

**tejas, son cortas y densas para impermeabilizarlos.**” Adicional a ello establecer comparaciones entre los términos denso y ligero. Desde la intervención se le permitió al estudiante reemplazar palabras, sin cambiar el sentido de la oración para lo cual debía tener claro el concepto de sinónimo y antónimo. En el diagnóstico solo 13 estudiantes lograron establecer esta diferencia mientras en la prueba de salida 21 lograron mejorar a la hora de buscar palabras de acuerdo a los criterios que exige la indicación.

Gráfica 15. Porcentajes alcanzados en el nivel crítico



En el nivel crítico según la gráfica muestra que cinco (5) estudiantes respondieron las cinco preguntas que se plantearon para este nivel, 8 obtuvieron cuatro preguntas acertadas, y diecisiete (17) lograron responder tres preguntas, lo que significa que treinta (30) estudiantes alcanzan el nivel crítico y que siete aun no alcanzan a emitir una posición frente al texto y a sustentarla de manera sólida, no logran diferenciar la realidad de la fantasía en los textos que aborda. Desde la intervención se trabajaron textos con temáticas cercanas a los estudiantes para que fuera fácil emitir una valoración frente al texto, propusieran, opinaran, y compararan frente a lo conocido.

Es significativo puesto que en el diagnóstico no lograron deducir qué quería o cuál era la intención del texto, ya que menos de la mitad alcanzó a demostrar qué es un ser crítico con el medio que lo rodea, aquellos estudiantes cuatro (4) que obtuvieron dos respuesta acertadas en la prueba de salida, una respuesta, aún falta tener criterios para emitir el punto de vista acerca de los textos o escenarios donde se encuentra.

En la pregunta once (¿Qué pasaría si los pingüinos no tuvieran su cuerpo cubierto por una capa de grasa?) el estudiante debía plantear una hipótesis a partir del enunciado del texto. *“Excavan nidos bajo la arena para librarse del sol y sus plumas, dispuestas como tejas, son cortas y densas para impermeabilizarlos. Debajo tienen una capa de grasa de varios centímetros. Por eso es difícil ver a un pingüino temblar de frío.”* El estudiante debía conjeturar acerca de las posibles consecuencias ante esta causa, para ello desde la intervención se le permitió establecer conjeturas sobre las temáticas abordadas. En la prueba de salida treinta y cinco (35) estudiantes acertaron, lo cual indica que si desde las clases se brinda espacios a los estudiantes para mostrar sus presaberes, para crear a partir de una evidencia posibles consecuencias, esto hará que el niño sea propositivo y argumentativo. En el diagnóstico veintidós (22) estudiantes tuvieron la habilidad para plantear posibles aproximaciones o consecuencias ante el evento planteado en la pregunta, aumento la cantidad de estudiantes lo cual conlleva a pensar que mejoraron lo estudiantes.

Para la pregunta doce (¿Qué crees que ocurriría si en el ártico no hubiera presencia de mamíferos?) el estudiante debía comprender que proporcionaba el texto para que a partir de allí pudiera plantear las posibles consecuencias en la prueba de salida solo once (11) estudiantes lograron acertar mientras que en el diagnóstico solo nueve (9), lo que indica que aun a los estudiantes les cuesta realizar planteamientos ante una situación, emitir cuales serían las posibles consecuencias. *“La Antártica y sus islas circundantes están libres de depredadores terrestres*

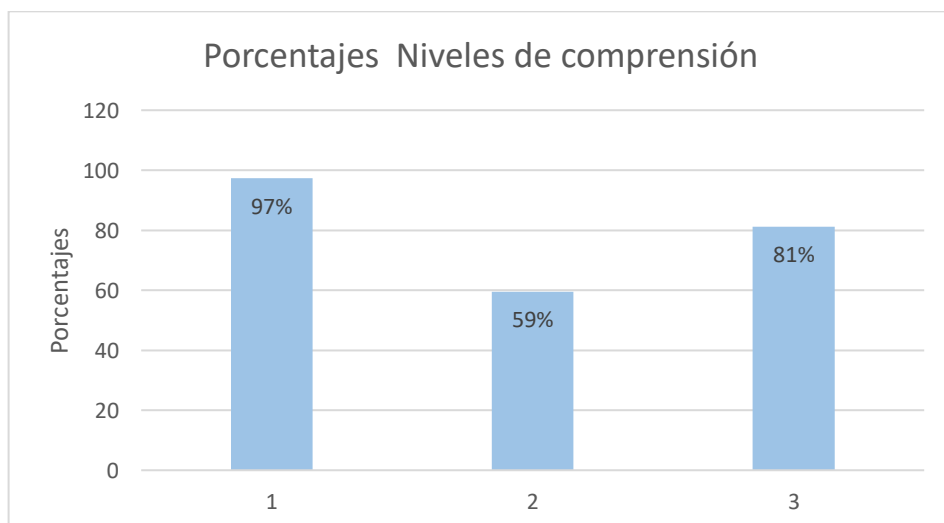
mientras que el Ártico está poblado por osos, lobos, ratas, zorros y otros mamíferos.”. de aquí la importancia de estar en contacto con textos y convertirse en un lector enciclopédico como lo menciona Umberto Eco.

La pregunta trece (¿Qué consecuencias tienen los métodos de pesca excesiva practicadas por los seres humanos en algunas zonas acuáticas?). Los estudiantes debían a partir de las noticias, que circulan a diario en el medio que los rodea tener conocimiento acerca de esta problemática. Desde la intervención se hizo alusión a los animales en vía de extinción, y se abordó textos como la noticia a los cuales no están acostumbrados a leer, de aquí la importancia de la intertextualidad. En la prueba diagnóstica diez (10) estudiantes alcanzaron a emitir una respuesta acertada y en la prueba de salida veintiséis (26) estudiantes logran transversalizar esa información con otros textos o contextos con los que ha estado en contacto pues el conocimiento les permitió reflexionar, cuestionar el entorno en el que vive para emitir la respuesta correcta.

En la pregunta catorce (Cuando el alimento es abundante, los pingüinos suelen consumir más, esto no sólo les suministra energía, sino que les permite acumular capas de grasa, y son capaces de sobrevivir durante largos periodos de tiempo luego de que acumulan grasa en sus cuerpos. ¿Piensas que algo similar ocurre con los seres humanos?) el estudiante debía comparar dos seres vivos y allí se involucraba conocimientos del área de ciencias naturales, por lo tanto, los estudiantes deben leer de todo tipo de textos y todo tipo de información porque no sabe en qué momento esta le va a ser útil. En la prueba diagnóstica once (11) estudiantes logran vincular sus saberes con el texto, y en la prueba de salida treinta y dos (32) estudiantes aciertan. Desde la intervención se dio importancia a los planteamientos que hacían los estudiantes ya que ellos son los agentes principales en el proceso y si se le da la seguridad, se valora la participación del estudiante, él se va sentir motivado, se va arriesgar a conjeturar.

La última pregunta (La **apnea** es uno de los deportes extremos, que tiene como base la suspensión voluntaria de la respiración en el agua mientras se recorren largas distancias. **Natalia Molchanova rusa, de 53 años con 41 records mundiales Puede aguantar bajo el agua sin respirar por más de nueve minutos y es capaz de sumergirse a una profundidad de 101 metros usando una aleta, mientras que los pingüinos son capaces de meterse bajo ella más de 500 metros y aguantar más de 20 minutos sumergidos. ¿Te gustaría ser como Natalia Molchanova?**) Esta pregunta le daba las herramientas al estudiante, lo contextualizaba para que pudiera entender la pregunta y con base en la información proporcionada; conectar el texto que había leído. En el diagnóstico diez (10) estudiantes comprendieron la información y la llevaron a la realidad de sus vidas, valorando la información proporcionada, en la prueba de salida, quince (15) estudiantes lograron valorar la información y desde la intervención se contextualizo al estudiante con ocupaciones que no conocían y se permitió que expresara qué pensaba de determinada profesión y sustentará el porqué de su agrado o viceversa. En esta pregunta hubo un avance mínimo pero significativo.

Gráfica 16. Porcentajes por nivel de comprensión textual



*Porcentajes alcanzados en cada nivel de interpretación en la prueba de salida:*

1. *Literal, 2. Inferencia, Crítico*

Los resultados arrojados en la prueba de salida en el nivel literal fueron del 97% con aprobación ante las preguntas planteadas, mientras que en el diagnóstico fue del 51% lo que denota que hubo un avance significativo, ya que casi alcanzan el 100% el cual era el esperado. En el nivel literal en la prueba diagnóstica solo el 32% de los estudiantes lograron tener buenos procesos de inferencias mientras que en la prueba de salida alcanzaron un 59% aunque incremento, este avance fue poco, pues se esperaba que fuera mayor al obtenido. En el nivel crítico en el diagnóstico tan solo el 40% emitió respuestas acertadas, pero en la prueba de salida el 81 % de los estudiantes es acertado en las respuestas, lo que significa que la mayor parte de los estudiantes pueden emitir una postura, confrontar los textos que manipula con otros de su entorno, tiene la capacidad de cambiar sus esquemas mentales y convertirlos en aprendizajes significativos para su vida.

A nivel general se mejoró, pues se fortalecieron cada uno de los niveles el literal y el crítico fueron los más significativos. Lo cual era lo que se buscaba con la intervención mejorar los niveles de interpretación y que avanzaran del literal pues ese era su fortaleza.

## 6. HALLAZGOS

El análisis realizado a lo largo de las etapas de la investigación: Diagnóstico, planeación, metodología e intervención se plantearon basándose en el diseño de una unidad didáctica basada en la Taxonomía de Barret para fortalecer la lectura crítica.

En primera instancia, se buscó establecer el nivel de comprensión de lectura en que se encuentran los estudiantes. Para lo anterior, se realizó un análisis de los resultados de las pruebas SABER de lenguaje del 2016 donde se evidenció que un 5% de la población está en nivel insuficiente; esto significa, que aún no están en capacidad de resolver preguntas de primer nivel de dificultad, es decir, extraer información del texto y emitir respuestas literales. El 18% se encuentra en un nivel mínimo, pues no hacen uso de las marcas textuales para referirse al evento o personaje por el cual se está indagando; el 44%, que es el más significativo, denota que los estudiantes se encuentran en un nivel satisfactorio, es decir, responden a preguntas que exigen una clasificación de la información, relación entre el enunciado y la información, además, del proceso de inferencias que debe realizar a partir de las muestras que puede posibilitarle el texto y, el 33% de los estudiantes responden de manera acertada a las preguntas de tercer nivel, las cuales vinculan procesos de inferencias, de relación entre sus pre-saberes y otros textos, de confrontación y emisión de posturas frente al texto, lo cual denota falencias en el proceso de comprensión.

Adicional a este análisis se aplicó a los estudiantes una prueba de entrada en la cual dejaron ver el fortalecimiento en la parte del nivel literal, es decir, el 51% de los estudiantes reconocen los detalles explícitos que hay en un texto. Por tanto, “Ubican información sobre eventos, actores, circunstancias, escenarios, momentos

o fuentes de información”<sup>150</sup>. Lo anterior muestra que el estudiante se apropió de la información literal, para dar sentido global al texto que está abordando. El 32% de los estudiantes alcanzaron un nivel inferencial el cual se caracteriza por establecer relaciones y significados que van más allá de lo leído y le permiten al estudiante leer entre líneas, es decir, explicar con amplitud el texto ya que debe agregar información que ha adquirido en otros escenarios y relacionarla con lo leído “la meta del nivel inferencial es la elaboración de conclusiones. Este nivel de comprensión es muy poco practicado por el lector, ya que requiere de un considerable grado de abstracción. Favorece la relación con otros campos del saber y la integración de nuevos conocimientos en un todo”<sup>151</sup>. Un 40% de los estudiantes alcanzaron el nivel crítico; lo que denota apropiación a la hora de argumentar y justificar su postura, es capaz de confrontar diversos tipos de textos con el que está manipulando. Por lo tanto, se evidencia bajos promedios en el nivel inferencial y el crítico.

Adicionalmente para Identificar las actividades de lectura que emplean los maestros de lengua castellana, se hicieron entrevistas y análisis de documentos que evidenciaron falta de soporte teórico en las planeaciones que hacen del área; además, tienen ciertas concepciones del término de lectura crítica, pero falta mayor apropiación en estrategias que conduzcan el fortalecimiento de esta lo que demuestra falta de dominio, planificación, organización y ejecución para adelantar procesos significativos en la lectura.

En segunda instancia, para determinar las características que debe tener una unidad didáctica para desarrollar la lectura crítica en los infantes se hizo revisión de diversas fuentes de información y se encontró una serie de teóricos que apuntan al desarrollo de la lectura crítica, por lo cual, se tomaron los siguientes referentes: Torres Jurjo, Daniel Cassany y la Taxonomía de Barret que sirvieron de base para

---

<sup>150</sup> Módulo de lectura crítica SABER PRO 2013. ICFES. pag 3.

<sup>151</sup> GORDILLO ALFONSO Adriana, FLÓREZ, María del Pilar. Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. Revista Actualidades Pedagógicas N.º 53 / Enero - junio 2009.

el diseño de la estrategia que era la Unidad didáctica que se aplicó. Lo anterior, hace que se apunte a fortalecer lo relacionado con el mejoramiento de procesos de interpretación y comprensión de lectura. La aplicación de esta dejó ver que la Taxonomía fortalece el nivel literal, ya que las preguntas que se plantean rescatan toda la información del texto, lo que denota que el estudiante aborde todos los detalles; con relación al nivel inferencial permite realizar inferencias de todos los elementos que menciona el texto, esto hace que el estudiante comprenda el sentido global del texto. Con relación al nivel crítico, permitió dar la oportunidad a los estudiantes de valorar el texto, de confrontarlo con otros lo que significa que los estudiantes adquirieron la capacidad de juzgar con razones los textos que lean.

Para la planeación de la unidad se tuvieron en cuenta las necesidades y gustos de los estudiantes y se aplicaron diversas estrategias que les permitieran trabajar con agrado; una de ellas es el trabajo colaborativo, el cual le permitió a los estudiantes compartir con otros, conocer diversidad de opiniones y temáticas de las cuales tenían desconocimiento. Además, propició actitudes que afianzan la disposición para trabajar con otros y el respeto por los turnos conversacionales.

Adicional a ello, se hizo uso de los organizadores gráficos (mapa mental) a lo largo de las sesiones, por lo cual, se explicó a los estudiantes cómo se debían elaborar y funcionalidad, lo que permitió apropiación conceptual en su diseño y por ende fortalecer el nivel de comprensión del texto, ya que en él se condensa de forma diferente, creativa y puntual la información que el estudiante detecta en el texto; aspecto contemplado dentro de la Taxonomía ya que se propone reorganizar la información a través de la esquematización, es decir, reproducir el texto, pero para ello el estudiante identificó información relevante y entendió cada una de las proposiciones para crear su propio mapa mental.

Los textos que se abordaron en la unidad didáctica agradaron a los estudiantes, ya que estaban relacionados con el mundo animal, y en ellos se genera cierta

curiosidad y sensibilidad por estos tópicos, además el trabajar con textos expositivos le permite adquirir conocer nuevas temáticas y diferentes estructuras de texto a las acostumbradas a abordar en el aula.

En tercera medida, se realizó una prueba de salida y arrojó que 97% de los estudiantes tenían dominio del nivel literal, lo cual demostró que la unidad didáctica fortaleció los procesos en este nivel de comprensión, puesto que al abordar un texto se hizo la socialización párrafo por párrafo a través de preguntas que rescataran cada uno de los detalles contenidos en él como por ejemplo: reconocimiento de ideas principales, recuerdo de secuencias, el estudiante iba identificando el orden en que se mencionaba la información, reconocimiento de causa y efecto, aquí los estudiantes buscaban las razones que determinaban la consecuencia de determinado hecho o acontecimiento, estos corresponden al primer nivel de la Taxonomía de Barret.

En el nivel inferencial, los estudiantes lograron tener buenos procesos de inferencias ya que el 59% de la población contestaron correctamente, lo que significa que la Taxonomía permitió a los estudiantes apropiarse del texto, mediante los diferentes tipos de preguntas que se plantean, las cuales indagaban acerca de: hipótesis sobre los detalles del mismo, realizar inferencias a partir de las ideas principales, plantear hipótesis acerca de las causas que determinaron ciertas consecuencias.

En el nivel crítico, el 81 % de los estudiantes alcanzaron este nivel, lo que significa que la mayor parte de los estudiantes pueden emitir una postura frente a lo que leen, formular conjeturas con relación a los detalles del texto, además pudieron juzgar las acciones de los personajes que éste mencionaba, por lo cual se reconoce que el impacto de la propuesta en los estudiantes de quinto grado fue buena, puesto que se fortaleció el nivel en el cual se tenía cierta retención (literal), y se desarrolló los dos niveles que habían obtenido porcentajes bajos de apropiación (inferencial y

crítico) , lo que significa que el implementar nuevas estrategias permiten consolidar los procesos de comprensión e interpretación de lectura.

Además, se logró que los estudiantes trabajaran en miras de abordar todo el texto y leerlo detenidamente, para lograr entender lo que quiere expresar el autor a través de éste, preguntarse por aquello desconocido e ir más allá de las proposiciones que perciben su sentido de la vista.

