

**PROPUESTA DIDÁCTICA PARA MEJORAR LAS COMPETENCIAS EN  
LECTURA INFERENCIAL Y CRÍTICA DE LOS ESTUDIANTES DE CUARTO  
GRADO DEL COLEGIO INTEGRADO LLANO GRANDE SEDE “D”**

**YAZMIN MATEUS SILVA**

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

**2018**

**PROPUESTA DIDÁCTICA PARA MEJORAR LAS COMPETENCIAS EN  
LECTURA INFERENCIAL Y CRÍTICA DE LOS ESTUDIANTES DE CUARTO  
GRADO DEL COLEGIO INTEGRADO LLANO GRANDE SEDE “D”**

**YAZMIN MATEUS SILVA**

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

**Director:**

**LUIS ALFREDO MANTILLA FORERO  
Magíster en Pedagogía**

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

**2018**

## DEDICATORIA

*A Dios por permitirme despertar cada día con una nueva oportunidad de cumplir mis metas, a mi familia por su constante apoyo, a todas las personas que hicieron parte de este proceso de aprendizaje.*

## **AGRADECIMIENTOS**

*Quiero agradecer principalmente a Dios por acompañarme en cada uno de los proyectos que me propongo, agradecer a mi familia por todo el apoyo brindado, a los docentes que hicieron parte de este proceso de aprendizaje y que dejaron en mí saberes tanto profesionales como personales, al MEN por la oportunidad de becar y cualificar a los maestros rurales. A todos ellos, muchas gracias.*

## CONTENIDO

	<b>Pág.</b>
INTRODUCCIÓN .....	14
1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	16
3. OBJETIVOS.....	23
3.1 OBJETIVO GENERAL .....	23
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	23
4. MARCO TEÓRICO .....	24
4.1 MARCO REFERENCIAL (ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN) .....	24
4.1.1 En el ámbito internacional.....	24
4.1.2 En el ámbito nacional.....	25
4.1.3 En el ámbito local:.....	27
4.2 MARCO CONCEPTUAL .....	29
4.2.1 Teoría Del Pensamiento Crítico De Kant .....	29
4.2.2 Teoría del Conocimiento de Kant.....	30
4.2.3 La Comprensión del texto según el nivel de lectura.....	31
4.2.4 Construcción de los procesos y habilidades de comprensión lectora. ....	33
4.2.5 Teorías Constructivistas de Aprendizaje como guía para ver la lectura como Procesos Estructurados.....	33
4.2.6 Estándares de competencia para el pensamiento crítico.....	35
4.2.7. Estrategias de lectura .....	37
4.2.8 Lectura crítica y Pensamiento crítico .....	38
4.2.9 Lectura en la escuela.....	42
4.2.10 Texto expositivo .....	42
4.2.11 Secuencia didáctica .....	45
4.3 MARCO LEGAL.....	47

4.3.1 Ley 115 de Febrero 8 de 1994 “Por la cual se expide la Ley General de Educación” .....	47
4.3.2 Ley 715 de Diciembre 21 de 2001. ....	49
4.3.3 Decreto 1860 de Agosto 3 de 1994 .....	50
4.3.4 Decreto 1290 de 2009.....	51
5. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN .....	53
6. CRITERIOS ÉTICOS .....	55
7. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN .....	56
7.1 ENFOQUE METODOLÓGICO.....	56
7.2 DISEÑO METODOLÓGICO.....	57
7.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN .....	58
7.3.1 Análisis diagnóstico .....	61
7.3.2 Análisis de documentos .....	72
7.3.3 Prueba diagnóstica .....	77
7.4 PROPUESTA DE INTERVENCIÓN .....	96
8. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	110
8.1 ANÁLISIS DE RESULTADOS OBTENIDOS DENTRO DE LA INVESTIGACIÓN.....	110
8.2 CATEGORIZACIÓN.....	138
9. HALLAZGOS .....	150
11. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA .....	157
11.1. PROPUESTA PEDAGÓGICA.....	157
11.2. LIMITACIONES DE LA PROPUESTA .....	160
11.3. FORTALEZAS DE LA PROPUESTA .....	161
11.4. LOGROS ALCANZADOS .....	162
12. CONCLUSIONES .....	165
13. RECOMENDACIONES .....	168
BIBLIOGRAFÍA.....	170
ANEXOS.....	175

## LISTA DE FIGURAS

	<b>Pág.</b>
Figura 1. Resultados prueba saber Lenguaje 3°. 2013 - 2014.....	18
Figura 2. Resultados prueba saber Lenguaje 5°. 2013 - 2014.....	19
Figura 3 modelo propuesto por MacKeman.....	58
Figura 4. Estadística de preguntas 2 y 8 del nivel inferencial. ....	81
Figura 5. Estadística de estudiantes a preguntas 3 del nivel inferencial.....	82
Figura 6. Nivel inferencial pregunta 4, 5 y 14.....	83
Figura 7. Estadística de estudiantes a pregunta 6 del nivel crítico. ....	86
Figura 8. Estadística de estudiantes a pregunta 7 del nivel crítico .....	86
Figura 9. Estadística de estudiantes a preguntas 12 y 15 del nivel crítico .....	87
Figura 10. Estadística de estudiantes a pregunta 13 del nivel crítico .....	88

## LISTA DE TABLAS

	<b>Pág.</b>
Tabla 1. Comparación lectura crítica - pensamiento crítico .....	40
Tabla 2. Organización de las Etapas de Investigación .....	59
Tabla 3. Criterios de evaluación para lectura literal .....	79
Tabla 4. Criterios de evaluación para lectura inferencial .....	80
Tabla 5. Resultado de preguntas 2 y 8 del nivel inferencial .....	81
Tabla 6. Resultado de preguntas 3 del nivel inferencial.....	81
Tabla 7. Estadística de estudiantes a preguntas 3 del nivel inferencial .....	82
Tabla 8. Criterios de evaluación para lectura crítica .....	84
Tabla 9. Resultado de pregunta 6 del nivel critico .....	85
Tabla 10. Resultado de pregunta 7 del nivel critico .....	86
Tabla 11. Resultado de preguntas 12 y 15 del nivel crítico.....	87
Tabla 12. Resultado de pregunta 13 del nivel crítico. ....	87
Tabla 13. Categoría de análisis diagnóstico .....	92
Tabla 14. Evaluación del aprendizaje .....	98
Tabla 15. Momentos .....	98
Tabla 16. Valoración antes de la lectura.....	138
Tabla 17. Logros alcanzados .....	162

## LISTA DE ANEXOS

	<b>Pág.</b>
ANEXO A. Prueba diagnóstica .....	175
ANEXO B. Criterios para evaluación de prueba diagnostica .....	179
ANEXO C. Tabulación por pregunta del nivel inferencial.....	181
ANEXO D. Recurso empleado para segunda observación.....	183
ANEXO E. Rubrica para evaluar cuaderno de los estudiantes .....	184
ANEXO F. Rubrica para evaluar texto escolar.....	185
ANEXO G. Rubrica para evaluar planeador de clase .....	186
ANEXO H. criterios éticos .....	187
ANEXO I. Consentimiento informado para el rector de la institución educativa participante de la investigación .....	188
ANEXO J. Consentimiento informado padres o acudientes de estudiantes .....	189
ANEXO K. Declaración del docente investigador .....	190
ANEXO L. talleres de secuencia didáctica.....	191
ANEXO M. Trabajo de los estudiantes .....	213
ANEXO N. Rubricas para evaluar el proceso de lectura inferencial y crítica .....	219

## RESUMEN

**TITULO:** PROPUESTA DIDÁCTICA PARA MEJORAR LAS COMPETENCIAS EN LECTURA INFERENCIAL Y CRÍTICA DE LOS ESTUDIANTES DE CUARTO GRADO DEL COLEGIO INTEGRADO LLANO GRANDE SEDE "D".\*

**AUTOR:** YAZMIN MATEUS SILVA\*\*

**PALABRAS CLAVES:** Educación, Lectura Crítica, Lectura Inferencial, habilidades Cognitivas, Estrategia interactiva.

### DESCRIPCIÓN

El presente trabajo de investigación expone una secuencia didáctica basada en la lectura de textos expositivos, sobre los cuales se aplicaron estrategias para fomentar habilidades de comprensión lectora que permitieran el desarrollo de la lectura inferencial y crítica, galante de un pensamiento claro, analizado y transferible a otras situaciones para ser valorado significativamente. Bajo la luz del enfoque cualitativo se realizó el análisis a los niveles de comprensión lectora de un grupo de estudiantes del grado cuarto de una zona rural. Para la recolección de la información se emplearon los siguientes instrumentos cualitativos: a) observación participante, b) análisis de documentos, c) evaluación diagnóstica. El análisis de estos instrumentos permitió tener una relación clara de los problemas de interpretación en los niveles de lectura inferencial y crítico, y a su vez plantear una propuesta de intervención tendiente a mejorarlos. Para tal fin, un objetivo se orientó al diseño y ejecución de una secuencia didáctica aplicada en 12 talleres que involucraban objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales, dentro de los cuales se fomentó el acto discursivo, la resolución de preguntas de nivel inferencial y crítico, el trabajo cooperativo, que orientados por los estándares de pensamiento crítico se convirtieron en recursos indispensables para desarrollar grupalmente un nivel superior de pensamiento. Una vez efectuado el proceso de análisis puede señalarse que la propuesta contribuyó a avanzar progresivamente en los procesos de lectura inferencial y crítica de un grupo de estudiantes. La propuesta expuesta es un recurso que puede ser aplicado no solo a los niños objetos de esta investigación, sino que queda disponibles para ser proyectada de forma general a los diferentes grados de escolaridad.

---

\* Trabajo de grado

\*\* Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Maestría en Pedagogía. Colectivo de Lenguaje y Pedagogía. Director: Luis Alfredo Mantilla Forero

## ABSTRACT

**TITLE:** DIDACTIC PROPOSAL TO IMPROVE COMPETENCIES IN INFERENTIAL READING AND CRITICISM OF THE FOURTH GRADUATE STUDENTS OF THE INTEGRATED SCHOOL LLANO GRANDE "D" HEADQUARTERS.\*

**AUTHOR:** YAZMIN MATEUS SILVA\*\*

**KEYWORDS:** Education, Critical Reading, Inferential Reading, Cognitive skills, Interactive strategy.

### DESCRIPTION

The present research work exposes a didactic sequence based on the reading of expository texts, where strategies were applied to stimulate reading comprehension skills that would allow the development of inferential and critical reading promoting a clear thinking, analyzed and transferable to other situations to be valued significantly. Under a qualitative approach, the levels of reading comprehension of a group of students in fourth grade in a rural area were analyzed. For the collection of information, the following qualitative instruments were used: a) observation of the participants, b) analysis of documents, c) diagnostic evaluation. The analysis of the results determined that there are problems of interpretation in the levels of inferential and critical reading, and in turn allowed to generate an intervention proposal tending to improve them. For this purpose, one of the objectives was oriented to the design and execution of a didactic sequence applied in 12 workshops that involved conceptual, procedural and attitudinal objectives, within which the discursive act was fostered, the resolution of questions of inferential and critical level, cooperative work, guided by the standards of critical thinking, became essential resources to develop a higher level of thought in a group. Once the results of this sequence have been analyzed, it can be determined that the proposal contributed to advancing progressively in the inferential and critical reading processes the group of students. The proposal applied to the children object of this study is available to be implemented in other levels of schooling.

---

\* Degree work

\*\* Faculty of Human Sciences. School of Education Master's Degree in Pedagogy. Collective of Language and Pedagogy. Director: Luis Alfredo Mantilla Forero

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad una de las mayores exigencias de la educación es la formación de ciudadanos que respondan a los nuevos retos del mundo cambiante, un componente necesario para este propósito es la promoción del pensamiento crítico, por cuanto permite al sujeto entender su contexto para tomar decisiones razonadas. Por tal motivo es importante desde el entorno educativo brindar la ayuda necesaria para que los estudiantes puedan estructurar su pensamiento mediante el desarrollo de habilidades cognitivas utilizando los recursos disponibles en su universo escolar.

La lectura es un factor que ha estado siempre presente en cada uno de los espacios que comprometen el desarrollo intelectual, es por ello que el presente trabajo de investigación se direcciona a la búsqueda de una propuesta didáctica capaz de promover el pensamiento crítico, amparada en la implementación de estrategias y el desarrollo de habilidades de comprensión lectora.

El trabajo de investigación fue estructurado en varios pasos, inicialmente se planteó el problema de investigación, la justificación y los objetivos del mismo, la población con la que se trabajó tomó como actores principales un grupo de estudiantes de primaria, específicamente del grado cuarto 4° del Colegio Integrado Llano Grande Sede “D”, planteando como objetivo general “Mejorar las competencias en lectura inferencial y crítica de los estudiantes, mediante el desarrollo de una propuesta didáctica, la cual se cumplió a partir del desarrollo de unos objetivos específicos, el primero; “Diagnosticar cuáles son los niveles de comprensión lectora en los que presentaron mayor dificultad los estudiantes del grado cuarto, lo que resultó fundamental para conocer el estado de las habilidades lectoras que tenían los estudiantes objeto de investigación.

Para hacer la identificación de los niveles en los que más presentaban dificultad se utilizaron técnicas como: pruebas diagnósticas, observación participante y análisis documental. Posteriormente se procede a plantear el segundo objetivo; “Problematizar la mediación pedagógica que se realiza en el aula para implementar recursos personales y didácticos generadores de procesos de lectura inferencial y crítica en los estudiantes” al respecto fue pertinente para la investigación propiciar la reflexión sobre la enseñanza, como vía para lograr una transformación de la práctica educativa que beneficie a los estudiantes.

Sobre el análisis de los resultados obtenidos, se esbozó el tercer objetivo “Diseñar estrategias didácticas que desarrolladas a través de una secuencia didáctica mejoren las competencias de comprensión lectora en los niveles inferencial y crítico”, para tal fin se implementaron estrategias de comprensión lectora que llevaran al niño(a) a anticipar información mediante la lectura de elementos paratextuales o la silueta textual, a identificar el significado de palabras, a establecer las ideas relevantes mediante la supresión de detalles repetitivos o ejemplos aclaradores, al reconocimiento de la estructura textual, así como a recordar y organizar ideas mediante el parafraseo, entre otras. Tales estrategias abonan el terreno para el desarrollo de habilidades cognitivas como la inferencia, la interpretación, la clasificación, el análisis, la síntesis y evaluación, todos ellos aspectos fundamentales del pensamiento crítico.

En el desarrollo de dicha estrategia se obtuvieron resultados favorables para la investigación y para los niños objeto de la misma, estos hallazgos pudieron determinarse mediante la evaluación continua durante la puesta en marcha de toda la investigación.

No obstante, cabe decir que esta propuesta de investigación está dispuesta a cuestiones y posteriores modificaciones con el propósito de mejorarla y socializarla en el ámbito educativo.

## 1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Este proyecto investigativo se desarrolló con estudiantes de cuarto de primaria en el contexto rural de la escuela Chocoita, del colegio integrado Llano Grande sede "D", ubicado a 16 kilómetros del municipio de Girón. El colegio cuenta con una población de estudiantes desde el grado preescolar hasta el grado undécimo, en jornada de la mañana con aproximadamente 995 estudiantes repartidos en todas las sedes. La institución se enmarca bajo los postulados de una teoría humanista, con una orientación agrícola tendiente a desarrollar competencias para el trabajo. Se encuentra en proceso para la aprobación de la caracterización técnica y avance de articulación con programas del SENA. Para el próximo quinquenio se proyecta como una institución de carácter técnico en el área de agro- ecología y agroindustria.

La población estudiantil que se investigó pertenece a familias que dependen, en su mayoría, del trabajo agrícola por jornadas en los cultivos de cítricos que predominan en la región donde se encuentra ubicada la escuela, otros realizan trabajos en los galpones ubicados en la periferia del caserío, este caserío es de aproximadamente 400 habitantes estratificado en el nivel dos, cuenta con los servicios básicos sin embargo el servicio de telefonía no es óptimo.

En cuanto a la parte académica, específicamente en lo referente al informe del Índice Sintético de Calidad para primaria, la entidad territorial certificada de Girón se encuentra en la escala de 4.90, el índice del Colegio Integrado Llano Grande para básica primaria es de 4.51. Para básica secundaria la entidad territorial certificada tiene un índice de 5.03 y la Institución Llano Grande en básica secundaria se encuentra en la escala 5.33. Para media la entidad territorial tiene un índice de 6.13 y la institución se encuentra en la escala 7.21.

Según los datos obtenidos por el reporte de “la excelencia 2015” se evidencia que para el componente de “progreso” de las pruebas SABER 3 lenguaje entre los años 2013 y 2014 se produjo un cambio de porcentaje en el nivel de desempeño insuficiente, que para el año 2013 estaba en el 21% y al 2014 en el 14%, lo cual evidencia que el desempeño insuficiente en el área de lenguaje para el grado tercero disminuyó. El nivel avanzado en el 2013 arrojó un porcentaje del 11% y el 2014 20%, lo cual evidencia que el nivel avanzado presentó un aumento. Referente al grado quinto en el área de lenguaje se observa que en el año 2013 el nivel de desempeño insuficiente está en el 7% y en el 2014 se obtiene un 11%, el nivel de desempeño insuficiente aumentó, mientras que el desempeño avanzado presentó una disminución, puesto que en el 2013 estaba en un 14% y para el 2014 en 11%. El componente de desempeño califica en una escala de valores es de 100 a 500, siendo 500 el promedio más alto. En básica primaria este puntaje promedio de la prueba de lenguaje saber 2014 para tercero fue de 314, comparada con el 2013 tuvo un incremento positivo del 18%. Para el grado quinto en el área de lenguaje el promedio es de 302, comparado con el 2013 se manifestó un incremento del 5%.<sup>1</sup>

De los aprendizajes evaluados por el ICFES en la competencia escritora lenguaje SABER 3 se muestra que el 45% de los estudiantes no contestó correctamente los ítems relacionados con la competencia escritora en la prueba de lenguaje, el 64% no contestó correctamente con los ítems correspondientes al primer aprendizaje evidenciando aspectos básicos tendientes a mejorar como la articulación sucesiva de ideas en un texto. Prever temas, contenidos o ideas atendiendo al propósito y a las necesidades de la situación comunicativa y el rol que debe cumplir como enunciador. Prever un plan textual, identificar ideas, tópicos o líneas de desarrollo que debe seguir un texto. Identificar la organización micro y súper estructura que debe seguir un texto. En la descripción general de la competencia lectora, lenguaje SABER 3 el 42% de los estudiantes no contestó correctamente los ítems

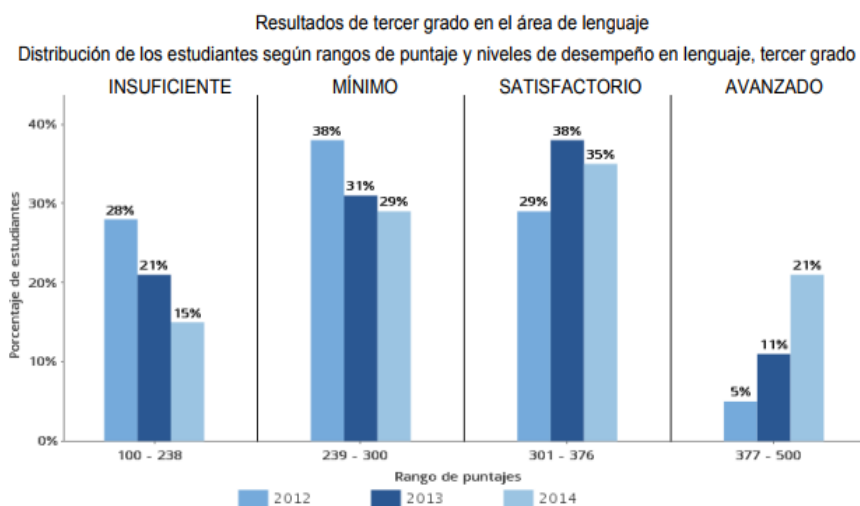
---

<sup>1</sup> ICFES. Resultados 2014-2015. [en línea] Disponible en: <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.aspx>

correspondientes a este tópico y el 73% no contestó correctamente los ítems correspondientes al primer aprendizaje. Algunos de los aspectos tendientes a mejorar son: Recuperar la información implícita y explícita de la situación comunicativa. Comparar textos de diferentes formatos y finalidades para dar cuenta de sus relaciones de contenido.<sup>2</sup>

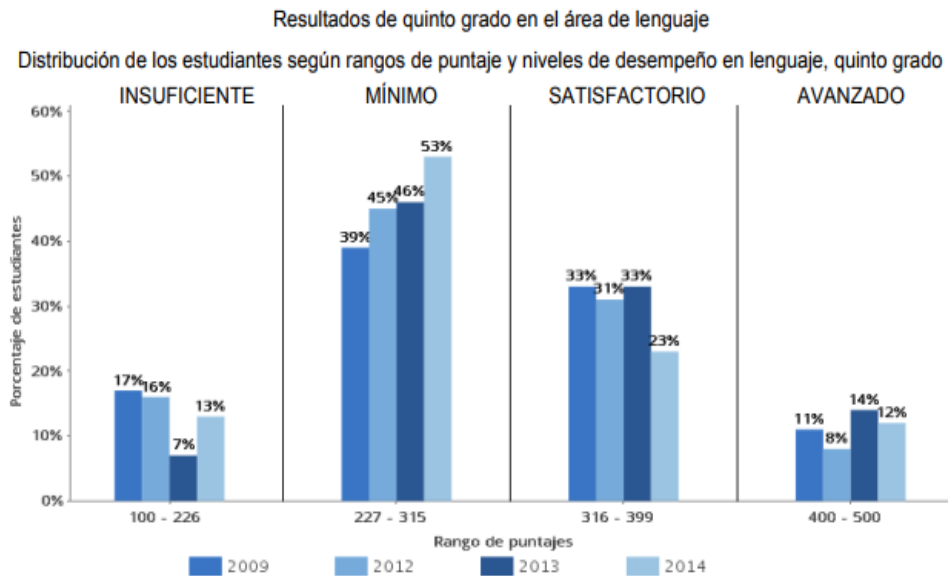
Actualmente, el colegio se encuentra focalizado dentro del programa “Todos a aprender” que incluye principalmente un trabajo con todas las sedes de primaria con miras a mejorar las prácticas docentes y el resultado de las pruebas de Estado, dentro del programa se realiza a nivel institucional una prueba de evaluación diagnóstica en las áreas de español y matemáticas con características similares a las SABER y que permite tener un conocimiento específico de los aspectos que se deben mejorar en cada aula de clase. A pesar de los avances generales obtenidos por los grados tercero en las pruebas SABER lenguaje 2014, las pruebas diagnósticas reafirman que los niveles de lectura y producción escrita en la sede Chocoita ameritan el fortalecimiento de las competencias comunicativas.

**Figura 1. Resultados prueba saber Lenguaje 3°. 2013 - 2014**



<sup>2</sup> Ibíd.

**Figura 2. Resultados prueba saber Lenguaje 5°. 2013 - 2014**



Según un consenso realizado informalmente en la evaluación institucional del año 2015, un alto porcentaje de docentes manifestó la aplicación en el aula de prácticas poco significativas, dichas prácticas dan prioridad al producto sobre el proceso, hay procesos de comprensión textual que no han sido enseñados y por consiguiente no permite generar en el estudiante el desarrollo de habilidades de inferencia y análisis crítico de textos.

En ocasión a lo anterior, se evidencia una serie de situaciones que no permiten que los estudiantes desarrollen de forma correcta sus capacidades y habilidades lectoras, por lo que se hace necesario intervenir dichas situaciones en busca de obtener una notable mejoría que permita a los estudiantes reforzar sus habilidades de comprensión lectora en pro de favorecer los niveles de lectura inferencial y crítica. Es así como de los anteriores problemas presentados surge la presente investigación, cuyo propósito definido es intervenir esas prácticas en el aula para poder mejorar los procesos de lectura en dichos estudiantes, que para el año siguiente cursarán quinto grado, contribuyendo de esta forma con la educación, el

progreso y la expectativa de obtener mejores oportunidades para los menores. En ese orden de ideas, surgen las siguientes preguntas problema:

**¿Cómo mejorar la estrategia didáctica para desarrollar en los estudiantes del grado cuarto del colegio integrado Llano Grande sede “D” competencias de lectura inferencial y crítica mediados por la lectura de textos expositivos?**

¿Cuáles son los niveles de comprensión lectora en los que presentan mayor dificultad los estudiantes del grado cuarto del Colegio Integrado Llano Grande?

¿Cuáles son los principales problemas de mediación pedagógica que tienen en el aula los maestros para implementar recursos didácticos generadores de procesos de lectura inferencial y crítica de los estudiantes?

¿Cuáles son las estrategias didácticas necesarias para mejorar las competencias de comprensión lectora en los niveles inferencial y crítico?

¿Cómo podrían evaluarse los resultados obtenidos en el desarrollo de la propuesta para realizar los ajustes que la consoliden?

## 2. JUSTIFICACIÓN

Es de conocimiento que el Estado Colombiano se ha preocupado por brindar a los niños del país una educación de calidad que les permita adquirir los conocimientos necesarios para acceder a mejores oportunidades, esta preocupación se materializa entre otras formas al expedir la Ley 115 de Febrero 8 de 1994, más conocida como “Ley General de la Educación”, según dicha Ley, uno de los objetivos generales para básica primaria proclamados los cuales se encuentran programadas en el su artículo 20, contempla 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.

Objetivo producto de una discusión sobre la reforma educativa que tuvo lugar a nivel nacional en los años noventa, la cual llevó a establecer como prioridad de la educación el desarrollo de la capacidad de interpretar y comprender la realidad a través de las diversas áreas del conocimiento, por encima del simple almacenamiento de información puntual (MEN 1999). Basados en este principio han surgido una serie de reestructuraciones curriculares y pedagógicas que han llevado al planteamiento de nuevas estrategias para encauzar las prácticas en el aula; puntualmente en el área de lenguaje se definen tres niveles de lectura: literal, inferencial y crítico, que son los que se abordarán en este proyecto de una manera más precisa en consonancia con los estándares y competencias específicas del área. Se debe tener en cuenta que la comprensión de un texto no es un proceso lineal y el lector puede estar moviéndose entre los diferentes niveles, pero la comprensión literal de un texto es determinante para poder abordar el inferencial o crítico por lo que mejorar dichos aspectos académicos en los estudiantes resulta totalmente relevante y necesario al momento de dar cumplimiento a la normatividad.

La presente investigación va dirigida a mejorar las competencias de lectura inferencial y crítica en los estudiantes de grado cuarto de básica primaria, y se realiza a partir de la replantación, reorientación y renovación de las prácticas pedagógicas mediante la realización de procesos didácticos y/o pedagógicos, que permitan desarrollar habilidades lectoras dando pautas sobre cuáles estrategias puede implementar el estudiante para que asuma niveles más estructurados de interpretación y valoración de los textos, hacer uso efectivo de la información y poder obtener conclusiones y soluciones razonadas, modelando su criterio propio.

Así mismo, se tiene presente que la validación de un concepto crítico tiene un significado emancipador cuando involucra la transformación de un pensamiento y permite al individuo cuestionarse sobre problemas sociales relevantes de su cotidianidad, en ese orden de ideas, uno de los componentes de esta investigación consiste en determinar el nivel de comprensión para precisar el desarrollo de una propuesta didáctica que le permita al estudiante problematizar el presente, pensar de manera inquisitiva y posteriormente plasmar sus ideas de forma escrita, ya con una óptica más crítica y argumentativa. Es claro que el proceso de comprensión lectora es un pilar fundamental no solo en la educación, sino también en todos los ámbitos de la vida cotidiana, y la potenciación de esta competencia en la educación es el eje central de mejoramiento capaz de integrar todas las áreas de estudio en nuestras aulas.

Por otra parte, la investigación permitirá realizar una evaluación más detallada y singular sobre el impacto que genere la implementación de este proyecto en los estudiantes del grado cuarto, identificando falencias y fortalezas, haciendo los ajustes pertinentes con el fin de elevar en un futuro la propuesta didáctica el ámbito institucional. Para finalizar es importante comprender que esta propuesta de investigación conducirá a generar aportes que podrán ser compartidos con los docentes de la institución interesados en el fortalecimiento de las prácticas de lectura literal, inferencial y crítica.

### **3. OBJETIVOS**

#### **3.1 OBJETIVO GENERAL**

Establecer cómo una propuesta didáctica permite mejorar las competencias en lectura inferencial y crítica a los estudiantes de cuarto grado del colegio integrado Llano grande sede “D”.

#### **3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Diagnosticar cuales son los niveles de comprensión lectora en los cuales presentan mayor dificultad los estudiantes del grado cuarto del Colegio Integrado Llano Grande sede “D”.
- Problematizar la mediación pedagógica que se realiza en el aula para implementar recursos didácticos generadores de procesos de lectura inferencial y crítica en los estudiantes.
- Diseñar estrategias didácticas que, desarrolladas a través de una secuencia didáctica, mejoren las competencias de comprensión lectora en los niveles inferencial y crítico.
- Evaluar los resultados obtenidos en el desarrollo de la propuesta para realizar los ajustes que la consoliden.

