

**LOS PROGRAMAS TELEVISIVOS INFANTILES COMO MEDIO PARA
DESARROLLAR UNA LECTURA CRÍTICA EN NIÑOS DE EDUCACIÓN
BÁSICA PRIMARIA, DENTRO DEL CONTEXTO RURAL DEL MUNICIPIO DE
BETULIA SANTANDER.**

ELSA MARINA OSORIO JAIMES



CONSTRUIMOS FUTURO

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

ESCUELA DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

BUCARAMANGA

2017

**LOS PROGRAMAS TELEVISIVOS INFANTILES COMO MEDIO PARA
DESARROLLAR UNA LECTURA CRÍTICA EN NIÑOS DE EDUCACIÓN
BÁSICA PRIMARIA, DENTRO DEL CONTEXTO RURAL DEL MUNICIPIO DE
BETULIA SANTANDER.**

ELSA MARINA OSORIO JAIMES

**Proyecto de grado presentado como requisito para optar al título de
Magíster en Pedagogía**

**Directora
DAYANA ZUTA ACUÑA
Magíster en Pedagogía**

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

2017

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	16
1. PROBLEMA	19
1.1. FORMULACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	19
1.2. JUSTIFICACIÓN.....	36
1.3. OBJETIVOS.....	40
1.3.1. Objetivo general.....	40
1.3.2. Objetivos específicos	40
2. MARCO TEÓRICO	41
2.1 ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN	41
2.1.1 Antecedentes Internacionales	41
2.1.2 Antecedentes Nacionales.....	43
2.1.3 Antecedentes Locales	45
2.2. MARCO CONCEPTUAL	47
2.2.1 La comprensión Lectora, proceso de construcción de significado en la interacción lector y texto.	47
2.2.2 Lectura Crítica: detrás de las líneas.....	54
2.2.3 La lectura, herramienta emancipadora.....	59
2.2.4 La televisión como parte del curriculum escolar.....	61
2.2.5 La incidencia de las imágenes en el proceso de aprendizaje.	63
2.2.6 La escuela nueva promueve la educación en el contexto rural.....	65
2.2.7 Un aprendizaje hacia la significación.	67
2.2.8 La secuencia didáctica una herramienta de aprendizaje.	68
2.3 MARCO LEGAL	70

2.3.1 Constitución Política de Colombia.	70
2.3.2 Ley General de Educación.....	71
2.3.3 Plan Decenal 2006-2016.....	73
2.3.4 Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana.....	74
2.3.5 Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje.	74
2.3.6 Ley 14 de 1991.	75
 3. METODOLOGÍA	 76
3.1. ENFOQUE METODOLÓGICO.....	76
3.2. DISEÑO METODOLÓGICO.....	77
3.3 DESCRIPCIÓN DEL ESCENARIO Y LOS PARTICIPANTES.	80
3.4 PROCESO DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN	81
3.5 PROCESO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	85
3.6 VALIDEZ	85
 4. HALLAZGOS	 89
4.1 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	89
4.1.1 Una mirada hacia el proceso lector del niño en el contexto rural.....	89
4.1.2 Partir del interés del niño para generar procesos de enseñanza y aprendizaje.	132
4.1.3 Los maestros de básica primaria frente a la lectura crítica.	133
4.1.4 Lo real y lo esperado desde el documento institucional.....	138
4.1.5 Rastreando las guías de Escuela Nueva.	139
4.1.6 El maestro planea y aplica.	140
4.1.7 Una mirada hacia la práctica pedagógica de la maestra investigadora.	141
 5. DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA	 144
 6. ANÁLISIS Y REFLEXIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA PROPUESTA.....	 156
6.1 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	156

6.1.1 Los programas televisivos infantiles un pretexto para el desarrollo de la lectura crítica.....	156
6.1.2 El maestro, un mediador en el proceso de aprendizaje.	158
6.1.3 Estrategias didácticas, una herramienta para propiciar un aprendizaje significativo hacia el desarrollo de una lectura crítica.	159
6.1.4 El aula multigrado un reto para la educación rural.	161
6.1.5 Una transformación en el proceso lector.....	162
6.1.6 Una mirada al proceso de aprendizaje a través de la evaluación.	163
 7. CONCLUSIONES	 167
 8. RECOMENDACIONES.....	 171
 BIBLIOGRAFÍA.....	 173
 ANEXOS	 180

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Guía de aprendizaje.....	149
Figura 2. Etapa preparatoria	151
Figura 3. Lectura en voz alta sobre la historia de Guillermina y Candelario	151
Figura 4. Etapa de enseñanza	152
Figura 5. Video sobre Guillermina y Candelario “Mis nuevos amigos”	153
Figura 6. Estrategia empleada es la consulta en línea	153
Figura 7. Etapa práctica.....	154
Figura 8. Etapa de aplicación.....	155

LISTA DE GRÁFICAS

	Pág.
Gráfica 1. Niveles de desempeño en lenguaje – Grado tercero	24
Gráfica 2. Niveles de desempeño en lenguaje – Grado quinto	27
Gráfica 3. Índice Sintético de la Institución 2015.	30
Gráfica 4. Índice Sintético de la Institución. 2016	31
Gráfica 5. Proceso de triangulación.	86
Grafica 6. Pregunta 1 nivel literal grado primero.....	91
Grafica 7. Pregunta 2 nivel literal grado primero.....	92
Grafica 8. Pregunta 7 nivel literal grado primero.....	93
Grafica 9. Pregunta 2 nivel literal grado segundo	94
Grafica 10. Pregunta 6 nivel literal grado segundo	95
Grafica 11. Pregunta 3 nivel literal grado cuarto	96
Grafica 12. Pregunta 4 nivel literal grado cuarto	97
Grafica 13. Pregunta 3 nivel inferencial grado primero	99
Grafica 14. Pregunta 4 nivel inferencial grado primero	100
Grafica 15. Pregunta 5 nivel inferencial grado primero	101
Grafica 16. Pregunta 6 nivel inferencial grado primero	102
Grafica 17. Pregunta 8 nivel inferencial grado primero	103
Grafica 18. Pregunta 9 nivel inferencial grado primero	104
Grafica 19. Pregunta 10 nivel inferencial grado primero	106
Grafica 20. Pregunta 1 nivel inferencial grado segundo	107
Grafica 21. Pregunta 3 nivel inferencial grado segundo	108
Grafica 22. Pregunta 4 nivel inferencial grado segundo	109
Grafica 23. Pregunta 5 nivel inferencial grado segundo	110
Grafica 24. Pregunta 7 nivel inferencial grado segundo	111
Grafica 25. Pregunta 8 nivel inferencial grado segundo	112
Grafica 26. Pregunta 11 nivel inferencial grado segundo.....	113

Grafica 27. Pregunta 12 nivel inferencial grado segundo	114
Grafica 28. Pregunta 1 nivel inferencial grado cuarto	115
Grafica 29. Pregunta 2 nivel inferencial grado cuarto	116
Grafica 30. Pregunta 5 nivel inferencial grado cuarto	117
Grafica 31. Pregunta 8 nivel inferencial grado cuarto	118
Grafica 32. Pregunta 9 nivel inferencial grado cuarto	119
Grafica 33. Pregunta 9 nivel crítico grado segundo	121
Grafica 34. Pregunta 10 nivel crítico grado segundo	123
Grafica 35. Pregunta 13 nivel crítico grado segundo	124
Grafica 36. Pregunta 6 nivel crítico grado cuarto	125
Grafica 37. Pregunta 7 nivel crítico grado cuarto	126
Grafica 38. Pregunta 10 nivel crítico grado cuarto	127
Grafica 39. Niveles de comprensión grado primero	128
Grafica 40. Niveles de comprensión grado segundo	129
Grafica 41. Niveles de comprensión grado cuarto	130

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Modelo de investigación acción.....	78
Tabla 2. Proceso de recolección de la información.	84
Tabla 3. Modelo de organización de la Secuencia didáctica.	146

LISTA DE IMÁGENES

	Pág.
Imagen 1. Pregunta 1 nivel literal grado primero	91
Imagen 2. Pregunta 7 nivel literal grado primero	93
Imagen 3. Pregunta 3 nivel literal grado cuarto.....	96
Imagen 4. Pregunta 3 nivel inferencial grado primero.....	99
Imagen 5. Pregunta 5 nivel inferencial grado primero.....	101
Imagen 6. Pregunta 9 nivel inferencial grado primero.....	104
Imagen 7. Pregunta 10 nivel inferencial grado primero.....	105
Imagen 8. Pregunta 10 nivel crítico grado segundo.....	122
Imagen 9. Pregunta 7 nivel crítico grado cuarto.....	125
Imagen 10. Pregunta 10 nivel crítico grado cuarto.....	127

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
ANEXO A. Entrevista semiestructurada para maestros	181
ANEXO B. Prueba de entrada de lectura.....	182
ANEXO C. Rúbrica para analizar guías de trabajo de Lenguaje.....	206
ANEXO D. Rúbrica para analizar el plan de área de Lengua Castellana	207
ANEXO E. Rúbrica para analizar los adaptadores de clase de Lenguaje.....	208
ANEXO F Diarios de campo. Indagación de intereses.	209
ANEXO G Diarios de campo. Fenómenos característicos dentro del aula.	210
ANEXO H. Análisis diario de campo. Indagación de intereses.	211
ANEXO I. Categorización y análisis de las entrevistas a maestros	214
ANEXO J. Rúbrica diligenciada plan de asignatura de Lengua Castellana	226
ANEXO K. Rúbrica diligenciada guías de Escuela Nueva Lengua Castellana	227
ANEXO L. Rúbrica diligenciada de los adaptadores de clase de Lengua Castellana.....	228
ANEXO M. Análisis de diarios de campo. Fenómenos característicos dentro del aula.	229
ANEXO N. Categorización y análisis diarios de campo aplicación de la propuesta	239
ANEXO O. Rejilla de autoevaluación.....	271

RESUMEN

TÍTULO: LOS PROGRAMAS TELEVISIVOS INFANTILES COMO MEDIO PARA DESARROLLAR UNA LECTURA CRÍTICA EN NIÑOS DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA, DENTRO DEL CONTEXTO RURAL DEL MUNICIPIO DE BETULIA SANTANDER^{*}

AUTOR: Elsa Marina Osorio Jaimes^{**}

PALABRAS CLAVE: Lectura crítica, programas televisivos infantiles, contexto rural, secuencia didáctica, lectores críticos.

Para Antonio Latorre la enseñanza se concibe como una actividad investigadora y la investigación como una actividad autorreflexiva realizada por el profesorado con la finalidad de mejorar su práctica. Para llegar a una educación de calidad los maestros necesitan capacitarse y convertirse en investigadores. De ahí surge el interés de llevar al aula el análisis de programas televisivos infantiles con el propósito de desarrollar la lectura crítica en niños del contexto rural.

Para cumplir el objetivo propuesto se diseñó y aplicó una secuencia didáctica que tuvo como detonante el programa televisivo de Guillermina y Candelario, una producción del Pacífico Colombiano de gran influencia en la niñez; a partir de este programa se estructuraron las estrategias que llevarían a despertar en los niños el interés por la lectura y su comprensión desde lo literal hasta llegar al nivel crítico.

En lo referente a la necesidad de llevar la televisión al contexto escolar se contó con José Ignacio Aguaded y Joan Ferrés; sobre los medios de comunicación y otros sistemas simbólicos están los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana y los Estándares Básicos de Competencias; para la lectura de imágenes Maité Pro, Roberto Aparici y Agustín García; en cuanto a cómo mejorar la comprensión lectora J. David Cooper; hacia el desarrollo de la lectura crítica Daniel Cassany, Fabio Jurado Valencia, los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias. Frente al trabajo realizado se evidencia la importancia de llevar al aula escolar la realidad que viven los estudiantes, en este caso la televisión, la cual ha generado grandes debates sobre la influencia que ejerce sobre todo en la niñez y desde la escuela se puede orientar su utilización crítica y reflexiva.

^{*} Trabajo de grado

^{**} Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Maestría en Pedagogía. Directora: Dayana Zuta Acuña, Magíster en Pedagogía

ABSTRACT

TITLE: THE CHILDREN'S TELEVISION PROGRAMS AS A MEANS TO DEVELOP A CRITICAL READING IN CHILDREN OF PRIMARY BASIC EDUCATION, WITHIN THE RURAL CONTEXT OF THE MUNICIPALITY OF BETULIA SANTANDER^{*}

AUTHOR: Elsa Marina Osorio Jaimes^{**}

KEY WORDS: Critical lecture, infant TV programs, rural context, didactic sequence, critical lecturers.

For Antonio Latorre the learning process is gotten like a searching activity, and this searching as an auto-reflective process made by the teachers with the purpose to improve their own teaching practice. In order to obtain a good quality education, teachers need to get training and become researchers. This concept promotes the interest of introducing the analysis of infant TV programs into the classroom with the purpose of developing critical lecture among children in the rural context.

In order to achieve this idea, we designed and applied a didactic sequence whose focus on was the "Guillermina y Calendario" TV program which was produced in the Colombian Pacific region and influenced a lot the childhood over there. After this program, strategies were built in order to increase childrens' interest on reading and understanding from literacy to a critical level.

In terms of the need of taking TV to school level we counted on Jose Ignacio Aguaded and Joan Ferres: about the media and other symbolic systems, there are the "Curricular Guidelines of Spanish Language" and the "Basic Standards of Competency"; reading of images Maite Pro, Roberto Aparici and Agustin Garcia; on how to improve understanding lecture J. David Cooper; for development of critical lecture Daniel Cassany, Fabio Jurado Valencia, and Curricular Guidelines and Basic Standards of Competency. After the work done, there is evidence that it is important to take the reality lived by the students to the classroom, in this case the TV, which has generated numerous debates about the influence of TV on children, and that we can provide orientation from school about how to use TV in a critical and reflective way.

^{*} Degree work

^{**} Faculty of Human Sciences. School of Education. Master's Degree in Pedagogy. Director: Dayana Zuta Acuña, Master of Pedagogy

INTRODUCCIÓN

*La comprensión que se alcanza a través de la lectura crítica
Implica percibir la relación que existe entre el texto
y su contexto.*

PAULO FREIRE

El docente cumple un papel fundamental en la sociedad, es el encargado de orientar las prácticas educativas y en sus manos está la formación integral de los ciudadanos. Es por este motivo que sobre él recae la gran responsabilidad de brindar una educación de calidad.

Por lo tanto se hace necesario transformar el quehacer educativo y convertirlo en un espacio de reflexión, es decir, el docente debe asumir el papel de investigador, un investigador de su propia acción en el aula. Para Antonio Latorre “la enseñanza se concibe como una actividad investigadora y la investigación como una actividad autorreflexiva realizada por el profesorado con la finalidad de mejorar sus prácticas. La enseñanza deja de ser un fenómeno natural para constituirse en un fenómeno social y cultural, en una práctica social compleja, socialmente construida, e interpretada y realizada por el profesorado. La enseñanza deja de ser una técnica, un saber aplicar la teoría, para constituirse en un proceso reflexivo sobre la propia práctica que lleva a una mayor comprensión de las prácticas y contextos institucionales”¹.

Como se indica, para llegar a una educación de calidad los docentes necesitan capacitarse y convertirse en investigadores. El presente trabajo buscó a través de los programas televisivos infantiles desarrollar una lectura crítica en niños de educación básica primaria, dentro del contexto rural del municipio de Betulia,

¹ LATORRE, Antonio. La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa Barcelona: Graó. 2012. Pág. 9.

Santander. Se orientó por una metodología con enfoque cualitativo, la cual se basa en el estudio de la realidad en su contexto natural; se adoptó como método la investigación acción fundamentada en el modelo espiral de John Elliot que define esta investigación como un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma.

Las técnicas utilizadas para recolectar la información fueron: prueba informal, análisis documental, observación participante, entrevista semiestructurada y taller investigativo. Con los resultados obtenidos se da paso al diseño de una secuencia didáctica que permita el desarrollo de una lectura crítica.

Cabe señalar que se adoptó como soporte teórico en la comprensión lectora a Liliana Borrero Botero, Frank Smith, David Cooper y Ana María Maqueo; en la lectura crítica a Daniel Cassany y Fabio Jurado Valencia; frente a la emancipación a Michele Petit; para la secuencia didáctica a Anna Camps y Ángel Díaz Barriga; quienes hacen énfasis en la televisión como parte del currículum escolar está José Ignacio Aguaded y Joan Ferrés y es necesario recalcar el aporte que da Maité Pró, Roberto Aparici y Agustín García sobre la lectura de imágenes.

Teniendo en cuenta los aportes teóricos antes mencionados se lleva a cabo este proceso investigativo el cual se basó en el diseño y aplicación de una secuencia didáctica como herramienta que permitiera el desarrollo de una lectura crítica a través del análisis de programas televisivos infantiles. Con la puesta en marcha de esta propuesta se quiere transformar el quehacer pedagógico de la maestra investigadora y generar en el aula de clase espacios de investigación acción, logrando un impacto a nivel no solo institucional sino nacional; ya que se esperaba poder divulgar los resultados obtenidos en una ponencia a través de La Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.

Para finalizar se hace necesario especificar la forma como se ha estructurado el presente documento. En el primer capítulo se encuentra la formulación y planteamiento del problema, la justificación, el objetivo general y los objetivos específicos. En el segundo capítulo se organiza el marco teórico que comprende los antecedentes de la investigación a nivel internacional, nacional y local; así mismo se encuentra el marco conceptual que contempla los soportes teóricos que fundamentan el proyecto y cierra con el marco legal. El capítulo tres presenta el enfoque y diseño metodológico, la descripción del escenario y los participantes, el proceso de recolección y análisis de la información. Posteriormente está el capítulo 4 donde se presentan los hallazgos y las categorías de análisis de la etapa del diagnóstico. El capítulo 5, 6, 7 y 8 contemplan el diseño e implementación de la propuesta de investigación, el análisis y reflexión de los resultados, las conclusiones y recomendaciones para futuros trabajos de investigación que quieran abordar los programas televisivos infantiles como medio para desarrollar una lectura crítica.

1. PROBLEMA

1.1. FORMULACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Este trabajo investigativo se deriva de un macroproyecto denominado “Emancipación y saber: La lectura crítica en el desarrollo de la argumentación, en contextos rurales”. Es por este motivo que algunos de los aspectos trabajados se desarrollan a nivel del colectivo de investigación.

La Institución Educativa donde se lleva a cabo el proyecto se encuentra ubicada en el sector rural del municipio de Betulia, Santander, es de carácter oficial y ofrece el servicio de educación preescolar, básica primaria y básica secundaria con la metodología de escuela nueva y posprimaria. Esta Institución está conformada por 19 sedes educativas las cuales se encuentran muy distantes unas de otras; por esta razón el trabajo cooperativo entre los docentes se ve afectado, pues solo se aprovechan estos espacios en las semanas institucionales o encuentros pedagógicos donde se diseñan las actividades encaminadas a ofrecer a los niños y jóvenes la oportunidad de tener acceso al conocimiento y a través de un aprendizaje activo y cooperativo se formen líderes que aporten a una mejor país.

La Sede en la cual se va a aplicar la propuesta de investigación ofrece educación a estudiantes desde preescolar hasta el grado quinto de la básica primaria, pero en la actualidad cuenta con 7 estudiantes en edades comprendidas entre los 5 a 11 años, distribuidos de la siguiente manera: grado primero 5 estudiantes, grado segundo 1 estudiante y grado cuarto 1 estudiante.

Es necesario conocer que el nivel socio económico de la comunidad es bajo, comprende los estratos 1 y 2; la base de la economía es la agricultura. Con respecto al nivel académico, la mayoría de los padres de familia estudiaron hasta el grado quinto de la básica primaria, esto conlleva a infundir a sus hijos que deben estudiar hasta este nivel y que no se tenga aspiraciones de seguir con una educación secundaria. Sería importante que desde la escuela se desarrolle una lectura crítica que permita que el estudiante sea un ser reflexivo, analítico y por ende crítico, que tenga otros proyectos de vida como seguir su formación y con esto no se pretende que no haya un sentido de pertenencia a su tierra sino por el contrario, que se formen como profesionales y brinden su conocimiento al mejoramiento del campo.

La educación en el contexto rural está asociada a diferentes factores como la cantidad de estudiantes, las largas distancias que deben recorrer para llegar a la escuela, las condiciones del clima que afectan su asistencia y en época de cosecha el niño campesino debe colaborar en las labores del campo. Teniendo en cuenta esta situación, el Ministerio de Educación Nacional en su revista *Al tablero* sostiene “que atender los retos de la educación rural supone un cambio en el modelo, pues trasladar la escuela urbana al sector rural no necesariamente funciona. Las distancias entre veredas, así como la cantidad de alumnos existente en cada una, hacen imposible una escuela como la urbana, con profesores y alumnos para cada grado de la educación básica. Por esa razón, la alternativa tiene que ser modelos educativos más flexibles, que introduzcan la organización de pequeños grupos trabajando con estrategias de educación personalizadas y colaborativas, buenos materiales educativos que permitan el avance gradual de los alumnos, así como lazos estrechos con la comunidad a través de proyectos de desarrollo local”².

² MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Más campo para la educación rural. [Base de datos en línea] Marzo de 2001. Revista Altablero, No. 2. (Recuperado en 25 de septiembre 2015). Disponible en <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87159.html>

Atendiendo a la necesidad de transformar la educación del contexto rural donde los niños tengan la oportunidad de ir a una escuela y participar de ese proceso de formación, el Ministerio de Educación Nacional³ en la década de los años 70 se acogió al modelo pedagógico Escuela Nueva para suplir las necesidades educativas en la zona rural y para este propósito se organizó el aula multigrado donde un maestro debe atender a varios grados al tiempo, se diseñaron guías de aprendizaje para cada nivel las cuales promueven el aprendizaje activo y flexible donde el niño avanza según su ritmo de aprendizaje; se resalta además la necesidad de involucrar la familia en la formación de sus hijos y para esto las guías cuentan con actividades y ejercicios de consulta a los padres de familia y demás comunidad con la finalidad de integrar los saberes que ellos poseen al proceso de aprendizaje de los niños.

En la Institución Educativa rural del municipio de Betulia, Santander se trabaja bajo la modalidad de Escuela Nueva, donde se promueve espacios de aprendizaje activo, colaborativo y flexible, pero lastimosamente el material educativo con que se cuenta está descontextualizado, no se favorece los espacios para el desarrollo de una lectura crítica dado que las guías de trabajo apuntan a una lectura literal e inferencial pero no se logra alcanzar un nivel crítico intertextual, sumado a esto, los docentes que actualmente laboran allí no han recibido una formación pertinente para su trabajo con esta metodología.

Esta situación es preocupante porque si se detiene a analizar las políticas educativas colombianas donde se promueve la aplicación de evaluaciones periódicas, en este caso las Pruebas Saber que buscan medir el desarrollo de las competencias básicas en los estudiantes que lleven a la calidad del sistema educativo, desafortunadamente se mide a todos los estudiantes con el mismo criterio sin detenerse siquiera a analizar la brecha que existen entre una institución

³ COLOMBIA APRENDE. La red del conocimiento. [En línea]. (Recuperado en 24 octubre 2015.) Disponible en <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-94519.html>

educativa urbana y una rural, en la primera se cuenta con bibliotecas, tableros digitales, internet, gran variedad de material didáctico; por otro lado, en el sector rural en pleno siglo XXI los docentes trabajan con tableros donde la tiza es su herramienta, la biblioteca es un rincón que alberga unos cuantos libros deteriorados y el acceso a internet es deficiente.

El maestro es responsable de la formación de los niños campesinos que tienen los mismos derechos que los del contexto urbano, por lo tanto a pese a las limitaciones, el docente debe ser investigador de su propia práctica donde las dificultades se conviertan en oportunidades para direccionar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es necesario realizar un análisis de los resultados de las pruebas saber aplicadas en el año 2014 y 2015 para mirar cómo se encuentra la institución e identificar las falencias para seguir rutas de mejoramiento. Este análisis se realizó a nivel de colectivo por las docentes que trabajan en la misma institución y que están cursando también los estudios de la maestría.

El Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) en coordinación con el Ministerio de Educación Nacional, a través de las pruebas Saber “evalúa periódicamente los estudiantes de los grados tercero, quinto, séptimo, noveno y once, en todas las instituciones educativas del territorio nacional; cuyo propósito principal es contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana mediante la realización de evaluaciones aplicadas periódicamente para monitorear el desarrollo de las competencias básicas en los estudiantes de educación básica, como seguimiento de calidad del sistema educativo.

Los resultados de estas evaluaciones y el análisis de los factores asociados que inciden en los desempeños de los estudiantes, permiten que los establecimientos

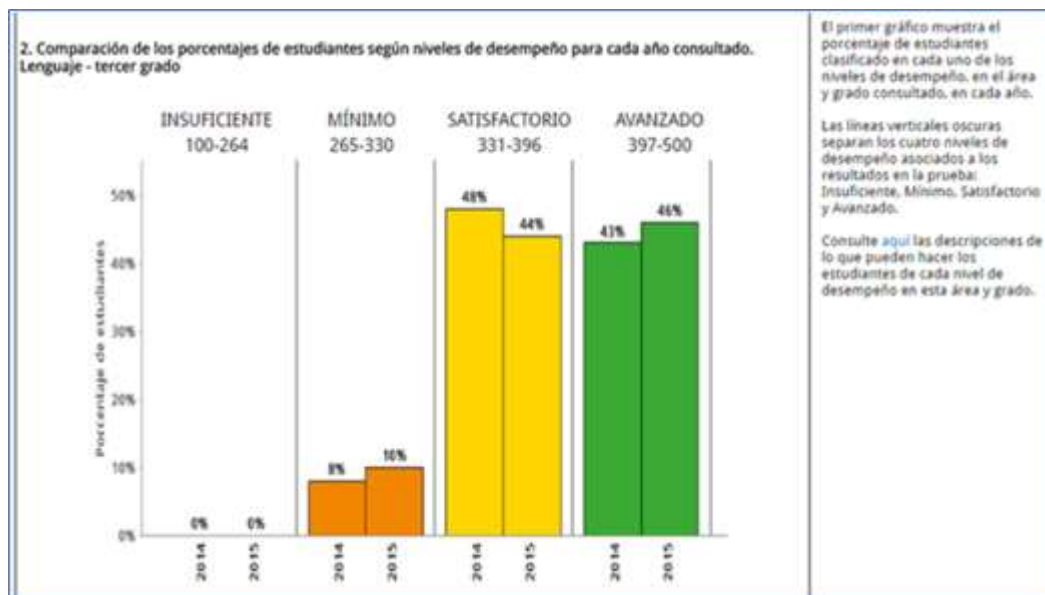
educativos, las Secretarías de Educación, el Ministerio de Educación Nacional y la sociedad en general, identifiquen las destrezas, habilidades y valores que los estudiantes colombianos desarrollan durante la trayectoria escolar, independientemente de su procedencia, condiciones sociales, económicas y culturales, con lo cual, se puedan definir planes de mejoramiento en sus respectivos ámbitos de actuación. Su carácter periódico posibilita, además, valorar cuáles han sido los avances en un determinado lapso y establecer el impacto de programas y acciones específicas de mejoramiento”⁴.

Con respecto a lo anterior, es importante hacer un análisis reflexivo sobre los resultados de las Pruebas Saber 2014 y 2015, que obtuvo la Institución Educativa en los grados 3º y 5º específicamente en el área de lenguaje. Como todo proceso evaluativo es necesario tener en cuenta las fortalezas y debilidades que año a año se presentan para poder fijar las acciones específicas de mejoramiento como lo plantea el Ministerio de Educación Nacional.

A continuación se presenta la gráfica comparativa del consolidado de resultados entre los años 2014 y 2015.

⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Pruebas Saber. Pruebas Saber 3º, 5º y 9º. [En línea] [Fecha de consulta 25/10/2015] Disponible en: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-article-244735.html>

Gráfica 1. Niveles de desempeño en lenguaje – Grado tercero⁵



En el grado 3°, en el año 2014 se observa que un 8% se encuentran en un nivel mínimo, en el 2015 un 10% es decir: el estudiante promedio de este nivel, ante textos narrativos e informativos cortos, de estructura sencilla y con contenidos cotidianos, es capaz de ubicar información dentro del texto a partir de marcas textuales evidentes o fácilmente identificables, establece relaciones temporales entre eventos del texto cuando están ordenados dentro de la misma linealidad del escrito. Asimismo, recupera información explícita y local, reconoce siluetas textuales, principalmente cuando le son familiares por su cotidianidad como la carta, el poema o las adivinanzas, identifica la intención comunicativa en actos de habla simples y de uso cotidiano, relaciona personajes y acciones para caracterizar una situación determinada, utiliza palabras para nombrar o caracterizar estados de ánimo de los personajes. La comprensión textual para el estudiante de este nivel está condicionada a la presentación continua de la información.

⁵ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Pruebas Saber. [En línea] [Fecha de consulta 25/06/2015] Disponible en: <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/historico/reporteHistoricoComparativo.aspx>

En el 2014 un 48% y en el 2015 un 44% de los estudiantes se encuentran en el nivel satisfactorio esto quiere decir que: además de alcanzar lo definido en el nivel precedente, ante textos narrativos e informativos cortos, de estructura sencilla y con contenidos cotidianos, el estudiante promedio de este nivel lee y comprende varios tipos de textos, especialmente los narrativos e informativos, identifica su estructura, su propósito e intención comunicativa, mediante la recuperación de información explícita y alguna implícita, el estudiante utiliza información del contexto como herramienta y estrategia que le permite comprender el texto objeto de lectura. En el proceso de producción textual, el estudiante incorpora elementos sintácticos de concordancia y marcas textuales simples (Desde signos de puntuación hasta el uso de marcadores como corchetes, paréntesis, comillas, guiones, etc.) que le permiten construir textos coherentes según la intencionalidad comunicativa, identifica la pertinencia de los conectores (contraste, causa, tiempo) para detectar la coherencia entre dos proposiciones.

En el 2014 un 43% y en el 2015 un 46% están en un nivel avanzado donde además de alcanzar lo definido en los dos niveles precedentes, el estudiante promedio de este nivel logra una comprensión global de textos narrativos e informativos cortos, de estructura simple y con contenidos cercanos a la cotidianidad. Relaciona partes del contenido para inferir y deducir información sobre los personajes, la voz que habla o los hechos que se mencionan en el texto. En textos mixtos, como afiches o carteles, reconoce la función de las imágenes en la construcción del sentido global, recupera información explícita del texto cuando esta no se encuentra de manera directa sino mediada por otra información irrelevante, compara textos según el contenido y el propósito, reconoce las partes que estructuran de manera global un texto, prevé contenidos, propósitos, tipos de texto y actos de habla en una situación de comunicación particular y en un contexto cotidiano y utiliza la corrección lexical para darle sentido y precisión al contenido de un texto.

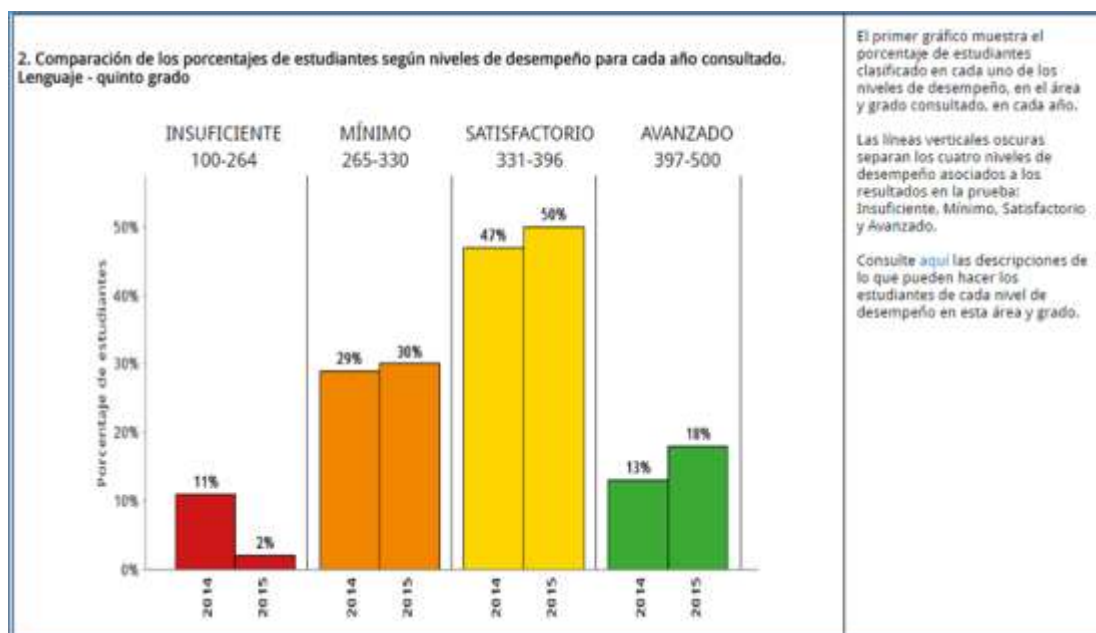
Teniendo en cuenta el análisis anterior, el puntaje promedio de la Institución Educativa El Ramo en los años 2014 y 2015 es superior al puntaje promedio de los establecimientos educativos de Santander; superior al puntaje promedio de los establecimientos educativos de Colombia; superior al puntaje promedio de los establecimientos educativos oficiales urbanos y rurales de Santander y similar al puntaje promedio de los establecimientos educativos no oficiales de Santander. De igual forma, es superior al puntaje promedio de los establecimientos educativos de nivel socioeconómico (NSE) 1, 2 y 3 de Santander y similar al puntaje promedio de los establecimientos educativos de nivel socioeconómico (NSE) 4 de Santander.

En comparación con los establecimientos educativos que presentan puntajes promedio similares, en el área y grado evaluado en el año 2104, el establecimiento es relativamente fuerte en competencia comunicativa-lectora y similar en comunicativa-escritora; fuerte en el componente semántico y sintáctico, y muy débil en el componente pragmático. En el año 2015 esta institución es fuerte en la competencia comunicativa-lectora y similar en la comunicativa-escritora; es débil en el componente semántico, muy fuerte en el componente sintáctico y similar en el componente pragmático.

Según los resultados obtenidos se puede evidenciar que en el grado tercero en los años 2014 y 2015 no se ha registrado ningún estudiante en el nivel insuficiente, es decir los estudiantes están en capacidad de superar preguntas de menor complejidad y la gran mayoría de los estudiantes muestran un desempeño adecuado en las competencias exigibles para esta área y grado evaluado. El hecho de no tener ningún estudiante en nivel insuficiente es una muestra de buen desempeño por parte de los docentes y los alumnos ya que es directamente proporcional a que casi la mitad de ellos se encuentren en un nivel satisfactorio y avanzado lo que se convierte en un reto para la IE, no sólo en el mantener el resultado sino en ubicarse en el nivel avanzado con todos sus estudiantes.

Ahora bien, se presenta a continuación la gráfica que muestra el consolidado del grado 5 entre los años 2014- 2015:

Gráfica 2. Niveles de desempeño en lenguaje – Grado quinto⁶



Como se puede observar el grado 5° en el año 2014 mantuvo un 11% en un nivel insuficiente y en el año 2015 un 2% lo que muestra una disminución sustancial a favor, ya que sólo el 2% de los estudiantes ubicados en este nivel no superan las preguntas de menor complejidad de la prueba. En el 2014 un 29% se encuentra en nivel mínimo y en el 2015 un 30% lo que significa que el estudiante promedio de este nivel logra hacer una lectura no fragmentada de textos cotidianos y habituales; reconoce su estructura superficial y logra una comprensión específica de partes de los mismos (oraciones, párrafos). En situaciones familiares de comunicación, prevé planes textuales atendiendo a las exigencias de tópico, propósito, intención y tipo de texto, identifica el posible interlocutor, revisa y corrige escritos cortos y sencillos, siguiendo reglas básicas de cohesión oracional.

⁶ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Pruebas Saber. [En línea] [Fecha de consulta 25/10/2015] Disponible en: <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/historico/reporteHistoricoComparativo.aspx>

En el año 2014 el 47% se encuentra en el nivel satisfactorio, en el 2015 un 50% esto es que, además de lograr lo definido en el nivel precedente, el estudiante promedio de este nivel supera la comprensión superficial de los textos cortos y sencillos de carácter cotidiano, comprende su contenido global, reconoce con precisión el tema, categoriza, deduce e infiere información y logra identificar funciones, relaciones globales y caracteriza los personajes; hace uso de un lenguaje no exclusivamente familiar, en situaciones de comunicación cotidiana que requieren cierta formalidad y precisión en el mensaje, es capaz de identificar enunciados que no se adecúan al cumplimiento de un propósito, las secuencias que deben tener las ideas, los recursos retóricos o los actos de habla pertinentes y las ideas repetidas en un texto.

En el 2014 el 13% está ubicado en un nivel avanzado y en el 2015 un 18% quienes además de lograr lo definido en los dos niveles precedentes, logra una comprensión amplia de textos cortos y sencillos de carácter cotidiano y relaciona su contenido con información de otras fuentes, hace inferencias de complejidad media sobre una parte o la totalidad del texto, deduce información implícita de partes del contenido, define palabras a partir del contenido, explica las relaciones entre partes, el propósito y la intención del texto. Puede juzgar el contenido, el uso de recursos retóricos y la forma de los textos; ante situaciones de comunicación argumentativa poco cotidianas, hace uso de estrategias semánticas, sintácticas y pragmáticas para pensar o revisar la escritura de un texto buscando unidad y cohesión.

Según este análisis, en esta Institución Educativa en el año 2014 tiene un puntaje promedio similar al puntaje promedio de los establecimientos educativos oficiales urbanos y rurales de Santander y de Colombia; inferior al puntaje promedio de los establecimientos educativos no oficiales de Santander; similar al puntaje promedio de los establecimientos educativos de nivel socioeconómico (NSE) 1, 2 y 3 de Santander e inferior al puntaje promedio de los establecimientos

educativos de nivel socioeconómico (NSE) 4 de Santander. En el año 2015 este establecimiento obtuvo un puntaje promedio superior al puntaje promedio de los establecimientos educativos oficiales urbano y rural de Santander y de Colombia; similar al puntaje promedio no oficiales de Santander; superior al puntaje promedio de los establecimientos educativos de nivel socioeconómico (NSE) 1 y 2; similar al puntaje promedio de los establecimientos educativos de nivel socioeconómico (NSE) 3 y 4 de Santander⁷.

De igual manera se analiza el Índice Sintético de Calidad Educativa – ISCE⁸, es una herramienta que apoya en el seguimiento del progreso de La Institución Educativa. A través de ella, los miembros de la comunidad educativa podrán tener una manera objetiva de identificar cómo estamos y qué caminos podemos emprender para convertir a Colombia en el país más educado de Latinoamérica en el 2025. Para hacerlo, es fundamental que podamos determinar las fortalezas con las que contamos y las áreas que tenemos por mejorar. Entenderlo es muy fácil: el Índice es una escala del 1 al 10, siendo 10 el valor más alto que podemos obtener.

A continuación se presenta el resultado ISCE de primaria para el año 2015 de la institución educativa:

⁷ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. . [En línea] [Fecha de consulta 25/09/2015] Disponible en: <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/>

⁸ COLOMBIA APRENDE. [En línea] [Fecha de consulta 4/11/2015] Disponible en: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-349835.html>

Gráfica 3. Índice Sintético de la Institución 2015.



Según el reporte de la excelencia, la Institución Educativa en básica primaria en el año 2015 tiene una escala de valor de 6,00 distribuidos de la siguiente manera: Progreso 1,54 en él se mide qué tanto ha mejorado la institución en relación con los resultados que obtuvo el año anterior; desempeño 2,83 incentiva a aquellos con los mejores resultados de las pruebas saber; eficacia 0,83 busca balancear el puntaje obtenido en desempeño y mide que todos los estudiantes alcancen los logros propuestos en el grado escolar, por último ambiente escolar 0,78 revisa en qué contexto se están desarrollando las clases que están recibiendo todos los estudiantes.

Además, se presenta el ISCE 2016 para la IE El Ramo:

Gráfica 4. Índice Sintético de la Institución. 2016



En el año 2016 el índice sintético de esta institución es 7,74 asignados para cada componente así: progreso 3,05 desempeño 2,90 eficiencia 0,98 y ambiente escolar 0,79. Lo que muestra una mejora sustancial ya que los resultados superaron la media nacional, la del ente territorial y posiciona al colegio en un buen nivel, esto a su vez se convierte en un compromiso y un reto para toda la comunidad educativa de mantener y superar el ISCE obtenido hasta el momento.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en las pruebas saber 2014 y 2015; y el Índice Sintético de Calidad Educativa 2015 y 2016 la Institución Educativa aunque ha avanzado en sus promedios, no evidencia que realmente los estudiantes tengan un nivel de lectura crítica intertextual que los haga competentes ante un mundo globalizado, que sean capaces de cuestionarse y cuestionar su entorno, ya que muchas veces los procesos educativos se centran en la preparación para las pruebas externas, como por ejemplo los simulacros de pruebas Saber en cada período, dejando de lado procesos pedagógicos que

realmente desarrollen capacidades intelectuales y sociales que el ciudadano requiere hoy.

De igual forma sucede con el plan lector institucional “La lectura: Un mundo mágico para alcanzar grandes sueños” ya que este plan promueve una lectura literal e inferencial pero falta mucho para lograr ese nivel de lectura crítica, esto se evidencia en los tipos de textos que se leen y las estrategias didácticas que se usan para desarrollarlo. Otros factores que desfavorecen este proceso es la falta de material que promueva la criticidad en los grados de primero a quinto, el material con que se cuenta está descontextualizado y no tiene en cuenta los intereses de los estudiantes. Por lo tanto se requiere que los docentes se capaciten en procesos investigativos, sean gestores de estrategias didácticas que permitan que la educación salga de ese estancamiento y se genere innovación en las aulas de clase para propiciar aprendizajes significativos.

Por consiguiente, el Gobierno Nacional con su programa de Becas para la Excelencia Docente “busca mejorar la calidad de la educación que ofrecen los establecimientos educativos y la práctica pedagógica de sus docentes, para el desarrollo de las competencias básicas de los estudiantes, sus desempeños en matemáticas, lenguaje, ciencias naturales y sociales. Al cursar la maestría los docentes fortalecen sus competencias profesionales para enseñar contenidos específicos de sus disciplinas, y los procesos de reflexión-acción sobre problemas y situaciones del aula y la institución”⁹.

Como se indicó es responsabilidad del docente transformar sus prácticas, a través de procesos investigativos, mirar alternativas que generen conocimientos y de esta manera superar las falencias que se presentan; sin salirse del contexto, es importante recalcar que el proceso de enseñanza aprendizaje debe estar situado,

⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL [En línea] [Fecha de consulta 15/08/2015] Disponible en: http://gabo.mineducacion.gov.co/becasdocentes/que_es.aspxOJO

es decir ser significativo para el estudiante, que parta de sus interés y se tenga en cuenta los conocimientos previos.

Antonio Latorre expresa “hoy, más que nunca, los profesionales de la educación juegan un papel clave en la mejora de la calidad de la educación. Los resultados de la investigación han proporcionado una mayor comprensión de las prácticas educativas y de los contextos institucionales; no obstante, se ve la necesidad de que el profesorado asuma el papel de investigador de la educación. La imagen del profesorado investigador se considera como una herramienta de transformación de las prácticas educativas”¹⁰.

En el caso del área del lenguaje es necesario trabajar por el desarrollo de una lectura, pero no de una lectura como la que se viene practicando hasta el momento, no se trata de leer con fluidez, es ir más allá: es comprender lo que se lee y tener una mirada crítica. Cabe señalar lo que expresa Daniel Cassany “leer es un verbo transitivo y no existe una actividad neutra o abstracta de lectura, sino múltiples, versátiles y dinámicas maneras de acercarse a comprender cada género discursivo, en cada disciplina del saber y en cada comunidad humana. Aprender a leer requiere no solo desarrollar los mencionados procesos cognitivos, sino también adquirir los conocimientos socioculturales particulares de cada discurso, de cada práctica concreta de lectoescritura. Además de hacer hipótesis e inferencias, de descodificar las palabras, hay que conocer cómo un autor y sus lectores utilizan cada género, cómo se apoderan de los usos preestablecidos por la tradición, cómo negocian el significado según las convenciones establecidas, qué tipo de vocablos y lógicas de pensamiento maneja cada disciplina, etc”¹¹.

Es importante desde el aula de clase desarrollar ese proceso lector de una manera situada, que parta de un contexto, así será significativo para los

¹⁰ LATORRE, Óp. Cit., Pág. 7

¹¹ CASANNY, Daniel. Tras las líneas. Barcelona. Anagrama. Año 2006. Pág. 23

estudiantes. Es tarea del docente buscar las estrategias que permitan el desarrollo de este proceso lector, de ahí la necesidad de convertir la escuela en un medio de investigación acción donde se analice, se reflexione y se genere conocimiento.

Basándose en el aspecto sociocultural, en la sede educativa es notoria la influencia de la televisión en los estudiantes, la mayoría cuenta en su hogar con el acceso a este medio de comunicación, los niños expresan que dedican su tiempo libre a mirar programas infantiles con los cuales disfrutan y se ven identificados, llegando incluso a representar algunos de estos episodios en los tiempos de descanso en la escuela. Debido a la repercusión que hoy en día tiene la televisión en los niños y la cantidad de información que les brinda es importante enseñarlos a mirar críticamente sus programas.

Al respecto, José Ignacio Aguaded afirma “la conciencia acerca de la importancia del tratamiento de la educación televisiva en la escuela ha tenido hasta ahora escasa consideración en los centros escolares. Existe por ello un radical desfase entre la realidad cotidiana y escolar que viven los alumnos. En este sentido, la necesidad de encuadrar el aprendizaje del medio televisivo en el contexto escolar responde al inaplazable reto social de encauzar positivamente su visionado. Aprovechar las posibilidades didácticas de este medio, como recurso didáctico está condicionado a la capacidad que tengan los chicos/as de saber ver el medio, esto es, de tener las “competencias” y habilidades para captar el lenguaje audiovisual en todas sus dimensiones”¹².

Por lo expuesto anteriormente se opta por trabajar los programas televisivos infantiles como medio para desarrollar una lectura crítica y se van a tener en cuenta las siguientes preguntas directrices:

¹² AGUADED, José Ignacio. Enseñar a ver la televisión: una apuesta necesaria y posible. [Base de datos en línea] Octubre de 2005. Revista Científica de Educación, vol. 13, no. 25, p. 51-55. (Recuperado en 23 de marzo 2016). Disponible en www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=25&articulo=25-2005-007

¿Cuáles son las principales dificultades que presentan los estudiantes de básica primaria para leer en forma crítica?

¿Cuál es la concepción que tienen los docentes de la IE sobre lectura crítica?

¿Qué estrategias didácticas están empleando los docentes para enseñar lectura crítica en primaria?

¿Cómo es la práctica pedagógica del docente investigador en su contexto rural?

¿Cómo hacer para desarrollar una lectura crítica en estudiantes de primaria a través de los programas televisivos infantiles?

Por lo tanto la pregunta investigativa que surgió es: ¿Cómo lograr que los programas televisivos infantiles desarrollen una lectura crítica en niños de educación básica primaria, dentro del contexto rural de una Institución Educativa del Municipio de Betulia Santander?

Es necesario aclarar que las cuatro primeras preguntas fueron elaboradas a nivel de colectivo por las docentes de la misma institución debido a que se aplicaron los mismos instrumentos para la recolección de la información.

1.2. JUSTIFICACIÓN

*Se propone como reto educar «para» y «desde»
el espectáculo que nos ofrece el medio televisivo, como estrategia
para superar el divorcio entre la escuela y la tele y por ende,
para fomentar unos alumnos más críticos y reflexivos.*

JOAN FERRÉS.

Al indagar en la biblioteca virtual Luis Ángel Arango¹³, la historia expone que la televisión incursiona en la sociedad colombiana en el siglo XX, aproximadamente en el año 1954. Este increíble avance tecnológico era un servicio ofrecido por el Estado. Su esencia era evidentemente política; los programas transmitidos eran educativos y culturales; era una herramienta utilizada además como televisión educativa popular para adultos, donde se les enseñaba a leer, escribir y el aprendizaje de operaciones básicas matemáticas. Ese era su propósito y también debiera ser el propósito hoy en día en pleno siglo XXI. A través del tiempo se da cabida a la incursión de espacios comerciales y así se van agregando diversos programas con contenidos que no benefician la formación por cuanto tienen altos índices de violencia, sexualidad y consumismo. Lastimosamente programas educativos y culturales van desapareciendo o se les ha dado una menor importancia por los televidentes.

En la actualidad la televisión forma parte del diario vivir, pues en la gran mayoría de los hogares colombianos se cuenta con un televisor sin distinción de clase social. Esta influencia cobija sobre todo a la niñez que se deja llevar por la magia de lo audiovisual dedicando su tiempo de ocio a interactuar con un televisor y los padres de familia no dedican el tiempo para acompañar a sus hijos a ver

¹³ BIBLIOTECA VIRTUAL LUIS ÁNGEL ARANGO. Historia de la televisión en Colombia. [En línea] Banco de la República. Actividad cultural (Recuperado en 23 octubre 2015.) Disponible en <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/historia-de-la-television-en-colombia/linea-de-tiempo>

determinados programas y reflexionar sobre el contenido que ofrecen, pues hay un bombardeo de información no apropiada y los niños no han sido preparados de forma adecuada para lograr su interpretación.

Desde los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana se hace énfasis sobre la utilización de los medios de comunicación masiva como herramienta de aprendizaje “el uso de los medios en la escuela tiene motivaciones sociales y pedagógicas. Desde el punto de vista social, es indudable que los medios son los portadores más claros de los elementos configuradores de la sociedad contemporánea, y por esto a la escuela le corresponde jugar un papel muy importante en lo que respecta a la preparación de los alumnos para la utilización crítica y reflexiva de dichos medios”¹⁴. Desde este documento institucional se está invitando al maestro a llevar al aula los medios de comunicación como componentes curriculares que tienen diferentes sistemas de significación: la oralidad, la escritura, la imagen, el sonido... elementos importantes para el desarrollo del lenguaje.

José Ignacio Aguaded afirma: “el diseño y la puesta en marcha de programas didácticos para enseñar a ver televisión en los centros educativos es cada día una necesidad más apremiante. Las altas dosis de consumo televisivo a que los niños y jóvenes de hoy se someten diariamente y la escasa o nula presencia de esta temática dentro del curriculum escolar es, sin duda, uno de los aspectos más llamativos del proceso educativo”¹⁵. Es necesario desde las aulas educativas empezar a producir una transformación en los estudiantes, mejorando además las prácticas de lectura, pues esta es uno de los factores claves para comenzar a enfrentar estos retos. Pero se deben reconocer las diversas clases de lectura que el maestro encuentra en clase y enfatizar en el logro de una lectura no sólo comprensiva, sino aquella que se pueda considerar de tipo crítico, que mueva al

¹⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares de Lengua Castellana. 1998

¹⁵ AGUADED. Op. cit., p. 51.

estudiante a decodificar la información leída y que pueda construir sobre esa información una deducción e interpretaciones que se orienten a generar un cambio. Michéle Pettit afirma: “la lectura es un medio para tener acceso al saber, en cualquier edad, es algo que puede ayudar a no caer en la marginación, a conservar un poco los vínculos, a mantener el dominio sobre un mundo tan cambiante”¹⁶.

Para lograr un verdadero cambio en la educación es necesario transformar las prácticas pedagógicas e incluir los fenómenos cotidianos a los que se enfrentan los niños para traerlos a la escuela, pues al parecer los maestros están habituados a temáticas tradicionales que hacen de la escuela algo aburrido y apartado de la realidad, bien lo dice Jurjo Torres cuando afirma: “Es curioso cómo también el propio alumnado tiene asumido que en las aulas escolares sólo se puede tratar determinados temas [...] Temas que difícilmente, tienen algo que ver con las verdaderas preocupaciones de esos chicos, con las tareas en que se ocupan en su tiempo de ocio como por ejemplo la música, los video juegos, los comics, etc”¹⁷ y que no se aplican a diario en las aulas con los estudiantes, el proceso de enseñanza y aprendizaje debe partir de la realidad que vive el estudiante donde se tenga en cuenta sus intereses y que desde las aulas se enseñe a pensar de manera crítica, usando el conocimiento y la inteligencia para llegar de forma efectiva a la postura más razonable y justificada sobre un tema.

Sumado a ello la escuela rural carece de recursos didácticos (bibliotecas, acceso a internet, libros actualizados...) por lo tanto, el maestro debe ser recursivo con lo que tiene para propiciar espacios de aprendizaje, en este caso específico la televisión pues es un instrumento que se tiene en la gran mayoría de los hogares rurales y es uno de los principales medios de distracción de los niños, por tal razón es una herramienta que puede ser utilizada como recurso pedagógico, Maité

¹⁶ PETTIT, Michéle. Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura. México: Fondo de Cultura Económica. 1999. p. 66.

¹⁷ TORRES, Santomé, Jurjo. Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado. Ediciones Morata, 2006. España, p. 229-230.

Pro afirma: “Cuando las imágenes se ponen al servicio de una pedagogía activa, se consigue que los alumnos tengan una actitud investigadora crítica y reflexiva . Al alumnado habituado a tener esa actitud crítica en la escuela, le será más fácil adoptarla delante de los audiovisuales que recibe fuera de ella”¹⁸. De ahí la importancia de trabajar la imagen, en este caso específico la imagen en movimiento donde los niños desarrollen una lectura crítica que les permita tener una postura argumentada sobre el contenido que les brinda la televisión.