## 7. CRÍTERIOS ÉTICOS

Para que la ejecución de esta propuesta de investigación fuera un procedimiento honesto, equitativo y veraz se tuvieron en cuenta los principios éticos para la investigación acción <sup>152</sup>, en donde los involucrados fueron consultados, informados y aconsejados acerca del objeto de investigación. Se les dieron a conocer los principios éticos por ello, se tuvieron todos los permisos de los diferentes actores (padres, estudiantes y directivos). Se llevó un registro eficiente del proyecto para que este, estuviera a disposición de los participantes. El investigador informó de forma parcial y total de los avances y resultados del proyecto. Además, responde por la confidencialidad de los datos.

Adicionalmente se realizó el curso de capacitación de NIH a través de internet “Protección de los participantes humanos de la investigación” (ver anexo K)

---

<sup>152</sup> McKERNAN, James. Investigación- Acción Y Curriculum. capítulo VIII. Morata.,S.L..Madrid. 1996.pág.262

## 8. CONCLUSIONES

Al iniciar el proceso investigativo se debe indagar por las condiciones en que se encuentra la población para determinar las falencias y fortalezas. Este proyecto de investigación, a través de una prueba de entrada, estableció el nivel en el que se encontraban los estudiantes, la cual arrojó falencias en el nivel inferencial y crítico mientras que se evidenció fortaleza en el nivel literal; por ello, a partir de estos hallazgos se hizo el planteamiento de una estrategia que fortaleciera estos niveles y mejorara los procesos de interpretación y comprensión de lectura.

La implementación de estrategias tradicionales poco pertinentes, no promueven en el aula procesos significativos de formación en los estudiantes. Por el contrario, propuestas pedagógicas innovadoras, con bases teóricas sólidas direccionadas hacia la lectura, despiertan el interés en el estudiante, lo cual hace que se motive, se conciba partícipe de su propio proceso de enseñanza y por ende, se genere en él un aprendizaje significativo. Por ello se propuso, el desarrollo de una unidad didáctica como herramienta pedagógica basada en la Taxonomía de Barret, donde su desarrollo promovió la activación de presaberes, el trabajo colaborativo, implementación y creación de mapas mentales creándose así un espacio para el estudiante, pues es el principal autor de su proceso ya que se le permitió analizar, compartir, y retroalimentar los diferentes saberes. Además, la variedad de estrategias permite que una clase sea más dinámica, interesante, ya que la monotonía cansa al estudiante y con ello viene el desinterés y la apatía por los procesos que se llevan a cabo en el aula.

Unas de las estrategias empleadas fueron: el rompecabezas y los mapas mentales, estos se llevaron a cabo en grupos colaborativos; y permitieron a los estudiantes compartir con otros y poner al servicio su habilidad si era el caso, además hacer distribución de funciones dependiendo de las capacidades de cada uno, es decir

reconocen al compañero como alguien competente y ágil para determinada actividad, lo que denota el valorar las capacidades que tienen sus compañeros, respetar la diversidad y aprender de ella.

Por lo tanto, es importante que los maestros se fundamenten teóricamente para que el desarrollo de las clases de Lengua Castellana apunte a las nuevas exigencias que se vienen dando desde el Ministerio de Educación, especialmente a formar ciudadanos competentes. El trabajo por unidades didácticas permite al docente establecer coherencia entre las actividades y la vinculación de diferentes áreas con el fin de cumplir un mismo objetivo, lo cual permite mantener el interés en el estudiante y convertir el espacio del aula, en un escenario de conocimiento integral.

Además la lectura se puede transversalizar con otras áreas y a los niños les gusta que desde lengua castellana se aborden temas de otras disciplinas para dar una mirada diferente. De esta manera, se empieza a trabajar la interdisciplinariedad desde los primeros niveles de educación.

Por lo tanto es indispensable que desde el aula de clase se aborden diferentes tipologías textuales ya que si se cohibe al estudiante de disfrutar de otros textos, se le está negando la oportunidad de incrementar sus saberes, ya que todos los textos tienen una función específica, la cual debe ser aprovechada sin necesidad de saturar a los estudiantes a diario con los mismos géneros. Además, es importante que conozcan diferentes estructuras a las comúnmente trabajadas, para que sea capaz de diferenciar estos textos de otros.

Siempre debe existir motivación y preparación cuando se va a abordar un texto con los niños, por ello es importante respetar los momentos de lectura, hacerlos efectivos, para lograr mejores procesos de comprensión, de esta forma se logrará atrapar al estudiante y la lectura se convertirá en algo gozoso y en un momento de disfrute.

Gracias a la Taxonomía de Barret, el estudiante tuvo una experiencia completa para aprender a abordar textos, conocer y dominar toda la información implícita en él y a partir de las diferentes proposiciones a hacer procesos de inferencias, a valorar, juzgar y a comparar con otros textos y otros personajes diferentes a los abordados en el texto pero que mantienen estrecha relación o se distancian en comportamientos y que le sirven como suministro para establecer diferencias. Lo que significa que la Taxonomía de Barret permite a los estudiantes avanzar en los diferentes niveles de comprensión de lectura.

## 9. RECOMENDACIONES

- La función de los docentes es estar en permanente búsqueda de estrategias innovadoras que logren captar la atención de los estudiantes para que así se sientan partícipes. Por lo tanto el uso de unidades didácticas con temáticas pertinentes y contextualizadas, deben partir de los presaberes de los estudiantes, ya que es importante conocer qué tanto saben, de esta manera si se trabaja de manera consecutiva, relacionada y articulada con todas las áreas, se promoverán procesos significativos de enseñanza aprendizaje en el aula de clase. Por ello, sería acertado hacer cambios curriculares en la institución, ajustar planes de estudio que denoten pertinencia en la planeación, ejecución y evaluación en los procesos de lectura. Además el plan de mejoramiento Institucional en la parte de la gestión académica debe hacer vinculaciones de nuevas didácticas que fortalecen los procesos de lectura, y hacer periódicamente revisión de la efectividad de las mismas.
- Dado que el conocimiento no se desarrolla únicamente dentro del aula del clase, se recomienda planear actividades fuera de ésta, pues a los estudiantes les gusta experimentar otros escenarios. Por ello, para el planteamiento de las actividades se debe tener en cuenta a los gustos y necesidades de los estudiantes, en aras de que el proceso sea más significativo y se sientan partícipes del mismo.
- Las sesiones deben ser máximo de dos horas ya que los niños tienden a cansarse por lo cual, se desaprovecha al máximo el trabajo que se tiene planeado y no se lograría un aprendizaje significativo sino que, por el contrario se convertirá en algo tedioso y aburrido para ellos.
- La planificación de las clases debe estar orientada desde una estrategia que busque el fortalecimiento de la lectura crítica.

- A partir de los resultados se sugeriría dar más tiempo para hacer la lectura silenciosa, puesto que es el primer encuentro entre el lector y el texto.
- Desde el aula se debe propiciar espacios para el trabajo colaborativo, ya que esta fomenta espacios para desarrollar no solo competencias cognitivas, sino también, axiológicas, sociales, lingüísticas, entre otras.
- Adicionalmente Es importante que los docentes estén en constantes procesos de formación en el ámbito tecnológico, esto les permitirá estar en contacto con las nuevas tendencias educativas y tecnologías para tomar ventaja al máximo y sacar el mejor provecho para proponer clases innovadoras.
- Extender este proyecto a otras instituciones, para que tengan la oportunidad de vincularse a procesos de investigación en miras del mejoramiento de los procesos de lectura de los estudiantes. Lo anterior, porque serviría como insumo para futuras investigaciones, además de fomentar buenas prácticas de realizar investigación desde el aula en aras de propender por el mejoramiento continuo de los procesos de enseñanza aprendizaje.

## BIBLIOGRAFÍA

AMAZONAWS Teoría del Aprendizaje Significativo [en línea] [citado octubre de 2017] disponible en

[https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38902537/Aprendizaje\\_significativo.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1508872796&Signature=A4Vm7oWvZEG5%2F%2FVK4a7zEFu9OBM%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DTEORIA\\_DEL\\_APRENDIZJE\\_SIGNIFICATIVO\\_TEOR.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38902537/Aprendizaje_significativo.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1508872796&Signature=A4Vm7oWvZEG5%2F%2FVK4a7zEFu9OBM%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DTEORIA_DEL_APRENDIZJE_SIGNIFICATIVO_TEOR.pdf)

BISQUERRA ALZINA, Rafael. Metodología de la investigación educativa. Parte III Metodología cualitativa. Editorial La muralla. Madrid 2005. Pag 275

CASSANY Daniel De Tras las líneas. Editorial Anagrama, Barcelona, 2006, pág. 21

CASSANY, Daniel. “Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones “. Universitat Pompeu Fabra. Barcelona, España. 2003. Pág. 117

CASTILLO ARREDONDO, Santiago y CABRERIZO DIAGO, Jesús. Evaluación educativa de Aprendizajes y Competencias. Universidad Nacional distancia. PEARSON. Madrid, 2010, pag. 4

CHOIS Pilar, “Sobre la lectura y la escritura en la escuela:¿Qué enseñar?”, en la didáctica de la lengua materna: estado de la discusión en Colombia, Universidad del Valle. Cali, 2005. Pág 30

CISTERNA BECERRA, Francisco. Categorización y triangulación como proceso de validación del conocimiento en investigación cualitativa Triangulación de la información ,p .69

CONGRESO NACIONAL DE LA REPÚBLICA Ley 115 de Educación.. Santa Fe de Bogotá, 8 de febrero de 1994. pág. 6

COOPER, David. Como mejorar la comprensión lectora. Madrid. Visor .1994. Pág 81

CORTEZ, D . Módulo de comprensión textual . Fundación Promigas. Barranquilla, Pág 31

CPALSOCIAL [en línea] [citado 27 de septiembre] disponible en: <http://www.cpalsocial.org/documentos/275.pdf>

CRITICALTHINKING Teachers Spanish [en línea] [Citado el 24 de Junio del 2016] disponible en [https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SPTeachers\\_spanish\\_all.pdf](https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SPTeachers_spanish_all.pdf)

Dialnet sobre didáctica del texto expositivo [en línea] [Citado el 25 de Noviembre del 2016] Disponible en <file:///C:/Users/LIDA/Downloads/Dialnet-SobreLaDidacticaDelTextoExpositivo-126175.pdf>

DIAZ BARRIGA. Frida. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Pág. 110

ECO Humberto. Lector In Fabula. Capítulo 3 Lector modelo, editorial Lumen. pag 73

ECO Umberto. El lector modelo en: Lector in Fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo. Tercera edición 1993. Pág 73-98

ECO Umberto. Lector in fabula. Capitulo el lector modelo. Pág 73-95

EDUCARCHILE Significativo David Ausubel [en línea] [citado el octubre de 2017] disponible en: <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Teor%C3%ADa%20del%20aprendizaje%20significativo%20de%20David%20Ausubel.pdf>

El programa PISA de la OCDE. ¿Qué es y para qué sirve?. Pag 4

ELLIOT, Jhon “La investigación –acción en educación”.2005, Madrid .Pág. 24

En [psychobiology.ouvaton.org/glossaire.es/es-txt-p06.20-02-glossaire.htm](http://psychobiology.ouvaton.org/glossaire.es/es-txt-p06.20-02-glossaire.htm) , visto el 27 de abril del 2017

FEIXAS, Guillem y CORNEJO, José Manuel. Manual de la técnica de la regilla .segunda edición.Paidós. España. 1996, pag.13

FREIRE Paulo. Pedagogía del oprimido. Segunda edición México. Capítulo 2. Pag 76-86

FREIRE,Paulo, Pedagogia del Oprimido. 1985, pág 48

Frida Diaz Barriga, estrategias para el aprendizaje significativo. Pág 289

HARRIS and HODGES. “A dictionary of Reading and related terms”. 1981. Pág 74

HERNANDEZ SAMPIERI. Metodología de la investigación. Sexta edición , p.397

IBAÑEZ,Gloria. Planificación de unidades didácticas: una propuesta de formalización. Aula de Innovación Educativa. En: EmásF Revista Digital de Educación Física. Año 1, enero-febrero 2010. Num. 2. Citado 25 de noviembre, 2016. Disponible en: <file:///C:/Users/LIDA/Downloads/Dialnet-LaProgramacionAMedioPlazoDentroDelTercerNivelDeCon-3175435.pdf>

ICFES, Modulo lectura critica 2013-01

Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior ICFES.

LEÓN ARENAS Adolfo LANDÍNEZ, GÓMEZ JIMÉNEZ. Kelly Johanan Las Rubricas o matrices para la valoración, Herramientas de planificación e implementación de la evaluación por desempeños .Fecha de aprobación16/06/2013. Revista de la Facultad De Ingenieria Fisicomecánica UIS. Recuperado el 20 de Noviembre. Disponible en: file:///C:/Users/LIDA/Downloads/3714-15507-1-PB.pdf.p.82

LOMAS, Carlos. "Enseñar lengua y literatura para aprender a comunicarse"

MARTINEZ MIGUELEZ, Miguel. Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa.Paradigma [online]. 2006, vol.27, n.2 [citado 2016-11-25], pp. 07-33 . Disponible en: [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1011-22512006000200002](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200002)

MARTINEZ MIGUELEZ, Miguel. Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa.Paradigma [online]. 2006, vol.27, n.2 [citado 2016-11-25], pp. 07-33 . Disponible en: [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1011-22512006000200002](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200002) .

MARTINEZ SILVIA Carlina Paula,. Buenos Aires Argentina. Universidad Nacional de Comahue (Nehuquén) 2005. Pág. 86

MATEO 2000 "citado por: BIZQUERRA ALCINA, Rafael. Metodología de la investigación Educativa. Madrid España: La Muralla S.A. 2004, pag 425

MCKERNAN, James. Investigación acción y curriculum. Capitulo III. Ediciones Morata. S.L .Madrid. 1999.. p. 6

MCKERNAN, James. Investigación acción y curriculum. Capitulo III. Ediciones Morata. S.L .Madrid. 1999. Métodos de investigación conversacionales y narrativos , p. 7

MCKERNAN, James. Investigación acción y curriculum. Ediciones Morata. S.L .Madrid. 1999. Capitulo III. p. 25

MINEDUCACION [en línea] [Citado el 25 de Noviembre del 2016] Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-179264.html>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN “de lectura crítica saber Pro 2015-2”. Bogotá. Pág. 4

MINISTERIO DE EDUCACIÓN “Guía de interpretación y uso de resultados de las pruebas saber 3°, 5° y 9°” Bogotá, Pág 15.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE ECUADOR “Curso de lectura crítica: estrategias de comprensión lectora”.. Quito, 2010. Pág 14

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Lineamientos curriculares de Lengua Castellana.. Bogotá. Pág 47

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL Al tablero N°.24, Septiembre-octubre, 2003

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL Colombia en PISA 2009 - Mensaje de urgencia a la calidad de la educación. Centro Virtual de noticias de la Educación. Diciembre 7 de 2010. <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-257876.html>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL Estándares básicos de competencias. En lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Primera edición 2006.. Pag 9

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL Plan sectorial educativo 2011-2014. Bogotá, 2011mimeo, pág. 1

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Lineamientos curriculares de Lengua Castellana. Bogotá D. C. 1998. p.74

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Pruebas Saber 3°, 5° y 9° Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2014”.. Bogotá, pág. 16

MONOGRAFIAS Técnicas e instrumentos de recolección de datos [en línea] citado el 20 de julio de ] disponible en: 2016\*<http://www.monografias.com/trabajos93/tecnicas-e-instrumentos-recoleccion-datoscualitativos/tecnicas-e-instrumentos-recoleccion-datos-cualitativos.shtml#ixzz4Ex0OBWOb> julio 20 de 2016

MOREIRA Marco Antonio. Aprendizaje significativo: un concepto subyacente. Instituto de física UFRGS. Brasil

MURILLO TORRECILLA. Francisco Javier Investigación Acción. Métodos de investigación en educación especial. 3° educación especial, curso 2010-2011. Pag 5

PÉREZ Juste, R. Pedagogía Experimental. La Medida en Educación. Curso de Adaptación. Uned 1991. 106.

PLATA SANTOS, María Eugenia. Procesos de indagación a partir de la pregunta. una experiencia de formación en investigación. 152Praxis & Saber - Vol. 2. Núm. 3 - Primer Semestre 2011 ISSN 22160159.pag 139-149

PULIDO BARRIOS Rosangela MUÑOZ Olga Beatriz CITA A Canale y swam. 1980 La competencia discursiva y el texto oral en lengua extranjera: un estudio de caso.

REPÚBLICA DE COLOMBIA Ley 115 de febrero 8 de 1994”.. Santafé de Bogotá, D.C. 8 de febrero de 1994. Pág 3

Resultados de prueba PISA 2012 en Foco. Lo que los alumnos saben a los quince años de edad y lo que pueden hacer con lo que saben.OCDE. Pág 21.

RICHARD Paul y ELDER Linda. Estándares de competencia para el pensamiento crítico. Estándares, principios, desempeño, estándares y resultados con una rúbrica maestra en el pensamiento crítico. Fundación para el pensamiento crítico. 2005

SABER Texto expositivo Elennys Oliveros [en línea] [Citado el 25 de Noviembre del 2016] Disponible en <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/37113/1/Texto%20expositivo.%20Elennys%20Oliveros.pdf>

SANDOVAL CASILIMAS, Carlos Arturo. Modulo curso de Introducción a la Investigación Cualitativa, Lectura Uno, cuarta unidad. Pag 146

SASTRÍAS Martha. Caminos a la lectura. México, Pág 4

SOLÉ Isabel. Estrategias de lectura. MIE. Pág. 39

TEODORO ÁLVAREZ ,Angulo. RAMÍREZ BRAVO, Roberto. El texto expositivo y su escritura . Artículo recibido el 22 de Abril de 2010 y aprobado el 30 de Agosoto de 2010. Folios • Segunda época • N.o 32 • Segundo semestre de 2010.pag 74

Teoría de Vygotsky. Universidad Católica Boliviana San Pablo

VYGOTSKY: Enfoque sociocultural. Beatriz Cabrera y Clemen Mazarela. Educere, artículos, año 5, Nº 13, abril - mayo - junio, 2001.