## 4. MARCO TEÓRICO

### 4.1 MARCO REFERENCIAL (ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN)

#### 4.1.1 En el ámbito internacional

**4.1.1.1 Obra “Pensamiento crítico en estudiantes de quinto de secundaria de los colegios de Carmen de legua callao”:** realizada por Milagros Rosario Milla Virhuez en Perú: El trabajo refiere una problemática de procesos educativos tradicionales, preponderando los conocimientos y no las capacidades de los estudiantes. El objetivo de estudio fue determinar el nivel de pensamiento crítico de los alumnos que cursaban el quinto año de secundaria basándose en fundamentos teóricos para recopilar las bases psicológicas del pensamiento crítico, dimensiones del pensamiento crítico, enfoques y técnicas de enseñanza. La investigación se enmarcó dentro de un estudio descriptivo simple y en relación al diseño se empleó el instrumento denominado “prueba para pensamiento crítico”. Concluye la autora que un alto porcentaje no han logrado un nivel óptimo de pensamiento crítico, la capacidad de inferir se encuentra en un nivel promedio y la argumentación en un nivel bajo. Deben sumarse esfuerzos para implementar programas de intervención educativa que atiendan la tarea inconclusa de enseñar a pensar críticamente.

Este referente orientó la presente investigación al exponer Técnicas para el desarrollo del pensamiento crítico (analizar, inferir, proponer, argumentar).

**4.1.1.2 Obra “Estrategia Didáctica para Desarrollar el Pensamiento Crítico”:** Realizado por Wilfredo Edgardo Moreno Pinado y Míriam Velázquez Tejed. Este trabajo de investigación se realizó en una zona rural con estudiantes de quinto año de secundaria en un colegio de Lima-Perú. La priorización que se le daba a la

mecanización de los contenidos y el poco desarrollo del pensamiento crítico llevó a los investigadores a implementar diversos instrumentos para recopilar datos que fueron debidamente analizados y categorizados, los instrumentos aplicados evidenciaron que los docentes presentaban deficiencias de orden teórico y didáctico acerca de las habilidades del pensamiento crítico, por lo tanto el aula no era un espacio para que los educandos interpretaran y analizaran la información. El proceso seguido durante la investigación llevó al diseño de una estrategia didáctica promoviendo el desarrollo de las capacidades y habilidades conceptuales, procedimentales y actitudinales en el que se involucró el diálogo, el cuestionamiento, la reflexión y la valoración de lo que se estudia.

Este trabajo, aportó a la presente investigación elementos de orientación metodológica para el desarrollo de la propuesta didáctica, así como datos que reflejan la importancia del docente en la promoción del pensamiento crítico.

#### **4.1.2 En el ámbito nacional**

**4.1.2.1 Obra “La lectura crítica y la producción textual en grados de cuarto y quinto de básica primaria”:** realizada por Ángela Parra, Rocío Firacative y Oscar Alberto Ruiz: En el trabajo investigativo los autores exponen que la escuela básica no focaliza sus prácticas educativas hacia el óptimo desarrollo del pensamiento crítico el cual debe convertirse en el eje central donde fluyan los gustos, intereses, inquietudes y certezas de los estudiantes. La investigación hizo sus fundamentos teóricos recopilando los tipos de lectura, los niveles de comprensión y las estrategias de comprensión lectora, basándose en un enfoque textual. La metodología estaba contemplada desde el enfoque crítico participativo, militante orientado a la acción mediada bajo la metodología del pensamiento crítico. La estrategia que se implementó fue la entrevista y talleres.

Los autores terminan concluyendo que ante la inminente transformación a la que está sujeta la escuela, la investigación es para el docente la herramienta necesaria para ejercer el compromiso de su labor y permitirle con ello al estudiante un progreso de su pensamiento crítico.

**4.1.2.2 Obra “Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de población vulnerable escolarizados en quinto grado de educación básica primaria”:** realizada por Esmeralda Roció Escorcía: En su trabajo de investigación expuso la dificultad que tienen los estudiantes para lograr una adecuada interpretación de los textos argumentativos, en parte esta dificultad subyace en el poco acompañamiento por parte del docente, dado que en muchos casos desconoce las estrategias con las cuales puede ayudarle a sus educandos a construir macro-reglas para una adecuada comprensión textual y por lo tanto argumentación. El modelo de su investigación es de carácter cuasi experimental y las secciones de trabajo se organizaron a través del aprendizaje y ejercitación de estrategias de lectura como preguntas, discursos, el subrayado, el resumen, entre otros, la variedad de estrategias implementadas, por el docente permitieron que los estudiantes ampliaran el conocimiento y se tornaran más estratégicos.

La autora concluyó manifestando que el diseño e implementación de programas centrados en el análisis de la súper estructura textual, son una estrategia que permite a los estudiantes cualificar sus “competencias” en la comprensión y producción de textos y que son factibles de desarrollarse desde la básica primaria. El aporte para esta investigación fue la implementación de estrategias para mejorar la lectura crítica trabajados en una secuencia didáctica.

**4.1.2.3 Obra “Desarrollo del pensamiento crítico, mediado por el cine en la consecución de la lectura crítica”:** realizado por Diana Vargas Rodríguez. Bogotá. La investigación se realizó con un grupo de 20 estudiantes entre las edades de 15 y 16 años, quienes cursaban noveno grado en una Institución de carácter

privado ubicada en la localidad de Suba. El interés investigativo se da a partir de un trabajo etnográfico de enfoque cualitativo que centró su esfuerzo en el desarrollo del pensamiento crítico, desde lo que proponen los autores Facione y Lipman, mediante la lectura crítica, con el estudio y la teorización que hace Cassany, utilizando el cine como elemento mediador, para ello se enfocó en el desarrollo de habilidades y procesos cognitivos de los estudiantes aplicados en diversos contextos educativos y socio-culturales. De esta manera se propuso el diseño de una estrategia didáctica con la que se valoró el papel y la importancia que adquiere el afianzamiento de las habilidades cognitivas como la interpretación, el análisis, la evaluación y la inferencia, orientando el concepto de texto, mediante la lectura crítica del cine.

Esta investigación aportó datos para construir una secuencia didáctica orientada a fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico, así como para la construcción del marco conceptual.

#### **4.1.3 En el ámbito local:**

**4.1.3.1 Obra “El aula de clases como un espacio generador de pensamiento crítico”** realizado por Mantilla Forero, Luis Alfredo. Santander. La investigación se realizó bajo el paradigma de la investigación cualitativa, y los parámetros de la Investigación Acción, con estudiantes de Educación Media en un colegio privado de la ciudad de Floridablanca, un problema que resultó en su investigación refería el hecho de las vagas alusiones al pensamiento crítico o a la toma de posturas responsablemente argumentadas por parte de los estudiantes ante situaciones y problemas que deberían afectarlos. La actitud pedagógica y las evaluaciones apuntaban a examinar aspectos meramente cognitivos y memorísticos, y no desarrollaban directamente las competencias a nivel interpretativo, argumentativo y propositivo que, pese a estar consignadas en los formatos de planeación de las asignaturas, no se daba por la ausencia de las estrategias indicadas para

desarrollarlo, El trabajo de investigación se vale de una secuencia didáctica para mejorar los niveles de comprensión lectora teniendo en cuenta el análisis estructural y la ideología de los discursos, así como la producción escrita en los estudiantes. El aporte obtenido de esta investigación fue reconocer la importancia que se le debe dar el Análisis crítico del discurso dentro de la planeación de una secuencia didáctica.

**4.1.3.2 Obra “Diseño de una unidad didáctica para el fortalecimiento y el desarrollo de la lectura crítica en estudiantes de Educación Multigrado, tercero-quinto de Primaria”:** realizado por Bermúdez Danitza, Ruiz Delcy y Ramírez Dayana. Santander. Con el propósito de mejorar los desempeños en las pruebas SABER las investigadoras orientaron su trabajo a optimizar la comprensión lectora en los estudiantes, para ello diseñaron una secuencia didáctica con talleres en los que se incluían los tres niveles de lectura (nivel literal, nivel inferencial y nivel crítico), después del proceso de comprensión lectora en el que se realizaba reconocimiento de saberes previos e interpretación y análisis del texto se asumía una lectura crítica frente a una problemática del contexto. Esta investigación fue un apoyo al presente trabajo al abordar la lectura desde los diferentes niveles buscando desarrollar el pensamiento crítico.

**4.1.3.3 Obra “Lectura crítica desde la semántica comparativa de textos bíblicos y literarios, como herramienta emancipadora para mejorar la capacidad argumentativa de los estudiantes de una escuela rural en Rio Negro Santander”:** realizado por Yadira Sánchez. Santander. El trabajo de investigación fue realizado con todos los grados de Educación Multigrado. El objetivo estuvo enmarcado en el desarrollo de la lectura crítica a partir de algunas relaciones semánticas y dialógicas de transtextualidad entre textos literarios y bíblicos, El proyecto culminó con la producción de veinticinco fábulas, desde el intertexto, hipotexto e hipertexto. El trabajo de grado ha sido un valioso aporte a la presente

investigación, pues permitió incorporar la importancia de S.D. para potenciar determinadas habilidades en los estudiantes y el desarrollo de la argumentación en los primeros años de escolaridad.

## **4.2 MARCO CONCEPTUAL**

Para el desarrollo del marco teórico de la investigación se tomaron como referencia autores como Kant, Richard Paul, Linda Elder, Isabel Solé, Daniel Cassany, Josette Jolibert, Esmeralda Roció Escorcía, Oscar Alberto Ruiz, Gloria Catala, Barret, David Cooper y Ángela Parra, quienes han aportado conocimiento sobre lectura inferencial y crítica, secuencia didáctica, comprensión lectora y en general sobre estrategias y habilidades para el mejoramiento de la lectura.

**4.2.1 Teoría Del Pensamiento Crítico De Kant.** La presente investigación está influenciada por la teoría del pensamiento crítico, en dicha corriente Kant fue gestor de una nueva forma de concebir el conocimiento y dio grandes aportes a problemas filosóficos en general en el ámbito de la religión, política, pedagogía, ciencia, etc. El documento *“Reflexiones sobre la educación o Tratado sobre pedagogía”* es una recopilación de sus experiencias cuando fue profesor en la Universidad de Königsberg; Para Kant el ser humano es fruto de la educación “Nuestra humanidad es el producto de una serie de circunstancias que tienen su eje central en el encuentro entre seres humanos: en el entorno natural, la familia, la escuela, el estado, la iglesia, etc.”<sup>3</sup> Kant pensaba que era en la educación donde el hombre encontraba la respuesta para la perfección de la naturaleza humana.

---

<sup>3</sup> Kant: 2004:54 traducida por: MALDONADO Carlos Eduardo Tratado de pedagogía. En revista Latinoamericana Educación Hoy número 159. Bogotá 1985

Cabe señalar que el pensamiento crítico encontró un terreno fértil en la filosofía y ha logrado permear notablemente en la educación, los abordajes de los postulados de Kant han dado origen al desarrollo de diversas aplicaciones del pensamiento crítico en la enseñanza. Sin embargo, haciendo honor al pensamiento kantiano el cual declara que a la crítica todo debe someterse; incluso el mismo pensamiento crítico, debe ser expuesto bajo esta premisa, de lo contrario caería en los supuestos dogmáticos y daría por sentado que es el pensamiento crítico la única alternativa para despojarnos de la manipulación.<sup>4</sup>

**4.2.2 Teoría del Conocimiento de Kant.** De igual forma, el pensamiento kantiano hace grandes aportes en el campo de la teoría del conocimiento y establece los principios que rigen el conocimiento de la naturaleza, las leyes que regulan el comportamiento en cuánto acción moral y los fines últimos de esta razón. La filosofía de Kant delinea los principios de la acción y las condiciones de la libertad. En el sentido filosófico el aporte de Kant se da en el campo de la epistemología porque no cuestiona los fenómenos del conocimiento, sino las condiciones de validez en que el conocimiento es construido.

Para conocer un objeto se requiere que yo pueda demostrar su posibilidad ya sea por el testimonio de la experiencia, a partir de la realidad efectiva de él, ya sea a priori, por la razón. Pero pensar puedo pensar lo que quiera, con tal de que no me contradiga a mí mismo, es decir, con tal de que mi concepto sea un pensamiento posible, aunque yo no pueda asegurar que en el conjunto de todas las posibilidades a este mi concepto le corresponde, o no, un objeto. Pero para atribuirle a tal concepto validez objetiva (posibilidad real, ya que la primera era solamente la posibilidad lógica), se requiere algo más. Este algo más, empero, no precisa ser buscado en las fuentes teóricas del conocimiento; puede estar también en las prácticas. Kant, I.: Crítica de la razón pura, B-XXV<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> *Ibíd.*

<sup>5</sup> La naturaleza del conocimiento según Kant. Disponible en: [http://www.filosofia.net/materiales/sofiafilia/hf/soff\\_9\\_1b.html](http://www.filosofia.net/materiales/sofiafilia/hf/soff_9_1b.html)

**4.2.3 La Comprensión del texto según el nivel de lectura.** La comprensión de un texto aborda varios niveles que según la taxonomía de Barret se dividen en nivel inferencial, literal o crítico. Estos niveles son procesos que se dan en la lectura y dan cuenta del progreso que se tiene de ésta.

En el nivel literal se interpela a la memoria y la habilidad de buscar la información explícita del texto, lo que aparece en él como datos, fechas, descripciones, ideas, entre otros; sin este prerrequisito será imposible abordar el nivel siguiente de inferencia en el cual se manipula la información del texto combinada con los pre saberes, la intuición y deducción para sacar una conclusión que puede no estar revelada en el texto; Daniel Cassany nos expone que

Leer es comprender y, más en concreto, elaborar los significados que no se mencionan explícitamente en el escrito, a los que denomina inferencia. Dichos significados los construye el lector en su mente a partir de los estímulos del texto y de su conocimiento previo.<sup>6</sup>

En el nivel crítico confronta el significado del texto con sus saberes para emitir un juicio valorativo que debe ser interpretado y expresado con propiedad: “*Comprender requiere construir el contenido pero también construir el punto de vista y los valores subyacentes (la ideología)*” afirma Cassany<sup>7</sup>.

A partir de las investigaciones de Barret, otros estudios han nominado componentes a estos niveles de comprensión lectora como los propuestos por Gloria Catalá que son expuestos a continuación.

a. **Nivel literal:** En este nivel se requiere que el estudiante encuentre datos o nombres (personas, lugares, tiempos), ideas principales cuando aparecen como oraciones explícitas en el texto, relaciones de causa y efecto, reconocer las

---

<sup>6</sup> CASSANY Daniel. Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona. Anagrama 2013

<sup>7</sup> CASSANY, Daniel. Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura. España, Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S. A2009

secuencias de una acción, características de personajes, seguir instrucciones, reconocer y dar significado a los prefijos y sufijos habituales, identificar sinónimos, antónimos y homófonos, dominar vocabulario básico según la edad.

Palabras claves para formular preguntas literales: ¿Qué?, ¿Para qué? ¿Cómo?, ¿Cómo es?, ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Cuál?, ¿Quién es?, ¿Con quién?, etc.

b. **Nivel inferencial:** En este nivel es preciso que el estudiante pueda predecir resultados, inferir significado de palabras desconocidas o el significado de frases, inferir efectos previsibles a determinada causa, secuenciar lógicas, interpretar lenguaje figurativo, recomponer un texto, prever un final distinto.

Palabras claves para formular preguntas inferenciales: ¿Qué significa...?, ¿Qué pasaría antes de...?, ¿Cómo podrías...?, ¿Qué otro título...?, ¿Qué diferencias o semejanzas...?, ¿a qué se refiere cuando...?, ¿Cuál es el motivo?, ¿Qué relación habrá...?, ¿Qué conclusiones...?, ¿Qué crees...?, etc.

c. **Nivel de criticidad:** En este nivel se enseña a los estudiantes a juzgar un texto desde el punto de vista personal, distinguir un hecho de una opinión, emitir un juicio frente a un comportamiento, manifestar reacciones que emergen del texto, analizar la intención del autor.

Palabras claves para formular preguntas críticas: ¿Qué crees?, ¿Crees qué es?, ¿Cómo crees que es..?, ¿Qué te parece..?, ¿Qué piensas u opinas de..?, ¿Qué hubieras hecho..?, ¿Cómo crees que..?, ¿Cómo podrías calificar..?, ¿Cómo te parece..?, ¿Cómo debería ser..?, etc.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> CATALÁ, G., CATALÁ, M., MOLINA, E., y MONCLÚS, R. Evaluación de la comprensión lectora Barcelona. Grao. 2001

Tratando de llevar las más recientes teorías e investigaciones sobre el aprendizaje al campo de acción en el aula, se ha tomado como ruta el desarrollo de habilidades, de estrategias y herramientas metodológicas, que para que sean eficaces deben ser enseñadas como un proceso y no de forma aislada y para ello deben estar planificadas, reguladas y supervisadas intencionalmente pues como cita David Cooper *“la comprensión no es un conjunto de habilidades, sino un proceso”*.<sup>9</sup>

**4.2.4 Construcción de los procesos y habilidades de comprensión lectora.** Hay ciertos aspectos de la comprensión que son posibles de enseñarse a través del desarrollo de habilidades. Según Harris y Hodges, citado por Cooper *“una habilidad se define como una aptitud adquirida para llevar a cabo una tarea con efectividad”*<sup>10</sup>. David Cooper hace su aporte para apoyar la enseñanza de la comprensión lectora desde una perspectiva crítica, para entender los procesos involucrados en esta comprensión retoma los aportes de las investigaciones recientes y plasma de manera práctica para el docente una guía con algunas habilidades y procesos, los factores que influyen en la comprensión lectora y los cinco principios básicos que rigen el desarrollo de la comprensión. *“Es necesario evaluar cuidadosamente las habilidades de comprensión que se enseñan actualmente, en función de su utilidad para que el lector entienda cómo está estructurado un texto determinado y si ayudan al que el lector lo comprenda”*.<sup>11</sup>

**4.2.5 Teorías Constructivistas de Aprendizaje como guía para ver la lectura como Procesos Estructurados.** Josette Jolibert una de las principales investigadoras interesadas en formar niños lectores de textos basada en las corrientes de las teorías constructivistas de aprendizaje significativo, de la sociolingüística y de la lingüística textual, concibe la lectura y la producción de textos como procesos estructurados de construcción de competencias lingüísticas y se

---

<sup>9</sup> COOPER, David. Como mejorar la comprensión lectora. España, Madrid. Ediciones Visor Dis., S.A. 1998

<sup>10</sup> *Ibíd.*

<sup>11</sup> *Ibíd.*

vale de herramientas metodológicas para facilitar esta construcción. La autora presenta una síntesis de numerosas investigaciones en las que contempla siete niveles de competencia lingüística que nos sirven de herramienta para orientar la lectura del texto y lo que se debe buscar en él:

1. Los índices lingüísticos que dan testimonio del contexto.
2. Las huellas de los principales parámetros de la situación de producción.
3. Características que permiten identificar el tipo de texto.
4. La superestructura del texto
5. Manifestaciones del funcionamiento lingüístico a nivel conjunto del texto.
6. Las huellas útiles del funcionamiento lingüístico.
7. Nivel de las palabras y las microestructuras<sup>12</sup>.”

Para Josette Jolibert:

Leer es interrogar un texto, es decir construir activamente un significado, en función de sus necesidades y sus proyectos, a partir de diferentes claves, de distinta naturaleza, y de estrategias pertinentes para articularlas. No se trata de un educador haciendo “preguntas de comprensión” sobre un texto, son los niños que “interrogan” a un texto para elaborar su significado. Entonces, aprender a leer es aprender a enfrentarse directamente a un texto<sup>13</sup>”

Es el lector quien le da sentido al texto, desde sus experiencias y necesidades no se espera llegar a la escuela para hacer hipótesis sobre el significado que pretende transmitir un afiche, los empaques de los alimentos, las portadas de los cuentos infantiles o la misma calle y su contexto, cada sujeto se enfrenta a un texto desde su realidad y lo construye particularmente.

---

<sup>12</sup> JOSETTE, Jolibert. Formando niños lectores de textos. Santiago de Chile: Ediciones Dolmen S.A. 1997

<sup>13</sup> JOSETTE, J., SRAIKI, C. Niños que construyen su poder de leer y escribir. Manantial. Buenos aires. 2009

**4.2.6 Estándares de competencia para el pensamiento crítico.** El pensamiento crítico por su complejidad no ha sido descrito dentro de un concepto conciso y un fundamento clave para su evaluación, es por ello que ha sido tema de interés en diferentes ramas del pensamiento tanto filosófico, como psicológico, pedagógico entre otros.

Richard Paul y Linda Elder propusieron un trabajo por estándares de competencia para el pensamiento crítico que ha funcionado como puntos claves para evaluar las aptitudes del pensamiento crítico en estudiantes desde primaria hasta educación superior.

Sus autores plantearon estos estándares para maestros con el objetivo de enseñar, evaluar y desarrollar en el estudiante una aptitud autónoma y disciplinada en sus áreas de aprendizaje fundamentadas en el pensamiento crítico. Es importante resaltar que el maestro debe entender los pilares de este tipo de pensamiento para poder alcanzar con éxito la enseñanza del mismo. Como dice Pestalozzi:

El pensamiento dirige al hombre hacia el conocimiento. Puede ver, oír, leer y aprender lo que desee y tanto cuanto desee; nunca sabrá nada de ello, excepto por aquello sobre lo cual haya reflexionado; sobre aquello que por haberlo pensado, lo ha hecho propiedad de su propia mente<sup>14</sup>

Un estudiante que en su diario vivir se mantiene leyendo lecturas de valioso contenido desarrolla la capacidad de entender el propósito del texto a medida que es leído. La madurez de razonamiento adquirido por la disciplina de la lectura le permite cuestionar, resumir y conectar las ideas principales del texto, permitiendo la formación de un pensamiento crítico y reflexivo que adapte su lectura a metas específicas.<sup>15</sup>

---

<sup>14</sup> RICHARD, Paul y ELDER, Linda. Estándares de competencia para el pensamiento crítico. Barcelona. 1995. Disponible en: [https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp\\_Standards.pdf](https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf)

<sup>15</sup> *Ibíd.*, p. 44

La creatividad que es el acto de hacer o producir se encuentra estrictamente relacionado con la criticidad o evaluar lo hecho. El pensamiento simultáneamente debe producir y juzgar los productos que produce y de esta manera desarrollar un razonamiento de excelencia. Es necesario aclarar que la crítica y valor que se otorgue a las cosas varían de persona a persona y depende de los estándares de calidad propios de cada ser.<sup>16</sup>

El arte de leer con atención hace referencia a una lectura cuidadosa, activa y reflexiva, elementos cruciales que anteceden al pensamiento crítico. Según los autores los estudiantes que leen críticamente se apropian de las ideas más importantes en los textos, reconocen que todo texto tiene un propósito, crean un diálogo interno con el texto conforme leen, cuestionando, resumiendo y conectando las ideas importantes con otras ideas, monitorean cómo están leyendo-distinguiendo entre lo que comprenden y lo que no comprenden del texto, los estudiantes resumen correctamente y discuten (con sus propias palabras), dan ejemplos a partir de sus experiencias, conectan las ideas centrales con otra ideas y las aplican a sus vidas, los estudiantes parafrasean correctamente, dan ejemplos del significado intentando relacionarlo con situaciones concretas en el mundo real, evalúan lo que leen por su claridad, veracidad, profundidad e importancia. Al respecto Richard Paul y Linda Elder consideran que el nivel de pensamiento crítico requerido para internalizar los conceptos básicos necesita del criterio de claridad y precisión como un mecanismo de entrada que permita la comprensión inicial. Cuando se lee críticamente se hace uso de una de las habilidades indispensable para el aprendizaje, es la referente al arte de leer con atención

---

<sup>16</sup> *Ibíd.*, p. 13

Con el uso de estos estándares de competencia se espera que el estudiante entienda el pensamiento crítico como un conjunto de habilidades para la comunicación efectiva y la resolución de problemas en todas sus actividades tanto de aprendizaje como profesional y personal.

**4.2.7. Estrategias de lectura.** Cuando se habla de la lectura y su enseñanza se debe comprender que no es un proceso sencillo de alcanzar. Es por ello que se busca implementar estrategias de lectura enfocadas especialmente en estudiantes de primaria para lograr con éxito el gusto por esta, además de desarrollar las competencias necesarias para la lectura inferencial y crítica como herramienta fundamental para su aprendizaje.

La profesora e investigadora Isabel Solé de la Universidad de Barcelona centra sus trabajos investigativos en el tema de alfabetización académica relacionada con la enseñanza y aprendizaje de la lectura. En su libro “Estrategias de lectura” explica sobre cómo enseñar a leer a los niños basándose especialmente en el verdadero significado de leer, las funciones de la lectura y las estrategias para su aprendizaje. La autora expresa que dichas estrategias son procedimientos de elevado carácter y por ello es necesario considerar objetivos, un plan de acción y una evaluación para el desarrollo de las mismas.

...Las estrategias de comprensión lectora a las que nos referimos a lo largo de este libro son procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio...<sup>17</sup>

Solé no propone un listado de estrategias ya que estos podrían confundirse como técnica o procedimientos a seguir, es decir, pasos que obligarían a la acción de la enseñanza de la lectura, si no que plantea una serie de cuestionamientos que dividen la lectura en tres momentos: antes, durante y después de leer.

---

<sup>17</sup> SOLÉ, Isabel. Estrategias de lectura. Barcelona, 1992. p. 67

1. ¿Qué / Por qué y para qué tengo que leer? En esta estrategia se busca que el estudiante comprenda los propósitos de la lectura.
2. ¿Qué sé acerca de lo que estoy leyendo? Se busca aportar conocimiento previo por parte del estudiante antes de iniciar su proceso de lectura.
3. ¿Qué información es esencial? ¿Cuál información no es relevante? Se pretende que el estudiante dirija su atención a lo que le resulte fundamental de lo que está leyendo.
4. ¿Tiene sentido el texto? ¿Qué dificultades plantea? Se inspecciona el sentido común que le aporta la lectura al estudiante.
5. ¿Qué se pretende con el texto? ¿Cuál es la idea fundamental en el párrafo? Esta estrategia permite comprobar continuamente si el estudiante está comprendiendo lo leído a medida que recapitulo y se interroga.
6. ¿Cuál podría ser el final de la novela? ¿Qué le puede ocurrir al personaje? Por último, se comprueba inferencias de diversos tipos, interpretación, conclusiones por parte del estudiante.

Los tres momentos proponen: primero, encontrar un propósito y objetivo para que el lector se motive a seguir su lectura, segundo, consiste en la intersección de los conocimientos previos que se tiene sobre lo que se está leyendo, la intervención del lector y el discurso del autor y finalmente el tercer momento trata sobre la recapitulación y retroalimentación del lector sobre la lectura.

Es importante recalcar que cada formador de la lectura es un ser consciente y reflexivo sobre los pasos que deben tomar para hacer más sencilla la experiencia de la lectura con los estudiantes y más si se refieren a niños en proceso de aprendizaje.

**4.2.8 Lectura crítica y Pensamiento crítico.** La lectura crítica implanta en el lector una disposición para indagar a fondo sobre un texto, teniendo en cuenta el uso de sus palabras y enunciados, reflexionar sobre la postura del autor para proponer si

es necesario alternativas diferentes que permitan finalmente construir nuevos significados.

Para Daniel Cassany hay tres planos en la lectura: las líneas, entre las líneas y detrás de las líneas. Comprender las líneas hace referencia a entender el significado literal; entre las líneas se relaciona con lo que hay que deducir de las palabras, es decir, lo que no está explícitamente: las inferencias, las presuposiciones, la ironía, los dobles sentidos; y lo que hay detrás de las líneas es la ideología, el punto de vista, la intención, la argumentación del autor y se le podría agregar los elementos que aporta el lector desde su contexto situacional, ideológico y cultural.<sup>18</sup>

Para Daniel J. Kurland, la Lectura Crítica es una técnica que permite descubrir ideas e información dentro de un texto escrito. El Pensamiento Crítico es una técnica para evaluar la información y las ideas, para decidir que aceptar y creer. La Lectura Crítica hace referencia a una lectura cuidadosa, activa, reflexiva y analítica. El pensamiento crítico implica reflexionar sobre la validez de lo que se ha leído a la luz del conocimiento y la comprensión del mundo que previamente se tienen.

Con base a las definiciones anteriores, la lectura crítica parecería anteceder al pensamiento crítico: Y es que solamente cuando se ha entendido completamente un texto (lectura crítica) se pueden evaluar con exactitud sus aseveraciones (pensamiento crítico).

De acuerdo al autor Kurland, sobre la lectura crítica se puede concluir que esta es un eslabón para acceder al pensamiento crítico, dado que los lectores críticos son conscientes de identificar y entender los contenidos locales, la forma como se articulan las partes y reflexionar y evaluar la información, es por ello que la lectura

---

<sup>18</sup> CASSANY, Daniel. Leer tras las líneas [en línea] [Citado el 14 de septiembre de 2015] Disponible en: <https://docs.google.com/document/d/1FyP6TFP69r6IJJaDgGR0UaU4akVq6Bd9vOrZfWtoR8G4/edit>

crítica y el pensamiento crítico están muy relacionados, así lo establece en la siguiente comparación como se muestra en la tabla relacionada a continuación:

**Tabla 1. Comparación lectura crítica - pensamiento crítico**

Lectura crítica	Pensamiento crítico
Es una técnica que permite descubrir ideas e información dentro de un texto escrito.	Es una técnica para evaluar la información y las ideas. Para decidir que aceptar y creer.
Hace referencia a una lectura cuidadosa, activa, reflexiva y analítica.	Implica reflexionar sobre la validez de lo que se ha leído a la luz del conocimiento y la comprensión del mundo que previamente se tiene.
En un texto determinado, la lectura crítica está interesada en dilucidar como, dentro del contexto del texto considerado como un todo, los elementos tienen correspondencia entre si y si el texto tiene significado.	Tendría la función de decidir si el significado implícito es verdadero o aceptable.