Por lo tanto se quiere aportar estrategias pedagógicas para mejorar las prácticas educativas, favoreciendo el desarrollo de una lectura crítica a través del diseño y aplicación de una secuencia didáctica donde el docente motive a sus estudiantes en función del desarrollo de este tipo de lectura, para que miren más allá de lo que literalmente expresa el texto, que a través de sus conocimientos previos, de las hipótesis y las inferencias logren sumergirse en la profundidad del texto para llegar al verdadero sentido que está implícitamente. Si se logra que el estudiante lea detrás de las líneas está transformando su conocimiento, su autonomía, es decir es un ser crítico y emancipado, capaz de generar cambios en su contexto.

Cabe señalar que esta investigación busca mejorar la calidad de la educación y la práctica pedagógica, donde el docente fortalezca sus competencias y pueda generar en el aula de clase espacios de investigación acción logrando un impacto no solo institucional sino nacional, ya que se esperaba poder divulgar los resultados obtenidos en una ponencia a través de La Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.

¹⁸ PRÓ, Maite. Aprender con imágenes. Barcelona: Paidós, 2002. Pág. 24

1.3. OBJETIVOS

1.3.1. Objetivo general. Determinar de qué manera una secuencia didáctica permite a los estudiantes de una escuela rural de Betulia, Santander, el desarrollo de una lectura crítica a través del análisis de los programas televisivos infantiles.

1.3.2. Objetivos específicos

- Identificar las dificultades que presentan los estudiantes de básica primaria al momento de leer en forma crítica.
- Indagar cuál es la concepción que tienen los docentes de la IE sobre lectura crítica.
- Explorar las estrategias didácticas que están empleando los docentes para enseñar lectura crítica en primaria.
- Analizar la práctica pedagógica del docente investigador en su contexto real para identificar las formas de enseñanza que aplica en la realidad.
- Diseñar y aplicar una secuencia didáctica que permita a los estudiantes de una escuela rural de Betulia, Santander, el desarrollo de la lectura crítica a través del análisis de los programas televisivos infantiles.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN

Se realizó una indagación detallada de investigaciones que estuvieran orientadas hacia el desarrollo de la lectura crítica en estudiantes de básica primaria, en el cual se destacan algunos trabajos realizados sobre este tema en países como Venezuela, Argentina y España, donde se resalta el desarrollo del pensamiento crítico

2.1.1 Antecedentes Internacionales

- **Pensamiento crítico y televisión: una propuesta de educación televisiva escolar para la Red Euroiberoamericana REICUSOC¹⁹**

Esta investigación se realizó en la Universidad de Granada Argentina en el año 2011. Su autora Alba María Hernández Sánchez, plantea mediante esta propuesta investigativa la necesidad de una enseñanza planificada y programada del pensamiento crítico en los contextos educativos. Su implementación favorecería el fortalecimiento del espíritu crítico del alumnado a través del conocimiento y análisis del medio televisivo; contribuyendo con ello a la alfabetización digital de la población. Para tal fin, diseñó el programa “Nuestra tele” que propone una amplia participación del alumnado, convirtiéndolo así en el protagonista de su propio proceso de aprendizaje. En éste, se combina la lectura crítica de programas televisivos y la creación de un canal de televisión propio.

La autora concluye que esta propuesta quiere sentar el germen de un espíritu crítico en los futuros ciudadanos de ésta, nuestra sociedad, a partir del análisis

¹⁹ HERNÁNDEZ, Alba María. Pensamiento crítico y televisivo: una propuesta de educación televisiva escolar para la Red Euroiberoamericana. Grupo de Investigación Educativa e Investigación Social. España: Universidad de Granada, 2011.

reflexivo y el trabajo activo y autónomo por parte del alumnado, sin dejar de hacer hincapié en el desempeño investigativo como mejor modo para potenciar la formación del pensamiento crítico. El presente programa espera ser el punto de partida para una venidera y fructífera formación en cursos posteriores, que profundicen en el estudio del medio televisivo y con ello, conformen un pensamiento crítico maduro y autónomo más extenso: análisis publicitario, mensajes subliminares, política de los medios.

Este antecedente aporta sobre la necesidad que tiene la escuela de abordar aspectos que influyen en la vida del estudiante, en este caso la televisión por el aumento en su consumo en niños y adolescentes; la escuela en su labor socioeducativa tiene la misión de formar personas activas que contrasten ideas, corroboren hechos y reformulen sucesos y conocimientos.

- **La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector²⁰**

Este trabajo de investigación se realizó en la Universidad de Alcalá-Madrid, en el año 2012. Su autora Rosemary Duarte investiga la lectura como proceso interrelacionado al desarrollo del comportamiento lector en los grados de primero y segundo de enseñanza primaria. Su propósito principal es promover el uso de conceptos bien definidos que ofrezcan subsidios para una metodología específica de la enseñanza de la lectura en las series iniciales con el objetivo del desarrollo del comportamiento lector en la búsqueda de la sostenibilidad social y cultural y equivale a promover la reducción de la desigualdad que la sociedad actual retrata. Empleó una metodología cualitativa basada en un estudio de caso. En este proceso investigativo se obtuvo como resultado que en la labor docente se evidencia la ausencia del pensar y del actuar colectivamente, dificultando la

²⁰ DUARTE, Rosemary. La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector. Tesis Doctoral. La Acción Educativa: Perspectivas Histórico- Funcionales. Madrid: Universidad de Alcalá. 2012

capacidad de innovación en la práctica pedagógica, imposibilitando así los procesos de reflexión y reconstrucción para dinamizar la enseñanza y aprendizaje en la formación de lectores autónomos, además se pudo señalar que las profesoras continúan arraigadas en el modelo de evaluación tradicional, preocupadas solamente en apuntar el desempeño de alumno sin preocuparse por los otros aspectos específicos para el proceso de formación integral y para finalizar se enfatiza en la importancia de promover la colaboración de agentes de la comunidad escolar y también externos, con otras experiencias exitosas para fortalecer y enriquecer las propuestas lectoras y potenciar el trabajo de colaboración con las familias.

Los aportes de esta investigación contribuyeron al diseño y aplicación de mi propuesta de investigación donde se invita a organizar espacios de ejecución de la lectura, tener conocimiento de los objetivos de la lectura, planear los momentos nobles de la lectura: el antes, el durante y el después. Estas estrategias tiene la finalidad de desarrollar el comportamiento lector.

2.1.2 Antecedentes Nacionales

- **La secuencia didáctica como estrategia para desarrollar niveles de lectura crítica en estudiantes de grado quinto²¹**

Esta investigación se llevó a cabo en la Corporación Uniminuto de Bogotá en el año 2012, sus autores Martha E. Arias Ibarra, Diana Maritza Beltrán Amaya y María de Jesús Solano Cobos, establecen que la efectividad en la lectura es saber leer críticamente y adquirir comprensión; cobra sentido el querer formar lectores con habilidades en competencias lectoras a nivel crítico que cuestionen y propongan nuevas alternativas a situaciones de su contexto susceptibles. Esta investigación se desarrolló con un enfoque cualitativo de investigación-acción y

²¹ ARIAS IBARRA, Martha; BELTRÁN AMAYA, Diana Maritza y SOLANO COBOS, María de Jesús. La secuencia didáctica como estrategia para desarrollar niveles de lectura crítica en estudiantes de grado quinto. Programa Especialización en procesos lectoescriturales. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios, 2012.

utilizaron como estrategia la secuencia didáctica y como pretexto la interdisciplinariedad de textos para implementar a través de ellos los contenidos procedimentales fundamentales para el desarrollo de habilidades críticas en los estudiantes de grado quinto. Concluyeron que los resultados han servido para erradicar la visión de lectura receptiva que se debe tener frente al texto así como para descubrir factores motivacionales hacia un cambio de actitud hacia la lectura y visión del mundo.

Esta investigación dejó como aporte la utilidad de la secuencia didáctica para promover el desarrollo de la lectura crítica en la básica primaria, en este caso específico estudiantes del grado quinto. Se recalca la importancia de trabajar diversas tipologías textuales para implementar a través de ellas los contenidos procedimentales fundamentales para el desarrollo de habilidades críticas en los estudiantes.

- **Estrategias de motivación hacia la lectura en estudiantes de quinto grado de una institución educativa²²**

Esta investigación se desarrolló en la Institución Educativa Rural Mixta de Palmira, Municipio de Pueblo Viejo, Magdalena en el año 2012 por Isabel Cristina de Fátima Gamez quien teniendo en cuenta los indicadores de entes evaluadores como Pisa, que muestran para Colombia, en 2009, que los estudiantes no logran el nivel mínimo adecuado de lectura, problema que requiere ser abordado y para lo cual se diseñó estrategias que conduzcan a motivar a los estudiantes de grado quinto de primaria a usar la lectura como herramienta fundamental del aprendizaje y medio para alcanzar un pensamiento crítico-reflexivo.

²² GAMEZ ESTRADA, Isabel Cristina de Fátima. Estrategias de motivación hacia la lectura en estudiantes de quinto grado de una institución educativa. Trabajo de grado Maestría en Educación. Barranquilla: Universidad Autónoma del Caribe, 2012.

La investigación desarrollada se basa en un Paradigma empírico analítico por la finalidad de las encuestas y el procesamiento de la información, tiene una orientación cuantitativa. Al finalizar esta investigación se detectó problemas en los procesos didáctico, considerando que las clases son muy aburridas y no llevan hacia una motivación a la lectura, los docentes no tienen eficacia y funcionalidad en el aprendizaje de los estudiantes: manifiestan que en el aula de clase no se estimulan y fomentan orientaciones pedagógicas que contribuyan a manejar las prácticas emocionales de los estudiantes. Con relación a Identificar los sistemas de representación más recurrentes, la tendencia fue de auditivo y kinestesico. Las respuestas de los estudiantes ante el Inventario de Estilos de Aprendizaje muestran que los estilos de Aprendizaje son neutrales y que al identificar las preferencias perceptuales de los estudiantes, estas son diferentes y se equilibran, solo en algunos casos se demuestra una preferencia de los estudiantes por el canal visual y auditivo.

Esta investigación aportó la importancia de utilizar diversas estrategias durante el proceso lector las cuales tengan en cuenta la realidad que viven los estudiantes y los estilos de aprendizaje, así se generan motivación hacia el acto de aprender y se favorece el desarrollo de un pensamiento crítico-reflexivo.

2.1.3 Antecedentes Locales

- **Propuesta pedagógica para hacer de la clase de lengua castellana un espacio generador de pensamiento crítico²³**

En el año 2009, Luis Alfredo Mantilla Forero, realizó esta propuesta investigativa como requisito para optar al título de Magister en Pedagogía con la Universidad Industrial de Santander. Se empleó una metodología cualitativa con enfoque de investigación acción en el aula. El autor tuvo en cuenta los componentes teóricos

²³ MANTILLA, Luis Alfredo. Propuesta Pedagógica para hacer de la clase de Lengua Castellana un espacio generador de pensamiento crítico. Trabajo de grado Maestría en Pedagogía. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, 2009.

de donde emanan las concepciones de pensamiento crítico, especialmente las de Van Dijk y Boisver, como pilares pedagógicos del desarrollo de esta propuesta realizada con estudiantes de Educación Media Vocacional con el propósito de lograr que los educandos tengan la capacidad de comprender textos a nivel intertextual y poder interpretar discursos teniendo en cuenta el análisis lingüístico y pragmático.

Como resultado se encontró que el impacto causado por la propuesta ofreció para los estudiantes la oportunidad de tener una clase distinta, en la que ellos fueran los protagonistas de su propio aprendizaje. Se reflejó que los niveles de pensamiento crítico no fue muy alto, pero un gran grupo de los participantes mejoró su capacidad, así como cambió su actitud frente a la típica clase tradicional y tediosa, que ahora los hacía parte de lo que ellos debían comprender.

- **El quehacer pedagógico del maestro en el área rural: su significado.**²⁴

Esta investigación se llevó a cabo en la Universidad Industrial de Santander en el año 2012. Su autora Sarit Dallana Guardo, indagó en una Institución oficial de educación básica y media del municipio de Los Santos, Santander, el significado que tiene para la comunidad y para el maestro rural su quehacer pedagógico así como los imaginarios, sentimientos y expectativas que las direcciona y así comprender el significado que los actores dan a la práctica pedagógica rural. Se desarrolló a partir del paradigma cualitativo desde la etnografía; se utilizó como técnicas de recolección de información la observación, la entrevista a profundidad, cuestionarios, autobiografía y observación participante. La investigación da como resultado que los imaginarios sobre el maestro rural apuntan a verlo como un líder social, ejemplo a seguir, un padre, un amigo que ha realizado sus estudios en la universidad y por ello está en capacidad de cumplir con el rol de ser maestro.

²⁴ GUARDO, Sarit Dallana. El Quehacer Pedagógico del Maestro en el Área Rural: Su Significado. Trabajo de grado Maestría en Pedagogía. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander. 2012

Este proyecto permitió hacer una reflexión sobre el papel del maestro en el área rural, la necesidad de dejar a un lado prácticas de enseñanza rutinarias. El maestro debe ser agente de transformación pedagógica que constantemente realice una reflexión crítica sobre su quehacer educativo.

Es necesario expresar que se hicieron las indagaciones correspondientes para encontrar antecedentes de investigaciones referentes a la televisión, pero no fue posible acceder a un proyecto que esté orientado al desarrollo de la lectura crítica a partir del análisis de programas televisivos infantiles.

2.2. MARCO CONCEPTUAL

2.2.1 La comprensión Lectora, proceso de construcción de significado en la interacción lector y texto. El proceso de comprensión se lleva a cabo en la medida en que se relaciona el lector con el texto, para que dicha relación sea posible es necesario que el sujeto que lee haga uso de sus conocimientos previos y los asocie con aquellos que le ofrece el texto y así pueda dar sentido y significado a aquello que se expresa en las líneas escritas de manera explícita o implícita.

Al respecto Liliana Borrero Botero afirma: “lograr comprender lo que se lee es esencia misma de la lectura. Por tanto la comprensión de la lectura es el principal objetivo de la enseñanza de la lectura, el ser humano es ante todo un constructor de significados. Leer y comprender lo que se lee no es otra cosa que la reconstrucción de significados y la posibilidad de considerarlo, ya que para comprender un texto escrito el lector debe realizar una serie de procesos, tales como traer a colación su conocimiento previo sobre lo que está leyendo, para así poder interpretarlo, inferir y comprenderlo”²⁵.

²⁵ BORRERO, Liliana. Enseñando a leer: Teoría, práctica e intervención. Bogotá: Norma. 2008. Págs. 111

Teniendo en cuenta los aportes de Borrero es importante en todo proceso de lectura indagar los conocimientos previos, los cuales son una pieza fundamental para llegar a la comprensión. Es función del docente partir de las ideas que tiene el estudiante para orientar la enseñanza y el aprendizaje, enseñar a leer debe ser enseñar a comprender, es decir, que el niño no se dedique a leer con fluidez y en forma literal sino que pueda interactuar con el texto y elaborar un significado, todo esto se logra a través de los pre saberes.

Al respecto Frank Smith dice: “el conocimiento del lenguaje pertinente es parte de la información esencial para la lectura, pero no es una información que usted espera encontrar en las páginas impresas. Más bien es la información que usted ya posee, detrás de los globos oculares. Este tipo de información puede distinguirse de la información visual que entra a través de los ojos, llamándola información no visual”²⁶.

La información no visual que llama Smith es lo que se conoce como conocimientos previos o presaberes que es esa información sobre la realidad que el ser humano ya tiene estructurada en su memoria, dichos conocimientos direccionan la adquisición de nuevos aprendizajes es por eso que en la lectura para llegar a la comprensión, hay que reactivar esos saberes que están acumulados en el cerebro para poder relacionarlos con los datos que va a brindar una lectura y de esta manera poder llegar a la construcción de un significado.

Smith afirma que “entre menos información no visual pueda emplear el lector más difícil es la lectura. Ahora se tiene una razón para entender porque la lectura es tan difícil para los niños, independientemente de su habilidad real para leer. Ellos pueden tener poca información no visual relevante. Algunos materiales de iniciación a la lectura parecen estar expresamente diseñados para evitar el uso de la información no visual. En otras ocasiones los adultos pueden desalentar

²⁶ 1SMITH, Frank. Comprensión de la lectura. Trillas. México, 1983. Pág. 16

inconscientemente, o incluso deliberadamente, el uso de la información no visual. Pero cualquiera que sea la causa, la insuficiencia de esa información hará más difícil la lectura. Puede incluso a ser imposible la lectura, por la simple pero inevitable razón de que hay un límite para la cantidad de información que puede manejar el cerebro en un momento determinado”²⁷.

Por consiguiente se hace necesario que el maestro indague sobre las estrategias que se deben llevar al aula para orientar los procesos de lectura, donde el primer paso es incentivar al niño a hacer uso de los conocimientos que ya posee para que los relacione con la información que le brinda el texto y de esta manera pueda comprenderlo, pero también hay que brindar oportunidad al niño para que amplíe sus acervos textuales, esa enciclopedia que pondrá en uso cada vez que interactúe con un texto.

Otro aspecto expuesto por Smith y que vale la pena resaltar es que “debido a que el lector debe mantenerse al tanto del texto, resulta muy difícil para los niños aprender a leer con el material que no tiene sentido para ellos, o está desconectado y es fragmentario que la predicción es imposible”²⁸. Por lo expuesto anteriormente es necesario contextualizar la lectura, pues para que se logre su comprensión debe partir de las vivencias del niño, así a través de la información no visual puede darle significado a lo que lee.

Así mismo David Cooper define la comprensión lectora como “la idea de que el lector interactúa con el texto y relaciona las ideas del mismo con sus experiencias previas para así elaborar el significado. Parte de este proceso exige que el lector entienda como ha organizado el autor sus ideas [...] La interacción entre el lector y el texto es el fundamento de la comprensión. En este proceso de comprender, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información

²⁷ 2 Ibid. Pág. 18

²⁸ 3 Ibid. Pág. 92

almacenada en su mente; este proceso de relacionar la información nueva con la antigua es, en una palabra, el proceso de la comprensión”²⁹

Para lograr esa comprensión se requiere el desarrollo de ciertas habilidades y procesos que Cooper³⁰ plantea y que deben tener un enfoque procedural como son:

El desarrollo de información previa: la información previa de que dispone el lector influye directamente en su habilidad para comprender plenamente el texto. Esa información incluye todo lo aprendido y la experiencia previa de un individuo, sobre las cuales se cimientan sus esquemas respecto a los más variados contenidos, conceptos y relaciones. Para desarrollar dicha información se pueden utilizar estrategias como: discusión, actividades generadoras de información previa, pre-interrogantes, actividades para establecer el propósito y objetivos, esquemas previos y anticipos de la historia, redes y mapas semánticos, ilustraciones, materiales concretos, role-playing, visitas programadas y lecturas previas.

Desarrollo del vocabulario: los alumnos desarrollan el vocabulario útil para la lectura a partir de su vocabulario oral, pero no todas las palabras con que se topan en la lectura forman parte de su bagaje oral. Por lo tanto el programa de vocabulario debe ayudarles a reconocer las palabras de su propio vocabulario oral y a aprender aquellos términos que éste no incluye. Estas estrategias son: enseñanza previa del vocabulario, enseñanza de habilidades para determinar el significado de las palabras y lección de vocabulario específico.

²⁹ COOPER, David. Como mejorar la comprensión lectora. Madrid: visor, 1998. Pág. 16,22

³⁰ 2 Ibid., p. 107, 157, 253, 327.

Estrategias para enseñar y modelar las habilidades y procesos de comprensión: Se debe tener en cuenta una etapa preparatoria, una etapa de enseñanza, una etapa de práctica y una etapa de aplicación.

Estructura del texto: para enseñar a los niños a comprender un texto es fundamental enseñarles a leer e interpretar distintas estructuras posibles del texto.

Teniendo en cuenta los aportes de Borrero, Smith y Cooper los conocimientos previos son la base para llegar a una comprensión lectora, esta es quizás la causa del bajo nivel de lectura que presentan los estudiantes, porque se ha encaminado equívocamente el acto de leer, se ha tomado como un proceso de decodificación basado en el reconocimiento de un código y de leer con fluidez, dejando de un lado la construcción de significados. Partir de los intereses que tiene el niño, encaminar ese proceso lector de una manera contextualizada que sea agradable para quien lee, que tenga esa motivación para aventurarse en el maravilloso mundo de la lectura y cabe resaltar que es tarea del docente crear esos espacios que le permitan al estudiante enamorarse de la lectura y verla como un medio para aprender a pensar, analizar, argumentar a tomar postura de lo leído y desarrollar ese nivel crítico que le va a permitir disminuir la brecha que hay en esos lugares marginados por las distancias como es el caso de las escuelas rurales.

Es necesario mencionar los aportes de Ana María Maqueo que orienta sobre el proceso de comprensión de la lectura y dice: “el avance de la investigación sobre la lectura vista de esa manera coincide con la gran preocupación educativa sobre la comprensión. La enseñanza debe cambiar, dicen las voces de los maestros, estudiosos y autoridades. Hay que dejar a un lado la ejercitación mecánica y la memorización; las series de preguntas sobre el texto, a la reflexión sobre lo leído, así como a su relación con otros aspectos, tanto académicos como personales del

alumno”³¹. Esta autora señala que es necesario tener en cuenta las siguientes estrategias para llevar a cabo el proceso de comprensión:

Los conocimientos previos: se sabe que el proceso de comprensión está relacionado con el esquema del lector; esto es, con la categoría del conocimiento: conceptos, informaciones, ideas que se forman a través de la experiencia. Siendo así el lector que comprende un texto lo hace valiéndose de un proceso interactivo entre sus propios esquemas y la información que obtiene del texto. Siempre que un lector posea algunos conocimientos previos respecto a un texto antes de leerlo, lo comprenderá mejor, una discusión previa a la lectura – discusión entre los propios alumnos o entre ellos y el profesor, es sin duda, una estrategia valiosa para incrementar o activar los conocimientos previos. El profesor debe actuar como un guía, un animador, alguien que no dicta conocimientos, sino que alienta a los alumnos a formular sus preguntas e inquietudes, a participar, a responder; en una palabra, a interactuar.

Propósito intención u objetivo de la lectura: el propósito o intención con los que un lector se acerca a un texto, define tanto la manera en que lo hace como su nivel de comprensión. El “qué”, “para qué” y “por qué” se lee algo, se relaciona estrechamente con el nivel de comprensión que exige la lectura.

Esta actividad previa a la lectura no sólo resulta útil para establecer su propósito, sino contribuye también a mantener la atención del lector durante la lectura, a la vez que hace uso de sus conocimientos previos, los relaciona con el texto y favorece su comprensión.

³¹ MAQUEO, Ana María. Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica. México: Editorial Limusa, 2009. Pág. 22

Las inferencias: comprender es inferir. Y, desde luego, se va comprendiendo un texto a medida que se va leyendo. En otras palabras, se infiere y se verifica lo inferido a lo largo del proceso de lectura.

Las inferencias desempeñan un papel importante en la coherencia del texto cuando éste no muestra con claridad la manera en que se relacionan las ideas. En este caso, la tarea de volverlo coherente es del lector, valiéndose de las inferencias.

Las predicciones: a la interpretación de un texto se llega también a través de las predicciones que el lector lleva a cabo durante la lectura. Predicciones que a su vez le permiten formular hipótesis, así como hacer interpretaciones y comprobaciones sobre lo inferido. Las predicciones en la lectura, valiéndose de la información que ofrece el texto sumada al conocimiento general del lector y a los objetivos de la lectura.

Cuando estas predicciones son coherentes con lo que se lee, se van verificando. Es así como se construye el significado por medio de un proceso activo de control de la comprensión.

El resumen: resumir no es reducir un texto. Resumir es encontrar sus partes medulares, y esto equivale a comprender. Saber resumir un texto consiste, entonces, en saber identificar las ideas principales, así como en reconocer las relaciones que hay entre ellas; y, como resultado, ser capaz de sintetizar la información, es decir, de encontrar palabras o frases que incluyan segmentos mayores del texto. Consecuentemente quien sabe resumir es un buen lector.

Partiendo de lo expuesto por Maqueo es necesario cambiar las prácticas que se vienen adelantando en la escuela sobre la manera de enseñar a leer, no se trata de esa ejercitación mecánica y que el que lea con mayor fluidez es un buen lector,

eso es solo un asunto mecánico incluso memorístico, pero la lectura va mucho más allá, leer es comprender y eso se logra a través de una serie de procesos partiendo de los conocimientos previos para llegar a la construcción del significado del texto. Por lo tanto como lo expresa Frank Smith: “la función de los maestros no es tanto enseñar a leer, sino ayudar a los niños a leer”³².

2.2.2 Lectura Crítica: detrás de las líneas. Según Daniel Cassany “comprender las líneas de un texto se refiere a comprender el significado literal, la suma del significado semántico de todas sus palabras. Leer entre líneas hace referencia a todo lo que deduce de las palabras, aunque no se haya dicho explícitamente: las inferencias, las presuposiciones, la ironía, los dobles sentidos, etc. Y leer detrás de las líneas es la ideología, el punto de vista, la intención y la argumentación que apunta el lector. Según este autor, si necesitamos una mirada crítica es porque siempre hay sesgo, ideología, intereses. Nada es neutro. Nunca. Siempre hay algo detrás de las líneas que debemos descubrir”³³.

Por lo tanto para desarrollar una lectura crítica en los estudiantes es necesario partir del contexto, el acto de leer debe estar situado, que tenga significado para el niño, que parta de sus interés y que tenga en cuenta el componente sociocultural. De ahí la importancia de tomar los programas televisivos infantiles como ese medio para leer críticamente, dado que forman parte de la vida del niño, sus tiempos libres los dedican a interactuar con esa “caja mágica”; entonces porque no aprovechar esa motivación que sienten los niños hacia la televisión para transformar aquello que a la luz de los adultos es negativo, en algo positivo y gestor de conocimiento, pero para cumplir este propósito es necesario enseñar a leer críticamente los programas televisivos.

³² SMITH. Op. Cit., p. 15

³³ CASSANY. Op. Cit., p. 52

Es necesario mencionar las veintidós técnicas que plantea Daniel Cassany³⁴ para fomentar una lectura crítica:

El mundo del autor:

1. Identifica el propósito
2. Descubre las conexiones
3. Retrata al autor
4. Describe su idiolecto
5. Rastrea la subjetividad
6. Detecta posicionamientos
7. Descubre lo oculto
8. Dibuja el “mapa sociocultural”

El género discursivo:

9. Identifica el género y descríbelo
10. Enumera a los contrincantes
11. Haz un listado de voces
12. Analiza las voces incorporadas
13. Lee los nombres propios
14. Verifica la solidez y la fuerza
15. Halla las palabras disfrazadas
16. Analiza la jerarquía informativa

Las interpretaciones:

17. Define tus propósitos
18. Analiza la sombra del lector
19. Acuerdos y desacuerdos
20. Imagina que eres...
21. En resumen...
22. Medita tus reacciones

³⁴ Ibíd., p. 115

Teniendo en cuenta estos recursos para fomentar el nivel crítico, en la Institución Educativa se van aplicar algunas de estas técnicas para lograr a través de los programas televisivos infantiles que los niños aprendan a leer de manera crítica.

Es oportuno ahora mencionar a Fabio Jurado Valencia³⁵ para quien la lectura crítica es un diálogo entre los textos, no es la “libre opinión” del lector. La lectura crítica surge del ejercicio intelectual que presupone hacer inferencias, sean simples o complejas. Para llegar a este nivel de lectura, el lector debe acudir a sus acervos textuales que le permitan tener esa relación dialógica entre los textos.

El mismo autor afirma: “La escuela tiene la oportunidad de formar lectores críticos a pesar de sus limitaciones. Se trata de trascender el enfoque meramente alfabetizador hacia otros que pone el acento en la interpretación crítica de los textos. El dialogismo intertextual es un juego que tiene como fundamento el acto de reconocer diversos textos dentro de un texto”³⁶.

Con respecto a lo expresado por Fabio Jurado en la escuela y más aún en la escuela rural que es marginada por la distancia, se tienen grandes limitaciones para formar lectores críticos, por cuanto no hay el material actualizado, las guías de trabajo están encaminadas al desarrollo de esa lectura literal y la concepción que a los niños no se les enseña a leer críticamente que ese asunto es tarea de la educación secundaria.

Por lo tanto en la institución educativa a través de la elaboración de una secuencia didáctica se busca desarrollar en los niños una lectura crítica a través

³⁵ JURADO, Fabio. La lectura crítica: el diálogo entre los textos. [Base de datos en línea] Agosto de 2014. Revista Ruta Maestra, vol. 08, p. 10-15. (Recuperado en 15 de agosto 2016). Disponible en www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-8/pdf/3.pdf

³⁶ JURADO, Fabio. La formación de lectores críticos desde el aula. [Base de datos en línea] Mayo de 2008. Revista Iberoamericana de Educación, vol. 46, p. 89-105. (Recuperado en 7 de agosto 2016). Disponible en www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article2536

de los programas televisivos infantiles y así erradicar ese pensamiento que en la básica primaria no se puede enseñar a ser un lector crítico.

Es necesario recalcar que desde las políticas públicas se fundamenta la importancia de formar lectores críticos, lo que se evidencia en las competencias de lectura crítica propuestas por el Ministerio de Educación Nacional bajo la orientación del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES y las cuales se enuncian a continuación:

Competencias de Lectura Crítica³⁷

1. Identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto:

Esta competencia incluye la capacidad de identificar y comprender los eventos, ideas, afirmaciones y demás elementos locales que componen un texto. Su evaluación está dirigida a la comprensión del significado de palabras, expresiones o frases que aparecen explícitamente en el texto. En ausencia de esta competencia, no es posible contar con las dos siguientes.

2. Comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global: Esta competencia consiste en la capacidad de comprender cómo se relacionan semántica y formalmente los elementos locales que constituyen un texto, de manera que éste adquiera un sentido global. En esa medida, las preguntas que la evalúan siempre involucran varios elementos locales de un texto y exigen reconocer y comprender su articulación. Esta competencia es necesaria para contar con la que sigue.

3. Reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido: Esta competencia consiste en la capacidad de enfrentar el texto críticamente. Incluye evaluar la

³⁷ ICFES. Saber Pro. [En línea] [Fecha de consulta 2/07/2016] Disponible en: www.icfes.gov.co/docman/estudiantes-y-padres...lectura-critica

validez de argumentos, advertir supuestos, derivar implicaciones, reconocer estrategias argumentativas y retóricas, relacionar los contenidos con variables contextuales, etc. Esta es la competencia propiamente crítica, pero exige un adecuado ejercicio de las dos anteriores.

Las anteriores competencias necesariamente forman parte de esta investigación cuya finalidad es desarrollar la lectura crítica en niños de básica primaria del contexto rural.

Así mismo se hace necesario mencionar los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana donde hace alusión a las categorías para el análisis de la comprensión lectora las cuales están divididas en tres niveles.

Niveles de comprensión lectora³⁸:

- Nivel A: nivel literal: Es el nivel que se constituye en primera llave para entrar en el texto [...] En este nivel hay dos variables: la literalidad transcriptiva y la literalidad en el modo de la paráfrasis. En la literalidad transcriptiva, el lector simplemente reconoce palabras y frases, con sus correspondientes significados de “diccionario” y las asociaciones automáticas con su uso. [...] En la literalidad, en el modo de la paráfrasis, el sujeto desborda la mera transcripción grafemática y frásica, para hacer una traducción semántica en donde palabras semejantes a las del texto leído ayudan a retener el sentido.
- Nivel B: nivel inferencia: El lector realiza inferencias cuando logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados, lo cual conduce a formas dinámicas y tensivas del pensamiento, como es la construcción de relaciones de implicación, causación, temporalización, espacialización, inclusión,

³⁸ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares de Lengua Castellana. Áreas obligatorias y fundamentales. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1998. p. 112.

exclusión, agrupación, etc., inherentes a la funcionalidad del pensamiento y constitutivos de todo texto. Se infiere lo no dicho en el acto de decir.

- Nivel C: nivel crítico-intertextual: en este nivel de lectura se explota la fuerza de la conjetura, determinada en gran parte ya no por lo que Eco llama lectura desde el “Diccionario” sino por la lectura desde la “Enciclopedia”; es decir, la puesta en red de saberes de múltiples procedencias (lo intertextual). La explicación interpretativa se realiza por distintos senderos: va desde la reconstrucción de la macroestructura semántica (coherencia global del texto), pasa por la diferenciación genérico-discursiva (identificación de la superestructura) y desemboca en el reconocimiento de los puntos de vista tanto del enunciador textual y el enunciatario, como de las intencionalidades del autor empírico. Hay un momento de la lectura en donde todo lector se posiciona críticamente, entendiendo por ello la emisión de juicios respecto a lo leído.

El anterior documento institucional ilumina el camino que se debe seguir para llevar al niño desde el desarrollo de una lectura literal hasta llegar al nivel crítico, este es un proceso que requiere que los maestros tengan los sustentos teóricos para buscar y aplicar las estrategias necesarias para formar niños lectores críticos.

2.2.3 La lectura, herramienta emancipadora. La escuela debe preparar al niño para enfrentar la vida, debe brindar las herramientas que le permitan liberarse de ataduras, ser autónomo y tener un criterio propio para forjar y cumplir su proyecto de vida. La mejor arma que existe para ser una persona emancipada es la lectura. El lector activo tiene el conocimiento necesario para enfrentarse y sobresalir en una sociedad donde las oportunidades son cada vez más escasas.

Liliana Borrero opina: “Leer es esencial para ser exitoso y competitivo en el mundo de hoy. La capacidad de leer y escribir es una herramienta poderosa del pensamiento, es la puerta virtual a otros tipos de pensamiento, brinda la

posibilidad de buscar información, expresar la opinión y tomar posiciones. El poder de leer abre toda una perspectiva de posibilidades de vida, desde el placer y el entretenimiento hasta la investigación y el trabajo”³⁹. Por lo tanto es una necesidad que la escuela busque las estrategias que lleven al niño a ser un lector activo, más aún en el contexto rural, donde escasea la posibilidad de emanciparse; porque hay barreras que lo impiden como libros deteriorados, los lugares apartados, material educativo desactualizado... estos son algunos de los obstáculos que se tiene en el campo para acceder al conocimiento. En este caso el único medio para formarse académicamente es la escuela, por lo tanto el maestro tiene la responsabilidad de ser un mediador y brindar oportunidades para que los estudiantes vean en el proceso de la lectura, ese vehículo que les va a permitir ser autónomos, libres y letrados.

Michele Petit expresa: “La lectura, de hecho, es una promesa de no pertenecer solamente a un pequeño círculo [...] La lectura permite romper el aislamiento porque facilita el acceso a espacios más amplios cuando no se encierra uno ante el espejo del diario local. En el medio rural, es especial, en especial, más que en otros lugares, la lectura ha sido un medio para desapretar un poco el espacio, para viajar por persona interpuesta, para abrirse a lo nuevo, a lo lejano”⁴⁰.

Es por este motivo que a través del desarrollo de la lectura crítica se busca que los niños se formen como lectores activos, que vean en el acto de leer una oportunidad para acceder al conocimiento, donde a través de la relación con los textos sean autores de su propia vida. Michele Petit afirma: “La lectura puede hacernos un poco más aptos para enunciar nuestras propias palabras, nuestro propio texto, volvernos más los autores de nuestra propia vida, leer es por lo tanto la oportunidad de darse un tiempo para sí, en forma clandestina o discreta, en el que imaginan otras formas de lo posible, en el que reafirman su espíritu crítico”⁴¹.

³⁹ BORRERO, Óp. cit., p. 35

⁴⁰ PETTIT. Op. cit., p. 100

⁴¹ Ibíd., p. 35

Para despertar en los niños el gusto por la lectura, se debe tener en cuenta el interés del niño y a partir de su realidad para desarrollar procesos lectores donde el niño descubra que a través de la relación con el texto se lleva a cabo una construcción de sentido y significado.

2.2.4 La televisión como parte del curriculum escolar. Es notable la gran influencia que tiene la televisión en la vida de los niños, pasan gran parte de su tiempo frente a un televisor recibiendo un bombardeo de información por lo cual se hace necesario educarlos para que miren críticamente sus programas favoritos y no se dejen influenciar negativamente.

Por esta razón se van a tener en cuenta los aportes de José Ignacio Aguaded quien afirma que “el diseño y la puesta en marcha de programas didácticos para enseñar a ver la televisión en los centros educativos es cada día una necesidad más apremiante. Las altas dosis de consumo televisivo a que los niños y jóvenes de hoy se someten diariamente y la escasa o nula presencia de esta temática dentro del currículum escolar es, sin duda, uno de los aspectos más llamativos del proceso educativo. ¿Cómo es posible que el eje central de su tiempo de ocio esté tan desconectado de la vida académica?, ¿cómo se explica que no se intervenga desde el ámbito escolar para rentabilizar el potencial educativo de este medio?, ¿cómo no se enseña a «consumir» de forma inteligente y racional los mensajes televisivos? La concienciación acerca de la importancia del tratamiento de la educación televisiva en la escuela ha tenido hasta ahora escasa consideración en los centros escolares”⁴².

Por lo tanto se hace necesario que la escuela cumpla su papel de formación y esto es posible en la medida que lleva al aula de clase el medio televisivo. Es tarea del maestro liderar procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de la televisión y

⁴² AGUADED. Op. cit., p. 51

aprovechar que es un agente motivador en la vida del niño y tomarla como pretexto para liderar procesos investigativos.

De la misma manera Joan Ferrés expresa “hasta el momento el binomio televisión educación no ha funcionado demasiado bien [...] La televisión educa aunque no quiera. Es decir, educa incluso en aquellos casos en los que no lo pretende explícitamente. Para bien y para mal. Educa en cuanto transmite, de manera intencional o no conocimientos, principios y valores. Pero su función no es primordialmente educativa. La de la escuela, sí. Y la escuela no cumplirá su tarea educativa si olvida la incidencia que la televisión tiene sobre las nuevas generaciones de alumnos. Por lo tanto, la responsabilidad primordial del buen entendimiento del binomio televisión-educación debe recaer en la escuela”⁴³.

Por lo expuesto anteriormente se ve la necesidad de llevar al contexto escolar la televisión, de ahí la importancia que tiene esta investigación la cual gira en torno al análisis de programas televisivos infantiles, donde a través de estrategias se permite integrar escuela-televisión para desarrollar lectores críticos.

Por lo tanto Aguaded y Ferrés invitan a que la escuela tenga en cuenta la televisión, que eduque para verla y que este medio de comunicación se convierta en una herramienta de aprendizaje. El docente debe diseñar estrategias metodológicas que permitan hacer de la televisión un mecanismo para que el niño desarrolle una lectura crítica y sea funcional ese binomio.

Así mismo desde los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana se habla de la necesidad de llevar la televisión a la escuela: “Desde el punto de vista social, es indudable que los medios son los portadores más claros de los elementos configuradores de la sociedad contemporánea, y por esto a la escuela le

⁴³ FERRÉS, Joan. Televisión, espectáculo y educación. [Base de datos en línea] Marzo de 1995. Revista Científica de Educación, vol. 02, no. 4, p. 37-41. (Recuperado en 12 de septiembre 2016). Disponible en www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=4&articulo=04-1995-07

corresponde jugar un papel muy importante en lo que respecta a la preparación de los alumnos en la utilización crítica y reflexiva de dichos medios”⁴⁴.

Otro documento institucional, en este caso los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje hablan sobre la pedagogía de otros sistemas simbólicos. La capacidad del lenguaje posibilita la conformación de sistemas simbólicos para que el individuo formalice sus conceptualizaciones. “Estos sistemas tienen que ver con lo verbal y lo no verbal, sistemas estos que se pueden y deben abordar y trabajar en el ámbito escolar, si se quiere en realidad hablar de una formación en lenguaje”⁴⁵.

Desde estos documentos institucionales se está invitando al maestro a llevar al aula los medios de comunicación como componentes curriculares que permitan educar desde la realidad que vive el estudiante, solo de esta manera la escuela cumpliría su función de educadora.

2.2.5 La incidencia de las imágenes en el proceso de aprendizaje. La primera experiencia hacia la lectura que tienen los infantes es sin duda alguna a través del lenguaje icónico; dado que se dejan seducir por los colores y representaciones que se proyectan en una imagen se puede afirmar que son una herramienta valiosa en el proceso educativo.

Los niños se sienten motivados hacia la imagen, por lo tanto es tarea del maestro buscar y aplicar estrategias que permitan el uso de este recurso como medio de aprendizaje. Es necesario recalcar sobre el uso de la imagen porque precisamente al abordar el análisis de programas televisivos infantiles, se requiere tenerla en cuenta para su análisis.

⁴⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares de Lengua Castellana. Áreas obligatorias y fundamentales. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1998. p. 61.

⁴⁵ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Documento No. 3. 2006. p. 26.

Maité Pro expresa: “cuando la imagen se pone al servicio de una pedagogía activa, se consigue que los alumnos tengan una actitud investigadora, crítica y reflexiva. Al alumno habituado a tener esta actitud crítica en la escuela, le será más fácil adoptarla delante de los audiovisuales que recibe fuera de ella”⁴⁶.

Por lo expuesto anteriormente se afirma la posibilidad de formar lectores críticos a través del uso de la imagen; en un caso más concreto la imagen vivenciada mediante los programas televisivos infantiles. Otro aporte importante de Maité Pro se da cuando expone: “la imagen ha desbordado los límites de la palabra escrita y se ha convertido en una forma específica de comunicación. Actualmente la imagen domina en la cultura de hoy en día. Las nuevas generaciones están acostumbradas a contemplar muchas imágenes, pero no las asimilan. Los avances tecnológicos no se pueden parar, y en esta evolución se hace necesaria la individualización de las técnicas audiovisuales, la conjunción de medios de comunicación de masas con otros más flexibles, lo cual está llevando a la necesidad de una colaboración más estrecha entre la educación y los medios de comunicación”⁴⁷.

De ahí radica la necesidad de llevar la televisión al ámbito escolar y que la escuela enseñe a partir de contextos reales. Esta es una oportunidad para aprovechar el interés que siente los niños hacia esa caja mágica y direccionar los procesos de enseñanza aprendizaje hacia la formación para su visionado y de esta manera formar seres críticos.

Roberto Aparici, Agustín García, Jenaro Fernández y Sara Osuna⁴⁸ expresan que la gente tiene que aprender a encontrarle sentido a los sistemas icónicos evidentes en los despliegues por ordenador, en los que intervienen todas las combinaciones de signos, símbolos, imágenes, palabras y sonidos. El lenguaje ha

⁴⁶ PRO. Op. cit., p. 24

⁴⁷ Ibid., p. 27

⁴⁸ APARICI, Roberto, *et al.* La imagen. Análisis y representación de la realidad. Barcelona: Editorial gedisa, 2006. p. 294.

dejado de ser exclusivamente gramática, léxico y semántica, y ha pasado a abarcar también una amplia gama de sistemas semióticos en los que interviene la lectura, la escritura, el visionado y el habla. Según lo anterior si es posible que los niños aprendan a leer críticamente a través de los programas televisivos infantiles.

También se tiene los aportes de Roberto Aparici y Agustín García⁴⁹, con su fundamento que para leer imágenes se debe tener presente el nivel denotativo y el connotativo.

Nivel denotativo u objetivo: se refiere a una enumeración y descripción de los objetos, cosas y/o personas en el contexto y localización espacial.

Nivel connotativo o subjetivo: permite analizar los mensajes ocultos que subyacen en una imagen, de qué manera aparece disfrazada la información, qué objetos pretende y qué valoración tiene sobre la sociedad (...) y en última instancia, el grado de sugerencia que posee para cada individuo una misma imagen. Se está, de alguna manera contextualizando dicha imagen.

Al analizar lo planteado por Aparici y García se puede relacionar el nivel denotativo con una lectura literal donde el estudiante identifica los datos que se encuentran explícitamente; cuando se trabaja un nivel connotativo se está aplicando una lectura inferencial para llegar a un nivel crítico donde realiza una contextualización a través de relaciones lógicas, a sus acervos textuales y a su experiencia como lector o para el caso de la televisión, a su rol como televidente.

2.2.6 La escuela nueva promueve la educación en el contexto rural. Según el Ministerio de Educación Nación Nacional⁵⁰ el modelo pedagógico Escuela Nueva fue adoptado en Colombia en la década de los años 70 para suplir las

⁴⁹ APARICI, Roberto y GARCÍA, Agustín. Lectura de imágenes. Madrid: Ediciones de la Torre, 1987. p. 102.

⁵⁰ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Modelo pedagógico Escuela Nueva. [En línea] (Recuperado en 8 julio 2016.) Disponible en <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-82780.html>

necesidades educativas de los estudiantes del contexto rural y de esta manera brindar la oportunidad a los niños de acceder a la educación a pesar de sus limitantes como las largas distancias, las condiciones climáticas y ayudar a sus familias en época de cosecha. Por lo anterior, se hace énfasis en la promoción flexible teniendo en cuenta las condiciones y necesidades del niño campesino. Este modelo pedagógico promueve el aprendizaje activo, participativo y cooperativo, así mismo se fortalece la relación escuela-comunidad. Vale la pena destacar que debido a que en el campo la cantidad de estudiantes es baja, surge el maestro multigrado quien debe atender varios grados en una misma aula escolar.

Frente a este modelo pedagógico Julián De Zubiría Samper expresa: “la Escuela Nueva rompe con el paradigma tradicional que explicaba el aprendizaje como el proceso de transmisiones que se realiza desde el exterior y se asimilan por parte de los alumnos. En su lugar, la nueva escuela defendería la acción, la vivencia, y la experimentación como condición y garantía del aprendizaje. Manipular es para muchos de sus representantes aprender, ya que es la acción directa sobre los objetos la que permite el conocimiento de los mismos. Esta diferente manera de entender la finalidad de la educación y el aprendizaje genera en la escuela una verdadera revolución que se expresará en la búsqueda de unos contenidos, secuencias, metodologías y criterios de evaluación distintos. Aparece, de esta forma el modelo de la pedagogía activa. Una pedagogía centrada en el niño y el autoaprendizaje”⁵¹.

En la Sede de la Institución Educativa rural de Betulia, Santander se trabaja con la metodología de Escuela Nueva, llamada también escuela multigrado donde hay una sola docente que actualmente atiende los grados de primero, segundo y cuarto. Se basa en el aprendizaje activo, participativo y cooperativo, donde los

⁵¹ DE ZUBIRIA SAMPER, Julián. Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2006. p. 110.

niños trabajan por grados y la maestra es orientadora de este proceso. Además es importante la participación de la comunidad en este proceso formativo.

Vale la pena resaltar que en los últimos tiempos ha cambiado notablemente este modelo por las mismas políticas educativas. A la educación rural la están saturando con gran cantidad de asignaturas propias de la escuela tradicional. Por lo tanto es una gran dificultad debido a que solo hay un docente para atender a varios grados y ante tantos contenidos que se exigen, el tiempo no alcanza para cumplir a cabalidad con tantas exigencias. El gobierno desconoce que el campo es un ambiente muy diferente a la ciudad. Un niño campesino debe caminar largas distancias para llegar a la escuela, no cuenta con los avances tecnológicos, el material está desactualizado, en fin son varios los factores que desfavorecen este proceso de enseñanza aprendizaje. Por lo tanto se ve la necesidad que el maestro se convierta en investigador de su práctica educativa y a través de la reflexión y acción lidere procesos investigativos donde busque estrategias que permitan brindar a sus estudiantes una educación de calidad a pesar de las limitaciones que se puedan tener.

2.2.7 Un aprendizaje hacia la significación. Durante el desarrollo de esta propuesta investigativa se va a tener en cuenta la realidad que vive el niño, en este caso la influencia de la televisión; si se lleva al aula elementos conocidos por el niño y se toman como pretexto para direccionar la enseñanza, los niños van a adquirir un aprendizaje significativo.

David Ausbel diferencia entre aprendizaje y enseñanza, demostrando que “la tarea esencial de la educación es conseguir el aprendizaje de carácter significativo; pero para hacerlo, es necesario que el nuevo aprendizaje se vincule de manera significativa con los aprendizajes anteriores. De allí que no sean lo mismo los tipos de aprendizaje que las formas de enseñanza, dado que los primeros hacen referencia a las características estructurales conseguidas en la asimilación de una

información nueva, en tanto que los otros se preguntan por el método mediante el cual se da la enseñanza. El aprendizaje puede ser, así significativo mecánico, según se relaciona sustancial o arbitrariamente con la estructura cognoscitiva del estudiante; por otra parte, puede asumir las formas de receptivo o por descubrimiento, según si se le presentan al estudiante los contenidos en forma final o éste tiene que encontrarlos”⁵².

Teniendo en cuenta lo expuesto por este autor para que se dé un aprendizaje significativo los niños deben relacionar lo que ya saben con el nuevo conocimiento y para que esto se cumpla se deben tener en cuenta tres condiciones las cuales van a sustentar la secuencia didáctica que se elabora para desarrollar una lectura crítica a través del análisis de los programas televisivos infantiles. La primera condición que plantea Ausbel⁵³ es que el contenido sea potencialmente significativo, sea relevante que permita ser aprendido de manera significativa, un segundo aspecto se refiere a los conocimientos previos, es necesario que el estudiante relacione estos saberes con el nuevo conocimiento de esta manera se logra la asimilación y por último el alumno debe manifestar una actitud positiva hacia el aprendizaje significativo y esto se logra en la medida en que el maestro diseñe estrategias que centren la atención del estudiante y lo motive hacia el aprendizaje.

2.2.8 La secuencia didáctica una herramienta de aprendizaje. El objetivo que se planteó en esta investigación es determinar de qué manera una secuencia didáctica permite a los estudiantes de una escuela rural en Betulia, Santander, el desarrollo de una lectura crítica a través de los programas televisivos infantiles.

⁵² AUSBEL, David. El aprendizaje significativo. Citado por DE ZUBIRÍA, Julián. Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2006. p. 125.

⁵³ AUSBEL, David. Teoría del aprendizaje significativo. Citado por DE ZUBIRÍA, Julián. Tratado de Pedagogía Conceptual. Los Modelos Pedagógicos. Bogotá: Fundación Alberto Merani para el desarrollo de la inteligencia, 2001. p. 122.

Por lo tanto para la elaboración de esta secuencia didáctica se tienen en cuenta los aportes de Anna Camps⁵⁴ quien afirma que la secuencia está constituida por un conjunto de tareas diversas, pero todas ellas relacionadas con un objetivo global que les dará sentido. Lo que le otorga unidad al conjunto no es sólo el tema, sino la actividad global implicada, la finalidad con que se llevan a cabo. El desarrollo de la SD permite situaciones interactivas diversas que facilitan que el profesor intervenga en el proceso de construcción del conocimiento y que pueda ofrecer las ayudas necesarias; es decir, se hace posible un proceso de evaluación formativa incorporado en el propio proceso de aprendizaje.

Por otra parte Ángel Díaz Barriga⁵⁵ expone que la secuencia didáctica debe estructurarse bajo una serie de principios donde se tengan en cuenta actividades de apertura, desarrollo y cierre, las cuales estén orientadas a generar procesos centrados en el aprendizaje. El docente tiene la posibilidad de estructurar la SD a partir de las situaciones reales de sus alumnos donde se tenga en cuenta las experiencias previas y se brinde la oportunidad de relacionarlas con aspectos de la realidad y con el nuevo aprendizaje. En este caso la secuencia didáctica permite que los estudiantes adquieran un aprendizaje significativo.

Tomando los aportes de Camps y Díaz se desarrolla una secuencia didáctica a través de una estructura de acciones e interacciones que permitan adquirir un aprendizaje, en este caso el desarrollo de una lectura crítica a partir de los programas televisivos infantiles, esto con el fin de transformar el proceso de enseñanza aprendizaje y que el docente se convierta en un investigador y genere herramientas innovadoras que permitan que sus estudiantes adquieran aprendizajes significativos.

⁵⁴ CAMPS, Anna. Secuencias didácticas para aprender gramática. Barcelona: Editorial Graó, 2006. p. 3.

⁵⁵ DÍAZ B, Ángel. Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas?. En: Revista de Currículum y Formación de Profesorado, Diciembre, 2013. vol. 17, no. 3, p. 11-33.

2.3 MARCO LEGAL

El trabajo de investigación “Los programas televisivos infantiles como medio para desarrollar una lectura crítica en niños de educación básica primaria, dentro del contexto rural de la Institución Educativa el Ramo” está fundamentado de acuerdo a los requisitos legales y normativos, teniendo en cuenta que la reglamentación juega un papel importante en fundamentar y apoyar a través de normas y leyes la importancia de la educación y las implicaciones que ésta tiene en el desarrollo del ser humano. Después de hacer un barrido sobre programas y leyes que apuntan a la calidad educativa, es el caso del fortalecimiento del desarrollo de habilidades del proceso lector en el ámbito escolar cabe precisar las siguientes:

2.3.1 Constitución Política de Colombia.⁵⁶ El Artículo 67 contempla que la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos. Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo. La Nación y las entidades territoriales

⁵⁶ COLOMBIA. CORTE CONSTITUCIONAL. Constitución Política de Colombia 1991. (Diciembre, 1991) Normatividad. Bogotá, D.C. 1991. p. 1-197.

participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley.

De misma manera en el Artículo 70 el Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional.

La cultura en sus diversas manifestaciones es fundamento de la nacionalidad. El Estado reconoce la igualdad y dignidad de todas las que conviven en el país. El Estado promoverá la investigación, la ciencia, el desarrollo y la difusión de los valores culturales de la Nación.