ZUBIRÍA Samper, Miguel de. Teoría de las seis lecturas: mecanismos del aprendizaje semántico/. Bogotá: Fundación Alberto Meraní para el Desarrollo de la Inteligencia, Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino, 1996, p. 23

ZULETA ARAUJO, Orlando. La pedagogía de la pregunta.: Una contribución para el aprendizaje. La Revista Venezolana de Educación (Educere) 2005, vol.9, n.28 ISSN 1316-4910 [citado 2016-09-27], pp. 115-119. [en línea] Disponible en: <[http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S131649102005000100022&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S131649102005000100022&lng=es&nrm=iso)>.

## ANEXOS

### Anexo A. PRUEBA DIAGNÓSTICA

- **PRUEBA DIAGNÓSTICA**

<b>PRUEBA DIAGNÓSTICA AREA LENGUA CASTELLANA</b>	
<b>GRADO 5°</b>	
<b>OBJETIVO:</b> Identificar los niveles de comprensión lectora que tienen los estudiantes a partir de las respuestas dadas ante los interrogantes planteados.	
<b>TIPO DE TEXTO:</b> Expositivo	<b>Basado en:</b> Taxonomía de Barret

### PINGÜINOS

Hace cuatro siglos existió en el Ártico un ave que no volaba llamada pingüino, también conocida como el gran Auk, pero se extinguió. Probablemente la razón fue la presencia de depredadores: los pingüinos salen a tierra a poner sus huevos, y fuera del agua están indefensos, pues sus cortas patas no les sirven para correr deprisa. La Antártica y sus islas circundantes están libres de depredadores terrestres mientras que el Ártico está poblado por osos, lobos, ratas, zorros y otros mamíferos. Por otra parte, los exploradores les daban caza cuando se quedaban sin víveres, aunque su carne, desde el punto de vista gastronómico, no era muy apetecible.

Existen 17 especies de pingüinos y los fósiles indican que hace 45 millones de años hubo el doble, incluyendo a una gigante casi tan alta como una persona. Algunas de las especies más conocidas son: el Emperador, el Rey, el Real, el Adelia, el Azul, el Crestado, el Saltarroca, el Ojoamarillo o el Macarrones.

Ponen huevos, tienen plumas, construyen sus nidos en tierra, respiran aire, tienen pico... Los pingüinos son aves que no vuelan, sino que nadan con sus aletas. Resistentes y atléticos algunos, como los Emperador y los Adelia, caminan enormes extensiones para buscar comida. Sus oídos les permiten escuchar debajo del agua, y se reconocen por la voz entre miles de parejas.

Cada especie de pingüino es capaz de zambullirse a una determinada profundidad, como se aprecia en el siguiente gráfico. El Emperador bucea hasta 250 metros para buscar comida, pero su récord está en más de 500 metros, es decir, puede zambullirse a una profundidad similar a la altura de la torre CN Tower de Canadá.

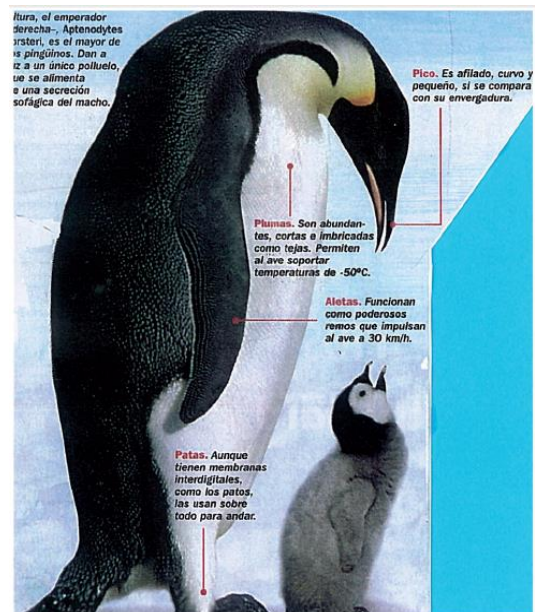


Gráfico1: Anatomía del pingüino

Tienen muchas estrategias para refrescarse, ya que bajo el sol del verano antártico los pingüinos se asan. Entonces, erizan las plumas para aumentar el flujo del aire y extienden sus aletas a los lados. A veces, pasan tanto calor que las aletas se les ponen rosadas y se tienden con la barriga contra el hielo, como los perros. Los bebés se tumban patas arriba. Tirarse al agua es otra solución.

Los únicos “pingüinos de hielo” son los Emperador y los Adelia. Si estos pasan calor, imagínate los de las playas sudafricanas y argentinas. Excavan nidos bajo la arena para librarse del sol y sus plumas, dispuestas como tejas, son cortas y densas para impermeabilizarlos. Debajo tienen una capa de grasa de varios centímetros. Por eso es difícil ver a un pingüino temblar de frío.

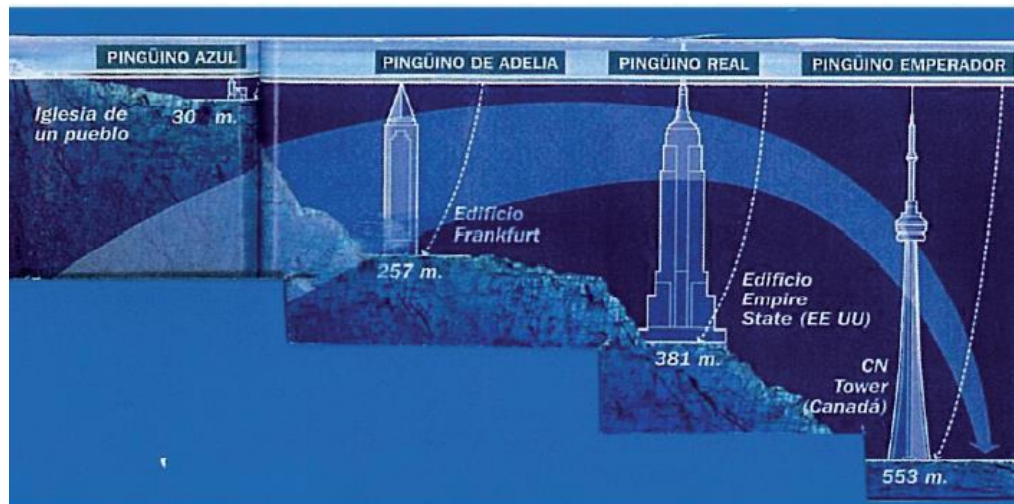


Gráfico 2: Profundidad a la que pueden sumergirse los pingüinos

Fuente: Adaptado de la revista “Muy Extra”. Edición: verano, 2007.

Autoría: Julio Tarín Ibáñez

Literales	Inferenciales	Criticas
<p>1. El gran Auk desapareció a causa de:</p> <p>a) Ser animales indefensos</p> <p><b>b) La presencia de depredadores y exploradores</b></p> <p>c) Que tienen cortas patas y no pueden correr de prisa para salvarse</p> <p>2. Según el texto un pingüino está más expuesto en:</p> <p>a) El agua</p>	<p>1. Es correcto afirmar que le gran Auk existió:</p> <p><b>a) Hace 400 años</b></p> <p>b) Hace cuatro años</p> <p>c) Hace 4000 mil años</p> <p>2. Desde lo gastronómico la carne del gran Auk no era muy apetecible, aun así los exploradores lo consumían porque:</p> <p>a) Tenían pocos víveres</p>	<p>1. ¿Qué pasaría si los pingüinos no tuvieran su cuerpo cubierto por una capa de grasa</p> <p>a) No temblaría de frio</p> <p><b>b) Temblarían de frio</b></p> <p>c) Temblaría un poco de frio</p> <p>2. ¿Qué crees que ocurriría si en el ártico no hubiera presencia de mamíferos?</p>

Literales	Inferenciales	Críticas
<p>b) El aire</p> <p>c) <b>La tierra</b></p> <p>3. ¿En qué época del año los pingüinos erizan las plumas para aumentar el flujo del aire?</p> <p>a) En invierno</p> <p>b) En invierno y en verano</p> <p>c) <b>En verano</b></p> <p>4. El pingüino Emperador puede alcanzar una profundidad similar a:</p> <p>a) Edificio Empire State E.U</p> <p>b) <b>Torre CN Tower de Canada</b></p> <p>c) Edificio Frankfurt Alemania</p> <p>5. Si se ordenara de mayor a menor las siguientes especies de pingüinos: Adelia, Real, Emperador y Azul, según</p>	<p>b) <b>No tenían nada que comer</b></p> <p>c) Les gustaba cazar el gran Auk</p> <p>3. Según el texto los fósiles indican que hace 45 millones de años existieron:</p> <p>a) <b>34 especies de pingüinos</b></p> <p>b) 17 especies de pingüinos</p> <p>c) 314 especies de pingüinos</p> <p>4. El orden de La información que proporciona el texto en cada uno de los párrafos es:</p> <p>a) <b>Causas de extinción, Especies de pingüinos, características de los pingüinos, profundidad a la que puedan sumergirse, estrategias para refrescarse.</b></p>	<p>a) el gran Auk hubiese desaparecido ya que los cazadores lo hubieran usado como alimento.</p> <p>b) <b>habría sobrepoblación de pingüinos, y se rompería la cadena alimenticia.</b></p> <p>c. No hubieran desaparecido los pingüinos</p> <p>3. ¿Qué consecuencias tienen los métodos de pesca excesiva practicadas por los seres <u>humanos</u> en algunas zonas acuáticas?</p> <p>a) <b>Reduciría la existencia de especies y causaría desequilibrio ecológico.</b></p> <p>b) La gastronomía, catalogaría como apetitosa la carne de pingüino.</p>

Literales	Inferenciales	Críticas
<p>la profundidad a la que pueden sumergirse. El orden correcto sería:</p> <p>a) Pingüino Real, Adelia, Azul y Emperador</p> <p>b) Pingüino azul, de Adelia, Real y Emperador</p> <p>c) <b>Pingüino Emperador, Real, Adelia y Azul</b></p>	<p>b) Causas de extinción, Especies de pingüinos, partes del cuerpo de los pingüinos, estrategias para refrescarse, profundidad en la que pueden sumergirse</p> <p>c) El gran Auk, número de especies, ventajas que tienen, comparación con la torre CN Tower de Canadá, formas para zambullirse</p> <p>5. Según el texto, si las capas de plumas de los pingüinos sudafricanos y argentinos fueran ligeras:</p> <p>a) Los rayos del sol serian impenetrables a la piel de los pingüinos</p> <p>b) El sol no pasaría a través de las capas de plumas</p> <p>c) <b>Los pingüinos no podrían protegerse de los rayos solares</b></p>	<p>c) No abundaría la presencia de grandes predadores en el mar.</p> <p>4. Cuando el alimento es abundante, los pingüinos suelen consumir más, esto no sólo les suministra energía, sino que les permite acumular capas de grasa, y son capaces de sobrevivir durante largos periodos de tiempo luego de que acumulan grasa en sus cuerpos. ¿Piensas que algo similar ocurre con los seres humanos?</p> <p>a) si, ya que si comemos demasiada comida rápida nos engordamos y tendremos suficiente energía para hacer nuestras actividades diarias durante largos periodos.</p>

Literales	Inferenciales	Críticas
		<p>b) sí, ya que con los aportes nutricionales, podremos durar tres meses sin comer como el pingüino emperador</p> <p>c) No, porque los seres humanos necesitan alimentarse diariamente, para que tengan los nutrientes necesarios, para vivir, cuidar, mantener y desarrollar su organismo. Aunque puede subsistir unos días con las reservas que tengas.</p> <p>5. La <b>apnea</b> es uno de los deportes extremos, que tiene como base la suspensión voluntaria de la respiración en el agua mientras se recorren largas distancias. <b>Natalia Molchanova rusa, de 53 años con 41 records mundiales Puede aguantar bajo el agua</b></p>

Literales	Inferenciales	Críticas
		<p><b>sin respirar por más de nueve minutos y es capaz de sumergirse a una profundidad de 101 metros usando una aleta, mientras que</b> los pingüinos son capaces de meterse bajo ella más de 500 metros y aguantar más de 20 minutos sumergidos. ¿Te gustaría ser como Natalia Molchanova?</p> <p>a) Si, porque podría conocer las especies que hay en la profundidad del mar, y desarrollaría la capacidad que tienen los pingüinos para sumergirse.</p> <p>b)No, porque podría morirme bajo el agua</p> <p>c. Sí, porque podría competir con otros apneístas. Y lograr</p>

Literales	Inferenciales	Criticas
		records al igual que Natalia Molchanova.

## **Anexo B. RESPUESTAS DE ENTREVISTAS APLICADAS A LAS DOCENTES**

### **DOCENTE 1**

#### **1. ¿Cómo podría definir la lectura crítica?**

Lectura crítica es aquella que lleva al estudiante a cuestionar lo que lee, a ponerse en posición de debate frente a lo que el autor está expresando.

#### **2. Desde su formación profesional, ¿Recuerda algunos teóricos que le aportaron bases necesarias para la enseñanza de la lectura crítica?**

No, no recuerdo en este momento

#### **3. ¿Cuáles son las habilidades que desarrolla un lector crítico?**

Un lector crítico es pensante, tiene un pensamiento divergente, abierto, donde todos sus presaberes juegan un papel importante y tiende a expresar sus propios puntos de vista, a debatir o aprobar lo que se está leyendo.

#### **4. ¿Cuáles son los beneficios de desarrollar la lectura crítica en los estudiantes?**

Lectura crítica permite a los estudiantes no pasar entero, sino que todo lo que va allegar a ellos le da la posibilidad de expresar lo que sienten y de colocar sus propios puntos de vista y de esta pues, ellos no van a sufrir cualquier tipo de engaño, porque le permite a ellos mirando lo que el lector está diciendo y no se van a dejar engañar.

#### **5. ¿Cuáles son las dificultades que se pueden presentar en el aula para el desarrollo de la lectura crítica?**

En los niños pienso, son muy facilistas y tienden a realizar unas lecturas de un nivel muy bajo, un nivel literal y no les gusta pensar frente a lo que están leyendo, ellos se limitan específicamente o a veces ni llegan a estos niveles que es solamente

de decir que está diciendo el autor mas no de criticar frente a lo que él está diciendo y colocar sus propias consideraciones

**6. ¿Qué tipos de textos emplea usted en sus clases?**

Varios tipos de textos: textos literarios, los que tiene que ver con los géneros, el narrativo, lirico, dramático y los otros tipos de texto según la intencionalidad del autor, los informativos, los argumentativos, los instructivos.

**7. ¿Qué tipos de preguntas plantea para realizar procesos de comprensión lectora?**

son preguntas de tipo literal, de tipo inferencial de tipo crítico, donde se pregunta por información implícita que está ahí en el texto información, la información explícita, se le pregunta el porqué de las cosas el porqué de actitud de los personajes, se lleva al niño a realizar procesos de pensamiento y de crítica frente a los texto que lee.

**8. ¿Qué estrategias y actividades utiliza para los momentos del antes durante y después de la lectura?**

Bueno para el antes siempre es importante saber los presaberes que ellos tienen que realicen inferencias frente a lo que van a leer, a partir del título, de imágenes relacionadas con el texto, durante la lectura hacer ejercicios de paráfrasis, donde se leen los textos, primero se hace lectura general, luego se hace por partes, hacer paráfrasis mirar todo lo que tiene que ver con el vocabulario hacer toda esa exploración del vocabulario que el estudiante no conoce y que no le permite comprender muy bien los textos. Después de la lectura todos los procesos de retroalimentación de relacionado con todos los tipos de preguntas que se puedan hacer o actividades ya didácticas que le permitan reconstruir los textos.

**Se podría decir que: ¿Estas actividades sirven para el desarrollo de la lectura crítica?**

Siempre que la lectura genere en ellos procesos de pensamiento, donde ellos van a valorar el texto, donde ellos van a criticar a analizar o a poner una posición de decir o pensar sobre la lectura, siempre se va a generar la lectura crítica en ellos.

#### **9. ¿Cómo evalúa la lectura crítica dentro del aula?**

Bueno la lectura crítica dentro del aula le da la posibilidad a los estudiantes de generar procesos de pensamiento que en las diferentes áreas del conocimiento, la lectura crítica el aula le va a permitir al niño valorar todos los conocimientos interdisciplinarios que se puedan dar y por eso es una herramienta muy importante y todo eso se gana gracias a los proceso de lectura, pues los niños van a valorar todo lo que están leyendo

**Es decir, ¿Usted plantea preguntas que le dejen ver si el niño tiene postura frente al texto que usted le está suministrando?**

Si claro, todas esas preguntas, cuando hablamos del nivel crítico intertextual, se está trabajando comprensión lectora, yo les hago ver a ellos cuando trabajamos los diferentes textos los diferentes tipos de preguntas que estamos trabajando y hemos trabajado el nivel literal, inferencial y el crítico intertextual donde el niño se pone en la posición de si es narrativo de los personajes o si son argumentativos en la posición de las persona que está expresando sus argumentos, siempre se les hace ese tipo de preguntas.