Fuente: KURLAND, Daniel. Pensamiento crítico técnicas para su desarrollo, 2005. p. 55

Finalmente Daniel, J. Kurland declara que la lectura crítica como herramienta para desarrollar el pensamiento crítico es indispensable para evaluar lo que se ha leído e integrar esa comprensión al conocimiento previo que se tiene del mundo, también de decidir qué se puede aceptar como verdadero y útil, valorar la evidencia sobre la que ésta basada un discurso y estimar la validez de los comentarios de un texto, al aportar conocimientos y estándares externos que lo soporten.<sup>19</sup>

**¿Qué es leer? y tipos de lectura.** Según Solé, leer, es un proceso complejo que consiste en la interacción entre el lector y el texto para lo cual se necesita tener

<sup>19</sup> KURLAND, Daniel J. Lectura crítica versus pensamiento crítico. 2003. (En Línea) (Consultado el 12 de octubre de 2015). Disponible en: <http://www.edicionessimbioticas.info/Lectura-critica-versus-pensamiento>

habilidades para comprender el texto escrito para poder desglosarlo, además de aportar ideas y objetivos en el momento de la lectura.

Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar o rechazar las predicciones e inferencias de que se hablaba.<sup>20</sup>

Es posible distinguir algunos tipos de lectura tales cómo:

Lectura exploratoria: Este tipo de lectura hace referencia a un primer acercamiento del lector al texto y tiene como objetivo hacer una visión general de su contenido. Para realizar este tipo de lectura se utilizan:

- El índice onomástico (de nombres)
- El índice analítico (de temas)
- Los títulos y subtítulos

Lectura de reconocimiento: Se trata específicamente de una revisión sobre los títulos de capítulos, además de una leída breve al índice e introducción. Para este tipo de lectura se tienen en cuenta los siguientes aspectos:

- Leer el título
- Leer el primer párrafo completo
- Leer la primera oración de los siguientes párrafos
- Leer la siguiente oración de los siguientes párrafos
- Leer el último párrafo

---

<sup>20</sup> SOLÉ, Isabel. Estrategias de lectura. Barcelona, 1992. p. 18

Lectura selectiva: En este caso durante esta lectura se trata de extraer información pertinente y clara según los objetivos del lector.

Lectura crítica: Además del proceso de lectura, implica en el lector la capacidad del desarrollo de análisis, comprensión y valoración del texto.

**4.2.9 Lectura en la escuela.** La lectura en la escuela se trata de un reto que todo ciudadano debe cumplir para el aprendizaje de la lectura. Según Solé las prácticas educativas empleados en las escuelas no son aptas ya que los jóvenes “saben leer” pero no son capaces de utilizar su lectura autónoma para sus relaciones sociales. El problema se presenta en primera instancia con el formador que no basa su atención en el mejoramiento de las estrategias de lectura para sus estudiantes.

**4.2.10 Texto expositivo.** El texto expositivo es el medio de difusión que utiliza la ciencia y la tecnología para diseminar sus descubrimientos, y es la materia preponderante en los libros de textos escolares, sin embargo, los estudiantes suelen tener mayor dificultad con los textos expositivos debido al limitado uso y a que estos no presentan una modalidad fija que el lector pueda prever siempre.

Cada texto presenta sus propios fundamentos lingüísticos, en el caso de los textos expositivos su propósito principal es mostrar en detalle la naturaleza del tema escrito junto con su problema y objeto de análisis, se caracterizan especialmente por ampliar de manera constante información nueva con la intención de alcanzar la objetividad y precisión conceptual para la cual se debe comprender o interpretar este tipo de textos.

Según el tipo de lector al que se dirige, los textos expositivos pueden ser:

**Expositivos divulgativos:** Están dirigidos a un amplio rango de personas, se utiliza para dar a conocer un hecho o idea de interés general; se encuentran en los periódicos, revistas, enciclopedias, libros de texto, etc. Emplea un lenguaje muy claro y con uso limitado del tecnicismo, aunque puede requerir un vocabulario mínimo para entenderlo, son la base para dar a conocer a la sociedad los avances en las distintas áreas del conocimiento.

**Expositivos especializados:** Está dirigido a un público específico, por estar escrito en un lenguaje técnico que supone del lector un conocimiento previo en cuanto al léxico e información técnica. Se encuentran en informes doctorales, monografías, leyes, artículos de investigación científica, etc.

### **Estructura global del texto expositivo**

Para dar a conocer en forma objetiva la información se presenta ordenada en la estructura de introducción, desarrollo y conclusión.

**Introducción:** Explicación acerca de cómo será tratado el tema y delimita su exposición. Responde a las preguntas: ¿para qué?, ¿Cómo? Y ¿Qué?

**Desarrollo:** Consiste en la exposición clara y ordenada de la información en la que se expone, explica, aclara, ejemplifica, describe, analiza, narra, informa. Responde al ¿Por qué?

**Conclusión:** es la parte final en la que se sintetiza la información presentada; su finalidad es resumir los aspectos fundamentales del tema expuesto o dar recomendaciones que el emisor considere necesarias.

La información de un texto expositivo se puede organizar según el objetivo comunicativo que pretenda el autor, al saber diferenciar las distintas estructuras posibles el lector puede anticipar el tipo de información que le será presentada. Los

cinco patrones de escritura expositiva más usados son: descriptivo; enumeración; comparativo; causa-efecto; resolución de problema.

**Tipo descriptivo:** Expone las características del tema o el contexto, presenta detalles relevantes relacionados con el tema que le permite al lector anticipar los contenidos.

**Tipo enumeración.** Se presentan una serie de fenómenos o conceptos relacionados entre sí por poseer algún rasgo común. Este tipo de organización viene indicada por el uso de conectores textuales del tipo: *en primer lugar, por otro lado, además*, y por recursos tipográficos o numeraciones.

**Tipo Comparativo:** Exige que el lector advierta las semejanzas o diferencias entre dos o más elementos o ideas, recurre a términos claves como (igual a, distinto a, se parece a, difiere de, lo mismo que, parecido a, no es comparable a). A partir de esas frases claves el lector puede anticipar información relevante para dicha comparación. A menudo las comparaciones no son tan explícitas.

**Tipo causa efecto:** Se presenta con frecuencia en los libros de texto de ciencias naturales, sociales y matemáticas, también en los periódicos y artículos de revista no presenta los contenidos agrupado en una secuencia y a menudo emplea palabras claves como (por ende, de ahí que, por qué. A causa de, a raíz de, considerando que, o la razón por la que). El lector ha de estar capacitado para identificar los elementos que el texto relaciona entre sí e inferir las relaciones de causa-efecto.

**Tipo resolución de problema:** El autor presenta un problema, o un interrogante, seguido de una solución, respuesta o réplica. Recurre a ciertas palabras claves como (el problema consiste en, la pregunta que surge es, una posible causa del problema es, una posible solución a,), sin embargo, no siempre el autor identifica el

problema con tanta precisión es entonces cuando el lector debe rastrear ciertas claves que le permitan clarificarlo por su cuenta.

**CARACTERÍSTICAS LINGÜÍSTICAS DE LOS TEXTOS EXPOSITIVOS.** La finalidad informativa de los textos expositivos condiciona sus características expresivas. El deseo de claridad, precisión y objetividad determina la aparición de unos usos lingüísticos que se ponen de manifiesto en los distintos planos de la lengua. En los textos expositivos, el lenguaje se utiliza en su función referencial, hay ausencia de elementos gramaticales que implican valoración o afectividad por parte del emisor, utilización de un léxico especializado (tecnicismos) asociado a las distintas variedades funcionales de la lengua, uso de procedimientos tipográficos que refuerzan la organización informativa del texto: numeración, títulos y subtítulos, subrayado, cursiva, etcétera. El tiempo verbal predominante es el presente de indicativo, que adquiere un valor intemporal asociado a las distintas variedades funcionales de la lengua, se emplean distintos tipos de estructuras impersonales, utilización de ordenadores discursivos y conectores textuales de tipo lógico, Para conseguir un tono de objetividad, la voz del emisor suele ocultarse mediante la utilización de distintos tipos de estructuras impersonales.

**4.2.11 Secuencia didáctica.** La didáctica es la práctica del proceso de la enseñanza-aprendizaje que crea situaciones experimentales y proporciona nuevas condiciones para posibilitar que el estudiante se adapte y se sienta motivado ante diversas situaciones, facilitando los ambientes adecuados para el aprendizaje. Tal como lo define Ana Camps,

La secuencia didáctica está referida a la organización de acciones de enseñanza orientadas al aprendizaje, a las características de la interacción, los materiales de soporte (mediaciones). Una SD debe permitir identificar sus propósitos, sus condiciones de inicio, desarrollo y cierre, los procesos y resultados involucrados. De

otro lado, una SD no es necesariamente una secuencia lineal ni es de carácter rígido. Debe comprenderse como una hipótesis de trabajo<sup>21</sup>.

La organización de la secuencia inicialmente es responsabilidad del profesor y posteriormente se involucra a los estudiantes en el proceso, un aspecto primordial a tener en cuenta es enfocarse en un contexto educativo en particular para evidenciar la pertinencia desde la teoría a la práctica. Es por ello que en una secuencia didáctica se deben identificar las condiciones de inicio, desarrollo y finalización, además de procesos y resultados con el fin de alcanzar algún tipo de aprendizaje.

En el proceso del desarrollo de una secuencia didáctica se deben tener en cuenta los siguientes aspectos: presentación, comprensión, práctica y transferencia. La presentación hace referencia a la motivación que se proporciona al estudiante para que este se sienta atraído por el tema o temas, la comprensión es la que propone al estudiante a procesar información acerca del tema a tratar que le permitirá realizar actividades posteriores, la práctica constituye el aspecto en el cual el estudiante realiza actividades o ejercicios para que practiquen sus destrezas y por último encontramos la transferencia la cual consiste en un conjunto de actividades realizadas por el estudiante en el cual evidencia lo aprendido.

La secuencia didáctica según los planteamientos de Ana Camps “*es aquella estructura de acciones e interacciones que ligadas entre sí, persiguen la intención de lograr algún aprendizaje*”<sup>22</sup>, es decir, que se constituye en una red acciones que, en concordancia unas con otras, favorece el aprendizaje o la adquisición de un saber.

---

<sup>21</sup> CAMPS, Ana (Comp). Secuencias didácticas para aprender a escribir. 1 ed. Barcelona (España): Editorial GRAO. 2003. p. 85

<sup>22</sup> CAMPS, Ana; Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica. En: Cultura y Educación. Madrid N° 2. 1996, p. 18.

### 4.3 MARCO LEGAL

Como es de conocimiento, en Colombia existe una serie o conjunto de normas dedicadas a controlar tanto comportamientos de las personas dentro de la sociedad como las acciones que debe tomar el estado con esa misma sociedad, en ese sentido, se encuentran normas dedicadas a regular la educación en Colombia, discriminándola como básica y superior, en este caso se tomarán en cuenta sólo las normas legales relacionadas con la educación básica.

**4.3.1 Ley 115 de Febrero 8 de 1994 “Por la cual se expide la Ley General de Educación”.** La presente ley tiene como objeto señalar las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público.

Es así como dentro de esta ley se encuentran los objetivos generales de la educación básica; teniendo como referencia la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994 artículo 20 de los Objetivos Generales de la Educación Básica, se desarrolla con los siguientes fines <sup>23</sup>:

- 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

---

<sup>23</sup> COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Ley general de la educación. Por el cual se reglamenta el artículo 20 de la Ley 115 de 1994 [En línea] Bogotá D.C. [Consultado 30 de septiembre de 2015]. Disponible en: [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

para los niveles superiores del proceso educativo y para su vinculación con la sociedad y el trabajo.

- Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente.
- 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.
- Propiciar el conocimiento y comprensión de la realidad nacional para consolidar los valores propios de la nacionalidad colombiana tales como la solidaridad, la tolerancia, la democracia, la justicia, la convivencia social, la cooperación y la ayuda mutua.
- Fomentar el interés y el desarrollo de actitudes hacia la práctica investigativa.
- Propiciar la formación social, ética, moral y demás valores del desarrollo humano.

De igual forma toca temas como la autonomía escolar, contemplada en el artículo 77 el cual expresa que dentro de los límites fijados por la presente ley y el Proyecto Educativo Institucional, las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimientos definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional.

En el mismo sentido y de conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, el Ministerio de Educación Nacional, con el fin de velar por la calidad, por el cumplimiento de los fines de la educación y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos, establecerá un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación que opere en coordinación con el Servicio Nacional de Pruebas del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, y con las entidades territoriales y sea base para el establecimiento de programas de mejoramiento del servicio público educativo.

#### **4.3.2 Ley 715 de Diciembre 21 de 2001.**

Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros<sup>24</sup>

La presente ley tiene como objeto regular el Sistema General de Participaciones SGP está constituido por los recursos que la Nación transfiere por mandato de los artículos 356 y 357 de la Constitución Política de Colombia a las entidades territoriales – departamentos, distritos y municipios, para la financiación de los servicios a su cargo, en salud, educación y los definidos en el Artículo 76 de la misma.

De acuerdo con la presente ley, está conformado de la siguiente manera:

- Una participación con destinación específica para el sector educativo, denominada participación para educación; con un porcentaje del cincuenta y ocho punto cinco 58.5%.
- Una participación con destinación específica para el sector salud, denominada participación para salud; con un porcentaje del veinte cuatro punto cinco 24.5%.
- Una participación de propósito general que incluye los recursos para agua potable y saneamiento básico, denominada participación para propósito general; con un porcentaje del diez y siete 17.0%.
- El Distrito Capital, por su naturaleza recibe recursos provenientes de la distribución sectorial, en lo concerniente a propósito general, participación en educación, y salud (salud pública, atención a población pobre no afiliada, régimen subsidiado).

---

<sup>24</sup> COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPUBLICA. Ley general de Educación 115.

De igual forma toca entre otros temas relacionados con el sector de la educación, las competencias de la nación en cuanto a dicho sector, algunas de ellas son:

- Formular las políticas y objetivos de desarrollo para el sector educativo y dictar normas para la organización y prestación del servicio.
- Regular la prestación de los servicios educativos estatales y no estatales.
- Impulsar, coordinar, financiar, cofinanciar y evaluar programas, planes y proyectos de inversión de orden nacional en materia de educación, con recursos diferentes de los del Sistema General de Participaciones. Con estos recursos no se podrá pagar personal de administración, directivo, docente o administrativo.
- Definir, diseñar, reglamentar y mantener un sistema de información del sector educativo.
- Establecer las normas técnicas curriculares y pedagógicas para los niveles de educación preescolar, básica y media, sin perjuicio de la autonomía de las instituciones educativas y de la especificidad de tipo regional.

**4.3.3 Decreto 1860 de Agosto 3 de 1994.** Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales

Los artículos contenidos en ella se aplican al servicio público de educación formal que presten los establecimientos educativos del Estado, los privados, los de carácter comunitario, solidario, cooperativo o sin ánimo de lucro. Su interpretación debe favorecer la calidad, continuidad y universalidad del servicio público de la educación, así como el mejor desarrollo del proceso de formación de los educandos.

Toca temas como la definición de los responsables de la educación indicando El Estado, la sociedad y la familia, de igual forma la organización de la educación formal categorizándola por niveles, ciclos y grados según las siguientes definiciones:

- Los niveles son etapas del proceso de formación en la educación formal, con los fines y objetivos definidos por la ley.
- El ciclo es el conjunto de grados que en la educación básica satisfacen los objetivos específicos definidos en el artículo 21 de la Ley 115 de 1994 para el denominado Ciclo de Primaria o en el artículo 22 de la misma Ley, para el denominado Ciclo de Secundaria.
- El grado corresponde a la ejecución ordenada del plan de estudios durante un año lectivo, con el fin de lograr los objetivos propuestos en dicho plan.

**4.3.4 Decreto 1290 de 2009.** *“Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media”.*

Tiene como objeto reglamentar la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media que deben realizar los establecimientos educativos. Sus principales propósitos son:

- Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances. Proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante.
- Suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presenten debilidades y desempeños superiores en su proceso formativo.
- Determinar la promoción de estudiantes.
- Aportar información para el ajuste e implementación del plan de mejoramiento institucional.

De igual forma habla de la responsabilidad del ministerio de educación, de las secretarías de educación y de las entidades territoriales certificadas y de los establecimientos educativos como tal, manteniendo siempre los derechos de los estudiantes por encima, definiéndolos de la siguiente manera:

- Ser evaluado de manera integral en todos los aspectos académicos, personales y sociales.
- Conocer el sistema institucional de evaluación de los estudiantes: criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación y promoción desde el inicio de año escolar.
- Conocer los resultados de los procesos de evaluación y recibir oportunamente las respuestas a las inquietudes y solicitudes presentadas respecto a estas. 4. Recibir la asesoría y acompañamiento de los docentes para superar sus debilidades en el aprendizaje.

Lo que permite garantizar una educación correcta a todos los estudiantes del país.

## 5. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El Colegio Integrado Llano Grande es una institución educativa de carácter público oficial que se encuentra ubicada en la zona rural a 7 kilómetros del casco urbano del municipio de Girón, cuenta con 7 sedes que prestan el servicio en la jornada de la mañana en los ciclos de preescolar, básica y media académica con orientación agroecológica. La institución se enmarca bajo los postulados de una teoría humanista con una orientación agroecológica tendiente a desarrollar competencias para el trabajo. Su visión es proyectarse como una institución de carácter técnico en el área de la agroecología y la agroindustria articulada en la educación media con el SENA. Tiene alrededor de mil estudiantes distribuidos en todas las sedes bajo la responsabilidad de un rector, un coordinador de básica primaria, un coordinador de secundaria, una orientadora y una secretaria.

El trabajo de campo de esta investigación se realizó en la sede “D” escuela Chocoita ubicada a 13 kilómetros del casco urbano de Girón. La población estudiantil pertenece a familias que dependen, en su mayoría, del trabajo agrícola con cultivos en los que predominan los cítricos. Hay un caserío de aproximadamente 800 habitantes. La vereda se encuentra estratificada en el nivel 2 y cuenta con los servicios básicos de agua, luz y gas natural, predomina la telefonía móvil y el servicio de internet es muy deficiente, el nivel de educación de los padres es básico.

La población objeto de intervención son estudiantes entre los 8 y 11 años de edad que cursan grado cuarto de básica primaria, conformado por 22 estudiantes de los cuales 13 son niñas y 9 son niños, es un grupo muy dinámico y participativo en el discurso de clase, sin embargo sus producciones escritas demuestran casi a nivel general deficiencias gramaticales en ortografía, semántica, sintaxis y referente a la lectura hay un mediano desempeño en el nivel de comprensión literal, dificultad de inferir y analizar la lectura de textos, no hay una práctica fundamental en la escuela

ni fuera de ella sobre inferir y ser críticos, pues aún se implementa el manejo del aprendizaje y la enseñanza basados en la mecanización y la memoria; se enseña por contenidos textuales y no por procesos, se manejan conocimientos de forma aislada y no son integrados sus aprendizajes con la vida cotidiana. Como ya se dijo anteriormente, el bajo nivel de comprensión lectora ha incidido en el desempeño de las otras materias y en los resultados de las pruebas de Estado “SABER”.

## 6. CRITERIOS ÉTICOS

En el desarrollo de la investigación estuvieron presente los siguientes criterios éticos:

1. Todos los participantes fueron informados y aconsejados acerca del objetivo de la investigación.
2. Se solicitó la autorización a los padres de familia para la participación del menor, así también para la toma de datos y evidencias durante la investigación.
3. Consentimiento institucional en el cual se concede al docente investigador realizar la investigación.
4. La investigación llevó registro eficiente del proyecto.
5. Se dio a conocer los principios éticos del proyecto a todos los participantes...
6. Se comunicaron los avances a los participantes.
7. La docente investigadora se ha documentado y ha desarrollado el curso de buenas prácticas que se encuentra en la dirección <https://pphi.nihtraining.com/users/login.php>, también se analizó y conoció el documento ABC para proteger los datos personales ley 1582 de 2012. Anexo I criterios éticos

## 7. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

### 7.1 ENFOQUE METODOLÓGICO

El proyecto desarrollado es de tipo cualitativo, teniendo como referente que el investigador primero debe revisar con antelación todos los aspectos mencionados y deben ser tenidos en cuenta como fuente de conocimiento que permita ayudar a identificar los factores que influyen en el problema de comprensión lectora, que se encuentran en gran medida intervenidos por la experiencia social y la creación de significados que son compartidos con el otro. Como lo cita Sandoval en el enfoque cualitativo, hay tres condiciones para producir conocimiento:

- a) la recuperación de la subjetividad como espacio de construcción de la vida humana,
- b) la reivindicación de la cotidianidad como escenario básico para comprender la realidad socio-cultural y c) la intersubjetividad y el consenso, como vehículos para acceder al conocimiento válido de la realidad humana.<sup>25</sup>

La investigación cualitativa en educación es un proceso continuo de recolección e interpretación de la información en el que se pretende identificar los factores sociales, culturales e ideológicos que influyen en el problema para tratar de establecer una dinámica individual y grupal de participación que dé cuenta de un proceso de comprensión aplicable no solo en el ámbito escolar sino extraescolar, esto implica no solo la forma como se aprende, también la forma como se enseña. Para dar solución a las dificultades el investigador recurre a la observación de campo y a la implementación de otros instrumentos que le permiten recolectar información de su contexto real, para generar el conocimiento de un problema que después de ser analizado le permita dar alternativas de solución.

---

<sup>25</sup> SANDOVAL, Carlos Arturo. Investigación Cualitativa. Programa de especialización en teorías, métodos y técnicas de investigación social. 1996. Bogotá: ICFES-ASCUN. p. 35

## 7.2 DISEÑO METODOLÓGICO

El diseño metodológico que guía el trabajo es Investigación Acción, el cual posibilita un acercamiento más particular a un problema de la vida cotidiana en nuestras aulas, a abordar aspectos no solo transubjetivos sino intrasubjetivos, e intersubjetivos de una población.

El conocimiento subjetivo de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, supera en gran medida al conocimiento objetivo, pues el peso del empirismo dado por la experiencia del trabajo en el aula no permite abordar los fundamentos científicos que favorecerían el mejoramiento de las prácticas en la enseñanza, es por ello que el investigador debe estar inmerso en la investigación, en una actitud introspectiva que pueda ayudar a entender el fenómeno estudiado o incorporar nuevos hallazgos imprevistos, sometiéndolos a observación, reflexión y cambios; principales beneficios expuestos por la investigación acción que apuntan a mejorar la comprensión y la práctica educativa.

La Investigación Acción tiene unas características significativas que la diferencia de otros tipos de investigación, según Pring citado por Antonio Latorre estas son:

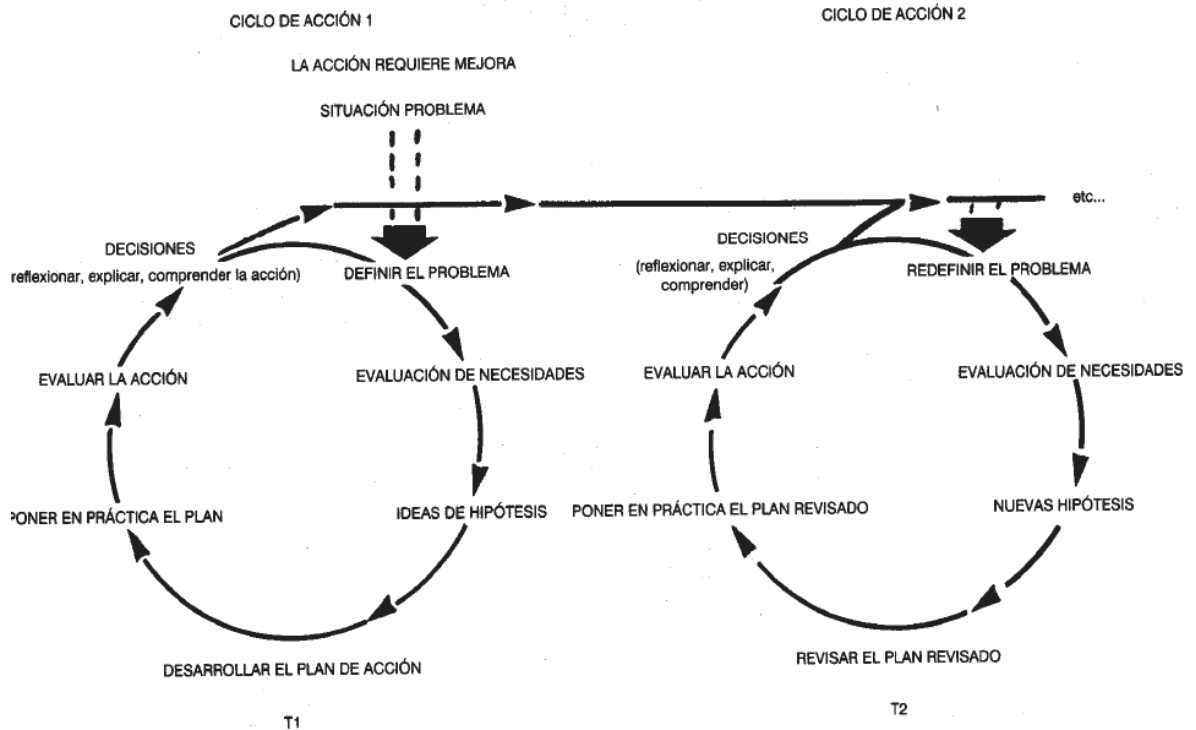
- Cíclica, recursiva. Pasos similares tienden a repetirse secuencialmente.
- Participativa. Investigador y objeto de investigación se involucran.
- Cualitativa. Trata más con el lenguaje que los números.
- Reflexiva. La crítica es parte importante de cada ciclo”.<sup>26</sup>

Esta propuesta se desarrolló bajo los parámetros establecidos por J. McKernan, este modelo expone la investigación como un proceso cíclico en el que se identifica un problema, se diseña e implementa un plan de acción, se reflexiona sobre los resultados, se explica el progreso y se toman medidas o se realizan planes de ajuste tendientes a mejorar.

---

<sup>26</sup> LATORRE, Antonio. La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. 2007. España. Ed. Graó. p, 28

**Figura 3 modelo propuesto por MacKernan**



Fuente: McKernan. J. Investigación, acción y currículo, métodos y recursos para profesionales reflexivos Ediciones Morata, S.L., 1999 pag:24.

Estas características permiten enriquecer la práctica docente, dado que el investigador y objeto de estudio son parte activa en la investigación y su universo objetivo y subjetivo es tenido en cuenta como fuente de información para identificar un problema sobre el cual se planea una acción y se realiza una reflexión para hacer mejoras progresivas que pueden dar inicio a otro ciclo de la investigación.

### 7.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Para el desarrollo de la investigación se emplearon como técnicas de recolección de la información la prueba diagnóstica, observación participante y análisis de

documentos. A continuación, se expone de forma general la tabla de recolección de información.

**Tabla 2. Organización de las Etapas de Investigación**

FASE	OBJETIVO	TÉCNICA	INSTRUMENTO
<b>Diagnóstica</b>	Diagnosticar cuáles son los niveles de comprensión lectora en los cuales presentan mayor dificultad los estudiantes del grado cuarto. Problematizar la mediación pedagógica que se realiza en el aula.	Prueba diagnóstica	Guía prueba de lectura
		Observación participante	Grabación de video Diario de campo
		Revisión documental	Rúbrica (cuaderno de estudiantes)
<b>Acción</b>	Implementar recursos didácticos generadores de procesos de lectura inferencial y crítica.	Secuencia Didáctica	Propuesta de intervención
<b>Reflexión</b>	Evaluar los resultados obtenidos en el desarrollo de la propuesta para realizar los ajustes que la consoliden	Observación participante	Grabación de videos Diario de campo

Para determinar la competencia lectora de cada estudiante y del grupo en general se aplicó una prueba que involucró los 3 niveles de lectura (literal, inferencial y crítico), seguidamente se evaluaron las respuestas para determinar las necesidades existentes y jerarquizarlas según el grado de dificultad presentado. Teniendo en cuenta los aspectos por mejorar, se planearon acciones que permitieron superar las dificultades.

La prueba diagnóstica permitió hacer un reconocimiento parcial de la realidad objeto de estudio, identificar factores que influyen en el problema y obtener información que sirva de base para encaminar una acción. *“El diagnóstico constituye el nexo entre el estudio-investigación y la programación de actividades”*<sup>27</sup>

Mediante el análisis de documentos, se recopiló información que sirvió como antecedente de la investigación, tomando como fuente el plan de área de español, el plan de período, el preparador de clase, las guías de los estudiantes y los resultados de las pruebas SABER, con sus respectivos análisis, para determinar los aciertos o falencias y hacer la mediación pedagógica encaminadas a generar procesos de lectura inferencial y crítica. Según el profesor Sandoval: *“es el punto de entrada al dominio o ámbito de investigación que se busca abordar e, incluso, es la fuente que origina en muchas ocasiones el propio tema o problema de investigación”*<sup>28</sup>

La observación participante, es un técnica que puede diseñar y realizar el investigador, se constituye en un elemento indispensable presente continuamente en el quehacer del docente, faculta una mayor comprensión del contexto y apoya la aprobación o generación de hipótesis, esta herramienta permitió profundizar en las dinámicas inter e intragrupalas tales como la actitud del docente y el estudiante, el grado de interés y participación, los medios de comunicación que se utilizan en forma más o menos efectiva, los grados de afinidad o de incompatibilidad que se presentan en la mecánica interactiva dentro del aula y la efectividad en el intercambio de conocimientos. *“A partir de esta información el profesor comienza a elaborar un “manifiesto” o cuadro de los antecedentes y el contexto de su asunto. Este retrato puede ser esclarecedor, mostrando qué preguntas requieren todavía respuesta y cuáles no se han hecho”*<sup>29</sup>

---

<sup>27</sup> CERDA, Hugo. Cómo elaborar proyectos. Cooperativa editorial magisterio. 2003. Bogotá. p. 82

<sup>28</sup> SANDOVAL. Óp. Cit. p. 137

<sup>29</sup> MCKERNAN, James. Investigación acción en el aula. 1999. Morata. p. 13

Se planearon tres observaciones grabadas en el aula de clase o en la zona escolar de la sede Chocoita, fueron realizadas por el docente investigador que a su vez estaba inmersa en el problema y se llevó el registro continuamente en diarios de campo, *“el diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil al investigador, en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que se está recogiendo”*.<sup>30</sup>

Las notas de campo se escriben inmediatamente después de observar una acción significativa que luego se reflexiona y analiza para poder dar un diagnóstico. Estas observaciones desempeñan un papel esencial en la construcción de la propuesta que busca planear la ruta para que el docente pueda comprender la realidad en su actividad de enseñanza, y así potenciar en el estudiante desarrollo de habilidades de lectura que conlleven a una comprensión más crítica del diario vivir.