2.3.2 Ley General de Educación.⁵⁷ La ley General de Educación en el artículo 4 menciona que le corresponde al Estado, a la sociedad y a la familia velar por la calidad de la educación y promover el acceso al servicio público educativo, y es responsabilidad de la Nación y de las entidades territoriales, garantizar su cubrimiento.

Así mismo en el artículo 5 se encuentran los fines de la educación, donde se destaca el N. 7 que hace referencia al acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones.

También el N. 9 enfatiza 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

⁵⁷ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Ley 115. (8, febrero, 1994). Ley General de Educación. Legislación. Bogotá, D.C. 1994. p. 1-76.

participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.

Al mismo tiempo en el artículo 20 estipula los objetivos generales de la educación básica:

- a) Propiciar una formación general mediante el acceso, de manera crítica y creativa, al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico y de sus relaciones con la vida social y con la naturaleza, de manera tal que prepare al educando para los niveles superiores del proceso educativo y para su vinculación con la sociedad y el trabajo;
- b) Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente;
- c) Ampliar y profundizar en el razonamiento lógico y analítico para la interpretación y solución de los problemas de la ciencia, la tecnología y de la vida cotidiana.

Entre tanto en el artículo 21 menciona los objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de primaria en los siguientes numerales

- b) El fomento del deseo de saber, de la iniciativa personal frente al conocimiento y frente a la realidad social, así como del espíritu crítico;
- c) El desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura;

d) El desarrollo de la capacidad para apreciar y utilizar la lengua como medio de expresión estética.

La educación en Colombia ha sido consagrada como un derecho constitucional que debe garantizar el Estado. La Ley 115 de 1994 define la educación como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”.

La Ley 115 de 1994 consagra la educación como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes. La normatividad busca cumplir con los propósitos del gobierno nacional contempla que todos los niños y niñas del país estén en las aulas de clase recibiendo una educación de calidad con igualdad de oportunidades; sin embargo analizando el contexto en que se encuentra la institución, como son las necesidades que padecen las escuelas rurales en cuanto a material didáctico desactualizado, infraestructura en mal estado, abandono por parte del gobierno, carencia de docentes de apoyo, falta de herramientas tecnológicas y se suma a esto la brecha que se abre entre el sector rural y urbano, se deduce que estos propósitos no se cumplen en su totalidad, aún cuando en la Institución se garantiza el derecho a la educación que tienen los niños y niñas y se vela por transformar las prácticas educativas para ofrecer una educación de calidad.

2.3.3 Plan Decenal 2006-2016.⁵⁸ Una de las estrategias del plan decenal es impulsar la actualización curricular, la articulación de los niveles escolares y las funciones básicas de la educación, así como la investigación, las innovaciones y el establecimiento de contenidos, prácticas y evaluaciones que propicien el

⁵⁸ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016. (Diciembre, 2008). Bogotá, D.C. 2008. p. 1-17.

aprendizaje y la construcción social del conocimiento, de acuerdo con las etapas de desarrollo, las expectativas y las necesidades individuales y colectivas de los estudiantes, propias de su contexto y del mundo actual.

De igual manera diseñar currículos que garanticen el desarrollo de competencias, orientados a la formación de los estudiantes en cuanto a ser, saber, hacer y convivir, y que posibilite su desempeño a nivel personal, social y laboral. Fortaleciendo los procesos lectores y escritores que garantizan el acceso, la construcción y el ejercicio de la cultura escrita como condición para el desarrollo humano, la participación social y ciudadana y el manejo de los elementos tecnológicos que ofrece el entorno.

2.3.4 Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana.⁵⁹ El presente documento ministerial tiene como finalidad plantear ideas básicas que sirvan de apoyo a los docentes en sus definiciones referentes al desarrollo curricular, dentro de los Proyectos Educativos Institucionales. Se basa en orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares encaminadas a apoyar el proceso de fundamentación y planeación del área de Lengua Castellana, donde se concibe el lenguaje como un proceso de significación que se construye a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar. Es a través del lenguaje que se configura ese universo simbólico y cultural de cada sujeto en relación e interacción con otros sujetos culturales.

2.3.5 Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje.⁶⁰ Este documento ha sido orientado por el Ministerio de Educación Nacional teniendo como referente los lineamientos curriculares con el propósito de establecer un criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto, cumplen con unas expectativas comunes de calidad; expresa una

⁵⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares de Lengua Castellana. 1998

⁶⁰ Ibid. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje. 2006.

situación deseada en cuanto a lo que se espera que todos los estudiantes aprendan en cada una de las áreas a lo largo de su paso por la Educación Básica y Media, especificando por grupos de grados (1 a 3, 4 a 5, 6 a 7, 8 a 9, y 10 a 11) el nivel de calidad que se aspira alcanzar.

En lo referente al lenguaje, es definido como la capacidad humana por excelencia, que lleva al ser humano a apropiarse conceptualmente de la realidad que lo circunda y ofrecer una representación de esta conceptualización por medio de diversos sistemas simbólicos. Se han definido tres campos fundamentales en la formación del lenguaje para la Educación Básica y Media: una pedagogía de la lengua castellana, una pedagogía de la Literatura y una pedagogía de otros sistemas simbólicos.

2.3.6 Ley 14 de 1991.⁶¹ La finalidad de esta ley es dictar normas sobre el servicio de la televisión y radiodifusión oficial.

Artículo 2. *Fines del servicio.* Los fines del servicio de televisión son formar, informar y recrear, contribuyendo al desarrollo integral del ser humano y a la consolidación de la democracia, la cohesión social, la paz interior y exterior y la cooperación internacional.

Artículo 4. *Obligación de protección al menor.* Los concesionarios y los contratistas de los servicios de radiodifusión sonora y de espacios de televisión, están obligados a dar estricto cumplimiento a las disposiciones especiales consagradas en el Código del Menor o Decreto 2737 de 1989, en materia de responsabilidad de los medios de comunicación con los menores.

⁶¹ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 14. (29, enero, 1991). Por la cual se dictan normas sobre el servicio de televisión y radiodifusión oficial. Diario Oficial. Bogotá, D.C. 1991. No. 39651.

3. METODOLOGÍA

3.1. ENFOQUE METODOLÓGICO

Esta investigación se desarrolló con un enfoque metodológico cualitativo, teniendo en cuenta que la educación es un proceso que requiere de una constante interacción entre los miembros de la comunidad educativa.

La investigación debe ser el eje dinamizador de la acción pedagógica en la educación de tal manera que este proceso oriente al docente para renovar constantemente su praxis pedagógica. Por consiguiente es importante resaltar el rol del educador como investigador, que educa para la comprensión, interpretación de la realidad que se expresa en fenómenos, conflictos, problemas e interrogantes en los diferentes ámbitos de la vida del ser humano y de ahí generar espacios de aprendizaje.

Según Carlos Arturo Sandoval: “los acercamientos de tipo cualitativo reivindican el abordaje de las realidades subjetiva e intersubjetiva como objetos legítimos de conocimiento científico; el estudio de la vida cotidiana como el escenario básico de construcción, constitución y desarrollo de los distintos planos que configuran e integran las dimensiones específicas del mundo humano y, por último, ponen de relieve el carácter único, multifacético y dinámico de las realidades humanas. Por esta vía emerge, entonces, la necesidad de ocuparse de problemas como la libertad, la moralidad y la significación de las acciones humanas, dentro de un proceso de construcción socio-cultural e histórico, cuya comprensión es clave para acceder a un conocimiento pertinente y válido de lo humano”⁶².

⁶² SANDOVAL CASILIMAS, Carlos A. Investigación Cualitativa. Bogotá:ICFES, 1996. p. 15.

Con respecto a lo anterior este proceso investigativo tiene como fin desarrollar la lectura crítica a través del análisis de programas televisivos infantiles dentro del contexto rural y para lograr esto se plantea como técnicas para recolectar información prueba informal, análisis documental, entrevista semiestructurada, observación participante y taller investigativo. Es necesario mencionar los instrumentos: prueba de lectura, diario de campo, formato de entrevista, rúbricas, y guías de aprendizaje

3.2. DISEÑO METODOLÓGICO

Esta investigación se llevó a cabo a partir de la investigación acción, buscando alternativas que permitan atender el problema planteado e implementar estrategias para cambiar y mejorar las prácticas rutinarias que se han aplicado en el aula de clase y que según los análisis hechos no son las mejores pues desarrollan lecturas mecánicas, decodifican y en muy pocos casos la comprensión sin llegar alcanzar el nivel intertextual que conlleva a una lectura crítica.

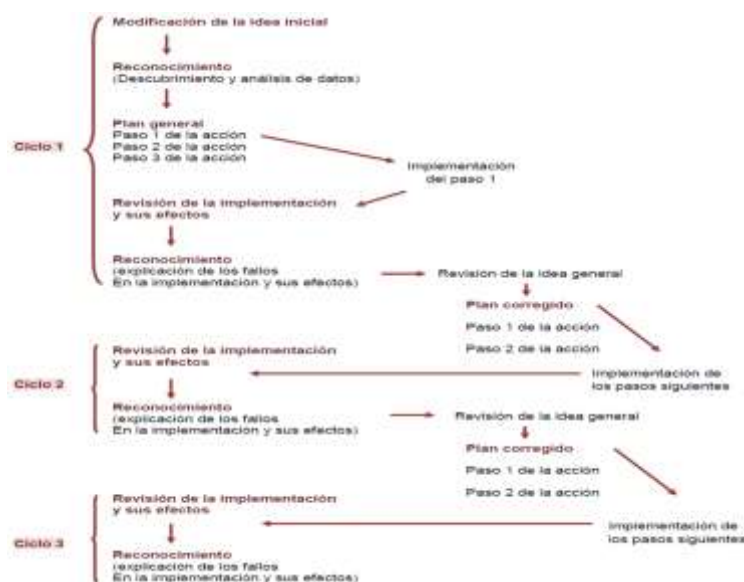
El propósito de la investigación acción es permitir que el maestro reflexione sobre su práctica pedagógica y genere procesos investigativos a partir de los problemas encontrados en una etapa diagnóstica, para llevar a cabo este proceso investigativo se requiere interpretar lo que ocurre a través de la interacción de los diferentes actores como profesores, alumnos y padres de familia, con la finalidad de definir las acciones concretas que van a llevar a mejorar las prácticas educativas. Elliot define la investigación acción como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma. La entiende como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión de los docentes de sus problemas prácticos. Las acciones van encaminadas a modificar

la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas”⁶³.

Teniendo en cuenta lo anterior se puede afirmar que el propósito de esta investigación acción es la comprensión y mejora de las prácticas docentes, por lo que se propone mejorar la educación a través del cambio y aprender a partir de las consecuencias de los mismos.

En esta investigación acción se toma como referencia el modelo cíclico de Elliot que comprende tres momentos: elaborar un plan, ponerlo en marcha y evaluarlo; rectificar el plan, ponerlo en marcha y evaluarlo, y así sucesivamente. La tabla 1 muestra el proceso seguido.

Tabla 1. Modelo de investigación acción



Fuente: McKERNAN James. Investigación acción y curriculum modelo del proceso de investigación acción pág. 44

En este proceso investigativo se llevaron a cabo las siguientes etapas:

⁶³ ELLIOT, Jhon. La investigación acción. Citado por LATORRE, Antonio. La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Editorial Gráo, 2012. p. 24.

Etapa 1: esta etapa se basó en el diagnóstico, para lo cual fue necesario identificar las dificultades que presentan los estudiantes de básica primaria al momento de leer en forma crítica, esta indagación se realizó a través del análisis documental donde se aplicó una prueba de lectura a los estudiantes del grado primero, segundo y cuarto, además se hizo una indagación de saberes a través de la observación participante. Por otra parte se entrevistó a 9 docentes de básica primaria del contexto rural con el fin de indagar qué entiende el maestro por lectura crítica, también mediante el análisis documental se elaboraron tres rúbricas para observar los documentos institucionales: plan de área de Lengua Castellana, guías de Lenguaje de Escuela Nueva y el adaptador de clase del área de Lenguaje y de esta manera explorar las estrategias didácticas que se están empleando para enseñar lectura crítica en primaria; y finalmente, a través de la observación participante a la docente investigadora y participante de este proceso mediante el diligenciamiento de los diarios de campo para analizar su práctica pedagógica en el contexto real y así identificar las formas de enseñar que está llevando a cabo. Luego de aplicar cada uno de los instrumentos se dio paso a la categorización y análisis de la información recolectada que permitiera recolectar los hallazgos expuestos en el siguiente apartado.

Etapa 2: Para la etapa de implementación de los planes, se tuvo en cuenta los resultados obtenidos en la indagación oral realizada a los estudiantes donde se evidenció el interés de los niños hacia el programa televisivo infantil de Guillermina y Candelario; dicha serie sirvió como pretexto para el diseño y aplicación de una secuencia didáctica que permitiera desarrollar una lectura de nivel crítico intertextual.

Esta secuencia didáctica (ver propuesta completa en el libro adjunto al trabajo de grado) se estructuró en 5 fases: exploración inicial y conflicto cognitivo; elaboración, introducción de conceptos y análisis; estructuración del conocimiento

y síntesis; expresión y aplicación; y la última etapa que corresponde a la evaluación del aprendizaje. Estas fases comprendieron 13 sesiones, donde se tomaba como punto de partida el programa televisivo infantil de Guillermina y Candelario y a través de su contenido se articularon las estrategias que orientaran hacia el desarrollo de una lectura crítica. Vale la pena dar a conocer que para la aplicación de cada sesión se diseñaron talleres investigativos estructurados con una guía de aprendizaje para cada sesión y se complementaron a través de la observación participante y el análisis de las evidencias recopiladas durante los talleres. Las guías de aprendizaje fueron elaboradas teniendo en cuenta las estrategias para enseñar y modelar las habilidades y procesos de comprensión propuestas por J. David Cooper y que comprenden una etapa preparatoria, etapa de enseñanza, etapa práctica y etapa de aplicación.

Etapa 3: En la etapa de control y revisión la docente investigadora analizó las acciones pedagógicas que se dieron durante toda la propuesta, identificando los aciertos y las posibles acciones que no dieron los resultados esperados, con el fin de hacer los ajustes necesarios y volver a aplicar la secuencia, cumpliendo con el efecto espiral que propone Elliot. Tal actividad se realizará más adelante dado que los tiempos dedicados durante el desarrollo del programa de Maestría en Pedagogía no fueron suficientes para llevarlo a cabo.

3.3 DESCRIPCIÓN DEL ESCENARIO Y LOS PARTICIPANTES.

La Institución Educativa está ubicada en el sector rural del municipio de Betulia – Santander y limita con los municipios de Zapatoca, Girón y San Vicente, integrada por 19 sedes con contextos sociales y geográficos diferentes, está dirigida por una rectora, además cuenta con 23 docentes que lideran estratégicamente programas que favorecen la calidad educativa; en todas las sedes se viene trabajando con la metodología de escuela Nueva en los niveles de preescolar a quinto y en algunas sedes se brinda la educación básica secundaria de sexto a Noveno con la

modalidad postprimaria. Esta investigación se desarrolló en una de sus Sedes con una población de 7 estudiantes que oscilan entre 6 a 11 años que corresponden a los grados de primero, segundo y cuarto de primaria.

Esta población pertenece a un estrato socioeconómico 1 y 2. Con respecto al nivel académico, la mayoría de los padres de familia estudiaron hasta el grado quinto de la básica primaria y se dedican a labores del campo como la agricultura y la ganadería; cabe resaltar que en estas tareas del campo también deben participar los estudiantes colaborando en la recolección de los productos, actividad que llevan a cabo en un horario diferentes a su jornada escolar.

3.4 PROCESO DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Para el proceso de recolección de información se ha utilizado las siguientes técnicas e instrumentos:

Entrevista: Es uno de los métodos más efectivos de recoger datos de cualquier investigación, es una destreza de estudio social que se puede enseñar. En función de su contenido y organización, las entrevistas utilizadas en esta investigación son:

Entrevista semiestructurada: El entrevistador tiene aquí ciertas preguntas que hace a todos los entrevistados, pero también permite a éstos plantear problemas y preguntas a medida que discurre el encuentro⁶⁴.

Para la entrevista semiestructurada se tomó como instrumento el formato de la entrevista para aplicar a 9 docentes de la Institución Educativa con el fin de

⁶⁴ McKERNAN James. Investigación acción y curriculum modelo del proceso de investigación acción. Madrid: Ediciones Morata, 1996. p. 149.

indagar cuál es la concepción que tienen los docentes de la IE sobre lectura crítica. (Ver anexo A)

Prueba informal: Son pruebas elaboradas directamente por el profesorado y no por personas externas. Su finalidad es medir el aprendizaje de cada estudiante en particular, de esta manera se puede identificar los problemas específicos de los estudiantes y así diseñar las estrategias que conlleven al mejoramiento.

Para la prueba informal se diseñó como instrumento, una prueba de entrada de lectura para los grados de primero, segundo y cuarto de primaria con el objetivo de identificar los aciertos y falencias que tienen los estudiantes en los niveles de lectura para llegar a una lectura crítica. Estas pruebas estuvieron diseñadas siguiendo los parámetros de las Pruebas Saber (ver anexo B).

Análisis documental: Son una rica fuente de datos porque proporcionan al investigador hechos relativos a la materia y sirven para iluminar los propósitos, la fundamentación racional y los antecedentes históricos del asunto, acontecimiento o materia de investigación. Analizar documentos es poner al descubierto los hechos de la investigación⁶⁵.

Como instrumento utilizado para el análisis documental se diseñó rúbricas las cuales son guías de puntaje que permiten describir, a través de un conjunto amplio de indicadores, el grado en el cual un aprendiz está ejecutando un proceso o producto⁶⁶. Las rúbricas van a permitir analizar las guías de trabajo de Lenguaje con la metodología de escuela nueva (ver anexo C), el plan de área de lengua castellana de primero a quinto (ver anexo D) y el adaptador de las guías el cual es un procedimiento que se le hace a las guías de trabajo de escuela nueva, que

⁶⁵ Ibid., p. 169.

⁶⁶ DIAZ B, Frida y HERNÁNDEZ, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: Graw-Hill Interamericana Editores, 2010. p. 342.

busca organizar las clases teniendo en cuenta el contexto real y actualizar las temáticas (ver anexo E).

Observación participante: Se puede definir como la práctica de hacer investigación tomando parte en la vida del grupo social o institución que está investigando. Así, el investigador tiene una meta doble: asumir el rol de un participante en un entorno e investigar el carácter etnográfico del entorno. Participando, el investigador se acostumbra a ser un actor de la situación social⁶⁷.

Como instrumentos para esa observación participante se trabajó un diario de campo para indagar el comportamiento lector desde las interacciones e intereses que tienen los estudiantes, que permitan la planificación y elaboración organizada de una propuesta didáctica transformadora y significativa para desarrollar lectura crítica. (Ver anexo F). También se trabajaron los diarios de campo orientados por Hugo Cerda Gutiérrez que tienen en cuenta los fenómenos característicos dentro del aula: el entorno físico y espacial en el aula; el clima y el ámbito socioemocional, los procesos de interacción, las subculturas propias del aula y la escuela, y los procesos de enseñanza y aprendizaje (ver anexo G)

Taller investigativo: Brinda la posibilidad de abordar, desde una perspectiva integral y participativa, situaciones que requieren algún cambio o desarrollo. Esto incluye partir desde el diagnóstico de tales situaciones, hasta la definición y formulación de un plan específico de cambio o desarrollo, pasando por etapas intermedias, por la identificación y valoración de las alternativas más viables de acción⁶⁸. Como instrumento para el taller investigativo se diseñaron guías de aprendizaje.

⁶⁷ McKERNAN. Op. Cit., p. 84.

⁶⁸ SANDOVAL CASILIMAS. Op. cit., p. 146.

A continuación se presenta la siguiente tabla que tiene como objetivo especificar las técnicas e instrumentos empleados en cada una de las fases y que a su vez busca resolver cada uno de los objetivos.

Tabla 2. Proceso de recolección de la información.

TÉCNICA	INSTRUMENTO
Etapas 1 Diagnóstico	
1° paso de la acción Objetivo 1: Identificar las dificultades que presentan los estudiantes de básica primaria al momento de leer en forma crítica.	
a). Prueba informal: Se aplicará a cada grado una prueba de lectura a la luz de contenidos semánticos, pragmáticos y sintácticos. b). Observación participante Se realiza con el fin de indagar el interés del estudiante.	a). Prueba de lectura: Pruebas de entrada para analizar niveles de lectura a los estudiantes de Escuela Nueva en cada grado. b)Diario de campo
2° paso de la acción Objetivo 2: Indagar cuál es la concepción que tienen los docentes de la IE sobre lectura crítica.	
a). Entrevista semiestructurada: Se realizará a los docentes de básica primaria y preescolar.	a). Formato de entrevista semiestructurada.
3° paso de la acción Objetivo 3: Explorar las estrategias didácticas que están empleando los docentes para enseñar lectura crítica en primaria	
a). Análisis documental: Se construirán tres rubricas para analizar cada documento.	a) Rúbrica 1: Para analizar guías de trabajo de los maestros. b) Rúbrica 2: Para analizar Planeador de clase de Lengua Castellana. c) Rúbrica 3: Para analizar Plan de asignatura de Lengua Castellana.
4° paso de la acción Objetivo 4: Analizar la práctica pedagógica del docente investigador en su contexto rural para identificar las formas de enseñanza que aplica en la realidad.	
a.) Observación participante: Construido y reflexionado desde los aportes de Hugo Cerda Gutiérrez.	a). Diario de campo
Etapas 2 Implementación de los planes	
Objetivo 5: Diseñar y aplicar una secuencia didáctica que permita a los estudiantes de Betulia, Santander, el desarrollo de la lectura crítica a través del análisis de los programas televisivos infantiles.	
a). Taller investigativo b.) Observación participante	a). guía de aprendizaje b.) Diarios de clase.
Etapas 3 Control/ revisión	
a). Evaluación	b). Rúbrica para auto, coevaluación y heteroevaluación
Etapas 4 Ajustes	

Fuente: ZUTA ACUÑA, Dayana.

3.5 PROCESO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Los datos recopilados obedecen a la información recolectada con los instrumentos elaborados para la fase de diagnóstico y con los cuales se busca indagar las dificultades que presentan los estudiantes de básica primaria al momento de leer en forma crítica, indagar que entienden los maestros de la IE por lectura crítica, explorar las estrategias didácticas que están empleando los docentes para enseñar lectura crítica en primaria y analizar las prácticas pedagógicas del docente investigador en su contexto real para identificar las formas de enseñanza que aplican en la realidad.

3.6 VALIDEZ

El proceso de validación de la información se llevó a cabo durante el desarrollo de la investigación. La información que se recolectó en la etapa del diagnóstico a través de pruebas de entrada para analizar los niveles de lectura en los estudiantes, entrevistas a los maestros para indagar qué entienden por lectura crítica, rúbricas para analizar los documentos institucionales del área de lenguaje (guías de trabajo, planeador de clase, plan de asignatura) donde se exploró las estrategias didácticas que se emplean para enseñar lectura crítica y diarios de campo que permitían analizar la práctica pedagógica del docente investigador. La información recolectada fue analizada por la maestra investigadora de forma objetiva y respetando los principios éticos de confidencialidad. Los resultados obtenidos se contrastaron a través del proceso de triangulación y de esta manera analizar la forma en que se está llevando el desarrollo de la lectura crítica por parte de los actores involucrados y así diseñar y aplicar una secuencia didáctica enfocada al desarrollo de la lectura a nivel crítico.

En la etapa dos donde se aplicó la secuencia didáctica se tuvo en cuenta el taller investigativo para la estructuración de las sesiones, las cuales durante la

aplicación debieron ser grabadas y luego la maestra investigadora hizo la correspondiente transcripción en los diarios de clase de manera objetiva, para la reflexión y la categorización, de esta manera se obtuvo los resultados de la propuesta de investigación.

Para llevar a cabo este proceso de validación de la información se utilizó la triangulación donde se comparó y contrastó la información obtenida a través de la aplicación de los diferentes instrumentos como entrevista a maestros, prueba de lectura aplicada a estudiantes, análisis de documentos institucionales mediante rejillas, diarios de campo, guías de aprendizaje y acción participante de la docente investigadora.

Para Elliott la triangulación es un procedimiento para organizar diferentes tipos de datos en un marco de referencia o relación más coherente, de manera que se puedan comparar y contrastar.⁶⁹

En el siguiente esquema se observa este proceso:

Gráfica 5. Proceso de triangulación.



⁶⁹ Citado en: McKERNAN, James. Investigación-acción y currículum. Morata, Madrid, 1999. p. 206.

Como maestra investigadora y participante del proceso se percibe que los datos recolectados dejan ver que:

- En los documentos institucionales (plan de área, guías de Escuela Nueva y adaptadores de clase) se evidenció que los estándares básicos de competencias y los lineamientos curriculares están como normativas, pero al momento de la aplicación en el aula de clase se encuentra que se trabaja por contenidos y no por procesos como lo estipulan estos documentos. Así mismo al planear las estrategias pedagógicas se omiten aspectos importantes que permitan indagar sobre los presaberes del estudiante de tal manera que los nuevos conocimientos se articulen con los esquemas que ya posee y así se logre alcanzar un aprendizaje significativo.
- Al contrastar los datos obtenidos en la observación participante donde se analizaba la práctica pedagógica del docente investigador, en su contexto real para identificar las formas de enseñanza que aplicaba a la realidad y los datos recolectados del análisis de los documentos institucionales, se reflejó que el maestro orientaba su enseñanza tomando como referente el plan de estudio y el plan de área para hacer la planeación respectiva y cumplir con los contenidos allí establecidos, no se evidencia que realice procesos investigativos orientados a mejorar su práctica pedagógica.
- Al comparar la información arrojada en las entrevistas realizadas a los maestros donde se indagaba sobre el concepto de lectura crítica y los datos de las pruebas de lectura aplicadas a los estudiantes, fue evidente el desconocimiento que tienen los maestros, la falta de teorización ante el concepto de lectura crítica por lo tanto en la escuela no se está orientando hacia el desarrollo de la misma y esto se notó en los resultados de la prueba donde los niños realizaron una lectura a nivel literal, en algunos casos inferencial pero hubo dificultad en el nivel crítico.

- Al relacionar la información obtenida en el análisis de los documentos institucionales se reflejó que las actividades relacionadas con la lectura estaban orientadas a un nivel literal, en algunos casos inferencial, pero no crítico; estos datos frente a los resultados de las entrevistas a maestros puso en evidencia el desconocimiento teórico hacia la lectura crítica; se concluye, entonces, que en la escuela no se estaba llevando el desarrollo de la lectura como un proceso que comprende desde el nivel literal hasta el crítico.
- Se contrastó el papel de la maestra investigadora durante la etapa del diagnóstico donde no aplicaba estrategias encaminadas al desarrollo de la lectura crítica, las lecturas eran realizadas por los niños para cumplir una actividad propuesta en la guía de trabajo, y por ser un aula multigrado cada grupo tenía una lectura diferente, por lo tanto debían leer, responder unas preguntas de nivel literal y en algunos casos inferencial, además de consultar en el diccionario las palabras desconocidas, debido al tiempo en ocasiones la maestra no alcanzaba a socializar el trabajo con cada grupo. Luego de aplicarse la propuesta de investigación y analizar la información transcrita a través de los diarios de clase, se evidenció que a través del desarrollo de la secuencia didáctica se pudo integrar a todos los niños de los diferentes grados y ya la lectura fue tomada como proceso donde se utilizaron diferentes estrategias encaminadas al desarrollo de una lectura crítica con actividades antes, durante y después de la lectura.

4. HALLAZGOS

A continuación se presenta los resultados de la primera etapa del proyecto que se basó en el diagnóstico, el cual tenía como objetivos identificar las dificultades que presentan los estudiantes de básica primaria al momento de leer en forma crítica, indagar cuál es la concepción que tienen los docentes de la IE sobre lectura crítica, explorar las estrategias didácticas que están empleando los docentes para enseñar lectura crítica en primaria y analizar la práctica pedagógica del docente investigador en el contexto rural para identificar las formas de enseñanza que aplica en la realidad.

Luego de analizar los resultados obtenidos al aplicar cada instrumento y confrontar esta información con los sustentos teóricos que le dan validez se encuentran los siguientes resultados:

4.1 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

4.1.1 Una mirada hacia el proceso lector del niño en el contexto rural. Las pruebas fueron diseñadas a nivel de colectivo de investigación y para cada uno de los grados de básica primaria; su estructura se orientó por las pruebas SABER que lidera el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). En la Institución Educativa el Rural de Betulia Santander se aplicó la prueba a 5 niños del grado primero, 1 niño del grado segundo y 1 niño del grado cuarto.

El objetivo principal fue identificar los aciertos y falencias que tienen los estudiantes en los tres niveles de lectura: literal, inferencial y crítico.

ANÁLISIS DEL NIVEL LITERAL

Para poder comprender un texto en su totalidad, es necesario comprender lo que el autor quiere comunicar, es decir comprender el texto en su nivel literal (...) comprender todo aquello que el autor comunica explícitamente a través de éste.

Comprender todas las palabras que aparecen en él (o al menos las palabras que son indispensables para entender el sentido del texto), comprender todas las oraciones que hay escritas en él y comprender cada párrafo para llegar a una idea completa de lo que el autor ha escrito⁷⁰. Es decir el estudiante reproduce la información que el texto ofrece a través de la relación de su contenido con sus conocimientos previos.

Este nivel es el paso para hacer un rastreo de la información que suministra el texto, es identificar el contenido que se halla de manera explícita. En palabras de Daniel Cassany es leer las líneas, es decir comprender el significado literal, la suma del significado semántico de todas las palabras⁷¹. Es necesario que el estudiante identifique plenamente este nivel el cual es la base para iniciar el proceso de comprensión y así llegar a una lectura crítica.

PRUEBA DE GRADO PRIMERO

Es necesario hacer énfasis que por tratarse de una prueba para el nivel inicial de la básica primera algunas de sus respuestas se basan en dibujos y se aplicó a 5 niños. Las preguntas abordadas a nivel literal fueron:

⁷⁰ MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL ECUADOR. Curso de lectura crítica: Estrategias de comprensión lectora. Programa de formación continua del magisterio. Quito-Ecuador. Año 2009. p. 10.

⁷¹ CASSANY. Op. cit., p. 52

Pregunta # 1

En esta pregunta el estudiante luego del visionado de un video debe responder:
¿Recuerda que hace Andrés antes de ir a la escuela?

Imagen 1. Pregunta 1 nivel literal grado primero



Grafica 6. Pregunta 1 nivel literal grado primero



La gráfica muestra que un 100% (5) de los niños respondieron acertadamente al seleccionar la opción D. Se estaba evaluando la competencia comunicativa-lectora, el componente semántico y el nivel literal, por la tanto se afirma que los niños recuperan información explícita en el contenido del texto porque identifican secuencialmente los sucesos ocurridos en la historia.

Pregunta # 2

En esta historia, ¿quién dice: “el desayuno está listo”?

- A. El papá
- B. Andrés
- C. La mamá
- D. La nona

Grafica 7. Pregunta 2 nivel literal grado primero



La gráfica muestra que un 100% (5) de los niños respondieron correctamente al señalar la opción C. Se estaba evaluando la competencia comunicativa-lectora, el componente pragmático y el nivel literal. Por lo evidenciado se afirma que los

niños reconocen la información explícita de la situación comunicativa donde se relaciona un enunciado con marcas de enunciación (**dice: y el uso de comillas**).

Pregunta # 7

¿En dónde estaba Andrés?

Imagen 2. Pregunta 7 nivel literal grado primero



Grafica 8. Pregunta 7 nivel literal grado primero



En la gráfica se evidencia que un 100% de los estudiantes (5) respondieron acertadamente cuando marcaron la respuesta D. Se evaluó la competencia comunicativa-lectora, el componente semántico y el nivel literal. Se puede evidenciar que la totalidad de los niños recuperan información explícita en el contenido del texto y pudieron deducir el lugar donde ocurrieron las acciones.

PRUEBA DE GRADO SEGUNDO

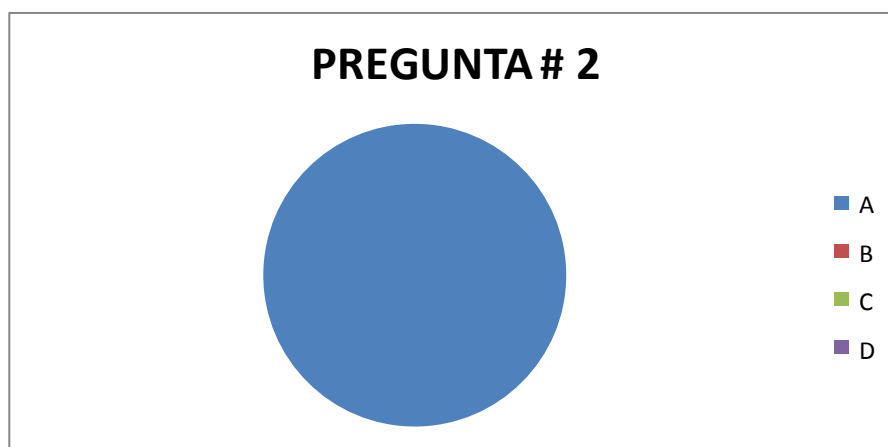
Esta prueba se aplicó a un estudiante del grado segundo. Las preguntas que evalúan el nivel literal fueron las siguientes:

Pregunta # 2

Lo que le impide a Mario salir a jugar es:

- A. La fina lluvia que está cayendo
- B. La mamá porque no quiere que salga
- C. Los amigos, aún no han llegado
- D. El mal humor de Mario

Grafica 9. Pregunta 2 nivel literal grado segundo



A esta pregunta el estudiante respondió la opción A, la cual es acertada. Se está evaluando la competencia comunicativa-lectora, el componente pragmático y el nivel literal, por lo tanto se evidencia que el niño está en la capacidad de recuperar la información explícita del texto.

Pregunta # 6

Según el texto quien se asoma, se esconde, se vuelve a asomar es:

- A. Martin Mocasín
- B. Mario
- C. Las nubes
- D. El sol

Grafica 10. Pregunta 6 nivel literal grado segundo



El estudiante respondió acertadamente la opción D. Se está evaluando la competencia comunicativa-lectora, el componente sintáctico y el nivel literal, por lo cual se afirma que el niño puede comprender la información expresada en el texto.

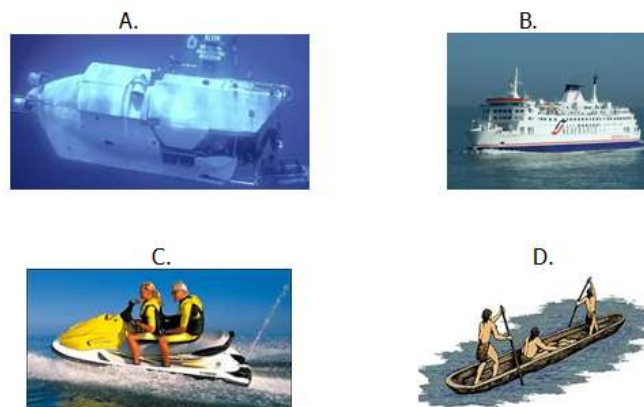
PRUEBA GRADO CUARTO

Esta prueba se aplicó a un solo niño del grado cuarto y las preguntas que evalúan el nivel literal son:

Pregunta # 3

Según el texto, lo geólogos pudieron descubrir un oasis lleno de vida gracias a

Imagen 3. Pregunta 3 nivel literal grado cuarto



Grafica 11. Pregunta 3 nivel literal grado cuarto



Como lo evidencia la gráfica el estudiante seleccionó la opción A, la cual es acertada. En este caso se está evaluando la competencia comunicativa-lectora, el componente semántico y el nivel literal, por la tanto se puede afirmar que el niño recupera información explícita de partes del contenido del texto, debido a que se le está exigiendo reconocer ideas puntuales.

Pregunta # 4

Quienes descubrieron que existe vida en el fondo de los océanos fueron:

- A. Los arqueólogos
- B. Los geólogos
- C. Los astronautas
- D. Los astrónomos

Grafica 12. Pregunta 4 nivel literal grado cuarto



Según la gráfica el estudiante seleccionó la opción B la cual es correcta. Se está evaluando la competencia comunicativa-lectora, el componente semántico y el

nivel literal, así que se puede afirmar que el niño recupera información explícita en el texto en la medida en que ubica ideas puntuales.

NIVEL INFERENCIAL

Comprender un texto en el nivel inferencial significa interpretar todo aquello que el autor quiere comunicar, pero que en algunas ocasiones no lo dice o escribe explícitamente. Sin embargo a partir de lo que sí dice el autor, un lector puede entender eso que el autor “quiso comunicar”. Esto quiere decir que el autor da pistas sobre otras ideas que no aparecen explícitas en el texto, a través de lo que expresa en su discurso: El autor comunica estas ideas en forma indirecta. El lector, como actor de la comprensión inferencial, debe tomar los elementos que aparecen explícitos en el texto, establecer relaciones entre ellos para, finalmente, inferir o extraer esas ideas que el autor no plasmó explícitamente, pero que sí quiso comunicar⁷².

Por lo expuesto anteriormente es en este momento cuando se le exige al lector una mayor relación con el texto para poder describir aquello que el autor quiere explicar pero que no lo dice directamente, en palabras de Daniel Cassany es leer entre líneas donde se llega a recuperar lo implícito y poder construir el significado del texto.

PRUEBA GRADO PRIMERO

Las preguntas que corresponden al nivel inferencial que se aplicaron a los 5 niños del grado primero son:

⁷² MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL ECUADOR. Op. cit., p. 11

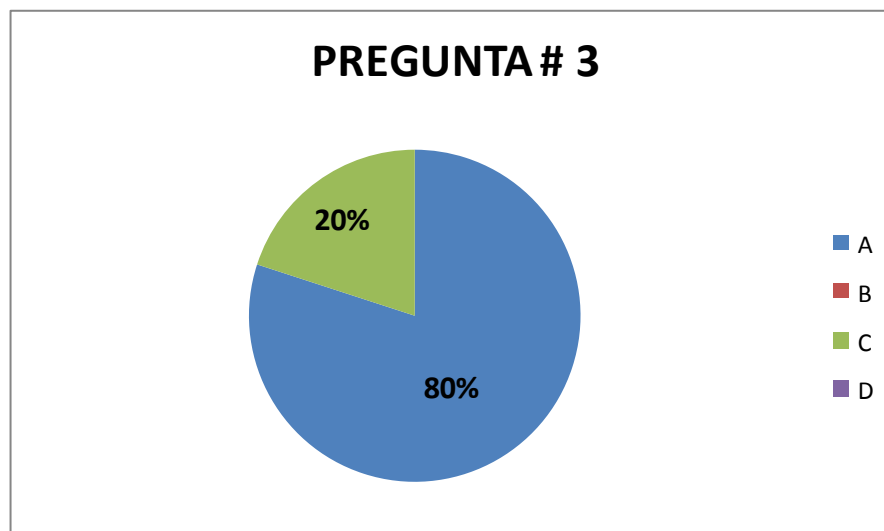
Pregunta # 3

Este video representa:

Imagen 4. Pregunta 3 nivel inferencial grado primero



Grafica 13. Pregunta 3 nivel inferencial grado primero



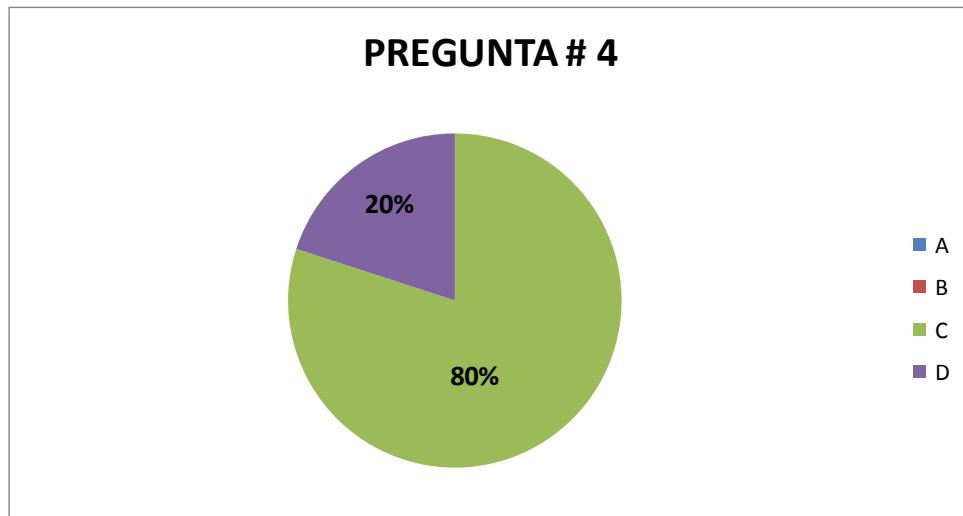
La gráfica muestra que un 80% de los estudiantes (4) respondieron acertadamente al señalar la opción A, y solo un 20% (1) no dio la respuesta correcta. Se está evaluando la competencia comunicativa-lectora, el componente sintáctico y el nivel inferencial, por lo cual se puede afirmar que la mayoría de los niños identifican según la estructura y organización el tipo de texto que representa la historia.

Pregunta # 4

En la historia, el niño Andrés:

- A. Le gusta jugar
- B. Come dulces
- C. Cuida su cuerpo
- D. Hace oficio.

Grafica 14. Pregunta 4 nivel inferencial grado primero

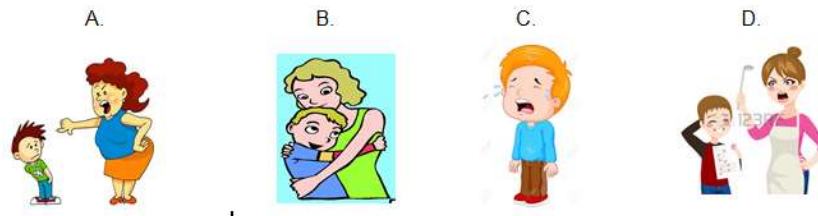


Se evidencia que en esta pregunta un 80% (4) de los estudiantes respondieron la opción C la cual es correcta y un 20 % (1) presentó dificultad. Se estaba evaluando la competencia comunicativa-lectora, el componente semántico y el nivel inferencial. Por lo tanto se puede decir que la mayoría de los estudiantes recuperan información implícita en el contenido del texto en la medida en que deducen el interés del personaje según sus acciones.

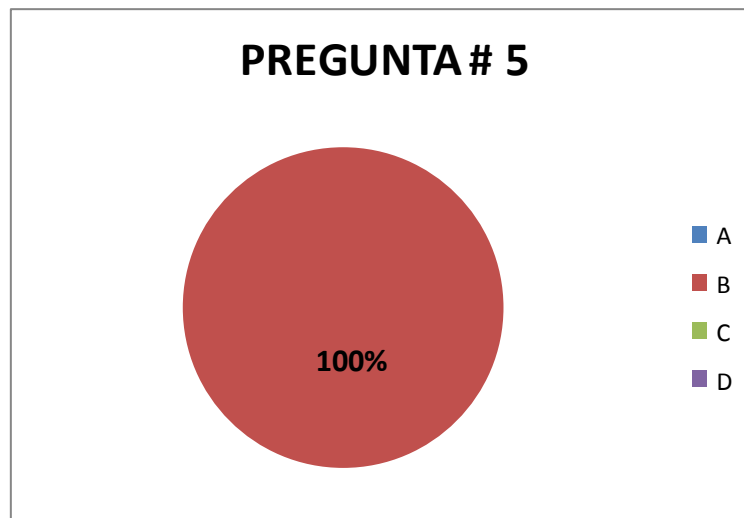
Pregunta # 5

La expresión “su mamá le prepara huevos y lo acompaña con un vaso de leche”, indica que entre la mamá y Andrés hay un trato:

Imagen 5. Pregunta 5 nivel inferencial grado primero



Grafica 15. Pregunta 5 nivel inferencial grado primero



La gráfica evidencia que un 100% de los estudiantes (5) respondieron de manera correcta al seleccionar la opción B. Se tuvo la competencia comunicativa-lectora, el componente pragmático y el nivel inferencial, por lo cual se puede afirmar que la totalidad de los niños evaluaron la información explícita o implícita de la situación

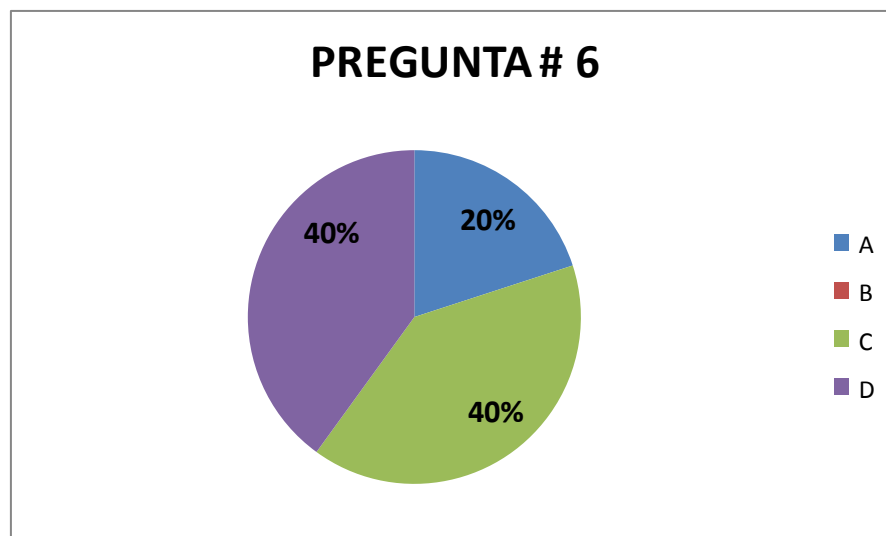
de comunicación, en la medida en que caracteriza al enunciador respecto a lo enunciado.

Pregunta # 6

La historia de Andrés se compone de:

- A. Letras y palabras
- B. Números y sonido
- C. Imágenes y sonido
- D. Cuadros y números

Grafica 16. Pregunta 6 nivel inferencial grado primero



Como lo muestra la gráfica solo un 40% (2) estudiantes seleccionaron la opción C la cual es correcta y un 60% (3) estudiantes marcaron la respuestas A y D que no corresponden con la finalidad de la pregunta. Se está evaluando la competencia comunicativa-lectora, el componente sintáctico y el nivel inferencial por lo cual se puede decir que la mayoría de los estudiantes presentan dificultad para identificar

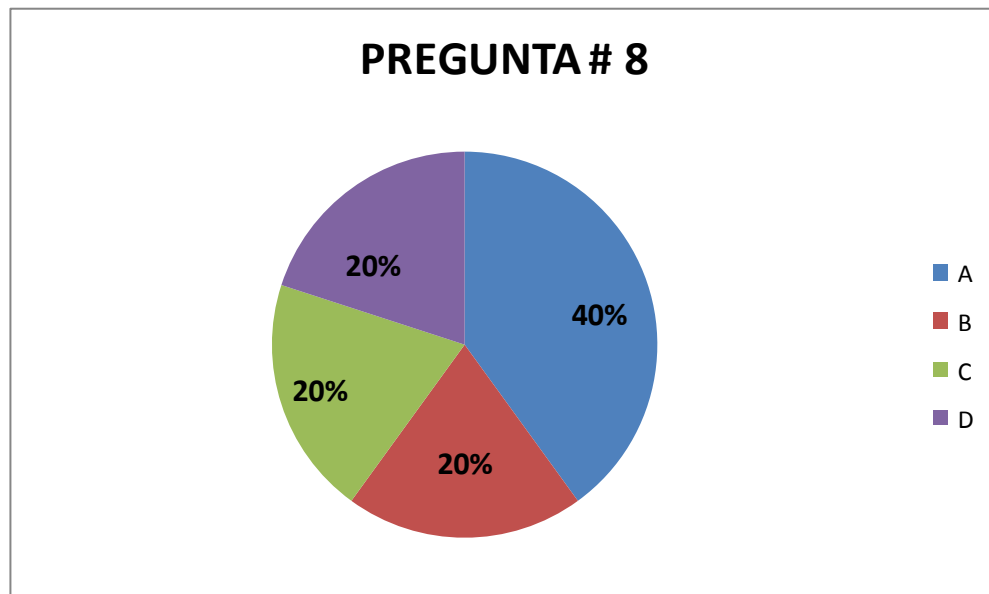
la estructura implícita del texto en este caso del video, al no indicar que el lenguaje utilizado es audiovisual es decir a través de imágenes y sonidos.

Pregunta # 8

¿Por qué es importante tener hábitos de higiene?

- A. Para crecer fuerte y sano
- B. Para jugar
- C. Para leer
- D. Para crecer débil

Grafica 17. Pregunta 8 nivel inferencial grado primero



La gráfica muestra que solo un 40% (2) de los estudiantes seleccionaron la A lo cual es correcto, por otro lado un 60% (3) respondieron las opciones B, C y D es decir no acertaron en sus apreciaciones. Esta pregunta hacía referencia a la competencia comunicativa-lectora, el componente semántico y el nivel inferencial

por lo cual la mayoría de los niños presenta dificultad para reconocer el argumento que sustenta un texto.

Pregunta # 9

11. Escribiste el siguiente cartel

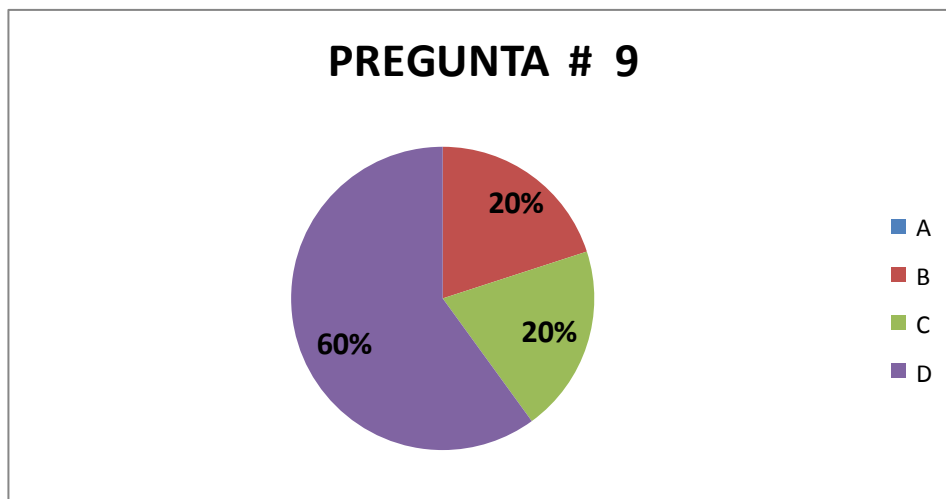
Imagen 6. Pregunta 9 nivel inferencial grado primero

Mañana en mi escuela se entregan boletines

El cartel debe ir dirigido a:

- A. La profesora
- B. La rectora
- C. El jardinero
- D. Los papás

Grafica 18. Pregunta 9 nivel inferencial grado primero

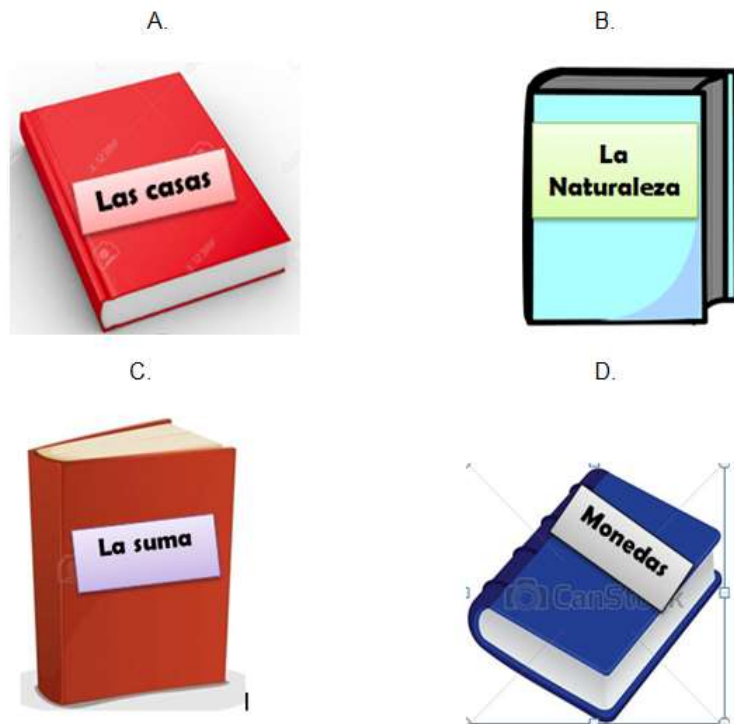


En la gráfica se indica que un 60% de los estudiantes (3) seleccionaron la opción D, es decir, respondieron acertadamente y un 40% (2) señalaron la opción B y C las cuales no son correctas. Se está evaluando la competencia comunicativa-escritora, el componente pragmático y el nivel inferencial, por la tanto la mayoría de los estudiantes prevén el rol que debe cumplir como enunciador, el propósito y el posible enunciatario del texto, atendiendo a las necesidades de la situación comunicativa.