#### **10. ¿Usted tiene en cuenta para evaluar la lectura crítica: el proceso o el producto final?**

Siempre va a ser importante el proceso, porque el proceso o hábito lector no es fácil, siempre hay que mirar que avances tiene el estudiante y que puede ir enriqueciendo en ese proceso de lectura, poco a poco sin esperar un producto , sino todos los avances que puede ir teniendo en los diferentes procesos, por ejemplo cuando se hace el proceso de una producción textual de un texto

argumentativo, pues uno tiende a mirar que el niño avance en esa producción y no lo que el niño pudo hacer en una actividad.

## **DOCENTE 2**

### **1. ¿Cómo podría definir la lectura crítica?**

Cuando hacemos crítica, estamos de construyendo otro pensamiento, es decir yo puedo interpretar y puedo lanzar mis propias propuestas de acuerdo a lo que he leído, cuando yo lanzo un punto de vista con respecto a lo que he leído.

### **2. Desde su formación profesional, ¿Recuerda algunos teóricos que le aportaron bases necesarias para la enseñanza de la lectura crítica?**

No, en realidad no

### **3. ¿Cuáles son las habilidades que desarrolla un lector crítico**

Me baso en lo que he observado en mis estudiantes, pues ellos tienen una excelente expresión oral son niños que manejan un vocabulario muy amplio son niños que aportan muchísimo a la clase, participan de una manera muy madura y precisamente el lector crítico la madurez con que habla y se expresa.

### **4. ¿Cuáles son los beneficios de desarrollar la lectura crítica en los estudiantes?**

uno de ellos es que el nivel académico sube, o sea son niños que les va muy bien a nivel general en todas las áreas, son niños que se destacan y tienen unas potencialidades que son muy fáciles de aprovechar para ellos, o sea el maestro tiene esa posibilidad de explotar esas capacidades precisamente cuando el estudiante es un lector crítico.

**5. ¿Cuáles son las dificultades que se pueden presentar en el aula para el desarrollo de la lectura crítica?**

Yo creo que el principal obstáculo es que en casa a los niños no se les fomenta ese hábito, pueda ser que nosotros acá en el colegio, por nuestro plan lector por ejemplo, que todos los días sacamos un momento para la lectura, no solo ese momento sino en toda la jornada lo hagamos, pero si el padre de familia no nos colaboran con ese proceso, solamente ese hábito termina acá en la media jornada y no llegan a la casa a reforzar o que los padres mismos no lean esto nos va a obstaculizar llegar a que los niños se enamoren de la lectura.

**6. ¿Qué tipos de textos emplea usted en sus clases?**

De todo tipo en este caso en quinto grado se trabaja mucho texto informativo, las noticias para mí son una herramienta valiosa porque desde allí podemos desprender muchísimos temas, se puede trabajar la transversalización, los textos narrativos de todas formas estos textos narrativos se vienen trabajando desde primer grado en quinto grado y reitero en quinto grado los informativos, narrativos y expositivos son como la fuente la base.

**7. ¿Qué tipos de preguntas plantea para realizar procesos de comprensión lectora?**

Bueno uno empieza con preguntas relacionadas con el nivel literal, pero finalmente ya con quinto grado hay que meternos por el lado de la inferencia, el nivel inferencial y la crítica este es el fuerte ahí. El nivel literal es lo que está ahí, ya cuando llegamos a un nivel crítico estamos avanzando en el proceso de lectura que es lo que estamos trabajando.

**8. ¿Qué estrategias y actividades utiliza para los momentos del antes durante y después de la lectura?**

Retomando lo que es el proceso lector o plan lector siempre, por ejemplo: cuando vamos a iniciar un libro leemos el título, se le dice el título a los estudiantes y

empezamos a hacer una serie de cuestionamientos acerca de que podría tratar el libro, la historia y todos los niños empiezan a crear su propia historia y motivando a los niños para que empiecen a crear y luego confrontamos lo que ellos dijeron con la misma lectura del libro, ahora dentro de eso también es importante enseñarles a los estudiantes a resaltar o identificar las ideas principales de lo que están leyendo, ejemplo: explique con sus palabras lo que leyeron o que en una oración expliquen la idea del párrafo, o que saquen ideas puntuales que tienen la idea de cada párrafo.

**Se podría decir que: ¿Estas actividades sirven para el desarrollo de la lectura crítica?**

Si porque estamos llevando a ser crítico al estudiante. Porque la crítica no es simplemente juzgar un texto si es malo o bueno porque si , sino enseñar a los estudiantes a dar argumentos frente a lo que leen.

**9. ¿Cómo evalúa la lectura crítica dentro del aula?**

Hay distintas formas de evaluar, yo creo que la principal es cuando se está durante el desarrollo de la clase y al ver la participación de ellos, yo diariamente me encuentro con sorpresas, cuando los estudiantes se plantean preguntas dentro de la misma clase y ellos mismos empiezan a lanzar hipótesis sobre esas preguntas que ellos están haciendo ahí ellos están siendo críticos, o cuando hay una confrontación o un debate entre los mismos estudiantes y cuando respetan sus puntos de vista en el momento de la clase.

**10. ¿Usted tiene en cuenta para evaluar la lectura crítica: el proceso o el producto final?**

El proceso, yo pienso que las dos cosas son muy importante tanto el resultado como el proceso pero como va a ver un buen resultado sino hubo un buen proceso.

### DOCENTE 3

**1. ¿Cómo podría definir la lectura crítica?**

Como la capacidad de comprender lo que se lee, pero poderlo comparar con otras situaciones.

**2. Desde su formación profesional, ¿Recuerda algunos teóricos que le aportaron bases necesarias para la enseñanza de la lectura crítica?**

En este momento Barret, pero también los planteamientos de Subiría, esta también lo de Estanislabo Zuleta.

**3. ¿Cuáles son las habilidades que desarrolla un lector crítico?**

La capacidad de entender el papel que juega cada palabra en un texto y la capacidad e poder reflexionar sobre el texto, el contexto en el que se encuentra y de una situación específica

**4. ¿Cuáles son los beneficios de desarrollar la lectura crítica en los estudiantes?**

El desarrollo de su autonomía, la capacidad de comprender todo lo que le rodea y de tomar una postura frente a lo que vive día a día en su diario.

**5. ¿Cuáles son las dificultades que se pueden presentar en el aula para el desarrollo de la lectura crítica?**

Romper los esquemas, esa es la principal dificultad. Como se hace para que el acto de leer pase de cuentos de literatura a cosas más concretas o que desde el texto literario infantil el niño sea capaz de leer la realidad y relacionarlo con él.

**6. ¿Qué tipos de textos emplea usted en sus clases?**

Me gusta más los expositivos, los argumentativos, los artículos, no me voy por los cuentos clásicos ni la literatura infantil, me gustan textos con más complejidad

**7. ¿Qué tipos de preguntas plantea para realizar procesos de comprensión lectora?**

Inicialmente el juego de palabras y la relación con el significado, porque es necesario que el estudiante entienda que si una palabra tiene un significado en el diccionario, dentro del contexto este puede variar.

**8. ¿Qué estrategias y actividades utiliza para los momentos del antes durante y después de la lectura?**

En el antes de la lectura, la descripción el análisis del título, hablar de un personaje o situación específica, que luego la retome el texto. Durante la lectura me gusta leerles en voz alta, luego por grupos, me gusta jugar con los signos de puntuación que tiene la lectura, y luego que sean ellos mismos que planteen dudas al respecto y después de la lectura todo lo que los lleve a ir identificando cada uno de los detalles que contiene el texto

**¿Podría decirse que estas actividades contribuyen al desarrollo de la lectura crítica?**

Yo considero que es como cada uno o cada maestro comprenda que es la lectura crítica, y las actividades están encaminadas hacia donde quiero llevar mis estudiantes en el proceso lector y dependiendo eso cada maestro plantea las actividades, mas que con la cantidad es con el objetivo que uno quiera alcanzar en ellos.

**9. ¿Cómo evalúa la lectura crítica dentro del aula?**

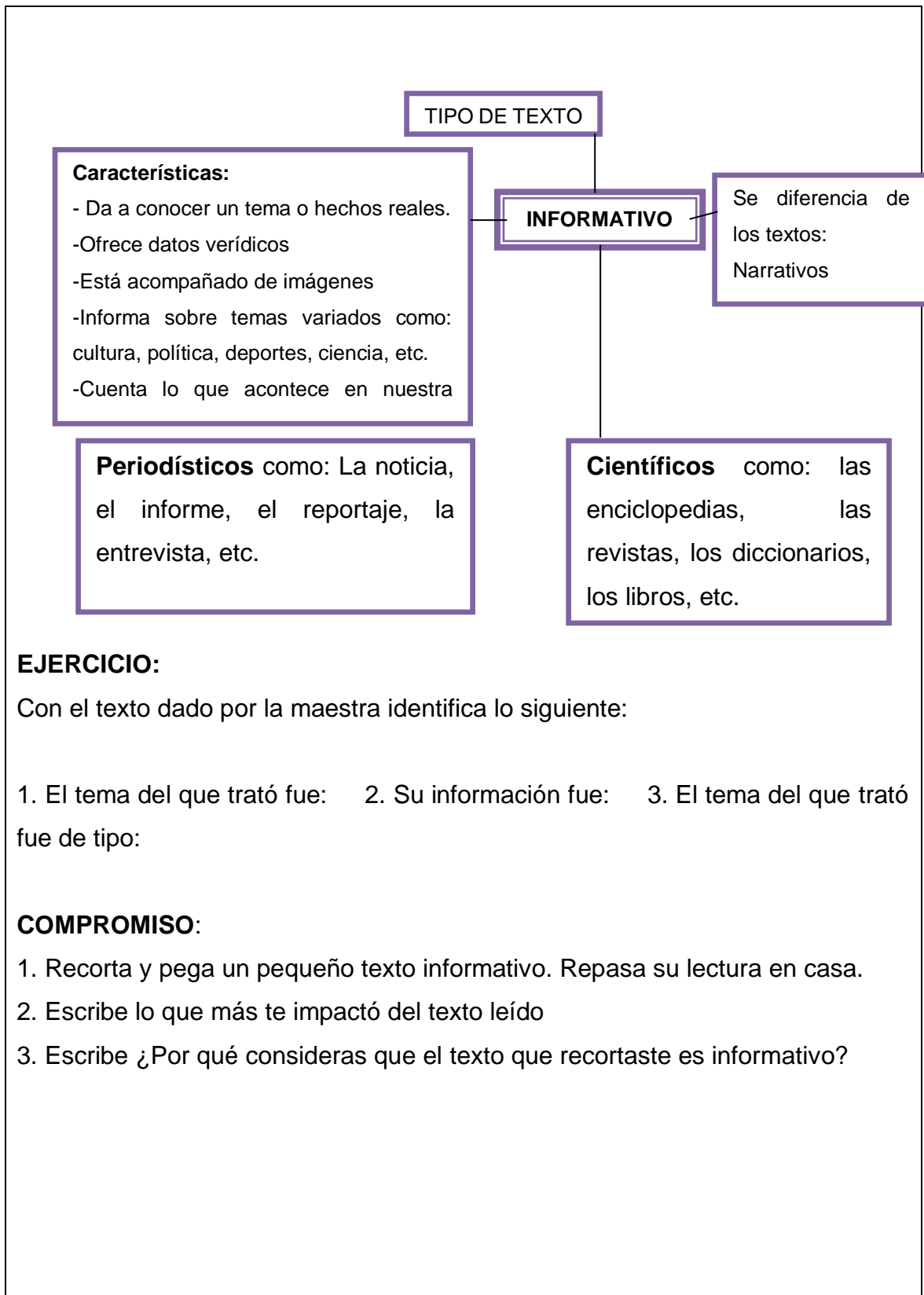
Bueno de manera libre, por la participación por la capacidad que tiene el estudiante de interactuar y la posición que tiene frente al texto y de manera valorativa a partir de una serie de preguntas teniendo en cuenta si las contestan correctas o no correctas, teniendo cuidado con el tipo de preguntas propositivas porque tienden a ser subjetivas.

**10. ¿Usted tiene en cuenta para evaluar la lectura crítica: el proceso o el producto final?**

El proceso yo no puedo evaluar sin antes haber hecho el proceso con el estudiante, tengo que realizar todo un proceso en clase para que cuando yo le entregue la actividad el niño sepa que es lo que está haciendo y sepa que es lo que va hacer.

## Anexo C.PLANEACIÓN LENGUA CASTELLANA DE LAS DOCENTES.

<b>FECHA:</b> semana del 31 de julio al 4 de agosto.	<b>TIEMPO:</b> 2h
<b>TEMA:</b> El Texto Informativo	
<b>METODOLOGÍA:</b>	
<b>INICIO:</b>	
Preguntar a los estudiantes acerca de los que ellos creen que es un texto informativo.	
Leer y copiar el siguiente ejemplo de texto informativo. Realizar su respectivo análisis.	
<b><i>Los insectos</i></b>	
<i>Los insectos son una clase de animales invertebrados caracterizados por presentar un par de antenas, tres pares de patas y dos pares de alas (que, no obstante, pueden reducirse o faltar). La ciencia que estudia los insectos se denomina entomología.</i>	
<i>Los insectos comprenden el grupo de animales más diverso de la Tierra, con aproximadamente 1 millón especies descritas, más que todos los otros grupos de animales juntos, y con estimaciones de hasta 30 millones de especies no descritas, con lo que, potencialmente, representarían más del 90% de las formas de vida del planeta.</i>	
<b>DESARROLLO:</b>	
<b>Explicar a través del siguiente mentefacto</b>	



**EJERCICIO:**

Con el texto dado por la maestra identifica lo siguiente:

1. El tema del que trató fue:
2. Su información fue:
3. El tema del que trató fue de tipo:

**COMPROMISO:**

1. Recorta y pega un pequeño texto informativo. Repasa su lectura en casa.
2. Escribe lo que más te impactó del texto leído
3. Escribe ¿Por qué consideras que el texto que recortaste es informativo?

<b>FECHA:</b> semana del 31 de julio al 4 de agosto	<b>TIEMPO:</b> 2h
<b>TEMA:</b> Estructura del Texto Informativo	
<b>METODOLOGÍA:</b>	
<b>INICIO:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Repasar la clase anterior, revisando el compromiso y preguntando:</li> <li>- ¿Qué es un texto informativo?</li> <li>- ¿Cuáles textos informativos conoces?</li> <li>- ¿Crees que son importantes los textos informativos? ¿Por qué?</li> </ul>	
<b>DESARROLLO:</b>	
<p>Los <b>Textos Informativos</b> dentro de su <b>estructura</b> deben proporcionar datos y referencias sobre un tema en particular y su contenido debe organizarse de forma clara, precisa y breve. Las partes que lo componen son: <b>introducción, desarrollo y conclusión.</b></p> <p>En la <b>introducción</b> se plantea el tema y se explica de qué tratará el texto, buscando atraer la atención del lector.</p> <p>En el <b>desarrollo</b> se presenta la información, si es necesario en varios párrafos o subtemas.</p> <p>En la <b>conclusión</b> se expresa la idea central a manera de resumen o recomendación, en la opinión del autor sobre el tema.</p>	
<p><b>INTRODUCCIÓN:</b> <i>Seguramente el nombre de Keiko no te es desconocido. Sí acertaste, se trata de la orca macho que estuvo viviendo un tiempo en la Ciudad de México: pero que fue trasladada a un acuario de los Estados Unidos de América para saber si es posible que pueda reproducirse. Sin embargo, ¿te has preguntado cuánto sabes acerca de este bello animal del cual existen muchas ideas erróneas y que quizá pronto deje de existir? Acompáñanos en este viaje por el mundo de las orcas.</i></p>	
<p><b>DESARROLLO:</b> <i>Las orcas son animales que viven en grupos que varían de 2 a 50 miembros y habitan en todos los mares del planeta. Son los más voraces depredadores del mar: pero, al mismo tiempo, son animales característicos y tiernos en sus relaciones</i></p>	

*interindividuales. Debido a que son mamíferos, usan el tiempo de lactancia para educar a sus crías, transfiriéndoles información sobre sus hábitos alimentarios y sobre los peligros a los que están expuestas. El hombre u otras orcas son sus únicos enemigos; sin embargo aún no se sabe que hayan atacado a ningún ser humano.*

**CONCLUSIÓN:** *En los Estados Unidos de América se ha instaurado una ley que prohíbe sacar orcas del mar. Sin embargo, leyes como ésta hacen falta en muchos países para evitar su extinción ya que de continuar la destrucción de su ambiente, se acabará la oportunidad de conocerlas. Por eso es necesario concientizar la importancia de cuidar nuestro entorno natural y sus recursos. Sólo así evitaremos la desaparición de estos extraordinarios animales.*

**EJERCICIO:**

Responde:

1. ¿Por qué el anterior texto es informativo?
2. ¿Cuál es el tema del que se trató?
3. ¿Qué aprendiste?
4. ¿De qué trato el texto en la introducción?
5. ¿De qué trató en el desarrollo?
6. ¿Cómo concluye el texto?

**COMPROMISO:**

1. Busca en internet un texto corto que hable del cambio climático y calentamiento global. Copia el texto en el cuaderno y pega una imagen del mismo.

2. Responde:

- a. ¿Por qué el texto anterior es informativo?
- b. ¿Por qué los datos del texto son de interés general?
- c. ¿De qué sirve colocar una imagen que acompañe al texto?