**7.3.1 Análisis diagnóstico.** Bajo la luz de la investigación cualitativa y el enfoque metodológico investigación acción se realizó el análisis de los instrumentos que se emplearon en la ejecución del proyecto, el modelo implementado posibilita construir un conocimiento partiendo de una dificultad específica y contribuye a un empoderamiento de ese problema por medio de la experiencia de la interacción para poderlo comprender y transformar en aras de superar una situación latente de inconformidad o irreflexión.

La validación de las conclusiones obtenidas se hace aquí a través del diálogo, la interacción y la vivencia; las que se van concretando mediante consensos nacidos del ejercicio sostenido de los procesos de observación, reflexión, diálogo, construcción de sentido compartido y sistematización.<sup>31</sup>

---

<sup>30</sup> BONILLA, E. y RODRÍGUEZ P. Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales. Editorial Norma. Colombia. 1997

<sup>31</sup> SANDOVAL CASILIMAS, Carlos A. Investigación Cualitativa. ICFES. Bogotá – Colombia. ARFO editores e impresores Ltda. 2002. p. 30.

Los instrumentos a través de los cuales se recopiló la información en el presente proyecto de investigación fueron observación participante, análisis de documentos y prueba diagnóstica.

**7.3.1.1 Observación participante:** La observación participante se registró en diarios de campo, este instrumento permitió indagar los procesos de enseñanza de la docente, factores de estructura física y espacial del aula, todos estos aspectos de gran incidencia en el problema a investigar.

Todas las observaciones tuvieron lugar en la sede “D” del colegio integrado Llano Grande zona rural del municipio de Girón, dentro del aula del grado cuarto que cuenta con 21 estudiantes de los cuales 12 son niñas y 9 son niños entre un rango de edades de 8 a 12 años. Los componentes de la observación fueron el ambiente físico, mediación pedagógica y las estrategias de trabajo desempeñadas por los estudiantes.

#### **Primera observación**

Para la primera observación participante se dispuso de 45 minutos de grabación audiovisual. En esta observación pudo hacerse chequeo del entorno físico espacial; atendiendo a la dimensión estética, el espacio agradable favorece el rendimiento dentro del aula, pues dispone un ambiente óptimo para concentrarse y aprender.

En el salón las ventanas están a una altura que evita distracciones externas, pero también genera poca luz a los estudiantes que se encuentran ubicados junto a las paredes, debido a ello se hace necesaria la iluminación eléctrica iniciando la mañana, la falta de vidrios dificulta aislar el viento y el ruido que se produce en el patio de recreo.

El aula no posee acústica, lo que hace necesario al docente y a los estudiantes emplear un tono de voz alto para ser escuchado en todo el salón, los colores pasteles de las paredes remiten tranquilidad y el área del salón es adecuada para que los 21 estudiantes no estén en estado de hacinamiento, en el aula hay establecido un rincón para la biblioteca y material de trabajo y otro para juegos, pero el material didáctico y tecnológico es escaso. Las sillas unipersonales dispuestas en filas como forma única de organización favorecen el trabajo individual y van en contravía con la interacción promovida por las corrientes constructivistas, esta configuración en hilera da cuenta del predominio de clases expositivas que centran la atención en el profesor.

Aun cuando algunos aspectos físicos del salón no son susceptibles de ser modificados, las condiciones básicas de un entorno agradable están dadas. Para efectos de comunicación asertiva es necesario promover espacios más interactivos dentro del aula donde se confronte o aprecie los criterios de los compañeros y se sustenten puntos de vista diferentes con una prevalencia de contacto visual.

El objetivo de la primera observación era analizar en el desarrollo de una clase, la mediación pedagógica, siendo este un aspecto al cual están vinculados diversos factores. Se tuvo en cuenta el uso de recursos y material didáctico, el orden y la organización de las actividades orientadas a facilitar el desarrollo de los niveles de comprensión inferencial y crítico y la interacción entre docente y estudiante. La idea de mediación fue propuesta por Vygotsky como un conjunto de herramientas de las que se valen los seres humanos para ampliar sus conocimientos, desarrollar sus habilidades físicas y reflexivas para crear otras herramientas que permitan comprender más fácilmente el mundo que nos rodea.

En la clase observada, la profesora saluda y la inicia comunicando que se realizará la lectura de un texto expositivo “la muerte de la tierra”, posteriormente indica que se deben organizar en grupos de trabajo, recomienda no fomentar tanto desorden,

solicita a la organizadora del día que le colabore para repartir las hojas a cada niño. Primero se hace la lectura de la imagen, un niño pide la palabra, la profesora la concede realizándole una pregunta literal ¿Qué vez en la imagen? “es un mapa”, otros responden “es el planeta cuando va a salir el sol”, “el universo”, “el sol está enrojecido”, la tierra está más grande que el sol”; la docente plantea las siguientes preguntas -la muerte de la tierra, ¿ese título te dice algo? “sí que es donde la tierra se muere”, “que la tierra va a morir”, “que la tierra puede sobrevivir”; ¿será que la tierra se puede morir? “si profe porque alrededor de ella están los árboles” “que la tierra se puede morir porque la estamos acabando, “la estamos contaminando” ¿es un ser biótico o abiótico? “Abiótico”, ¿Quién escribió ese texto? “no se” ¿de dónde creen que fue sacada esa noticia? “de un laboratorio”, “¿de los científicos?”, “de los escritores famosos”; solo con ver el título ¿podemos saber qué tipo de texto es? “si expositivo”, “informativo” ¿Por qué será un texto expositivo?, “porque nos va a exponer algo”, “porque nos informa algo”; ¿qué palabra hay de ahí que no entienden? “expandirse”; ¿No sabes qué es expandirse?; ¿qué dice alrededor del contexto?; ¿Leíste el contexto? Esta etapa inicial de la clase apuntaba a formular hipótesis sobre el tema para hacer un sondeo de los conocimientos previos de los estudiantes.

Después del minuto 9 hasta el minuto 16 el eje de trabajo es nombrar las palabras desconocidas para que la docente las escriba en el tablero, posteriormente con la ayuda de los estudiantes se establece el significado de las palabras y las que no llegan a concretarse se dejan para ser consultadas en el diccionario, esta actividad compromete 15 minutos de la clase, la participación es muy fluida y aun cuando se otorgan turnos para intervenir muchos hablan al tiempo generando ruido, a los estudiantes que no se involucran la docente les pide que hagan su aporte. Terminada esta actividad pide que formen los grupos para buscar las palabras en el diccionario y concluir el trabajo.

En el aula la relación entre el docente y el estudiante sigue una línea de formalidad; el trabajo realizado en esta clase se direcciona con instrucciones, se basa en el diálogo e inicia con lectura de imagen, las preguntas realizadas oralmente por la docente para hacer inferencia se ciñen al texto y quedan en un plano muy superficial, plantea oralmente algunas preguntas que no tienen información para precisar la respuesta ¿de dónde creen que fue sacada esa noticia? , solo con ver la imagen ¿podemos saber qué tipo de texto es?; no se realizan preguntas de nivel crítico; seguidamente se hace lectura en voz alta después, dedica 15 minutos a la competencia enciclopédica que evidencia participación, pero aun así resulta extenuante para varios estudiantes.

Emplea como recurso didáctico un texto fotocopiado. Se establecen normas, sin embargo, constantemente hace intervenciones para enfatizar en aspectos disciplinarios como bajar el tono de voz, pedir la palabra o respetar el turno y la intervención de quien está hablando, en algunas oportunidades la profesora aclara o refuerza conceptos, pero sus intervenciones son escasas; el trabajo en grupo carece de acompañamiento por parte de la docente; al inicio de la clase no se presentan los objetivos de la actividad, el material que se dispuso para la actividad es una copia impresa de un texto acompañado de una imagen que no presenta ejercicios escritos de comprensión lectora, esta lectura se trabajó dentro de un marco dialogante, sin embargo debe haber más variedad didáctica que permita dinamizar la clase y profundizar en los cuestionamientos que conlleven al análisis. La docente generalmente se desplaza por la parte delantera del aula acción orientada al deseo de control del comportamiento; predomina la interacción a través del contacto visual con los estudiantes.

- **Segunda observación**

El propósito de la segunda clase era observar la efectividad con la que los estudiantes recuperan la información explícita e implícita, para entender la idea global del texto. Para ello se empleó un texto publicitario.

Al inicio de la jornada los estudiantes se muestran de buen ánimo. La docente inicia dando el tema que se tratará en la clase de español (las funciones del lenguaje en los textos publicitarios), luego genera preguntas para indagar los pre-saberes de los estudiantes, la participación es muy fluida, sin embargo, las contribuciones son dadas por los mismos estudiantes que habitualmente lo hacen. Los aportes son escritos por la docente en el tablero, luego hace una explicación teórica y se consigna en el cuaderno mediante un dictado, posteriormente entrega la guía que contiene un anuncio publicitario y las preguntas a resolver que permiten establecer la función persuasiva de un anuncio publicitario y analizarlo detalladamente (tomado del libro curso de lectura crítica del ministerio de educación de Ecuador).

En el desarrollo de la actividad la docente se cerciora de que se realice la lectura del anuncio publicitario sobre un detergente, la mayoría del grupo hace una lectura fluida, pero en el momento de resolver las preguntas se evidencia un poco de dificultad al tratar de recuperar información específica al responder los planteamientos: ¿cuál es la oración que apelaba al sentimiento de insatisfacción?, A10 respondió “Toby ayuda a que la tarea pesada le resulte más fácil y rápida” nuevamente A10 trató de acertar “funciona para usted que no tiene mucho tiempo y no es buena con la plancha”, A22 propuso “¡Es perfecto! Funciona para usted que no tiene mucho tiempo” en otro momento del trabajo fue necesaria la ayuda de la docente para hacer entender el significado, sustituyendo la palabra apelar por referirse o requerir, e insatisfecho por inconforme; con la pregunta ¿con qué oraciones demuestra que el producto si soluciona el problema?, los estudiantes no retomaban las oraciones sino que emitían su apreciación personal sin tener en cuenta la indicación precisa que debía obedecer a buscar las oraciones en el texto. Al recuperar información implícita hubo complicaciones al responder las preguntas ¿Cuál era el problema que trataba de resolver el producto?, A3 escribió en su cuaderno (Que Toby llame al 2220000).

Las habilidades desarrolladas por la mayoría de los estudiantes en el plano literal les genera cierta confianza, pero el planteamiento de preguntas inferenciales crea un desequilibrio que supone una dificultad, más palpable en los niños que en las niñas, ante esta situación una estudiante expresa “Venga yo le doy la respuesta”, la docente dice “no, deje que él la busque”. La profesora orienta y direcciona permanentemente la actividad que se torna algo lenta y para hacerla más activa agrupa parejas de niño y niña, ellas son más persistentes, sin embargo, se muestran algo ansiosas por terminar.

Reincide la actitud de despreocupación por parte de seis estudiantes que no culminan su trabajo, hablan y generan distracción, otros tres estudiantes manifiestan su interés por resolver la actividad, aunque sus respuestas no son acertadas se esmeran y piden asesoría constante a la profesora. Al finalizar el tiempo dispuesto para la clase no todos han terminado la actividad y se hace necesario realizarlo en casa para presentarlo la próxima clase.

La lectura del anuncio publicitario es aparentemente comprensible para los estudiantes, sin embargo las preguntas planteadas orientadas a analizar más implícitamente las ideas, resultan complejas, algunas preguntas emplean vocabulario que no es usualmente utilizado por los estudiantes por tal razón la docente ayuda a simplificarlo mediante el uso de sinónimos, fue necesario la intervención para hacer sustitución por palabras más comunes a los estudiantes, se dieron los siguientes casos: perfil por rasgos o características, en la pregunta ¿Con qué oraciones identificas el **perfil** de quien desea comprar el producto?, apelar por referirse, en la pregunta ¿cuál es la oración que **apelaba** al sentimiento de insatisfacción?, potencial por futuro o probable, en la pregunta ¿Qué es lo que el anunciante desea que haga el **potencial** comprador?.

Estas palabras requieren algo más que una simple búsqueda en el diccionario que trasciende lo llanamente literal, porque exige poner en juego la habilidad de adaptarla al contexto, dada la condición de que una palabra puede tener diversos significados y posibilita la construcción de la interpretación del mensaje.

Planteada esta situación uno de los primeros obstáculos manifestados en la actividad es la limitación de vocabulario, un texto es un todo cuyo elemento más pequeño es la palabra y estas palabras a su vez contienen prefijos y sufijos posibles de ser aprendidos que arrojan pistas para poderlas entender, otro mecanismo de ayuda es poner la palabra en contexto haciendo una interpretación global, sin embargo es el hábito de la lectura el que enriquece la enciclopedia y hacia donde debe orientarse la educación en la escuela para familiarizar a los niños con la lectura y las características de los escritos, crear una relación positiva con esta práctica que permita dotar al estudiante de conocimientos generales para relacionarlos con textos de mayor complejidad en el que converjan información proporcionada y conocimientos previos.

Los estudiantes tienen dificultad al dar sus conclusiones cuando no encuentran en el texto la respuesta dada explícitamente y al intentar producir una, buscan sustentar la validez de sus respuestas tratando de encontrar las evidencias en el texto, suponen que las respuestas siempre están literalmente en él, esto se evidenció cuando se en encontraron con una de las primeras preguntas ¿Cuál es el problema que identifica el anuncio? Algunos parafraseaban la respuesta pero buscaban entre líneas algo que se acercará a lo que decían, otros sencillamente invirtieron un tiempo considerable buscando la respuesta apegados al texto sin poderla encontrar porque el anuncio publicitario no presenta la solución en forma literal, hay dificultad para captar la idea global del texto que está estructurado de la siguiente forma: el anuncio plantea inicialmente una oración que apela el sentimiento de insatisfacción “¿Ya se hartó de gastar muchas horas con la plancha?”.<sup>2</sup>; luego presenta las características mostrando las bondades del producto “¡TOBI elimina olores y

arrugas a la vez!, ¡TOBI ayuda a que la tarea pesada le resulte más fácil y rápida!, en el tiempo que usted se gasta con la plancha en 4 prendas, con TOBI usted termina 20, seguidamente está la oración que tiene implícito el problema ¡Es perfecto! ¡Funciona para usted que no tiene mucho tiempo y no es buena con la plancha!; finalmente concluye el anuncio invitando a comprar el producto llamando a un número telefónico Llame ya al 2220000”

Hay dificultad para involucrar de manera simultánea las unidades perceptivas básicas con la interpretación global, integrando a la vez información entre estos dos niveles. David Cooper considera que *“la comprensión lectora es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen; es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto”*.<sup>32</sup> De otra forma cabe resaltar que para esta actividad los estudiantes no tuvieron inconveniente en reconocer la silueta del texto al identificar fácilmente que se trataba de un anuncio publicitario.

- **Tercera observación**

El propósito de la observación era verificar las estrategias que siguen los estudiantes para comprender un texto y establecer los niveles de comprensión desarrollados. Se empieza la jornada con la oración, a cargo del estudiante que le corresponde ese día, luego se inicia la clase de español recordando el tema del día anterior sobre textos narrativos, la profesora explica que se realizará lectura en voz alta del cuento “los pasteles y la muela” que se encuentra en el libro Entre Textos, para la lectura fue notorio el deseo de participación de varios estudiantes los cuales leyeron con adecuada fluidez evidenciando la familiaridad de las palabras expuestas en el texto, terminada la lectura se conforman los grupos y la profesora explica los criterio de evaluación en el trabajo a desarrollar, estos criterios son la participación, el trabajo en equipo y culminación satisfactoria del ejercicio por parte

---

<sup>32</sup> COOPER, David. Como mejorar la comprensión lectora. España, Madrid. Ediciones Visor Dis., S.A. 1998.

de los dos integrantes, posteriormente la profesora hace entrega a cada grupo de una hoja y les indica que deben formular diez preguntas basándose en el cuento leído anteriormente, con esta actividad se pretende verificar la comprensión en un nivel literal, básico y fundamental que permite avanzar a otros niveles de mayor complejidad.

En el desarrollo del trabajo la profesora monitorea los grupos para constatar que las preguntas sean realizadas conjuntamente, sin embargo, hay unos estudiantes que no realizan satisfactoriamente esta actividad y finalmente su compañero termina haciendo todo el trabajo. Las parejas se acercan a la profesora para entregar las preguntas con su respectiva solución, después de ser revisadas deben responder si trabajaron en equipo y de forma muy sincera algunos contestan que no, que su compañera hizo las preguntas.

Se organizaron los equipos de trabajo por grupos pequeños teniendo en cuenta diversas capacidades, esto permitió verificar en siete estudiantes el liderazgo y la disposición para trabajar en cualquier tipo de actividad, son estudiantes autónomos en su aprendizaje y aunque presentaron indecisión en la estructuración de ciertas preguntas se preocuparon por resolver sus dudas buscando asesoría de la docente; tres estudiantes se involucran y tratan de dar su aporte con un poco de inseguridad; restan once estudiantes con actitud pasiva y demuestran poco interés, solo esperan a copiar el trabajo de su par, sin embargo oralmente dan cuenta de comprender literalmente el texto, de este grupo restante se detectan debilidades de comprensión básica en seis niños, a ellos la profesora les realiza preguntas orales pero no exponen fácilmente sus saberes o dudas. Posteriormente se hace una recapitulación oral del texto leído basándose en las preguntas aportadas por los estudiantes, que están direccionadas a interrogarse por los personajes del cuento, el lugar donde ocurre el relato, las acciones realizadas por los personajes, el problema a resolver, el inicio, el final, descripción de los personajes y en menor cantidad realizan preguntas vinculadas con algunas emociones de los personajes.

Un alto porcentaje de los estudiantes pueden recuperar información literal suministrada en el texto y plasmarla mediante preguntas, las respuestas dan cuenta de coherencia y comprensión.

Finalizada esta primera parte la docente indaga los niveles de comprensión inferencial y crítico a través de las siguientes preguntas. ¿Con qué palabra se podría describir al campesino?, las respuestas dadas que generalizan lo expresado por los niños fue “aventurero”, “inteligente”, “mentiroso” ¿Cuál creen que fue la razón por la cual no le alcanzo el dinero al campesino?, respondieron “que tenía muy poco dinero”, “el viaje era largo”, “todo estaba caro” ¿Qué motivó al campesino a decir finalmente la verdad?, la respuestas dadas fue E13“que quería burlarse de los lacayos”, E2“él no quería quedar como tonto” ¿Qué harías si estuvieras en el lugar del campesino? lo dicho por los niños fue E3“yo no haría ese viaje”, E16yo haría lo mismo, E2“trabajaría para comer y sacarme la muela” ¿Has aprendido algo distinto? E13“si, que es un lacayo”, E9“lo que es atónito”, E21“que significa hartarse”. En esta parte del ejercicio la participación no es tan activa y hay un tiempo más prolongado para responder las preguntas, quienes participan son los estudiantes que tienen las características de liderazgo.

Para concluir la clase la profesora indica que realicen el reto 3 del texto en el que relacionan causa con consecuencia basado en los hechos del cuento, pero esta actividad revela dificultades para establecer dicho nexo y algunos optan por manifestar no saber hacerlo. En esta tercera clase se puede observar que la mayor parte de las actividades están orientadas a trabajar el nivel literal y aplican ciertas estrategias para tal fin, como poner la palabra en contexto antes de buscarla en el diccionario; formulación de preguntas; uso de sinónimos y antónimos; precisar el espacio, el tiempo, los personajes; parafrasear recordando detalles del texto y secuenciar sucesos. Como se evidencia, hay elementos suficientes aplicados al desempeño en habilidades literales, sin embargo, la proporción no es igual en las estrategias implementadas para la comprensión inferencial y crítica en la que solo se realizan

preguntas orientadoras, y actividades que carecen de modelado por parte de la docente. Los estudiantes no han podido interiorizar algo que no ha sido practicado con ahínco. Desde una concepción pedagógica se puede dirigir el proceso de asimilación hasta convertirlo en una habilidad, tal como lo expone David Cooper “*La teoría fundamental que subyace a este enfoque de la comprensión basado en habilidades es que hay determinadas partes, muy específicas, del proceso de comprensión que es posible enseñar*”.<sup>33</sup>

Por lo aquí señalado en las tres observaciones cabe resaltar que los problemas predominantes son: el vocabulario limitado, dificultad para interpretar la idea relevante de un texto y dar conclusiones, la escasa variedad didáctica, por parte de la docente, no ha habido la debida articulación e implementación de estrategias que permita formar en el estudiante habilidades de comprensión lectora en los niveles inferencial y crítico, no se hacen cambios de ambiente dentro del aula que posibiliten la interacción y el disfrute, falta evidenciar más la tipología textual como eje articulador según lo propuesto en el plan de área de lengua castellana, deben implementarse estrategias para involucrar más a los estudiantes que se muestran sin interés y focalizar la ayuda en los seis estudiantes que presentan dificultad en la comprensión literal de los textos.

**7.3.2 Análisis de documentos.** Para el trabajo del análisis documental en el presente proyecto de investigación se tuvo como fuente de información el plan de área de lenguaje, el preparador de clase, los cuadernos de los estudiantes y el texto escolar.

**Plan de área:**

El plan de área plasma en su escrito las directrices del PEI de la institución, propone un proyecto curricular humanizante para la convivencia personal y social. El perfil

---

<sup>33</sup> *Ibíd.*, p. 2

del estudiante que se pretende formar debe adquirir competencias que le permitan tomar decisiones autónomas para la realización de proyectos de vida tendientes a favorecer el desarrollo personal y colectivo para ello el pensamiento crítico y la toma de decisiones autónomas son conceptos inherentes que requieren del desarrollo de habilidades cognitivas y para lograrlo, el enfoque general del área de lenguaje, parte de: “La construcción de significación”. Dicha construcción incluye:

La formación de lectores críticos, escritores competentes, oyentes atentos y personas discursivas para sustentar sus criterios de manera lógica, argumentativa para utilizar el lenguaje como una herramienta que le permita construirse a sí mismo, de leer el mundo, de relacionarse con el otro y de transformar su realidad.

La propuesta plantea un modelo de currículo por procesos que prioriza la tipología textual como eje articulador, organiza los contenidos del periodo de manera que se puedan interrelacionar significativamente en una secuencia didáctica. A nivel de comprensión lectora se plantea la aplicación de estrategias metacognitivas y metalingüísticas para la formulación y comprensión de preguntas con el fin de desarrollar el pensamiento crítico se propone la metodología del trabajo en equipo como parte del proceso de construcción del conocimiento y evaluación de los aprendizajes se requiere asumir la evaluación de los aprendizajes como un proceso que se nutre de momentos, productos y resultados. El objetivo del presente proyecto es contribuir con ese propósito planteado en el PEI institucional y en el plan de área de lenguaje, a través del desarrollo de habilidades que permitan abordar los niveles de pensamiento inferencial y crítico.<sup>34</sup>

---

<sup>34</sup> Colegio Integrado Llano Grande. Proyecto Educativo Institucional. Plan de Área de Lengua Castellana. Girón.

**7.3.2.1 Análisis al cuaderno de los estudiantes:** Otra fuente documental son los cuadernos por ser un elemento que soporta información sobre la metodología implementada por el profesor, el estilo de trabajo e interés del estudiante y también permite valorar los avances de los estudiantes.

El análisis de los cuadernos escolares de los niños de cuarto grado de la sede “D” del colegio integrado Llano Grande permite observar que al inicio de cada periodo se consignan los ejes temáticos, en las páginas siguientes se observa un registro de información sobre estos temas y unas actividades a realizar tendientes a reforzar la temática de una forma mecánica, posteriormente hay una actividad de afianzamiento para realizar en casa, sobre las actividades y tareas realizadas se da una apreciación, manifestada con una carita feliz, preocupada o triste, y este es el único indicio de valoración a los avances. Después se indica con un título el paso al siguiente tema.

Después de hacer una revisión a los cuadernos de los estudiantes, es notorio que hay suficiente cantidad de ejercicios, pero poca profundidad en los procesos que conlleven al estudiante a la aplicación de estrategias para el análisis, se plasma tenuemente el propósito de desarrollar algunas habilidades de comprensión inferencial y en menor medida crítico. Contrastando la información con los postulados de David Cooper citados en el marco teórico, puede establecerse que estas habilidades se muestran aisladas y no forman parte de un proceso.

Tomando algunos de los aportes de Miguel Grilles direccionados a una clase significativa que conlleve a niveles más desarrollados de pensamiento, la organización del cuaderno debe evidenciar: la reflexión, síntesis y estudio de los contenidos, relación entre contenidos y conexión con otros campos, respuesta al planteamiento de un problema evidenciando las etapas de desarrollo que convergen de una posición individual a aportaciones grupales, síntesis de diversas formas

como esquemas, mapas conceptuales y, reflexiones personales acerca del propio aprendizaje sobre el trabajo realizado.

**7.3.2.2 Análisis del texto escolar.** El cuadernillo de trabajo Entre Textos es un material gratuito suministrado el gobierno Nacional a las instituciones adscritas al programa Todos a Aprender, este material desarrollado por el Ministerio de Educación de Chile fue adecuado por el Ministerio de Educación Nacional para que los docentes en Colombia incorporen la secuencia didáctica en el proceso de enseñanza, dicho texto es del agrado de los estudiantes, su ruta de trabajo está dada por sesiones, cada sesión presenta un desafío con diferentes retos, en un año se trabajan dos cuadernillos uno por cada semestre. Este material de trabajo plantea una propuesta didáctica establecida en las siguientes etapas:

- **Exploración:** Es una ambientación para que surjan los aprendizajes previos.
- **Estructuración:** asimilación, acomodación y transformación de los saberes de la lengua y del desarrollo de habilidades para construir significados.
- **Transferencia:** fase en la cual se lleva el aprendizaje a otros contextos.
- **Refuerzo:** En esta etapa se hace integración de la lectura y la escritura en los contextos cotidiano<sup>35</sup>

Es un elemento mediador que fomenta la lectura. La escritura, el refuerzo en casa, la capacidad creativa y lúdica de los estudiantes involucrando el texto descriptivo, narrativo, informativo, explicativo, argumentativo y discontinuo. Permite apoyar el desarrollo de habilidades que implican la tipología textual, en este aspecto compagina con el plan de área de lenguaje y aunque abarca en gran medida la comprensión literal, también permite la relación de textos leídos con otros textos, promueve la paráfrasis, el ejercicio de identificar en un texto su estructura y el propósito informativo, la expresión de la opinión fundamentada, entre otras

---

<sup>35</sup> MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Lenguaje - entre textos -. 1 ed. Imprenta Nacional de Colombia. Bogotá, D.C.

actividades que conllevan al desarrollo del pensamiento inferencial y abonan el campo para incentivar un pensamiento crítico.<sup>36</sup>

**7.3.2.3 Análisis del planeador de clase:** La Clase es la puesta en marcha del trabajo del docente y la planeación es el instrumento que direcciona dicha labor, da cuenta del método y propósito de enseñanza, el uso disciplinar del tiempo y los recursos didácticos. Es el planeador de clase el documento que evidencia el posicionamiento de un saber pedagógico. En la observación detallada de este documento construido por la docente se pueden verificar grandes falencias tales como: no hay una forma estructurada de planificación, algunas veces se rige al formato sugerido por la institución y otras lo hace libremente en un cuaderno designado para tal fin, la mayoría de las planeaciones siguen un corte marcadamente tradicionalista que privilegia la reproducción de información y la mecanización de ejercicios, se apoya suficientemente en el cuadernillo de trabajo proporcionado por el MEN “lenguaje –entre textos-”, cabe precisar que en algunas escasas planeaciones se da un intento de cambio que incluye el planteamiento de un objetivo, verificación de conocimientos previos, involucra la tipología textual y el análisis a través de las preguntas, promueve el análisis individual y juego colectivo, da lugar a la redacción autónoma de lo aprendido y favorece la coevaluación. Esta divergencia permite concluir que no hay un enfoque de enseñanza y aprendizaje, la planeación no es rigurosa, sistemática ni reflexiva, no hay claridad en el método de trabajo. Al confrontar el planeador de clase con la rúbrica fueron evidentes las falencias que impiden un avance continuo a niveles más avanzados de lectura que permitan el desarrollo del pensamiento crítico. (Ver anexo G)

---

<sup>36</sup> GRILLES, J. - et. al. Los cuadernos de los alumnos: una evaluación del currículo real. España: Díada. 1996

### 7.3.3 Prueba diagnóstica

**7.3.3.1 Diagnóstico de los niveles de comprensión lectora en los cuales presentan mayor dificultad los estudiantes del grado cuarto del colegio integrado llano grande sede “D”:** Como primera medida, es importante conocer el estado actual de las habilidades lectoras de los estudiantes objeto de esta investigación, es necesario saber cómo se encuentran actualmente en cuanto a lectura crítica e inferencial, qué niveles manejan y cuáles son las dificultades que los aborda. En ocasión a ello, y como se explica en el diseño metodológico, se optó por realizar una prueba diagnóstica previamente diseñada que permitiera conocer dicha información y así iniciar el análisis de la misma.