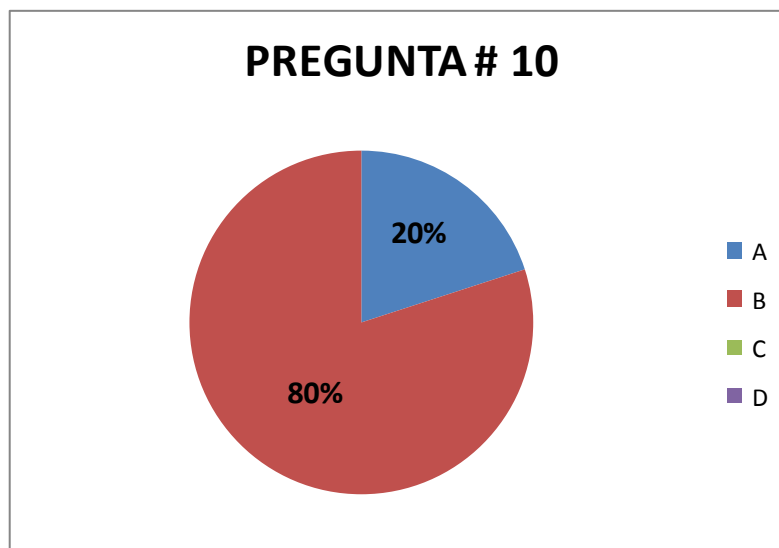
Pregunta # 10

¿Cuál de los siguientes libros te sirven para leer sobre los animales?

Imagen 7. Pregunta 10 nivel inferencial grado primero



Grafica 19. Pregunta 10 nivel inferencial grado primero



Frente a esta pregunta el 80% de los estudiantes (4) respondieron la opción B, la cual es la correcta y solo un 20% (1) dio una respuesta equivocada. Se está evaluando la competencia comunicativa-escritora, el componente semántico y el nivel inferencial, es oportuno afirmar que la mayoría de los niños seleccionan líneas de consulta atendiendo a las características del tema y el propósito del escrito.

PRUEBA DEL GRADO SEGUNDO:

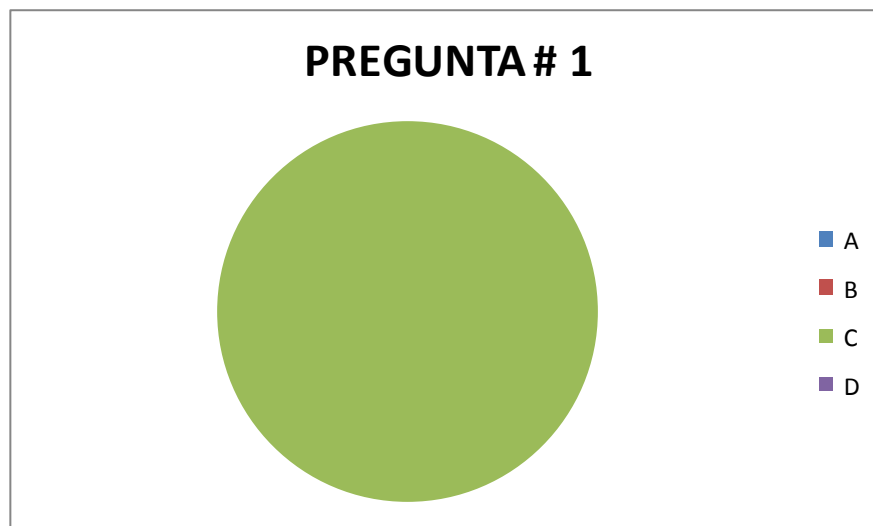
El niño del grado segundo respondió a las siguientes preguntas que corresponden al nivel inferencial.

Pregunta # 1

En la oración “Mario se rasca las picaduras de los mosquitos” se advierte que en ese lugar:

- A. Hay enormes moscos que atacan a los humanos.
- B. No es un lugar para vivir por la cantidad de insectos.
- C. No hay ningún tipo de control de insectos
- D. Hay mosquitos que atacan a los humanos.

Grafica 20. Pregunta 1 nivel inferencial grado segundo



Como se evidencia en la gráfica el estudiante marcó la opción C, la cual no es correcta porque en la oración “Mario se rasca las picaduras de los mosquitos” se advierte que es ese lugar hay mosquitos que atacan a los humanos. Esta pregunta se basa en la competencia comunicativa-lectora, el componente pragmático y el nivel inferencial, es decir el niño no está en la capacidad de evaluar elementos explícitos o implícitos de la situación comunicativa esto se da cuando no identifica la intención del enunciador respecto al enunciado.

Pregunta # 3

Mario piensa en osito Doby y los animales del bosque porque:

- A. Está un poco enfermo
- B. Hace mucho frio
- C. Está un poco triste y molesto
- D. Tiene mucha hambre

Grafica 21. Pregunta 3 nivel inferencial grado segundo



La gráfica indica que el estudiante respondió la opción D la cual es equivocada. Ya que Mario piensa en osito Doby y los animales del bosque porque: está un poco triste y molesto. Acá se está haciendo énfasis en la competencia comunicativa-lectora, el componente pragmático y el nivel inferencial. Se puede decir que el niño presenta dificultad para recuperar la información implícita en el contenido del texto.

Pregunta # 4

El texto La lluvia en el bosque es un (a):

- A. Relato
- B. Carta
- C. Cuento
- D. Verso

Grafica 22. Pregunta 4 nivel inferencial grado segundo



Se evidencia que el estudiante respondió de manera incorrecta al señalar la opción C, porque el texto La lluvia en el bosque es un relato. Esta pregunta tiene en cuenta la competencia comunicativa-lectora, el componente pragmático y el nivel inferencial. En este caso el niño presenta dificultad para identificar el tipo de texto en todo su conjunto.

Pregunta # 5

¿Por qué Mario pensó que la mamá le decía: Terco, porfiado y también obstinado?

- A. Porque él estaba de mal humor
- B. Por la forma de expresión de la mamá
- C. Estaba acostumbrado a los insultos
- D. Porque Mario era demasiado sensible.

Grafica 23. Pregunta 5 nivel inferencial grado segundo



Según la gráfica el estudiante seleccionó la opción A la cual es incorrecta porque Mario pensó que la mamá le decía: terco, porfiado y también obstinado por la forma de expresión de la mamá. Se tiene en cuenta la competencia comunicativa-lectora, el componente semántico y el nivel inferencial. Es así como se puede afirmar que el niño se le dificulta ubicar ideas puntuales del texto, analizando el suceso en conjunto.

Pregunta # 7

Cuando la mamá de Mario dice: ahora puedes salir. Se está dirigiendo a:

- A. Mario
- B. El sol
- C. Las nubes
- D. Martin Mocasín

Grafica 24. Pregunta 7 nivel inferencial grado segundo



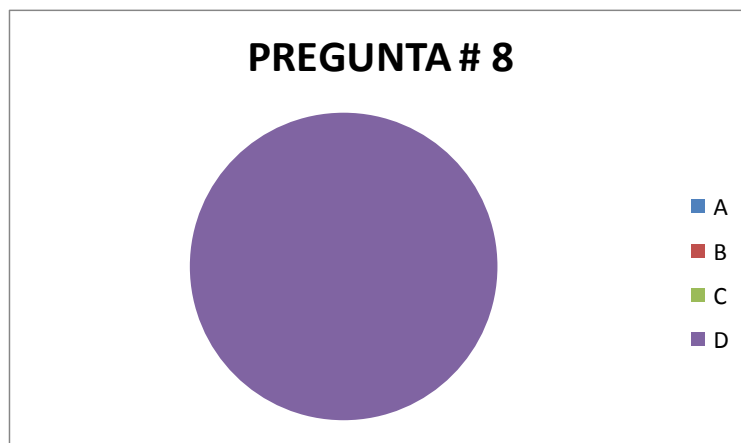
La gráfica indica que el estudiante respondió la opción A en este caso esta incorrecta porque cuando la mamá de Mario dice ahora puede salir. Se está dirigiendo a Martín Mocasín. Esta pregunta se basa en la competencia comunicativa-lectora, el componente sintáctico y el nivel inferencial por lo tanto se puede afirmar que el niño presenta dificultad para comprender la información ofrecida en el texto.

Pregunta # 8

Teniendo en cuenta el texto, el título que más se ajusta a la información obtenida es:

- A. Los bosques peligrosos
- B. ¿Cuándo puedo ir a jugar?
- C. La lluvia inesperada
- D. La infestación de mosquitos

Grafica 25. Pregunta 8 nivel inferencial grado segundo



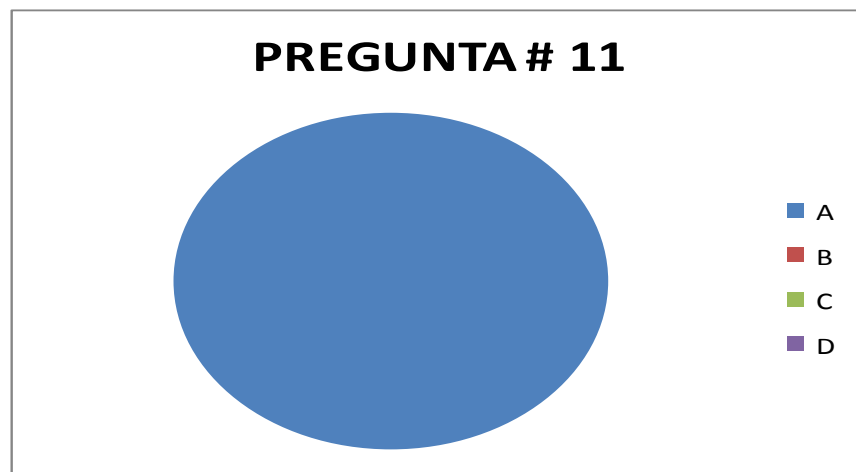
Se indica que el estudiante marcó la opción D, la cual es incorrecta porque en este caso el título que más se ajusta a la información obtenida es ¿Cuándo puedo ir a jugar? Acá se está evaluando la competencia comunicativa-lectora, el componente sintáctico y el nivel inferencial, por lo tanto el niño se le dificulta comprender la información ofrecida en el texto y proponer un título sin alterar el contenido.

Pregunta # 11

¿Cuál de las siguientes oraciones es la más adecuada como título de la imagen, teniendo en cuenta la estructura?

- A. En medio de la selva
- B. Un hermoso amanecer
- C. La construcción de piedra
- D. Un viaje al desierto

Grafica 26. Pregunta 11 nivel inferencial grado segundo



El estudiante seleccionó la opción A, en este caso no corresponde con la información solicitada, porque la oración más adecuada como título de la imagen, teniendo en cuenta su estructura es la construcción es piedra. Se tiene en cuenta la competencia comunicativa- escritora, el componente sintáctico y el nivel inferencial, es decir el niño presenta dificultad al coordinar la información escrita con la imagen.

Pregunta # 12

Complete adecuadamente la siguiente oración. La _____ está diseñada en homenaje a la era de la piedra.

- A. Información
- B. Construcción
- C. Imagen
- D. Circunferencia

Grafica 27. Pregunta 12 nivel inferencial grado segundo



La gráfica muestra que el estudiante tomó la opción C, la cual es equivocada porque la palabra que completa adecuadamente la oración es: construcción.

En esta pregunta se está evaluando la competencia comunicativa-escritora, el componente semántico y el nivel inferencial. En este caso el niño se le dificulta identificar la palabra que según su significado complementa la oración.

PRUEBA DEL GRADO CUARTO

El niño de este grado respondió las siguientes preguntas que corresponden al nivel inferencial:

Pregunta # 1

El “Entonces”, con el que inicia el segundo párrafo del texto, permite introducir una información que

- A. Afirma lo anotado en el primer párrafo
- B. Explica lo anotado en el primer párrafo
- C. Ejemplifica lo anotado en el primer párrafo
- D. Contradice lo anotado en el primer párrafo

Grafica 28. Pregunta 1 nivel inferencial grado cuarto



El niño respondió la opción A, la cual es incorrecta porque el “Entonces”, con el que inicia el segundo párrafo del texto, permite introducir una información que contradice lo anotado en el primer párrafo. En esta pregunta se tiene en cuenta la

competencia comunicativa-lectora, el componente sintáctico y el nivel inferencial. En este caso el niño se le dificulta evaluar estrategias explícitas o implícitas de organización, tejido y componentes de los textos.

Pregunta # 2

En la primera línea del primer párrafo, se advierte que el autor del texto quiere

- A. Convencer que en el fondo del océano no hay vida
- B. Exponer las razones por las cuales no existe vida en el fondo del océano
- C. Contar qué hasta hace muy poco los científicos solo adivinaban como era la vida en el fondo del mar.
- D. Explicar por qué no hay vida en el fondo de un océano

Grafica 29. Pregunta 2 nivel inferencial grado cuarto



La gráfica indica que el estudiante seleccionó la opción C, la cual es correcta. En esta pregunta se tiene en cuenta la competencia comunicativa-lectora, el componente pragmático y el nivel inferencial, por cual el niño identificó la intención del enunciador respecto a lo enunciado.

Pregunta # 5

El texto leído es

- A. Una noticia
- B. Un cuento
- C. Una leyenda
- D. Un mito

Grafica 30. Pregunta 5 nivel inferencial grado cuarto



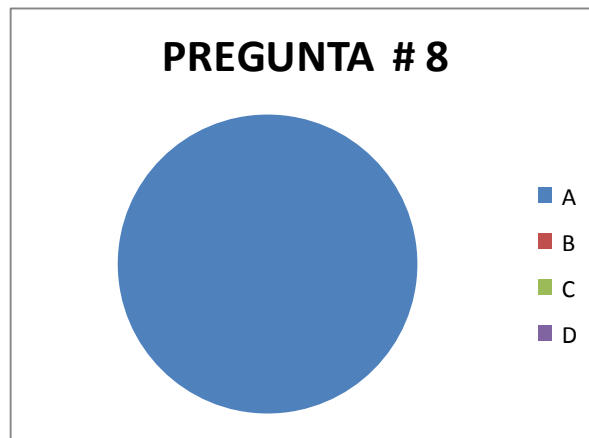
En la gráfica se evidencia que el estudiante respondió la opción A, la cual es correcta. En este caso se está evaluando la competencia comunicativa- lectora, el componente sintáctico y el nivel inferencial, es decir, el niño reconoce estrategias de organización, tejido y componentes del texto leído.

Pregunta # 8

Para participar en un concurso de cuento infantil escribirás un texto

- A. Narrativo
- B. Informativo
- C. Argumentativo
- D. Instructivo

Grafica 31. Pregunta 8 nivel inferencial grado cuarto



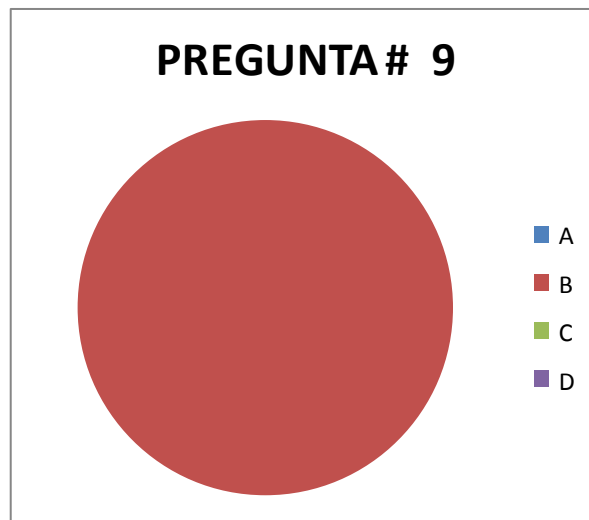
Según la gráfica el estudiante respondió correctamente al seleccionar la opción A. en este caso se está evaluando la competencia comunicativa-escritora, el componente sintáctico y el nivel inferencial, es por ello que el niño se le facilita prever el plan textual, organizar las ideas y/o seleccionar el tipo textual atendiendo a las necesidades de la producción en un contexto comunicativo particular.

Pregunta # 9

Los estudiantes de grado cuarto del colegio Los Sabios, están organizando el día de la familia. ¿Qué tipo de texto es el más adecuado para invitar a toda la comunidad educativa a esta celebración?

- A. Un cuento
- B. Una tarjeta
- C. Una caricatura
- D. Un grafiti

Grafica 32. Pregunta 9 nivel inferencial grado cuarto



Según la gráfica el niño respondió la opción B la cual es correcta. En este caso se está evaluando la competencia comunicativa-escritora, el componente sintáctico y el nivel inferencial, por lo cual es preciso afirmar que el niño prevé el plan textual, organización de ideas y o selección del tipo textual atendiendo a las necesidades de la producción, en un contexto particular.

NIVEL CRÍTICO

Este nivel según David Cooper es donde se enseña al lector a evaluar contenidos y emitir juicios a medida que lee. Esto le exige apoyarse en su experiencia previa.⁷³ Por lo tanto es considerado como un nivel de gran complejidad porque para llegar a él es necesario cumplir con los niveles de lectura literal e inferencial.

Comprender un texto en el nivel crítico-valorativo significa valorar, proyectar y juzgar tanto el contenido de lo que un autor plantea en su escrito, como las inferencias o relaciones que se pueden establecer a partir de lo que aparece en el texto producido por un autor. Estos juicios, valoraciones y proyecciones deben tener una sustentación, argumentación o razón de ser, que el lector debe soportar en los elementos que aparecen en el texto. Para comprender un texto en este nivel, el lector debe recurrir a su sentido común, a su capacidad para establecer relaciones lógicas, a sus conocimientos sobre el texto o sobre el tema del que trata el texto, a su experiencia de vida o como lector, a su escala de valores (personal y de la cultura a la cual pertenece), a sus criterios personales sobre el asunto del que trata el texto, a otras lecturas que ha realizado anteriormente. El lector utiliza todos estos elementos para tomar una posición frente a lo que el autor dice o expresa en el texto y para hacer proyecciones sobre lo que podría implicar o podría suceder, según lo que el autor plantea en el texto.⁷⁴

Al tener en cuenta lo anteriormente expuesto es como se llega a leer detrás de las líneas según Daniel Cassany y esto se logra en la medida en que el lector establezca una relación dialógica con el texto.

⁷³ COOPER, Op. cit., p. 29.

⁷⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL ECUADOR. Op. cit., p. 12.

PRUEBA GRADO PRIMERO

La prueba del grado primero no contiene preguntas de nivel crítico. Por ser el primer grado se quería indagar en el nivel literal e inferencial.

PRUEBA DEL GRADO SEGUNDO

El niño de este grado respondió las siguientes preguntas orientadas hacia la lectura crítica:

Pregunta # 9

La niña de la imagen esta picada de mosquitos: cuál de las siguientes oraciones es la adecuada para invitarla a que evite estos incidentes.

- A. Los mosquitos son enemigos de los niños y las niñas
- B. La picadura de mosquitos hace daño a la piel
- C. Las personas no se deben exponer al aire libre
- D. Debes prevenir en tu casa la reproducción de mosquitos

Grafica 33. Pregunta 9 nivel crítico grado segundo



En el gráfico se observa que el estudiante respondió la opción A, la cual es incorrecta porque la oración más adecuada para invitar a la niña a que evite estos insectos es: debes prevenir en tu casa la reproducción de mosquitos. En esta pregunta se tiene en cuenta la competencia comunicativa-escritora, el componente pragmático y el nivel crítico, por lo tanto se puede afirmar que el niño se le dificulta comprender la información ofrecida en la imagen y proponer o hacer una recomendación adecuada.

Pregunta # 10

El siguiente texto es informativo, para complementarlo le deberíamos incluir:

Imagen 8. Pregunta 10 nivel crítico grado segundo



- A. Ojo no nos dejemos picar de los mosquitos.
- B. Atención, atención, atención
- C. Evitemos la reproducción de este mosquito
- D. La chikunguña

Grafica 34. Pregunta 10 nivel crítico grado segundo



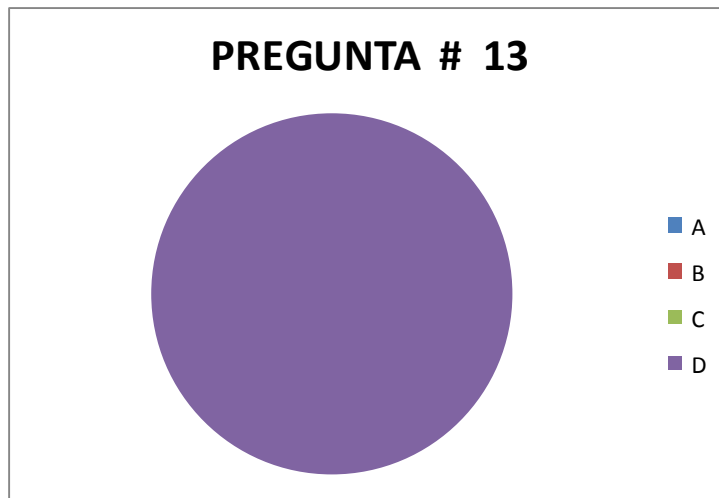
La gráfica indica que el estudiante optó por la respuesta A, la cual es incorrecta porque la frase que se ajusta más al contenido del texto es “Atención, atención, atención”. En esta pregunta se tiene en cuenta la competencia comunicativa-escritora, el componente pragmático y el nivel crítico, por lo cual al niño se le dificulta comprender la información ofrecida en la imagen y proponer una recomendación adecuada.

Pregunta # 13

El paisaje de la imagen nos inspira para escribir:

- A. Un verso
- B. Una carta
- C. Un aviso
- D. Un drama.

Grafica 35. Pregunta 13 nivel crítico grado segundo



En la gráfica se indica que el estudiante seleccionó la opción D, la cual es incorrecta porque el paisaje que está representado en la imagen inspira para escribir un verso. En esta pregunta se está evaluando la competencia comunicativa-escritora, el componente pragmático y el nivel crítico, entonces el niño presenta dificultad al analizar una imagen y hacer deducciones teniendo en cuenta la estructura de diversos textos.

PRUEBA DE GRADO CUARTO

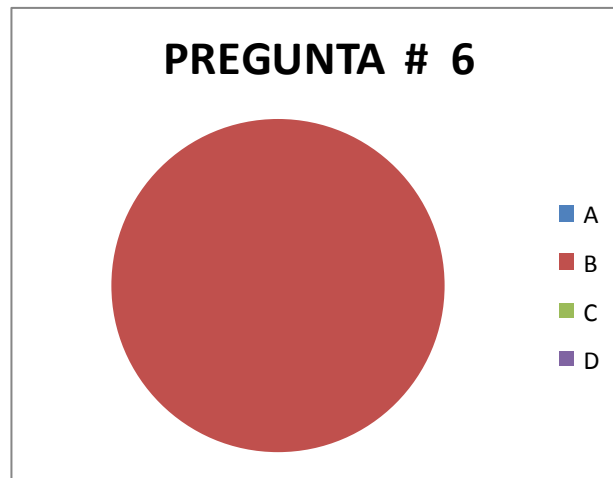
Las preguntas que se enfocan al nivel crítico son:

Pregunta # 6

El propósito del texto es

- A. Convencer que es imposible que exista vida en el fondo del mar
- B. Explicar de qué manera diversos animales raros pueden vivir en el fondo del océano sin la luz del sol
- C. Enseñar que sin los rayos del sol no es posible la vida
- D. Informar que en el fondo del océano, a muchos kilómetros de profundidad si llegan los rayos del sol

Grafica 36. Pregunta 6 nivel crítico grado cuarto

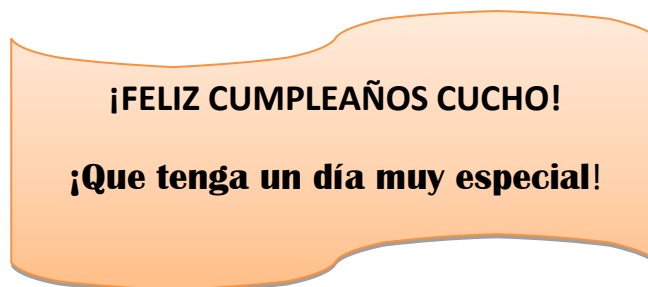


En la gráfica se evidencia que el estudiante optó por la respuesta B, la cual es correcta, en este caso se está evaluando la competencia comunicativa-lectora, el componente pragmático y el nivel crítico, por lo tanto se puede afirmar que el niño reconoce y caracteriza la situación de comunicación que subyace en un texto es decir identifica intenciones y propósitos.

Pregunta # 7

1. Tu amigo Camilo escribió el siguiente texto para la tarjeta de cumpleaños del rector:

Imagen 9. Pregunta 7 nivel crítico grado cuarto

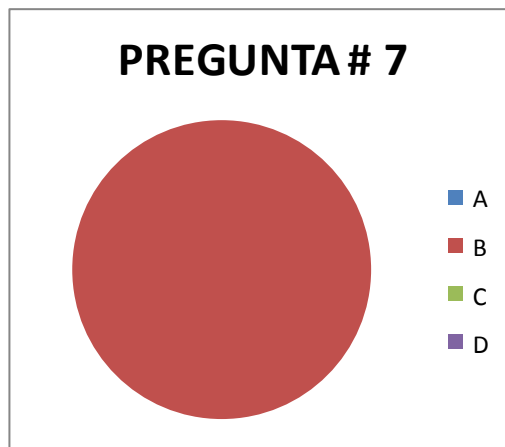


Al leer lo que escribió Camilo, tú consideras que:

- A. El escrito es claro y respetuoso
- B. Se deben borrar los signos de admiración
- C. La expresión ¡Feliz cumpleaños cucho! Debe ir al final

La palabra “cucho” no es adecuada para la situación

Grafica 37. Pregunta 7 nivel crítico grado cuarto



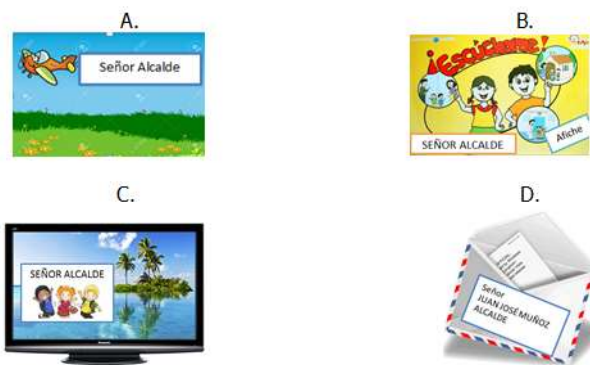
En la gráfica se observa que el estudiante seleccionó la opción B, la cual es incorrecta porque al leer la tarjeta se evidencia que la palabra “cucho” no es adecuada para la situación. Se está analizando la competencia comunicativa-escritora, el componente pragmático y el nivel crítico, entonces se puede indicar que el niño presenta dificultad al dar cuenta de las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas al propósito de producción de un texto, en una situación de comunicación particular, en esta pregunta se debe evaluar la validez o pertinencia de la información del texto y su adecuación al contexto comunicativo.

Pregunta # 10

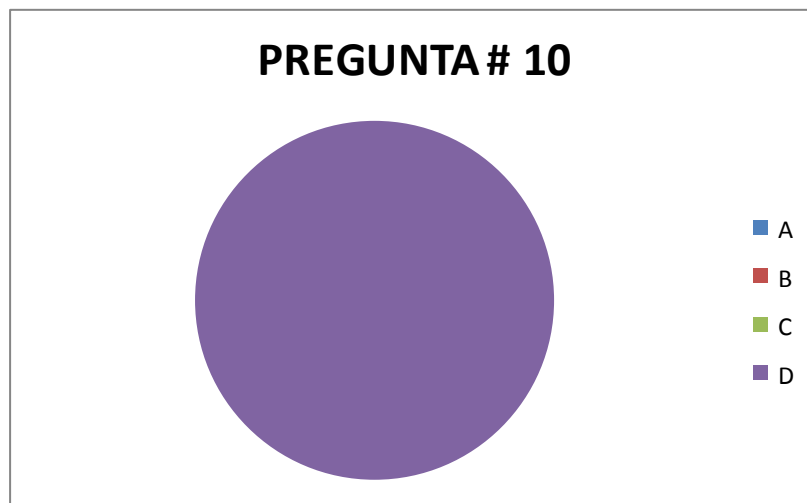
Los niños de la escuela Los Genios deben elaborar un escrito dirigido al Alcalde para solicitarle el arreglo del aula de clase.

Tú les planteas que deben utilizar

Imagen 10. Pregunta 10 nivel crítico grado cuarto



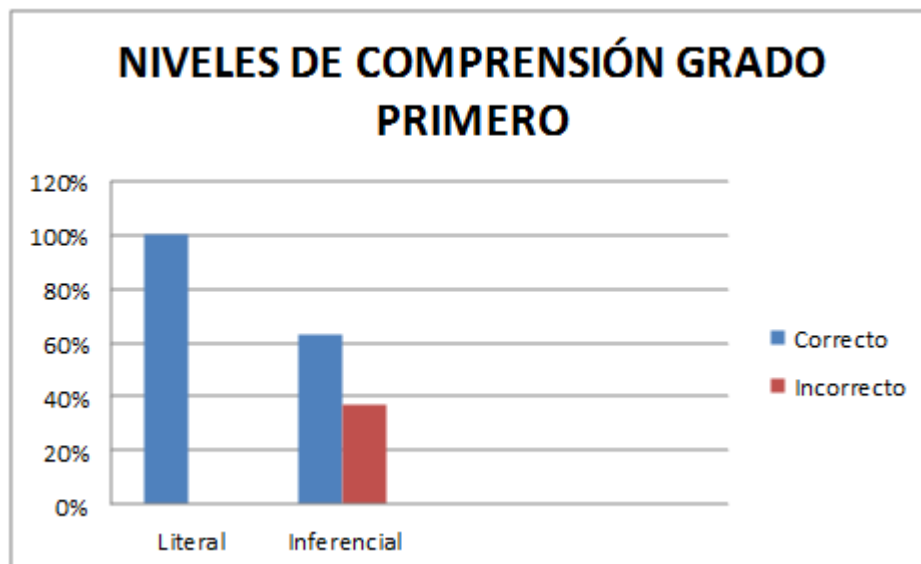
Grafica 38. Pregunta 10 nivel crítico grado cuarto



En la gráfica se muestra que el estudiante seleccionó la opción D, la cual es correcta. En esta pregunta se está evaluando la competencia comunicativa-escritora, el componente sintáctico y el nivel crítico, por lo tanto el niño prevé el plan textual, organización de ideas y o selección de tipo textual atendiendo a las necesidades de la producción, en un contexto particular.

ANÁLISIS DE LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN

Grafica 39. Niveles de comprensión grado primero



La prueba de lectura del grado primero se aplicó a 5 estudiantes y se basó en 10 preguntas distribuidas de la siguiente manera: 3 que corresponden al nivel literal y 7 al nivel inferencial.

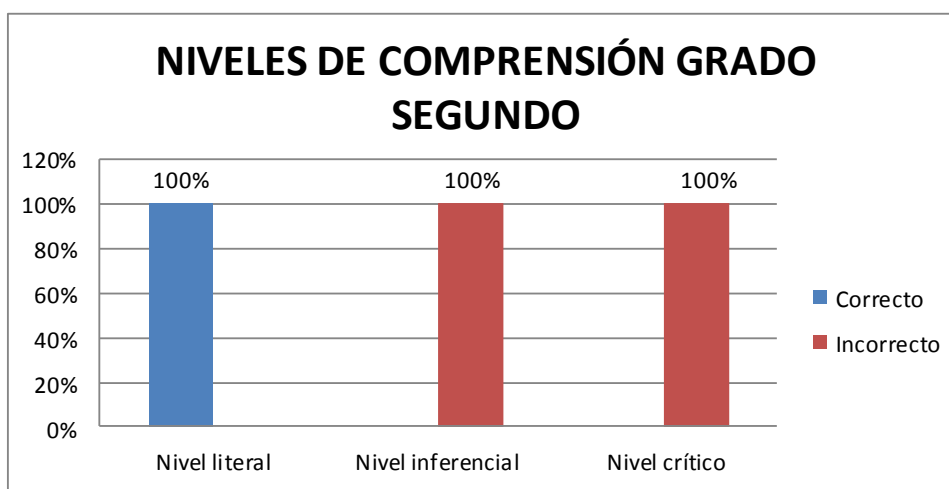
Luego de hacer el respectivo análisis se arrojaron los siguientes resultados:

En el nivel literal un 100% de las respuestas fueron acertadas por lo tanto se puede afirmar que los niños recuperan información explícita en el contenido del texto porque identifican secuencialmente los sucesos ocurridos en la historia,

además reconocen la información explícita de la situación comunicativa donde se relaciona un enunciado con marcas de enunciación y por último pueden deducir el lugar donde ocurren las acciones.

En cuanto al nivel inferencial un 63% de las respuestas fueran correctas y solo en un 37% fueron incorrectas, por lo anterior se puede concluir que la mayoría de los niños identifican según la estructura y organización el tipo de texto que representa una historia, pueden recuperar información implícita en el contenido del texto en la medida en que deducen el interés del personajes según sus acciones, prevén el rol que debe cumplir como enunciador, el propósito y el posible enunciatario del texto, atendiendo a las necesidades de la situación comunicativa y seleccionan líneas de consulta atendiendo a las características del tema y el propósito del escrito. Por otra parte en lo referente al 37% se puede decir que los estudiantes presentan dificultad para identificar la estructura implícita del texto en este caso del video, al no indicar que el lenguaje utilizado es audiovisual es decir a través de imágenes y sonidos y no se reconoce el argumento que sustenta el texto.

Grafica 40. Niveles de comprensión grado segundo



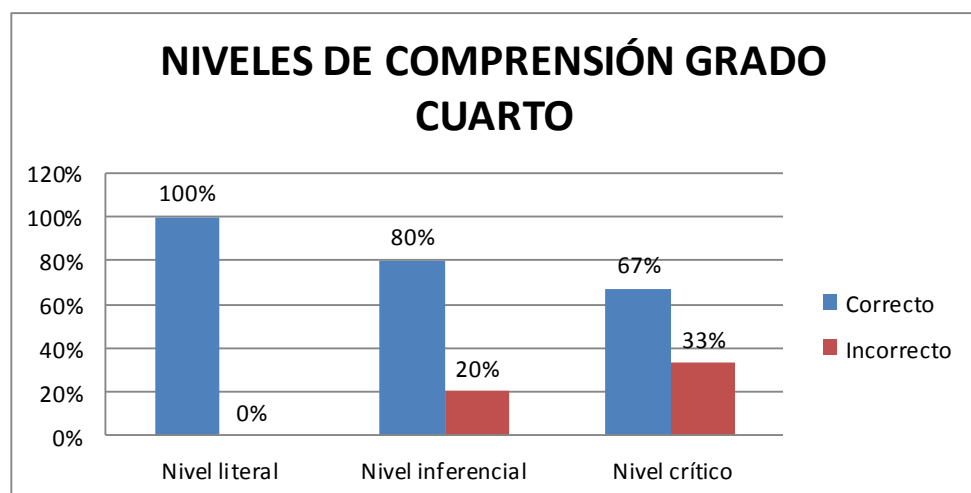
La prueba del grado segundo está conformada por 13 preguntas de las cuales 2 son literales, 8 inferenciales y 3 pertenecen al nivel crítico. Esta prueba se aplicó a un solo estudiante.

Los resultados obtenidos en el nivel literal muestran que el niño contesto el 100% de las preguntas correctamente por lo cual se puede decir que el niño está en la capacidad de recuperar y comprender la información explícita en el texto.

Con respecto al nivel inferencial se evidencia un 100% de las respuestas fueran incorrectas por lo tanto el niño no está en la capacidad de evaluar elementos explícitos o implícitos de la situación comunicativa esto se da cuando no identifica la intención del enunciador respecto al enunciado, no recupera la información implícita en el contenido del texto, se le dificulta reconocer el tipo de texto en todo su conjunto y comprender la información que ofrece; por otro lado se le dificultó poner un título al escrito atendiendo a la información que este ofrecía.

Por último en el nivel crítico presentó dificultad en el 100% de las respuestas, por este motivo que se puede afirmar que el niño presenta dificultad para comprender la información ofrecida en una imagen y proponer o hacer una recomendación adecuada, así mismo le es difícil analizar una imagen y hacer deducciones teniendo en cuenta la estructura de diversos textos.

Grafica 41. Niveles de comprensión grado cuarto



La prueba del grado cuarto está compuesta por 10 preguntas distribuidas de la siguiente manera: nivel literal 2 preguntas, nivel inferencial 5 preguntas y nivel crítico 3. Esta prueba se aplicó a un solo estudiante y los resultados obtenidos fueron:

En el nivel literal un 100% de las preguntas fueron correctas por lo tanto se puede afirmar que el niño recupera información explícita de partes del contenido del texto, debido a que se le estaba exigiendo reconocer ideas puntuales.

En lo referente al nivel inferencial se observa que un 80% de las respuestas fueron acertadas y solo un 20% estuvieron incorrectas, en este caso se puede expresar que el niño reconoce estrategias de organización, tejido y componentes del texto leído, se le facilita prever el plan textual, organizar las ideas y/o seleccionar el tipo textual atendiendo a las necesidades de la producción en un contexto comunicativo particular y pudo identificar la intención del enunciador respecto a lo enunciado. La dificultad que presentó fue al momento evaluar estrategias explícitas o implícitas de organización, tejido y componentes de los textos.

En cuanto al nivel crítico el estudiante respondió acertadamente un 67% de las preguntas y solo en un 33% presentó dificultad. Por lo tanto se puede afirmar que el niño reconoce y caracteriza la situación de comunicación que subyace en un texto es decir identifica intenciones y propósitos, además prevé el plan textual, organización de ideas y o selección de tipo textual atendiendo a las necesidades de la producción, en un contexto particular. Por otro lado la dificultad se presentó al no dar cuenta de las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas al propósito de producción de un texto, en una situación de comunicación particular, donde debía evaluar la validez o pertinencia de la información del texto y su adecuación al contexto comunicativo.

4.1.2 Partir del interés del niño para generar procesos de enseñanza y aprendizaje. La maestra realizó preguntas a los 7 estudiantes con el propósito de indagar el comportamiento lector desde las interacciones e intereses que tienen los estudiantes, que permitan la planificación y elaboración organizada de una propuesta didáctica transformadora y significativa para desarrollar lectura crítica. (Ver anexo H)

Frente a las respuestas dadas por los estudiantes se refleja que comprenden que leen para aprender, para divertirse y para practicar lectura. Así mismo expresan que para ellos es importante leer porque adquieren conocimientos, además enfatizan que si saben leer, pueden enseñar a otros. Por otra parte al indagar sobre el tipo de texto que les gusta leer, 6 de 7 niños expresaron textos relacionados con el género narrativo (caperucita roja, el patito feo, el Quijote de la Mancha). Se evidencia el gusto que los niños sienten hacia esta tipología textual, pues les es familiar porque desde los primeros años les han contado estas historias e incluso las han podido disfrutar por la televisión.

Al preguntarles a los niños si entienden lo que leen, expresaron que algunas veces no comprenden porque no conocen algunas palabras. E5: "profe a veces no, porque todavía no hemos aprendido palabras que están en los cuentos, entonces por eso no" E7: "algunas palabras que no entendemos, algunas como en inglés, que no sabemos". Debido a que los niños no tienen acervos textuales, no comprenden los textos. Otro aspecto abordado hace referencia a los textos que tienen en casa, se evidencia que 5 de los 7 niños tienen cuentos, los 2 niños restantes manifiestan que no tienen libros en su casa, por lo tanto la escuela debe brindar la oportunidad al niño para que se convierta en un lector activo.

A la pregunta sobre las actividades que realizan en el tiempo libre, 6 de los 7 niños expresaron que veían televisión y realizaban otras actividades como trabajar, jugar y ayudar en la casa. Por lo tanto se muestra la influencia que tiene este medio de

comunicación en la vida del niño, porque parte de su tiempo libre lo dedican a ver programas televisivos. También expresaron que les gusta ver televisión porque les parece creativa, divertida, les informa, un niño expresa que hay programas que los niños no deben mirar. Otro niño expresa que no tiene televisor en la casa y por eso no puede ver televisión. A partir de las respuestas dadas se muestra la importancia de la televisión como agente motivador para el infante, por lo tanto es una herramienta que puede aprovechar en la escuela para liderar procesos de enseñanza y aprendizaje.

Al indagar por los programas televisivos infantiles de su preferencia, 4 de los 7 niños expresan que les gusta Guillermina y Candelario. Otros programas mencionados son: Rayo McQueen, el chavo del ocho, Peppa pig, Tom y Jerry y Mickey Mouse”. Al preguntar sobre qué cosas se pueden aprender de los programas televisivos, expresan que los informan, los educa y otros no saben dar respuesta. Finalmente opinan sobre la forma como la escuela podría aprovechar los programas televisivos infantiles y expresan que es para divertirse, para aprender. E6:”profe como Guillermina y Candelario el abuelito les da consejos” E1:”profe yo ví en Guillermina y Candelario había que tener cuidado con la isla de las serpientes.”

Nuevamente se evidencia el papel motivador que cumple la televisión, pues las imágenes, el sonido, el color, la luz y el movimiento centran su atención y despiertan el interés por el visionado sobre todo de los programas infantiles.

4.1.3 Los maestros de básica primaria frente a la lectura crítica. Esta entrevista se aplicó a los 9 maestros de básica primaria que trabajan con la modalidad de Escuela Nueva multigrado en la Institución Educativa rural del municipio de Betulia Santander. Instrumento que se diseñó a nivel del colectivo, se aplicó, categorizó y analizó conjuntamente por las docentes de esta institución. (Ver anexo I. Cuadro de categorización)

Analizando los imaginarios de los profesores sobre la lectura crítica, encontramos respuestas como:

P2: “Es necesaria para formar y comenzar ciudadanos críticos”, **P4:** “Yo entiendo que lectura crítica es como ir más allá de lo que uno lee, o sea, indagarse sobre lo que está leyendo, eso sería como lectura crítica, para mí” y **P8:** “Dar una posición referente a lo que se está leyendo”

Aquí se encuentra que algunos docentes tienen acercamientos de lo que es lectura crítica pero no se evidencia una conceptualización teórica clara, ya que si bien es cierto identifican que leer críticamente es conocer puntos de vista no aclaran si es por el autor o el lector; para otros es dar opiniones pero sin tener en cuenta los argumentos, algunos se acercan a lo que Daniel Cassany define como lectura crítica que es ser capaz de leer lo que hay detrás de las líneas, el punto de vista, la intención y la argumentación que apunta el autor⁷⁵ y una minoría acepta no saber qué es este concepto. **P5:** “nunca había escuchado hablar de la lectura crítica”.

De igual manera para Fabio Jurado, la escuela tiene la oportunidad de formar lectores críticos a pesar de sus limitaciones. Se trata de trascender el enfoque meramente alfabetizador hacia otros que pone el acento en la interpretación crítica de los textos.⁷⁶ Ahora bien, en la educación primaria se busca alfabetizar como primer objetivo, pero, también se le debe dar lugar a formar lectores críticos desde los primeros años, como lo expresa un docente entrevistado: **P5:** “Si la lectura crítica es analizar a fondo, comprender todo lo que el niño lee, sería muy importante iniciarla a practicar desde los primeros años”, aquí cabe preguntarse

⁷⁵ CASSANY. Op. cit., p. 52.

⁷⁶ JURADO, Fabio. La formación de lectores críticos desde el aula. [Base de datos en línea] Mayo de 2008. Revista Iberoamericana de Educación, vol. 46, p. 89-105. (Recuperado en 7 de agosto 2016). Disponible en www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article2536

cómo formar en esta competencia si los maestros no tienen totalmente claro o incluso no saben qué es lectura crítica.

Por otro lado se evidencia que los profesores entrevistados no tienen claridad sobre los teóricos que hablan de lectura crítica, algunos consideran que escritores como Gabriel García Márquez y Gabriela Mistral enseñan a leer críticamente; otros citan pedagogos, filósofos clásicos y algunos manifiestan no tener claridad de ello. Esto se observa en respuestas como **P1**: “Pues la verdad en el momento no tengo conocimiento de una persona en particular que hable de estos temas”, **P7**: “Teóricos que hablen de lectura crítica podemos nombrar muchos escritores, entre ellos tenemos, nuestro premio nobel Gabriel García Márquez, él entre los más principales que se destaca acá, digamos en el ámbito de Colombia”.

Con estos resultados se refleja el poco conocimiento que estos profesores tienen sobre este tipo de lectura, por tanto no identifican los teóricos que la fundamentan, lo que lleva a que sus prácticas puedan ser buenas desde la actividad y se pierdan por falta de comprensión de la teoría.

Al analizar el quehacer pedagógico del maestro rural en busca de la lectura crítica, se pudo evidenciar que algunos tienen claro que la lectura es un proceso que se debe iniciar desde los primeros años de escolaridad, de igual forma hay una tendencia a confundir la lectura crítica con la comprensión lectora. **P2**: “Es necesario para formar y comenzar ciudadanos críticos”, sin embargo se aprecia que los docentes tienen una noción de la lectura crítica como proceso y como impacto de la participación ciudadana y escolar del niño, tal como lo cita Daniel Cassanny “la persona crítica en definitiva es la que mantiene una actitud luchadora 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”⁷⁷.

Aunque los maestros no tiene claridad sobre las teorías conceptuales que fundamentan las estrategias para enseñar lectura crítica, sí se evidencia que se están desarrollando actividades propicias para este objetivo tales como hacer preguntas antes de iniciar la lectura para motivar al estudiante, ir a fuentes para indagar, predicciones, resúmenes. **P3:** “Comienzo diciéndoles que esperan ellos de esa lectura, que se imagina de que va a ser la lectura, que les dice el título de esa lectura y ahí si les realizo las lecturas” **P5:** “Que ellos me digan la idea principal, los personajes el ambiente, que enseñanza nos deja un breve resumen”, como se puede evidenciar algunas de las actividades mencionadas por los profesores, van en concordancia con las propuestas por determinados teóricos ejemplo de ello tenemos a Daniel Cassanny, Frida Díaz Barriga y David Cooper.

Sin embargo, se evidencia que los maestros no diferencia entre estrategias y actividades y afirman llevar a cabo actividades totalmente descontextualizadas tales como colorear imágenes. **P2:** “*Colear las imágenes de las lecturas*”.

En términos generales los docentes entrevistados manifiestan utilizar estrategias que si bien, son acertadas para el desarrollo de la lectura crítica, tales como, partir del interés del niño, emplear textos actuales y el subrayado; asimismo, refieren otras estrategias que distan del objetivo de la lectura crítica como la lectura por obligación (desde tarea para la casa) y opinar desde el gusto y no desde los argumentos, se evidencia estrategias sueltas que pueden no tener un impacto pedagógico adecuado, pues se desconocen otros elementos importantes como los

⁷⁷ CASSANY, Daniel. Aproximaciones a la lectura crítica: teorías, ejemplos y reflexiones. [Base de datos en línea] 2003. Revista de Investigación e Innovación Educativa, vol. 32, p. 113-132. (Recuperado en 6 de agosto 2015). Disponible en : <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/viewFile/7275/7623>

citados por Daniel Cassanny, descubrir la ideología, el punto de vista, la intención y la argumentación que apunta el autor.

Al indagar qué tipo de texto utilizan para fomentar la lectura crítica, los docentes entrevistados mostraron que manejan diferentes textos buscando promover gusto y placer por la lectura; para ellos esto es fomentar la lectura crítica. Sin embargo, es evidente que no tienen claro las tipologías textuales. En un gran porcentaje se centran en el texto narrativo y otro tanto afirma que cualquier texto puede servir. Al respecto se encuentran respuestas como: **P9**: “Utilizar aquellos artículos en los que los escritores dan su opinión y así lo analizamos si estamos en desacuerdo o no”, **P1**: “Ver un texto (...) que les llame la atención como los cuentos y las fábulas que despierten en ellos el interés”, **P4**: De pronto lecturas de historietas y caricaturas” y **P6**: “Utilizo el plan lector”.⁷⁸

Se hace necesario resaltar aquí, la importancia de la comprensión global de los textos que consiste en que el lector construya una interpretación general de lo que dice texto, de manera que al final de la lectura tenga en su mente una idea total, aunque no necesariamente profunda de lo que el texto comunica, de lo que el autor dice en el texto. Para comprender un texto de manera global se pueden utilizar varias estrategias. Muchas de ellas están relacionadas con los conocimientos que tiene un usuario eficiente de la lengua. El primer conocimiento que utilizaremos para comprender globalmente un texto es el que se refiere a los diferentes tipos de textos y las funciones del lenguaje que cada uno de ellos cumple. Se puede evidenciar que no existe claridad en la tipología textual en los maestros.

Vale la pena resaltar, que estas prácticas son exitosas si se tiene un propósito claro de lectura de los textos: Hallar un dato, reconstruir la idea global, criticar las

⁷⁸ El plan lector es una estrategia institucional diseñada para mejorar la competencia lectora y favorecer el gusto por la lectura mediante actividades motivadoras.

ideas claves del autor. El modo de leer está determinado por este propósito. Según Luis Bernardo Peña “dejar leer es crear los contextos en los que la lectura encuentra sentido; poner las condiciones para que ocurra la experiencia lectora, ayudar a que los lectores pasen de las lecturas útiles u obligatorias a una lectura que le resulte significativas en sus vidas; propiciar el contacto con los libros y la conversación sobre lo que se lee; hacer del libro un objeto más familiar más cercano; remover los miedos y los fantasmas visibles e invisible que siempre lo han rodeado. Esto es mucho más efectivo que los discursos, métodos didácticos que proclaman la importancia de la lectura”⁷⁹. Por tanto, es necesario fortalecer en los maestros procesos de formación en lectura crítica.

4.1.4 Lo real y lo esperado desde el documento institucional. La aplicación, categorización y reflexión de la información obtenida sobre el análisis documental se realizó a nivel de colectivo por las docentes de la misma institución, debido a que estos documentos son institucionales. (Ver anexo J)

Luego de revisar el plan de asignatura teniendo en cuenta la lista de chequeo se puede concluir que allí se mencionan los documentos ministeriales como los Lineamientos de lengua castellana y los estándares básicos de aprendizaje; estos se incluyen como un requisito de norma, pero al establecer los contenidos no se orientan por procesos. Se puede evidenciar que están contempladas las competencias básicas: pragmática, semántica y sintáctica; así mismo, el sistema de evaluación es coherente con el decreto 1290 donde se establece una evaluación integral teniendo en cuenta aspectos tales como lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal, a su vez se promueve la evaluación como proceso desde la auto evaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. De igual forma, el plan de área es coherente con el modelo educativo de escuela nueva, que busca modificar el modelo convencional centrado en el docente, por un modelo activo

⁷⁹ PEÑA, Luis Bernardo. Prácticas de la lectura en el aula. Orientaciones didácticas para docentes. [En línea]. Plan Nacional de Lectura y Escritura. Bogotá D.C.: Ministerio de Educación Nacional. 2014. (Recuperado en 12 septiembre 2015.) Disponible en www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-341024_recurso_1.pdf

cuyo centro es el estudiante donde el conocimiento se adquiere a través de la práctica, de manera que los nuevos conocimientos se incorporen en la estructura cognitiva del educando, relacionándolos con sus presaberes.

En cuanto a los procesos de lectura se contempla un espacio exclusivo para la misma como lo es el plan lector, institucionalizado desde hace cinco años, al cual periódicamente se le hacen modificaciones pertinentes que motiven el gusto por la lectura. Se puede evidenciar que las actividades de este plan promueven el desarrollo de una lectura literal, llegando en algunos casos a un nivel inferencial, pero no se orienta hacia el desarrollo de una lectura crítica donde se tengan en cuenta estrategias antes, durante y después de la lectura. En contra parte, se encuentra que el plan de área no contempla el trabajo por proyectos que puede tener una relevancia importante en el modelo escuela nueva.

Así mismo se puede notar que el plan de asignatura está construido sin un sustento teórico desde la metodología de escuela nueva. De igual manera se evidenció que en los procesos del diario escolar específicamente en las semanas de desarrollo Institucional se incluyen reformas que desde el ministerio o de la secretaria de Educación exigen; lo anterior se hace por cumplir la norma, no por el impacto que estos cambios puedan generar en la calidad educativa, teniendo en cuenta que no se hace un seguimiento y fortalecimiento a estos procesos por parte del ente encargo.

4.1.5 Rastreando las guías de Escuela Nueva. Después de rastrear el material de trabajo que los profesores utilizan para desarrollar sus clases que han sido diseñadas teniendo en cuenta los fundamentos de escuela nueva, se encontró que estas promueven actividades que exploran los conocimientos previos que según David Cooper “influyen directamente en su habilidad para comprender plenamente el texto, esa información incluye todo lo aprendido y la experiencia

previa de un individuo, sobre los cuales se cimientan sus esquemas respecto a los más variados contenidos, conceptos y relaciones”⁸⁰. (Ver anexo K)

Otro aspecto relevante que se encuentra es que las guías de cada grado están diseñadas teniendo en cuenta el desarrollo cognitivo de los estudiantes, también contemplan actividades que promueven la motivación hacia el aprendizaje y están enmarcadas dentro del contexto. Según el Ministerio de Educación Nacional, “el material de trabajo se basa en principios pedagógicos sobre aspectos como: la construcción social de los conocimientos; la importancia de los contextos para lograr aprendizajes significativos; la función de las interacciones entre docentes, estudiantes y conocimientos en el aula; la necesidad de atender diferentes ritmos de aprendizaje; el carácter formativo, participativo y permanente de la evaluación; la contribución de todas las áreas al desarrollo de las competencias; y la importancia de cultivar la creatividad y el pensamiento divergente”⁸¹.

Por otro lado es preciso recalcar que las guías de trabajos promueven una lectura literal teniendo en cuenta que las actividades propuestas allí permiten explorar la superficie del texto de manera que se realiza solo una comprensión local.