1. Consulta en libros y por internet más datos curiosos de los animales que están en vía de extinción y escribe la consulta como texto informativo. Dibuja los animales.

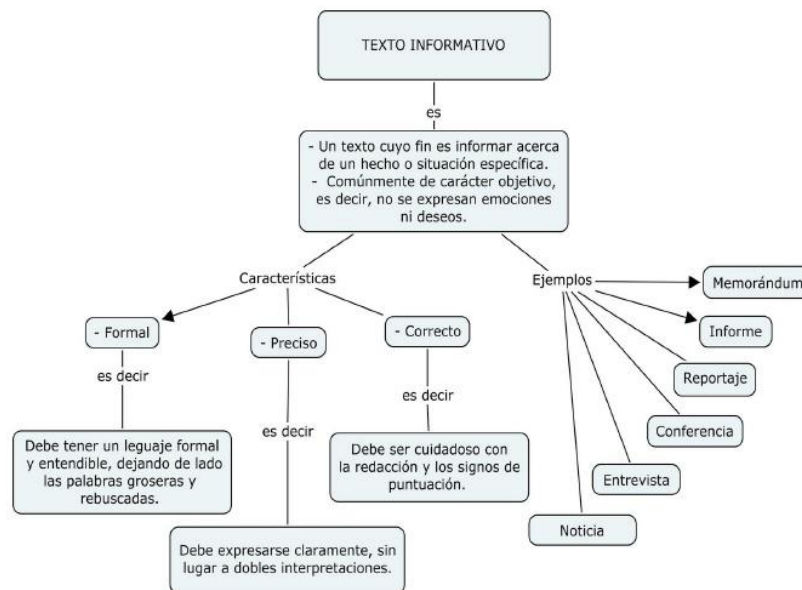
<b>FECHA:</b> semana del 31 de julio al 4 de agosto	<b>TIEMPO:</b> 2h
---	-------------------

**TEMA:** Clases de textos informativos ( LA NOTICIA)

**METODOLOGÍA:**

**INICIO:**

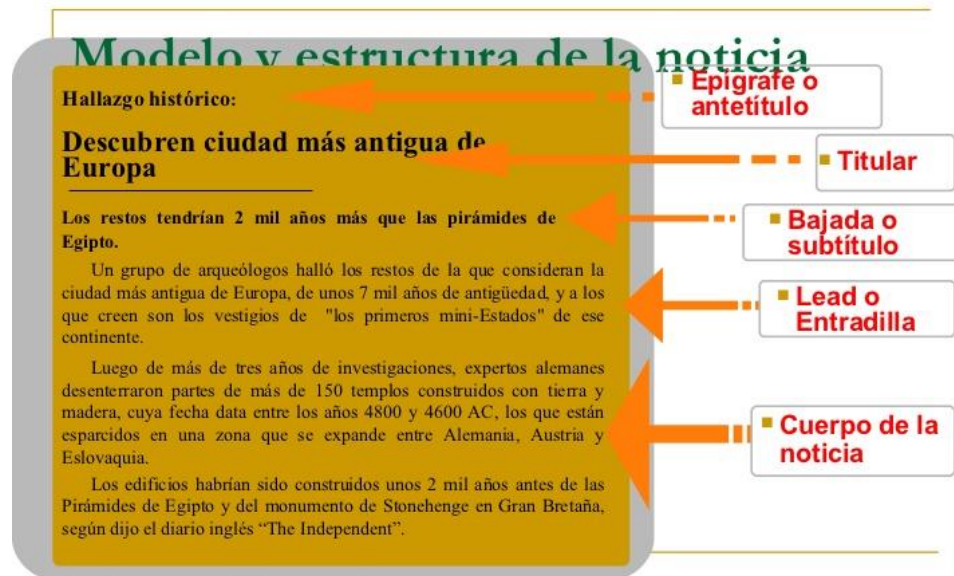
- Revisar y socializar el compromiso.
- Realizar el siguiente esquema, para hacer un breve repaso de los textos informativos.



**DESARROLLO:**

La noticia es la información, oral o escrita, de un hecho reciente, claro y real. Debe ser breve y objetivo. Para elaborar una noticia se debe contar con la información completa y narrar qué sucedió, cuándo, dónde. Luego, escribir un título breve pero impactante que resuma el tema de la noticia.

## Estructura de la noticia



La **estructura** de la noticia es:

Titular, entrada, imagen, párrafo introductorio, otros párrafos de desenlace.

Pueden ser de **tipo**: Deportivo, Social, Económico, Político, Tecnológico, etc.

Toda NOTICIA debe responder a las siguientes **preguntas**:

El **QUÉ** implica los acontecimientos. El **QUIÉNES** son los personajes que aparecen en la noticia. El **CUÁNDO** sitúa la información en un tiempo. El **CÓMO** describe las circunstancias. El **DÓNDE** delimita el sitio donde se han desarrollado los hechos.

El **POR QUÉ** explica las razones por las que se dan los hechos.

**EJERCICIO: 1.** Leer y analizar la siguiente noticia (entregar la noticia a los estudiantes)



Portada > Ciencia

SEGÚN EL CIENTÍFICO FRANK DRAKE

## El contacto con una civilización extraterrestre será posible 'en un plazo de 100 años'

Actualizado jueves 05/08/2008 14:08 (CET)

MARÍA JESÚS EZQUERRO (EFE)

BARCELONA.- El ser humano será capaz de contactar por primera vez con vida inteligente extraterrestre en un plazo de cien años, más de una vida para el hombre pero **"no más de una milésima de segundo en la escala del Universo"**, según Frank Drake, pionero en la búsqueda de civilizaciones fuera de nuestro planeta.

El presidente del instituto estadounidense SETI (Search for Extra-Terrestrial Intelligence) ha asegurado en una entrevista con EFE que el tan esperado contacto con vida extraterrestre está cada día más cerca gracias a la evolución de la tecnología, que hace posible ahora contar con radiotelescopios **cien mil millones de veces más potentes que los de los años 60**, y capaces de recibir señales de radio y luminosas emitidas desde puntos muy alejados del universo.



Imagen de radiotelescopio de Arecibo para recibir mensajes extraterrestres, en Puerto Rico. (Foto: El Mundo)

2. identificar de la noticia anterior: El qué, el cuándo, el quien, el donde y el por qué.
3. ¿Qué tipo de noticia es?

### COMPROMISO:

1. Busca una noticia sobre tu ciudad que te llame la atención, pégala e identifica cada uno de los elementos trabajados en clase.
2. Repasa el tema visto sobre el texto informativo.

**RECURSOS:** noticia, esquema.

**FECHA:** semana del 7 al 11 de agosto

**TIEMPO:** 2h

**TEMA:** crear una noticia.

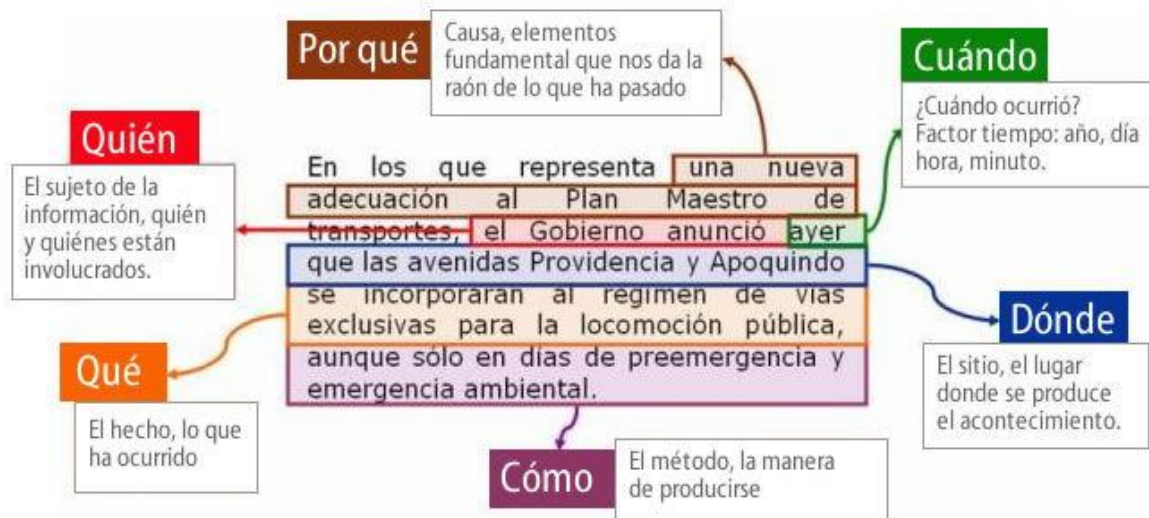
## METODOLOGÍA:

### INICIO:

- Socializar el compromiso, pasar a algunos niños para que lean sus noticias y realizar el respectivo repaso del tema.

### DESARROLLO:

Ver el video que muestra los pasos para realizar una noticia.



### CONTENIDO:

Para producir una noticia, es indispensable:

- Tener algo que comunicar (Un hecho o acontecimiento)
- Ordenar la información en una secuencia que facilite la comprensión del lector.

### EJERCICIOS: 1. Escribe una noticia:

- Piensa en una noticia importante de tu barrio o colegio que quieras dar a conocer.
  - Recuerda tener en cuenta la estructura vista.
  - Ten en cuenta que debe responder a las preguntas (qué, quién, cuándo...).
- Encierra su estructura y escríbele sus nombres
  - Según tu noticia, responde las preguntas:
    - ¿Qué?
    - ¿Por qué?
    - ¿Quién?

d. ¿Dónde?

e. ¿Cuándo?

**RECURSOS:** esquema, fichas.

**FECHA:** semana del 22 al 25 de agosto. **TIEMPO:** 2h

**TEMA:** medios masivos de comunicación (carta, teléfono, televisión, prensa)

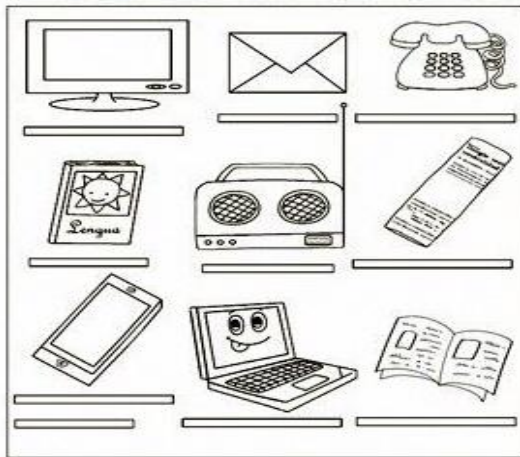
**METODOLOGÍA:**

**INICIO:**

- Dialogar con los estudiantes acerca de los diferentes medios de comunicación que conocen.
- Responder las siguientes preguntas en el cuaderno y luego socializar:
  1. ¿Qué programas de la televisión disfrutas con tu familia?
  2. ¿Qué periódicos conoces?
  3. ¿Has escrito una carta?
  4. ¿Para qué usas el teléfono?
  5. ¿Has escuchado alguna vez la transmisión radial de un partido de fútbol?  
¿Cómo hablaba el locutor?
  6. ¿Qué programas radiales escuchas?
  7. ¿Qué es el internet? ¿Para qué sirve? ¿Tú la usas?

**DESARROLLO:** Consignar y explicar (o pegar el esquema)

**Los medios de comunicación**



Los principales medios de comunicación son: radio, televisión, prensa, carta, teléfono e internet, los cuales se clasifican en: oral, escrita, audiovisual.

- **Medios de comunicación oral:**

**El teléfono:** Es un dispositivo diseñado para transmitir por medio de señales eléctricas la conversación entre dos personas a la vez que estén a distancia. El teléfono está presente en todos los lugares en los que se pasa la mayor parte del tiempo (trabajo, calle, domicilio, etc.) El teléfono se ha vuelto un fenómeno relativo al consumo electrónico, se ha convertido en algo de índole cultural que puede, incluso, actuar como factor de integración social.

**La radio:** Permite llevar información sonora, a través de ondas electromagnéticas, llegando a varias personas a la vez. Los programas radiales informan, enseñan y divierten. En la radio podemos oír transmisiones en directo de:

Noticias: en las que se informa sobre los hechos diarios más importantes del país o del mundo.

Musicales: programas que seleccionan música de moda o aquella que prefiere la audiencia.

Transmisiones deportivas: donde los periodistas especializados se dirigen a los escenarios deportivos y narran a los oyentes las incidencias de los diferentes deportes.

Entrevistas y opinión: Sirven para ampliar una información o para consultar la opinión de personas expertas en un tema.

**Medios de comunicación escrita:**

**La carta:** Se expresan los sentimientos de forma escrita, para comunicarlos a otra persona. Es de carácter privado.

**El periódico:** Publica información escrita de lo que sucede a nuestro alrededor.

El contenido del periódico: se organiza en diferentes secciones. Primera página, sección nacional, sección deportiva, sección internacional, clasificados, cultura y espectáculos.

La imagen publicitaria: Los mensajes publicitarios nos hacen recordar un producto. Para ello emplean diferentes elementos visuales. La imagen es el centro de observación del lector. La imagen no necesariamente representa el producto.

**EJERCICIO:**

Colorear los medios de comunicación vistos.





**COMPROMISO:**

1. Escucha alguna emisora local y escribe el nombre del programa que escuchaste y lo que más te llamó la atención.
2. Traer un periódico con sus secciones para la próxima clase.

**RECURSOS:** tablero interactivo, internet, computador.

**Anexo D. LISTA DE CHEQUEO**

<p align="center"> <b>UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER</b>  <b>ESCUELA DE EDUCACIÓN</b>  <b>PROGRAMA MAESTRIA EN PEDAGOGIA</b>  <b>TECNICA ANALISIS DE DOCUMENTO</b>  <b>INSTRUMENTO LISTA DE CHEQUEO</b> </p>				
				
<b>MOMENTOS DE LA LECTURA</b>	<b>CRITERIOS A IDENTIFICAR</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	
<b>Antes</b>	1. Indaga por los presaberes de los estudiantes.			
	2. Realiza actividades de inicio para aborda un texto			
	3. Permite a los estudiantes realizar predicciones del texto que va abordar			
	4. Contextualiza el texto			
<b>DURANTE</b>	5. Permite en los estudiantes la lectura silenciosa del texto			
	6. Realiza lectura en voz alta con los estudiantes			
	7. Socializa su contenido a a partir de preguntas literales			
	8. Identifica ideas principales de los textos			
	9. Rescata los personajes del texto y los caracteriza			
	10. Plantea preguntas que permiten determinar las posibles causas de algunas acciones mencionadas en el texto.			

	<b>11.</b> Determina con los estudiantes características de los personajes no mencionadas en el texto		
	<b>12.</b> Permite la inferencia de semejanzas y diferencias de los personajes y lugares del texto.		
	<b>13.</b> Permite que los estudiantes identifiquen el tema del texto		
	<b>14.</b> Permite hacer deducciones por contexto de vocabulario desconocido		
	<b>15.</b> Hace uso del diccionario		
	<b>16.</b> utiliza juego de roles durante la lectura		
	<b>17.</b> Plantea preguntas inferenciales		
<b>DESPUÉS</b>	<b>18.</b> Establece comparación con otros textos		
	<b>19.</b> Reconstruye en orden los hechos o acciones que sucedieron en el texto		
	<b>20.</b> Utiliza organizadores gráficos o resúmenes para rescatar la información del texto.		
	<b>21.</b> Realiza actividades lúdicas para interpretar el texto		

## Anexo E. APARTADO DE PLANEACIÓN DE LENGUA CASTELLANA ANALIZADA.

SEGÚN EL CIENTÍFICO FRANK DRAKE

### El contacto con una civilización extraterrestre será posible 'en un plazo de 100 años'

Actualizado jueves 05/06/2008 14:08 (CET)

MARÍA JESÚS EZQUERRO (EFE)

BARCELONA.- El ser humano será capaz de contactar por primera vez con vida inteligente extraterrestre en un plazo de cien años, más de una vida para el hombre pero **"no más de una milésima de segundo en la escala del Universo"**, según Frank Drake, pionero en la búsqueda de civilizaciones fuera de nuestro planeta.

El presidente del instituto estadounidense SETI (Search for Extra-Terrestrial Intelligence) ha asegurado en una entrevista con EFE que el tan esperado contacto con vida extraterrestre está cada día más cerca gracias a la evolución de la tecnología, que hace posible ahora contar con radiotelescopios **cien mil millones de veces más potentes que los de los años 60**, y capaces de recibir señales de radio y luminosas emitidas desde puntos muy alejados del universo.



Imagen de radiotelescopio de Arecibo para recibir mensajes extraterrestres, en Puerto Rico. (Foto: El Mundo)

2. identificar de la noticia anterior: El qué, el cuándo, el quien, el donde y el por qué.
3. ¿Qué tipo de noticia es?

## Anexo F. APARTE DE UNA CLASE DE LENGUA CASTELLANA.

### INICIO

Socializar el compromiso, pasar a algunos niños para que lean sus noticias y realizar el respectivo repaso del tema.

### DESARROLLO:

Ver el video que muestra los pasos para realizar una noticia.



### CONTENIDO:

Para producir una noticia, es indispensable:

- Tener algo que comunicar (Un hecho o acontecimiento)
- Ordenar la información en una secuencia que facilite la comprensión del lector.