En el marco educativo la evaluación diagnóstica es un instrumento que permite identificar los diferentes niveles de desempeño en los estudiantes, este recurso brinda información al docente de una situación problema determinada, para focalizarla y realizar los ajustes pertinentes en aras de orientar los procesos de enseñanza y desempeño de los estudiantes.

En el área de lenguaje la prueba aplicada permitió indagar los niveles de comprensión lectora en que se encuentran los estudiantes del grado cuarto de la sede “D” del Colegio Integrado Llano Grande, fue realizada a 21 niños que resolvieron 15 preguntas; 3 de nivel literal, 6 de nivel inferencial y 6 de nivel crítico; las preguntas 8 y 14 eran preguntas abiertas de nivel inferencial y las preguntas 7, 12, 13 y 15 eran preguntas abiertas de nivel crítico; el tiempo límite para resolverlo fue de 60 minutos. La prueba presentaba dos textos “LAS HORMIGAS TAMBIÉN SE JUBILAN” tomado de las pruebas Saber tercero, consta de 5 preguntas planteadas en esta fuente y 3 planteadas por la docente, “LA CASA EMBRUJADA” proporcionada como material de trabajo del programa Todos a Aprender, consta de 7 preguntas. (Ver Anexo A). La información de la prueba se tabuló en planillas con

el código respectivo de cada estudiante, para garantizar la confidencialidad de la investigación.

Los criterios implicados en esta prueba dan cuenta de los desempeños de los estudiantes para: **(Nivel literal)**, recuperar la información expresa del texto, reelaborar el significado de ideas a través de palabras o frases que expresen lo mismo, reconstruir la idea explícita del texto, **(nivel inferencial)**, reconocer la intención comunicativa planteada por el autor, establecer relación entre dos textos, construir el significado con información no expresada literalmente, establecer relaciones y asociaciones entre significados, (implicación, causación, temporalización, inclusión, exclusión, agrupación, etc.), **(nivel crítico)**, tomar postura frente a lo que dice el texto e integrarlo con sus conocimientos, reconocer argumentos y las funciones comunicativas de las diversas clases de textos, comprender la forma como se organiza el contenido de un texto, realizar lectura crítica dando cuenta de procesos persuasivos, reconstruir los textos con sus componentes ideológicos y socioculturales, elaborar argumentos para sustentar opiniones. A groso modo se han expuesto los referentes que caracterizan los distintos niveles de lectura que fundamentan la comprensión lectora y que fueron la base para realizar los criterios de evaluación de la prueba. La valoración de las respuestas se hizo a través de una rejilla de evaluación que se expone a continuación separadamente por cada nivel.

En ese orden de ideas, la prueba aplicada se desarrolló de la siguiente manera: lectura literal, lectura inferencial y lectura crítica, para conocer el nivel en que se encontraba cada uno de los estudiantes, sin embargo para el análisis no se tiene en cuenta los resultados de lectura literal, dado que la investigación tiene enfoque en lectura inferencial y crítica.

**7.3.3.2 Lectura literal:** Los ítems uno, diez y once son de análisis textual explícito, (ver Anexo A), la valoración se precisó por medio de la siguiente rejilla.

**Tabla 3. Criterios de evaluación para lectura literal**

ASPECTO	CRITERIOS	NIVEL
LECTURA LITERAL	Se le dificulta reconocer en la lectura de diversos textos los elementos mencionados directamente en él.	1 INICIAL
	Al recuperar la información de más de una proposición recrea la trama global, pero de una forma desorganizada.	2 ACEPTABLE
	Recupera información explícita contenida en el texto, dando cuenta del significado global de una forma coherente.	3 SATISFACTORIO

La pregunta número uno hace referencia al reconocimiento de elementos mencionados directamente en el texto leído, la pregunta uno fue respondido satisfactoriamente por diez y siete estudiantes, lo que refleja que un alto porcentaje recupera información explícita contenida en el texto, dando cuenta del significado local de una forma coherente. Las preguntas número diez y once están orientada a organizar una idea o reelaborar el significado empleando términos o frases distintas que expresen lo mismo, al respecto más de la mitad de los estudiantes respondieron favorablemente las preguntas dado que el texto era de fácil comprensión en cuanto al contenido de un vocabulario común a los estudiantes. Un alto número de estudiantes ha abordado estos elementos y los pone en práctica en sus actividades de lectura, sin embargo, hay un porcentaje de seis estudiantes que no han podido superar la escala inicial y deben ser focalizados para promoverlos a otra superior. En este punto se puede destacar que el nivel de comprensión literal es satisfactorio en la mayoría de los estudiantes y cuenta con los cimientos para potenciar su comprensión lectora.

**7.3.3.3 Lectura inferencial:** Las preguntas dos, tres, cuatro, cinco, ocho y catorce son de análisis inferencial, (ver Anexo A), la valoración se dio por medio de la siguiente rejilla.

**Tabla 4. Criterios de evaluación para lectura inferencial**

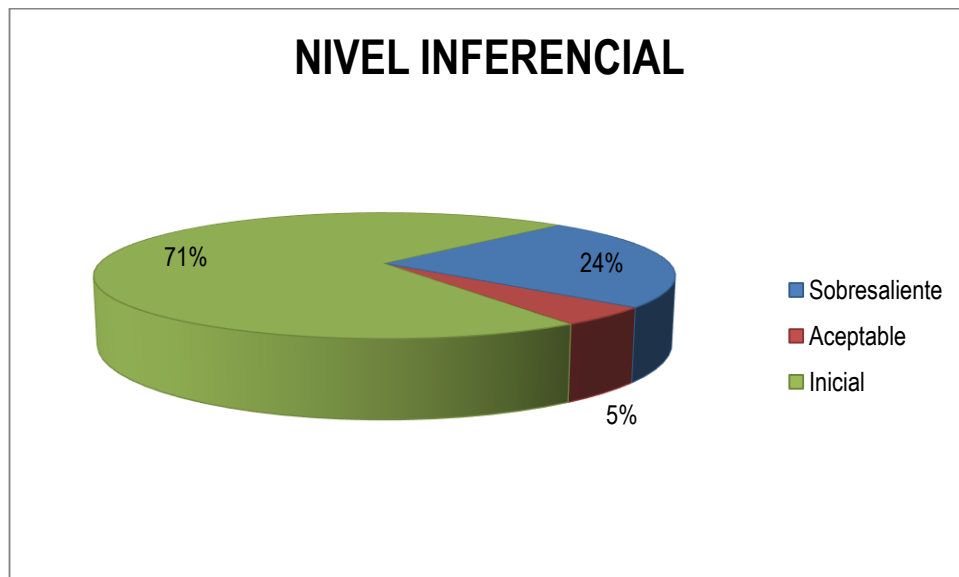
ASPECTO	CRITERIOS	NIVEL
<b>LECTURA INFERENCIAL</b>	No reconoce que en el texto hay una intención comunicativa planteada por el autor.	1 INICIAL
	Determina equivocadamente la intención comunicativa que plantea el autor o no logra establecerla con precisión.	2 ACEPTABLE
	Determina la intención comunicativa planteada por el autor.	3 SATISFACTORIO
	Resuelve inadecuadamente relaciones de causa y efecto.	1 INICIAL
	Comprende y responde con un desempeño parcial las relaciones de causa y efecto.	2 ACEPTABLE
	Infiere relaciones de causa efecto y llega a conclusiones lógicas.	3 SATISFACTORIO
	Resuelve inadecuadamente las preguntas de nivel inferencial se le dificulta construir el significado con la información no expresada literalmente.	1 INICIAL
	Comprende y responde parcialmente una pregunta de nivel inferencial, pues la inferencia no está organizada o completamente acorde con el texto.	2 ACEPTABLE
	Hace inferencia construyendo el significado con información no expresada literalmente.	3 SATISFACTORIO

Para este nivel las preguntas fueron estructuradas de la siguiente manera, las preguntas dos y ocho estaban orientadas a construir significado con la información no expresada literalmente, la pregunta tres señala la intención comunicativa del autor, las preguntas cuatro, cinco y catorce se refieren a establecer relaciones y asociaciones entre significados. A continuación, se muestra las tablas de resultado para este nivel de lectura.

**Tabla 5. Resultado de preguntas 2 y 8 del nivel inferencial**

NIVEL INFERENCIAL			
PREGUNTA	VALORACIÓN	NÚMERO DE ESTUDIANTES	PORCENTAJE
2 - 8	Sobresaliente	10	24%
	Aceptable	2	5%
	Inicial	30	71%

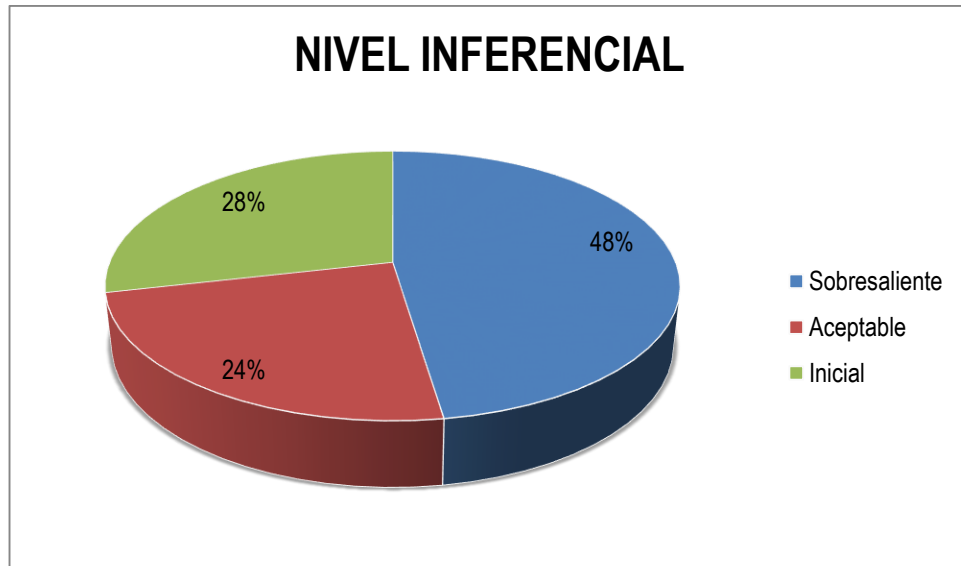
**Figura 4. Estadística de preguntas 2 y 8 del nivel inferencial.**



**Tabla 6. Resultado de preguntas 3 del nivel inferencial**

PREGUNTA	VALORACIÓN	NÚMERO DE ESTUDIANTES	PORCENTAJE
3	Sobresaliente	10	47%
	Aceptable	5	24%
	Inicial	6	29%

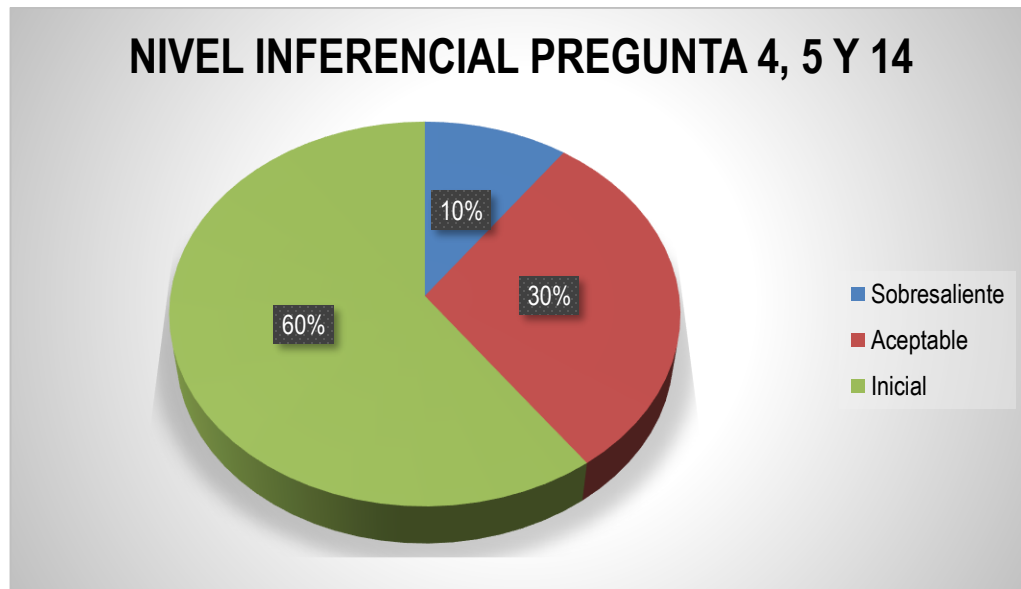
**Figura 5. Estadística de estudiantes a preguntas 3 del nivel inferencial.**



**Tabla 7. Estadística de estudiantes a preguntas 3 del nivel inferencial**

PREGUNTA	VALORACIÓN	NÚMERO DE ESTUDIANTES	PORCENTAJE
4, 5 y 14	Sobresaliente	10	10%
	Aceptable	5	30%
	Inicial	6	60%

**Figura 6. Nivel inferencial pregunta 4, 5 y 14**



- **Análisis general de la prueba diagnóstica nivel inferencial**

Se observa que un alto porcentaje de los estudiantes se encuentran en un nivel inicial de lectura inferencial respecto al criterio de poder construir el significado con información no expresada literalmente (pregunta dos y ocho), el estudiante debía distinguir la información relevante de la irrelevante reconociendo el uso de las comillas para indicar que una palabra se emplea con un sentido especial, además comprender lo que está leyendo y exponer su punto de vista sobre el tema. En la pregunta tres, que hace referencia a reconocer que en el texto hay una intención comunicativa planteada por el autor, el estudiante demostró entendimiento de la pertinencia textual empleada por el autor para difundir sus ideas, sin embargo, la pregunta es sesgada y no permite indagar sobre las intenciones implícitas del autor, hay un buen porcentaje en valoración sobresalientemente para este criterio. Las preguntas cuatro, cinco y catorce en las que se evaluaba como establecer relaciones o asociaciones de implicación, inclusión y causación, el estudiante debía hacer inferencias a partir de evidencias presentadas utilizando las claves del texto, sacar conclusiones solo en la medida que esas conclusiones sean apoyadas por

hechos y razonamientos, además relacionar la lectura con situaciones concretas en el mundo real pensando en las implicaciones de su pensamiento. Al respecto más de la mitad de los estudiantes se ubicaron en un nivel inicial lo que da cuenta que el estudiante responde guiado por suposiciones sin fundamento y obviando las evidencias del texto.

**7.3.3.4 Lectura crítica:** Para la valoración del aspecto crítico fueron planteadas las preguntas seis, siete, doce, trece y quince (ver Anexo A) y se tuvieron en cuenta los aspectos referenciados en la siguiente rejilla.

**Tabla 8. Criterios de evaluación para lectura crítica**

ASPECTO	CRITERIO	NIVEL
LECTURA CRÍTICA	Presenta dificultad para emitir su opinión personal sobre lo que lee	1 INICIAL
	Emite su opinión personal mezclándolo con fragmentos tomados literalmente del texto.	2 ACEPTABLE
	Emite una expresión de opinión personal acerca de lo que lee proponiendo un análisis más allá de lo esperado.	3 SATISFACTORIO
	Acepta o rechaza un texto sin fundamentar su respuesta,	1 INICIAL
	Acepta o rechaza un texto fundamentando débilmente su respuesta.	2 ACEPTABLE
LECTURA CRÍTICA	Acepta o rechaza un texto, pero con fundamentos.	3 SATISFACTORIO
	Presenta dificultades para elaborar un argumento.	1 INICIAL
	Elabora un argumento, pero presenta dificultad para sustentarlo.	2 ACEPTABLE

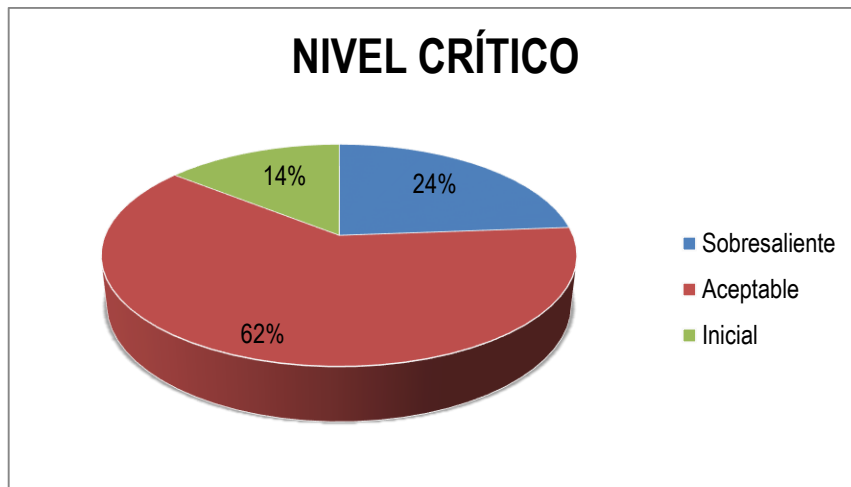
ASPECTO	CRITERIO	NIVEL
	Elabora un buen argumento y lo sustenta satisfactoriamente.	3 SATISFACTORIO
	Presenta dificultad para relacionar y adecuar el texto con su vida cotidiana.	1 INICIAL
	Adecua y relaciona el texto a su vida cotidiana, con un desempeño parcial.	2 ACEPTABLE
	Adecua y valida un texto relacionándolo con su vida cotidiana.	3 SATISFACTORIO

Según el aspecto a evaluar las preguntas fueron organizadas de la siguiente manera: seis, hace referencia a la opinión personal; siete, orientada a elaborar argumentos y sustentarlos; doce y quince, relaciona y adecúa el texto a su vida cotidiana; trece, acepta o rechaza un texto fundamentando su respuesta. Seguidamente se expone la tabla de resultados por cada pregunta de este nivel.

**Tabla 9. Resultado de pregunta 6 del nivel crítico**

NIVEL CRÍTICO			
PREGUNTA	VALORACIÓN	NÚMERO DE ESTUDIANTES	PORCENTAJE
6	Sobresaliente	5	24%
	Aceptable	13	62%
	Inicial	3	14%

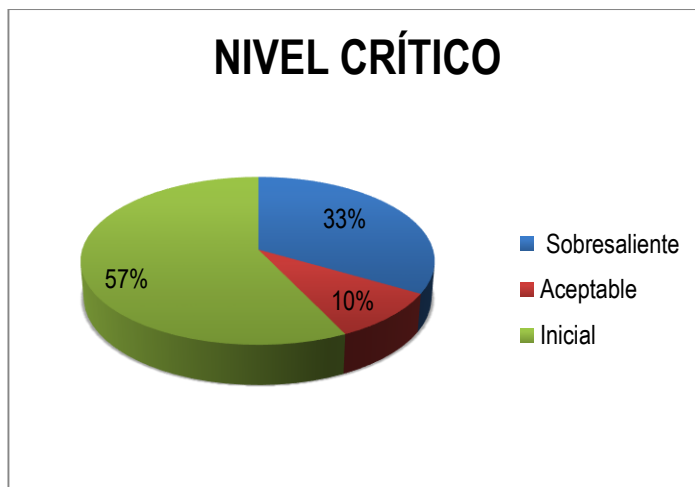
**Figura 7. Estadística de estudiantes a pregunta 6 del nivel crítico.**



**Tabla 10. Resultado de pregunta 7 del nivel critico**

PREGUNTA	VALORACIÓN	NÚMERO DE ESTUDIANTES	PORCENTAJE
7	Sobresaliente	7	33%
	Aceptable	2	10%
	Inicial	12	57%

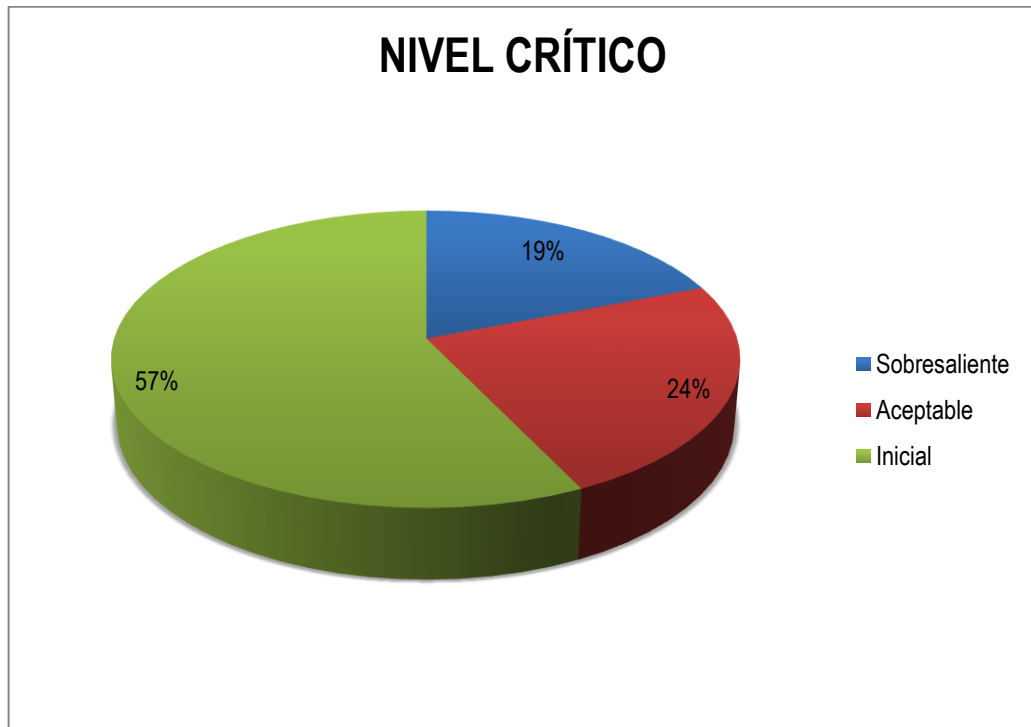
**Figura 8. Estadística de estudiantes a pregunta 7 del nivel crítico**



**Tabla 11. Resultado de preguntas 12 y 15 del nivel crítico.**

PREGUNTA	VALORACIÓN	NÚMERO DE ESTUDIANTES	PORCENTAJE
12 y 15	Sobresaliente	8	19%
	Aceptable	10	24%
	Inicial	24	57%

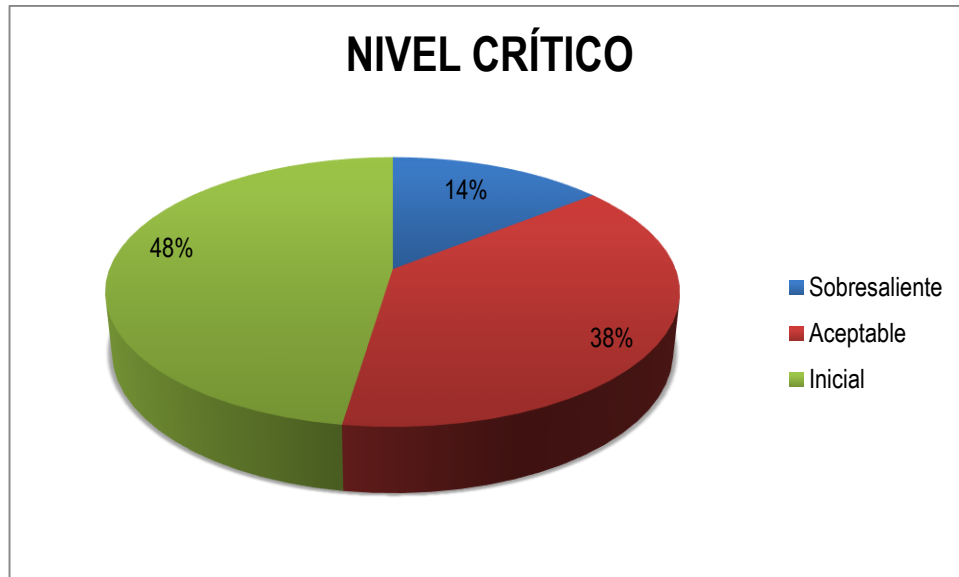
**Figura 9. Estadística de estudiantes a preguntas 12 y 15 del nivel crítico**



**Tabla 12. Resultado de pregunta 13 del nivel crítico.**

PREGUNTA	VALORACIÓN	NÚMERO DE ESTUDIANTES	PORCENTAJE
13	Sobresaliente	3	14%
	Aceptable	8	38%
	Inicial	10	48%

**Figura 10. Estadística de estudiantes a pregunta 13 del nivel crítico**



- **Análisis general de la prueba diagnóstica nivel crítico**

Referente a la pregunta seis planteada con elección de respuesta única, el estudiante debía escoger una opción que se acercará a su opinión personal, no se le pidió al estudiante que la sustentara, para ello el niño debía reconocer que cada pensamiento ocurre dentro de un punto de vista particular. La valoración obtenida a nivel general evidencia que los estudiantes emiten una idea sin tener en cuenta el punto de vista de los demás.

La pregunta siete era abierta, enfocada a que el estudiante elaborará una respuesta con argumentos basados en el texto leído, para este propósito era fundamental considerar las implicaciones positivas como negativas, las probables de las improbables teniendo en cuenta tanto los aportes del texto como sus pre-saberes; las respuestas de los estudiantes no son claras ni precisas, son emitidas desde un plano superficial sin un análisis en el que no se reconoce la complejidad de la pregunta, el porcentaje elevado de escolares en el nivel inicial manifiesta que la mayoría de los estudiantes presenta dificultad para argumentar.

Alrededor de las preguntas doce y quince se establece la relación y adecuación del texto a la vida cotidiana; reincide un alto porcentaje en la valoración más baja, los estudiantes no logran despegarse del texto y debido a ello sus relaciones con la vida cotidiana tienen un cierto matiz de fantasía o incoherencia, no logran diferenciar entre un hecho y una opinión.

La pregunta que ahora se expone indica cuando un estudiante acepta o rechaza un texto fundamentando su respuesta, se evidencia que los estudiantes se acogen a lo planteado por el texto sin refutarlo mayormente, explican el porqué de su respuesta de una forma incoherente.

Como conclusión, he de referirme a los aportes de Gloria Catalá, quien expone que la lectura literal se hace al recuperar información explícita mediante el reconocimiento de los elementos de un texto como precisar el espacio, tiempo, personajes, reconocer la secuencia de una acción, establecer el significado de palabras o párrafos, identificar detalles, entre otros y mediante la paráfrasis “*poder expresar lo leído con un vocabulario diferente*”<sup>37</sup>

Partiendo de las evidencias descritas y analizadas se concibe que la mayoría de los estudiantes del grado cuarto poseen las bases anteriormente descritas que los ubican en un nivel de lectura literal.

Retomo nuevamente a Catalá para apoyar las conclusiones del nivel inferencial en el cual la autora precisa que para este nivel “*el estudiante puede predecir resultados, inferir efectos a determinadas causas, recomponer un texto, proveer un final distinto, entre otros aspectos*”.<sup>38</sup>

---

<sup>37</sup> CATALÁ AGRAS, Gloria. *Valuación de la comprensión lectora*, Zaragoza España. 2001

<sup>38</sup> *Ibíd.*

En el análisis realizado del nivel inferencial se evidencian algunos intentos aislados que no han sido incorporados dentro de una secuencia de trabajo permanente, algunos estudiantes reconocen que en el texto hay una intención comunicativa, pero el porcentaje no es representativo, contrariamente hay un alto porcentaje de los escolares que se ubican en una etapa inicial en la que se evidencian dificultades para recomponer los textos, inferir efectos a determinadas causas, establecer relaciones y asociaciones entre significados, (implicación, causación, temporalización, inclusión, exclusión, agrupación, etc.), establecer relación entre dos textos; si bien aquí no quedan incluidos todos los amplios criterios para ser un lector inferencial si cabe resaltar que los aspectos expuestos dan cuenta de las falencias básicas que impiden incorporarse en el proceso de hacer lectura inferencial.

De forma análoga, el nivel de lectura crítica deja ver grandes vacíos, no hay estrategias definidas para organizar un plan de lectura, algunos estudiantes expresan su punto de vista, pero sin asumir una posición crítica fundamentada, diferencian la estructura textual del cuento, pero no tienen apropiación de otras estructuras textuales y hay dificultad en comprender textos más complejos, coincide en la mayoría de las respuestas del nivel inferencial y crítico una deficiencia en el análisis.

Los criterios establecidos para la evaluación diagnóstica están enmarcados bajo los referentes de los estándares de competencia para el pensamiento crítico los aspectos someramente abordados permitieron identificar hasta dónde los estudiantes emplean el pensamiento crítico como herramienta principal para el aprendizaje.

### **7.3.4 Categoría de análisis diagnóstico**

**7.3.4.1 Problematización de la mediación pedagógica que se realiza en el aula para implementar recursos personales y didácticos generadores de procesos de lectura inferencial y crítica en los estudiantes:** Dentro del paradigma de la investigación cualitativa y posterior al análisis de los instrumentos se concretan realidades comunes que son relevantes para el objeto de investigación y sobre las cuales habrá que orientar mayores esfuerzos, pues requieren ser tratadas con más profundidad, ya que son las categorías que subyacen dentro del problema, sobre el cual pretende plantearse una alternativa de solución.

Los instrumentos empleados en el proyecto de investigación permitieron reunir información específica; la prueba diagnóstica proporcionó datos sobre los niveles de comprensión lectora en que se encuentran los estudiantes, la observación participante posibilitó analizar las estrategias implementadas en el proceso de comprensión lectora y el desempeño de los estudiantes dentro del aula frente al proceso pedagógico implementado por la docente, el análisis de los documentos facultó verificar si la planeación de la docente estaba permeada por el plan de área y reflejaba unas estrategias claras que direccionaran su actividad dentro del aula.