A su vez, la metodología establecida en el desarrollo de las actividades es coherente con el plan de asignatura de lengua castellana y promueven una evaluación formativa e integral teniendo en cuenta los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, las cuales guardan relación estrecha con los ritmos de aprendizaje.

4.1.6 El maestro planea y aplica. (Ver anexo L) Analizado los adaptadores de clases que cada profesor diseña como herramienta de trabajo, se puede evidenciar que existe una coherencia entre éste y el plan de asignatura de lengua

⁸⁰ COOPER. Op. cit., p. 152

⁸¹ MINISTERIO EDUCACIÓN NACIONAL. Manual implementación Escuela Nueva. [En línea]. Bogotá Colombia 2010. (Recuperado en 24 Noviembre 2015.) Disponible en www.mineduacion.gov.co/1621/articles-87929_Archivo_pdf.pdf

castellana, se han diseñado teniendo en cuenta el desarrollo cognitivo de los estudiantes, ya que a pesar de trabajarse en escuela multigrado el profesor realiza las adaptaciones atendiendo el nivel de complejidad en cada grado y las necesidades especiales de cada estudiante.

Además promueven una evaluación formativa acorde a lo establecido en el decreto 1290 valorando los contenidos conceptuales procedimentales y actitudinales.

Por otra parte, se puede notar que en algunos profesores las adaptaciones hechas en las guías no son contextualizadas ni tienen una sucesión coherente de acuerdo a las guías de trabajo, pues no existe claridad en la metodología de escuela nueva en tanto que ella promueve un aprendizaje centrado en el estudiante donde haya una relación entre el contexto escolar y la realidad que vive el niño, permitiéndole que sea parte activa de su proceso de formación.

Otro aspecto que se evidencia es que las adaptaciones realizadas a las guías apuntan al desarrollo de una lectura literal, en algunos casos se alcanza el nivel inferencial pero no se llega a promover la criticidad en los estudiantes. Al respecto Daniel Cassanny sostiene que “leer críticamente es adquirir las destrezas cognitivas que permitan detectar las intenciones del autor, extraer el contenido que aporta un texto y verificar si es correcto o no. Por esta razón, la escuela se encamina a desarrollar la conciencia crítica del lector para que valore si está o no de acuerdo con el texto”⁸².

4.1.7 Una mirada hacia la práctica pedagógica de la maestra investigadora.

Al analizar la práctica pedagógica de la maestra investigadora en su contexto real para identificar las formas de enseñanza que aplica en la realidad, y las variables implícitas y explícitas, que afectan el aula se tuvo en cuenta los cinco fenómenos

⁸² CASSANNY. Op. cit., p. 82.

característicos dentro del aula propuestos por Hugo Cerda Gutiérrez ⁸³. (Ver anexo M)

Referente al clima y ámbito socioemocional en la Institución Educativa, se observó que al propiciarse un ambiente agradable entre estudiantes y docente se promueve motivación por el desarrollo de la gran mayoría de las actividades pese a que en algunos espacios los niños que están solos en un grado se distraen fácilmente. En el entorno físico espacial se evidencia que la poca iluminación y ventilación hacen que los niños en un horario de 11 de la mañana a 2 de la tarde, se desmotiven, se distraigan, incluso presenten apatía hacia el desarrollo de las actividades académicas. La docente debe en algunas ocasiones desplazarse con sus estudiantes hacia el kiosco o comedor infantil a continuar con las labores escolares.

Por otra parte al hacer énfasis en las subculturas la maestra debe interactuar con una población heterogénea, por lo tanto debe buscar las estrategias que tengan en cuenta la individualidad de cada estudiante promoviendo la tolerancia y así valorar las potencialidades de cada uno para generar espacios de participación y cooperación. En cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje está orientado por la metodología de Escuela Nueva, se promueve la participación y el cooperativismo. El maestro debe trabajar con varios grados a la vez y estudiantes de diferentes edades, parte de una enseñanza personalizada a través de cartillas que contienen actividades orientadas hacia el trabajo en equipo fortaleciendo de esta manera la participación y el cooperativismo. A través de esta metodología se quiere despertar en el estudiante la autonomía porque debe ir desarrollando las actividades propuestas de manera responsable pues el docente debe atender a diferentes grados en el mismo salón. Pero se evidencia aspectos que desfavorecen este proceso de participación y cooperativismo porque hay solo un

⁸³ CERDA GUTIERREZ, Hugo. El proyecto de aula. El aula como un sistema de investigación y construcción de conocimiento. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio, 2001. p. 23.

estudiante en el grado segundo y cuarto y a esto se suma que las actividades de la cartilla son estipuladas es para cada grado, por lo tanto se hace necesario que el maestro se convierta en investigador y busque estrategias que promuevan un aprendizaje integral.

En los procesos de interacción, la metodología Escuela Nueva tiene en cuenta este aspecto por cuanto promueve un aprendizaje participativo y cooperativo, donde el estudiante es un sujeto activo y autónomo en su proceso de formación. Este propósito de interacción se cumple en los estudiantes del grado primero, pero no se pudo evidenciar en el niño de grado segundo y grado cuarto porque sus actividades las desarrollan de manera individual y en algunas ocasiones la maestra les aporta en el trabajo que viene asignado como grupal. Al estar solos en ocasiones se refleja apatía y desinterés hacia las actividades.

5. DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA

Para el diseño de la secuencia didáctica se tuvo en cuenta la orientación de documentos institucionales como los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana y los Estándares básicos de Competencias los cuales orientan hacia el desarrollo de la lectura de corte significativo y semiótico donde se lea entre líneas, además de la incursión en el aula de medios de comunicación y otros sistemas simbólicos.

También los aportes de Daniel Cassany a través de la implementación de algunas de sus veintidós técnicas que fomentan la comprensión crítica⁸⁴. Así mismo es importante resaltar el aporte de Fabio Jurado Valencia⁸⁵ quien afirma que para llegar a una lectura crítica es necesaria una relación dialógica entre el texto y los acervos textuales del lector; es ahí donde el docente debe brindar esas estrategias que permitan que el estudiante haga uso de sus conocimientos previos para darle significado y sentido al texto. Frente a la necesidad de llevar la televisión al contexto escolar se contó con los aportes de José Ignacio Aguaded “La educación de la competencia televisiva se nos presenta, en consecuencia, como un concepto clave para superar este «divorcio» entre los universos mediático y escolar de los alumnos, ya que la adquisición de habilidades para aprender y enseñar a ver por parte de alumnos y profesores la televisión, favorece la conexión de la escuela con el mundo de la calle, acercando este medio y por ende, todos los medios de comunicación a la realidad de las aulas”⁸⁶ También se hizo en énfasis en Joan Ferrés “la escuela no cumplirá su tarea educativa si olvida la incidencia que la televisión tiene sobre las nuevas generaciones de alumnos. Por lo tanto, la responsabilidad primordial del buen entendimiento del binomio televisión-

⁸⁴ CASSANY. Op. cit. p. 115.

⁸⁵ JURADO, Fabio. La lectura crítica: el diálogo entre los textos, Op. cit. p. 12

⁸⁶ AGUADED. Op. cit. p. 52

educación debe recaer en la escuela”⁸⁷. De ahí la necesidad que el docente diseñe estrategias metodológicas que permitan hacer de la televisión un mecanismo para que el niño desarrolle una lectura crítica y sea funcional ese binomio.

La lectura de imagen juega un papel indispensable por cuanto es un sistema de significación, se tuvo como sustento a Maité Pro, Roberto Aparici y Agustín García y finalmente para buscar las estrategias que permitieran el desarrollo de la lectura crítica se tomó como referente a J. David Cooper (Cómo mejorar la comprensión lectora), Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández (Estrategias docentes para un aprendizaje significativo). David Ausbel (Condiciones para el aprendizaje significativo: contenido significativo, conocimientos previos y actitud positiva del estudiante).

Esta secuencia didáctica se estructuró en 5 fases: exploración inicial, conflicto cognitivo; elaboración. Introducción de conceptos, procedimientos o análisis; estructuración del conocimiento. Síntesis; expresión, aplicación y evaluación del aprendizaje. Estas fases comprendieron 13 sesiones, donde se tomaba como punto de partida el programa televisivo infantil de Guillermina y Candelario y a través de su contenido se articularon las estrategias que permitieran el desarrollo de una lectura crítica. Los aspectos que se tuvieron en cuenta fueron: contextualización de los niños con el mundo de la televisión, lectura de imágenes a nivel connotativo y denotativo, análisis del sonido como medio de significación, tipología textual, producción de un texto narrativo y como producto final los niños elaboraron una obra de teatro basados en el programa de Guillermina y Candelario. (El diseño completo de la secuencia didáctica y las guías de aprendizaje se encuentran en el libro adjunto al proyecto de grado). Vale la pena resaltar que para cada sesión se diseñó una guía de aprendizaje.

⁸⁷ FERRÉS. Op. cit. p. 37.

Tabla 3. Modelo de organización de la Secuencia didáctica.

Secuencia didáctica.			
La televisión y la maestra le apuestan al desarrollo de la lectura crítica			
FASES	SESIONES	ESTRATEGIAS	TIEMPO
FASE 1: Exploración inicial. Conflicto cognitivo.	SESIÓN 1: Conozco el mundo de la televisión.	Racimo asociativo Clase de introducción de conceptos, interrogantes. Exposición oral. Visita programada Cuadro comparativo	5 horas y 30 minutos
	SESIÓN 2: Les presento a Guillermina y Candelario.	Ilustración como generadora de conocimientos previos. Pre-interrogantes Imagen en movimiento Consulta en línea Guía de trabajo Banco de imágenes	3 horas
FASE 2: Elaboración. Introducción de conceptos, procedimientos o análisis	SESIÓN 3: Leyendo imágenes.	Ilustración generadora de conocimiento previo Clase de introducción de conceptos Ilustración y racimo asociativo Lectura denotativa Racimo asociativo Texto descriptivo (Aplicar estrategias clasificadas para antes, durante y después de la lectura	3 horas y 30 minutos
	SESIÓN 4: Sigamos leyendo imágenes	Material concreto Imagen Esquema para un texto descriptivo Lectura connotativa Composición escrita	3 horas y 30 minutos
	SESIÓN 5: Oye que el sonido también te informa.	Escuchar audio Red de vocabulario Imagen en movimiento Exposición oral Discriminación de sonidos Ficha de trabajo Clase de introducción de conceptos Sonidos publicitarios Imagen en movimiento Discusión crítica	3 horas y 30 minutos
Secuencia didáctica.			
La televisión y la maestra le apuestan al desarrollo de la lectura crítica			
FASES	SESIONES	ESTRATEGIAS	TIEMPO
FASE 3 Estructuración del conocimiento. Síntesis	SESIÓN 6 : Si quieres comprender, tú vocabulario debes ampliar.	Creación de atmósfera Cuadro C-Q-A Imagen en movimiento Claves contextuales Texto informativo Imagen en movimiento Uso del diccionario	3 horas y 30 minutos
	SESIÓN 7:	Ilustración como generadora de	2 horas y 30

	Aprendamos a inferir	conocimiento previo. Imagen en movimiento Cuestionario Texto narrativo Guía de trabajo	minutos
	SESIÓN 8: Vamos a descubrir la estructura de un texto narrativo.	Mapa de la historia Clase de introducción de conceptos Lectura textual Cuadro comparativo	2 horas y 30 minutos
	SESIÓN 9: Vamos a ser autores de un texto narrativo	Repaso de conceptos Clase de introducción de conceptos Producción textual escrita Rejilla de evaluación	3 horas y 30 minutos
FASE 4 Expresión. Aplicación.	SESIÓN 10 Con la leyenda leo críticamente	Exposición oral Clase de introducción de conceptos Imagen en movimiento Guía de trabajo Cuadro comparativo	2 horas
	SESIÓN 11: Quiero hacer lectura crítica	Cuadro C.Q.A Imagen en movimiento Consulta en línea Guía de trabajo.	3 horas
Secuencia didáctica. La televisión y la maestra le apuestan al desarrollo de la lectura crítica			
FASES	SESIONES	ESTRATEGIAS	TIEMPO
FASE 4 Expresión. Aplicación.	SESIÓN 12: Comparo críticamente dos programas televisivos infantiles	Imagen en movimiento Exposición oral Imagen en movimiento Guía de trabajo Cuadro comparativo	2 horas y 30 minutos
	SESIÓN 13: Con el teatro me divierto y aprendo.	Exposición oral Guía de trabajo Guion Teatral Representación teatral	8 horas y 30 minutos
FASE 5. Evaluación del aprendizaje.	Durante cada sesión se identificó las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del niño para valorar sus avances. En las sesiones de producción escrita se diseñó una rejilla para emitir un juicio sobre el trabajo realizado y trazar líneas de mejoramiento. Se tuvo en cuenta la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.		Se llevó a cabo durante el desarrollo de los talleres

Vale la pena dar a conocer que para la aplicación de cada sesión se diseñaron guías de aprendizaje que contenían las estrategias para enseñar y modelar las habilidades y procesos de comprensión propuestas por J. David Cooper y que

comprenden una etapa preparatoria, etapa de enseñanza, etapa práctica y etapa de aplicación.

A continuación para contextualizar al lector se hace una breve descripción de la guía de aprendizaje número 2 que tenía como objetivo conocer las características del programa televisivo infantil de Guillermina y Candelario para analizar aspectos relacionados con el autor, que permitan ubicarlo en un contexto cultural.

Esta es la forma como se diseñó la guía de aprendizaje la cual contiene un objetivo, los estándares y subprocesos a trabajar, los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Luego se especificó en cada etapa las estrategias y actividades a realizar (Etapa preparatoria, etapa de enseñanza, etapa práctica y etapa de aplicación)

Figura 1. Guía de aprendizaje

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN

FASE 1: EXPLORACIÓN INICIAL, CONFLICTO COGNITIVO
GUÍA DE APRENDIZAJE N° 62
LES PRESENTO A GUILLERMINA Y CANDELARIO

MAESTRA INVESTIGADORA: Elise Merina Ochoa	FECHA: 4-Oct-2016
Alumnos	5-Oct-2016
INSTITUCIÓN EDUCATIVA: Rural de Betulia	GRADO: Primer, segundo y cuarto
TIEMPO PREVISTO: 3 horas	

OBJETIVO:

Conocer las características del programa televisivo infantil de Guillermina y Candelario para analizar aspectos relacionados con el autor, que permitan ubicarlo en un contexto cultural.

ESTÁNDARES GRADO PRIMERO A TERCERO

- Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades

SUBPROCESO:

- Reconozco la función social de los diferentes tipos de texto que leo.
- Elaboro hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura, para el efecto, me apoyo en mis conocimientos previos, las imágenes y los dibujos.

Reconozco los medios de comunicación masiva y caracterizo la información que difunden.

SUBPROCESO:

- Utilizo los medios de comunicación masiva para adquirir información e incorporarla de manera significativa a mis esquemas de conocimiento.

ESTÁNDARES GRADO CUARTO A QUINTO

- Comprendo diversos tipos de textos, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.

SUBPROCESO

- Identifico la intención comunicativa de cada uno de los textos que leo.

- Determino algunas estrategias para buscar, seleccionar y almacenar información: resúmenes, cuadros sinópticos, mapas conceptuales y fichas.
- Caracterizo los medios de comunicación masiva y selecciono la información que entiendo, para utilizarla en la creación de nuevos textos.

SUBPROCESO:

- Reconozco las características de los diferentes medios de comunicación masiva.

CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES
- Expone conocimientos previos a través de ilustraciones y respuestas a pre-interrogantes. - Identifica en un texto aspectos relacionados con el mundo del autor. - Sintetiza en un mapa conceptual información relevante.	- Utiliza las ilustraciones y las respuestas a pre-interrogantes para generar conocimientos previos. - Realiza lectura oral. - Construye un mapa conceptual sobre aspectos relacionados con el mundo del autor. - Construye un mural a partir de un texto de imágenes.	- Muestra interés en la participación de las actividades de clase. - Participa con alegría en el trabajo en grupo.

ETAPA PREPARATORIA

1. ESTRATEGIA: ILUSTRACIÓN COMO GENERADORA DE CONOCIMIENTO PREVIO

Se trata de generar los conocimientos previos a través de ilustraciones relacionadas con Guillermina y Candelario. La docente previamente ubicará en el tablero algunas dibujos sobre este programa televisivo y posteriormente se hará con los estudiantes una lluvia de ideas.

Las imágenes a trabajar son las siguientes:





Las imágenes fueron tomadas de:

<http://www.jasigra.tv>
<http://www.candito.tv>
<http://www.youtube.com/watch?v=7mGwBd4w>

2. ESTRATEGIA: PREINTERROGANTES

La maestra realiza en voz alta una lectura sobre la historia de Guillermina y Candelario. A medida que transcurre la lectura la maestra hace pre-interrogantes.

'Guillermina y Candelario', a la conquista de la televisión colombiana

Mérida, Septiembre 28, 2011 | Autor: Judith Polanco, reportera de El País.



PRE-INTERROGANTE: ¿De qué manera Guillermina y Candelario podrían conquistar la televisión colombiana?

Es la primera serie animada producida en el Valle del Cauca, inspirada en personajes y escenarios del Pacífico colombiano y protagonizada por un par de niños afrodescendientes.

PRE-INTERROGANTE: ¿Cómo son las características de una persona afrodescendiente?

Los cuerpos de estos pequeños de ojos vivos y pellos oscuros, fueron trazados a partir de figuras geométricas, no tienen muchas curvas ni lomos, pero que los niños los distinguen y se sienten identificados con las caras celulares y los cuerpos en forma de triángulo.

Así lo explica Ulises de Jesús Ramos, director de animación, quien dice que los fondos están inspirados en Panguita, una población del Pacífico, de donde recogió los colores que dan vida a los personajes y paisajes: verde, rojo, negro y azul oscuro. De las mangrías también surge el sonido de la marimba, que César Huerta combina con la guitarra acústica y los temas infantiles para musicalizar la historia.

PRE-INTERROGANTE: ¿Según la historia cómo imaginas a Panguita, esa población del pacífico?

'Guillermina y Candelario', realizada por el productor cineasta Fusthina Maeda, a cargo de las hermanas Marta y Marcela Flórez, especializada en audiencia infantil, fue creada para cautivar a los niños con las divertidas historias de dos hermanos, que inician por conocer el mundo que los rodea, convirtiendo cada

ETAPA DE ENSEÑANZA

3. ESTRATEGIA: IMAGEN EN MOVIMIENTO.

La maestra le expresa a los estudiantes que la finalidad de este taller es conocer las características de Guillermo y Candelario, sus orígenes, costumbres, el propósito por el cual fue creado, es decir hacer una contextualización que lleve al niño a familiarizarse con su cultura y promover el respeto por las tradiciones. Algo muy importante es permitir que el aprendiz dé su punto de vista sobre el aporte que le puede brindar para su formación, en pocas palabras que sea un televidente crítico.

Por tal razón se va a proyectar un video sobre el cine Ambiente Pacifico, haciendo énfasis en la cultura de Pianguta (Población de la que se han inspirado para la animación de Guillermo y Candelario)



Tómalo de <http://www.youtube.com/watch?v=UJGm9u7p4>

También se proyecta un video sobre Guillermo y Candelario "Mis nuevos amigos".



Tómalo de <http://www.youtube.com/watch?v=yJGm9u7p4>

Luego de ver los videos se genera un diálogo sobre la relación entre Pianguta y el pasaje de Guillermo y Candelario.

4. ESTRATEGIA: CONSULTA EN LÍNEA.

Los niños van a consultar en la página web <http://www.museoatru.com/condocumbianzas/costumbres-espluato-petateado-y-estacas.html>

Esta actividad se hace a nivel grupal y se proyecta en el video beam. Debido a la dificultad del internet, no es posible que cada niño haga la consulta.

Luego de la respectiva lectura del documento se hace la intertextualidad con la cultura que ya conocen de Guillermo y Candelario.

ETAPA DE PRÁCTICA

5. ESTRATEGIA: GUÍA DE TRABAJO

Con los conocimientos ya adquiridos los niños se dividen en dos grupos para desarrollar una guía de trabajo que está orientada para conocer el mundo del autor a través de algunas técnicas de Daniel Cassany para fomentar la lectura crítica. (Se hace dos grupos de trabajo cooperativo donde los niños de segundo y cuarto orientan a los compañeros de primero).

Guía de trabajo.

TEMA: _____

INTERVISTAS: _____

EXPLORAR EL MUNDO DEL AUTOR:

1. Recuerda que Guillermo y Candelario, fue realizado por la productora cafeta Huilansa Mito, a cargo de las hermanas Marjela y Marcela Anzola.

En Huilansa producimos la cultura tradicional del campesinado y generamos desarrollo a los niños pequeños, creando y desarrollando habilidades artísticas para una futura gran obra.



Marjela Anzola (madre)



Marcela Anzola (madre)

¿Por qué estas hermanas quisieron crear a Guillermo y Candelario?

Encuentra la respuesta correcta

Guillermo y Candelario se produjeron en:

☐ Bogotá
 ☐ Sucre
 ☐ Valle del Cauca

Guillermo y Candelario son niños de:

☐ indígena
 ☐ negro
 ☐ blanco

Los amigos Guillermo y Candelario son descendientes de:

☐ blanco
 ☐ negro
 ☐ mestizo

Escoge algunas características de los Afrodescendientes:

5. ¿Qué podemos aprender de Guillermo y Candelario?

ETAPA DE APLICACIÓN

5. ESTRATEGIA: BANCO DE IMÁGENES

La maestra previamente dispone un espacio del salón de clase para que los niños utilizando diferentes imágenes, diseñen un mural de Guillermo y Candelario con el propósito de: exponer allí las diferentes actividades realizadas por los niños.

En la etapa preparatoria se utilizó como estrategia la ilustración para generar conocimiento previo. La docente previamente pegó en el tablero unas imágenes del programa televisivo “Guillermina y Candelario” y posteriormente se hizo una lluvia de ideas.

Figura 2. Etapa preparatoria



Otra estrategia utilizada fueron los preinterrogantes: se realizó una lectura en voz alta sobre la historia de Guillermina y Candelario. A medida que transcurría la lectura la maestra hizo preinterrogantes con la finalidad de indagar conocimiento previo y ayudar al niño a centrar su atención en el texto.

Figura 3. Lectura en voz alta sobre la historia de Guillermina y Candelario



En la etapa de enseñanza: se utiliza como estrategia la imagen en movimiento.

La maestra le expresa a los estudiantes que la finalidad de esta guía de aprendizaje es conocer las características de Guillermina y Candelario, sus orígenes, costumbres, el propósito por el cual fue creado, es decir hacer una contextualización que lleve al niño a familiarizarse con su cultura y promover el respeto por las tradiciones. Algo muy importante es permitir que el aprendiz dé su punto de vista sobre el aporte que le puede brindar para su formación, en pocas palabras que sea un televidente crítico. Por tal razón se va a proyectar un video sobre el Ambiente Pacífico, haciendo énfasis en la cultura de Pianguita (Población de la que se han inspirado para la animación de Guillermina y Candelario).

Figura 4. Etapa de enseñanza



Luego se proyecta un video sobre Guillermina y Candelario “Mis nuevos amigos”. Después del visionado se genera un diálogo sobre la relación entre Pianguita y el paisaje de Guillermina y Candelario.

Figura 5. Video sobre Guillermina y Candelario “Mis nuevos amigos”



Otra estrategia empleada es la consulta en línea. Esta actividad no fue posible realizar por falta de conectividad, pero la maestra tenía el conocimiento de la dificultad que a veces se presenta para conectarse a internet. Previamente consultó el material y lo proyectó para que los niños conocieran algunas características de la cultura afrocolombiana y luego a través de una discusión se hizo intertextualidad con la cultura que ya conocían de Guillermina y Candelario.

Figura 6. Estrategia empleada es la consulta en línea

AFROCOLOMBIANOS, CONSTUMBRES, VESTUARIO, PEINADOS Y ARTESANIAS

JULIO 12, 2015 ASOMECOS 2 COMENTARIOS

El término afrocolombiano se utiliza para denominar a algunas personas que habitan en Colombia, descendientes de aquellos que fueron traídos como esclavos de África por los colonizadores españoles. Ganaron la libertad en 1851 tras la abolición de la esclavitud en Colombia. Desde su llegada han contribuido enormemente a la cultura del país.



En la etapa práctica: se tenía como estrategia la guía de trabajo.

Con los conocimientos ya adquiridos los niños se dividen en dos grupos para desarrollar una guía de trabajo que está orientada para conocer el mundo del autor a través de algunas técnicas de Daniel Cassany para fomentar la lectura crítica. (Se hace dos grupos de trabajo cooperativo donde los niños de segundo y cuarto orienten a los compañeros de primero).

Figura 7. Etapa práctica



En la etapa de aplicación: Se utiliza como estrategia el banco de imágenes.

La maestra previamente dispone un espacio del salón de clase para que los niños utilizando diferentes imágenes, diseñen un mural de Guillermina y Candelario con el propósito de exponer allí las diferentes actividades realizadas por los niños. Esta actividad es adecuada para generar un ambiente favorable al desarrollo del vocabulario.

Figura 8. Etapa de aplicación



6. ANÁLISIS Y REFLEXIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA PROPUESTA

Para la aplicación de la secuencia didáctica “La televisión y la maestra le aportan al desarrollo de la lectura crítica”, se diseñaron 13 guías de aprendizaje. Durante la aplicación de cada guía se realizó el registro en video para que la maestra investigadora posteriormente los transcribiera al diario de campo, donde hizo la reflexión teniendo una mirada objetiva.

Al realizar la aplicación de cada sesión de la secuencia didáctica se utilizó como instrumento el diario de campo donde se hizo la respectiva transcripción apoyándose en los videos grabados para luego realizar el proceso de categorización y confrontación con la teoría para darles validez y obtener los resultados. (Ver anexo N. Cuadro de categorización y análisis diarios de campo aplicación de la propuesta).

6.1 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

6.1.1 Los programas televisivos infantiles un pretexto para el desarrollo de la lectura crítica. Fue evidente la motivación que el niño siente por la televisión, ya que es un elemento presente en el sector rural y se puede decir que es casi el único medio de distracción y acceso a la cultura fuera del ámbito escolar.

A través de las discusiones guiadas por preguntas orientadoras donde se indagaba conocimiento previo, al escuchar algunas de las respuestas dadas por los estudiantes se reflejaba que parte de su acervo textual lo habían adquirido a través del visionado de diferentes programas televisivos, sin embargo, se notó que esta práctica no estaba regulada por un adulto de tal forma que los menores accedían a cualquier contenido. Ante esta situación se puede afirmar que la televisión no es solo una herramienta útil en la escuela para propiciar aprendizajes

significativos sino, un deber del centro educativo orientar un buen acceso a este medio de comunicación desde la prevención y el análisis crítico del mismo.

A lo largo del desarrollo de las guías de aprendizaje los niños disfrutaron de este recurso audiovisual, los elementos que lo conforman como la luz, el sonido, el movimiento y las imágenes centraron su atención, por lo tanto se aprovechó ese interés y se tomó como pretexto para el desarrollo de una lectura crítica. Para lograr este propósito la maestra los contextualizó con el mundo de la televisión donde conocieron datos relevantes sobre la historia de la televisión en Colombia, así mismo a través de una visita programada a un canal televisivo local pudieron interactuar con este medio e incluso llegar a ser parte de él, porque les hicieron una entrevista y su visita fue transmitida a través de un programa cultural que tiene dicho canal, además la maestra investigadora estableció contacto con las productoras del programa “Guillermina y Candelario” quienes a través de un video le enviaron un saludo a los estudiantes y les mostraron parte del proceso de producción de su serie y conocieron algunas de los sujetos que hacen la voz de los personajes.

Este proceso permitió que los niños comprendieran que esa caja mágica no está sellada y que se puede interactuar y tomarla como medio de aprendizaje, además aprendieron que la información que trasmite es parte real y parte de ficción, y que los adultos deben orientar sobre los programas que los niños ven, así como el abuelo Faustino aconsejaba a Guillermina y Candelario, lo mismo deben hacer los estudiantes, buscar el consejo de sus padres, lo anterior fue expresado por los mismos niños *“el abuelo Faustino le da consejos a Guillermina y Candelario”*. Otro aspecto que aprendieron se basa en la publicidad, sobre lo cual comentaban que era utilizada para llamar su atención y hacer que la gente compre lo que ofrecen, *“eso es para vender”*. Teniendo en cuenta lo anterior se puede afirmar que esta sede educativa está cumpliendo su misión formadora porque llevó al aula temas

de interés para el estudiante y lo orientó para que de manera crítica y reflexiva pudiera identificar la información que recibe.

6.1.2 El maestro, un mediador en el proceso de aprendizaje. En este proceso de formación es fundamental el papel de la maestra no como instructora sino como acompañante o facilitadora de espacios donde el estudiante participara aportando sus conocimientos previos al desarrollo de cada actividad, y al trabajar a partir de su programa televisivo favorito se puede decir que es el niño el que lideró procesos de aprendizaje porque era quien tenía el conocimiento del contenido de la serie y así en un trabajo conjunto estudiantes y maestra se logró el desarrollo de las actividades propuestas para tener un acercamiento hacia la lectura crítica.

La maestra orientó el desarrollo de las guías de aprendizaje a través de cuatro etapas que comprendían la etapa preparatoria, de enseñanza, práctica y aplicación, propuestas por David Cooper para enseñar y modelar las habilidades y procesos de comprensión. Esta estructura favoreció el trabajo a desarrollar porque no se trató solo de brindar un contenido sino de seguir un proceso a partir de la indagación de conocimientos previos, ampliación del vocabulario, además, el momento de enseñanza el cual fue seguido de la actividad de práctica donde los niños tenían la oportunidad de hacer uso del conocimiento adquirido a través del desarrollo de alguna tarea y finalmente el momento donde los estudiantes de una manera más independiente aplicaran la habilidad o proceso enseñando a través de actividades propuestas por su maestra.

Es evidente que la docente hizo uso de diferente material el cual utilizó con un propósito específico como: el uso de videos para motivar a los niños y tomar el contenido de estos para estructurar actividades orientadas al desarrollo de la lectura crítica, carteleros previamente elaborados donde los niños debían trabajar algunos organizadores gráficos de forma cooperativa, guías de trabajo, la

elaboración del telediccionario mural como elemento para ampliar el vocabulario, el diseño de un mural de “Guillermina y Candelario” donde se publicaban los trabajos realizados y así propiciar una atmósfera favorable al aprendizaje, vale la pena dar a conocer que tanto el telediccionario, como el mural se hizo en conjunto con los niños por lo tanto tuvo un valor agregado porque ellos fueron parte activa en este trabajo haciendo que fuera significativo.

Otro aspecto relevante fue permitir la socialización de los trabajos elaborados por los niños, lo cual fue una oportunidad no solo para identificar aciertos o falencias sino también para valorar su esfuerzo, esta práctica permitió que los estudiantes no realizaran actividades por una calificación sino lo vieran como una oportunidad para dar a conocer su trabajo y aportar al trabajo del otro.

Por otra parte, durante la aplicación de algunas guías se presentaron inconvenientes para desarrollar algunas actividades propuestas, como falta de conectividad, ausencia de energía eléctrica, altas temperaturas, pero la maestra utilizó recursos que tenía a su alcance para cumplir con el objetivo propuesto.

6.1.3 Estrategias didácticas, una herramienta para propiciar un aprendizaje significativo hacia el desarrollo de una lectura crítica. Durante el desarrollo de esta propuesta se hace evidente la variedad de estrategias las cuales fueron orientadas por los aportes Daniel Cassany, David Cooper, Frida Díaz y Gerardo Hernández. Cada una con un objetivo específico como:

- El uso de preguntas orientadoras encaminadas o promover espacios de discusión e indagación de conocimientos previos.
- El racimo asociativo para indagar conocimientos previos, potenciar la participación y estructurar el conocimiento.

- El cuadro comparativo donde se pudieron relacionar dos hechos, imágenes o textos para a través de la discusión crítica establecer semejanzas y diferencias.
- La clase magistral y la exposición oral las cuales estuvieron apoyada por el medio tecnológico para llevar a cabo la etapa de enseñanza de una determinada habilidad o tema.
- El uso de ilustraciones para generar conocimiento previo y propiciar la lectura a nivel denotativo y connotativo, así como para generar inferencias e hipótesis.
- Los preinterrogantes como medio para centrar la atención del niño y aportar a la comprensión de las lecturas realizadas.
- La consulta en línea fue otra forma de aprovechar el recurso tecnológico para que el niño indagara sobre un determinado tema y adquiriera conocimiento para llevarlo a la práctica.
- La utilización de los anuncios publicitarios para reconocer el poder de persuasión que utiliza la televisión para atraer al televidente e incitarlo al consumo.
- Las guías de trabajo, una herramienta no solo para que el niño aplicará los conocimientos adquiridos sino también para promover la coevaluación y heteroevaluación.
- La guía de discriminación auditiva cuya finalidad era reconocer la importancia del sonido como portador de significado y el cual es un complemento de las imágenes para apoyar su propósito comunicativo.
- La red de vocabulario la cual permitió entretener palabras para establecer relaciones y darles significado, además es importante para generar conocimiento previo, desarrollar el vocabulario y promover la participación.
- El uso del cuadro C.Q.A. que permitió la activación de conocimientos previos, los niños fijaron sus propósitos de aprendizaje y a su vez fue un medio de evaluación.

- El uso de claves contextuales como medio para dar significado a una palabra que se desconoce y ampliar el vocabulario.
- El mapa de la historia donde se identificó la estructura de la tipología textual narrativa y se utilizó como herramienta para planificar un escrito.
- El uso del diccionario como otra herramienta que permitía dar significado a palabras no conocidas.
- El diseño del guion teatral donde se promovió que los niños asumieran una postura crítica y a través de sus interpretaciones se transformó el contenido de un cuento que previamente habían creado, de esta forma meditaron sus reacciones y lo replicaron a los padres de familia a través de la puesta en escena.

Al utilizar diferentes estrategias se logró que los niños estuviera motivados y participaran, aunque algunos participaron más que otros, si queda claro que todos disfrutaron porque fueron parte activa en su proceso de formación y no solo receptores sino que contribuyeron a la construcción de su conocimiento y así el aprendizaje fue significativo, además para el diseño de las diferentes actividades se tuvo en cuenta el ritmo de aprendizaje de cada niño ya que se trabajó con una población heterogénea con diferencia de edad y grado escolar.

Es necesario expresar que la estrategia que dio menos resultado fue el uso del diccionario, porque los niños del grado primero no tenían conocimiento de su manejo y la maestra debió ayudar a cada niño a buscar la palabra que le correspondía tornándose esta actividad un poco extensa y en algunos momentos se generó desorden, por lo tanto antes de llevar a los niños a consultar se debió primero enseñar su estructura y manejo.

6.1.4 El aula multigrado un reto para la educación rural. Al trabajar la metodología de Escuela Nueva en un aula multigrado con población de diferente edad, ritmo de aprendizaje y grado escolar, se evidenció que los niños grades

participaban más y en algunas ocasiones los más pequeños se veían opacados, aunque algunos opinan, pero no todos de la misma manera.

Además frente a actividades extensas los niños pequeños se cansaron y se distrajeron fácilmente. Otro factor incidente son las condiciones del entorno físico, en este caso las altas temperaturas influyen negativamente en el desarrollo de las actividades porque los niños se desmotivan e incluso se muestran apáticos frente al aprendizaje. Ante estos comportamientos fue necesaria la intervención pedagógica para atraerlos nuevamente al hilo conductor de la clase y en algunas ocasiones se debieron desplazar a sitios más frescos dentro de la escuela.

Para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje, con este tipo de población, fue necesario promover el trabajo cooperativo donde los niños grandes, o quienes se les facilitaran determinados temas, fueran quienes lideraran los diferentes grupos y así apoyaran a sus compañeros y la maestra orientó el proceso de cada uno. Otro factor relevante fue la inclusión de los padres de familia como apoyo al trabajo realizado desde la escuela, esto permitió la motivación no solo de los niños sino también de los papás porque fueron invitados a la socialización del proyecto donde conocieron el trabajo que se realizó y el impacto que tuvo en los estudiantes quienes conocieron un canal televisivo local y se pudo establecer contacto con las directoras del programa infantil “Guillermina y Candelario”, ante esto un padre de familia expreso: “gracias a la profesora por todo este trabajo y porque dio a conocer nuestra escuela en otra región, es un trabajo muy bonito, de verdad gracias”.

6.1.5 Una transformación en el proceso lector. Se habla de transformación en el proceso lector porque se pasó de actividades tradicionales donde se leía por cumplir una tarea propuesta en la guía de trabajo, por responder preguntas de nivel literal y buscar en el diccionario palabras desconocidas, pero no se tomaba la lectura como proceso sino como una actividad estipulada y nada más.

Durante la aplicación de la propuesta fue importante el desarrollo de actividades antes, durante y después de la lectura, se recobró el valor de leer como un proceso de construcción de sentido y significado, donde el lector debe interactuar con el texto para poderlo comprender. A partir del desarrollo de las diferentes actividades los niños disfrutaban y veían el acto de leer como un goce donde se iba a aprender. Un aspecto importante fue recobrar el valor de la lectura en voz alta, donde la maestra modulaba según la intención comunicativa lo ameritara, esta era una manera de dar vida al texto e incentivar en los niños el valor de la lectura.

Aunque el propósito fue el desarrollo de la lectura crítica se tuvo un acercamiento hacia la producción escrita a través de aspectos estructuras de planeación, textualización, revisión, reescritura y publicación, pues como la afirma Daniel Cassany “leer y escribir son una pareja de baile. Y el baile es una forma de conseguir cosas”⁸⁸, por lo tanto lo que se quiso conseguir era que el niño entendiera la forma como está organizado determinado texto lo cual sería importante al momento de leer y por ende sería más fácil su comprensión.

6.1.6 Una mirada al proceso de aprendizaje a través de la evaluación. Para evidenciar el aprendizaje adquirido por los estudiantes se llevó a cabo la evaluación a través del desarrollo de las guías de aprendizaje, un primer elemento fue la observación donde se tuvo en cuenta la motivación, la participación, el desarrollo de actividades grupales y en algunos casos individuales.

Otro elemento evaluador fue el desarrollo de guías de trabajo las cuales estaban orientadas por actividades que implicaban los tres niveles de lectura: literal, inferencial y crítico, en este aspecto se tuvo en cuenta la heteroevaluación y también se diligenciaron rejillas donde se llevó a cabo la coevaluación con el propósito de hacer la revisión durante el proceso escritural, esto fue relevante

⁸⁸ CASSANY, Daniel. Tras las líneas, Sobre la lectura contemporánea. Barcelona. Anagrama. 2006. Pág. 138

porque los niños aportaron al proceso de formación a través de juicios críticos y como parte final se realizó la autoevaluación.

Al analizar los resultados obtenidos se puede afirmar que:

En el desarrollo de la primera guía de aprendizaje a manera de diagnóstico se evidenció que los niños presentaban dificultad al momento de responder preguntas de nivel inferencial y crítico, por lo tanto era necesario fortalecer esos procesos para favorecer la comprensión y así llegar al desarrollo de una lectura crítica a partir de los programas televisivos infantiles.

A medida que transcurrió el desarrollo de las guías se evidenció que algunos niños hicieron uso de sus acervos textuales, realizaron inferencias e hipótesis, ampliaron su vocabulario, en algunos de los textos leídos identificaron el mundo del autor y tuvieron un acercamiento al mapa sociocultural al momento de exponer sus ideas y defender sus argumentos. Así mismo algunos lograron expresar acuerdos y desacuerdos, también, se les facilitó hacer lectura de imagen a nivel denotativo, pero muy pocos pudieron hacer la lectura a nivel connotativo.

Un aspecto relevante es la facilidad con que los niños identificaron sonidos y más aún si se trataba de anuncios publicitarios. También fue enriquecedor el uso de claves contextuales porque podían identificar el significado de palabras desconocidas y esto permitió que se adquiriera nuevo vocabulario. Al momento de trabajar la tipología textual narrativa se presentó dificultad para identificar la estructura del texto, por lo tanto se hizo uso del mapa de la historia y se retomaron textos ya conocidos por ellos y esto permitió que logaran identificar los elementos de este género. Se evidenció que los niños definieron sus propósitos antes de un video, identificaron el autor y su intención, descubrieron conexiones como el lugar, el tiempo, los personajes y lo que expresaban, lo anterior permitió indagar

el mundo del autor y por ende comprender el texto, en este caso la lectura de la imagen en movimiento.

Se vio dificultad cuando los niños realizaron lectura en voz alta, porque algunos de ellos no tenían fluidez y repetían sílabas, esto hizo que los compañeros perdieran el interés por escuchar y por lo tanto no se comprendía el contenido del texto, ante esta situación la maestra retomaba la lectura para centrar nuevamente la atención.

Al analizar la producción escrita se mostró que de los 7 estudiantes 5 utilizaron los aspectos estructurales de planeación, textualización, revisión y reescritura, y así mismo hicieron uso de los criterios establecidos como uso de conectores y signos de puntuación para darle coherencia y cohesión al texto. Los 2 estudiantes restantes, aunque tuvieron en cuenta los aspectos estructurales, omitieron detalles en la descripción perdiendo coherencia.

A través del desarrollo de la guía de aprendizaje final se reflejó que los niños identificaron los elementos del género dramático o teatro y esto se hizo visible en el guion teatral que elaboraron. También comprendieron aspectos relevantes de la televisión como la ficción, la finalidad de la publicidad y la necesidad que un adulto oriente sobre la información que brinda este medio de comunicación, todo esto estuvo inmerso en el guion teatral.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos se puede afirmar que se tuvo un acercamiento a identificar y reconocer el contenido textual, interpretar los conceptos explícitos e implícitos así como reflexionar y evaluar el texto. Pero es necesario seguir aplicando estrategias que promuevan un pensamiento crítico.

Finalmente, cuando los niños tuvieron la oportunidad de autoevaluar los aprendizajes obtenidos (Ver anexo O) se obtuvieron resultados que oscilaron entre el 79% al 100% considerados como excelentes, lo que permite observar que,

según el criterio de los niños, lo planteado se cumplió casi totalmente; en cuanto a los desempeños que los niños manifestaron por mejorar se clasificaron entre 0% a 11% y correspondían a utilizar estrategias como ilustraciones para generar conocimientos previos, preinterrogantes, mapas conceptuales, claves contextuales, lecciones de vocabulario específico, uso del diccionario, el cuadro C.Q.A, consulta en línea y la imagen en movimiento; y a la identificación la información implícita en un texto y desarrolla actividades antes, durante y después de la lectura, así como expresar su postura ante el texto leído; de la misma forma, manifestaron dificultades en reconocer los elementos de un texto narrativo, identificar en un texto narrativo su estructura y utilizar aspectos estructurales en la producción textual como planeación, textualización y reescritura. Esto es un elemento que ayuda a confirmar la validez de la investigación puesto que los puntos que más dificultad identificaron los niños corresponden a los momentos de pensamiento que los acercan a la lectura crítica y al “abrebocas” del proceso escritor, razón que da pie para reflexionar sobre futuros procesos de escritura en la escuela rural.

7. CONCLUSIONES

La presente investigación tenía como objetivo determinar de qué manera una secuencia didáctica permite a los estudiantes de una escuela rural de Betulia, Santander, el desarrollo de una lectura crítica a través del análisis de los programas televisivos infantiles; por lo tanto, después de analizar los datos recopilados se llegó a las siguientes conclusiones:

Durante el ejercicio de lectura los niños presentaban dificultad para llegar a un nivel crítico porque las prácticas en el aula no propician espacios que permitieran este acercamiento. La lectura se realizaba por cumplir una tarea propuesta en la guía de trabajo pero no se tomaba como un proceso con actividades antes, durante y después de leer, las cuales estuvieran orientadas hacia la criticidad.

Al trabajar en un aula multigrado las lecturas vienen estipuladas para cada grupo escolar, por consiguiente cada uno debía realizar su respectiva lectura y en muchas ocasiones no hay el tiempo suficiente para que la maestra acompañe el proceso lector a partir de los tres niveles de lectura, es ahí donde leer se hacía por cumplir una actividad pero no se le daba la importancia que requería.

Por tratarse de una escuela del sector rural donde escasea material educativo, los niños no tenían una motivación hacia la lectura, pues los pocos libros con que se cuenta no les llaman la atención ya que están deteriorados y en reiteradas ocasiones los han trabajado por lo tanto no son agentes motivadores.

En la institución educativa no se había promovido el desarrollo de la lectura crítica debido al desconocimiento que tenía el maestro sobre las estrategias didácticas que orientan en su desarrollo, por lo tanto, el primer paso fue la indagación de

sustentos teóricos que llevarán al diseño y aplicación de actividades encaminadas a desarrollar en los estudiantes este nivel de lectura.

El maestro rural no debe excusarse en la falta de recursos pedagógicos o tecnológicos y quedarse estancado en el tradicionalismo, por el contrario debe ser un investigador de su propia práctica y aprovechar los pocos recursos que tenga en pro del mejoramiento e innovación de su quehacer educativo. Es ahí donde juega un papel importante los procesos investigativos donde se haga la sistematización correspondiente como medio para evidenciar y dar validez al trabajo realizado en el aula. Además sirve de apoyo a otros maestros a través de la consolidación de una red donde se compartan experiencias pedagógicas.

El maestro debe llevar al contexto escolar la realidad que viven sus estudiantes, partir de sus intereses para hacer de la escuela un lugar agradable donde el niño se sienta motivado y de esta manera el aprendizaje que adquiera sea significativo. Por lo tanto trabajar los programas televisivos infantiles hizo que los niños formaran parte activa en el desarrollo de las actividades programadas y siempre mostraran disposición hacia el aprendizaje.

Los niños se sienten motivados por el uso de la imagen sea estática o en movimiento, ellos tienen una cercanía hacia este tipo de recurso porque desde sus primeros años de vida han iniciado su proceso de lectura a partir de imágenes que se le presentan a su alrededor, su forma, sonido, movimiento y colores captan su atención y por lo tanto son lectores activos de todo lo que observan y van creando sus esquemas que les permiten indagar, ser reflexivos y críticos para llegar a comprender el sentido y significado de las cosas, la escuela debe aprovechar este recurso y tomarlo como pretexto para generar aprendizaje.

El programa televisivo infantil trabajado se escogió teniendo en cuenta el nivel de preferencia de los niños, así mismo los episodios fueron seleccionados de tal

manera que se adecuaron a las estrategias didácticas establecidas, del mismo modo se hizo una selección de lecturas que estuviera relacionadas con el contenido de la serie televisiva y a partir de la información ofrecida se diseñaban las actividades que fueran desde lo literal hasta llegar a al nivel crítico.

En el diseño e implementación de la secuencia didáctica orientada hacia el desarrollo de la lectura crítica se tuvo en cuenta la activación de los conocimientos previos, el desarrollo del vocabulario, elaboración de inferencias, identificación de la estructura textual narrativa, lectura de la imagen a nivel denotativo y connotativo, importancia del sonido entre otras estrategias encaminadas a enseñar habilidades y procesos de comprensión. La implementación de estas herramientas es el camino para formar lectores críticos, pero se requiere que se apliquen de forma reiterativa para que los procesos de aprendizaje sean realmente sólidos.

Para la aplicación de la secuencia didáctica, se diseñaron 13 guías de aprendizaje estructuras a partir de una etapa preparatoria, etapa de enseñanza, etapa práctica y etapa de aplicación. Esto permitió la utilización de diferentes estrategias las cuales estaban orientadas hacia el desarrollo de la lectura crítica. Así mismo se promovió el aprendizaje cooperativo pues la mayoría de las actividades las realizaron de manera grupal. Al trabajar con un grupo tan heterogéneo en diferencia de edad, ritmo de aprendizaje y grado que cursan, el uso de diversas estrategias promovió la participación de cada estudiante aunque es evidente que ante actividades extensas los niños pequeños se cansan y se distraen fácilmente, por lo tanto la maestra debió intervenir para captar nuevamente su atención.

El desarrollo de cada una de las guías de trabajo permitió que los niños tuvieran un acercamiento hacia la lectura crítica porque utilizaron sus conocimientos previos, realizaron inferencias e hipótesis, ampliaron su vocabulario, identificaron el mundo del lector, así mismo en algunas ocasiones identificaron el mapa

sociocultural y algunos exponían sus acuerdos o desacuerdos ante situaciones presentadas en el contenido de los episodios del programa televisivo infantil así como de las lecturas textuales que complementaban cada guía de trabajo.

A lo largo del desarrollo de las guías de aprendizaje se evidenció una transformación en el proceso lector porque se realizaron actividades antes, durante y después de cada lectura; esto permitió que los niños disfrutaran y vieran el acto de leer como un medio para adquirir conocimiento. Fue importante complementar este proceso con un acercamiento hacia la producción escrita a través aspectos estructurales de planeación, textualización, revisión, reescritura y publicación esto permitió que los niños identificaran la estructura textual lo cual es un aspecto importante para la comprensión del texto.

La secuencia didáctica es una herramienta importante para liderar el proceso de aprendizaje con la metodología de Escuela Nueva porque brinda la oportunidad del trabajo cooperativo, así como la utilización de diversas estrategias las cuales se adaptan a los diferentes ritmos de aprendizaje y de esta manera cada niño tiene la oportunidad de ser parte activa en su proceso de formación. Pero es necesario tener en cuenta la cantidad de estudiantes y el número por grado. Es favorable trabajar todos los grados pero si el número de estudiantes es pequeño, de lo contrario se debe diseñar una secuencia para niños de preescolar, una para el grado primero a tercero y otra para cuarto a quinto; para poder llevar el trabajo por procesos es necesario atender a cada población según su necesidad.

El presente trabajo investigativo fue presentado en dos ponencias, una a nivel nacional y otra a nivel local. Este ejercicio sirvió para dar a conocer el trabajo realizado y a la vez enriquecerlo a través de los aportes recibidos. De nuevo se reitera la importancia del trabajo en red como mecanismo para mejorar las prácticas en el aula.

8. RECOMENDACIONES

Teniendo en cuenta que esta investigación acción fue orientada a partir del modelo en espiral de Elliot donde se llevó a cabo la etapa de control y revisión, surgen las siguientes recomendaciones que contribuirán para realizar los ajustes necesarios para una segunda fase de esta investigación o para quienes estén interesados en trabajos relacionados con la inclusión de la televisión en el contexto escolar como pretexto para desarrollar lectura crítica.

Es importante realizar una prueba de lectura no solo al iniciar a manera de diagnóstico sino también al finalizar como forma de medir el desempeño alcanzado, así mismo se ve la necesidad que la escuela recobre el valor de la lectura en voz alta como medio de seducción hacia el acto de leer, donde a través de la palabra hablada se represente la intención comunicativa que tiene el texto.

Los programas televisivos infantiles son mediadores en los procesos que se llevan a cabo en el contexto escolar, en la medida en que el maestro diseñe las estrategias pertinentes que motiven a los estudiantes, los haga parte activa en su formación y de esta manera adquieran un aprendizaje significativo. Las nuevas generaciones tiene una inclinación especial hacia los diversos medios tecnológicos y de comunicación, por lo tanto la escuela debe aprovechar este interés y liderar procesos de enseñanza y aprendizaje.

Desde los primeros niveles de la educación primaria se debe direccionar los procesos de lectura a partir de los tres niveles, los niños están en capacidad para comprender el contenido de los textos desde el nivel literal hasta el crítico, por lo tanto hay que buscar estrategias sustentadas teóricamente para formar niños lectores críticos.

La Institución Educativa debe hacer una reestructuración al PEI donde se promueva el aprendizaje a través de secuencias didácticas o proyectos de aula, y se articulen las diferentes áreas del conocimiento, de esta manera la escuela puede orientar su proceso de enseñanza a partir de las necesidades de los estudiantes, es decir se adapta a las condiciones del contexto y se desecha la concepción de que el estudiante sea quien se tenga que acomodar a ella, por lo tanto, se debe reformar periódicamente los planes de estudio y planes de área atendiendo a las necesidades de los estudiantes y a los procesos investigativos liderados por los docentes.

Es importante que dentro de cada institución educativa se trabaje en colectivo desde las mismas áreas y desde la interdisciplinariedad, de esta manera se diseñan las estrategias y actividades que permitan el desarrollo de una formación integral. Los maestros deben ser parte activa en redes, en este caso la red de lenguaje donde a través de encuentros periódicos se generen espacios de reflexión sobre los procesos investigativos que se llevan en el aula, esto propicia la transformación de las prácticas pedagógicas contribuyendo a que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea significativo para el estudiante.

Desde las instituciones educativas se deben analizar los documentos institucionales y a través de procesos de reflexión incorporar aquellos que aportan a una educación de calidad y para las normativas que tengan un propósito diferente, los maestros a través de propuestas invitar al ente encargado a realizar una evaluación y la reestructuración para que aporte significativamente al proceso de formación.

BIBLIOGRAFÍA

AGUADED, José Ignacio. Enseñar a ver la televisión: una apuesta necesaria y posible. [Base de datos en línea] Octubre de 2005. Revista Científica de Educación, vol. 13, no. 25, p. 51-55. (Recuperado en 23 de marzo 2016). Disponible en www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=25&articulo=25-2005-007

APARICI, Roberto, et al. La imagen. Análisis y representación de la realidad. Barcelona: Editorial gedisa, 2006.

APARICI, Roberto y GARCÍA, Agustín. Lectura de imágenes. Madrid: Ediciones de la Torre, 1987.