## Anexo G. TEXTO “LOS SUELOS”

### ANEXO 2

#### ESCUELA NORMAL SUPERIOR CRISTO REY

NOMBRE: \_\_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_\_

#### 1. Lea el siguiente texto

##### LOS SUELOS

Los suelos son conjuntos vivos compuestos de cinco constituyentes esenciales, presentes en proporción variable: materia mineral, materia orgánica, materia viva, constituida por las raíces de las plantas y por organismo, animales o vegetales, agua y gases.

La materia mineral está constituida por arenas y limos, así como arcillas, a menudo muy finas, que confieren su estructura a los suelos. Este constituyente, voluminoso y pesado, proviene de la roca-madre. Todo suelo nace de la disgregación y descomposición de esta roca-madre.

La materia orgánica está constituida principalmente de humus, mezcla parduzca y acida de restos de origen vegetal y animal. El humus posee la característica de absorber elementos minerales y de proporcionar a las plantas los nutrientes que le son necesarios. Las raíces de los vegetales, que extraen estos elementos del suelo cohabitan con un mundo heterogéneo de organismos, animales o vegetales: bacterias, protozoos, insectos, gusanos, algas y hongos.

Su presencia, a veces invisible, es masiva. En cada gramo de tierra se hallan presentes miles de millones de bacterias y centenares de miles de protozoos, algas y hongos. Las bacterias son responsables de la rapidez de la descomposición de los restos orgánicos. Algunas son capaces de fijar el nitrógeno de la atmosfera a fin de hacerlo asimilable por las plantas bajo forma de nitrato: en el suelo cultivado, el 60% del nitrógeno así consumido es aportado por las bacterias. El 40% restante procede, principalmente de residuos vegetales y cadáveres de animales, así como de los abonos químicos efectuados por la acción del hombre, con el propósito de aumentar el rendimiento de los cultivos.

Al respirar, las raíces de las plantas y los organismos animales enriquecen los intersticios del suelo en hidrido carbónico, lo que favorece la asimilación de elementos nutritivos por las plantas,

equilibrando la acidez natural del humus. El carbono, constituyente primordial de la materia orgánica, está presente en la atmósfera, pero también en el suelo, donde adoptando la forma de compuestos gaseosos o de sales favorece la fotosíntesis clorofílica de las plantas.

Los vegetales, al igual que los animales, escogen el suelo en función de su naturaleza, más o menos apta para la satisfacción de sus necesidades. A su vez, unos y otros le suministran una parte de la materia orgánica.

Un suelo evoluciona lentamente bajo la acción de factores climáticos y biológicos. Para que sea fértil, debe mantener su poder de descomposición rápida de residuos orgánicos. Así mismo, el humus ha de continuar asegurado el intercambio de sustancias nutritivas. La destrucción de la cubierta vegetal, que protege el suelo de los rayos solares demasiado intensos, de la evaporación y de lluvias demasiado fuertes, es una verdadera catástrofe- en especial en los países tropicales – que conduce generalmente el empobrecimiento, e incluso a la desaparición del humus. Cultivos muy intensivos, como los de las llanuras norteamericanas, son susceptibles de debilitar los suelos. Un nuevo tipo de agricultura, la agro biológica, tiende en nuestros días a preservar, e incluso a restaurar, los suelos cultivados. Pero los procesos de formación o de regeneración de los suelos cultivados.

Pero los procesos de formación o de regeneración de los suelos siempre son largos e inciertos, aun cuando las condiciones climáticas e hidrográficas sean favorables.

*Historia universal del siglo xx*  
*Ecología, Barcelona, Parramón, 1992*

**Responde las siguientes preguntas basadas en el texto “Los suelos”**

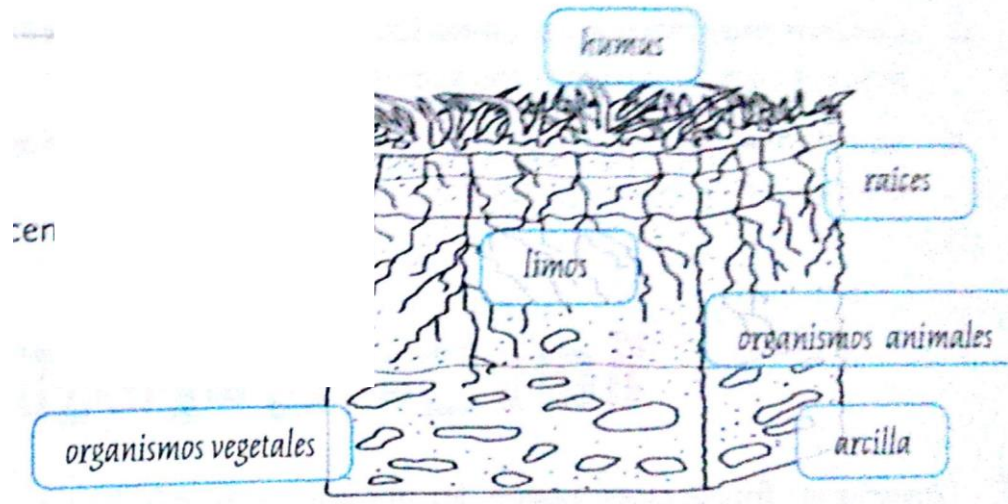
- 1. Busca en el diccionario las siguientes palabras y escribe su significado**
  - **Fértil:** \_\_\_\_\_
  - **Sustancia orgánica:** \_\_\_\_\_
  - **Sustancia inorgánica:** \_\_\_\_\_
  - **Pardusca:** \_\_\_\_\_

- **Humus:** \_\_\_\_\_
- **Agrobiológica:** \_\_\_\_\_
- **Disgregación:** \_\_\_\_\_
- **Intersticios:** \_\_\_\_\_

**2. Completa las oraciones**

- Todo suelo nace de \_\_\_\_\_
- La materia orgánica está constituida \_\_\_\_\_
- El carbono, constituyente principal de la materia \_\_\_\_\_, está presente en la \_\_\_\_\_, pero también en el \_\_\_\_\_
- Un suelo evoluciona \_\_\_\_\_ bajo la acción de factores \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_

**3. Colorea de amarillo los elementos que pertenecen a la materia mineral; de marrón los que pertenecen a la materia orgánica y de verde los de la materia viva.**



**4. ¿Qué medidas se pueden tomar para que no desaparezca el humus?**

---



---



---



---

**5. En el texto “Los suelos” se presentan tanto acciones que atentan contra la vida de los suelos, como soluciones para los problemas. Lee las siguientes afirmaciones y escribe una A frente a los atentados contra la vida del suelo y una S frente a las soluciones.**

- Un nuevo tipo de agricultura, la agro biológica, tiende en nuestros días a preservar, e incluso a restaurar, los suelos cultivados \_\_\_\_\_
- Abonos químicos efectuados por la acción del hombre, con el propósito de aumentar el rendimiento de los cultivos \_\_\_\_\_
- Cultivos muy intensivos, como los de las llanuras norteamericanas, son susceptibles de debilitar los suelos. \_\_\_\_\_
- La destrucción de la cubierta vegetal conduce generalmente al empobrecimiento E incluso a la desaparición del humus \_\_\_\_\_

**6. Selecciona la respuesta correcta**

**5.1 En el texto la expresión “*las raíces de los vegetales, que extraen estos elementos del suelo, cohabitan con un mundo heterogéneo de organismos animales o vegetales...*” significa que:**

- a) Las raíces de las plantas no están cerca de diversos organismos vivos
- b) Las raíces de las plantas viven con diferentes organismos vivos
- c) Las raíces de las plantas no viven con organismos iguales

**6.2 Una de las razones por las cuales el ser humano emplea abonos químicos en los cultivos es:**

- a) Para acelerar el crecimiento de los cultivos
- b) Para ahorrarle nitrógeno a las bacterias
- c) Para que las bacterias tengan reservas de nitrógeno

**6.3 La palabra anhídrido carbónico puede ser reemplazada por :**

- a) Nitrógeno
- b) Dióxido de carbono
- c) Oxígeno

**6.4 Según el texto un suelo es fértil cuando:**

- a) Tiene poder sobre el humus para que este asegure el intercambio de sustancias nutritivas

- b) Ser poderoso en la descomposición de sustancias inorgánicas
- c) Tiene constantemente descompone los residuos orgánicos y el humus continua con el intercambio de sustancias nutritivas

**6.5 Por qué crees que el autor dice que “ los procesos de formación o de regeneración de los suelos siempre son largos e inciertos, aun cuando las condiciones climáticas e hidrográficas sean favorables”**

- a) Porque hoy en día las personas no cuidan los suelos
- b) Porque no se sabe con exactitud qué condiciones climáticas e hidrográficas se tienen, ya que están han venido cambiando como consecuencia de los actos humanos.
- c) Porque las condiciones climáticas e hidrográficas son extrañas y no logramos actuar correctamente frente a ellas

**6.6 Según el texto ¿Cuál es la intención del autor?**

- a) Es informar sobre lo que compone el suelo
- b) Es dar a conocer aspectos relevantes sobre el suelo, para que se cree consciencia en las personas sobre su cuidado
- c) Es exponer información sobre los suelos.

**6.7 ¿A qué público crees que está dirigido el texto?**

- a) A los niños porque son el futuro del país
- b) A los adultos para que tomen consciencia de sus actos contra el suelo
- c) A toda la comunidad, pues son ellos quienes habitan el suelo

**6.8 Según la expresión “ la materia mineral está constituida por arenas y limos, así como arcillas, a menudo muy finas, que confieren su estructura a los suelos. Este constituyente voluminoso y pesado proviene de la roca-madre”. Es correcto afirmar que la idea subrayada significa que:**

- a) La materia mineral es originaria de la roca-madre
- b) La materia mineral está formada por arena y limos y eso es lo que constituye el suelo
- c) La materia mineral da origen a la roca-madre

**Anexo H. TEXTO SOBRE NOTICIA DE LA DEFORESTACION EN LA  
SERRANIA DE CHIRIBIQUETE.**

ESCUELA NORMAL SUPERIOR CRISTO REY

NOMBRE: \_\_\_\_\_

FECHA: \_\_\_\_\_

Lee la siguiente noticia.

## EL TIEMPO

### **DEFORESTACIÓN AMENAZA AL PARQUE NATURAL MÁS GRANDE DEL PAÍS**

La tala de bosque avanza a pocos kilómetros del área de Serranía de Chiribiquete en la Amazonia

**Por:** Redacción EL TIEMPO

19 de septiembre 2016 , 06:56 a.m.

A solo 10 kilómetros, por el sector del río Caguán en la Amazonia colombiana, la deforestación avanza con una frecuencia preocupante hacia zonas del parque nacional Serranía de Chiribiquete, el parque más grande que tiene Colombia y conocido como el ‘mundo perdido’ del sur del país.

Este frente de deforestación, que se abre paso en la medida que se va borrando del mapa la tupida vegetación amazónica, es solo uno de los tres focos que vienen creciendo en las áreas aledañas al parque y que podrían convertirse en la puerta de entrada de este mal a una zona considerada como la mejor conservada del territorio nacional y que por su tamaño es una de las seis áreas protegidas de mayor extensión de Suramérica.

De acuerdo con el reciente informe del Sistema de Monitoreo de Bosques del Ideam, además de las presiones que se están presentando desde el municipio de

Cartagena del Chairá a través del río Caguán –por la ampliación de los terrenos agrícolas y para cultivos ilícitos–, hay áreas con fuerte deforestación por el sector norte, desde las sabanas del Yará, y por el oriente, del lado del municipio de Miraflores en Guaviare.

“Hace 25 años se tenía a la zona de sabanas del Yará completamente aislada, solo había acceso por el río Guayabero, pero ahora tenemos varias zonas deforestadas y hay lugares donde es más fácil llegar en carro”, explica Ederisson Cabrera, coordinador del Sistema de Monitoreo de Bosques del Ideam.

Para Cabrera, si estos focos siguen ganando terreno, “la conservación del parque no está asegurada” y se podrían perder bosques milenarios, que incluso en otras zonas cercanas ya han sido arrasados en menos de 25 años.

La tala de árboles para el tráfico ilegal de madera, la introducción de pastos para el ganado y la creación de zonas para el cultivo de coca son los principales motores de la deforestación en esta zona.

Fernando Trujillo, director de la Fundación Omacha e investigador de los ecosistemas del sur del país, relata que en los últimos sobrevuelos que se han hecho en la zona se encuentran fincas de gran extensión en puntos completamente remotos e incommunicados, cuya finalidad puede ser el cultivo ilícito.

Para el investigador, a medida que esto se vaya dando, cabe la posibilidad de que empiecen a encontrarse asentamientos en áreas cercanas al parque natural, lo que supondría posteriormente más conflictos para su conservación.

“Nos preocupa muchísimo cómo se ha venido dando la deforestación. Hasta hace muy poco, el parque estaba alejadísimo de toda intervención humana. Nuestra prioridad es mantener la integridad de Chiribiquete, que es nuestra joya nacional, y

que buscamos ingrese a la lista de sitios Patrimonio de la Humanidad”, señala Julia Miranda, directora de Parques Nacionales Naturales.

De hecho, actualmente esta entidad trabaja para entregarle a la Unesco un informe en el que se detallan las razones tanto científicas como culturales para que Chiribiquete sea incluido en el listado.

“Para que ingrese, la integridad del parque tiene que estar garantizada. Estamos diseñando una estrategia de control y vigilancia en sitios estratégicos y con la Fuerza Aérea buscamos una alianza para ubicar radares y control a distancia del parque”, explicó Miranda.

Alta biodiversidad



deforestación amenaza la serranía de Chiribiquete

Foto:

Chiribiquete es reconocido por sus famosos tepuyes, zonas rocosas del periodo precámbrico, que emergen en medio de la meseta amazónica y que tienen sobre

su superficie un conjunto de pictografías único, que data de comunidades muy antiguas que poblaron el continente.

Sin embargo, su valor va más allá de las formaciones rocosas. Este parque, con más de 2'700.000 hectáreas, es uno de los últimos enclaves que conectan a las regiones del Orinoco, la Amazonia y los Andes. Además, se tiene el indicio de la presencia de comunidades indígenas no contactadas que viven en los sectores norte, occidente y oriente.

Por estas razones, de no frenarse la deforestación en áreas aledañas, tal riqueza se vería en peligro.

LAURA

BETANCUR

ALARCÓN

Redactora de EL TIEMPO

## **2. Desarrolla las siguientes preguntas**

**2.1 ¿De quién habla la noticia?** \_\_\_\_\_

**2.2 ¿Dónde se encuentra ubicado?** \_\_\_\_\_

**2.3 ¿Qué dice la noticia?** \_\_\_\_\_

**2.4 ¿por qué habla la noticia acerca de este hecho?** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**2.5 ¿Cuándo circulo la noticia?** \_\_\_\_\_

**2.6 ¿Quién puede leer esta noticia? Y ¿por qué?** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**2.7 ¿Cómo se le conoce al parque Nacional Serranía de Chiribiquete?**

---

**2.8 ¿Cuántas son las áreas protegidas por las entidades gubernamentales?**

---

**2.9 ¿Cuáles son las zonas que están sufriendo deforestación?**

---

---

---

**2.10 ¿Cómo era el acceso a las Sabanas de Yarí hace veinte cinco años?**

---

**2.11 ¿Según la noticia nombre un ejemplo de indicios de cultivo ilícito?**

---

**2.12 ¿Por qué se practica la tala de árboles?**

---

**2.13 ¿Por qué es reconocido el Parque Nacional Serranía Chiribiquete?**

---

**3. Selecciona la respuesta correcta**

es solo uno de los tres focos que vienen creciendo en las áreas aledañas al parque y que podrían convertirse en la puerta de entrada de este mal a una zona considerada como la mejor conservada del territorio nacional y que por su tamaño es una de las seis áreas protegidas de mayor extensión de Suramérica

**3.1 La expresión “Este frente de deforestación, que se abre paso en la medida que se va borrando del mapa la tupida vegetación amazónica”**

**significa:**

- a) Que si la deforestación continua desaparecerá la región Amazónica del mapa
- b) Que si no se frena la deforestación no habrá vegetación en esta zona
- c) Que si se sigue practicando la deforestación se borrarán los árboles del mapa

**3.2 La palabra pictografías según el texto podría definirse como:**

- a) Forma de comunicación escrita, donde el hombre usaba dibujos en una lámina de piedra para representar objetos.
- b) Letras de diferentes tamaños con mensajes
- c) Orificios pequeños por los cuales se veían a las personas

**3.3 ¿Qué significa la expresión “La conservación del parque no está asegurada”**

- a) Falta mayor seguimiento para poder asegurar este parque
- b) Disminuir la deforestación para que solo se vean afectadas pocas zonas
- c) Las practicas que se están llevando acabo no dan confianza para la subsistencia del parque

**3.4 Las causas probables según el texto que pueden repercutir en la desaparición del Parque Nacional Serranía de Chiribiquete son:**

- a) La tala de árboles para el tráfico ilegal de madera, la introducción de pastos para el ganado y la creación de zonas para el cultivo de coca.
- b) Los paseos en carro por la Sabana de Yari, la tala de árboles, la agricultura
- c) La agricultura, los aviones, la fumigación, el ser humano

**3.5 Según Fernando Trujillo, director de la Fundación Omacha e investigador de los ecosistemas del sur del país en los últimos sobrevuelos que se han hecho en la zona se encuentran:**

- a) Árboles talados en muchas fincas
- b) Fincas de gran extensión probablemente con cultivos ilícitos
- c) Casas construidas con cosechas

**3.6 Una palabra que reemplaza el termino ilícito es:**

- a) Inadecuado
- b) Malignos
- c) Ilegal

**3.7 Que se busca con el parque según Julia Miranda, directora de Parques Nacionales Naturales.**

- a) Que no le talen más los árboles, ya que desaparecerá.
- b) Ingresarlo a la lista de sitios patrimonio de la humanidad.
- c) Parar la deforestación, pero que sigan cultivando pastos para el ganado.