De la información y las conclusiones obtenida en los diversos instrumentos aplicados en el trabajo de campo, surgen tres categorías que serán el norte para orientar una propuesta pedagógica tendiente a aportar soluciones a un problema latente que para este caso es el desarrollo de competencias lectoras en un nivel superior que trascienda la literalidad en la que se encuentran los estudiantes de grado cuarto.

**Tabla 13. Categoría de análisis diagnóstico**

CATEGORÍA	ANÁLISIS
<p style="text-align: center;">PRÁCTICA PEDAGÓGICA</p>	<p>En el análisis realizado a los documentos y a la observación participante se puede establecer que no hay suficiente implementación de recursos didácticos que motiven el aprendizaje, la enseñanza tiene corte marcadamente tradicional en el que se privilegia el aprendizaje memorístico y no el pensamiento, el trabajo individual y no el cooperativo, la planeación está basada en contenidos y no en el desarrollo de competencias. La estrategia pedagógica es un procedimiento empleado para promover el aprendizaje, articula recursos y actividades desarrolladas con técnicas específicas en pro del desarrollo de habilidades, valores y competencias para la vida.</p> <p>Consecuentemente al análisis de los instrumentos se puede establecer que la docente no tiene una estrategia de enseñanza que oriente su quehacer pedagógico y se hace necesario construir una propuesta de trabajo que involucre los aspectos anteriormente mencionados; teniendo en cuenta las necesidades, intereses y condiciones de los estudiantes.</p> <p>Establecer cuáles son los objetivos que se desean alcanzar en los procesos de enseñanza, es primordial para elegir la estrategia a implementar. El uso de estrategias óptimas demanda el conocimiento de las diversas alternativas que se emplearán como herramienta para ayudar a los docentes a enseñar de forma efectiva.</p>

CATEGORÍA	ANÁLISIS
<p style="text-align: center;">COMPRENSIÓN LECTORA</p>	<p>La comprensión lectora es un proceso cognitivo y lingüístico en el que el lector construye significado interactuando con el texto, por ello la construcción del significado va más allá de una llana decodificación. Según el análisis hecho al instrumentos de la prueba diagnóstica, las causas que impiden que los estudiantes del grado cuarto trasciendan a otro nivel de comprensión lectora, se sustenta en la dificultad para relacionar los conocimientos previos, falta de diversidad textual y problemas para establecer el propósito comunicativo según el tipo de texto, dificultad para identificar la estructura textual, no se hace relación de los textos en un contexto, escasa implementación de habilidades de comprensión lectora, no hay un reconocimiento de las características de los textos y su análisis, dificultad para establecer la relación entre información explícita e implícita como base de la inferencia, escasa formulación de</p>

CATEGORÍA	ANÁLISIS
	<p>hipótesis a través del uso de las preguntas, poca estimulación en la observación, la descripción y el parafraseo. Leer comprensivamente es una actividad de alta complejidad en la que se debe establecer la intención comunicativa del autor, interpretar el sentido del texto en partes específicas y globalmente, descifrar el lenguaje figurado, situar el texto a condiciones reales y comparar puntos de vista en su contexto particular, opinar fundamentadamente evaluando la validez de los argumentos planteados. La lectura comprensiva puede ser trabajada desde los niveles iniciales desarrollando habilidades de comprensión lectora que son susceptibles de ser enseñadas y posibilita que haya comprensión, interpretación, análisis y reflexión respecto a lo leído avanzando hacia un pensamiento crítico. El desarrollo de las habilidades lectoras requiere un engranaje y ejercicio continuo que no ha sido implementado correctamente dentro del aula, pues ha caído en el error de ser enseñadas de forma aislada y no dentro de un proceso sistemático en un todo coherente, que permitan su uso y construcción, que traspase el ámbito escolar y pueda ser usada en diversas situaciones de lectura en la vida cotidiana.</p> <p>Sin embargo, el desarrollo de estas habilidades no implica su uso, por ello deben darse bajo un carácter meta cognitivo, en el cual el lector es consciente del conocimiento empleado para alcanzar un fin predeterminado y la aplicabilidad transversal de este saber. El proceso lector en los estudiantes se encuentra en un estado de pasividad debido a que ellos mismos no han podido atesorar el valor de la información.</p> <p><i>“Para aumentar las probabilidades de que los alumnos apliquen su pensamiento apropiadamente, tienen que ser conscientes del pensamiento que están realizando”<sup>39</sup></i></p>

CATEGORÍA	ANÁLISIS
<p>PENSAMIENTO CRÍTICO</p> <p>Lenguaje del pensamiento (Sub categoría)</p>	<p>Una de las grandes falencias detectadas en la prueba diagnóstica y la observación participante es la limitación de la competencia enciclopédica en los estudiantes, el desconocimiento de vocabulario técnico da cuenta de la limitada exposición a un entorno lingüístico rico dado el deseo de simplificar el aprendizaje, el hecho del estudiante no estar familiarizado con palabras ha generado que ellos no tengan las pautas lingüísticas que conlleven a generar pensamientos superiores, “ el lenguaje del pensamiento ayuda a los alumnos a organizar y comunicar su propio pensamiento con mayor precisión e inteligencia”</p>

<sup>39</sup> MONTOYA MAYA, Javier Ignacio; MONSALVE GÓMEZ, Juan Carlos. Estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico en el aula. 1999.

CATEGORÍA	ANÁLISIS
Transferencia (Sub categoría)	Los estudiantes tienen dificultades para hacer conexiones entre diversas áreas temáticas y para relacionar los conceptos nuevos con otros ya establecidos, la falta de coherencia en las respuestas de la prueba diagnóstica da cuenta de ello, modelar en clase la semejanza entre situaciones, incluir la explicación directa sobre la transferencia trabajando ejemplos, discusiones grupales y mucha retroalimentación en la que se muestren aplicaciones a la vida práctica o en otras situaciones diferentes permiten mejorar las conexiones que los estudiantes deben establecer para mejorar su aprendizaje significativo.

A través del análisis de los instrumentos se pudo establecer las deficiencias en las acciones de enseñanza y aprendizaje que propenden el desarrollo de niveles de comprensión lectora de carácter inferencial y crítico. Las acciones que realiza la docente en pro de beneficiar un nivel superior de comprensión lectora no está claramente definido en su planeación y por ende no se refleja en el accionar de la clase, no hay una continuidad en el desarrollo de habilidades lectoras debido al escaso uso que se hacen de ellas en el ámbito escolar.

Los niveles de lectura son susceptibles de trabajarse en los distintos tipos de texto y reconocer en ellos la intención comunicativa, su estructura textual y el léxico empleado permite un avance en el proceso de la comprensión lectora, exponer al niño a la diversidad de textos con información lingüística y no lingüística como dibujos, fotografías y gráficos le exige reconocer otros códigos comunicativos que le aportan a la comprensión global y posibilitan al estudiante acceder al gran océano de referentes históricos y culturales para construir diferentes visiones del mundo. No obstante, su aplicación debe considerar el nivel lector del estudiante y precisar el objetivo de la enseñanza de esa habilidad, debe estar centrado en las condiciones y capacidades de los estudiantes para que sean galantes de un proceso de comprensión lectora que no sobre sature a los escolares.

A nivel general la docente no lleva a cabo una estrategia organizada con un accionar cognitivo, lingüístico ni pedagógico para desarrollar la comprensión lectora en una escala superior. La categorización que resultó de confrontar los instrumentos permite realizar una aproximación más comprensiva a las alternativas de solución.

Con todo y lo anteriormente expuesto se hace necesario la planeación de sesiones de aprendizaje organizadas dentro de una secuencia didáctica que por su carácter integrador permite favorecer el aprendizaje de los estudiantes. El diseño de la secuencia didáctica está enfocado en el planteamiento de un problema y encaminada a favorecer el desarrollo del pensamiento mediante la lectura crítica del texto expositivo.

Como es de conocimiento, la mediación pedagógica es el despliegue de acciones organizadas de interacción pedagógica con la finalidad de promover y facilitar procesos de aprendizajes que fortalezcan el sentido aprendiente de los participantes, en ese orden de ideas dicha mediación pedagógica es uno de los factores más importantes para el proceso de aprendizaje, ya que de esta depende el obtener los resultados deseados y por lo tanto el éxito de la misma.

Una vez identificada la problemática existente de una forma detallada y minuciosa, el siguiente paso es la formulación de una estrategia didáctica, entendiendo esta como la selección de actividades y prácticas pedagógicas en diferentes momentos formativos, métodos y recursos en los procesos de enseñanza, las estrategias didácticas contemplan las estrategias de aprendizaje y las estrategias de enseñanza que permiten mitigar dicha problemática y obtener una notable mejoría en el proceso de aprendizaje de los estudiantes objeto de esta investigación.

La propuesta de estrategia didáctica se desarrolla a partir de momentos y sesiones diseñados de forma coherente dentro de un proceso claro que garantice los resultados deseados que permita a estudiantes de 4<sup>o</sup> grado del Colegio integrado

Llano Grande sede D del Municipio de Girón potenciar los niveles de lectura inferencial y crítico.

#### 7.4 PROPUESTA DE INTERVENCIÓN



*UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA*

Secuencia didáctica.

**Título de la secuencia:** El texto expositivo como herramienta didáctica para fomentar el pensamiento crítico en el aula.

**Establecimiento educativo:** Colegio Integrado Llano Grane sede “D” Chocoita

**Nombre del docente:** YAZMIN MATEUS SILVA

**Grado:** QUINTO

**Asignatura:** Lenguaje

**Introducción** La secuencia didáctica propuesta para el grado QUINTO de primaria de la escuela Chocoita, tiene como fin el desarrollo de las competencias semántica y pragmática a través del desarrollo de una secuencia de textos expositivos que se orientan a favor de la lectura inferencial y crítica, el proceso de aprendizaje se nutre de la implementación de habilidades concretas tales como: claves para enriquecer el vocabulario, reconocimiento de la estructura textual y procesos para relacionar el texto con las experiencias previas. Estas habilidades tienen un enfoque cíclico y no lineal, esto implica que se repitan, amplíen, refuercen y evalúen, para garantizar que el desarrollo de la habilidad no se dé en forma aislada, sino como un proceso

continuo. Otro aspecto tenido en cuenta en la planeación de la secuencia es la presentación de un problema al cual se le reconocen planteamientos de causa y efectos, como estrategia o técnica para el desarrollo del pensamiento crítico se implementará el aprendizaje cooperativo y el diálogo participativo que permita la interacción de los estudiantes a través de preguntas orientadas por la docente y formuladas por ellos mismos, la valoración de los procesos se realiza en forma continua a través de la co-evaluación en la cual se promueve la apreciación y la comprensión de otros trabajos, y la autoevaluación tendiente a orientar los procesos de Meta cognición, el producto de la secuencia quedará plasmado en un trabajo, el cual debe proveer evidencias de planificación, organización y coherencia.

Como se esboza en el título de la secuencia el recurso utilizado es el texto expositivo, siendo un elemento que permite aprender y acceder a la realidad de un tema específico para satisfacer una necesidad de información y es punto de partida para promover el análisis.

La línea estructural de la secuencia está dada en cinco momentos:

1. **Exploración inicial o conflicto cognitivo:** En este momento se indaga sobre los aprendizajes previos de los estudiantes y se presenta la actividad de apertura que permite abrir el clima de aprendizaje
2. **Introducción de conceptos o procedimientos:** El estudiante interacciona con una nueva información relacionándola con su información previa, exposición sobre conceptos, habilidades, ejercicios o tareas problema con referentes conceptuales y apoyo a la discusión con preguntas guía.
3. **Estructuración del conocimiento o síntesis:** Transformación de los saberes y el desarrollo de habilidades.
4. **Transferencia:** Trabajo intelectual en el que se implementa la información y el empleo de esa información en alguna situación de su vida cotidiana y en otros contextos. En este momento los estudiantes producirán la obra teatral.

5. **Evaluación del aprendizaje:** Se evalúa el producto según los objetivos trazados para comprobar los aprendizajes.

**Tabla 14. Evaluación del aprendizaje**

CONTENIDOS		
CONCEPTUAL	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES
<b>Habilidades lingüísticas y de pensamiento.</b>	Identifica y entiende los contenidos explícitos e implícitos de los textos.	Valora el trabajo propio y el de los compañeros.
<b>Texto expositivo:</b>		
<b>Intencionalidad comunicativa y estructura textual.</b>	Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido de una forma crítica.	Valora el trabajo cooperativo.
<b>Lectura inferencial y crítica de textos expositivos.</b>	Produce un texto expositivo haciendo una interpretación de diversas situaciones de la vida cotidiana para transformarse en un lector creador.	Valora la creatividad.
<b>Lectura objetiva de la imagen.</b>		
<b>Diferenciar las tipologías textuales.</b>		Valora y respeta el punto de vista de los demás.

**Tabla 15. Momentos**

MOMENTO 1. EXPLORACIÓN INICIAL. CONFLICTO COGNITIVO
<b>OBJETIVO:</b> Reconocer el texto como un mecanismo para acceder a la realidad y a la exposición de ideas.
<b>SESIÓN 1 ( 1 hora 40 minutos)</b>
<p><b>ACTIVIDAD:</b> Te cuento una canción. Disposición y activación de conocimientos previos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Se organizará el salón en círculo, se inicia dando a conocer el nombre de la secuencia, el tema de discusión que se abordará dentro de esta y el objetivo que se pretende alcanzar.</li> <li>-Se presenta auditivamente a los niños la canción “la pobreza” del grupo la pesada</li> </ul> <p>Para una segunda audición de “la pobreza” se les entrega a los estudiantes el texto de la canción con algunas palabras faltante de letras que ellos deben completar (lidera, miseria, políticos, conciencia, deambulando, deteriorando, discriminemos, inferior, desplazada, conflicto).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Se socializará el significado de las palabras y se indagará sobre la relación que tienen estas palabras con nuestra realidad cotidiana.</li> <li>-Se repite por tercera vez la canción, pero promoviendo a los niños que la canten leyendo la copia con la letra.</li> </ul>

## MOMENTO 1. EXPLORACIÓN INICIAL. CONFLICTO COGNITIVO

-Rutina individual del pensamiento: se le pide a cada estudiante que escriba una situación en la que sienta que la pobreza o las dificultades económicas han afectado su vida particular y ¿Por qué?, puede hacerlo libremente escribiendo una oración, una copla, una anécdota, etc. (este trabajo se entrega a la docente).

---Interrogación colectiva: Mediante una dinámica, juego de estrellas, se hace lectura comprensiva interrogando el texto a través de preguntas literales e inferenciales como: ¿Qué tiene en común las palabras faltantes?, ¿Fue fácil de comprender su lenguaje?, ¿Por qué?, ¿Cuál es la intención del autor al escribir la canción?, ¿Cuál es el problema que se plantea en la canción?, ¿Qué sentimientos genera la letra de la canción?, ¿es verdad lo que dice la canción?, ¿Qué evidencias lo respaldan?, ¿Qué otro título sería apropiado para la canción?, ¿Quiénes son los posibles receptores de este tipo de música y Por qué?, ¿conoce otra canción que trate este tipo de temas?, ¿has leído un libros que trate este tema?, ¿Tiene algún conocimiento sobre el tema tratado en la canción?, ¿crees que te puede interesar?, ¿por qué ?, ¿Con que asocias la palabra pobreza?. Estas preguntas serán respondidas en forma voluntaria por los estudiantes.

-Finalmente se entrega a cada estudiante una hoja dividida en tres partes para realizar el S.Q.A explicando a los estudiantes que este se da en tres momentos, en el primer momento expresan cuáles son sus conocimientos sobre el texto expositivo y el conflicto de la pobreza ¿Qué SÉ?, las casillas dos correspondientes a ¿Qué QUIERO aprender?, que hace alusión a las dudas (se llenan las dos primeras casillas) y ¿Qué APRENDÍ?, se realizarán en el trascurso de la secuencia.

-Finalmente se leen al azar algunas respuestas de los estudiantes referentes a la primera parte del S.Q.A, ¿Qué sé? , y ¿Qué quiero aprender?

## Sesión 2 (1 hora)

Lectura por párrafos: en esta actividad se desarrollará la idea principal y secundaria de la canción, para lo cual se les promueve a resolver la ficha de trabajo que contiene dos actividades.

### ACTIVIDAD

-Se hace la organización para el trabajo grupal. Designación y explica de roles, (organizador, secretario y Comunicador).

-Para el inicio de la primera actividad se realiza la pregunta ¿Cuál es el tema de la canción?, ¿Cuáles son las características de la pobreza?, ¿Cuál consideras que es la idea principal del texto?, ¿Cuáles son las características de la pobreza? se indaga sobre este concepto a través de una lluvia de ideas.

-Para reforzarlo se proyectan diapositivas que tratan el tema <https://es.slideshare.net/neftalialcala7/leoye-1-como-sacar-las-ideas-principales-en-un-texto> [https://es.slideshare.net/ceciliahuapaya1/comprensin-lectora-ideas-principales-y-secundarias?next\\_slideshow=1](https://es.slideshare.net/ceciliahuapaya1/comprensin-lectora-ideas-principales-y-secundarias?next_slideshow=1)

-Realizar los cuatro pasos recomendados en las diapositivas, para lo cual deberán leer nuevamente la canción, hacer parafraseo y subrayar las ideas más importantes.

MOMENTO 1. EXPLORACIÓN INICIAL. CONFLICTO COGNITIVO

-Cada comunicador expone la respuesta del grupo y se socializan las correcciones necesarias para concretar este punto, seguidamente para abordar las ideas secundarias se representará mediante un dibujo el párrafo de la canción que le correspondió al grupo.

-Finalmente el comunicador expone su trabajo frente a los demás y se realiza una pequeña síntesis sobre el tema y la actividad.

Recursos: cd, grabadora, texto impreso, papel bond, lápiz. Colores, marcadores.

SESIÓN 3 (2 horas)

ACTIVIDAD: Adecuación del espacio físico “Escribiendo bajo el árbol de palabras”

-En esta sesión los estudiantes ayudarán a adecuar el aula para un ambiente de aprendizaje significativo.

-se dispondrá un mural para el desarrollo de la actividad árbol de palabras, para hacer claridad sobre el uso de este recurso la docente enseñará el significado de la terminología de cada palabras que se trabajarán particularmente en cada sección de clase, y explica por qué es importante el lenguaje del pensamiento, la docente promueve a los estudiantes para que implementen las palabras en sus interacciones cotidianas dentro del aula y ofrece a los alumnos el modelaje con respecto al uso o empleo de estas palabras, finalmente se refuerza visualmente la palabra pegándola en “el árbol de palabras”. –las producciones escritas serán expuestas en el espacio “el escritor soy yo”. En la adecuación del espacio los estudiantes ayudarán a pintar el árbol y a realizar en papel las hojas donde se escribirán las palabras.

-Actividad: En el desarrollo de la clase se trabajará la inferencia sintáctica y semántica a través del método “cloze”, que consiste en omitir palabras que deben ser aportadas por el lector para restituir el sentido de la oración.

Antes de la lectura.

-Explicar el objetivo de la lectura: completar el texto coherentemente teniendo en las claves que da el contexto de la oración.

¿Qué sé del tema?, interpretación del título.

Durante la lectura.

-Trabajo individual: Inicialmente la docente lee un texto expositivo corto, “la pereza madre de la pobreza”, <http://es.catholic.net/op/articulos/32681/cat/224/la-pereza.html> seguidamente cada estudiante recibe una hoja con el texto escrito al cual se le han suprimido varias palabras que han sido reemplazadas por una línea, la docente indica a los estudiante que deben leer el texto y deducir cual es la palabra omitida a partir de las claves que da el contexto de la oración (de lo general a lo particular) la docente da como ejemplo la primera palabra faltante.

MOMENTO 1. EXPLORACIÓN INICIAL. CONFLICTO COGNITIVO
<p>-Trabajo grupal: se reúnen en grupos de dos para comparar las palabras faltantes tratando de explicar las reglas gramaticales que respaldan la respuesta.</p> <p>-finalizado el trabajo se invita a los niños a leer las palabras para verificarlas y luego se establece la función que cumplen estas palabras dentro de la oración.</p> <p>Después de la lectura.</p> <p>-Para concluir se invita a los niños a expresar las dificultades o facilidades que tuvieron al realizar esta actividad y la docente da una breve explicación del trabajo de inferencia que se realizó en esta actividad (de lo general a lo particular).</p> <p>-Aún reunidos en grupos de dos, se retoma el texto anterior para hacer trabajo de inferencia en el aspecto del contexto, para esta actividad los estudiantes leen nuevamente el texto “la pereza madre de la pobreza”, la docente escribe en el tablero las preguntas para que los estudiantes las puedan consultar a medida que avanzan en la lectura.</p> <p>Aspectos inferenciales: ¿De dónde proviene el texto?, ¿Qué tipo de texto es, narrativo, instructivo, informativo?, ¿Por qué creen que se lee este texto en clase?, ¿A qué tipo de lectores le puede interesar?, ¿En quién pensaría el autor en el momento de escribir el texto?, ¿En qué época se sitúa el texto?, ¿Lo que se dice en el texto es importante tenerlo en cuenta en la época actual? ¿Por qué?, ¿Qué información me aporta el texto para tenerla en cuenta en mi vida diaria?, ¿conoces a alguien con las características expuestas en el texto?, ¿Quién?,</p> <p>-Realizar una puesta en común con las respuestas de todos los grupos y se saca una conclusión.</p> <p>-Finalmente se les pide a los grupos que propongan un título distinto y escriban un mensaje o enseñanza extraído del texto leído. (El escrito será entregado a la docente para evaluar el trabajo de inferencia).</p>

MOMENTO 2. INTRODUCCIÓN DE CONCEPTOS O PROCEDIMIENTOS
<b>OBJETIVO:</b> Reconocer la características lingüísticas, pragmáticas y estructurales del texto expositivo para interpretar la información y construir conocimiento.
<b>SESIÓN 4 (2 horas)</b>
<p><b>ACTIVIDAD:</b> Ante el texto</p> <p>En esta actividad se realizará lectura de los diversos elementos para textuales reconociendo la información que aporta el lenguaje simbólico y no verbal al texto expositivo.</p> <p>Antes de la lectura</p> <p>-Se distribuye individualmente entre los estudiantes una tarjeta en la que aparece una imagen, se les pide que la observen en silencio por un tiempo, luego se les entrega otra tarjeta para que den las respuestas a las preguntas ¿Qué situación se presenta en la imagen?, describa brevemente lo que observa, ¿Quiénes son los</p>

## MOMENTO 2. INTRODUCCIÓN DE CONCEPTOS O PROCEDIMIENTOS

personajes? ¿Qué expresan sus gestos?, ¿Dónde están?, ¿esta imagen hará parte de un cuento o de una noticia informativa?, ¿en el texto iconográfico se asume un tema de tipo político, social o científico?, ¿Cuál es tu opinión sobre el ofrecimiento de la madre? Este material se recoge para analizar las inferencias que realizan los estudiantes a partir de la imagen.

Durante de la lectura.

-Explicación de los elementos paratextuales que rodean un texto como portada; título; tipos de letras y tamaño, el color; tiempo; expresiones gestuales; lectura de carácter técnico en la cual la docente da una explicación sobre la función de las imágenes en los textos escolares las imagenes en textos escolares Silvina Casablancas

-Actividad grupal: conformado los equipos se explica que se hará un trabajo en el que se adecuará un texto expositivo para la imagen dada. Primero se proporcionan 2 opciones de títulos, luego se entrega de forma impresa a cada grupo 2 opciones de textos expositivos que deben ser leídos para elegir el más acertado con el dibujo. El trabajo de los estudiantes es organizar de forma coherente en una hoja los tres elementos. (Título, dibujo y texto).

Después de la lectura

-Se socializan los trabajos de los grupos explicando los aspectos que tuvieron en cuenta para la elección.  
-se realiza una explicación sobre las ventajas y el uso didáctico de la imagen y también el empleo inadecuado de estas en los textos informativos.

## SESIÓN 5 ( 2 horas)

### ACTIVIDAD:

Antes de la lectura

-Explicar el objetivo de la lectura reconocer la intención comunicativa de dos tipologías textuales.

- ¿Qué sé del tema?

-Explicar a los estudiantes que se hará la lectura de dos textos que presentan características distintas, pero que abordan el mismo tema, el propósito es que los estudiantes partan de un tipo de texto que ha sido ampliamente trabajado para que establezcan las diferencias entre la el texto narrativo con el texto expositivo en cuanto a la intención comunicativa y la estructura textual (Narrativo: Riqueza y pobreza, expositivo de secuencia temporal: Historia de la pobreza), también se trabajará la estructura textual del texto expositivo

Durante la lectura.

-lectura inicial: Se hace la lectura individual silenciosa del texto narrativo.

-se hace una caracterización de las palabras que aparecen subrayadas en el texto (adjetivos) y se escribe en el tablero las palabras desconocidas para socializar su significado con la ayuda de los estudiantes.

## MOMENTO 2. INTRODUCCIÓN DE CONCEPTOS O PROCEDIMIENTOS

-a través de una dinámica se identifica la estructura textual, un estudiante inicia parafraseando la secuencia narrativa, luego otro la continua y otro la finaliza, se establece cual es la estructura de este tipo de texto.

-Para reforzar de forma cíclica la habilidad se realizan las preguntas orientadoras ¿Cuál es la intención del autor al escribir el texto?, ¿Qué tipo de texto es?, ¿Dónde se desarrolla la historia?, ¿Cuáles son los personajes?, ¿Cuál es el problema a resolver? ¿Cómo se resuelve?, ¿Cuál es su estructura?, ¿A quién está dirigido?

-se realiza la lectura en voz alta del texto expositivo, (historia de la pobreza) la docente inicia y luego va designando a los estudiantes para continuar.

-Se hace el listado en el tablero de las palabras subrayadas en el texto (conectores), se da una característica de este tipo de palabras, y se socializa el significado de las palabras o expresiones desconocidas.

-preguntas orientadoras para establecer cuál es la intención del autor. ¿El autor narra las aventuras de algún personaje?, ¿Relata sucesos de carácter ficticio?, ¿explica el tema mediante ejemplos, secuencia de tiempo, presenta un problema y solución?, ¿A quién está dirigido?, ¿Cuál es el propósito comunicativo del texto?

-La docente expone la estructura y características del texto expositivo y hace entrega de una ficha sobre la que se realizará la planeación para escribir un texto expositivo, (guiado por la docente). Se utiliza la técnica del subrayado para resaltar las ideas importantes. <https://es.slideshare.net/Nulllysc26/macroestructura-22217297>

El texto sobre el cual se trabajará será “historia de la pobreza”.

Después de la lectura

-Se establece cuáles son las similitudes y diferencias entre estos dos tipos de texto, narrativo y expositivo.

## SESIÓN 6 ( 1 hora)

### ACTIVIDAD:

Antes de la lectura

-Explicara el objetivo de la clase (contrastar el discurso del texto divulgativo y el especializado. Los estudiantes trabajarán las clases de texto expositivo (divulgativo y especializado) enfrentándose a la lectura de cada uno de ellos.

-Para iniciar la docente apela a la ayuda de los estudiantes para recordar entre todo el concepto de texto expositivo.

-Actividad individual: al azar se distribuyen entre los estudiantes dos clases de texto expositivo divulgativo (de fácil comprensión por su vocabulario común) y especializado (difícil de comprender por su vocabulario técnico), se da un tiempo para realizar la lectura dos veces.

## MOMENTO 2. INTRODUCCIÓN DE CONCEPTOS O PROCEDIMIENTOS

-Después de leer los textos la profesora explica brevemente que es parafrasear y da la indicación ¿Quién pueda realizar un parafraseo de lo leído pase al frente? al azar la docente pide a algunos de este grupo que le expresen verbalmente lo leído.

- Se verifica que los estudiantes que pasaron al frente sean los que tienen el tipo de texto divulgativo, (grupo claros), si hay entre este grupo un estudiante con texto especializado se le pide que haga su parafraseo.

- Se verifica que los estudiantes que están sentados sean los que tienen el texto especializado, si hay dentro de este grupo un estudiante con texto divulgativo se indaga para establecer cuáles son sus dificultades en la comprensión lectora.

-Al grupo “claros” se les da a leer el texto especializado y a quienes están sentados se les da a leer otro texto de tipo divulgativo.

- Se le pide a los estudiantes del grupo “claros” que quien pueda haga parafraseo del texto especializado, terminada esta actividad se les pregunta a los estudiantes del otro grupo quien puede hacer parafraseo del nuevo texto divulgativo, para que le expresen verbalmente a un compañero del otro equipo lo comprendido y si el mensaje es conciso harán parte del grupo “claro”, si quedan algunos estudiantes fuera de este grupo podrán ser focalizados para su seguimiento y tratar de establecer la dificultad de comprensión lectora.

-se concluyen cuáles fueron los motivos que facilitaron y dificultaron la comprensión de los textos y la docente hace una pequeña lectura sobre Albert Einstein, el autor del texto especializado.

## SESIÓN 7 ( 1 hora)

**ACTIVIDAD:** Seguimos tras el texto

Antes de la lectura

En esta se trabajará las formas de organización de los géneros de los textos expositivos. (Descriptivo, enumerativo, comparativo, causa-efecto, problema-solución).

-mediante un esquema grafico (impreso) se presenta a los estudiantes las tipologías de macro-estructuras o esquema textual y se hace una explicación de ellos.

-proyección de información referente al tema <https://es.slideshare.net/sthephanysagaz/estructura-textual-superestructura-macroestructura-y-microestructura> ////

<https://es.slideshare.net/joseorrlandoabantoquevedo/el-texto-expositivo-para-cuarto-y-quinto-ao>

-Actividad grupal de tres integrantes: se realizará un circuito de lectura con 5 clases de texto expositivos pegados en las paredes del salón, en cada estación se realizará la lectura para tratar de identificar su esquema textual (descriptivo, enumerativo, comparativo, causa-efecto, problema-solución), responder las preguntas ¿Qué tipo de texto expositivo es?, ¿Qué se comunica?