ARIAS IBARRA, Martha; BELTRÁN AMAYA, Diana Maritza y SOLANO COBOS, María de Jesús. La secuencia didáctica como estrategia para desarrollar niveles de lectura crítica en estudiantes de grado quinto. Programa Especialización en procesos lectoescriturales. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios, 2012.

AUSBEL, David. El aprendizaje significativo. Citado por DE ZUBIRÍA, Julián. Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2006.

AUSBEL, David. Teoría del aprendizaje significativo. Citado por DE ZUBIRÍA, Julián. Tratado de Pedagogía Conceptual. Los Modelos Pedagógicos. Bogotá: Fundación Alberto Merani para el desarrollo de la inteligencia, 2001.

BIBLIOTECA VIRTUAL LUIS ÁNGEL ARANGO. Historia de la televisión en Colombia. [En línea] Banco de la República. Actividad cultural (Recuperado en 23 octubre 2015.) Disponible en <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/historia-de-la-television-en-colombia/linea-de-tiempo>

BORRERO, Liliana. Enseñando a leer: Teoría, practica e intervención. Bogotá: Norma. 2008.

CAMPS, Anna. Secuencias didácticas para aprender gramática. Barcelona: Editorial Graó, 2006.

CASSANY, Daniel. Aproximaciones a la lectura crítica: teorías, ejemplos y reflexiones. [Base de datos en línea] 2003. Revista de Investigación e Innovación Educativa, vol. 32, p. 113-132. (Recuperado en 6 de agosto 2015). Disponible en : <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/viewFile/7275/7623>

CASANNY, Daniel. Tras las líneas. Barcelona. Anagrama. Año 2006. Pág. 23

CERDA GUTIERREZ, Hugo. El proyecto de aula. El aula como un sistema de investigación y construcción de conocimiento. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio, 2001.

COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 14. (29, enero, 1991). Por la cual se dictan normas sobre el servicio de televisión y radiodifusión oficial. Diario Oficial. Bogotá, D.C. 1991. No. 39651.

COLOMBIA. CORTE CONSTITUCIONAL. Constitución Política de Colombia 1991. (Diciembre, 1991) Normatividad. Bogotá, D.C. 1991. p. 1-197.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Ley 115. (8, febrero, 1994). Ley General de Educación. Legislación. Bogotá, D.C. 1994.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016. (Diciembre, 2008). Bogotá, D.C. 2008.

COOPER, David. Como mejorar la comprensión lectora. Madrid: visor 1998.

DE ZUBIRIA SAMPER, Julián. Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2006.

DÍAZ B, Ángel. Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas? En: Revista de Currículum y Formación de Profesorado, Diciembre, 2013. vol. 17, no. 3, p. 11-33.

DIAZ B, Frida y HERNÁNDEZ, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: Graw-Hill Interamericana Editores, 2010.

DUARTE, Rosemary. La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector. Tesis Doctoral. La Acción Educativa: Perspectivas Histórico- Funcionales. Madrid: Universidad de Alcalá. 2012

ELLIOT, Jhon. La investigación acción. Citado por LATORRE, Antonio. La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Editorial Gráo, 2012.

FERRÉS, Joan. Televisión, espectáculo y educación. [Base de datos en línea] Marzo de 1995. Revista Científica de Educación, vol. 02, no. 4, p. 37-41. (Recuperado en 12 de septiembre 2016). Disponible en www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=4&articulo=04-1995-07

GAMEZ ESTRADA, Isabel Cristina de Fátima. Estrategias de motivación hacia la lectura en estudiantes de quinto grado de una institución educativa. Trabajo de grado Maestría en Educación. Barranquilla: Universidad Autónoma del Caribe, 2012.

GUARDO, Sarit Dallana. El Quehacer Pedagógico del Maestro en el Área Rural: Su Significado. Trabajo de grado Maestría en Pedagogía. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander. 2012

HERNÁNDEZ, Alba María. Pensamiento crítico y televisivo: una propuesta de educación televisiva escolar para la Red Euroiberoamericana. Grupo de Investigación Educativa e Investigación Social. España: Universidad de Granada, 2011.

ICFES. Saber Pro. [En línea] [Fecha de consulta 2/07/2016] Disponible en: www.icfes.gov.co/docman/estudiantes-y-padres...lectura-critica

JURADO, Fabio. La formación de lectores críticos desde el aula. [Base de datos en línea] Mayo de 2008.

Revista Iberoamericana de Educación, vol. 46, p. 89-105. (Recuperado en 7 de agosto 2015). Disponible en www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article2536

JURADO, Fabio. La lectura crítica: el diálogo entre los textos. [Base de datos en línea] Agosto de 2014. Revista Ruta Maestra, vol. 08, p. 10-15. (Recuperado en 15 de agosto 2016). Disponible en www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-8/pdf/3.pdf

LATORRE, Antonio. La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa Barcelona: Graó. 2012.

MANTILLA, Luis Alfredo. Propuesta Pedagógica para hacer de la clase de Lengua Castellana un espacio generador de pensamiento crítico. Trabajo de grado Maestría en Pedagogía. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, 2009.

MAQUEO, Ana María. Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica. México: Editorial Limusa, 2009.

McKERNAN James. Investigación acción y curriculum modelo del proceso de investigación acción. Madrid: Ediciones Morata, 1996.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL ECUADOR. Curso de lectura crítica: Estrategias de comprensión lectora. Programa de formación continua del magisterio. Quito-Ecuador. Año 2009. p. 10.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Documento No. 3. 2006.

MINISTERIO EDUCACIÓN NACIONAL. Manual implementación Escuela Nueva. [En línea]. Bogotá Colombia 2010. (Recuperado en 24 Noviembre 2015.) Disponible en www.mineduacion.gov.co/1621/articles-87929_Archivo_pdf.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Más campo para la educación rural. [Base de datos en línea] Marzo de 2001. Revista Altablero, No. 2. (Recuperado en 25 de septiembre 2015). Disponible en <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87159.html>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Modelo pedagógico Escuela Nueva. [En línea] (Recuperado en 8 julio 2016.) Disponible en <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-82780.html>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares de Lengua Castellana. Áreas obligatorias y fundamentales. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1998.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Pruebas Saber. [En línea] [Fecha de consulta 25/06/2015] Disponible en: <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/historico/reporteHistoricoComparativo.jsp>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL [En línea] [Fecha de consulta 15/08/2015] Disponible en: http://gabo.mineduacion.gov.co/becasdocentes/que_es.aspx

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Pruebas Saber 3º, 5º y 9º. [En línea] [Fecha de consulta 25/10/2015] Disponible en: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-article-244735.html>

PEÑA, Luis Bernardo. Prácticas de la lectura en el aula. Orientaciones didácticas para docentes. [En línea]. Plan Nacional de Lectura y Escritura. Bogotá D.C.: Ministerio de Educación Nacional. 2014. (Recuperado en 12 septiembre 2015.) Disponible en www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-341024_recurso_1.pdf

PETTIT, Michéle. Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura. México: Fondo de Cultura Económica. 1999.

PRÓ, Maite. Aprender con imágenes. Barcelona: Paidós, 2002.

SANDOVAL CASILIMAS, Carlos A. Investigación Cualitativa. Bogotá:ICFES, 1996.

SMITH, Frank. Comprensión de la lectura. México: Trillas, 1983.

TORRES, Santomé, Jurjo. Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado. Ediciones Morata, 2006. España, p. 229-230.

ZUTA ACUÑA, Dayana. Acceso equitativo al conocimiento y desarrollo de la argumentación: una experiencia didáctica en la clase de Lengua Castellana. Trabajo de grado Maestría en Pedagogía. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander., 2014.

ANEXOS

ANEXO A. Entrevista semiestructurada para maestros

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER			
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS			
ESCUELA DE EDUCACIÓN			
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA			
Entrevista	semiestructurada	docentes	institución:
Objetivo: Indagar cuál es la concepción que tienen los docentes de la IE sobre lectura crítica			

Código de identificación: ____ Fecha de aplicación: _____

Tiempo de experiencia en la docencia: _____

1. ¿Qué comprende usted por lectura crítica?
 2. ¿Cuáles teóricos conoce usted que hablen de lectura crítica?
 3. ¿Considera usted que se puede enseñar lectura crítica en primaria?
 4. ¿Qué estrategias emplea como maestra para fortalecer la lectura crítica?
 5. ¿Qué resultado cree que ha tenido la aplicación de la lectura crítica?
 6. ¿Qué actividades realiza con sus estudiantes en relación con las lecturas realizadas?
 7. ¿Cuál cree usted que es el mejor tipo de texto para enseñar lectura crítica?
 8. ¿Qué prácticas de lectura le han dado mejores resultados con los estudiantes y cuales no han sido las mejores?
-

ANEXO B. Prueba de entrada de lectura.

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS ESCUELA DE EDUCACIÓN MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA	 
Prueba de lectura y escritura para el grado: _____	
Objetivo: Identificar los aciertos y falencias que tienen los estudiantes en los niveles de lectura para llegar a una lectura crítica.	
PRUEBA DE LENGUAJE GRADO PRIMERO⁸⁹	



RESPONDE LAS PREGUNTAS 1 A 8 DESPUÉS DE OBSERVAR EL SIGUIENTE VIDEO <https://youtu.be/TnHZwILk04Y> (Se entrega el video como anexo)

⁸⁹ Las imágenes que se utilizaron fueron tomadas del mismo video. <https://youtu.be/TnHZwILk04Y>

1. ¿Recuerdas que hace Andrés antes de ir a la escuela?



COMPETENCIA	Comunicativa-lectora
COMPONENTE	Semántico
NIVEL	Literal
AFIRMACIÓN	Recupera información explícita en el contenido del texto.
RESPUESTA CORRECTA	D
ARGUMENTO	Con esta pregunta se espera que el estudiante identifique secuencialmente los sucesos ocurridos en la historia. En esta opción Andrés antes de ir a la escuela se baña, se viste, lava sus manos, desayuna y cepilla sus dientes

2. En esta historia, ¿quién dice: “el desayuno está listo”?

- A. El papá
- B. Andrés
- C. La mamá
- D. La nona

COMPETENCIA	Comunicativa-lectora
COMPONENTE	Pragmático
NIVEL	Literal
AFIRMACIÓN	Reconoce información explícita de la situación de comunicación.
RESPUESTA CORRECTA	C
ARGUMENTO	En esta pregunta el estudiante debe relacionar un enunciado con marcas de enunciación. (Dice:...). Mediante el uso de las comillas, y según el desarrollo de la historia, se reconoce que quien dice que “el desayuno está listo” es la mamá de Andrés

3. Este video representa:



COMPETENCIA	Comunicativa-lectora
COMPONENTE	Sintáctico
NIVEL	Inferencial
AFIRMACIÓN	Identifica la estructura implícita del texto.
RESPUESTA CORRECTA	A
ARGUMENTO	En esta pregunta el estudiante debe identificar según su estructura y organización el tipo de texto que representa la historia, en este caso es el cuento porque está narrando la vida de Andrés

4. En la historia, el niño Andrés:

- A. Le gusta jugar
- B. Como dulces
- C. Cuida su cuerpo
- D. Hace oficio

COMPETENCIA	Comunicativa-lectora
COMPONENTE	Semántico
NIVEL	Inferencial
AFIRMACIÓN	Recupera información implícita en el contenido del texto
RESPUESTA CORRECTA	C
ARGUMENTO	En este caso se espera que el estudiante deduzca el interés del personaje, según sus acciones. Andrés cuida su cuerpo por eso se baña, se cambia de ropa, lava sus manos, desayuna y cepilla sus dientes.

5. La expresión “su mamá le prepara huevos y lo acompaña con un vaso de leche”, indica que entre la mamá y Andrés hay un trato:



COMPETENCIA	Comunicativa-lectora
COMPONENTE	Pragmático
NIVEL	Inferencial
AFIRMACIÓN	Evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación.
RESPUESTA CORRECTA	B
ARGUMENTO	En esta pregunta el estudiante debe caracterizar al enunciador respecto a lo enunciado. Se refleja un trato amoroso entre la mamá y Andrés

6. La historia de Andrés se compone de:

- A. Letras y palabras
- B. Números y sonido
- C. Imágenes y sonido
- D. Cuadros y números

COMPETENCIA	Comunicativa-lectora
COMPONENTE	Sintáctico
NIVEL	Inferencial
AFIRMACIÓN	Identifica la estructura explícita del texto (AUDIOVISUAL)
RESPUESTA CORRECTA	C
ARGUMENTO	En esta pregunta el estudiante debe identificar la estructura del video. Lenguaje utilizado es audiovisual es decir a través de imágenes y sonidos.

6. ¿En dónde estaba Andrés?

A.



B.



C



D



COMPETENCIA	Comunicativa-lectora
COMPONENTE	Semántico
NIVEL	Literal
AFIRMACIÓN	Recupera información explícita en el contenido del texto
RESPUESTA CORRECTA	D
ARGUMENTO	En este caso se espera que el estudiante deduzca el lugar donde ocurren las acciones Andrés realiza las diferentes actividades en su casa antes de ir a la escuela

7. ¿Por qué es importante tener hábitos de higiene?

- A. Para crecer fuerte y sano
- B. Para jugar
- C. Para leer
- D. Para crecer débil

COMPETENCIA	Comunicativa-lectora
COMPONENTE	Semántico
NIVEL	Inferencial
AFIRMACIÓN	Recupera información explícita en el contenido del texto
RESPUESTA CORRECTA	A
ARGUMENTO	Con esta pregunta se espera que el estudiante reconozca el argumento que sustenta el texto. Si se tienen hábitos de higiene se crece fuerte y sano

8. Escribiste el siguiente cartel

Mañana en mi escuela se entregan boletines

El cartel debe ir dirigido a:

- A. La profesora
- B. La rectora
- C. El jardinero
- D. Los papás

COMPETENCIA	Comunicativa-escritora
COMPONENTE	Pragmático
NIVEL	Inferencial
AFIRMACIÓN	Prevé el rol que debe cumplir como enunciador, el propósito y el posible enunciatario del texto, atendiendo a las necesidades de la situación comunicativa.
RESPUESTA CORRECTA	D
ARGUMENTO	En esta pregunta el estudiante debe identificar el posible lector del texto o la audiencia a la que se dirige. Los papás son los directamente responsables de asistir a la entrega de boletines

12.¿Cuál de los siguientes libros te sirve para leer sobre los animales?

A



B.



C.



D.



COMPETENCIA	Comunicativa-escritora
COMPONENTE	Semántico
NIVEL	Inferencial
AFIRMACIÓN	Selecciona líneas de consulta atendiendo a las características del tema y el propósito del escrito
RESPUESTA CORRECTA	B
ARGUMENTO	En esta pregunta el estudiante debe reconocer la información relacionada con un tema. De acuerdo con el propósito, la opción de respuesta ofrece la información específica

PRUEBA DE LENGUAJE SEGUNDO

RESPONDE LAS PREGUNTAS 1 A 4 DE ACUERDO AL SIGUIENTE TEXTO

LA LLUVIA EN EL BOSQUE

En el bosque de los cien pinos hace siete días que no para de llover. Pero no es una lluvia fina, de aquellas que nos impiden salir a jugar, ni tampoco es una

tormenta. Tiene momentos de silencio, momentos en que para y toma fuerzas, para después gritar con truenos y relámpagos.

Mario se rasca las picaduras de los mosquitos. Está de muy mal humor, porque hay pocas posibilidades de salir a jugar. “Tal vez termine de llover más tarde y pueda ir a encontrarme con Osito Doby y los demás animales del bosque”, piensa. Su mamá está decidida a hacer algo para que Mario cambie el humor. Entonces se prepara para contarle un cuento, como tantas tardes a la hora de la siesta. Mario se acuesta a su lado en el gran sillón que está junto a la ventana de la cabaña, y la mamá comienza a contarle este cuento mientras le acaricia los cabellos.

-“¡Alto ahí! ¡Arriba las manos! Esto es un asalto”, le dicen los mosquitos a Martin Mocasín.

-“¡Me rindo! ¡Me detengo! Pero no me rasco” les contesta Martin Mocasín, que es bastante testadura.

Mario interrumpe a su mamá sin entender y le pregunta:

-¿Qué significa testarudo?

- Terco, porfiado y también obstinado- contesta, riendo, la mamá.
- ¿De mí estás hablando? – Protesta Mario, muy enojado.
- ¡mejor sigamos con el cuento! – Dicen los dos al mismo tiempo.
- Y la mamá salva a Martin Mocasín, que ahora ha decidido resistir el ataque de esos mosquitos que trajo la lluvia.
- Mire esa flotilla, don Martin Mocasín, de mosquitos oportunos, que vuelan directamente hacia la cabeza. Pero él no se asusta, aunque está algo pelado. Y toma dos tablillas. Una, de color violeta, para la mano derecha, y otra, de color verde, para la mano izquierda.

- ¡Ahora verán, mosquitos peleadores! Aquí los espera el grandioso Martin Mocasin.

Y entre tablillas, tablones, golpecitos, golpes y golpetazos, los mosquitos y Don Martin Mocasin se van amigando.

Y Mario, que de tanto en tanto levanta y asoma su cabeza por la ventana para espiar si sigue lloviendo, de pronto ve que el sol empieza a asomarse. Se asoma, se esconde detrás de una nube. Se vuelve a asomar, se vuelve a esconder y De nuevo se asoma.

Mario se sienta rápidamente en el sillón y, mientras su mamá sigue con el cuento, no para de mirar por la ventana el arco iris de siete colores que asoma la nariz, a lo lejos en el campo.

-Está bien, Mario, ahora puedes salir –dice la mamá, por un rato la lluvia no volverá a molestarte.

Y colorín, colorado, este relato está más húmedo que mojado.

Tomado de: http://luciguevara.blogspot.com.co/2011/06/un-dia-de-lluvia_3981.html

1. En la oración “Mario se rasca las picaduras de los mosquitos” se advierte que en ese lugar:
 - A. Hay enormes moscos que atacan a los humanos.
 - B. No es un lugar para vivir por la cantidad de insectos.
 - C. No hay ningún tipo de control de insectos
 - D. Hay mosquitos que atacan a los humanos.

COMPETENCIA	Comunicativa-lectora
COMPONENTE	Pragmático
NIVEL	Inferencial
AFIRMACIÓN	Evalúa elementos explícitos o implícitos de la situación Comunicativa
RESPUESTA CORRECTA	D
ARGUMENTO	En esta pregunta el estudiante debe identificar la intención del enunciador respecto a lo enunciado.

2. Lo que le impide a Mario salir a jugar es:

- A. La fina lluvia que está cayendo
- B. La mamá porque no quiere que salga
- C. Los amigos, aún no han llegado
- D. El mal humor de Mario

COMPETENCIA	Comunicativa-lectora
COMPONENTE	Pragmático
NIVEL	Literal
AFIRMACIÓN	Recupera información explícita del texto
RESPUESTA CORRECTA	A
ARGUMENTO	El estudiante interpreta la información explícita del texto.

3. Mario piensa en osito Doby y los animales del bosque porque:

- A. Está un poco enfermo
- B. Hace mucho frio
- C. Está un poco triste y molesto
- D. Tiene mucha hambre

COMPETENCIA	Comunicativa- lectora
COMPONENTE	Pragmático
NIVEL	Inferencial
AFIRMACIÓN	Recupera información implícita en el contenido del texto.
RESPUESTA CORRECTA	C
ARGUMENTO	En esta pregunta el estudiante debe pensar en el estado de ánimo de Mario teniendo en cuenta la información explícita en el texto.

4. El texto La lluvia en el bosque es un (a):

- A. Relato
- B. Carta
- C. Cuento
- D. Verso

COMPETENCIA	Comunicativa- lectora
COMPONENTE	Pragmático
NIVEL	Inferencial
AFIRMACIÓN	Identifica el tipo de texto en todo su conjunto
RESPUESTA CORRECTA	A
ARGUMENTO	En esta pregunta el estudiante debe identificar el tipo de texto expuesto.

5. ¿Por qué Mario pensó que la mamá le decía: Terco, porfiado y también obstinado?

- A. Porque él estaba de mal humor
- B. Por la forma de expresión de la mamá
- C. Estaba acostumbrado a los insultos
- D. Porque Mario era demasiado sensible.

COMPETENCIA	Comunicativa- lectora
COMPONENTE	Semántico
Nivel	Inferencial
AFIRMACIÓN	Recupera información explícita sobre el contenido del texto
RESPUESTA CORRECTA	B
ARGUMENTO	En esta pregunta el estudiante debe ubicar ideas puntuales del texto, analizando el suceso en conjunto.

6. según el texto quien se asoma, se esconde, se vuelve a asomar es:

- A. Martin Mocasin
- B. Mario
- C. Las nubes
- D. El sol
- E.

COMPETENCIA	Comunicativa- lectora
COMPONENTE	Sintáctico
NIVEL	Literal
AFIRMACIÓN	Comprende la información del texto
RESPUESTA CORRECTA	D
ARGUMENTO	En esta pregunta el estudiante ha comprendido la información expresada en el texto.

7. Cuando la mamá de Mario dice: ahora puedes salir. Se está dirigiendo a:

- A. Mario
- B. El sol
- C. Las nubes
- D. Martin Mocasín

COMPETENCIA	Comunicativa- lectora
COMPONENTE	Sintáctico
NIVEL	Inferencial
AFIRMACIÓN	Comprende la información del texto
RESPUESTA CORRECTA	D
ARGUMENTO	En esta pregunta el estudiante ha comprendido la información ofrecida en el texto.

8. Teniendo en cuenta el texto, el título que más se ajusta a la información obtenida es:

- A. Los bosques peligrosos
- B. ¿Cuándo puedo ir a jugar?
- C. La lluvia inesperada
- D. La infestación de mosquitos

COMPETENCIA	Comunicativa- lectora
COMPONENTE	Sintáctico
NIVEL	Inferencial
AFIRMACIÓN	Comprende la información del texto
RESPUESTA CORRECTA	B
ARGUMENTO	En esta pregunta el estudiante ha comprendido la información ofrecida en el texto y propone el título sin alterar el contenido.

OBSERVE LA SIGUIENTE IMAGEN Y CONTESTA LA PREGUNTA 11.



Imagen tomada de: <http://www.consejosdelimpieza.com/2015/11/PICADURAS-DE-MOSQUITOS.html>

9. La niña de la imagen esta picada de mosquitos: cuál de las siguientes oraciones es la adecuada para invitarla a que evite estos incidentes.

E. Los mosquitos son enemigos de los niños y las niñas

F. La picadura de mosquitos hace daño a la piel

G. Las personas no se deben exponer al aire libre

H. Debes prevenir en tu casa la reproducción de mosquitos

COMPETENCIA	Comunicativa- escritora
COMPONENTE	Pragmática
NIVEL	Crítico
AFIRMACIÓN	Cuando escribe hace una relación adecuada entre la imagen y la información proporcionada
RESPUESTA CORRECTA	D
ARGUMENTO	En esta pregunta el estudiante ha comprendido la información ofrecida en la imagen y propone o hace una recomendación adecuada.

10. El siguiente texto es informativo, para complementarlo le deberíamos incluir:



Imagen tomada de: <http://www.taringa.net/posts/info/18947691/Que-es-la-Fiebre-por-Chikungunya.html>

- A. OJO NO NOS DEJEMOS PICAR DE LOS MOSQUITOS.
- B. ATENCIÓN, ATENCIÓN, ATENCIÓN
- C. EVITEMOS LA REPRODUCCIÓN DE ESTE MOSQUITO
- D. LA CHIKUNGUÑA

COMPETENCIA	Comunicativa- escritora
COMPONENTE	Pragmática
NIVEL	Critico
AFIRMACIÓN	Cuando escribe hace una relación adecuada entre la imagen y la información proporcionada
RESPUESTA CORRECTA	B
ARGUMENTO	En esta pregunta el estudiante ha comprendido la información ofrecida en la imagen y propone o hace una recomendación adecuada.

Observa la siguiente gráfica y contesta las preguntas 13 y 14



Imagen tomada de: <https://valledejerte.wikispaces.com/Ruta+literaria+Dulce+Chacabón>

11. ¿Cuál de las siguientes oraciones es la más adecuada como título de la imagen, teniendo en cuenta la estructura?

- A. En medio de la selva
- B. Un hermoso amanecer
- C. La construcción de piedra
- D. Un viaje al desierto

COMPETENCIA	Comunicativa- escritora
COMPONENTE	sintáctica
NIVEL	Inferencial
AFIRMACIÓN	Coordina la información escrita con la de la imagen
RESPUESTA CORRECTA	C
ARGUMENTO	En esta pregunta el estudiante ha comprendido la información ofrecida en la imagen y expresa sus ideas

12. Complete adecuadamente la siguiente oración. La _____ está diseñada en homenaje a la era de la piedra.

- A. Información
- B. Construcción
- C. Imagen
- D. Circunferencia

COMPETENCIA	Comunicativa- escritora
COMPONENTE	Semántica
NIVEL	Inferencial
AFIRMACIÓN	Cuando escribe tiene en cuenta el significado correcto de cada palabra.
RESPUESTA CORRECTA	B
ARGUMENTO	El estudiante tiene en cuenta el significado de cada palabra y propone complementar la oración.

13. El paisaje de la imagen nos inspira para escribir:

- A. Un verso
- B. Una carta
- C. Un aviso
- D. Un drama.
- E.

COMPETENCIA	Comunicativa- escritora
COMPONENTE	Pragmática
NIVEL	Crítico
AFIRMACIÓN	Conoce la estructura varios tipos de texto.
RESPUESTA CORRECTA	A
ARGUMENTO	El estudiante es capaz de analizar una imagen y hacer deducciones teniendo en cuenta la estructura de diversos textos.

PRUEBA DE LENGUAJE GRADO CUARTO

RESPONDE LAS PREGUNTAS 1 A 8 DE ACUERDO AL SIGUIENTE TEXTO

Un mundo sin sol



Los océanos esconden paisajes asombrosos. Lejos, bajo las olas, hay enormes cordilleras y volcanes activos. La roca fundida del centro de la Tierra sale por algunas grietas de la corteza terrestre. Esas grietas se llaman fallas. Hasta hace muy poco, los científicos sólo podían adivinar cómo era el fondo del

mar. Creían que era una región fría y oscura que no tenía vida, o que la tenía muy poca. La luz del Sol no llega hasta las profundidades del océano, a muchos kilómetros de la superficie. Que en esas regiones hubiera muy poca luz y un frío extremo hacía creer a la gente que allí no podían existir seres vivos.

Entonces, en 1977 los geólogos a bordo del Alvin, un pequeño submarino diseñado para sumersión profunda, hicieron un gran descubrimiento. Descendieron 2,591 metros, para alcanzar la Falla de las Galápagos, una grieta en el suelo del Océano Pacífico oriental. Allí las luces del Alvin revelaron un oasis lleno de vida. Había agua caliente que brotaba de las grietas del suelo. Algo en el agua proporcionaba el alimento necesario para mantener vivos a una gran variedad de raros animales. Había lombrices de un rojo sangre que se retorcían, algunas de cuatro metros de largo. Había cientos de almejas y ostras de conchas lisas largas como reglas. Unos cangrejos, que parecían langostas, barrenaban el suelo marino. Criaturas como flores de diente de león, ancladas con hilos delicados, se mecían en el agua. Peces largos de color rosa estaban cabeza abajo sobre las fuentes del agua caliente.

En 1979, los científicos encontraron nubes oscuras de agua muy caliente que salían de formaciones rocosas parecidas a chimeneas de fábricas submarinas. La mayoría de las criaturas de la Tierra dependen para vivir de un proceso llamado fotosíntesis. Mediante este mecanismo, las plantas producen su propia comida con la ayuda de la luz del sol, y los animales se comen las plantas. Pero en las profundidades del océano, donde la oscuridad nunca es rota por los rayos del sol, lo que mantiene vivas las minúsculas bacterias es la quimiosíntesis, un proceso diferente, que produce alimento con ayuda de la energía química...

Catherine O'Neill, "Un mundo sin sol" en Grandes misterios de nuestro mundo. México, SEP, 2002.

1. El “Entonces”, con el que inicia el segundo párrafo del texto, permite introducir una información que

- E. Afirma lo anotado en el primer párrafo
- F. Explica lo anotado en el primer párrafo
- G. Ejemplifica lo anotado en el primer párrafo
- H. Contradice lo anotado en el primer párrafo

COMPETENCIA	Comunicativa-lectora
COMPONENTE	Sintáctico
NIVEL	Inferencial
AFIRMACIÓN	Evalúa estrategias explícitas o implícitas de organización, tejido y componentes de los textos
RESPUESTA CORRECTA	D
ARGUMENTO	En esta pregunta el estudiante evalúa la pertinencia de lo expuesto según el contexto

2. En la primera línea del primer párrafo, se advierte que el autor del texto quiere

- E. Convencer que en el fondo del océano no hay vida
- F. Exponer las razones por las cuales no existe vida en el fondo del océano
- G. Contar qué hasta hace muy poco los científicos solo adivinaban como era la vida en el fondo del mar.
- H. Explicar por qué no hay vida en el fondo de un océano

COMPETENCIA	Comunicativa-lectora
COMPONENTE	Pragmático
NIVEL	Inferencial
AFIRMACIÓN	Evalúa elementos explícitos o implícitos de la situación comunicativa
RESPUESTA CORRECTA	C
ARGUMENTO	En esta pregunta el estudiante debe identificar la intención del enunciador respecto a lo enunciado. Al inicio del texto se expresa que hasta hace muy poco los científicos solo adivinaban como era la vida en el fondo del mar porque no tenían todavía los mecanismos para trasladarse hasta dicho lugar.

3. Según el texto, los geólogos pudieron descubrir un oasis lleno de vida gracias a

A.



B.



C.



D.



COMPETENCIA	Comunicativa-lectora
COMPONENTE	Semántico
NIVEL	Literal
AFIRMACIÓN	Recupera información explícita de partes del contenido del texto
RESPUESTA CORRECTA	A
ARGUMENTO	Esta pregunta le exige al estudiante reconocer ideas puntuales del texto. En el segundo párrafo se expresa que los geólogos a bordo del Alvin, un pequeño submarino hicieron un gran descubrimiento

4. Quienes descubrieron que existe vida en el fondo de los océanos fueron:

E. Los arqueólogos

F. Los geólogos

G. Los astronautas

H. Los astrónomos

COMPETENCIA	Comunicativa- lectora
COMPONENTE	Semántico
NIVEL	Literal
AFIRMACIÓN	Recupera información explícita en el contenido del texto.
RESPUESTA CORRECTA	B
ARGUMENTO	En esta pregunta el estudiante debe ubicar ideas puntuales del texto. En el texto se expresa de forma explícita que fueron los geólogos quienes descubrieron que existe vida en el fondo de los océanos.

5. El texto leído es

- E. Una noticia
- F. Un cuento
- G. Una leyenda
- H. Un mito

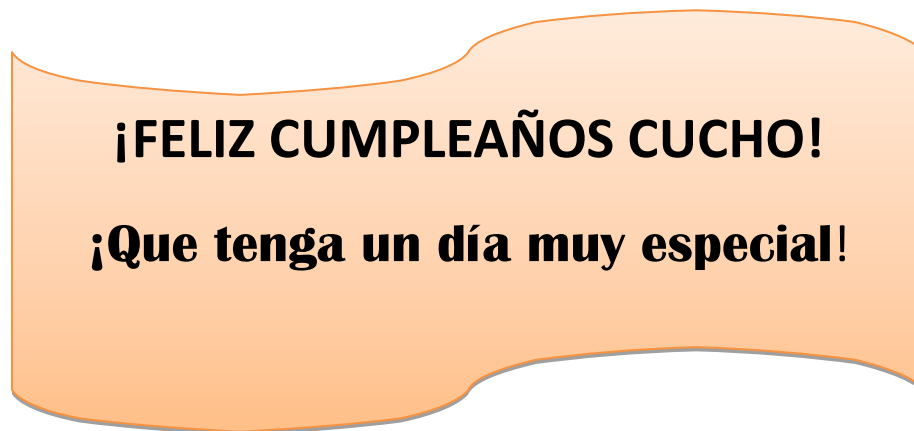
COMPETENCIA	Comunicativa- lectora
COMPONENTE	Sintáctico
NIVEL	Inferencial
AFIRMACIÓN	Reconoce estrategias de organización, tejido y componentes de los textos que lee.
RESPUESTA CORRECTA	A
ARGUMENTO	En esta pregunta el estudiante debe identificar según su estructura y organización el tipo de texto, en este caso es la noticia porque informa sobre un descubrimiento que se realizó en el fondo del océano.

6. El propósito del texto es

- E. Convencer que es imposible que exista vida en el fondo del mar
- F. Explicar de qué manera diversos animales raros pueden vivir en el fondo del océano sin la luz del sol
- G. Enseñar que sin los rayos del sol no es posible la vida
- H. Informar que en el fondo del océano, a muchos kilómetros de profundidad si llegan los rayos del sol

COMPETENCIA	Comunicativa- lectora
COMPONENTE	Pragmático
NIVEL	Crítico
AFIRMACIÓN	Reconoce y caracteriza la situación de comunicación que subyace en un texto.
RESPUESTA CORRECTA	B
ARGUMENTO	En esta pregunta el estudiante debe identificar intenciones y propósitos del texto. El propósito del texto es explicar de qué manera diversos animales raros pueden vivir en el fondo del océano sin la luz del sol

7. Tu amigo Camilo escribió el siguiente texto para la tarjeta de cumpleaños del rector:



Al leer lo que escribió Camilo, tú consideras que:

- D. El escrito es claro y respetuoso
- E. Se deben borrar los signos de admiración
- F. La expresión ¡Feliz cumpleaños cucho! Debe ir al final
- G. La palabra “cucho” no es adecuada para la situación

COMPETENCIA	Comunicativa- escritora
COMPONENTE	Pragmático
NIVEL	Crítico
AFIRMACIÓN	Da cuenta de las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas al propósito de producción de un texto, en una situación de comunicación particular.
RESPUESTA CORRECTA	D
ARGUMENTO	En esta pregunta el estudiante debe evaluar la validez o pertinencia de la información del texto y su adecuación al contexto comunicativo.

8. Para participar en un concurso de cuento infantil escribirás un texto

- A. Narrativo
- B. Informativo
- C. Argumentativo
- D. Instructivo

COMPETENCIA	Comunicativa- escritora
COMPONENTE	Sintáctico
NIVEL	Inferencial
AFIRMACIÓN	Prevé el plan textual, organización de ideas y / o selección de tipo textual atendiendo a las necesidades de la producción, en un contexto comunicativo particular.
RESPUESTA CORRECTA	A
ARGUMENTO	En esta pregunta el estudiante debe identificar el tipo de texto que debe escribir. El texto narrativo es el adecuado para cumplir el propósito porque el cuento pertenece a este grupo.

9. Los estudiantes de grado cuarto del colegio Los Sabios, están organizando el día de la familia. ¿qué tipo de texto es el más adecuado para invitar a toda la comunidad educativa a esta celebración?

- A. Un cuento
- B. Una tarjeta
- C. Una caricatura
- D. Un grafiti

COMPETENCIA	Comunicativa- escritora
COMPONENTE	Sintáctico
NIVEL	Inferencial
AFIRMACIÓN	Prevé el plan textual, organización de ideas y o selección de tipo textual atendiendo a las necesidades de la producción, en un contexto comunicativo particular
RESPUESTA CORRECTA	B
ARGUMENTO	En esta pregunta el estudiante debe identificar el tipo de texto que debe utilizar. Para cumplir este proceso comunicativo el texto adecuado es la tarjeta.

10. Los niños de la escuela Los Genios deben elaborar un escrito dirigido al Alcalde para solicitarle el arreglo del aula de clase.

Tú les planteas que deben utilizar

A.



B.



C.



D.



COMPETENCIA	Comunicativa- escritora
COMPONENTE	Sintáctico
NIVEL	Crítico
AFIRMACIÓN	Prevé el plan textual, organización de ideas y o selección de tipo textual atendiendo a las necesidades de la producción, en un contexto comunicativo particular
RESPUESTA CORRECTA	D
ARGUMENTO	En esta pregunta el estudiante debe identificar el tipo de texto que debe utilizar. Para cumplir este proceso comunicativo el texto adecuado es la carta.

ANEXO C. Rúbrica para analizar guías de trabajo de Lenguaje

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS ESCUELA DE EDUCACIÓN MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA	 
Rúbrica para analizar guías de trabajo del área de Lengua Castellana de la Institución Educativa⁹⁰ Objetivo: Analizar si las guías de trabajo del área de Lengua Castellana promueven una lectura crítica	

LISTA DE CHEQUEO	RANGOS DE EVALUACIÓN	
	SI	NO
Tienen actividades que explora los conocimientos previos de los estudiantes		
Las guías de cada grado están diseñadas teniendo en cuenta el desarrollo cognitivo de los estudiantes		
En las guías de trabajo están contemplados los Derechos Básicos del Aprendizaje		
Las actividades propuestas promueven la motivación del estudiante hacia el aprendizaje		
Las actividades diseñadas para abordar los contenidos están enmarcadas dentro del contexto del estudiante		
Los procesos que se desarrollan en el aula propician un aprendizaje significativo.		
Las actividades propuestas en las guías de trabajo son sucesivas y coherente		
Los textos planteados son actualizados y cobran significado en la vida del estudiante.		
Los textos presentan actividades que promuevan una lectura literal		
Los textos presentan actividades que promuevan una lectura inferencial		
Los textos presentan actividades que promuevan una lectura crítica.		
La guía de trabajo propone la lectura y análisis de diferentes tipos de textos: informativo, narrativo, argumentativo y explicativo		
La metodología establecida en el desarrollo de las actividades es coherente con el plan de asignatura de lengua castellana		
La evaluación propuesta en las guías de trabajo es formativa e integral (conceptuales, procedimentales y actitudinales)		
Las guías de trabajo se fundamentan con la metodología escuela nueva		

⁹⁰ Para el diseño de esta rúbrica se tuvieron en cuenta los aportes de Daniel Cassany, Frank Smith, Piaget, Dewey, Vygotsky, Frida Díaz y los lineamientos curriculares de Lengua Castellana.

ANEXO D. Rúbrica para analizar el plan de área de Lengua Castellana

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS ESCUELA DE EDUCACIÓN MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA	 
Rúbrica para analizar el plan de asignatura de Lengua Castellana de la Institución Educativa Objetivo: Analizar si el plan de área de Lengua Castellana promueve una lectura crítica	

LISTA DE CHEQUEO	RANGOS DE EVALUACIÓN	
	SI	NO
Se encuentran contemplados los estándares básicos de Lengua Castellana		
Están incluidas las competencias básicas: pragmática, semántica y sintáctica		
En el plan de asignatura de lengua castellana están contemplados los Derechos Básicos del Aprendizaje,		
El plan de asignatura propone como metodología la enseñanza por proyectos		
Se contempla un espacio exclusivo para la lectura.		
Hay coherencia entre los contenidos y los estándares básicos		
Se tienen en cuenta los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales		
Los contenidos de aprendizaje promueven el desarrollo de una lectura crítica.		
El desarrollo de los contenidos promueven un aprendizaje significativo		
Promueve el desarrollo de las habilidades comunicativas: leer, escribir, hablar, escuchar		
En los criterios de evaluación se evidencia una evaluación formativa: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación		
El plan de asignatura está orientado para ser desarrollado según la metodología escuela nueva		
El plan de asignatura está fundamentado teóricamente		

ANEXO E. Rúbrica para analizar los adaptadores de clase de Lenguaje

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS ESCUELA DE EDUCACIÓN MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA	 
Rúbrica para analizar los adaptadores de clase del área de Lengua Castellana de la Institución Educativa Objetivo: Analizar si los adaptadores de clase del área de Lengua Castellana promueven una lectura crítica	

LISTA DE CHEQUEO	RANGOS DE EVALUACIÓN	
	SI	NO
Presenta coherencia con el plan de asignatura del área de Lengua Castellana		
Se diseñan teniendo en cuenta el desarrollo cognitivo de los estudiantes		
En los adaptadores de clase se identifican están los Derechos Básicos del Aprendizaje,		
Cumplen con la metodología escuela nueva		
Las adaptaciones realizadas a la guía son contextualizadas		
Las actividades adaptadas tienen una sucesión coherente de acuerdo a la guía de trabajo		
Las adaptaciones realizadas a la guía promueven una lectura crítica.		
Las adaptaciones propuestas promueven una evaluación formativa		

ANEXO F Diarios de campo. Indagación de intereses.

  FORMATO DIARIO DE CAMPO INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL DE BETULIA, SANTANDER. INDAGACIÓN DE INTERESES. NOMBRE DEL DOCENTE INVESTIGADOR: <u>Elsa Marina Osorio Jaimes</u> FECHA DE ENTREVISTA: <u>Febrero 8 de 2016</u> GRADOS: <u>primero, segundo y cuarto</u> PROPÓSITO DE LA ENTREVISTA: Indagar el comportamiento lector desde las interacciones e intereses que tienen los estudiantes, que permitan la planificación y elaboración organizada de una propuesta didáctica transformadora y significativa para desarrollar lectura crítica.	
DESCRIPCIÓN PREGUNTAS GUÍAS	REFLEXIONES – RESPUESTAS GENERALIZADAS DE LOS ESTUDIANTES
IDEA ARGUMENTADA (HIPÓTESIS) Indagar la intervención que tienen los procesos de lectura y escritura en las interacciones e intereses de los estudiantes, permite la planificación y elaboración organizada de propuestas didácticas transformadoras y significativas para ellos, con el fin de propiciar un espacio importante de reflexión, de diálogo de saberes; desde sus vivencias y formas de ver el mundo con fines determinados.	BIBLIOGRAFÍA JOLIBERT, Josette y grupo de docentes de Ecouen. Formar niños lectores de textos. Pág. 22 – 25. Dolmen Ediciones. Chile 1992. CERDA, G. Hugo. El Proyecto de aula. El aula como sistema de investigación y construcción de conocimientos. MCKERNAN, James. Investigación – acción y curriculum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos. Ediciones Morata. Madrid. 1999.

ANEXO G Diarios de campo. Fenómenos característicos dentro del aula.

 FORMATO DIARIO DE CAMPO INSTITUCIÓN EDUCATIVA EL RAMO SEDE UNIÓN NORTE BETULIA, SANTANDER DIRECTORA DEL PROYECTO: <u>Mg. Dayana Zuta Acuña</u> DOCENTE INVESTIGADORA: <u>Elsa Marina Osorio Jaimes</u> CLASE OBSERVADA N°: <u>3</u> FECHA DE OBSERVACIÓN: _____ FENÓMENO CARACTERÍSTICO DENTRO DEL AULA: _____ PROPÓSITO DE LA OBSERVACIÓN: : <u>Analizar los procesos de interacción que se llevan a cabo en la Institución Educativa</u> 	
DESCRIPCIÓN OBJETIVA	REFLEXIÓN
IDEA ARGUMENTADA (HIPÓTESIS)	BIBLIOGRAFÍA

ANEXO H. Análisis diario de campo. Indagación de intereses.

 FORMATO DIARIO DE CAMPO INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL DE BETULIA, SANTANDER. INDAGACIÓN DE INTERESES.		
NOMBRE DEL DOCENTE INVESTIGADOR: <u>Elsa Marina Osorio Jaimes</u> FECHA DE ENTREVISTA: <u>Febrero 8 de 2016</u> GRADOS: <u>primero, segundo y cuarto</u>		
PROPÓSITO DE LA ENTREVISTA: Indagar el comportamiento lector desde las interacciones e intereses que tienen los estudiantes, que permitan la planificación y elaboración organizada de una propuesta didáctica transformadora y significativa para desarrollar lectura crítica.		
DESCRIPCIÓN PREGUNTAS GUÍAS Maestra: ¿Les gusta leer? Los niños responden en coro “sí” Maestra: ¿Por qué? E3: “porque si profe, para leer bien” E1: “profe y aprender” E2: “para aprender y tener libros para leer y practicar lectura” E7: “profe, porque nosotros aprendemos y nos divertimos más” Maestra: ¿Es importante leer para ustedes? Los niños responden en coro “sí” Maestra: ¿Por qué? E7: “profe, porque la lectura nos enseñan muchas cosas, que no debemos ser groseros, irrespetar a los papás, nos enseña a ser educados” E5: “leer nos ayuda a prender a escribir y pronunciar palabras” E6: “profe, uno sabiendo leer y uno le guste leer, puede leer cualquier papel” E5: “profe porque si aprendemos a leer podemos ayudar a que otros aprendan también” Maestra: ¿Cuáles textos les gusta más leer? E4: “cuentos” E3: “profe, el del patito feo” E1: “yo me leí el Quijote de la Mancha” E5: “el de princesas” E7: “profe de animales” E6: “Profe el Quijote de la mancha, porque tiene un caballo flaco” Maestra: ¿Siempre entienden lo que leen? E5: “profe a veces no, porque todavía no hemos	REFLEXIONES – RESPUESTAS GENERALIZADAS DE LOS ESTUDIANTES Frente a las respuestas dadas por los estudiantes se refleja que comprenden que leen para aprender, para divertirse y para practicar lectura. Así mismo expresar que para ellos es importante leer porque la lectura les enseña muchas cosas, específicamente expresan un niño que para ser educados, otro estudiante asocia que si lee aprende a escribir y un estudiante enfatiza en que si sabe leer, puede informarse de todo, y otro expresa que si aprende a leer puede enseñarle a otros a leer. Por otra parte al indagar sobre el tipo de texto que les gusta leer, 6 de 7 niños expresaron textos relacionados con el género narrativo (caperucita roja, el patito feo, el Quijote de la Mancha). Se evidencia el gusto que los niños sienten hacia esta tipología textual, pues les es familiar porque desde los primeros años de vida su familia les contó cuentos o por la televisión los han podido disfrutar también. Frente a la pregunta donde deben expresar si entienden lo que leer, los estudiantes expresaron que algunas veces no comprenden porque no conocen algunas palabras. E5: “profe a veces no, porque todavía no hemos aprendido palabras que están en los cuentos, entonces por eso no” E7: “algunas palabras que no entendemos, algunas como en inglés, que no sabemos” Se hace evidente que debido a que los niños no tienen acervos textuales, no comprenden los textos. Maestra: ¿Qué textos tienes para leer en tu casa?	

aprendido palabras que están en los cuentos, entonces por eso no" E3: "profe a veces sí y a veces no los entiendo" Maestra: ¿y por qué no los entiende? E3: "profe porque no ponemos atención a veces" E7: "profe, porque no estamos atentos a las cosas" E7: "algunas palabras que no entendemos, algunas como en inglés, que no sabemos" Maestra: ¿Qué textos tienes para leer en tu casa? E1: "profe el de caperucita roja" E6: "me regalaron el patito feo" E3: "profe yo tengo de caperucita también" E7: "profe, yo no tengo libros para leer" E5: "profe yo tampoco" Maestra: ¿qué les gusta hacer en el tiempo libre? E2: "jugar con plastilina y cortar mamones y ver televisión" E4: "a veces jugar, hacer tareas y a veces ver televisión" E5: "trabajar" E7: "profe trabajar y a veces ver televisión" E3: "profe ver televisión" E1: "jugar con mi hermanito y ver televisión" E6: "ayudarle a mi mamá a barrer la casa y ver televisión" Maestra: ¿les gusta ver televisión? Los niños responden en coro: "sí" Maestra: ¿Por qué les gusta ver televisión? E2: "porque es creativa" E4: "es divertida" E1: "porque vemos matachitos" E5: "porque las noticias es importante" E4: "profe porque la televisión tiene cosas que enseña y también tiene muñequitos" E5: "profe, yo no puedo ver porque no tengo" E7: "profe porque es divertida, profe pero en la televisión hay cosas que no podemos mirar los niños" Maestra: ¿Cuáles son sus programas televisivos favoritos? E2: "Rayo McQueen y también Guillermina y Candelario que son de unos niños negritos" E5: "el chavo del ocho" E1: "peppa pig y también Guillermina y Candelario" E3: "sí, me gusta Guillermina y Candelario y Tom y Jerry" E4: "Mr. Beam, Mickey Mouse" E7: "profe, Guillermina y Candelario, "	Otros estudiantes afirman que no entienden lo que leen porque no están atentos. Quando se indagó sobre los textos que tienen en la casa, es evidente que 5 de los 7 niños tienen cuentos, los 2 niños restantes manifiestan que no tienen libros en su casa. A la pregunta sobre las actividades que realizan en el tiempo libre, 6 de los 7 niños expresaron que veían televisión y realizaban otras actividades como trabajar, jugar y ayudar en la casa. Por lo tanto se muestra la influencia que tiene la televisión en la vida del niño, porque parte de su tiempo libre lo dedican a ver programas televisivos. También expresaron que les gusta ver televisión porque les parece creativa, divertida, les informa, un niño expresa que hay programas que los niños no deben mirar. Otro niño expresa que no tiene televisor en la casa y por eso no puede ver televisión. A partir de las respuestas dadas se muestra la importancia de la televisión como agente motivador para el infante, por lo tanto es una herramienta que puede aprovechar la escuela para liderar procesos de enseñanza y aprendizaje. Al indagar por los programas televisivos infantiles de su preferencia, 4 de los 7 niños expresan que les gusta Guillermina y Candelario. Otros programas mencionados son: Rayo McQueen, el chavo del ocho, peppa pig, Tom y Jerry y Mickey Mouse" Al indagar sobre las cosas que se pueden aprender de los programas televisivos, expresan que los informan, los educa y otros no saben dar respuesta. Finalmente al preguntar sobre la forma como la escuela podría aprovechar los programas televisivos infantiles opinan que para divertirse, para aprender. E6: "profe como Guillermina y Candelario el abuelito les da consejos" E1: "profe yo ví en Guillermina y Candelario había que tener cuidado con la isla de las serpientes." Nuevamente se evidencia el papel motivador que cumple la televisión
--	--

Maestra: ¿Qué cosas podemos aprender de los programas televisivos? E7: "alguna programas nos enseñan que no podemos hacer en casa" E6: "profe, muchas cosas como informarnos" E2: "profe, hay unos programas que nos dicen que eso no lo debemos hacer porque nos podemos lastimar" E3: "profe yo no sé" E1: "profe es educativa" E4: "profe de las noticias sabemos cosas" Maestra: ¿Cómo podemos aprovechar en la escuela los programas televisivos infantiles? E2: "profe para divertirnos" E7: "para aprender cosas" E6: "profe como Guillermina y Candelario el abuelito les da consejos" E5: "profe para no peliar" E3: "para tener cuidado" E1: "profe yo ví en Guillermina y Candelario había que tener cuidado con la isla de las serpientes."	
IDEA ARGUMENTADA (HIPÓTESIS) Indagar la intervención que tienen los procesos de lectura y escritura en las interacciones e intereses de los estudiantes, permite la planificación y elaboración organizada de propuestas didácticas transformadoras y significativas para ellos, con el fin de propiciar un espacio importante de reflexión, de diálogo de saberes; desde sus vivencias y formas de ver el mundo con fines determinados.	BIBLIOGRAFÍA JOLIBERT, Josette y grupo de docentes de Ecouen. Formar niños lectores de textos. Pág. 22 – 25. Dolmen Ediciones. Chile 1992. CERDA, G. Hugo. El Proyecto de aula. El aula como sistema de investigación y construcción de conocimientos. MCKERNAN, James. Investigación – acción y curriculum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos. Ediciones Morata. Madrid. 1999.

ANEXO I. Categorización y análisis de las entrevistas a maestros

Vale la pena señalar que esta categorización y análisis se realizó por las cuatro maestras investigadores pertenecientes a la IE, ya que se entrevistó a los mismos maestros.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR	Análisis
Los maestros de básica primaria frente a la lectura crítica.	Imaginario de los maestros sobre lectura crítica		Según Daniel Cassanny la lectura crítica es ser capaz de leer lo que hay detrás de las líneas, el punto de vista, la intención y la argumentación que apunta el autor. ⁹¹ Es así como se evidencia que la gran mayoría de docentes tienen algunos conceptos claros, aunque de forma aislada, de lo que es lectura crítica pero no se evidencia una conceptualización teórica completa ya que si bien es cierto identifican que leer críticamente es conocer puntos de vista no aclaran si es por el autor o el lector; para otros es dar opiniones pero sin tener en cuenta los argumentos, algunos se acercan a lo que significa leer la ideología o detrás de las líneas cuando afirma que se debe “ir más allá” y una minoría acepta no saber qué es este concepto.
	Conocer puntos de vista. Dar puntos de vista.	P1: “en donde el niño conoce puntos de vista a partir de un tema dado cuando es sí....formulada por una persona.”	
	Dar opiniones	P2: “la comprensión que tengo sobre la lectura crítica es dar nuestro punto de vista”	
	Hacer análisis	P3: “Para mí la lectura crítica es la posibilidad de (...) en el cual yo pueda dar mi opinión positiva o negativa”	
	Ir más allá de lo leído.	P7: “Lectura crítica es la lectura que se hace con los estudiantes, donde nosotros vamos a analizar lo que es el	Según Fabio Jurado La escuela tiene la oportunidad de formar lectores críticos a pesar de sus limitaciones. Se trata de trascender el enfoque

⁹¹ CASSANNY, Daniel tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Editorial Anagrama. Barcelona

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR	Análisis
	No sé Interpretar comprender y contextualizar Es tener pre saberes para todos los tipos de texto	texto” P4 : “Yo entiendo que lectura crítica es como ir más allá de lo que uno lee” P5: “nunca había escuchado hablar de la lectura crítica” P6: “Es una lectura de análisis, de interpretación, de comprensión, de llevarla al contexto, interiorizarla”	meramente alfabetizador hacia otros que pone el acento en la interpretación crítica de los textos.⁹² Ahora bien, en la educación primaria se busca alfabetizar como primer objetivo, pero, también se le debe dar lugar a formar lectores críticos desde los primeros años, entonces cabe preguntarse cómo formar en esta competencia si los maestros no tienen totalmente claro o incluso no saben qué es lectura crítica.
Los maestros de básica primaria frente a la lectura crítica.	Desconocimiento de los sustentos teórico. No tiene conocimiento No recuerda Cita filósofos y pedagogos que no tienen relación directa con el término. Escritores de literatura	P1: “Pues la verdad en el momento no tengo conocimiento de una persona en particular que hable de estos temas” P3: “La verdad en el momento no tengo presente ninguno.” P6: “Lev Vygotsky, Platón, Aristóteles, Kant.” P7: “Teóricos que hablen de lectura crítica podemos nombrar muchos escritores, entre ellos tenemos, nuestro premio nobel Gabriel García Márquez.”	Se evidencia que los profesores entrevistados no tienen claridad sobre los teóricos que hablan de lectura crítica, algunos consideran que escritores como Gabriel García Márquez y Gabriela Mistral enseñan a leer críticamente; otros citan pedagogos y filósofos clásicos y algunos manifiestan no tener claridad de ello. Con estos resultados se refleja el poco conocimiento que estos profesores tienen sobre este tipo de lectura, por tanto no identifican los teóricos que la fundamentan lo que lleva a que sus prácticas, puedan ser buenas desde la actividad y se pierdan por falta de comprensión de la teoría.