**3.8 La foto que se encuentra anexada en la noticia deja al lector identificar:**

- a) La ubicación geográfica del Parque, los municipios que lo rodean y la extensión que tiene
- b) El mapa político de Colombia
- c) La extensión del Parque

## Anexo I. TEXTO “EL AGUILA REAL”

### El águila real

#### **Introducción**

El águila real es una de las aves de presa más conocidas y ampliamente distribuidas de la tierra. Al igual que en muchas otras especies de águilas, pertenece al género *Aquila* y a la familia *Accipitridae*. Su área de distribución abarca gran parte de América del Norte, Eurasia y el norte de África.

El águila real puede volar en picada a una velocidad de hasta 240 kilómetros por hora, un registro apenas superado por muy pocas aves, entre ellas el halcón peregrino, que puede llegar a 300 kilómetros por hora.

#### **Descripción**

Al igual que en la mayoría de las aves de presa, las hembras son mayores que los machos, pudiendo llegar al metro de longitud desde el pico a la cola y los 2,3 metros de envergadura alar, y un peso entre 4 y 6.5 kg, mientras que el macho, de un tamaño menor alcanza entre 1.8 y 2 metros de envergadura alar y un peso entre 2.9 y 4.5 kg

El plumaje es castaño oscuro, tornándose dorado en la cabeza y el cuello, blanco en los hombros y en el extremo de la cola. En los individuos jóvenes, el blanco abunda más en la cola que el pardo, relación que se invierte con la edad. Esta especie pertenece a las llamadas águilas calzadas, ya que las patas están cubiertas de plumaje en lugar de tener una cubierta escamosa como sucede con el resto.

El águila real caza desde el aire, y para conseguirlo está dotada de las armas típicas de su familia: fuertes patas terminadas en garras bien desarrolladas, pico ganchudo, gran fuerza y velocidad y una potente vista capaz de localizar la presa a cientos de metros de distancia. Las presas a las que puede dar muerte son de todos los tamaños y forma: ratones, conejos, liebres, marmotas, aves terrestres y voladoras, zorros, gatos martas e incluso crías e individuos viejos o enfermos de cabras salvajes, ciervos jabalíes, lobos y rebecos. En los Alpes circulan las historias sobre antiguos ataques contra niños de águilas excepcionalmente grandes.

#### **Construcción de los nidos**

Las águilas reales construyen varios nidos en su territorio que alternan cada año, de estructura muy sencilla. La base de los nidos se construye con tres gruesas ramas sobre las que se acondiciona el nido propiamente dicho, hecho de palos y ramas menos gruesos. Según las zonas, anidan en árboles altos o bien en rocas escarpadas y acantilados. Cada nueva temporada de cría se le añaden nuevos pisos de ramas al nido, por lo que no es raro que alcance el metro y medio de altura y 2 de diámetro tras varios años de uso.

#### **Formas de reproducción**

Las águilas reales son aves monógamas. Su época de reproducción varía de una zona a otra entre enero y marzo y puede desarrollarse en la misma zona donde habitan las águilas durante el resto del año o en otra a la que la pareja emigra expresamente para reproducirse. Tras el apareamiento la hembra pone uno o

**NOMBRE:** \_\_\_\_\_ **FECHA:** \_\_\_\_\_

Con base en el texto selecciono o respondo las siguientes preguntas

1. El tema del texto anterior es:

- a) Como viven las águilas                      b) algunas características de las águilas                      c) como son las crías de las águilas

2. ¿Qué parte del texto consultarías si quisieras saber cómo es el cuerpo de las águilas?

- a) La introducción                      b) La descripción                      c) La reproducción

3. Señala la opción que no tiene relación con las características para cazar de las águilas reales?

- a) Patas como garras                      b) Pico ganchudo                      c) Abundante plumaje

4. La palabra monogamia puede ser reemplazada por:

5. Un antónimo de la palabra anidar es:

6. El águila real puede volar en picada a una velocidad:

- a) Mayor que el halcón                      b) Igual que el halcón                      c) Menor que el halcón

7. La información del texto "*El águila real*" está presentada en:

- a) Un título y dos subtítulos                      b) un título, introducción, y tres subtítulos                      c) una introducción y dos subtítulos

8. El propósito del texto es:

- a) Describir el plumaje de las águilas reales  
b) Explicar diversos aspectos relacionados con el águila real  
c) Explicar por qué el águila real es un ave de presa

9. Una de las siguientes afirmaciones es falsa. Señálala

\_\_\_\_\_ el águila real caza desde el aire

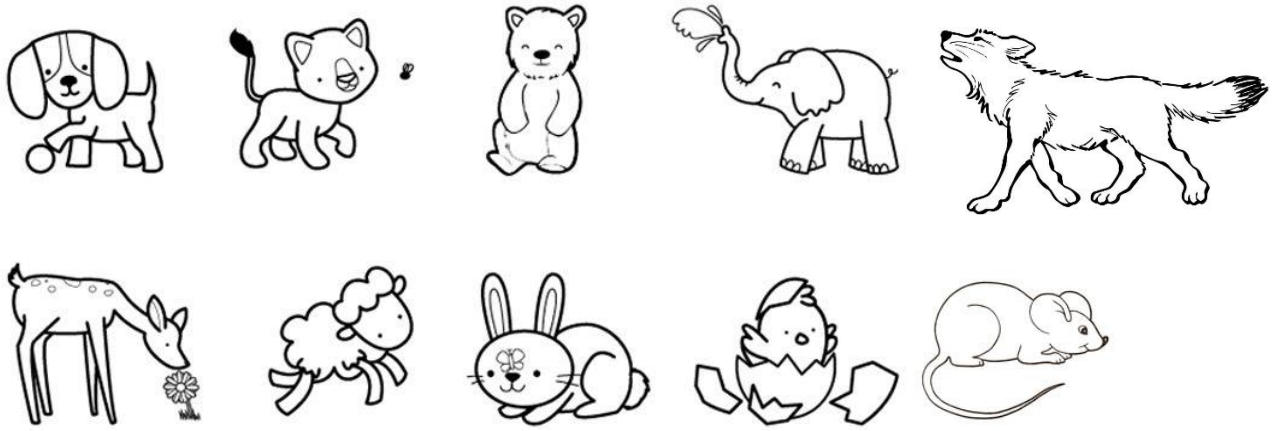
- \_\_\_ el águila macho es más grande que la hembra
- \_\_\_ águilas muy grandes han atacado a niños
- \_\_\_ el águila real habita en América y África
- \_\_\_ el cuello de las águilas adultas tiene un plumaje blanco
- \_\_\_ el águila real tiene cubiertas ss patas por una cubierta escamosa
- \_\_\_ cada vez que las águilas vana a anidar a sus crías hacen nuevos nidos en el lugar a donde emigran

**10. Un conejo se encuentra en un granja paseando en el prado, y en ese momento el águila lo observa desde una distancia de 200 metros. Es posible que**

- a) El águila real case al conejo desde esa distancia, ya que está dotado de buena vista, gran fuerza y velocidad.
- b) El águila real no case al conejo porque aunque tiene fuerza, garras y alcance grandes velocidades, no puede ver desde esa distancia al conejo.
- c) El águila real se coma al conejo porque solo caza animales terrestres.

**11. Si 5 centímetros equivalen a un metro, ¿Cómo sería el nido de un águila real?.  
Dibújalo**



12. Colorea los animales que pueden ser presa del águila real



13. ¿Cuál es la diferencia de kilómetros que puede alcanzar un halcón y un águila real?

---

## Anexo J. REJILLA DE EVALUACIÓN FORMATIVA

<b>UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER</b> <b>FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS – ESCUELA DE</b> <b>EDUCACIÓN</b> <b>MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA</b> <b>EVALUACION FORMATIVA</b> <b>UNIDAD DIDÁCTICA BASADA EN LA TAXONOMÍA DE BARRET</b>				
<p><i><b>Querido estudiante: Por favor utilice el siguiente instrumento para evaluar las actividades que se han realizado en las diferentes sesiones que han sido grabadas</b></i></p>				
<b>ITEM</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>		
Las actividades realizadas antes de la lectura han sido de su agrado				
Los tiempos para realizar la lectura silenciosa han sido suficientes				
Las lecturas abordadas han sido de su interés				
Las preguntas planteadas por la maestra son claras y concisas				
Considera que ha entendido lo que quiere transmitir los textos trabajados durante las sesiones				
El trabajo individual le ha permitido estar concentrado en el texto y entenderlo mejor				
El trabajo colaborativo le ha permitido conocer y respetar las opiniones de sus compañeros				
Considera que el uso de organizadores gráficos (campo semántico, mapa conceptual) le ha sido de mucha utilidad.				
¿Considera agradable hacer lectura en voz alta? Por qué?				
¿Le ha gustado las actividades que se han planteado? Por qué?				
Cree usted que es positivo socializar las respuestas de las fichas de comprensión de lectura. ¿Por qué?				

### Anexo K. DIARIO DE CAMPO

CATEGORIA	DESCRIPCIÓN	ANÁLISIS
Antes de la lectura	<p>Los niños están ubicados en silencio y la maestra inicia con un saludo formal, al cual los estudiantes responden de manera organizada. Seguidamente describe la actividad, dice el objetivo de la misma y enuncia instrucciones a tener en cuenta para la actividad.</p> <p>Realiza socialización de cada punto que está contenido en la guía de observación a través de la lectura en voz alta, donde aclara terminología y permite participación de los estudiantes para que exista claridad en lo que deben hacer. Los niños se muestran motivados y contentos.</p> <p>Seguidamente da instrucciones de cómo salir del aula de clase, porque se van a desplazar a las zonas verdes de la institución e indica el orden de salida el cual es por filas. Bajan hasta el primer piso en total orden donde se encuentran ubicadas las zonas, de manera ordenada, al</p>	<p>La organización de los niños deja ver la disposición que tienen frente a la clase, el hecho de mencionar el objetivo denota que el niño sabe con qué finalidad va a realizar la actividad.</p> <p>El hecho de explicar cada uno de los puntos que deben realizar los estudiantes permite conocer el documento y así tener claridad acerca de qué van hacer, para evitar que en el momento de la ejecución de la observación se pierda tiempo despejando dudas, por ello es acertado desglosar, explicar cada punto de la ficha de observación antes de la actividad. Al ser una actividad fuera del aula, permite a los</p>

CATEGORIA	DESCRIPCIÓN	ANÁLISIS
	<p>llegar al lugar de observación la maestra los organiza de manera que todos escuchen las indicaciones, posteriormente los estudiantes se desplazan por equipos colaborativos que la maestra formo, para iniciar a explorar y desarrollar la guía de observación.</p> <p>Al desplazarse los estudiantes a los respectivos lugares realizan con agrado la exploración de las zonas, la maestra se acerca a los equipos colaborativos para observar, mientras esta en un equipo.</p> <p>E8: ( tiene en su mano un trozo de tierra ) oiga estas raíces son re-duras</p> <p>E3 : ( acercándose a la maestra) profe hay hormigas</p> <p>P: arañas?</p> <p>E3: hormigas rojas</p> <p>Y se acercan varios estudiantes a observar lo encontrado</p> <p>E5: Profe un gusano ( lo lleva a donde está la maestra)</p> <p>E12: ( lo lleva a la maestra)</p>	<p>estudiantes estar en otros escenarios de aprendizaje diferentes a los que está acostumbrado (aula de clase).</p> <p>El trabajo en equipo le permite a los estudiantes, distribuirse funciones, compartir saberes, colocarse de acuerdo en opiniones, trabajar en conjunto por un fin común que es la realización de la guía de observación.</p> <p>El acompañamiento que hace la maestra a cada grupo deja ver que la actividad está siendo supervisada y no ha sido asignada por mantenerlos ocupados. Las diferentes intervenciones que hacen los niños dejan ver el interés el gusto y agrado con que realizan la actividad lo cual</p>

CATEGORIA	DESCRIPCIÓN	ANÁLISIS
	<p>P:(Observándolo) es una lombriz, vuelven y la dejan allá.</p> <p>Luego está otro grupo con un trozo en la mano donde con ayuda de la maestra identifican de qué está compuesto.</p> <p>E3: profe vea lo que encontramos</p> <p>P: ¿Este color estaba encima o debajo?</p> <p>E12 y E5: si debajo de la superficie</p> <p>Al continuar en la exploración. Un grupo de estudiantes se acerca a la maestra y muestran una pepita azul.</p> <p>E5: profe vea lo que encontramos</p> <p>E6: una pepita</p> <p>P:¿Quién lo habrá botado en esta zona?</p> <p>E37: un humano</p> <p>P:Osea que los humanos estamos contaminando el suelo</p> <p>E5: profe vea encontramos un cuero</p> <p>P: ¿De qué puede ser eso?</p> <p>E14: una camisa</p> <p>E13: de un pantalón, una chaqueta</p>	<p>muestra compromiso por hacer las cosas bien.</p> <p>Se observa la necesidad de mostrarle a la maestra lo que encuentran, es una forma de demostrarle a ella que están realizando el trabajo, esto va acompañado de oraciones que definen lo que encuentran, en este caso terminología y conocimientos de naturales (partes de la planta) además cuando los estudiantes encuentran seres vivos hace la observación de dejarlos donde los encontraron y ellos acatan la orden, por lo tanto son niños que tienen capacidad de escucha.</p> <p>Cada vez que se acercan ella los interroga acerca de lo que</p>

CATEGORIA	DESCRIPCIÓN	ANÁLISIS
	<p>La maestra se acerca a un grupo de estudiantes que han arrancado una raíz y pregunta</p> <p>P: ¿Qué es esto?</p> <p>Varios estudiantes: una raíz</p> <p>La maestra señala los pelos absorbentes y pregunta</p> <p>¿Esto cómo se llama?</p> <p>E13: un rayo</p> <p>P: nooooo</p> <p>E14: unos pelitos</p> <p>P: pelos absorbentes por acá es donde ingresa ¿qué?</p> <p>E17: el agua</p> <p>P: el agua y minerales que hay en el suelo</p> <p>E34: vea animalitos</p> <p>P: déjenlos quietos</p> <p>Los estudiantes realizan el registro de cada uno de los aspectos que se les solicitaba en la guía de observación con agrado.</p>	<p>encuentran, logrando en los estudiantes ejercicios de conjeturas o hipótesis y posteriormente de reflexión sobre la realidad que están observando en este caso son las malas acciones que llevan los seres humanos al contaminar el suelo.</p> <p>Los estudiantes no solo se conforman con realizar lo de la guía de observación, sino que escudriñan más allá, lo que denota querer saber más, buscar otras cosas diferentes a las ya encontradas.</p> <p>Además aprovecha los recursos o elementos que encuentran los estudiantes para indagar acerca de sus presaberes y saber que tanto</p>

CATEGORIA	DESCRIPCIÓN	ANÁLISIS
<p>Taxonomía de Barret</p>	<p>Luego la maestra pide a los estudiantes que se organicen en fila por orden de estatura porque ya deben dirigirse al aula de clase.</p> <p>Al llegar al aula algunos se desplazan a lavar los utensilios usados en la observación. Seguidamente la maestra indica que se hará socialización de la experiencia, para ello hace uso del tablero interactivo e inicia con la pregunta ¿Qué fue lo que observamos?.</p> <p>Los estudiantes empiezan a intervenir y a realizar apuntes en los cuales sobresalen (Tierra, jardín, plantas...) para deducir el tema central de la observación realizada e inicia escribiendo en el centro del tablero “el suelo”, para luego abordar la descripción en la cual participan los estudiantes dando sus aportes con base en lo que habían consignado. Luego aborda lo que encontraron e indaga acerca de que animales lograron encontrar?</p> <p>Lombrices , gusanos, arañas y hormigas grillos, ciempiés,</p> <p>¿Qué otros elementos encontraron?</p>	<p>saben de algo, para ello lanza preguntas específicas a los estudiantes para que ellos emitan respuestas únicas</p> <p>Tiene muy marcada la organización en los estudiantes</p> <p>El hecho de socializar cada uno de los puntos de la guía de observación demuestra que valora el trabajo de sus estudiantes. Para la socialización hace uso de las TICS (tablero interactivo) y utiliza un organizador</p>

CATEGORIA	DESCRIPCIÓN	ANÁLISIS
	<p>E32:Piel de iguana</p> <p>E15: vidrios</p> <p>E18: basura</p> <p>De basura que encontraron?</p> <p>E22: una tapa de coca cola, empaques,</p> <p>E12: botones</p> <p>E10: vasos plásticos</p> <p>E16: pitillos</p> <p>E Santiago: tenedores plásticos</p> <p>Y así siguen interviniendo diferentes estudiantes</p> <p>P: y muchas otras cosas más, cuéntenme que otras cosas a parte de la basura que más observaron del suelo?</p> <p>¿Cuándo sacaron el trozo, qué lograron palpar?</p> <p>E32: especie de barro, raíces</p> <p>Arena ¿Qué textura tenía la arena?</p> <p>¿Qué olores experimentaron? Varios estudiantes hacen su apreciación ante cada planteamiento.</p>	<p>grafico para apuntar los aportes de los estudiantes.</p> <p>Empieza a socializar a partir de una pregunta general literal, permite la participación activa de los estudiantes esto demuestra que los hace participes en el proceso de enseñanza aprendizaje, deja ver que el maestro no es el único agente involucrado en el proceso, sino que los estudiantes tienen cosas por aportar que son agentes importantes y son los que le dan forma a la clase el maestro simplemente es un guía que conduce el proceso, peor son ellos quienes forman el conocimiento.</p>