-Se socializan las respuestas y se aclaran aspectos que presenten dudas.

MOMENTO 2. INTRODUCCIÓN DE CONCEPTOS O PROCEDIMIENTOS
-Actividad de refuerzo en casa, en la cual el estudiante lee diversos textos para luego identificar su macro estructura.
<b>SESIÓN 8 ( 2 horas 15 minutos)</b>
<p>-En la actividad se reconoce el aporte del texto expositivo en otras tipologías textuales y se identifican los textos más apropiados que suministren información pertinente para la producción de un texto expositivo.</p> <p>-proyección de los cortometrajes: Se emiten 2 cortometrajes (vida maría y reflexión)</p> <p>-Interrogar el texto: ¿Qué características tienen en común las situaciones vistas?, ¿Cuál de los textos presenta hechos reales y cual presenta hechos ficticios?, ¿Cuáles son las razones que le impiden a María estudiar?, ¿merece María su suerte?, ¿Cómo podría María cambiar su historia?, ¿Cuáles son los factores que influyen en el bajo promedio de educación de las mujeres?, ¿Qué factores afectan la vida laboral de las mujeres?, ¿Cuándo se habla de feminización de la pobreza cuál es la idea que está implícita?, ¿Las lecturas presentan hechos reales u opiniones?, ¿Dónde buscaría información para escribir un texto expositivo?</p> <p>-Después de analizar los mensajes, se selecciona el cortometraje que sería más apropiado para extraer información que permita producir un texto expositivo.</p> <p>-La docente hace un modelado proyectando un texto expositivo escrito por ella en el que tiene en cuenta la información del cortometraje (reflexión).</p> <p>-Reconocer características lingüísticas de los textos expositivos.</p> <p>-el escritor soy yo: tomando como recurso libros de la colección semillas y reunidos en grupos de tres, los estudiantes deben seleccionar de varias opciones el libro apto para tomar información necesaria y poder escribir un texto expositivo, teniendo en cuenta sus géneros y con la ayuda de un esquema, organizar la información del texto de forma resumida empleando conectores de orden.</p> <p>Las producciones escritas serán expuestas en el espacio adecuado para este fin.</p> <p>-evalúa tu trabajo, siguiendo unas pautas dadas marcar con una x el desempeño de la actividad.</p> <p>Recursos: textos impresos, video beam, cortometrajes, fotocopias, marcadores,</p>

MOMENTO 3. ESTRUCTURACIÓN DEL CONOCIMIENTO O SÍNTESIS
<b>OBJETIVO:</b> Aplicar habilidades y conocimientos adquiridos desarrollados en las actividades anteriores
<b>SESIÓN 9: (1 hora)</b>
<p>-En esta actividad se trabajará en el aula la palabra ARGUMENTO.</p> <p>-Se realiza la lectura de dos textos expositivos que abordan el mismo tema, pero desde puntos de vista diferentes (textos divergentes) mitos o verdades de las causas de la pobreza.</p>

MOMENTO 3. ESTRUCTURACIÓN DEL CONOCIMIENTO O SÍNTESIS
<p>-Formación de grupos de cinco estudiantes para leer el texto expositivo que les correspondió. Interrogar los textos con preguntas orientadoras que apunten a detectar la situación problema, origen del problema, posibles soluciones.</p> <p>-Formación de 2 equipos para socializar la idea general y elección del representante del equipo que debe defender la idea desde el punto de vista que le fue asignado.</p> <p>-Debate corto “Si o No” moderado por la docente.</p> <p>-Conclusiones desde el carácter implícito que contienen los textos.</p> <p>-Coevaluación abordando preguntas tendientes a reconocer si se tenía conocimiento del tema desde esta perspectiva, ¿con cuál de los dos textos se identifica?, ¿la lectura del texto le dio argumentos para la defensa?</p>
SESIÓN 10 (1 hora)
<p>Para la sesión se trabajará la interrogación un texto no literal con característica informativa. Iniciada la sesión se proyectan varios textos para hacer el ejercicio de reconocer mediante su silueta que clase de texto es y su intención comunicativa, posteriormente se muestra el texto no literal y se hace lectura de aspectos para textuales como el título y la imagen, seguidamente se entrega la guía para hacer preguntas dando la docente una breve explicación de cada una en su nivel, dentro de una estrella de papel cada estudiante escribirá una pregunta literal, inferencial y una crítica basado en la información del afiche. Para finalizar se hace una socialización de algunas preguntas y se analiza si tiene la característica para el nivel que se pidió escribirla.</p>
MOMENTO 4. TRANSFERENCIA
<p><b>OBJETIVO:</b> Crear nuevos significados a partir de la información analizada en los textos expositivos y de la de su propio entorno.</p>
SESIÓN 11( 3 horas)
<p>-La docente anuncia a los estudiantes que se empleará el poder del teatro para transmitir un mensaje relacionado con el problema abordado en el texto expositivo durante la secuencia, pero primero se realizará un taller de expresión y juego dramático a cargo de la Sra. Melina Quintero,</p> <p>La metodología consistió en ejercicios de calentamiento físico, simulación grupal de acciones, interacción con el compañero (juego del espejo), representación individual de situaciones, explicación de las características del juego dramático, realización de un guion corto sobre hechos cotidianos y su representación teatral.</p> <p>-Se hace una evaluación de la actividad en la que los estudiantes expresen su grado de limitación o habilidad para el desarrollo del arte escénico. ¿Cómo se sintió en el dramatizado?, ¿Qué fue lo más fácil o difícil de realizar?</p>
SESIÓN 12 (3 HORAS)
<p>Puesta en marcha en la que se pondrá el desarrollo de un texto a partir de las especificaciones del tema</p>

#### MOMENTO 4. TRANSFERENCIA

- metodología seguida en la sesión: recordar las características del juego dramático, estructuración de la obra, asignación de roles y personajes, producción del guion. La redacción del guion será creatividad de los estudiantes, para ello deben seguir unos parámetros, primero se les da una ficha que deben llenar teniendo en cuenta el esquema de la escena, luego se hace la puesta en común para su aprobación.
- El espacio en el que se desarrollará la obra es un tren, pues el título de la obra es “el tren de las oportunidades”.
- La docente será un moderador que garantice que el guion siga un hilo conductor y contenga las ideas más pertinentes aportadas por los estudiantes.
- Convenir el lugar de la presentación, si habrá Intervención de todo el grupo o un grupo representativo en la actuación.
- Elegir los estudiantes encargados de la puesta en escena, vestuario y maquillaje, comité de publicidad, comité de efectos musicales y otros del libreto,
- Organizar el libreto de la obra “El tren de las oportunidades”. Después de elegir los libretistas dar los parámetros de los roles de los personajes y crear el libreto teniendo en cuenta las preguntas ¿Qué voy a escribir?, ¿para quién escribiré?, ¿Cuál es el propósito y mensaje?, ¿Qué informaré?, ¿Qué tipo de lenguaje se empleará, culto o familiar?, ¿Cómo inicia el primer acto, y como finaliza la obra?, ¿el mensaje está explícito o implícito?, mientras se realiza el libreto los otros grupos están realizando partes de la escenografía haciendo en cartulina los globos para representar ideas del pensamiento, otro grupo hace la publicidad.
- Se socializan los diálogos que los alumnos han creado.
- Asignar los personajes a los estudiantes seleccionados.

#### SESIÓN 13 (2 HORAS)

- Número de ensayos: El tiempo disponible para los ensayos es determinado por la docente, sin embargo, deben darse mínimo cinco ensayos.
- Realizar un primer ensayo y hacer las modificaciones para mejora continua en los próximos ensayos.
  - Presentación de la obra.
- Después de realizada la presentación se abrirá una lluvia de ideas sobre el rol de los personajes de la obra de teatro ¿Cuál es el conflicto?, ¿considera que se muestran personajes o fuerzas antagónicas?, ¿con que personajes te identificas y por qué? ¿Qué aspectos se podrían mejorar en la obra de teatro? ¿Transmite la obra de teatro el mismo mensaje que los textos expositivos?, ¿La obra de teatro se dirige al mismo tipo de público que se dirigen los textos expositivos? ¿Experimenta los mismos sentimientos realizándola la obra que leyendo los textos informativos?, ¿se puede transmitir un mensaje a través de una obra de teatro?, ¿están las obras de teatro respaldadas en material de textos expositivos?
- Responder en la hoja dada inicialmente la tercera pregunta del S.Q.A ¿Qué aprendí? Y finalmente ¿Es la pobreza responsabilidad del individuo o es el resultado de factores externos? Justifica tu respuesta.

**MOMENTO 4. TRANSFERENCIA**

**-Coevaluación de la puesta en práctica de la secuencia didáctica.**

**-Autoevaluación con el desarrollo de una rúbrica que dé cuenta de los avances logrados en cuanto a la interpretación de la información para construir nuevos significados.**

**Rubricas para evaluar la transferencia (conexión entre lo que aprendido con lo que sabe, para aplicarlo en otras áreas, tópicos o acontecimientos de la vida real).**

**(Tabla 5).**

<b>Texto</b>	<b>Tema que se trata</b>	<b>Que se dice sobre el tema</b>	<b>Que tienen en común</b>	<b>En qué aspecto son diferentes</b>
<b>Mitos o verdades de la causa de la pobreza</b>				
<b>El tren de las oportunidades</b>				

**MOMENTO 5. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE**

**OBJETIVO. Realizar valoración de los trabajos realizados.**

**SESIÓN 14 : (2 HORAS)**

**Durante el desarrollo de la secuencia la evaluación fue un proceso cíclico que se realizó siguiendo tres fases:**

**1. Según el momento.**

**Fase inicial:**

**Realizado en el momento de exploración inicial o conflicto cognitivo y al inicio de las sesiones (mediante la interrogación individual o colectiva).**

**Fase procesual:**

**Dado durante el desarrollo de toda la secuencia teniendo en cuenta los objetivos de aprendizaje y los agentes evaluadores.**

**Según el Objetivo de aprendizaje:**

## MOMENTO 5. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

**Conceptual:** Reconoce características y funciones de los elementos para- textuales, reconoce características generales de los textos expositivo, Clasifica los textos expositivos teniendo en cuenta la súper estructurar, Determina la intención comunicativa de los textos expositivos.

**Procedimental:** Elabora textos expositivos cortos teniendo en cuenta su estructura interna., produce argumentos a partir de la lectura de textos expositivos que le permitan participar en un debate, selecciona entre varios textos el que le proporciona un contenido informativo, identifica y entiende los contenidos explícitos e implícitos de los textos, relaciona e integra información para crear nuevas formas de comunicar el conocimiento adquirido.

**Actitudinal:** Evidencia interés en clarificar su propio pensamiento, participa activamente de las actividades planeadas en cada una de las sesiones, manifiesta respeto, valora el trabajo propio y el de los compañeros, valora el trabajo cooperativo, manifiesta respeto por el punto de vista de los demás.

**Según los agentes evaluadores:**

**Autoevaluación:** para la cual se empleó actos de auto reflexión.

**Heteroevaluación:** realizado mediante la lluvia de ideas, el debate.

**Coevaluación:** realizado a través del trabajo en equipo.

Fase final:

**Realizado al término de la secuencia didáctica, en el momento de la transferencia y el cierre del C.Q.A**

**2. Según la finalidad:** Diagnóstica, fue el punto de partida que permito establecer los conocimientos y habilidades de los estudiantes. Formativa ya que su fin no es evaluar un producto sino un proceso, proporciona la información necesaria para reestructurar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

..

**4. Según su normatividad:** valoración ideográfica, durante el desarrollo de la secuencia se tuvo en cuenta el esfuerzo y la voluntad de aprender de cada estudiante tomando como referente su propia capacidad.

## **8. ANÁLISIS DE RESULTADOS**

### **8.1 ANÁLISIS DE RESULTADOS OBTENIDOS DENTRO DE LA INVESTIGACIÓN**

El propósito del siguiente capítulo fue interpretar y analizar el ejercicio pedagógico realizado en cada una de las sesiones planeadas dentro de una secuencia didáctica, partiendo de los aportes de cada uno de los autores referenciados en el marco teórico y marco conceptual según el desarrollo de las mismas actividades, de manera transversal esta investigación tenía como objetivo Establecer como, una propuesta didáctica podía mejorar las competencias en lectura inferencial y crítica a los estudiantes de quinto grado del colegio integrado Llano grande sede “D”. y a partir de esta propuesta fortalecer las habilidades lectoras con el fin de abordar textos expositivos realizando un proceso de comprensión inferencial y crítico.

La Secuencia Didáctica finalmente permitió organizar y direccionar los procesos de enseñanza con el objetivo de formar niños que además de leer comprensivamente pudieran transmitir, tener una posición clara y precisa frente a los textos presentados.

El desarrollo de esta investigación tuvo lugar en una escuela rural del municipio de Girón con 21 estudiantes de grado quinto de primaria. La secuencia presentó cinco momentos relacionados de la siguiente manera:

- Momento 1: Exploración inicial o conflicto cognitivo.
- Momento 2: Introducción de conceptos o procedimientos.
- Momento 3. Estructuración del conocimiento o síntesis.
- Momento 4. Transferencia.
- Momento 5. Evaluación.

El eje principal de la secuencia fue el texto expositivo que abordó como tema predominante la pobreza social, direccionada hacia el análisis de la realidad; las 13 sesiones de trabajo tenían como propósito implícito promover el pensamiento inferencial y crítico en los estudiantes implicando el desarrollo de habilidades de comprensión lectora tales como:

- Reconocimiento de la tipología textual
- Determinar el propósito del autor
- Claves para enriquecer el vocabulario
- Relación del texto con experiencias previas
- Reconocer la idea central
- Estructuras expositivas
- Lectura de elementos para textuales.

La pregunta fue un elemento para el desarrollo y análisis del pensamiento, pues permitió caracterizar la comprensión en tres niveles literal, inferencial y crítico. Algunos de los aspectos del razonamiento que se planearon como vía de movilización del pensamiento y fueron tenidos en cuenta para el análisis son: la capacidad de clarificar, capacidad de elaborar juicios y la capacidad de evaluar información.<sup>40</sup>

A continuación, se presenta un análisis realizado a cada uno de los momentos, donde se evidencia el aporte más relevante de cada uno de ellos a este proyecto de investigación, así:

**El momento de exploración inicial o conflicto cognitivo** contó con 3 sesiones, en la primera la docente presentó el objetivo de la secuencia didáctica e hizo una breve introducción sobre el texto expositivo y las actividades para trabajar en clase que giraron

---

<sup>40</sup> EDUCREA. Estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico en el aula. 1999. Disponible en: <https://educrea.cl/estrategias-didacticas-para-fomentar-el-pensamiento-critico-en-el-aula/>

en torno a una canción sobre la pobreza, a medida que escuchaban la canción debían completar las palabras faltantes en la canción impresa y después se comentaron aspectos generales, los estudiantes se mostraron dispuestos para la actividad de lectura de la canción, sin embargo a algunos les costó trabajo seguirla, estos hicieron autoevaluación reconociendo que les hacía falta más agilidad lectora, la docente resaltó el valor de los estudiantes A5, A6, A13, A16, A18, A20 por admitir su dificultad, ellos reconocieron que esa dificultad se solucionaba leyendo. Algunos estudiantes identificaron claves en el texto que conllevó a verificar que era una canción colombiana, además pudieron relacionar algunas partes de la canción con sus conocimientos previos, al respecto David Cooper nos dice “*la experiencia previa es uno de los elementos fundamentales dentro la capacidad general para comprender un texto*”<sup>41</sup>. A17 expresó “profe yo conozco un niño que la mamá lo manda los sábados y los domingos a pedir almuerzo a la calle”. Fue evidente que la estudiante hizo relación de la canción con sus conocimientos previos.

Seguidamente se hizo reconocimiento de vocabulario, actividad en la cual se socializaron las palabras desconocidas, los estudiantes no demostraron mucha dificultad en reconocer su significado y en gran parte de los casos la definición era dada mediante ejemplos, según Richard Paul y Linda Elder “*los estudiantes que piensan críticamente dan ejemplos del significado intentando relacionarlo con situaciones concretas en el mundo real*”<sup>42</sup>. **Discriminemos:** A17 “es que no los quieren porque siempre están sucios, eso le pasa a Sinforoso a él le regalan ropa y él no se baña y no se cambia, así le regalen ropa”, **Liderar:** A22 “liderar es como mandar”; A2 “vaya y recoja la basura, vaya y...”, A13 “es una orden”; A17 “es como el presidente que lidera a Colombia”; A2 “liderar es para muchas personas”, A22 “porque es el más inteligente”; A6 “él sabe para que le ayude más al equipo”; **Miseria:** A17 “los que no tienen que comer”, A2 “no tienen dinero”, A17 “ni casa ni ropa, como los vagabundos”; **Políticos:** A6 “como Santos” la profesora dijo “no quienes, sino ¿qué es un político?”, A6 “el político es el que maneja al gobierno”, A2 “el político es el que supone que nos va ayudar a Colombia”, A10

---

<sup>41</sup> COOPER, David. Como mejorar la comprensión lectora. España, Madrid. Ediciones Visor Dis., S.A. 1998.

<sup>42</sup> PAUL, Richard y ELDER, Linda. Una guía para los educadores en los estándares de Competencia para el pensamiento Crítico. Fundación para el pensamiento Crítico. p. 45

“son los que supuestamente ayudan al pueblo”, A10 “porque no hacen nada”, A20 “no cumplen nada de lo que dicen”, A13 “se burlan de la gente”; **Conciencia:** A6 “es como tener una idea”, A22 “es el que piensa las cosas antes de hacerlas”, A2 “cuando uno comete un error tiene que saber que uno lo cometió”. **Deteriorando:** A17 “que se está acabando” A6 “profe como las especies que se deterioran, así que se matan”, A17 “como los dinosaurios”; **Inferior:** A22 “que una persona piensa que es más que la otra persona. No, es ser menos que la otra”, A6 “es el mejor de todos”, A17 “que se cree el peor”. **Desplazados:** A17 “que se fue de la casa, profe”, A22 “los venezolanos que están en Colombia”, A22 “es irse hacia otra parte”, A18 “que no tiene una casa donde vivir”, A22 porque otra persona le está diciendo que se vaya, la está mandando”, A2 “irse a otro lugar por alguna razón”, A13 “ir de un lugar a otro”; **Conflicto:** A17 “que se la pasan peleando”, A22 “es cuando dos personas quieren lo mismo”, A5 “cuando uno roba se forma un conflicto, A22 “un conflicto también puede ser hablando, no solamente tiene que ser a las peleas” A4 “es como cuando uno le daña una cosa a alguien y el otro se da de cuenta ahí se arma un conflicto”, A22 “cuando un también dice ¿yo será que me lo robo?”. En la socialización de las palabras la idea se va clarificando y haciendo más precisa a medida que se van dando los aportes de los estudiantes, esta actividad también permitió observar la mala percepción que tienen los estudiantes sobre los políticos, en el momento donde debían producir un escrito, sobre las dificultades económicas que hayan afectado su vida, fue notorio el inconveniente inicial para producirlo, siendo necesario que la docente clarificará más la idea, ya que algunos no sabían qué era una dificultad económica y otros pensaban que no tenían dificultades, terminado el escrito se obtuvieron los siguientes resultados: los estudiantes establecieron relaciones de causalidad y razonaron sobre los problemas de su propia vida explicando que la baja en los precios del maíz, la piña, el limón y el tabaco no les permitió comprar más mercado, ropa o útiles escolares, otros mencionaron que por las dificultades económicas se hacía difícil pagar los recibos de los servicios públicos, y a otros cumplir un deseo, dos estudiantes señalaron que aunque son de estrato medio no han tenido dificultades, por último dos estudiantes no pudieron establecer la relación causa efecto según lo planteado en el ejercicio, A20 asoció que no podía tener celular por la poca edad, la estudiante A13 relacionó el hecho de no haber podido comer por la

falta de gas, sin tener en cuenta que esto sucedió por un problema con el suministro por parte de la empresa. Para guiar el razonamiento se realizaron preguntas inferenciales y críticas que generaron los siguientes pensamientos ¿Tiene algún conocimiento sobre el tema de la pobreza tratado en la canción?, A2 “que no tienen dinero”, A6 “que no tienen casa”, A13 “que no tienen nada que comer”. ¿Cuál es la intención del autor al escribir la canción? A2 “dar un mensaje a los políticos y a los ricos”, A10 “contarnos sobre la pobreza”, A4 “profe tengo una pregunta ¿y si los ricos no la escuchan, la canción? La profesora respondió “bueno así la escuchan o no la escuchan ellos la hicieron para transmitir un mensaje” A4 “don Gustavo el de la buseta les regala plata a los pobres”. Profesora “¿Es verdad lo que dice la canción, y por qué?”, A17 “si es verdad porque hay gente que vive en la calle”. ¿Con qué asocias la palabra pobreza? A2 “con la gente que vive en la calle”. ¿Quiénes son los receptores de este tipo de música? El grupo respondió en coro “nosotros” A22 “los jóvenes de hoy en día”. ¿Cuál es el problema que se plantea en la canción? A17 “que los políticos no los ayudan ni con un pedazo de pan”, A2 “profe que los que tienen más dinero no los ayudan a ellos y el que tiene menos si da”. ¿Has leído un libro que trate del tema? A15 “no”, el grupo respondió “no” una estudiante evidencia curiosidad intelectual A17 “Estanislao Zuleta escribe esos libros” la profesora preguntó ¿has leído de Estanislao Zuleta?, A17 “yo tengo un libro”, profesora “él es un buen filósofo”, “¿Qué sentimientos genera la letra de la canción?” A10 “tristeza” A9 “solidaridad”, A1 “dolor”. ¿Conoces otra canción que trate sobre este tema? A9 “no”. ¿Te interesan este tipo de temas? A2 “si, por la situación que ellos tienen”. ¿Qué otro tipo de título sería apropiado para la canción? A10 “el sufrimiento”, A5 “el dolor”, A17 “la vida de los pobres”. Al finalizar la ronda de preguntas se observó que hubo un grupo de estudiantes más participativos.

En la actividad del C.Q.A. Referente a ¿qué saben de los textos expositivos? las contribuciones fueron muy limitadas sobre los textos expositivos A22 expresó “son los que nos sirven para dar una noticia”, no hubo aporte de ningún otro estudiante. Referente a la pregunta ¿Qué sé sobre la pobreza? las respuestas obtenidas después de agruparlas fueron: Algunos estudiantes percibieron la pobreza como un estado de tristeza o de dolor; un grupo relacionó la pobreza con acciones precarias: les toca dormir en la calle, buscar comida, deambular por las calles; otros le dieron una cualidad: no es tan bonito, que es feo; también relacionaron la pobreza con una

carencia: que no tienen dinero, que no tienen comida; un estudiante la asimiló como una falta de compromiso: no debemos burlarnos, los ricos no ayudan a los pobres. En términos generales la pobreza fue asociada con suciedad, mendicidad, tristeza o acción de vivir en la calle. Para la pregunta ¿qué quiero aprender?, sobre la pobreza los estudiantes quieren saber acerca de la vida de los pobres, como se sienten, como viven, cómo hacen para sobrevivir siendo pobres, ¿por qué los políticos y ricos no ayudan a los pobres?, ¿Por qué se han vuelto pobres?, ¿Cómo ayudarlos?, referente a lo que quieren saber sobre los textos expositivos, no hubo respuesta escrita. Esto se debe en gran medida a que los estudiantes no tienen definido el concepto de texto expositivo, y al no tener una idea clara no saben que preguntar.

Esta primera sesión del momento de exploración inicial fue satisfactoria, pues se pudo observar en algunos estudiantes habilidades de comunicación verbal para organizar las ideas y expresarlas fluidamente, otro aspecto a resaltar fueron las asociaciones que establecieron con sus experiencias previas.

**En la segunda** sesión se organizó el trabajo por grupos indicando las funciones para cada uno (organizador, comunicador y escritor), al asignar la docente los grupos fue notorio que a algunos estudiantes no les gustaba interactuar con otros compañeros. Iniciada la actividad de lectura en voz alta de las diapositivas, una estudiante encontró una palabra nueva que no le fue fácil leer, por lo que la profesora preguntó si alguien sabía su significado, de forma inmediata y por segunda vez un estudiante propuso la habilidad de uso del diccionario, la docente trató de establecer primero el significado por medio de claves contextuales pero al no ser efectivo finalmente se buscó la palabra en el diccionario, al respecto David Cooper sostiene “podemos considerar la información previa y el vocabulario como la espina dorsal o el cimiento sobre el cual se yergue el programa de comprensión lectora”.

En el momento de trabajar los ejemplos presentes en las diapositivas se trató de implementar la habilidad de identificar la idea central y los detalles que la sustentan, los estudiantes identificaron fácilmente el tema, pero presentaron dificultad para reconocer la idea principal, la profesora hizo la aclaración que no es lo mismo tema que idea principal y explicó el por qué. Finalizada esta parte se inició el trabajo en grupo, cuya actividad era leer tres textos cortos con un grado de dificultad leve y escribir la idea principal partiendo de las ideas secundarias, los textos empleados eran cortos y tenían un grado de dificultad leve debido a la familiaridad del tema, aun así, los estudiantes se mostraron dispersos y al inicio poco interesados, se pudo observar distracción solo un grupo tuvo disposición de preguntar para aclarar la idea, específicamente A22. Siendo la claridad un estándar de entrada para la comprensión según lo expuesto por los autores de los estándares para el pensamiento crítico, cabe anotar que dentro del grupo no es común la pregunta de los estudiantes para aclarar dudas, factor que influye en que muchos conocimientos no sean interiorizados. Reincidió la dificultad para identificar la idea principal de un texto y aun cuando la docente trataba de orientarlos, los estudiantes se tardaron en entender. Los organizadores lideraron el grupo, se apersonaron de la lectura y trataron de guiarla para dar una idea principal teniendo en cuenta los detalles que apoyaban esa idea como: la ejemplificación, caracterización o definición. Finalmente, la mayoría de los grupos pudo realizar efectivamente esta primera actividad, sin embargo, se evidenció que algunos estudiantes no se involucraron en el desarrollo del trabajo y no pudieron justificar la acertada respuesta que se había construido en grupo. Como resultados de esta actividad se llegó a establecer por inferencia las ideas principales que resumían toda la información, tal como lo expone un indicador de los estándares del pensamiento crítico *“Los estudiantes razonan hasta llegar a conclusiones lógicas, después de considerar la información relevante e importante”*<sup>43</sup>

---

<sup>43</sup> PAUL, Richard; Elder, Linda. Una guía para los educadores en los estándares de Competencia para el pensamiento Crítico. Fundación para el pensamiento Crítico. p. 25

Como ejemplo de este pensamiento se obtuvo de los grupos los siguientes títulos: A21 “curar por medio de las terapias”, A10 “las terapias ayudan a curar”, A14 “la cura de las enfermedades mediante las terapias”, A19 “las terapias curan las enfermedades”, A22 “tratamientos para curar”, A4 “curación por medio de terapias” A15 “la curación”. La docente intervino, “¿la curación solamente?, la curación es un tema muy amplio”, fue necesario que la profesora hiciera una aclaración refiriéndose a que habían dejado la idea principal muy amplia, Este ejercicio sirvió de preámbulo, pues en la segunda actividad en la que se tenía que extraer la idea central de la canción, trabajada en la sesión uno, los estudiantes se mostraron más participativos y pudieron mediante el subrayado determinar cuáles eran las ideas de apoyo que expresaban un ejemplo o característica de la pobreza, algunos estudiantes subrayaron en la letra de la canción solo palabras como ideas secundarias, la docente explicó que las ideas secundarias también son oraciones con sentido completo. Finalmente, para reconocer la idea principal fue necesario hacer una inferencia de alta complejidad que tuvo en cuenta las oraciones sin subrayar y la idea que quería transmitir el autor, solo dos estudiantes pudieron realizar este ejercicio al establecer cuál era la idea central (gente con conciencia, gente sin conciencia que se burla de la pobreza). La canción fue un recurso que ayudó a captar la atención de los estudiantes y fue utilizado como soporte en el desarrollo de toda la sesión, en un primer momento promovió la intervención de los estudiantes, quienes expresaron sus ejemplos y experiencias relacionadas con la idea del texto.