⁹² JURADO, Fabio. La formación de lectores críticos desde el aula. Revista Iberoamérica de educación. N.46 2008.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR	Análisis
	Manifiestan dudas	P8: “De pronto Gabriela Mistral aunque dudo mucho que ella trate específicamente este tema”. Un pedagogo brasileño si realiza una buena propuesta sobre este tema”.	
Los maestros de básica primaria frente a la lectura crítica.	Visión de los maestros sobre la enseñanza de la lectura crítica en primaria Es un proceso La enseñanza de la lectura crítica sujeta a la edad. Enseñar a comprender la lectura Formar ciudadanos críticos Perspectiva diferente Tener una posición frente a lo leído. Base fundamental Manifiestan dudas.	P1: “Es un proceso constante” P1: “Es enseñarles lo que es la buena comprensión de la lectura”. P2: “Es necesaria para formar y comenzar ciudadanos críticos”. P3: “tendríamos una perspectiva diferente a la hora de analizar cada texto que leemos”. P8: “Dar una posición referente a lo que está leyendo”. P6: “Es la base fundamental para que ellos a lo largo de sus estudios puedan alcanzar un buen avance en éste tema de la lectura crítica”. P9: “Considero que los grados más apropiados para enseñar ese tipo de lectura es de tercero a quinto grado.	Cassanny expresa, que la lectura crítica es un proceso de evaluar la autenticidad y la validez del texto y formular una opinión sobre el⁹³. Al respecto se puede notar que algunos maestros entrevistados tienen claro que la lectura es un proceso que se debe iniciar desde los primeros años de escolaridad, otro manifiesta que depende de la edad escolar del niño, hay una tendencia a confundir la lectura crítica con la comprensión lectora, sin embargo en general los docentes tienen una noción de la lectura crítica como proceso y como impacto de la participación ciudadana y escolar del niño. Ante estas respuestas se evidencia que los docentes si bien tienen claro algunas características propias de la lectura crítica tal como lo cita Daniel Cassany “la persona crítica en definitiva es la que mantiene una actitud luchadora 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”.

⁹³ CASSANNY, Daniel. Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea pág. 81

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR	Análisis
	Análisis	P5: “Si la lectura crítica es analizar a fondo, comprender todo lo que el niño lee, sería muy importante iniciarla a practicar desde los primeros años” P7: “Ayuda a que el niño (...) analice.	
Los maestros de básica primaria frente a la lectura crítica.	Estrategias implementadas por los maestros Leer textos que partan del gusto de los estudiantes. Textos basados en hechos reales Temas de actualidad No hay estrategia específica Lectura diaria para la casa Resaltar idea principal en un los textos	P1: “Ver un texto (...) q les llame la atención como los cuentos y las fabulas que despierten en ellos el interés”. P2: Enseñamos es a leer para comprender los textos. P3: “Den su opinión pero basados en algo real, si leyó un texto así sea de cinco renglones que digan que le gusto y que no les gusto y por qué” P4: “cosas de actualidad para que ellos también aprendan a dar sus opiniones sobre temas que están pasando” P5:” No conozco muy bien en sí el significado de la lectura crítica” P6: “le asignó un libro, ellos los llevan para la casa y deben leer diez minutos diarios P9:” Darle el texto al niño y entregarle un resaltador para que la vaya extrayendo las ideas que para ellos es importante.	En términos generales los docentes entrevistados manifiestan estrategias empleadas desde el aula que si bien son acertadas para el desarrollo de la lectura crítica, tales como, partir del interés del niño, emplear textos actuales y el subrayado; asimismo, refieren otras estrategias que distan del objetivo de la lectura crítica como la lectura por obligación (desde tarea para la casa) y opinar desde el gusto y no desde los argumentos. Se evidencia estrategias sueltas que pueden no tener un impacto pedagógico adecuado, pues se desconocen otros elementos importantes como los citados por Cassanny, descubrir la ideología, el punto de vista, la intensión y la argumentación que apunta el autor.⁹⁴ Por tanto, es necesario fortalecer en los maestros procesos de formación en lectura crítica.
	Logros evidenciados	P1: “Formar en ellos personitas	Con esto podemos evidenciar que los resultados

⁹⁴ CASSANNY, Daniel. Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea pág. 52

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR	Análisis
Los maestros de básica primaria frente a la lectura crítica.	por los maestros	independientes.	obtenidos con respecto a la lectura crítica son muy pocos, debido a que no se tiene claridad sobre este concepto y por tanto las estrategias usadas no son las más adecuadas para llegar a este fin. Al respecto Daniel Cassanny ⁹⁵ afirma que la lectura crítica es el único procedimiento didáctico que fortalece un yo autónomo consciente y constructivo, con opiniones propias y con capacidades de compromiso con la comunidad
	Formar personas independientes	P1: “Que sepan ya expresar lo que sienten.	
	Expresar lo sienten	P1: “Sean cultas al saber de ciertos temas”.	
	Personas cultas	P2: “Ningún resultado (...) no la estoy aplicando”	
	No hay logros	P5: “Si la lectura crítica es analizar es comprender a fondo lo leído tendría muchos resultados para el aprendizaje ya que el estudiante está comprendiendo precisamente lo que lee”.	
	Comprendan lo que leen	P6: “Puedo decir que hay un avance (...) yo diría que por ahí un 6.	
	Avance progresivo	P6: “Precisamente por la motivación que yo les he dado, les ha buscado libro que a ellos les guste.	
	Motivación con diversas estrategias	P7: “Siendo un niño que se esté formando con este criterio de ahí tenemos los líderes del mañana”.	
	El niño va formando su propio criterio	P8: “Les da la capacidad de ser más	
	Mejor desenvolvimiento		
	Capacidad de ser más pensantes		

⁹⁵ CASSANNY, Daniel. Aproximaciones a la lectura crítica. Teorías, ejemplos y reflexiones. Universitat Pompeu Fabra. Barcelona.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR	Análisis
		consiente más pensante, que no se quede meramente en el hecho de leer y dice tal cosa, sino que también está generando un tipo de propuesta donde ellos opinan y dan su pensamiento".	
Los maestros de básica primaria frente a la lectura crítica.	Como fomentan los maestros la lectura crítica		aunque los maestros no tiene claridad sobre las teorías conceptuales que fundamentan las estrategias para enseñar lectura crítica si se evidencia que se están desarrollando actividades propicias para este objetivo tales como hacer preguntas antes de iniciar la lectura para motivar al estudiante, ir a fuentes para indagar, predicciones, resúmenes.
	Comprensión	P1: Comprensión, preguntar relacionadas al "tema"	
	Investigar	P1: "Investigar y ampliar más sobre el conocimiento"	Algunas de las actividades mencionadas por los docentes, van en concordancia con las propuestas por determinados teóricos ejemplo de ello tenemos a Cassany, Díaz.
	Aprender haciendo	P1: "Es importante la parte creativa (...), porque eso complementa el proceso".	Sin embargo, se evidencia que los maestros no diferencian entre estrategias y actividades y afirman llevar a cabo actividades totalmente descontextualizadas tales como colorear imágenes.
	Descripciones	P2: "Descripción de un texto una imagen o de una lectura".	
	Colorear	P2: "Colorear las imágenes de las lecturas"	
	Con pre interrogantes	P3: "Comienzo diciéndoles que esperan ellos de esa lectura, que se imagina de que va a ser la lectura,	

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR	Análisis
	Analizar personajes ambiente y cambiarle el final	que les dice el título de esa lectura y ahí si les realizo las lecturas".	
	Resumen	P4: "Analizar cuáles son los personajes, el tema, la enseñanza, cambiar de pronto (...), cambiar el final".	
	Con la biblioteca viajera	P5: "Que ellos me digan la idea principal, los personajes el ambiente, que enseñanza nos deja un breve resumen".	
	Motivación a los padres	P6: "Levando la biblioteca viajera, esa es una estrategia que utilizo".	
	Lectura diaria	P6: "Motivando a los padres de familia para que le demuestre realmente que es lo que le interesa lo que él está leyendo y que haga un comentario sobre la lectura".	
	El plan lector	P6: "Cinco minutos en la mañana se hacen una lectura corta, basados en algo que a ellos les guste.	
	Análisis y debate	P6: "Utilizo el plan lector"	
	Haciendo una ambientación sobre el texto	P7: "Hacemos la lectura de los textos, los analizamos y luego se hace una especie de debate".	
	Mediante la proyección	P8: "Realiza do una presentación del	

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR	Análisis
	de una película Salidas al entorno	libro y hacer una ambientación de lo que puede ser el texto para que ellos pregunten sobre el mismo”. P9: “Entregarles la lectura o inclusive ver una película que traiga un contenido que los lleve a ellos a una actitud pensante.” P9: “Hablar sobre el medio ambiente, como lo vemos cómo vivimos y como lo cuidamos, como hacer una lectura de lo que vivimos día a día”.	
Los maestros de básica primaria frente a la lectura crítica.	El mejor texto para fomentar la lectura crítica en primaria según los maestros Lectura que les guste a los estudiantes. Fábulas cuentos e historias cortas. Lecturas que sean muy visuales y luego pasar al texto escrito. Textos narrativos. Cualquier texto	P1: “Yo vengo utilizando lo que les gusta a ellos P6: Por mi experiencia las fabulas, porque a ellos les gusta muchos los animales. P7: “Que ellos pueden construir textos a partir de las imágenes, lo que ven ellos”. P2: “Los textos narrativos, textos que llamen la atención del niño”. P3: “En Cualquier (...), solamente necesita uno tener la formación de	En el proceso de las prácticas pedagógicas los docentes entrevistados mostraron que manejan diferentes textos y estrategias buscando promover gusto y placer por la lectura; para ellos esto es fomentar la lectura crítica. Sin embargo, es evidente que los docentes no tienen claro las tipologías textuales. En un gran porcentaje se centran en el texto narrativo y otro tanto afirma que cualquier texto puede servir. Vale la pena resaltar aquí, la importancia de la comprensión global de los textos que consiste en que el lector construya una interpretación general de lo que dice texto, de manera que al final de la lectura tenga en su mente una idea total, aunque no necesariamente profunda de lo que el texto comunica, de lo que el autor dice en el texto. Para comprender un texto de manera global se pueden utilizar varias estrategias. Muchas de ellas están relacionadas con los conocimientos que tiene un usuario eficiente de la lengua. El primer conocimiento que utilizaremos para comprender globalmente un texto es el que se refiere a los

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR	Análisis
		cómo lograr hacer una lectura crítica.	diferentes tipos de textos y las funciones del lenguaje que cada uno de ellos cumple ⁹⁶
	Temas actuales	P4: “Temas que sean actuales, pues eso sería”.	
	Textos con las realidades que ellos viven	P5: “Con las realidades que ellos viven, las realidades del niño campesino, las realidades del mismo país, para que ellos en su diario vivir lean y como que critiquen la mis más sociedad donde ellos están estudiando y a la vez presentan muchas dificultades	
	Mitos y leyendas	P6: “Los mitos y leyendas es lo otro que les gusta leer.	
	Adivinanzas	P6: Lo otro que he visto que les gusta leer y cómo interpretar y me parece que les ayuda bastante es como las adivinanzas.	
	Diferentes artículos.	P7: Textos que hay en las guías, textos que nos presentan diferentes artículos.	
	Textos en la internet.	P7: Textos en la internet.	
	Periódico	P9: “Lo de opinión, me gusta utilizar el periódico.	

⁹⁶ Curso de lectura crítica: estrategias de comprensión lectora Ministerio de Educación del Ecuador. pág. 14.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR	Análisis
	Textos en el cual el escritor de su opinión.	P9: “Utilizar aquellos artículos en los que los escritores dan su opinión y así lo analizamos si estamos en desacuerdo o no.	
Los maestros de básica primaria frente a la lectura crítica.	Práctica de lectura que mejor resultado han dado a los docentes. Textos que llamen la atención Textos con imágenes coloridos Textos creativos Cuentos y fabulas Leer en grupo Lectura mental Lectura de historietas y caricaturas	P1: “Lo principal textos que llamen su atención (...), preguntarles a ellos que es lo que más les llama la atención para partir de ahí. P2: “Lecturas que tengan colorido”. P2: “Lecturas que tengan textos creativos para ellos que les llamen la atención”. P2: “ Sobre todo cuentos y fábula para los niños de primaria P3: Que me haya dado resultado leer todos. P5: “La lectura mental, de principios y valores. P4: De pronto lecturas de historietas y caricaturas.	Se puede analizar que entre los docentes entrevistados no existe claridad entre lo que es una práctica para fomentar una lectura y el tipo de texto para fomentar lectura crítica. Estas prácticas son exitosas si se tiene un propósito claro de lectura de los textos: Hallar un dato, reconstruir la idea global, criticar las ideas claves del autor. El modo de leer está determinado por este propósito. Según Luis Bernardo Peña , dejar leer es crear los contextos en los que la lectura encuentra sentido; poner las condiciones para que ocurra la experiencia lectora, ayudar a que los lectores pasen de las lecturas útiles u obligatorias a una lectura que le resulte significativas en sus vidas; propiciar el contacto con los libros y la conversación sobre lo que se lee; hacer del libro un objeto más familiar más cercano; remover los miedos y los fantasmas visibles e invisible que siempre lo han rodeado. Esto es mucho más efectivo que los discursos, métodos didácticos que proclaman la importancia de la lectura ⁹⁷ .

⁹⁷ PEÑA, Luis Bernardo. Prácticas de lectura en el aula. Orientaciones didácticas para docentes. Leer es mi cuento. Pág. 23

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR	Análisis
	Usar la imitación y la simulación	P6: “Que si uno haciéndola lectura se tuvo que tirar al piso (...), he visto que eso llama la atención.	
	El contacto con la naturaleza	P6: “Ellos les apasiona porque yo los saco al corredor, los saco la jardín, es como llevarlos al contexto”.	
	Lectura del proceso de escuela nueva.	P7: “Las practicas que me han dado resultado han sido las que trabajamos en nuestro proceso de escuela nueva, lecturas que vienen en las guías.	
	Sacar análisis.	P7: “Ellos sacan sus ideas, de acuerdo a sus opinión que tienen y que defienden”.	
	Lecturas de periódicos	P7: De algunos periódicos.	
	Lecturas descargadas de internet	P7: “Lecturas que descargamos de textos en internet, esos dan resultado.	
	Cualquier tipo de lectura	P7: Trato de sacar el provecho de cualquier tipo de lecturas	
	Textos sin carga argumentativa	P8: “Ellos prefieren textos que tengan menos carga argumentativa.	

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR	Análisis
	Con un análisis profundo	P9: “Se haga el análisis más profundo y que de esas lecturas puedan aprender algo”.	

ANEXO J. Rúbrica diligenciada plan de asignatura de Lengua Castellana

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS ESCUELA DE EDUCACIÓN MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA	 
Rúbrica para analizar el plan de asignatura de Lengua Castellana de la Institución Educativa Objetivo: Analizar si el plan de área de Lengua Castellana promueve una lectura crítica	

LISTA DE CHEQUEO	RANGOS DE EVALUACIÓN	
	SI	NO
Se encuentran contemplados los estándares básicos de Lengua Castellana	X	
Están incluidas las competencias básicas: pragmática, semántica y sintáctica	X	
El plan de asignatura propone como metodología la enseñanza por proyectos		X
Se contempla un espacio exclusivo para la lectura.	X	
Hay coherencia entre los contenidos y los estándares básicos		X
Se tienen en cuenta los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales	X	
Los contenidos de aprendizaje promueven el desarrollo de una lectura crítica.		X
El desarrollo de los contenidos promueven un aprendizaje significativo		X
Promueve el desarrollo de las habilidades comunicativas: leer, escribir, hablar, escuchar	X	
En los criterios de evaluación se evidencia una evaluación formativa: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación	X	
El plan de asignatura está orientado para ser desarrollado según la metodología escuela nueva	X	
El plan de asignatura está fundamentado teóricamente		X

ANEXO K. Rúbrica diligenciada guías de Escuela Nueva Lengua Castellana

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS ESCUELA DE EDUCACIÓN MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA	 
Rúbrica para analizar guías de trabajo del área de Lengua Castellana de la Institución Educativa⁹⁸ Objetivo: Analizar si las guías de trabajo del área de Lengua Castellana promueven una lectura crítica	

LISTA DE CHEQUEO	RANGOS DE EVALUACIÓN	
	SI	NO
Tienen actividades que explora los conocimientos previos de los estudiantes	X	
Las guías de cada grado están diseñadas teniendo en cuenta el desarrollo cognitivo de los estudiantes	X	
Las actividades propuestas promueven la motivación del estudiante hacia el aprendizaje	X	
Las actividades diseñadas para abordar los contenidos están enmarcadas dentro del contexto del estudiante	X	
Los procesos que se desarrollan en el aula propician un aprendizaje significativo.		X
Las actividades propuestas en las guías de trabajo son sucesivas y coherente		X
Los textos planteados son actualizados y cobran significado en la vida del estudiante.		X
Los textos presentan actividades que promuevan una lectura literal	X	
Los textos presentan actividades que promuevan una lectura inferencial	X	
Los textos presentan actividades que promuevan una lectura crítica.		X
La guía de trabajo propone la lectura y análisis de diferentes tipos de textos: informativo, narrativo, argumentativo y explicativo		X
La metodología establecida en el desarrollo de las actividades es coherente con el plan de asignatura de lengua castellana	X	
La evaluación propuesta en las guías de trabajo es formativa e integral (conceptuales, procedimentales y actitudinales)	X	
Las guías de trabajo se fundamentan con la metodología escuela nueva	X	

⁹⁸ Para el diseño de esta rúbrica se tuvieron en cuenta los aportes de Daniel Cassany, Frank Smith, Piaget, Dewey, Vygotsky, Frida Díaz y los lineamientos curriculares de Lengua Castellana.

ANEXO L. Rúbrica diligenciada de los adaptadores de clase de Lengua Castellana

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS ESCUELA DE EDUCACIÓN MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA	 
Rúbrica para analizar los adaptadores de clase del área de Lengua Castellana de la Institución Educativa Objetivo: Analizar si los adaptadores de clase del área de Lengua Castellana promueven una lectura crítica	

LISTA DE CHEQUEO	RANGOS DE EVALUACIÓN	
	SI	NO
Presenta coherencia con el plan de asignatura del área de Lengua Castellana	X	
Se diseñan teniendo en cuenta el desarrollo cognitivo de los estudiantes	X	
Cumplen con la metodología escuela nueva		X
Las adaptaciones realizadas a la guía son contextualizadas		X
Las actividades adaptadas tienen una sucesión coherente de acuerdo a la guía de trabajo		X
Las adaptaciones realizadas a la guía promueven una lectura crítica.		X
Las adaptaciones propuestas promueven una evaluación formativa	X	

ANEXO M. Análisis de diarios de campo. Fenómenos característicos dentro del aula.

		FORMATO DIARIO DE CAMPO INSTITUCIÓN EDUCATIVA EL RAMO SEDE UNIÓN NORTE BETULIA, SANTANDER DIRECTORA DEL PROYECTO: <u>Mg. Dayana Zuta Acuña</u> DOCENTE INVESTIGADORA: <u>Elsa Marina Osorio Jaimes</u> CLASE OBSERVADA N°: <u>2</u> FECHA DE OBSERVACIÓN: <u>Marzo 28 de 2016</u> FENÓMENO CARACTERÍSTICO DENTRO DEL AULA: <u>El clima y el ámbito socioemocional</u> PROPÓSITO DE LA OBSERVACIÓN: : <u>Analizar el clima y el ámbito socioemocional</u>
DESCRIPCIÓN OBJETIVA Realizando la observación respectiva se evidencia un ambiente agradable entre estudiantes y docente. Las actividades académicas están orientadas por la metodología Escuela Nueva donde se propicia un aprendizaje activo, participativo y cooperativo. (Aunque haya un solo estudiante en algunos grados, hay actividades que involucra la participación de los estudiantes de todos los grados) La docente valora al estudiante como centro del aprendizaje. Los 7 estudiantes están organizados por grados en un mismo salón de la siguiente manera: Primero: dos niños y tres niñas Segundo: un niño Cuarto: un niño Los estudiantes del grado primero realizan un trabajo colaborativo, aunque hay actividades que las desarrollan en forma individual. Por ser el grupo más numeroso en ocasiones se percibe actos de indisciplina, juegan en clase y alzan la voz, lo cual interfiere negativamente en el desarrollo de las actividades de los otros niños. El niño del grado segundo y el niño de grado		 REFLEXIÓN Según Hugo Cerda Gutiérrez el ambiente que reina en un aula es clave para el desarrollo de las actividades. Gracias a propiciarse un ambiente agradable entre estudiantes y docente existe motivación por el desarrollo de la gran mayoría de las actividades pese a que en algunos espacios los niños que están solos en un grado se distraen fácilmente. Teniendo en cuenta a Moos y Solomon-Kendall quienes clasificaron las clases, de acuerdo al clima dominante en ellas se puede decir que en la Sede se dan clases que tienen por propósito principal el desarrollo eficaz de la tarea, o sea buscan resultados. Los otros aspectos están en función de esos objetivos.



**FORMATO DIARIO DE CAMPO
INSTITUCIÓN EDUCATIVA EL RAMO SEDE UNIÓN NORTE
BETULIA, SANTANDER**

DIRECTORA DEL PROYECTO: Mg. Dayana Zuta Acuña

DOCENTE INVESTIGADORA: Elsa Marina Osorio Jaimes

CLASE OBSERVADA N°: 2

FECHA DE OBSERVACIÓN: Marzo 28 de 2016

FENÓMENO CARACTERÍSTICO DENTRO DEL AULA: El clima y el ámbito socioemocional

PROPÓSITO DE LA OBSERVACIÓN: : Analizar el clima y el ámbito socioemocional



cuarto deben realizar sus actividades en forma individual ya que no cuentan con más compañeros en estos grados, motivo por el cual se distraen fácilmente con los estudiantes de otros grados.

Se observa que por ser una escuela multigrado es poco el tiempo que la docente le puede dedicar a cada grado y asignatura, incluso en algunos momentos no se culminan las actividades programadas.

**IDEA ARGUMENTADA
(HIPÓTESIS)**

Si en un grado se cuenta con varios estudiantes se propicia un aprendizaje activo, participativo y cooperativo.

BIBLIOGRAFÍA

Cerda Gutiérrez, Hugo. El proyecto de aula. Editorial magisterio. 2002



**FORMATO DIARIO DE CAMPO
INSTITUCIÓN EDUCATIVA EL RAMO SEDE UNIÓN NORTE
BETULIA, SANTANDER**

DIRECTORA DEL PROYECTO: Mg. Dayana Zuta Acuña

DOCENTE INVESTIGADORA: Elsa Marina Osorio Jaimes

CLASE OBSERVADA N°: 1

FECHA DE OBSERVACIÓN: Marzo 17 de 2016

FENÓMENO CARACTERÍSTICO DENTRO DEL AULA: Entorno físico- espacial

PROPÓSITO DE LA OBSERVACIÓN: Analizar el entorno físico- espacial



DESCRIPCIÓN OBJETIVA

La Institución Educativa en su infraestructura cuenta con un salón destinado como aula de clase, un salón adaptado como sala de informática, una cancha para actividades de recreación, una batería sanitaria, una cocina, un kiosco comedor para restaurante escolar y habitación para la docente.

En este espacio se va a hacer referencia al aula de clase que es el sitio donde se llevan a cabo la mayoría de actividades académicas. Este salón tiene una longitud de 6, 65 metros de largo y 5,47 metros de ancho, se evidencia que para la cantidad de 7 estudiantes es apropiado. En su interior se observa lo siguiente:

- 4 mesas trapezoidales distribuidas por grados
- 3 mesitas triangulares para el grado preescolar
- 6 sillas grandes y 1 silla pequeña
- Escritorio de la docente
- Estante adaptado para la biblioteca (este recurso educativo se encuentra desactualizado y descontextualizado totalmente, no se cuenta con libros que apoyen eficazmente el proceso de enseñanza y aprendizaje)
- Un estante destinado para colocar todo el material correspondiente al área de artística (vinilos, escarcha, silicona, lana, plastilina, carpetas de trabajo de los niños, etc)
- Un armario metálico
- Un archivador en madera
- 2 tableros en madera (recurso

REFLEXIÓN

Teniendo en cuenta los aportes de Hugo Cerda Gutiérrez quien afirma que diversos estudios muestran la incidencia que tiene el escenario físico en la actuación de las personas y la influencia que tiene en el desarrollo de las actividades que se realiza, en la Sede, se evidencia que la poca iluminación y ventilación hacen que los niños en un horario de 11 de la mañana a 2 de la tarde, se desmotivan, se distraen, incluso presentan apatía hacia el desarrollo de las actividades académicas.

La docente debe en algunas ocasiones desplazarse con sus estudiantes hacia el kiosco o comedor infantil a continuar con las labores escolares.

Por otra parte se evidencia que aspectos como la decoración del aula, el escaso material existente, y aquel elaborado o buscado por los niños aportan favorablemente en las actividades académicas, aunque no sea suficiente.



**FORMATO DIARIO DE CAMPO
INSTITUCIÓN EDUCATIVA EL RAMO SEDE UNIÓN NORTE
BETULIA, SANTANDER**

DIRECTORA DEL PROYECTO: Mg. Dayana Zuta Acuña

DOCENTE INVESTIGADORA: Elsa Marina Osorio Jaimes

CLASE OBSERVADA N°: 1

FECHA DE OBSERVACIÓN: Marzo 17 de 2016

FENÓMENO CARACTERÍSTICO DENTRO DEL AULA: Entorno físico- espacial

PROPÓSITO DE LA OBSERVACIÓN: Analizar el entorno físico- espacial



desactualizado) y uno en fórmica. • Cuatro estantes pequeños adaptados como centros de recurso del aprendizaje (contienen guías de trabajo, escaso material para apoyar las actividades, trabajos realizados por los niños) • Se observa material de constante observación como: diccionario mural, correo amistoso, autocontrol de asistencia, cartelera de cumpleaños, de aseo, cronograma, horario de clase, móviles que identifican cada grado que se cursa, este material está elaborado con colores llamativos y motivos infantiles. Se hace necesario resaltar los aspectos que desfavorecen el trabajo pedagógico: ▪ Los tableros son inadecuados, todavía se debe trabar con tiza en esta era de globalización ▪ Hay una iluminación deficiente ▪ La temperatura es alta, pese a que se tienen tres ventiladores en el salón. ▪ Material descontextualizado	
IDEA ARGUMENTADA (HIPÓTESIS) Si el aula de clase de la Sede cumple con una iluminación, ventilación adecuada, con material actualizado y contextualizado se favorece el proceso de enseñanza aprendizaje y por ende habrá calidad educativa.	BIBLIOGRAFÍA Cerda Gutiérrez, Hugo. El proyecto de aula. Editorial magisterio. 2002



**FORMATO DIARIO DE CAMPO
INSTITUCIÓN EDUCATIVA EL RAMO SEDE UNIÓN NORTE
BETULIA, SANTANDER**

DIRECTORA DEL PROYECTO: Mg. Dayana Zuta Acuña

DOCENTE INVESTIGADORA: Elsa Marina Osorio Jaimes

CLASE OBSERVADA N°: 5

FECHA DE OBSERVACIÓN: Marzo 29 de 2016

FENÓMENO CARACTERÍSTICO DENTRO DEL AULA: Las subculturas que se presentan en el aula y en la escuela

PROPÓSITO DE LA OBSERVACIÓN: : identificar las subculturas que se presentan



DESCRIPCIÓN OBJETIVA

Por tratarse de un grupo pequeño, en este caso siete estudiantes donde algunos de ellos comparten lazos familiares como hermanos o primos, además 6 de los niños han nacido y crecido en esta región, solo una de las niñas viene de un pueblo vecino pero esto no ha afectado la cultura que ya está arraigada, se puede decir que en general comparten las mismas tradiciones culturales y profesan una sola religión por lo tanto frente a este aspecto no hay dificultades, por el contrario, desde la escuela se promueve la preservación de las tradiciones a través de actividades culturales y religiosas donde se integra la comunidad.

Las subculturas que se evidencian es la diferencia de edad, porque la maestra debe atender a niños de 6, 7, 8 y 10 años por lo tanto debe orientar su proceso de enseñanza de acuerdo al nivel de complejidad de cada grupo. Por otra parte se evidencia que por la diferencia de edad se genera discusiones entre los niños grandes y los pequeños, incluso el niño de 10 años quiere ejercer dominio sobre los demás.

Otro aspecto que se evidencia es la conformación del hogar, todos los niños viven con el papá y la mamá, el conformar una familia estable favorece también el proceso de formación porque los padres de familia están pendientes del aprendizaje de sus hijos y de las normas que se deben cumplir en la escuela.

REFLEXIÓN

Un maestro debe interactuar con una población heterogénea, por lo tanto debe buscar las estrategias que tengan en cuenta la individualidad de cada estudiante promoviendo la tolerancia y así valorar las potencialidades de cada uno para generar espacios de participación y cooperación.

A través de propuestas investigativas se da paso a la inclusión porque se diseñan actividades que busquen la participación de todos en el proceso de enseñanza y aprendizaje y así promover el respeto por el otro.

 Universidad Industrial de Santander  FORMATO DIARIO DE CAMPO INSTITUCIÓN EDUCATIVA EL RAMO SEDE UNIÓN NORTE BETULIA, SANTANDER	
DIRECTORA DEL PROYECTO: <u>Mg. Dayana Zuta Acuña</u> DOCENTE INVESTIGADORA: <u>Elsa Marina Osorio Jaimes</u> CLASE OBSERVADA N°: <u>5</u> FECHA DE OBSERVACIÓN: <u>Marzo 29 de 2016</u> FENÓMENO CARACTERÍSTICO DENTRO DEL AULA: <u>Las subculturas que se presentan en el aula y en la escuela</u> PROPÓSITO DE LA OBSERVACIÓN: : <u>identificar las subculturas que se presentan</u>	
IDEA ARGUMENTADA (HIPÓTESIS) Para lograr un aprendizaje significativo, el maestro debe de valorar la individualidad de cada aprendiz.	BIBLIOGRAFÍA Cerda Gutiérrez, Hugo. El proyecto de aula. Editorial magisterio. 2002
 Universidad Industrial de Santander  FORMATO DIARIO DE CAMPO INSTITUCIÓN EDUCATIVA EL RAMO SEDE UNIÓN NORTE BETULIA, SANTANDER	
DIRECTORA DEL PROYECTO: <u>Mg. Dayana Zuta Acuña</u> DOCENTE INVESTIGADORA: <u>Elsa Marina Osorio Jaimes</u> CLASE OBSERVADA N°: <u>4</u> FECHA DE OBSERVACIÓN: <u>Marzo 29 de 2016</u> FENÓMENO CARACTERÍSTICO DENTRO DEL AULA: <u>Los procesos de enseñanza y aprendizaje</u> PROPÓSITO DE LA OBSERVACIÓN: : <u>Analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo en la Institución Educativa</u>	
DESCRIPCIÓN OBJETIVA La observación se llevó a cabo durante la clase de lenguaje, donde el proceso de enseñanza y aprendizaje es orientado por la metodología de Escuela Nueva la cual promueve un aprendizaje participativo y cooperativo a través del trabajo en equipo y el estudiante es un agente activo en su proceso de formación.	REFLEXIÓN Este proceso de enseñanza y aprendizaje orientado por la metodología de Escuela Nueva promueve la participación y el cooperativismo. El maestro debe trabajar con varios grados a la vez y estudiantes de diferentes edades, al respecto Hugo Cerda expresa: “al profesor le corresponderá convivir con una población





**FORMATO DIARIO DE CAMPO
INSTITUCIÓN EDUCATIVA EL RAMO SEDE UNIÓN NORTE
BETULIA, SANTANDER**

DIRECTORA DEL PROYECTO: Mg. Dayana Zuta Acuña

DOCENTE INVESTIGADORA: Elsa Marina Osorio Jaimes

CLASE OBSERVADA N°: 5

FECHA DE OBSERVACIÓN: Marzo 29 de 2016

FENÓMENO CARACTERÍSTICO DENTRO DEL AULA: Las subculturas que se presentan en el aula y en la escuela

PROPÓSITO DE LA OBSERVACIÓN: : identificar las subculturas que se presentan



Los estudiantes están organizados por grados: primero 5 estudiantes, segundo 1 estudiante y cuarto 1 estudiante. Cada grupo está distribuido en el salón y su trabajo está orientado por una cartilla de la metodología de Escuela Nueva allí están estipuladas las actividades que deben desarrollar como trabajo en equipo, ejercicios individuales, otros solicitan la presencia de la docente y algunas actividades extra clase se requiere del apoyo del padre de familia. Todo esto promueve un aprendizaje participativo y cooperativo. También los estudiantes cuentan con el adaptador de clase de la maestra, allí se contemplan orientaciones para el desarrollo del trabajo.

Al observar el trabajo realizado en el grado primero, se evidencia que hay cooperación porque realizan trabajo grupal y se ayudan mutuamente, aunque en algunos momentos cuando la docente se desplaza a trabajar con otro grupo suelen generar indisciplina y pierden el ritmo del trabajo que vienen realizando.

Cuando se analiza el grado segundo y cuarto, al ser solo un estudiante en cada nivel no se está generando cooperación porque cada uno debe trabajar temas determinados y los espacios de participación se dan entre el niño y la docente. Esta situación afecta el proceso de enseñanza y aprendizaje, se genera apatía, incluso rechazo al desarrollo de algunas actividades llevando al aprendiz a quedarse

estudiantil heterogénea lo cual va a exigir estudios y observaciones que permitan recabar más información sobre sus actitudes y comportamientos” por lo tanto la Escuela Nueva parte de una enseñanza personalizada a través de cartillas que contienen actividades orientadas hacia el trabajo en equipo fortaleciendo de esta manera la participación y el cooperativismo. A través de esta metodología se quiere despertar en el estudiante la autonomía porque debe ir desarrollando las actividades propuestas de manera responsable pues el docente debe atender a diferentes grados en el mismo salón.

Pero se evidencia aspectos que desfavorecen este proceso de participación y cooperativismo porque hay solo un estudiante en el grado segundo y cuarto y a esto se suma que las actividades de la cartilla son estipuladas para cada grado, por lo tanto se hace necesario que el maestro se convierta en investigador y busque estrategias que promuevan un aprendizaje integral.



**FORMATO DIARIO DE CAMPO
INSTITUCIÓN EDUCATIVA EL RAMO SEDE UNIÓN NORTE
BETULIA, SANTANDER**

DIRECTORA DEL PROYECTO: Mg. Dayana Zuta Acuña

DOCENTE INVESTIGADORA: Elsa Marina Osorio Jaimes

CLASE OBSERVADA N°: 5

FECHA DE OBSERVACIÓN: Marzo 29 de 2016

FENÓMENO CARACTERÍSTICO DENTRO DEL AULA: Las subculturas que se presentan en el aula y en la escuela

PROPÓSITO DE LA OBSERVACIÓN: : identificar las subculturas que se presentan



atrasado en sus actividades.

Por otra parte se refleja que la biblioteca no es un apoyo al trabajo de la docente porque cuenta con libros deteriorados que no motivan o favorecen la consulta por parte de los niños.

**IDEA ARGUMENTADA
(HIPÓTESIS)**

Si el maestro se convierte en un investigador de su propia práctica se promueve un aprendizaje significativo basado en la participación y el cooperativismo.

BIBLIOGRAFÍA

Cerda Gutiérrez, Hugo. El proyecto de aula. Editorial magisterio. 2002



FORMATO DIARIO DE CAMPO
INSTITUCIÓN EDUCATIVA EL RAMO SEDE UNIÓN NORTE
BETULIA, SANTANDER

DIRECTORA DEL PROYECTO: Mg. Dayana Zuta Acuña

DOCENTE INVESTIGADORA: Elsa Marina Osorio Jaimes

CLASE OBSERVADA N°: 3

FECHA DE OBSERVACIÓN: Marzo 29 de 2016

FENÓMENO CARACTERÍSTICO DENTRO DEL AULA: Los procesos de interacción



PROPÓSITO DE LA OBSERVACIÓN: : Analizar los procesos de interacción que se llevan a cabo en la Institución Educativa

DESCRIPCIÓN OBJETIVA	REFLEXIÓN
La clase observada corresponden al área de Lenguaje. Por ser escuela multigrado se trabaja la metodología Escuela Nueva. Los estudiantes se encuentran en una sola aula y se distribuyen por grupos de la siguiente manera: grado primero (tres niñas y dos niños), grado segundo (1 niño) y grado cuarto (1 niño). Cada nivel trabaja la cartilla de lenguaje correspondiente y se complementa con el adaptador de la maestra. Cada grado trabaja un tema diferente, los niños asumen una postura de autonomía al iniciar su trabajo y la docente va pasando por cada uno de los grados para atender inquietudes que se susciten y dar orientaciones hacia el desarrollo de las actividades, se evidencia una relación de empatía entre estudiantes y maestra. Es evidente que número de estudiantes se lleva a cabo una educación personalizada. La metodología Escuela Nueva promueve el aprendizaje activo, participativo y cooperativo donde los estudiantes son actores proponentes y ejecutores de las actividades que hacen parte de su proceso de formación. La cartilla que cada grado trabaja está orientada por actividades que deben realizar individualmente, otras de manera grupal y también se genera el trabajo con el docente.	Los procesos de interacción son parte fundamental en el contexto escolar, el maestro debe propiciar escenarios donde exista una participación activa y se valore los aportes que cada uno de los actores hace. La metodología Escuela Nueva tiene en cuenta este aspecto por cuanto promueve un aprendizaje participativo y cooperativo, donde el estudiante es un sujeto activo y autónomo en su proceso de formación. Hugo Cerda expresa que la cooperación ha sido un principio pedagógico muy importante en el aula escolar, siempre ligado al compromiso de la escuela y abierto a la realidad social. Por lo tanto se evidencia que este propósito se cumple en los estudiantes del grado segundo, pero no se pudo evidenciar en el niño de grado segundo y grado cuarto porque sus actividades las desarrollan de manera individual y en algunas ocasiones la maestra les aporta en el trabajo que viene asignado como grupal. Al estar solos en ocasiones se refleja apatía y desinterés hacia las actividades. Otro aspecto que se resalta es la competitividad en los niños de segundo pero positivamente así como lo expresa Hugo Cerda: la competitividad debe ser sólo un medio para agilizar y dinamizar el aprendizaje y

En esta observación se refleja que los estudiantes del grado primero pueden realizar las actividades planteadas por cuanto se promueve la participación y cooperación porque evidentemente tienen la fortaleza de poder trabajar en equipo, además hay una relación de competitividad que favorece su proceso de formación porque todos trabajan al mismo ritmo para evitar que sus compañeros los dejen atrasados como ellos mismos lo expresan. Contrario a esto se encuentra que el estudiante de grado segundo y el niño de cuarto, deben realizar las actividades individualmente porque no cuentan con compañeros en este mismo nivel. Esta situación los afecta porque hay pasividad e incluso en ocasiones son apáticos al trabajo que deben realizar.	la enseñanza.
IDEA ARGUMENTADA (HIPÓTESIS) A través de una secuencia didáctica se puede involucrar a los estudiantes de los diferentes grados y por ende generar procesos de interacción donde se evidencie la cooperación y la participación.	BIBLIOGRAFÍA Cerda Gutiérrez, Hugo. El proyecto de aula. Editorial magisterio. 2002

ANEXO N. Categorización y análisis diarios de campo aplicación de la propuesta

SESIÓN 1		
CATEGORÍA	ANÁLISIS	DESCRIPTOR
Los programas televisivos infantiles un pretexto para el desarrollo de la lectura crítica.	Los niños sienten motivación por los medios de comunicación, en este caso específico, por la televisión ya que es un elemento presente en este sector rural, exceptuando 1 de 7, los programas televisivos son casi el único medio de distracción y de acceso a la cultura que tiene la población rural; sin embargo, se evidencia que esta práctica no está regulada por un adulto de tal forma que los menores acceden a cualquier contenido. Ante estos hallazgos se puede afirmar que la televisión no solo es una herramienta útil en la escuela para propiciar aprendizajes significativos sino, un deber del centro educativo orientar un buen acceso a este medio de comunicación desde la prevención y el análisis crítico del mismo, esto quedó en evidencia cuando los niños ante la visita al canal local se mostraron muy interesados.	E7: "Profe porque contienen unas películas muy bonitas, profe porque nos divertimos mirándolas" E5: "Profe yo vi el otro día en la Rosa de Guadalupe yo vi a una mujer que se estaba tomando fotos desnuda para mandarle a un compañero" E2: "profe yo puedo hacer unos dinosaurios con plastilina que los vi en la televisión"
El maestro, un mediador en el proceso de aprendizaje.	Ante las acciones docentes se evidencia de forma reiterativa el uso de las preguntas orientadas a potenciar los tres niveles de lectura, esta estrategia le sirve para identificar saberes previos, para autorregular el aprendizaje, para retomar la atención de los niños distraídos, para fomentar la participación de los más tímidos y en algunos casos para evaluar lo enseñado, esta acción también tenía como objetivo empezar a llevar a los niños a pensar de una forma más crítica.	Maestra: "¿estás de acuerdo que la televisión actualmente nos educa?" E7: "profe yo si estoy de acuerdo porque ahí nos van educando para no faltarle el respeto a los mayores" E6: "profe no, porque a veces salen unas muchachas desnudas" Maestra: "¿En la televisión se

		presentan avisos publicitarios, para qué creen que se transmiten estos anuncios?" E2: "para llamar la atención para que compren"
Estrategias didácticas, una herramienta para propiciar un aprendizaje significativo hacia el desarrollo de una lectura crítica.	Se evidencia que las estrategias utilizadas por la maestra investigadora son diversas ya que emplea la pregunta, el racimo asociativo, el cuadro comparativo y la clase de introducción de conceptos, cada una con un objetivo específico, como era indagar conocimientos previos, entregar el conocimiento nuevo, estructurar lo aprendido, y evaluar lo enseñado.	Maestra: "niños ahora les voy a dar a conocer la historia de la televisión en nuestro país Colombia, todos vamos a estar atentos en las diapositivas" E3: "Profe yo quiero ayudar a escribir en la cartelera" Maestra: "niños vamos a elaborar este cuadro comparativo para mirar qué hemos aprendido"
El aula multigrado un reto para el maestro rural.	Sabiendo que el modelo escuela nueva integra diversas edades surgen comportamientos que requieren de atención e intervención pedagógica, generalmente los niños más grandes lideran el protagonismo de la clase, desplazando a los más pequeños sin embargo, como el tema era de interés general los más pequeños siempre piden la palabra, a pesar de que en algunos momentos de la clase se manifiesta cansancio y distracción la maestra interviene para traerlos nuevamente al hilo conductor de la clase.	Al inicio los niños están motivados pero por lo extenso de la presentación algunos niños pierden el interés y expresan una actitud de cansancio. La maestra para motivar a los estudiantes que poco participan, les hace preguntas directamente ¿Cómo eran los primeros televisores? Debido al calor los niños están distraídos, se notan cansados y por tal motivo hay

Una mirada al proceso de aprendizaje a través de la evaluación.	Dentro del diagnóstico observado en esta primera sesión es evidente que los niños presentan dificultad al momento de responder preguntas de nivel inferencial y crítico, lo que lleva a pensar que es importante que la escuela fortalezca estos procesos para favorecer la comprensión y así llegar una aproximación de lectura crítica a partir de los medios de comunicación masiva en este caso, la televisión.	poca participación. Maestra: “¿Cuál sería el propósito que tenía el General Rojas Pinilla, Presidente de Colombia para traer la televisión a nuestro país?” E7: “Por qué los niños y los adultos se divertían mirando la televisión” E6: “Por las noticias” Maestra: “¿para qué nos sirve la televisión?” E6: “para ver las noticias” E3: “para ver matachos”
SESIÓN 2		
CATEGORÍA	ANÁLISIS	DESCRIPTOR
Los programas televisivos infantiles un pretexto para el desarrollo de la lectura crítica.	El recurso audiovisual genera motivación en los niños, los diferentes elementos que la conforman como la luz, el sonido, el movimiento y las imágenes centran su atención. Es por este motivo que se debe aprovechar el interés que sienten los niños y tomarlo como pretexto para generar aprendizaje, pues es evidente que parte del acervo textual que ellos tienen lo han adquirido a través de los diferentes programas televisivos y la escuela en su misión de formar debe llevar la televisión al aula y orientar al estudiante para que de manera reflexiva y crítica identifique la información que recibe.	E2: “Candelario tiene una amiga que es una ballena” E7: “profe son historias ecológicas porque tratan de la naturaleza”, ellos son amigos de unos animales E1: “Huy mire que bonito”
Estrategias didácticas, una herramienta para propiciar un aprendizaje significativo hacia el desarrollo de la lectura crítica.	En cuanto a la utilización de estrategias es evidente el uso de ilustraciones, preinterrogantes, la consulta en línea, la guía de trabajo y la elaboración de mural, las diferentes estrategias están orientadas a captar el interés del niño y conducirlo hacia la indagación de conocimientos previos, atraer la atención y la comprensión, adquirir información, llevar a la práctica los	Luego de terminar el diálogo la maestra hace en voz alta una lectura sobre la historia de Guillermina y Candelario y a medida que transcurre la lectura hace preinterrogantes.

	conocimientos adquiridos y propiciar la creación de una atmosfera favorable al aprendizaje.	Maestra: “vamos a proyectar un video de Guillermina y Candelario”. Maestra: “ahora vamos a consultar en una página de internet sobre los afrodescendientes”.
El aula multigrado un reto para el maestro rural.	Al trabajar con un grupo heterogéneo en diferencia de edad, ritmo de aprendizaje y grado que cursan, se hace necesario el uso de estrategias que permitan el trabajo colaborativo, la participación de cada uno y tengan en cuenta el nivel de aprendizaje, porque los niños grandes suelen participar más, aunque hay niños pequeños que siempre están opinando, pero no todos de la misma manera. Además frente a actividades extensas los niños pequeños se cansan y se distraen fácilmente, ante estas situaciones la maestra debe intervenir para captar nuevamente la atención.	(Los niños del grado primero ya están cansados, se distraen y no quieren opinar) Ahora los niños se distribuyen en dos grupos para desarrollar una guía de trabajo orientada a para conocer el mundo del autor. Se realiza a través de trabajo cooperativo donde los niños de segundo y cuarto orientaron a los compañeros de primero. Maestra: “niños se van a repartir en dos grupos, uno lo va a liderar E6 y el otro grupo E7”
Una mirada al proceso de aprendizaje a través de la evaluación.	Frente a la aplicación de las diferentes estrategias se evidencia que los estudiantes expresan sus acervos textuales y tienen acercamiento hacia habilidades que llevan a la lectura crítica como realizar inferencias, ampliar su vocabulario, identificar el mundo del autor y su propósito aunque presentan dificultad para analizar y expresar lo que pueden aprender de determinado programa o texto.	E2: “Profe y existe una historia, que usaban a los negritos para que ellos trabajaran en minas, en diferentes partes” Maestra: “¿Qué quiere decir la expresión: le teme hasta su sombra?”