CATEGORIA	DESCRIPCIÓN	ANÁLISIS
	<p>A partir de lo que acabamos de observar de qué puede estar constituido el suelo que acabamos de observar</p> <p>E13: de materia, la materia es todo lo que a uno lo rodea...</p> <p>P:¿De qué más puede estar constituido ese trozo que saco</p> <p>E24: gérmenes</p> <p>E8: materia microscopia</p> <p>E31: restos de animales muertos, bacterias, átomos células partículas</p> <p>A partir de lo observado, será importante cuidar el suelo? Por que</p> <p>E28: porque la tierra es la que le da el lugar de habitad para los árboles</p> <p>P: los residuos que se depositen en el suelos van a ser tóxicos ya que expulsan gases que van a ser tóxicos para nosotros, por ello debemos depositar la basura</p>	<p>actividad llevada a los estudiantes fue pertinente porque permitió la fase exploratoria, donde el estudiante tuvo contacto con el elemento que iba a abordar más adelante que era el texto sobre los suelos.</p> <p>Plantea varias preguntas para que los niños den cuenta de su observación pues como estuvo pendiente del trabajo de los niños, sabe que preguntar para activar su participación, de allí la importancia de hacer acompañamiento permanente a las actividades que se realizan fuera del salón, acompañar a los estudiantes, no dejarlos solos.</p> <p>Involucra preguntas que conducen a otras preguntas para lograr sacar</p>

CATEGORIA	DESCRIPCIÓN	ANÁLISIS
Lectura silenciosa	<p>donde corresponde porque si no, no le proveería a las plantas los minerales que necesita la planta, no se alimentaria la planta, así que moriría</p> <p>Luego hace socialización de cada punto de la ficha de observación permitiendo la participación de los estudiantes.</p> <p>¿Qué elementos creen que componen esas partículas E15: bacterias microorganismos, células vegetales</p> <p>Luego la maestra inicia recopilando lo mencionado acerca de los suelos.</p> <p>Entrega el texto y pide que los estudiantes realicen lectura silenciosa. Seguidamente hace lectura en voz alta de cada párrafo, y plantea preguntas sobre la información que proporciona el párrafo.</p> <p>Hace la lectura del segundo párrafo. P: ¿Qué es la arcilla?</p>	<p>provecho a la información que tiene u observaron los estudiantes</p> <p>Permite a los estudiantes hacer proceso de inferencias a partir de lo que observaron y sabe cómo activar ese saber que tiene los estudiantes relacionado con el tema</p> <p>Permite planteamiento de apreciaciones sobre la temática, es decir se dan procesos de reflexión y la maestra complementa aquello que los estudiantes mencionan es decir,</p>

CATEGORIA	DESCRIPCIÓN	ANÁLISIS
	<p>E32:Es como barro</p> <p>Todo aquello que tenga esta estructura se va a considerar materia mineral.</p> <p>El tercer párrafo es leído por otra estudiante</p> <p>¿Por qué está compuesta la materia mineral</p> <p>E21 : Restos de animales, y el humus</p> <p>P: con quien más comparte el suelo?</p> <p>Varios niños animales</p> <p>P: ¿Cuál es la función que cumplen las raíces?</p> <p>Los estudiantes emiten respuestas.</p> <p>El cuarto párrafo es leído por otro estudiante., Plantea preguntas ¿el 60% corresponde a?</p> <p>Nitrógeno</p> <p>Que lo aportan quiénes?</p> <p>Es aportado por la bacterias</p> <p>Entonces el 40% de donde proviene? De los residuos vegetales. Hace la reflexión acerca del uso de químicos para los cultivos.</p>	<p>ratifica que lo acertados que están los estudiantes lo que conlleva a darle seguridad a los estudiantes porque sienten que su participación es correcta</p> <p>La actividad de preguntas que realizo antes de socializar la ficha, lo que significa que antes de ir a lo escrito permite a los estudiantes exponer, dar a conocer todo lo visto y con ello formar organizadores grafico de sus saberes y luego si acude a lo escrito por ellos.</p>

CATEGORIA	DESCRIPCIÓN	ANÁLISIS
	<p>El quinto párrafo es leído por otro estudiante</p> <p>¿Por qué es importante la respiración?</p> <p>E22: lo que proporciona es equilibrio entre los componentes que forman el suelo.</p> <p>Mientras continúan leyendo</p> <p>E7: Lo que significa que no todas las plantas van a crecer en los mismos territorios, dependiendo de las características de las plantas ella van a crecer, son lo mismo que las personas tienen sus propias características</p> <p>P: Cuales son los factores del clima?</p> <p>E22: latitud longitud, temperatura, relieve, y el nivel sobre el mar.</p> <p>P: De aquí la importancia del suelo.</p> <p>Una niña hace la lectura del siguiente párrafo</p>	<p>La maestra entrega el texto y pienso que no hace proceso de inferencias del título “<i>Los suelos</i>” porque ya hizo todo un proceso con la actividad de apertura que fue la salida a las zonas verdes, donde precisamente exploraron el suelo, y dieron a conocer sus presaberes y contaron lo nuevo que encontraron. Esto indica que hay otras formas de hacer exploración del texto</p> <p>Realiza lectura detallada de cada párrafo y permite la lectura en voz alta de los estudiantes, a los estudiantes les gusta leer en voz alta, debe ser que la maestra les da la oportunidad y los hace participes, no es ella la única que lee sino que ellos también saben leer.</p>

CATEGORIA	DESCRIPCIÓN	ANÁLISIS
	<p>¿Qué necesita un suelo para ser fértil? E34: agua, material mineral, ¿Qué en el humus halla qué? E7: Que hayan intercambio de sustancias nutritivas ¿Qué más se necesita para que sea fértil? Los animales tienen que tener una descomposición rápida, y ellos van a fortalecer al suelo para que pueda proveer a la planta para que realice todas sus funciones. ¿Qué características tiene la cubierta vegetal?</p> <p>P:¿La cubierta vegetal es la que podemos ver de qué está compuesta? P:¿En qué consiste la agrobiológica? Un estudiante lee el significado, y pide a un estudiante que explique lo que leyó el estudiante. Luego la maestra resume.</p> <p>Es restaurar los suelos que han sido dañados, que no tienen los recursos necesarios, es decir que logre mejorar las condiciones de x suelo.</p>	<p>En la lectura de cada párrafo hace preguntas literales para lograr que los niños conozcan toda la información que contiene cada uno de ellos, lo cual permite que los estudiantes reconozcan la información explícita que hay en el texto, que den cuenta de detalles acerca de la temática que se está abordando.</p> <p>Plantea preguntas de nivel inferencial, para que a partir de las marcas textuales, de la información explícita el estudiante pueda deducir la posible respuesta, esto indica que si existe dominio e interpretación de lo literal, esto le permitirá fácilmente al estudiante deducir información y por ende emitir una postura o un opinión acerca de los textos que lee.</p>

CATEGORIA	DESCRIPCIÓN	ANÁLISIS
	<p>¿Alguien conoce que es un edafólogo?</p> <p>Pide a los estudiantes que busquen en diccionario el significado de esta palabra.</p> <p>Una niña dicta el significado y la maestra lo coloca a mano derecha.</p> <p>¿Será que los edafólogos son importantes?</p> <p>Si contestan varios estudiantes,</p> <p>E5: porque estudian los suelos para ver si ese suelo es bueno, para conservar las plantas, y ahí se puede cultivar o no</p> <p>E32:Ellos dirán si un suelo es fértil para una planta o un cultivo,</p> <p>La maestra hace referencia a la diversidad del país, de allí los diferentes suelos que existen y que conforman la cubierta vegetal.</p> <p>¿A alguien le gustaría ser edafólogo?</p>	<p>Me pregunto ¿si solo se hubiera hecho reconocimiento de algunos aportes literales del texto, el estudiante hubiese podido hacer proceso de inferencias?</p> <p>A medida que se realiza la lectura los estudiantes van estableciendo comparaciones entre información que contiene el texto y sus esquemas mentales. La maestra aprovecha los diversos temas que presenta el texto para indagar más sobre ello, y los estudiantes responden positivamente ante estos planteamientos, lo que indica que un texto es una excusa para indagar por otros saberes que tienen los estudiantes.</p>

CATEGORIA	DESCRIPCIÓN	ANÁLISIS
	<p>E22: me gustaría para... porque ahora en la actualidad hay personas que se están desactualizadas del tema.</p> <p>La maestra concluye haciendo referencia a la importancia del cuidado del medio ambiente y plantea otras preguntas.</p> <p>¿Qué diferencia existe entre la materia mineral y la orgánica?. Para ello escucha diferentes apreciaciones y resume</p> <p>¿Qué pasaría si faltara alguna?:</p> <p>E8: Habría un desequilibrio</p> <p>P: supongamos que no hay materia mineral?</p> <p>E7: No habría oxígeno</p> <p>E5: yo creo es que las plantas no podrían hacer su proceso de fotosíntesis, y si lo hicieran, lo hicieran mal,</p>	<p>Rescata el uso del diccionario en el aula para aquella terminología que es desconocida para los estudiantes, lo cual conlleva a que los estudiantes no pasen por alto palabras que desconocen, sino que por el contrario tengan la necesidad de saber cuál es su significado, y que este es importante para comprender acertadamente el texto, pienso que la maestra no les da oportunidad a los</p>

CATEGORIA	DESCRIPCIÓN	ANÁLISIS
	<p>no tendrían tantos nutrientes que una planta necesita para crecer.</p> <p>E32: perdón, por lo que dice E5, eso sería si faltara materia orgánica que es la que tiene humus que es el abono, entonces si no existiera la materia mineral el suelo no tendría estructura</p> <p>A partir de la materia mineral nace el suelo, ya que este nace con la roca madre. Osea que si no hay roca madre, no hay materia mineral y no habría suelo</p> <p>P: ¿Qué hace a un suelo no fértil y abandonado?</p> <p>E32: la contaminación</p> <p>E22: la falta de minerales</p> <p>E31: La ausencia de minerales de humus</p> <p>¿Y si no hay humus no hay plantas?.</p> <p>Y si no hay plantas ellas nos proveen de oxígeno y nosotros que le damos a ellas_____</p>	<p>estudiantes de sacar el significado por contexto a los estudiantes lo cual sería interesante para luego confrontarlo con el significado real de la palabra.</p> <p>Permite la vinculación de nueva terminología, y hace planteamientos para que valoren la función de estas personas, como está planteado en la Taxonomía de Barret en uno de sus aspectos de nivel crítico, valorar y emitir razones que acompañen esa valoración.</p> <p>Incluir dentro el diccionario el aula, es una herramienta importante, ya que hoy en día el diccionario se ha dejado</p>

CATEGORIA	DESCRIPCIÓN	ANÁLISIS
	<p>Estudiantes : dióxido de carbono</p> <p>Hace un recuento sobre el dióxido de carbono y su función</p> <p>Pide a los estudiantes buscar significado de algunas palabras, y sugiere que aquellos que los tengan, pasen al tablero a escribirlos. Para que después consignen todos en la ficha</p> <p>Al finalizar de socializar los significados, procede con la siguiente pregunta, y da instrucción de realizarla, hace referencia a lo implícito y explícito que contiene el texto para que puedan dar solución a los puntos a desarrollar.</p> <p>Finalmente socializa cada uno de los puntos contenidos en la ficha permitiendo a los estudiantes que expresen la respuesta que colocaron y de esta manera todos</p>	<p>a un lado, si bien es importante enseñar a los estudiantes hacer deducciones e identificar el significado de las palabras desconocidas por contexto, es relevante que aprendan a usar el diccionario como un aliado.</p> <p>Cuando los estudiantes confrontan sus puntos de vista con otros, aprenden a sustentar, y defender su propia idea, lo cual es benéfico para el nivel crítico, ya que aquí el estudiante debe dar razones que sustenten el porqué de su posición.</p> <p>Cuando se plantea al estudiante diferentes preguntas que apunten no solo a una área, sino que la lectura tiene que ser un espacio donde se</p>

CATEGORIA	DESCRIPCIÓN	ANÁLISIS
	<p>tengan lo mismo. Además complementa remitiéndose al texto donde está planteada la respuesta.</p>	<p>aborden diferentes temáticas que se relacionen entre sí.</p> <p>Permitir a los estudiantes hacer proceso de inferencias, de consideraciones, lleva al estudiante a pensar un poco más acerca de qué pasará si...</p> <p>Y que argumente ese pensamiento, lo cual es lo que se quiere lograr en los estudiantes que tengan una visión amplia del mundo, que sean propositivos</p>

**Fecha:** 28 de septiembre del 2017

**Hora:** 7:00 am -10:00am

**Lugar:** Aula de clase Escuela Normal superior Cristo Rey

**SESIÓN1**

## Anexo L. CERTIFICADO

Protección de los participantes humanos de la investigación

### **Certificado de finalización**

La Oficina para Investigaciones Extraintitucionales de los Institutos Nacionales de Salud (NIH) certifica que **Lida Asaned Patiño Jaimes** ha finalizado con éxito el curso de capacitación de NIH a través de Internet "Protección de los participantes humanos de la investigación".

Fecha de finalización: 10/28/2017

Número de certificación: 391945

## Anexo M. CONSENTIMIENTOS INFORMADOS

	<p><b>UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER</b> <b>FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS</b> <b>ESCUELA DE EDUCACIÓN</b> <b>MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA</b> <b>DECLARACIÓN DEL DOCENTE INVESTIGADOR</b></p>
---	--

Yo certifico que le he explicado al menor de edad y a su padre o acudiente, la naturaleza y el objetivo de la investigación, y que ellos entienden en qué consiste su participación, los posibles riesgos y beneficios implicados.

Todas las preguntas que los sujetos me han hecho le han sido contestadas en forma adecuada. Así mismo, he leído y explicado adecuadamente las partes del asentimiento y el consentimiento informado.

Hago constar con mi firma.

Nombre del investigador: LIDA ASANED PATIÑO JAIMES

Firma: \_\_\_\_\_

Cedula de Ciudadanía número: 1 098 672 273 expedida en Bucaramanga.

Fecha: 28 Octubre - 2017

	<b>UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER</b> <b>FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS</b> <b>ESCUELA DE EDUCACIÓN</b> <b>MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA</b> <b>CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA DIRECTIVOS</b> <b>DOCENTES</b>
---	--

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer información a los directivos docentes de la institución educativa sobre la investigación que será realizada por la estudiante LIDA ASANED PATIÑO JAIMES bajo la dirección de MARIA DEL PILAR VARGAS DAZA de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander. El objetivo principal de este estudio es DETERMINAR CÓMO UNA ESTRATEGIA BASADA EN LA TAXONOMÍA DE BARRET FORTALECE LA LECTURA CRÍTICA EN LOS ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR CRISTO REY... Si ustedes autorizan la ejecución de este estudio, se les pedirá participar en el desarrollo del proyecto, respondiendo preguntas y brindando información para la recolección de los datos a través de las diferentes técnicas e instrumentos aplicados por la docente investigadora y que no tomará muchos minutos de su tiempo. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Si tienen algunas dudas sobre este proyecto, puede formularlas en cualquier momento. Si alguna de las preguntas o aspectos abordados en el proyecto le parecen incómodas, tienen ustedes el derecho de hacérselo saber a la docente investigadora o no responderla.

Desde ya les agradecemos su valiosa participación. En constancia firman,

Rectora 

Coordinador 

Fecha: 11 de Septiembre -2017

	<p style="text-align: center;"><b>UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER</b>  <b>FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS</b>  <b>ESCUELA DE EDUCACIÓN</b>  <b>MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA</b>  <b>CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LOS PADRES DE</b>  <b>FAMILIA DE LOS ESTUDIANTES PARTICIPANTES DE LA</b>  <b>INVESTIGACIÓN</b></p>
--	--

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los padres de familia de los estudiantes participantes en esta investigación una clara explicación de la naturaleza de la misma

La presente investigación será realizada por la estudiante LIDA ASANED PATIÑO JAIMES bajo la dirección de MARIA DEL PILAR VARGAS de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander. El objetivo principal de este estudio DETERMINAR COMO LA TAXONOMÍA DE BARRET FORTALECE LA LECTURA CRÍTICA EN LOS ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR CRISTO REY. Si usted autoriza la participación de su hijo en este estudio, se le pedirá participar en el desarrollo del proyecto, responder preguntas y brindar información para la recolección de los datos a través de las diferentes técnicas e instrumentos lo cual requerirá de dos horas en la jornada de la mañana durante tres días de la semana. Lo que responda se tendrá en cuenta para reconocer el alcance de los objetivos propuestos. La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento. Si alguna de las preguntas o aspectos abordados en el proyecto le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderla.

Desde ya le agradezco su valiosa participación

**Nombre del padre de familia**  
Maria Alexandra Paricio R.

**Nombre de mi hijo (a) participante**  
Conie Alexandra Leon

**Firma del padre de familia**  
Maria Alexandra Paricio R.

**Fecha:**  
16 de agosto 2017