		E7: “que le da miedo a todo profe” Maestra: “¿Por qué crees que las hermanas Maritza y Marcela Rincón crearon las historias de Guillermina y Candelario?” E2: “profe para animar a los niños pequeños y a los niños grandes” E3: “profe no se” E4: “profe para los abuelitos”
El maestro, un mediador en el proceso de aprendizaje.	Frente a la labor de la maestra se evidencia el uso de preguntas orientadoras para evaluar el nivel de comprensión que tienen los niños ante determinado tema, y como promover la participación de quienes tienen menos oportunidad o sienten temor a expresarse. Otro aspecto que se refleja es que tiene en cuenta los inconvenientes que se pueden presentar como lo es la escasa señal de internet y para la consulta en línea tenía ya el material preparado porque de lo contrario la actividad no se hubiera podido realizar.	Maestra: “¿De qué manera Guillermina y Candelario podrían conquistar la televisión colombiana?” E7: “Profe porque ellos podrían ser protagonistas” E2: “Profe con sus inventos porque eso es de educación” “va a conquistar a nuestro país” Maestra: “ahora vamos a consultar en una página de internet sobre los afrodescendientes. La maestra debió proyectar de una vez la información porque por problemas de conexión los niños no pudieron acceder ellos mismos a la página web”
SESIÓN 3		
CATEGORÍA	ANÁLISIS	DESCRIPTOR
Los programas televisivos	Sin duda alguna se resalta la importancia que tiene la imagen en la vida del niño, su primer acercamiento a la lectura fue a través de	E2: “Siii, nos enseña mucho, por ejemplo a mí me gusto el

infantiles un pretexto para el desarrollo de la lectura crítica.	ilustraciones donde interpretaban lo que veían y le daban significado, por lo tanto es un elemento con el que los niños siempre han interactuado y su utilización en el aula de clase les motiva y más aún si se hace referencia a uno de sus programas televisivos favoritos.	cocóptero y con plastilina hice el cocóptero" E1: "profe mire que bonito es Guillermina y Candelario"
Estrategias didácticas, una herramienta para propiciar un aprendizaje significativo hacia el desarrollo de la lectura crítica.	Al llevar al aula material significativo para los niños se promueve la participación, en este caso la totalidad de los estudiantes estuvieron activos y siempre pidiendo la palabra pues en la lectura de la imagen ellos tenían el conocimiento para hacerlo porque se trababa de su programa infantil, así mismo según su participación podían pasar al tablero y ayudar en la elaboración del racimo asociativo, lo cual es importante porque permite que el niño aporte en la construcción de su aprendizaje. También se muestra que algunos niños pequeños se cansan rápido y se distraen pero la maestra los motiva a participar y esto permite atraer de nuevo su atención.	E2:"profe hay una playa con una palmera y pastico y hay un sol y hay unas nubes y un sol" E1: "profe Maritza y Marcela Rincón" "Pianguita" E5: "tiene pelo, tiene cara, está jugando con un balón, es flaca, está en la playa"
Estrategias didácticas, una herramienta para propiciar un aprendizaje significativo hacia el desarrollo de la lectura crítica.	Referente a las estrategias utilizadas se evidencia la ilustración, la clase de introducción de conceptos, el racimo asociativo, lectura denotativa y guía de trabajo. El uso de variedad de recursos posibilita despertar la motivación, la participación y tener en cuenta el ritmo de aprendizaje porque cada de estas estrategias tiene un propósito específico como: generar conocimiento previo, transmitir un contenido, estructurar información y evaluar la asimilación del aprendizaje. Al analizar el papel de la maestra se refleja que permite que los estudiantes aporten en su proceso de formación, al darles la oportunidad de pasar al tablero y ayuden en la elaboración del racimo asociativo, otro aspecto relevante es el uso del modelado donde le muestra a los niños como realizar determinado ejercicio, lo cual es necesario porque a través del ejemplo se asimila mejor el conocimiento. Por otra parte se muestra que por tratarse de un grupo heterogéneo hay momentos en que la docente pasa por alto dar participación a algún estudiante.	Maestra: "¿Qué se observa en el dibujo?" E3: "profe que está Guillermina y Candelario en un barco" La maestra a través del modelado les enseña a los niños a realizar una zoografía a través de un racimo asociativo. Maestra: "niños vamos al kiosco a desarrollar una guía de trabajo"
Una mirada al proceso de aprendizaje a través de la evaluación.	Teniendo en cuenta que la evaluación se realiza a través de todo el proceso es notorio que los estudiantes expresan sus conocimientos previos, están relacionando el mapa sociocultural al momento de exponer sus ideas y defender sus argumentos. Al analizar la guía de trabajo que es una herramienta que permite evaluar, se muestra que	E1: "profe Maritza y Marcela Rincón" "Pianguita" Maestra: "¿Qué escenario está representando?" E6: "a Pianguita"

	realizan actividades donde requieren de una lectura literal pero sigue la dificultad al momento de enfrentarse con la lectura inferencial y crítica.	E2: “que está en el Valle del Cauca” E1: “está en el mar”
SESIÓN 4		
CATEGORÍA	ANÁLISIS	DESCRIPTOR
El maestro, un mediador en el proceso de aprendizaje.	Por otra parte es notoria la participación de la maestra como orientadora en el proceso de formación, hace uso de la pregunta para generar espacios de dialogo donde todos los estudiantes tengan la oportunidad de participar. También utiliza el modelado para guiar el proceso de enseñanza donde se articule teoría y práctica y así los niños asimilen mejor su aprendizaje y está permitiendo un acercamiento hacia la producción escrita a través de los aspectos estructurales de planeación, textualización, revisión, reescritura y publicación. Aunque se esté orientando hacia el desarrollo de la lectura crítica se debe tener en cuenta también la escritura, estas dos habilidades comunicativas se relacionan entre sí como procesos significativos, sociales e individuales; en la comprensión de lectura es necesario que el lector entienda la forma como está organizado el texto y si se lleva al niño a escribir va comprendiendo la estructura de algunos tipos de texto y al momento de leer tendrá una esquema de su organización y así lo comprende mejor. De ahí el vínculo que existe entre lectura y escritura.	Maestra: “vamos a preguntarle a E3 ¿en qué lugar están?” E3: “¿en la casa?” el estudiante responde haciendo una pregunta, está dudando de su respuesta. El estudiante E6 pide la palabra levantando las manos: “profe están en la casa en el corredor, en el patio” Maestra: “niños vamos a describir a nuestro mejor amigo, pero primero les voy a mostrar como organice mi texto” Maestra: “niños primero en este esquema van a organizar su escrito y luego se hace el escrito”
El entorno físico aporta en el proceso de enseñanza y aprendizaje.	Es notorio que pese a las estrategias empleadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, las condiciones del entorno físico, en este caso las altas temperaturas, influyen negativamente en el desarrollo de las actividades porque los niños se desmotivan y en algunos se muestran apáticos frente al aprendizaje.	La maestra debe interrumpir la actividad para ubicar un ventilador porque la temperatura es alta y esto hace que los niños se desmotiven y se vean

		apáticos al trabajo.
El aula multigrado un reto para el maestro rural.	Al ser un aula multigrado se refleja que el estudiante del grado más alto siempre participa y esto genera que los niños de grado primero se vean opacados y no puedan expresar sus ideas, ante esta situación la maestra interviene a través de preguntas dirigidas a determinados estudiantes con el propósito de que todos tengan la misma oportunidad de participar.	La maestra ahora va a realizar preguntas directamente a un estudiante. Maestra: “vamos a preguntarle a E3 ¿en qué lugar están?” La maestra pregunta al estudiante E1 ¿Cómo es la actitud de Faustino? ¿Cómo ves a Faustino? E1: “está cerca a la casa”
Estrategias didácticas, una herramienta para propiciar un aprendizaje significativo hacia el desarrollo de la lectura crítica.	Se evidencia el uso de diferentes estrategias como el material concreto, en este caso una cartelera con imágenes donde la maestra utiliza algunos interrogantes para generar conocimiento previo, también se hace uso del racimo asociativo como herramienta para representar la información que se obtiene de la lectura connotativa de una imagen. Se utiliza también la guía de trabajo donde realizan un texto descriptivo teniendo en cuenta aspectos que guíen el proceso de escritura como la planeación, textualización, revisión, reescritura y publicación.	Maestra: “¿Quiénes están en el dibujo?” Los niños responden a la vez ¡Faustino y Panchita! Maestra: “ahora vamos a hacer la lectura denotativa de Panchita”. Los niños se desplazan al kiosco a desarrollar una guía de trabajo sobre la lectura connotativa de una imagen
Una mirada al proceso de aprendizaje a través de la evaluación.	Durante el desarrollo del trabajo se evidencia que los niños expresan sus conocimientos previos, realizan inferencias, hacen relación entre dos textos leídos, expresan acuerdos y desacuerdos. Al evaluar las guías de trabajo se evidencia que un 50% tuvo acercamiento a la lectura connotativa tuvieron en cuenta el nivel subjetivo y el otro 50% se basaron en una lectura denotativa. En la producción escrita se muestra que de los 7 estudiantes 5 utilizaron los aspectos estructurales de planeación, textualización, revisión y reescritura, y así mismo hicieron uso de los criterios establecidos para darle coherencia y cohesión al texto. Los 2 estudiantes restantes, aunque tuvieron en cuenta los aspectos estructurales, omitieron	Maestra: “¿ustedes por qué saben que Panchita está enferma?” E7: “profe porque tiene un coso acá en la cabeza, parece que tuviera gripa” E2: “profe usted no tenía razón porque Faustino no le estaba diciendo ve porque se enfermó, eso no le estaba

	detalles en la descripción perdiendo coherencia.	diciendo, le estaba diciendo Panchita vamos a dormir porque mañana necesitas ir al doctor" E5: "profe yo tenía razón" (la estudiante había dicho que Panchita tenía gripa)
SESIÓN 5		
CATEGORÍA	ANÁLISIS	DESCRIPTOR
Los programas televisivos infantiles un pretexto para el desarrollo de la lectura crítica.	Se refleja que los niños se sienten motivados durante el trabajo realizado porque se está llevando al aula recursos que les llama la atención y que forman parte de la realidad que viven, en este caso la televisión porque parte de su tiempo de ocio lo dedican a interactuar con esta caja mágica que los atrae por sus imágenes, movimientos y sonido, por lo tanto la escuela debe aprovechar ese interés por el mundo audiovisual y tomarlo como pretexto para orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje.	Maestra: "niños, ¿de qué era este video?" E2: "de huevos kinder" E7: "Halloween" E1: "yo quisiera tener uno" Los niños están atentos porque la maestra utiliza como ejemplo imágenes de anuncios publicitarios que los niños conocen como: huevos Kinder Sorpresa, alpinito, James Rodriguez, Nairo Quintana...
Estrategias didácticas, una herramienta para propiciar un aprendizaje significativo hacia el desarrollo de la lectura crítica.	Frente a las estrategias utilizadas está la guía de discriminación auditiva cuya finalidad es reconocer la importancia del sonido como portador de significado y es un complemento de las imágenes para apoyar su propósito comunicativo. También está la red de vocabulario la cual permite entretener palabras para establecer relaciones y darles significado, además es importante para generar conocimiento previo, desarrollar el vocabulario y promover la participación. Por otra parte se utiliza la exposición oral y la clase de introducción de conceptos como medio para enseñar un contenido. Otra estrategia utilizada es los anuncios publicitarios para reconocer el poder de persuasión que utiliza la televisión para atraer al televidente e incitarlo al consumo.	Maestra: "niños vamos a escuchar este audio y ustedes van a identificar qué sonidos escuchan" Todos los niños participan porque quieren pasar al tablero a escribir su aporte en la red que se está construyendo. E3: profe yo quiero pasar a escribir en esa red

		Maestra: “ahora voy a colocar el audio de algunos anuncios publicitarios y ustedes me dicen ¿qué es? ¿qué les inspira?” E2: “¡Coca cola, gaseosa!” Grita un niño.
Una mirada al proceso de aprendizaje a través de la evaluación.	La evaluación se realiza a través todo el proceso, frente a la participación y el desarrollo de las actividades, se muestra la importancia de la coevaluación donde sus pares califican los trabajos, es una forma de ser parte activa porque a través de la revisión aportan al proceso de formación a través de juicios críticos. Frente al desarrollo de las actividades propuestas se evidencia que la mayoría de los niños tienen facilidad para identificar sonidos y expresar lo que les inspira. Frente a los sonidos relacionados con anuncios publicitarios, la totalidad de ellos fueron identificados por lo tanto se refleja la relación que tiene el infante hacia la televisión. La escuela en su misión formadora debe formar seres críticos para reflexionen frente a la información que reciben.	Al terminar la actividad la maestra intercambia las hojas para que cada niño le califique a un compañero. Se motivan y están atentos para poder calificar E2: profe y con rojo le podemos calificar E2: “chorizo ranchera” E1: “sí, chorizos ranchera” la maestra pregunta: ¿Qué es? Los niños responden en coro: “chorizos ranchera” E1: “se me hizo comida en la boca” E7: “no, se me batió la boca”
El maestro, un mediador en el proceso de aprendizaje.	Se muestra que la maestra investigadora ha estructurado el taller en cuatro etapas: preparatoria, de enseñanza, de práctica y de aplicación, las cuales son estrategias para enseñar y modelar las habilidades y procesos de comprensión propuestas por David Cooper.	Maestra: “ahora vamos a trabajar la etapa de aplicación en la cual se va a colocar algunos sonidos publicitarios y los niños van a decir ¿qué es? ¿qué me inspira?”
SESIÓN 6		
CATEGORÍA	ANÁLISIS	DESCRIPTOR
El maestro, un mediador en el proceso de aprendizaje.	Ante la labor de la maestra se refleja que está orientando el desarrollo del taller a partir de las cuatro etapas que plantea David Cooper en las estrategias para enseñar y modelar las habilidades y procesos de comprensión, donde se tiene en cuenta la activación de	Maestra: “niños vamos a trabajar la etapa de enseñanza donde vamos a hablar de claves

	conocimientos previos, el desarrollo del vocabulario, el proceso de enseñanza, de práctica y de aplicación. Vale resaltar el papel de la maestra en el proceso lector, en este caso a través de la lectura en voz alta, donde utiliza un tono de voz acorde con la intención comunicativa y así logra dar vida a las líneas del texto y contagiar al niño con la lectura.	contextuales" Maestra: "ahora en la etapa de práctica voy a leerles un texto sobre las ballenas". (la maestra utiliza un tono de voz acorde a la intención comunicativa)
Estrategias didácticas, una herramienta para propiciar un aprendizaje significativo hacia el desarrollo de la lectura crítica.	Se refleja la utilización de diversas estrategias las cuales tienen un propósito específico: El telediccionario mural cuya finalidad es la creación de una atmósfera que favorece el desarrollo del vocabulario, el uso del cuadro C.Q.A. que promueve la activación de conocimientos previos, los niños fijan sus propósitos de aprendizaje y a su vez es medio de evaluación. También se muestra el uso de claves contextuales como medio para dar significado a una palabra que se desconoce. Así mismo se tiene en cuenta actividades antes (mapeo semántico), durante (preguntas) y después de la lectura (guía de trabajo). Finalmente se hace uso del diccionario como otra herramienta que permite dar significado a palabras no conocidas, es necesario expresar que esta actividad de uso del diccionario no fue favorable con los niños del grado primero porque no tenían conocimiento de su manejo, por lo tanto se debió enseñar su estructura y la forma de consultar determinada palabra.	1: "telediccionario mural" Maestra: "¿qué será un diccionario? ¿Para qué me sirve?" E7: "profe para sino sabemos lo que significa esa palabra aprenderla" E7: "lo que conozco sobre las ballenas" Maestra: ¿nosotros que conocemos sobre las ballenas? E4: "viven en el mar" E6: "el mar es agua salada" E5: "que a veces salen del mar" Maestra: "Si no sé qué es emergido, utilizo las palabras que la rodean para así darle significado. ¿Cómo viajará?" E5: "profe que viaja por debajo del agua"
El aula multigrado un reto para el maestro rural.	Al trabajar en un aula multigrado donde la población es de diferente edad y grado escolar, se hace necesario la utilización de diversas estrategias que permitan la participación de cada uno de los estudiantes a través del trabajo cooperativo y en algunos casos de manera individual. Es necesario mencionar que por el mismo interés del niño a expresar sus ideas se genera desorden y la maestra	Los niños levantan la mano y quieren opinar a la vez, pero esto genera desorden Maestra: "niños hacemos silencio y todos van a opinar"

	interviene indicándoles que pidan la palabra y respeten el turno. También se refleja que en algunos momentos los niños grandes tienden a participar más y a opacar a los de grado inferior quienes suelen además cansarse rápido durante el desarrollo de las actividades.	pero hay que respetar el turno" La maestra llama la atención a dos estudiantes de primero que aunque participan de la actividad, están haciendo desorden y esto distrae a los demás compañeros, por lo tanto la maestra les pide que cambien de puesto para evitar que sigan haciendo desorden.
Una mirada al proceso de aprendizaje a través de la evaluación.	Ante el desarrollo de diferentes actividades es evidente que los niños han ido adquiriendo un nuevo vocabulario y hacen uso de sus conocimientos previos para relacionar ideas en un texto y expresar lo que conocen de determinado tema. Frente al desarrollo de la guía de trabajo se muestra que la mayoría utilizan claves contextuales y lecciones de vocabulario específico como sinónimo y antónimo.	Maestra: "¿nosotros que conocemos sobre las ballenas?" E7: "profe ellas salen a respirar, así me dijo mi mamá" E2: "profe que los machos con su canto atraen a las hembras" Maestra: "niños ahora leemos cada frase y determinamos el significado de las palabras subrayadas" La maestra da un ejemplo: El barco arriba al puerto. E7: "profe el barco se orilla al puerto"
SESIÓN 7		
CATEGORÍA	ANÁLISIS	DESCRIPTOR
Estrategias didácticas, una herramienta para propiciar un aprendizaje significativo hacia el desarrollo de la lectura crítica.	Durante el desarrollo del taller es evidente la utilización de diversas estrategias, cada una con un propósito específico: la ilustración como generadora de conocimiento previo, la pregunta orientadora para promover la discusión, el medio audiovisual como agente motivador y de aprendizaje, el cuestionario para permitir la	Maestra: "¿qué representa el dibujo?" E7: "el campo" Maestra: ¿Por qué

	realización de inferencias, actividades antes (generar inferencias e hipótesis a partir del título del texto), durante (preinterrogantes) y después de la lectura (guía de trabajo como medio para llevar a la práctica el conocimiento y evaluación del mismo).	Guillermina dijo: y mi barquito se fue volando? ¿Los barquitos vuelan? E6: “profe lo leo. El pelícano lo llevó en el pico” Maestra: “niños miremos que hay tres repuestas diferentes, ¿Cuál opción será la respuesta correcta?” E3: “para guardar energía” Los niños van a desarrollar individualmente una guía de trabajo con actividades desde la lectura literal hasta la lectura crítica. La guía está diseñada para cada grado atendiendo el nivel de complejidad.
Los programas televisivos infantiles un pretexto para el desarrollo de la lectura crítica.	Es notorio la influencia del medio audiovisual porque hace que los niños estén motivados pues sus elementos como la luz, el color, el sonido y el movimiento centran su atención, por lo tanto se está aprovechando el contenido de los programas que le interesan al niño para promover la lectura a partir de los tres niveles: literal, inferencial y crítico.	E4 lee la siguiente pregunta: ¿para qué se subieron Guillermina y Candelario al cocaltero? E1: “para rescatar el barquito” La maestra pide al E7 que explique por qué se escogió esta respuesta E7: “profe porque Guillermina y Candelario se subieron al cocaltero y fueron detrás del pelícano” Los niños muestran agrado durante el visionado de” carrera de relevos”

El entorno físico aporta en el proceso de enseñanza y aprendizaje.	Se evidencia que no solo las estrategias utilizadas son importantes para promover el aprendizaje, también hay factores que intervienen en este proceso y uno de ellos es la ventilación. Durante el desarrollo de esta sesión debido a las altas temperaturas se generó distracción e incluso apatía, por lo tanto los niños se debieron trasladar hacia otro sitio ventilado para poder terminar sus actividades.	Es necesario que los estudiantes y la maestra se desplacen al kiosco porque debido a la alta temperatura los niños, se desmotivan e incluso sienten apatía al desarrollo de la guía. Maestra: “niños nos vamos a ir al kiosco a terminar el trabajo2. E2:” si profe, hace mucha calor”
Una mirada al proceso de aprendizaje a través de la evaluación.	Durante el desarrollo de las diferentes actividades se muestra que los niños hacen uso de sus conocimientos previos para realizar inferencias y predicciones, también utilizan argumentos para defender sus ideas. . Aunque se ve dificultad cuando un estudiante dirige la lectura, pues no tiene fluidez y eso hace que sus compañeros pierdan el interés por oírlo y por lo tanto no comprenden el contenido del texto. Ante el desarrollo del cuestionario donde debían realizar inferencias teniendo en cuenta el nivel de complejidad de cada grado, se muestra que los niños del grado primero acertaron en la mayoría de respuestas, en comparación con el niño de segundo y cuarto, aunque ellos también obtuvieron un número considerable de respuestas correctas. Otra herramienta que permite evaluar el aprendizaje obtenido es la guía de trabajo, la cual se elaboró para cada grado con actividades de los tres niveles de lectura donde las respuestas acertadas fueron: nivel literal un 90%, nivel inferencial un 71% y el nivel crítico un 57%, por lo tanto se puede afirmar que se está abonando el camino hacia un lector crítico.	E7: “pero por los caminos reales pasa bastante gente” E2: “si, pero parece la gente que está allá relajada y parece que va a plantar algo” Maestra: ¿por qué el papá no quiso que Pedrito llevara a Tigre? E2: “profe porque de pronto se podría ahogar” E1: “y de pronto también se podría perder” Maestra: ¿En qué pensó Pedrito para decir que no podía ser amigo de un pez? E5: “porque no podía jugar en la arena, porque se moría el pez” E2: “profe de pronto el pez sería venenoso, profe porque

El maestro, un mediador en el proceso de aprendizaje.	Al indagar por el papel de la maestra en este proceso de investigación, se refleja que aprovecha los saberes previos del niño para orientar su proceso de enseñanza, así mismo está al tanto del desarrollo de las actividades y es mediadora cuando no se está cumpliendo un objetivo. Por otra parte vale la pena destacar el ejercicio que realiza de la lectura en voz alta donde modula la voz según la intención comunicativa lo amerite, eso hace que los niños disfruten con la lectura y vayan creando hábitos.	hay un pez león” Maestra: ¿qué es echando una roza? E7: “una labranza, macaniando en una labranza” E7 lee el texto pausadamente, incluso cambia algunas vocales y debe repetir la palabra, por lo tanto no atrae la atención y motivación del grupo. Maestra: “niños voy a leer de nuevo el texto y vamos a estar atentos” La maestra utilizó un tono de voz adecuado, haciendo pausas, expresando estado de alegría, suspenso..., todo esto centra la atención del niño.
SESIÓN 8		
CATEGORÍA	ANÁLISIS	DESCRIPTOR
Los programas televisivos infantiles un pretexto para el desarrollo de la lectura crítica.	Se reitera la influencia que tienen los programas televisivos infantiles en la vida del niño, los cuales pueden ver una y otra vez y esto no es motivo para que no se emocionen y estén atentos a su contenido como si fuera la primera vez que los observaran. Así mismo ante una discusión sobre el visionado se refleja que la mayoría comprende su contenido por lo tanto se toma como pretexto para liderar procesos de lectura.	Maestra: “qué será el escenario” E2: “donde hicieron a Guillermina y Candelario y también donde cantan los cantantes” E2: “profe, porque de verdad lo pelícanos cambian así haciendo relevos y hacen así en forma de V”

		E5: “porque los pelícanos si existen” E7: “profe porque Guillermina y Candelario, las hermanas (una niña de primero le recuerda que son Maritza y Marcela Rincón) hicieron la película, profe”
Estrategias didácticas, una herramienta para propiciar un aprendizaje significativo hacia el desarrollo de la lectura crítica.	Es notable el uso de diversas estrategias durante el desarrollo entre las cuales está, el mapa de la historia, la clase, la lectura textual, claves contextuales, uso de preguntas y cuadro comparativo. Vale la pena mencionar que cada una de estas estrategias cumple un objetivo específico como: enseñar, identificar la estructura de la tipología textual narrativa, incentivar la lectura, trabajar conocimientos previos y ampliar el vocabulario y evaluar críticamente. A partir de la utilización de diferentes estrategias se está propiciando espacios para que todos los estudiantes tengan oportunidad de participar, se refleja que les agrada pasar al tablero y aportar en la elaboración de diferentes esquemas y al llevar al aula textos que son conocidos hace que los niños aporten sus conocimientos previos y asimilen mejor el aprendizaje.	Maestra: ¿qué problema se presentó en esa historia? E7 lee “mamá pelícano se llevó en su pico el barquito de Guillermina” Maestra: ¿ese fue el problema que se presentó? Los niños responden en coro: ¡sí! Maestra: “niños vamos a completar este cuadro comparativo ¿En qué se parecen la niña bonita y Guillermina?” E5: “en lo negritas” E7: “son morenas y en el pelo” E4 lee “Los habitantes de _____, un continente, se les ha conocido como de raza negra” Los niños no esperan que la compañera termine de leer y en coro dicen ¡África!
El aula multigrado un reto para el maestro rural.	Al trabajar con la metodología de Escuela Nueva, una sola docente debe orientar el proceso de enseñanza a niños de diferente edad, grado escolar y ritmo de aprendizaje, por lo tanto es necesario llevar	Los niños se colaboran y se turnan para completar el mapa de la historia

	a cabo un trabajo cooperativo donde los niños más grandes lideren las actividades y apoyen a sus compañeros. También es importante implementar estrategias donde el estudiante sea parte activa de su proceso de formación. Otro factor relevante es la inclusión de los padres de familia como apoyo al trabajo realizado en la escuela.	Maestra: “de tarea van a consultar con sus papás sobre una leyenda propia de tu región” Luego de leer el cuento los niños se organizan en dos grupos uno liderado por el niño de segundo y otro por el niño de cuarto. A través de un trabajo cooperativo diseñaron el mapa de la historia de niña bonita. Maestra: “niños nos vamos a organizar en dos grupos para completar el mapa de la historia de niña bonita”.
El maestro, un mediador en el proceso de aprendizaje.	Ante el trabajo docente se evidencia la utilización de recursos tecnológicos y material concreto como carteleras que orientan el proceso de enseñanza y aprendizaje. También activa los conocimientos previos, utiliza actividades antes, durante y después de la lectura, realiza lectura en voz alta utilizando un tono de voz teniendo en cuenta la intención comunicativa y promueve la socialización de los trabajos realizados como mecanismo de evaluación. Otro aspecto relevante es que tiene en cuenta las falencias que tienen los niños y realiza las modificaciones correspondientes que permiten la apropiación de la teoría.	Para el inicio de esta actividad, la maestra proyecta nuevamente el video de Guillermina y Candelario “Carrera de relevos”. Previamente la maestra elaboró en una cartelera un esquema del mapa de la historia Maestra: “vamos a realizar una actividad antes de la lectura, vamos a utilizar claves contextuales” E4 lee “Los habitantes de _____, un continente, se les ha conocido como de raza

		negra” Los niños no esperan que la compañera termine de leer y en coro dicen ¡África!
Una mirada al proceso de aprendizaje a través de la evaluación.	A través del desarrollo del taller se puede observar que los niños al retomar textos narrativos ya conocidos, se les facilitó identificar la tipología textual, lo cual es importante para el proceso de comprensión, que el niño entienda como está estructurado un texto. Por otra parte a través del trabajo cooperativo, donde deben expresar sus ideas se evidencia que tiene una postura ante lo leído y se defienden con argumentos. Así mismo han incorporado a sus esquemas nuevo vocabulario y realizan una lectura de la imagen a nivel denotativo.	Maestra: “¿ustedes que han escuchado sobre los textos narrativos?” E7: “los textos narrativos cuentan una historia” E2: “el de Winnie Pooh” E6: “porque el conejo vive en el campo, no vive en el pueblo” E7: “profe, pero en el pueblo se puede tener” E6: “pero comía” E7: “se le compra conejina”
SESIÓN 9		
CATEGORÍA	ANÁLISIS	DESCRIPTOR
El maestro, un mediador en el proceso de aprendizaje.	Frente a las acciones realizadas por la maestra investigadora se evidencia que hace indagación de conocimientos previos y teniendo en cuenta lo expresado por el niño inicia su proceso de enseñanza. Se refleja que prepara previamente el material que necesita para el desarrollo del trabajo y permite que se haga socialización del trabajo realizado por el niño como una oportunidad no solo para identificar aciertos o falencias sino también para valorar su esfuerzo. Así mismo se muestra da las orientaciones necesarias para el desarrollo de las actividades, aunque durante espacios de diálogo, pasa por alto dar participación a algunos estudiantes.	Maestra: ¿Qué era un texto narrativo? E5: “escribir y otra vez escribir” La maestra vuelve a hacer la pregunta E7: “profe, que narramos las cosas” Maestra: “muy bien, que se cuenta una...” E7: “historia” Maestra: ¿Cuáles eran los conectores? ¿ya los hemos

		trabajado? Maestra: “a muy bien E1, los utilizamos cuando fuimos a descubrir a nuestra amiga” E1: “o amigo” Previamente se ha elaborado una cartelera sobre los conectores y la maestra la ubica en el tablero
Estrategias didácticas, una herramienta para propiciar un aprendizaje significativo hacia el desarrollo de la lectura crítica.	En cuanto a las estrategias utilizadas por la docente está la sopa de letras como repaso de conceptos, la clase de introducción de conceptos para la etapa de enseñanza, la producción textual escrita teniendo en cuenta aspectos estructurales de planeación, textualización y revisión a través de una rejilla para llegar a la reescritura y publicación, todo esto con la finalidad que los estudiantes asuman el rol de escritores y así comprender como se estructura un texto narrativo, lo cual es indispensable en el proceso de comprensión. También cobra relevancia el uso de la imagen como detonante en los procesos de escritura. Al inicio de la sesión se observa que pocos estudiantes participaron y la maestra no promovió espacios para generar la participación de todos los estudiantes. Luego de fijar un propósito para la producción del texto escrito, los estudiantes estuvieron motivados y se activó la participación además porque es un ejercicio novedoso para ellos, escribir para un fin diferente a cumplir con una tarea. Así mismo al abordar textos conocidos por los niños hace que se active la participación pues tienen ya un conocimiento y por lo tanto pueden aportar.	Maestra: “niños van a trabajar en equipo y se deben colaborar para elaborar la narración, van a utilizar la imaginación en la elaboración del cuento”. La maestra les entrega a cada grupo unas imágenes, les explica que estas imágenes les pueden ayudar a organizar el escrito, cual puede ser el escenario, los personajes Maestra: “lo primero es planear el escrito y para eso vamos a utilizar el mapa de la historia”. Maestra: “deben elegir varios personajes porque recuerden que ese cuento luego lo van a transformar en una obra de teatro para representarla frente a los papás”. Esto hace que los niños se

		sientan motivados y participen en la creación del cuento. E6: “escriba, Guillermina y Candelario les gusta la televisión aquí en este” E7: “Guillermina y Candelario le tienen miedo a los fantasmas” E2: “fueron a donde los muchileros a comprar una cicla nueva” En la etapa de textualización la maestra les indica que deben tomar el mapa de la historia y escribir el cuento y deben tener en cuenta los conectores y los signos de puntuación.
El entorno físico aporta en el proceso de enseñanza y aprendizaje.	Es necesario expresar que las condiciones del entorno como una temperatura alta interfiere negativamente en la participación sobre todo de los niños menores y para aminorar esta situación los niños se deben desplazar a otro lugar más fresco dentro de su escuela.	Algunos niños de primero se ven cansados, la temperatura alta influye negativamente porque no participan, pierden el interés por la clase y se ve afectado el proceso. (una niña a pedido en varias ocasiones permiso para salir a lavarse la cara) E2: “profe me da permiso para lavarme la cara”.
Una mirada al proceso de aprendizaje a través de la evaluación.	Durante el taller se evidencia que los niños tuvieron un acercamiento hacia el proceso escritural aplicando las estrategias de planeación, textualización, revisión, reescritura y publicación. Otro aspecto relevante es la coevaluación donde los estudiantes de manera responsable y atendiendo a los criterios establecidos en una rejilla	Maestra: ¿Cuál podría ser el tema? E5: “de la televisión” E2: “la televisión sirve para

	revisan y dan observaciones del escrito de sus compañeros, claro está, teniendo en cuenta las orientaciones de la maestra. Como análisis del proceso de escritura se muestra que utilizan algunos conectores y pocos signos de puntuación, pero pese a esto, hay coherencia y cohesión, así mismo incorporaron aspectos trabajados sobre el medio televisivo como la ficción, la publicidad y el acompañamiento de los adultos.	los avisos” E7: “Candelario y Guillermina están en el campo viendo televisión y aparecieron en la televisión unos fantasmas, el abuelito les dijo que eran mentiras” E2 : “En el campo bello Guillermina y Candelario y su abuelo Faustino y sus amigos Camilo y Aurora también Guillermina se le dañó la cicla ” E2: “nooo, también noo, no nos encaja muy bien” Para el proceso de revisión la maestra intercambia los dos cuentos y entrega una rejilla de evaluación. La maestra les indica que cada grupo debe respetar el trabajo de sus compañeros, no se deben burlar de lo que escribió el grupo,
SESIÓN 10		
CATEGORÍA	ANÁLISIS	DESCRIPTOR
Estrategias didácticas, una herramienta para propiciar un aprendizaje significativo hacia el desarrollo de la lectura crítica.	Se refleja la motivación que sienten los niños al llevar al aula textos narrativos propios de su contexto como la leyenda, donde tengan la oportunidad de contar esas historias que han oído de sus papás o abuelos porque son parte de la tradición oral, por lo tanto este tipo de texto se puede catalogar como detonante en los procesos lectores. Frente a las estrategias utilizadas se refleja la exposición oral donde se brinda un espacio para expresar las ideas sobre un determinado tema, la clase de introducción de conceptos como medio de	La maestra con voz de suspenso les dice que cada uno va a leer la leyenda. Los niños gritan emocionados y levantan la mano para ser los primeros en leer Maestra: ¿A ustedes les dan miedo las leyendas?

	enseñanza, la imagen en movimiento para propiciar la motivación y utilizar su contenido para complementar el proceso de formación, la lectura en voz alta como medio para crear este hábito en los estudiantes, la guía de trabajo donde se llevan a la práctica los conocimientos adquiridos y por último el cuadro comparativo como herramienta de evaluación a partir de la discusión crítica.	Los niños gritan: ¡no! E1: “no, es de antes” E2: “profe, yo he visto una leyenda en Guillermina y Candelario que hay un navegante, era como un encarcelado y todo vestido como mimo” A medida que la maestra explica sobre este texto narrativo va relacionando la teoría con la actividad anterior. Maestra: E7 ¿Por qué las leyendas pertenecen al género narrativo? E7: “profe, porque narran” Maestra: “niños nos organizamos de a dos compañeros para desarrollar una guía de trabajo, a E7 le corresponde solito”
El aula multigrado un reto para el maestro rural.	Por otra parte se evidencia que durante el desarrollo del taller la totalidad de los niños están activos y participan porque se está tomando como referente textos narrativos conocidos por el niño. Aunque se refleja que en algunos momentos los niños pequeños se cansan y generan desorden, pero la maestra interviene para que se centren de nuevo su atención.	El estudiante E2 lee sobre la llorona. E6: “si profe, ella con las mechas tapa su cara y ellas nunca, nunca se les ve la cara porque ellas con las mechas la tapan”
El maestro, un mediador en el proceso de aprendizaje.	Vale la pena resaltar que la maestra promueve el cumplimiento de las actividades extraescolares pues ella al igual que sus estudiantes debe realizar una consulta para luego exponerla ante sus compañeros. Por otra parte está atenta para orientar a quien tenga dificultad y promover la participación y el interés ante el trabajo	Maestra: “niños ahora voy a leer mi tarea, yo consulté sobre la leyenda de la bruja” Realiza la lectura cambiando

	realizado. También se evidencia que sigue conquistando a sus estudiantes con la lectura en voz alta, utilizando el tono de voz que requiera la intención comunicativa, esto hace que el texto tenga vida, incluso durante ejercicio una estudiante se dejó impresionar por lo narrado y se asustó, ante esta situación la maestra debe volver a releer la leyenda pero utilizando un mismo tono de voz para que la niña no sintiera miedo y se pudiera seguir con el desarrollo del taller.	el tono de voz según el texto lo requiera, esto permite atraer la atención de los niños quienes están concentrados, y cuando la maestra hace un gesto donde la bruja asusta a los niños, la estudiante E1 da un grito y se asusta Maestra: “no se asuste, eso es ficción. ¿un palo de escoba puede volar?” Los niños en coro responder que no Maestra: “como la bruja de Blancanieves, que la madrastra se convierte en bruja” E1: “y le llevó una manzana y se la comió y casi se muere Blancanieves” Maestra: ¿eso es verdad? E5: “no solamente se la inventan” E1: “profe, y trabajamos la bruja malhechora que tenía también un sombrero puntiagudo”
Una mirada al proceso de aprendizaje a través de la evaluación.	Durante el desarrollo de las diferentes actividades se evidencia que los estudiantes realizan inferencias, utilizan los conocimientos previos para relacionarlos con la nueva información, reconocen algunas características de los textos narrativos y al momento de realizar comparaciones están descubriendo conexiones y dibujando el mapa socio cultural del tipo de texto abordado. Al hacer la revisión de la guía de trabajo se refleja las repuestas acertadas a nivel literal	E7: “profe la llorona se roba los niños” E5: “profe, a los que no se les echa aguan bendita puencima” Maestra: E7 ¿Por qué las

	un 92%, nivel inferencial un 63% y nivel crítico un 83% por lo tanto se puede decir que los niños están teniendo un acercamiento hacia el desarrollo de la lectura crítica porque están reconociendo el contenido textual, así mismo logran interpretar el contenido explícito e implícito y reflexionan sobre su contenido.	leyendas pertenecen al género narrativo? E7: “profe, porque narran” Maestra: “algunos dicen que la tunda es negra, ¿por qué? de qué región es2. E7: “del pacífico” E7: “son sobrenaturales” E2: “profe en sobrenatural que se convierten en cosas, en animales”
SESIÓN 11		
CATEGORÍA	ANÁLISIS	DESCRIPTOR
Estrategias didácticas, una herramienta para propiciar un aprendizaje significativo hacia el desarrollo de la lectura crítica.	Se evidencia la utilización de diferentes estrategias las cuales tienen un objetivo específico en este proceso de formación. El cuadro C.Q.A, la imagen en movimiento, las preguntas orientadoras, la consulta en línea, el uso de claves contextuales y la guía de trabajo. Estas herramientas permiten indagar acervos textuales, fijar propósitos de aprendizaje, generar discusión crítica, consultar y ampliar el conocimiento, dar significado a palabras desconocidas y evaluar lo enseñado.	Maestra: “quiero que ustedes me compartan qué saben sobre las serpientes”. E6: “profe, las serpientes no se les puede uno arrimar porque lo muerden” E2: “yo quiero saber si ellas tienen el veneno en los colmillos” E6: “profe, si ellas son capaz o no son capaz de comerse una vaca” A medida que transcurre la lectura y utilizando claves contextuales se identifica el significado de las anteriores palabras. Maestra: “la serpientes también llamadas ofidios”. E2: “otro tipo de serpiente” Maestra: ¿qué son ofidios? E7: “serpientes”

		Maestra: ¿qué son constrictoras? E7 “que las asfixian a las presas”
El aula multigrado un reto para el maestro rural.	Al trabajar con un aula multigrado se requiere promover el trabajo cooperativo así como diseñar diversas estrategias que propicien la participación de toda población y los invite a ser sujetos activos de su formación, así mismo es necesario liderar este proceso a partir del interés del niño para que esté motivado y su aprendizaje sea significativo.	Cada grupo leyó, opinó y desarrolló la guía. Al finalizar el trabajo, se hizo la revisión, para lo cual la maestra intercambió las guías de trabajo y cada grupo debía corregir el trabajo de sus compañeros.
Los programas televisivos infantiles un pretexto para el desarrollo de la lectura crítica.	Cobra relevancia el medio audiovisual, los niños se motivan y disfrutan del visionado. También se refleja la influencia de la televisión en el infante y se puede afirmar que parte de sus conocimientos previos los han asimilado al interactuar con este medio de comunicación masiva.	La maestra proyecta el video de Guillermina y Candelario “La isla de las serpientes”. Durante el visionado los niños están atentos y disfrutan del contenido. Maestra: “Guillermina llegó feliz contando que las serpientes eran muy bonitas, que tenían diferentes colores, niños: ¿qué finalidad tienen los colores de las serpientes?” E2: “para hacerle ver a los humanos la belleza de ellas” E7: “para esconderse” E5: “profe por ejemplo la culebra verde se esconde puai en lo verde” E2: “para camuflarse”
El maestro, un mediador en el proceso de aprendizaje.	Referente a la participación vale la pena resaltar que al llevar al aula temas de interés para el niño, se logra que quieran participar aportando sus conocimientos previos para estructurar el nuevo aprendizaje, incluso hay algunos momentos que por el deseo de	E7: “dejan los cascajos de la piel” E4: “también hay serpientes que ellas mismas se comen”

	expresar sus ideas todos hablan a la vez y se genera desorden, por consiguiente la maestra debe intervenir para que pidan la palabra y se respete el turno.	E2: “son carnívoros” E1: “se comen los ratones” La maestra interviene solicitando silencio porque todos hablan a la vez y esto genera desorden.
Una mirada al proceso de aprendizaje a través de la evaluación.	Luego de la aplicación de las diferentes actividades se evidencia que los niños hacen uso de sus conocimientos previos, realizan inferencias y adquieren nuevo vocabulario. Frente al desarrollo de la guía de trabajo y luego de la respectiva coevaluación los resultados obtenidos de las respuestas acertadas son: a nivel literal un 100%, a nivel inferencial un 67% y a nivel crítico un 75%, por lo tanto se está teniendo un acercamiento al desarrollo de la lectura crítica porque los niños están interpretando el contenido textual a nivel explícito e implícito así mismo pueden reflexionar y evaluar el contenido.	Maestra: ¿las serpientes nos pican? E2: “ellas nos muerden porque tienen dos colmillos” E7: “si profe, las corales, profe si uno les pega por la cabeza ellas llegan y levantan el rabo y le pican a uno” Maestra: ¿Por qué la serpiente les diría que los humanos somos muy peligrosos? E2: “profe porque las podemos matar” E7: “profe porque las matamos y matamos a los pichoncitos”
SESIÓN 12		
CATEGORÍA	ANÁLISIS	DESCRIPTOR
Estrategias didácticas, una herramienta para propiciar un aprendizaje significativo hacia el desarrollo de la lectura crítica.	Estrategias didácticas, una herramienta para propiciar un aprendizaje significativo hacia el desarrollo de la lectura crítica. Se refleja la utilización de distintas estrategias que apoyan este el proceso de enseñanza y aprendizaje como: la pregunta orientadora para promover la discusión crítica y activar la participación del grupo, la exposición oral como medio de enseñar, la imagen en movimiento para promover la comparación crítica, la guía de trabajo como medio de evaluación y el cuadro comparativo para establecer semejanzas y diferencias entre dos programas televisivos infantiles.	Maestra: ¿qué semejanzas pueden haber entre los padrinos mágicos y Guillermina y Candelario? E7: “profe, en que el abuelito le ayuda a Guillermina y Candelario y los padrinos mágicos le ayudan al niño” La maestra se genera una discusión sobre el video y la

		maestra utiliza unas preguntas orientadoras: Maestra: ¿Qué proponen las productoras del video? ¿Quiénes son las productoras de ese video? E1: “Maritza y Marcela Rincón” Maestra: “y ellas qué proponen” E2: “que los niños aprendan desde Guillermina y Candelario” E7: “que aprendan a cuidar los caballitos de mar”
Los programas televisivos infantiles un pretexto para el desarrollo de la lectura crítica.	Cobra relevancia los programas televisivos infantiles como agentes motivadores en el proceso de enseñanza y aprendizaje, porque los niños sienten un especial interés y se dejan seducir por las imágenes, el sonido, el movimiento y comprenden con mayor facilidad su contenido, de ahí la importancia de llevarlos a la escuela para liderar el proceso hacia el desarrollo de una lectura crítica.	Luego se proyecta el video y los niños están atentos al visionado, disfrutan con su contenido. Maestra: ¿qué esperan del televidente en este caso, qué esperan de los niños? E7: “que nosotros nos divirtamos” E6: “que aprendamos sobre los caballitos” E2: “que nos divirtiéramos viendo televisión”
El maestro, un mediador en el proceso de aprendizaje.	Al analizar el papel de la maestra se evidencia que durante el desarrollo del taller tiene en cuenta las etapas de preparación, enseñanza, práctica y aplicación propuestas por David Cooper para enseñar y modelar las habilidades y procesos para llegar a la comprensión, por lo tanto la maestra estructura diversas estrategias que lleven a los niños al desarrollo de la lectura en un nivel crítico.	En la etapa preparatoria la maestra les da a conocer la imagen del video de Guillermina y Candelario “La mejor calificación” Maestra: “niños ahora les voy a enseñar algunos datos

		sobre el programa infantil “Los padrinos mágicos”
Una mirada al proceso de aprendizaje a través de la evaluación.	Teniendo en cuenta la evaluación como un proceso que se realiza a lo largo de la aplicación de la guía de aprendizaje, se evidencia que los niños definen sus propósitos antes de un video, identifican el autor y su intención, descubren conexiones como el lugar, el tiempo, los personajes y lo que expresan, lo anterior permite indagar el mundo del autor y por ende comprender el texto, en este caso la lectura de la imagen en movimiento. Al mismo el niño en su rol de lector reacciona expresando acuerdos o desacuerdos. Por otra parte al revisar los resultados de la guía de trabajo que contenía preguntas de nivel crítico se muestra que el 63% de las respuestas fueron acertadas, por lo tanto se tiene un acercamiento hacia el desarrollo de la lectura crítica aunque como proceso se requiere seguir aplicando estrategias que permitan cumplir el objetivo propuesto.	E7: “yo espero encontrar el caballito de mar, hecho en plastilina y el más hermoso del mundo” “quiero saber en dónde lo hicieron y cómo lo desarrollaron” E2: “Candelario y Guillermina sacaron buena nota porque hicieron el mejor caballito de mar” Maestra: ¿Qué actitud tuvo Guillermina y Candelario? E7: “hacerlo juntos” Maestra: ¿ustedes están de acuerdo con esa actitud? E7: “profe, porque hacerlo en grupo es importante, aprendemos más y hacemos mejor las cosas” E6: “profe como hacemos aquí para trabajar en equipo” Maestra: “Guillermina y Candelario donde la producen” E7: “en pianguita” Maestra: y es una región de dónde E7: “del pacífico”
SESIÓN 13		
CATEGORÍA	ANÁLISIS	DESCRIPTOR
Estrategias didácticas, una	Durante el desarrollo de la sesión se evidencia la utilización de varias estrategias que cumplen una finalidad específica como: las	La maestra a través de una exposición oral enseña sobre

herramienta para propiciar un aprendizaje significativo hacia el desarrollo de la lectura crítica.	preguntas orientadoras para indagar conocimientos previos y promover la participación, el mapa de la historia para recordar la estructura de un texto narrativo, la exposición oral como medio de enseñar, la guía de trabajo para aplicar lo enseñado y evaluar, también está el guion teatral donde se promueve que los niños asuman una postura crítica y a través de sus interpretaciones transformen el contenido de un cuento que previamente crearon. De esta forma meditan sus reacciones y lo replican a los padres de familia mediante la puesta en escena. Al llevar al aula de clase aspectos de interés para el niño se está incentivando que todos los estudiantes sean parte activa del proceso de enseñanza y aprendizaje. Otro aspecto importante es brindar la oportunidad al niño para que dé a conocer a la comunidad el trabajo que realiza en la escuela, así al fijar propósitos se promueve que la totalidad de los estudiantes participen y aporten a la construcción del conocimiento y este sea significativo.	el teatro. Maestra: "la obra de teatro tiene actores". E7: "personajes" Maestra: "en el teatro hay auditorio, ¿en la obra que vamos a representar quién es nuestro auditorio?" E2: "nuestros papás" Maestra: "el género dramático o el teatro tienen una estructura muy parecida a la narrativa". E1: "al texto narrativo" Maestra: "se acuerdan cuál era la estructura del texto narrativo". Los niños se queda en silencio y la maestra les pregunta nuevamente qué elementos tiene el texto narrativo, y hace alusión al mapa de la historia. E1: "escenario" E7: "tema, problema, acciones, resolución" E2: "personajes" La maestra va utilizando preguntas orientadoras para motivar a los niños a participar y también orientar la estructura del guion teatral. La maestra va plasmando los acuerdos a los que se llega en la estructura que previamente diseñó en la cartelera.
--	---	--

		Maestra: ¿dónde irá a ocurrir esa historia? E5: “en la playa” E2: “en el campo, porque en el campo hay arbustos y podemos hacer que Guillermina uf (hace la seña de la caída)”
El maestro, un mediador en el proceso de aprendizaje.	Frente al papel de la docente se refleja que retoma producciones escritas por los niños para incentivarlos a transformarlas y darlas a conocer a la comunidad, también está pendiente de que todos los estudiantes estén interesados y participen en el proceso de aprendizaje y motiva a quienes se cansan rápido para que centren de nuevo su atención. Además se refleja que ante inconvenientes que se pueden presentar durante el desarrollo de la guía de aprendizaje, busca otras alternativas para no ver afectado el trabajo. Vale la pena resaltar que contactó a Maritza y Marcela Rincón productoras del programa televisivo infantil “Guillermina y Candelario” quienes le enviaron un video a los niños para mostrarles el proceso de producción y a su vez expresarles la satisfacción que sentían de ver su programa como herramienta de aprendizaje en el contexto escolar.	Maestra: ¿a ustedes les gustaría hacer una obra de teatro? Los niños expresan que sí. Maestra: “pues el día de hoy, vamos a elaborar un guion teatral para representar una obra de teatro a nuestros papás. Vamos a transformar el cuento que elaboraron en un guion teatral” En esta etapa preparatoria tenía organizadas unas diapositivas para exponer las características del género dramático o teatro, pero debido a inconvenientes de energía eléctrica, debió hacer uso del tablero para esta actividad. Maestra: “otro objetivo que se logró fue poder contactar a las productoras del programa de Guillermina y Candelario a Maritza y Marcela Rincón que se encuentran en ubicadas en

		Cali. Ellas les mandan un saludo en un video que vamos a ver”
Una mirada al proceso de aprendizaje a través de la evaluación.	A través del desarrollo del taller se evidencia que los niños identifican los elementos del género dramático o teatro y esto se hace visible en el guion teatral que elaboraron. También comprenden aspectos relevantes de la televisión como la ficción, la finalidad de la publicidad y la necesidad que un adulto oriente sobre la información que brinda este medio de comunicación, todo esto está inmerso en el guion teatral. Al analizar la guía de trabajo que estaba compuesta por los tres niveles de lectura se muestra que en el nivel literal un 75% de las respuestas fueron acertadas, en el nivel inferencial un 58% y en el nivel crítico un 67%, por consiguiente se puede afirmar que hay un acercamiento a identificar y reconocer el contenido textual, interpretar los conceptos explícitos e implícitos así como reflexionar y evaluar el texto. Pero es necesario seguir aplicando estrategias que generen el pensamiento crítico.	Maestra: ¿ustedes han escuchado sobre el teatro? E1: “yo sí, desde Peppa” Maestra: ¿y qué viste en el teatro de Peppa? E1: “que había una prima que estaba haciendo títeres” Maestra: “en el teatro hay auditorio, ¿en la obra que vamos a representar quién es nuestro auditorio?” E2: “nuestros papás” E7: “el público” E3: “profe, que le tuvieron miedo a los fantasmas de la televisión” Maestra: ¿qué hicieron? E7: “se fueron y se escondieron y se fueron a contarle a los amigos y ellos también temblaban de miedo y Camilo les dijo que todo lo de la televisión no era verdad, que fueran donde el abuelo y él tenía más conocimiento sobre la televisión” E2 lee: “luego se fueron a su casa a ver televisión y allí salió un comercial sobre venta de ciclas donde los

		muchileros, fueron al lugar y encontraron una cicla linda para Guillermina y ahora están felices porque gracias a los avisos de la televisión encontraron la bicicleta”
El aula multigrado un reto para el maestro rural.	Al trabajar con la metodología de Escuela Nueva es necesario fomentar el trabajo cooperativo y permitir que el niño sea parte activa en este proceso de formación y el maestro pasa a un segundo orden como guía o facilitador. También se evidencia la relación escuela y comunidad, al convocar a los padres de familia a la socialización del proyecto donde la maestra les mostró el trabajo realizado durante la aplicación de la propuesta y los niños realizaron la puesta en escena del guion teatral que crearon.	En la etapa de enseñanza, los niños por parejas y el niño de cuarto individual, desarrollan una guía de trabajo sobre la lectura de un guion teatral Maestra: “se organizan por grupos para realizar una guía” Para la elaboración del aguion teatral se llevó a cabo en un trabajo cooperativo entre estudiantes y orientado por la maestra Algunos papás expresaron agradecimiento, incluso un papá pidió la palabra y comentó: Padre de familia: “gracias a la profesora por todo este trabajo y porque dio a conocer nuestra escuela en otra región, es un trabajo muy bonito, de verdad gracias”.

ANEXO O. Rejilla de autoevaluación.

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

**REJILLA PARA AUTOEVALUAR LOS CONTENIDOS CONCEPTUALES,
PROCEDIMENTALES Y ACTITUDINALES.**

CONTENIDOS	EXCELENTE 	SATISFACTORIO 	POR MEJORAR 
Conceptuales			
Identifica datos relevantes sobre la llegada de la televisión a Colombia.			
Reconoce la función de la televisión			
Conoce un medio televisivo local.			
Expresa conocimientos previos a través de ilustraciones y respuestas a pre-interrogantes.			
Identifica en un texto aspectos relacionados con el mundo del autor			
Sintetiza en un mapa conceptual información relevante.			
Identifica textos descriptivos			
Reconoce el nivel denotativo u objetivo en la lectura de imágenes			
Analiza una imagen a través del nivel connotativo o subjetivo			
Identifica un plan textual para la producción de un texto descriptivo.			
Identifica algunos sonidos			
Analiza el mensaje que se emite a través de algunos sonidos.			
Utiliza claves contextuales para determinar el significado de las palabras.			
Aplica lecciones de vocabulario específico			
Identifica la finalidad y uso del diccionario.			
Identifica información implícita en un texto.			
Reconoce estrategias de lectura.			
Planea información en una guía de estructura narrativa			
Comprende que para producir un texto se deben tener en cuenta aspectos estructurales			
Reconoce los elementos de un texto narrativo.			
Identifica en un texto la estructura narrativa y la describe			
Reconoce las características de la leyenda como género narrativo.			

CONTENIDOS	EXCELENTE 	SATISFACTORIO 	POR MEJORAR 
Señala similitudes y diferencias en dos textos narrativos.			
Comprende la información representada en cuadros C-Q-A como organizadores gráficos.			
Interpreta la información que adquiere a través de consultas en línea.			
Expresa su postura ante el texto leído presentando argumentos.			
Define los propósitos antes del visionado de un video			
Identifica las similitudes y diferencias entre dos programas televisivos infantiles			
Conoce las características del género dramático o teatro.			
Planea un guión de teatro.			
Relaciona los conocimientos adquiridos durante el desarrollo de esta secuencia en el diseño del guión teatral.			
PROCEDIMENTALES			
Expresa datos relevantes sobre la llegada de la televisión a Colombia.			
Realiza la visita programada al canal televisivo local.			
Representa en un cuadro comparativo información sobre la televisión de antes y la de ahora.			
Utiliza las ilustraciones y las respuestas a pre-interrogantes para generar conocimientos previos.			
Realiza lectura oral			
Construye un mapa conceptual sobre aspectos relacionados con el mundo del autor			
Diseña un mural a partir de un banco de imágenes.			
Elabora descripciones de Guillermina y Candelario			
Desarrolla un plan textual para la lectura de un texto descriptivo.			
Realiza lectura de imagen de Guillermina y Candelario a través del nivel connotativo			
Desarrolla un plan textual para la producción de un texto descriptivo			
Es responsable con el desarrollo de los trabajos escolares			
Acepta las opiniones de sus compañeros.			
Expresa el mensaje que se emite a través de			

CONTENIDOS	EXCELENTE 	SATISFACTORIO 	POR MEJORAR 
algunos sonidos			
Debate sobre la finalidad del sonido en mensajes publicitarios.			
Utiliza claves contextuales y lecciones de vocabulario específico para determinar el significado de las palabras			
Usa el diccionario para identificar el significado de las palabras.			
Utiliza inferencias para comprender el significado de un texto.			
Aplica estrategias para antes, durante y después de la lectura.			
Realiza lecturas textuales			
Representa información en un mapa de la historia.			
Aplica aspectos estructurales en la producción de sus escritos.			
Expresa sus pensamientos y sentimientos en la producción de sus escritos.			
Comenta las características de la leyenda como texto narrativo.			
Expresa sus puntos de vista durante una discusión crítica.			
Organiza información en un cuadro C.Q.A, como organizador gráfico			
Conversa sobre su postura ante un texto leído.			
Desarrolla una guía de trabajo.			
Expresa qué información espera encontrar en el visionado de un programa infantil			
Adapta un cuento a un guión teatral.			
Representa el guión teatral que elaboró			
Expresa sus opiniones de manera crítica.			
ACTITUDINALES			
Se interesa por conocer aspectos relevantes sobre la televisión.			
Participa respetuosamente en las actividades planteadas.			
Tiene un buen comportamiento en la visita al canal televisivo local.			
Muestra interés en la participación de las actividades de clase.			
Participa con alegría en el trabajo en grupo.			
Participa activamente en las actividades.			
Aprecia su trabajo y el de sus compañeros			
Demuestra interés por la realización de sus actividades.			

CONTENIDOS	EXCELENTE 	SATISFACTORIO 	POR MEJORAR 
Es responsable con los trabajos asignados			
Valora las opiniones de los demás.			
Trabaja de forma cooperativa con sus compañeros.			
Asume una postura crítica ante un texto leído.			
Participa en la planeación y representación del guión teatral			
Respeto las opiniones de sus compañeros y maestra			