En la tercera sesión previo a la lectura se explicó el objetivo “reconocer las claves que brinda el contexto de la oración y establecer relaciones con coherencia”, seguidamente se indagó con los niños sobre los conocimientos que tenían respecto a las características de los títulos, a las preguntas ¿Cómo identificamos un título?, ¿en qué lugar están generalmente los títulos y cuáles son sus características?, solo una estudiante dio su aporte respondiendo satisfactoriamente A22 “en la parte de arriba y centrados”, “que siempre empiezan con mayúscula y está con negrilla o con

rojo”. Los paratextos son puentes que anteceden a la lectura y permiten la comunicación entre el lector y el texto. En el momento de responder las preguntas relacionadas con la interpretación del texto “la pereza madre de la pobreza”, la participación se activó, después se hizo una breve explicación de la actividad que consistía en llenar los espacios con las letras apropiadas, teniendo en cuenta las claves que da el contexto. Mientras los niños hicieron la lectura silenciosa la docente realizó una primera ronda en la que pudo observar que la mayoría de los estudiantes acertaron con las palabras faltantes que cumplían la función de artículos, pues tuvieron en cuenta las pistas que le daba la oración relacionados con los aspectos de género y número, ningún estudiante tuvo problema con la conjunción (y), sin embargo a medida que se avanzaba en la lectura aparecieron algunos retos que generaron dificultad en palabras que necesitaban de mayor inferencia semántica y uso de pre-saberes, la mayor dificultad se dio en la palabra negativa no, que unía dos oraciones, en la palabra cabeza y vida que hace parte de un refrán, la palabra pereza que estaba escrita en uno de los últimos párrafo y retomaba el tema tratado, la palabra sí que cumplía la función de pronombre reflexivo, la palabra sé que funciona como verbo reflexivo y el verbo va. Los estudiantes que evidenciaron esta dificultad fueron A1, A3, A5, A6, A9, A15, A16, A18, A19, A21, algunos de ellos en la sesión anterior reconocieron la necesidad de mejorar su lectura. Aun cuando estos estudiantes han presentado dificultades básicas de comprensión lectora y concentración, es de resaltar el ejercicio de metacogición en el cual la autoevaluación hizo consciente al estudiante de su divergencia con el propósito. En la autoevaluación final que se realizó sobre la actividad los estudiantes en su gran mayoría erraron al creer en su buen desempeño por la facilidad del ejercicio, sin embargo, fue necesario que realizarán correcciones a su trabajo cuando se hizo la socialización por parejas. En esta parte del ejercicio los estudiantes implementaban conceptos de gramática básica y debían partir de una hipótesis para generar una proposición sobre la implementación de la palabra faltante, pero esto no se dio efectivamente por las dificultades para organizar los argumentos, solo en un grupo, A18 pudo argumentar la falta de coherencia debido

a que no coincidía el número, la estudiante A8 explicó que la (y) reemplazaba una coma y de sus presaberes A22 dijo haber relacionado una palabra con un dicho, seguidamente los estudiantes leyeron en voz alta el texto completo y para entenderlo en su totalidad la docente realizó preguntas enfocadas a hacer interpretación y valoración de la información ¿de dónde proviene el texto? Varios estudiantes divagaron, luego A22 respondió “de una página de internet” a la pregunta ¿qué tipo de texto es? A2 dijo rápidamente “informativo” ¿Por qué creen que se lee este texto en clase? A2 “para enseñarnos a no ser perezosos, para que no nos durmamos en clase”, ¿en qué época se sitúa el texto? A10 “en esta época”, ¿Qué información me aporta el texto para tenerla en cuenta en mi vida diaria?, A10 “que no debemos ser perezosos”, A2 hizo relación de su idea con un dicho popular “si somos perezosos no llegamos a ser algo en la vida, como el dicho el que se duerme pierde”, ¿conoces a alguien con las características expuestas en el texto? A22 “yo sí, a mi prima a ella no le gusta hacer nada el papá la consiente demasiado” ¿a qué nos conlleva el vicio de la pereza? A22 “a la pobreza”. En esta actividad fue reincidente la participación más activa de cuatro estudiantes.

Para hacer referencia al ejercicio de conclusión sobre lo aprendido del texto a través de un mensaje escrito, tres textos presentaron incoherencia, pues no se concretaba la idea o relacionaban las oraciones, por ejemplo: grupo 1 “La pereza es un visio de soñar y estar en la calle y estar caminando solo por la pereza y ser tanbagabundo”; grupo 3 “qué degen el vicio las personas que tienen el vicio de la pereza”; grupo 5 “la pereza nos enseñó a que tenemos que trabajar para no dejarnos caer del vicio de la peresa y tenemos que aprender a trabajar”. Pero los otros grupos lograron apropiarse de la idea global reconociendo el propósito del texto y pudieron organizar una idea en una o dos oraciones, obteniéndose como resultado las enunciaciones que literalmente se exponen: “no hay que dejarse llevar por la peresa porque no saldrás adelante”; “que no debemos ser peresosos porque nos lleva a algo malo como no conseguir nada”; “que no debemos de ser perezoso para lograr algo que balga la pena y no sufrir cuando estemos grande y el que es

perezoso No alcanza ninguna meta”; “La pereza nos lleva a no aprender cosas buenas sino malas y nos lleva hacer personas pobres y sin comida por la pereza de no trabajar y estudiar”. En esta parte de cierre los estudiantes fueron mucho más allá de lo leído y generaron conclusiones a partir de ideas propias. Para respaldar esta acción se referencia los estándares de pensamiento crítico *“los estudiantes generan ilustraciones apropiadas: metáforas, analogías, imágenes o diagramas de la tesis básica para relacionar la tesis a otros significados que ya comprenden”*<sup>44</sup>

La estrategia empleada en esta sesión fue la técnica Cloze, que permitió hacer la inferencia sintáctica y una búsqueda dinámica del significado trabajando así la microestructura semántica del texto. En esta parte del trabajo se observó que la mayoría de los estudiantes no pudieron definir la función sintáctica de algunas palabras. El trabajo entre pares favoreció el consenso de ideas, aun cuando no se pudo llegar a la argumentación la socialización permitió corregir errores. Tal como lo expone Josette Jolibert *“En la medida en que se vive en un medio en el cual se puede actuar, en el cual se puede discutir, decidir, realizar, evaluar..., con los otros, se crean situaciones más favorables para el aprendizaje. Para todo tipo de aprendizajes”*<sup>45</sup>

El segundo **momento introducción de conceptos o procedimientos** fue desarrollado en las sesiones 4, 5, 6, 7 y 8.

El objetivo de trabajo en la sesión cuatro era reconocer la función informativa de los textos iconográficos. Los estudiantes observaron una ficha que contenía una viñeta con la imagen de una madre y su hija en la cual la madre dice “algún día, hija, todo esto será tuyo...” en esta sesión se involucró la lectura de imágenes para la reflexión de una situación habitual, para después asignar la imagen un texto escrito pertinente.

---

<sup>44</sup> PAUL, Richard y ELDER, Linda. Una guía para los educadores en los estándares de Competencia para el pensamiento Crítico. Fundación para el pensamiento Crítico. p. 45

<sup>45</sup> JUNG, Ingrid; LÓPEZ, Luis. Abriendo la escuela lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas. Ediciones Morata. Madrid, 2003. p. 153.

Los estudiantes observaron la imagen e hicieron una lectura muy literal basados en el comentario de la madre (algún día, hija, todo esto será tuyo) la mayoría se acogió a la idea de una estudiante que propuso que la hija recibiría una casa, pero después de analizar más la información que brindaba el texto gráfico se llegó a inferir que la hija heredaría el trabajo de hacer los oficios, los estudiantes debían responder por escrito cuál era su opinión sobre el ofrecimiento de la mujer, a esta pregunta la gran mayoría estaba de acuerdo en recibir este tipo de herencia a grosso modo el trabajo doméstico está estandarizado como una buena cualidad y esta aceptación sesgó un poco la crítica, los argumentos comunes fueron: que hay que aprender a hacer el oficio; le está enseñando cuando sea grande sea responsable, para que cuando sea grande sea todo lo que hace la mamá; bueno, porque le está enseñando a que debe ser ordenada en la casa y que debe hacer los oficios; el estudiante A4 opinó algo diferente y pudo hacer una crítica a lo planteado en el texto gráfico “que es muy agotador el trabajo de algunas mamás” y A10 propuso que la niña podría hacer algo diferente estudiando. Seguidamente para hacer una mejor interpretación de la información se siguió interrogando el texto y se les dio la palabra a estudiantes poco participativos que lograron responder las preguntas literales, pero las que demandaban inferencia carecían de una buena argumentación para citar un ejemplo ¿qué nos quiere comunicar el texto? A21 “descriptivo”, A13 “una anécdota”, A17 “que la niña le hace mala cara a la mamá porque le está dejando una herencia que ella no quiere”, ¿en dónde están? A16 “en la cocina”, ¿tú por qué crees que en la cocina esta todo, la mesa de planchar, la ropa, el balde etc.? A16 respondió “para que la niña ayude a ordenarlo” A22 intervino “no, tal vez la casa es muy pequeña y todo está en un solo lugar”, (otros compañeros hicieron su intervención para aclarar las respuestas). Terminada la interrogación, mediante una proyección en video beam se prosiguió a profundizar la explicación sobre la función de los elementos gráficos y paratextuales siendo notorio que decayó la atención de la mayoría de los estudiantes, después conformaron grupos de tres para realizar la actividad de selección de lectura apropiada a la imagen y de organizar el orden donde iba el título, el texto y la imagen.

La docente le pidió a cada grupo que justificara los motivos de la selección de su texto, se pudo observar en algunos grupos la superficialidad de sus lecturas por el corto tiempo en que resolvieron la actividad y no se dio la discusión grupal, después que la docente explicó que debían tener en cuenta la idea central de cada texto y la de la imagen, se generó inicialmente un momento de confusión, luego diálogo y posteriormente concertación. Cuatro grupos establecieron relación entre el texto gráfico y el texto escrito sin tener en cuenta la idea central de la caricatura, se dejaron guiar por la situación de desorden observada en la imagen y la asociaron con el texto que se refería a mantener la casa limpia, sin embargo cuando la docente hizo notar una idea contradictoria entre la idea del texto escrito y el gráfico no pudieron argumentar cuál era la relación entre la casa sucia observada y la idea de limpieza trabajada en el texto escrito, (súper mujer – La importancia de mantener la casa limpia); los tres grupos restantes lograron establecer relación entre el texto escrito y el gráfico teniendo en cuenta la idea central inducida por la ilustración, además argumentaron satisfactoriamente la relación de la pobreza y las generaciones que la suceden, que fue la idea central del texto (pobreza transgeneracional) para realizar esta actividad de mediana complejidad el lector debía alejarse del plano literal para lograr hacer inferencia.

En esta actividad fue fundamental el trabajo de los líderes quienes dirigieron una lectura más comprensiva que les permitió elaborar respuestas argumentadas, pues al identificar la idea central fue posible establecer una relación entre la caricatura y el texto escrito. En cuanto a la distribución de los elementos para textuales y textuales, tres grupos organizaron primero, la imagen, luego el título y finalmente el texto, Tres grupos colocaron el título en la parte de arriba, luego el gráfico y el texto A22 expresó “porque el título siempre va al inicio de todo”. Después dijo “y los dibujos también son texto”. En el transcurso de la sesión se pudo observar que algunos estudiantes no tomaron en cuenta la ilustración como un texto que aportaba significado e información tendiente a ayudar a la anticipación o a la comprensión de una idea, La profesora favoreció la confrontación al exponer los trabajos y esto llevó

a algunos niños a explicar y justificar sus argumentos, según como lo indica Josette Jolibert *“no basta con ayudar a los niños a construir el sentido de un texto, en la interrogación conjunta los niños deben escucharse para ser capaces de modificar o verificar sus primeras hipótesis y beneficiarse de aquellas que han utilizado los otros.”*<sup>46</sup>

La planeación de la sesión cinco tenía como objetivo contrastar la intención comunicativa de los tipos de textos narrativos y expositivos. Se trabajó inicialmente un texto narrativo, sobre el cual se realizó una interrogación colectiva con preguntas literales e inferenciales que conllevaban a la anticipación y búsqueda de la información, dentro de las que iba inmersa la intención comunicativa del autor, a quien iba dirigido el texto, cuál era su estructura y reconocer el uso de palabras descriptivas. Se pudo observar que a través de la interrogación colectiva se fue construyendo y mejorando la definición del texto narrativo, mediante el aporte de los saberes previos, los ejemplos y refutación de ideas, también se evidenció en algunos estudiantes el uso de la argumentación después de generar una afirmación; en el momento que se realizó el parafraseo para reconstruir el cuento, los estudiantes poco participativos tuvieron un buen desempeño en este ejercicio; al responder a preguntas literales y a recordar cuales eran las clases de textos narrativos fue evidente una nutrida participación, pero las preguntas inferenciales tuvieron el aporte de solo cinco estudiantes destacándose la generalización de A2 “profe, yo digo que la intención del autor era demostrar que los ricos no lo tienen todo”; el punto de vista y apreciación de A6 “que la pobreza es mejor que la riqueza” y “valoremos todo lo que nos dan los padres”; La función de las palabras A22 “profe esas palabras están es, como describiendo la pobreza y la riqueza”. El texto narrativo ha sido trabajado con mayor intensidad en básica primaria y en algunos aspectos los estudiantes tienen claridad sobre conceptos del texto y el tipo de discurso, es notorio como, cuando se tiene claridad sobre un asunto, la participación

---

<sup>46</sup> JOLIBERT, Josette. Formar niños lectores de textos. Ediciones Dolmen. Chile. 1997

se activa en el grupo. Tal como lo expone Richard Paul y Linda Elder al establecer la claridad como un aspecto básico de la comprensión inicial *“los estudiantes explican con sus propias palabras (claramente y con precisión) el propósito y significado de lo que está sucediendo en clase”*<sup>47</sup>.

El texto expositivo trabajado era de secuencia narrativa, la lectura de este presentó dificultad por desconocimiento del léxico, la lectura en voz alta fue pausada debido al desconocimiento de algunas palabras que en algunas ocasiones eran leídas de forma errónea, al establecer la comparación de las dos lecturas A22 afirma “no profe, porque esta tenía más palabras distintas” Cuando se habló de estrategias para establecer el significado A3 aportó “buscándolas en el diccionario”, la docente propuso aplicar como estrategia de comprensión la relectura, establecer el significado de una palabra por las claves contextuales o con el uso del diccionario, otra estrategia que se usó pero no se reconoció en la clase fue la construcción del significado a través de la socialización, usando las experiencias previas de los niños, para citar un ejemplo durante la clase se trató la palabra hambruna A17 dijo “cuando se acaba el mercado” y A22 reforzó la idea y la puso en el contexto de la lectura “hambruna es que haiga habido hambre para un pueblo”. Adicionalmente la docente explicó algunas características de los textos expositivos como el uso frecuente de los conectores, la función comunicativa, estructura interna y el criterio de veracidad apoyado en las investigaciones. Es importante resaltar que, aun cuando la base de la información recae sobre los textos expositivos, estos no han tenido la planificación aplicación suficiente dentro del aula, tanto como se ha hecho con los textos narrativos, situación que condiciona un mejor desempeño en la comprensión de textos narrativos que expositivos. Exceptuando cuatro estudiantes, (A2, A10, A17, A22), el grupo en general aun no evidenció claridad sobre la estructura del texto expositivo y su función comunicativa, pues no pudieron resolver la actividad, además se observó limitaciones en el universo enciclopédico de los estudiantes, y

---

<sup>47</sup> PAUL y ELDER, Óp. Cit. p. 22.

mejor desempeño en las respuestas a preguntas literales respecto a las inferenciales, situaciones condicionadas en parte por la escasa profundidad con que se ha trabajado este tipo de preguntas y el texto expositivo dentro del aula.

El objetivo de la sesión seis fue contrastar el discurso del texto expositivo divulgativo y el especializado. Se distribuyó al azar entre la mitad de los estudiantes un texto divulgativo y para la otra mitad un texto especializado, la lectura del texto divulgativo presentaba un grado de dificultad media. Se realizó el parafraseo como una forma de autorregulación, en la que el estudiante activaba sus estrategias de aprendizaje poniendo en orden sus ideas para expresarlas verbalmente, cinco de diez estudiantes entendieron el texto y los otros cinco manifestaron dificultad en la comprensión del vocabulario, en la lectura del texto especializado esa dificultad también fue evidenciada en los nueve estudiantes que leyeron el texto, pues este presentaba un grado de dificultad alto. Atendiendo al objetivo que estaba direccionado la clase, los estudiantes pudieron reconocer las diferencias discursivas entre el texto divulgativo y el especializado, no obstante más allá de este propósito se pudo observar sobre el texto divulgativo falencias relacionadas con la superestructura textual, pues no se reconocen las características de organización de los textos expositivos, este tipo de textos involucra estrategias de comprensión lectora que han sido poco desarrollados en el aula de clase, adicionalmente la escasa familiaridad con las formas discursivas y la limitación enciclopédica, que sin duda es un obstáculo en la formación de un concepto, generó en los estudiantes un conflicto en cuanto a no poder desarrollar una idea concreta y terminar con una conclusión precisa. Cabe anotar que el ambiente lingüístico cultural en el viven los niños condiciona el desarrollo de la competencia enciclopédica, sin embargo este aspecto no es limitación para un grupo de seis estudiantes que responden espontáneamente y sin esfuerzo, defienden con cierta extensión sus puntos de vista con ideas complementaria y ejemplos adecuados y tienen las habilidades de extraer ideas relevantes de un texto para organizarlas y ofrecer una información suficiente que cumpla con un propósito comunicativo. Para relacionar este ejercicio con un

nivel de pensamiento superior Richard Paul y Linda Elder referencian en el estándar tres de pensamiento crítico *“Los estudiantes que piensan críticamente expresan con sus propias palabras (de manera clara y precisa) la información más importante (en una discusión, capítulo, tarea, etc.)”*<sup>48</sup>

En la sesión siete el trabajo grupal se dio de una forma más fluida, pues los integrantes no fueron impuestos por la docente y el líder pudo organizar su equipo de trabajo que debía realizar lecturas individuales de textos cortos de diversa temática, mediana complejidad y vocabulario familiar. La estrategia del circuito dinamizó la lectura y permitió hacer una individualización para determinar el desarrollo de algunas competencias lectoras, en cuanto la organización e interpretación al realizar parafraseo y responder la pregunta ¿Qué se comunica?; la clasificación al responder ¿Qué tipo de texto es?, y valoración de la información al deducir la relación del ejemplo con la clase de texto. Se pudo observar que los estudiantes reconocen un texto expositivo descriptivo, la carga de adjetivos y el modelo discursivo de este, es una característica con la cual los niños ya están familiarizados, sin embargo el texto comparativo también implementaba el uso de adjetivos, esta situación generó algo de confusión, pues algunos estudiantes pensaron que era otro texto descriptivo, pero después que la docente dijo “están describiendo dos cosas”, los estudiantes releieron A8, A17, A20 pudieron deducir que era texto comparación o contraste. En esta ronda la estudiante A22 no presentó dificultad al deducir la clase de texto y refutó con argumentos la idea de un compañero, al respecto A22 dijo “porque está comparando a Acapulco con Cancún”. En la tercera ronda de lectura sobre problema solución los estudiantes A21, A13, A6, A1 debían buscar entre líneas la pista textual, la palabra problema fue una clave textual que ayudó a facilitar la clasificación del texto que no tuvo mayor dificultad. La ronda de lectura cuatro tenía un grado de dificultad, pues el estudiante debía hacer relaciones de contenido entre dos textos para clasificarlo y a la vez debía

---

<sup>48</sup> PAUL y ELDER. Óp. Cit. p. 24.

extraer la información implícita para deducir la relación causa-efecto, solo dos estudiantes acertaron. Finalmente se lee el texto cronológico el cual por ser la última opción no era necesario clasificarlo, pero si dar argumentos de su categorización. A3 dio dos ideas sueltas que no se relacionaban y no seguían un orden cronológico, A22 empleó conectores para unir las ideas, A11 no empleó conectores, pero parafraseó los hechos siguiendo la secuencia, A10 realizó relectura y encontró un error de clasificación que cometieron anteriormente, A14 no argumentó basado en el texto, solo se respaldó en el hecho de que era el único que quedaba.

A manera de síntesis, aun cuando hallan fallado en la clasificación, trece estudiantes pudieron hacer parafraseo de textos cortos, con mediana complejidad, dentro de este grupo una estudiante refutó con argumentos la idea de otro compañero y empleo conectores de orden para expresar lo leído, cuatro estudiantes recuperaron información buscando las pistas textuales para soportar sus ideas, cuatro clasificaron y justificaron correctamente la elección de los textos que les correspondió y solo dos pudieron hacer deducción con una justificación no muy estructurada; ocho estudiantes no respondieron o no argumentaron acertadamente su respuesta. Se seleccionaron cinco textos con diferentes tópicos y estructura interna, pero con similitud en su extensión y familiaridad de vocabulario, esta última característica permitió observar que los niños tienen un mejor desempeño parafraseando cuando leen textos expositivos cortos y de vocabulario básico. En cuanto a la estructura interna del texto expositivo, los estudiantes tuvieron mejor desempeño en reconocer los textos descriptivos y de secuencia temporal o cronológico.

Para la sesión ocho se emplearon dos cortometrajes con características distintas, entre estos dos cortometrajes se realizó una comparación para establecer cual tenía información fundamentada en un texto expositivo. El primer cortometraje se titulaba vida María, era un texto narrativo en el que se evidenció por parte de los estudiantes interpretación y organización de la información explícita, las preguntas sobre los

sucesos en el inicio, nudo y desenlace fueron respondidas acertadamente por la mayoría de los estudiantes, sin embargo la demora que cinco estudiantes tuvieron para responder y organizar la idea, generó desesperación en otros que no tuvieron paciencia y terminaron dando la respuesta, de igual forma este exceso en el tiempo de respuesta hizo a la profesora desistir y dar la palabra a otro. Al hacer la valoración de la información del primer cortometraje, sobre el cortometraje basado en un texto narrativo, cuatro estudiantes pudieron inferir la intención comunicativa que planteaba el autor, de este grupo dos estudiantes pudieron establecer un antecedente causal haciendo relación con los pre saberes obtenidos de vivencias familiares. En el segundo cortometraje, Reflexiones, los estudiantes tuvieron inconvenientes con el parafraseo al no poder recuperar y organizar información explícita para hacer interpretación, este texto tenía grado de dificultad medio al presentar datos respaldados en porcentajes, lo que dificultó el procesamiento semántico de la información, por tal motivo fue necesario repetir tres veces el corto haciendo pausas para aclarar dudas, aun así varios estudiantes no entendieron la relación de las imágenes con el texto, ni el texto en sí y se apresuraron a responder sin analizar la pregunta, lo que generó respuestas incoherentes. Solo dos estudiantes pudieron inferir la idea central del texto. En el momento de hacer la comparación de los textos los estudiantes pudieron establecer que el primer cortometraje presentaba aspectos reales e imaginarios y que el cortometraje reflexiones tenía información real, una estudiante pudo reconocer el aporte de los científicos en este texto.

Durante la proyección de este segundo cortometraje los estudiantes se mostraron apáticos y poco participativos posiblemente por la dificultad de interpretar la información, fue notorio que la mayoría de los estudiantes no tuvieron la intención de clarificar sus dudas, actividad relacionada con la capacidad de hacer preguntas; siendo la claridad un estándar de inicio para la comprensión, si este no se aplica no se puede opinar. Después de un receso la docente expuso su escrito haciendo énfasis en la estructura del texto expositivo y la fuente de información que utilizó

(cortometraje reflexiones), después de la explicación para finalizar la sesión hizo la pregunta de cierre relacionada con el objetivo de la clase, aun cuando los estudiantes respondieron afirmativamente que habían comprendido la influencia de los textos expositivos en otras tipologías textuales, no se empleó otra estrategia de verificación y se dio por terminada la clase. En la segunda parte de la sesión ocho la docente hizo un recuento de la clase anterior. Para reforzar habilidades de selección y organización se entregó a cada grupo 3 libros de distintas tipologías textuales con el fin de que eligieran uno que le brindará información pertinente para escribir un texto expositivo teniendo en cuenta su estructura (introducción, desarrollo y conclusión), esta actividad aunque presentó dificultad en el inicio despertó la atención de los estudiantes que realizaron un buen trabajo al comparar y elegir el libro apropiado justificando su elección, los grupos organizaron adecuadamente la información teniendo en cuenta la estructura del texto expositivo y realizaron una conclusión coherente con el tema desarrollado, un grupo se alejó de la información literal y propuso una conclusión basada en sus pre saberes relacionándolos con la lectura. Tal como lo expone Richard Paul y Elder “*Los estudiantes que leen críticamente crean un diálogo interno con el texto conforme leen-cuestionando, resumiendo y conectando las ideas importantes con otras ideas importantes*”.<sup>49</sup>

Para socializar los trabajos se realizó lectura en voz alta, mecanismo por el cual se pudo constatar que los estudiantes A21, A16, A15 y A13 no realizaban una lectura fluida y cambiaban el sonido de algunas letras de las palabras. Finalmente, los líderes realizaron una evaluación de cada equipo que permitió vislumbrar un avance de los individuos al involucrarse y aportar para conseguir un objetivo común.

El tercer **momento estructuración del conocimiento o síntesis** fue desarrollado en las sesiones 9 y 10.

---

<sup>49</sup> PAUL y ELDER. Óp. Cit. p. 44.

El debate empleado en la sesión nueve dinamizó la clase, promovió la capacidad de organizar, analizar argumentos y compartir pensamientos, aun cuando todos los estudiantes no expresaron sus opiniones, si se mostraron activos y respetaron la regla de no agredir al individuo sino al argumento. Los líderes debían defender una opinión asignada, los aportes al respecto se hicieron primero al interior de cada grupo con una lluvia de ideas, los estudiantes dieron ejemplos a partir de sus experiencias para relacionarla con la idea a defender, sin embargo, hubo algunos compañeros que no se integraron en el acto comunicativo (A4, A5, A9, A12, A15, A18, A19). Dos grupos propusieron su punto de vista sin apoyo de la lectura, solo desde su pre saber, y otros dos grupos tuvieron la posibilidad de leer un texto expositivo. Las respuestas de quienes tuvieron el apoyo de la lectura fueron mucho más elaboradas y le permitieron a una líder plantear un contraargumento que no estaba en los pre- saberes de los estudiantes. Al respecto la estudiante dijo “no hubiera podido defenderme tanto como me defendí porque me defendí gracias a la palabra vulnerabilidad”. Como idea generalizada se obtuvo que es mejor defender un argumento apoyado en la información que brinda el texto, referente a los pre saberes, los estudiantes relacionaron el estudio y el trabajo como una posibilidad de salir adelante.

Se ha observado continua reincidencia de algunos estudiantes en no involucrarse en el acto comunicativo tanto oral como escrito, situación que ha dificultado conocer un mediano avance en su proceso de pensamiento, es imperativo resaltar que el estudiante A16 ha avanzado un poco dando respuesta a preguntas orientadoras y expresando ideas sencillas que se relacionan con el tema. La estudiante A15 presentó una deficiencia cognitiva certificada por el especialista, dicha deficiencia le impide procesar información con la misma rapidez de sus compañeros.

El propósito de la sesión diez era promover en los estudiantes la formulación de preguntas, para ello se utilizó un texto no literario con característica informativa, el proceso de inferir se planeó a través de la pregunta planteada primero por el

profesor y luego, formulada por el niño. Antes de la lectura se realizó un repaso de los ejemplos de texto expositivo y el reconocimiento de los textos según su silueta, de dicha actividad participaron activamente los estudiantes, por la silueta se dedujo la clase de textos y su función comunicativa, exceptuando cuatro estudiantes que de forma repetitiva han evidenciado dificultad para centrar su atención en las clases, para citar un ejemplo se le preguntó a A3 “según la silueta ¿qué tipo de texto es?” la respuesta dada fue “de la crema Colgate”, “una carta”, A21, A15 y A20 no respondieron, como es usual otros estudiantes respondieron por ellos. Posteriormente se proyectó el texto no literal y se realizó lectura de aspectos para textuales como el título y la imagen para lo cual algunos estudiantes hicieron uso de la información acumulada de sus experiencias previas para resolver preguntas de inferencia, algunas de los aportes sobre lo que significaba el título “**POBREZA CERO** las personas primero”, fue: A2 “yo pienso que dice que la pobreza se acabó y que todas las personas ahora viven en paz”, A22 “aunque pueden vivir todos por igual con la misma cantidad de dinero”, sobre la imagen A6 preguntó “profe ¿es como un pan?”, profesora “¿y qué pasa con el pan? En coro se escuchó “está amarrado con alambres”, preguntó la profesora ¿Qué significan los alambres?, A2” que los pobres no pueden comer de eso”, A22” porque no tienen dinero para comprar la comida”, la docente preguntó ¿para qué ponen el alambre? A2 “por los derechos de los niños”, A6” para que no se metan a robar” A3” para que nadie más pase”, los estudiantes A2, A17 y A22 separaron el concepto de lo concreto para llegar a hacer una abstracción” A2” el alambre y el pan simbolizan el hambre en el mundo” A22”si y que nadie puede comerlo”, pregunta la profesora” ¿y por qué lo están cortando?” A17 “para que los pobres puedan comer y si no tienen dinero que puedan comer lo mismo”, A22” para que puedan comer y no haiga tanta pobreza”, a la pregunta ¿Qué sentimientos nos quiere despertar la persona que hizo éste anuncio?, A3 “ de tristeza”, A6 “de miseria”, para inferir la intención comunicativa la docente preguntó “¿para que este tipo de anuncio?”, en algunas respuestas expusieron puntos de vista A17 “para que el gobierno les ayudes”, A13 “para que la gente rica les colabore”, A17 “no porque ellos nunca van a colaborar”, A6 “para que los políticos

le ayuden, aunque no creo que les ayuden tanto”, pregunta la profesora “¿a quién le está haciendo la invitación?, A22 “a los ricos”, A17 “ a los de estrato alto, al que sea solidario”, a la pregunta para inferir el agente ¿Quién estará cortando el alambre? los aportes fueron A3 “un señor”, A17 “ los pobres” después de este aporte la docente hace una explicación reforzando la respuesta de A17. A medida que las preguntas se alejaron del plano literal se notó marcadamente la intervención constante de solo cuatro estudiantes que lograron extraer la idea más importante, reconocer el propósito del texto. La pregunta permitió direccionar el ejercicio de la lectura crítica en el que se generó un discurso que llevó a los estudiantes a asumir una postura sobre el tema social. La lectura crítica para Daniel Cassany consiste en un “*único procedimiento didáctico que fortalece un yo autónomo, consciente y constructivo, con opiniones propias y con capacidades de compromiso con la comunidad*”<sup>50</sup>. En el desarrollo de esta actividad la atención del resto del grupo se desvió hacia el recorte de las estrellas. Para finalizar la sesión individualmente se hizo la interrogación del texto, escribiendo en cada estrella una pregunta clasificándola en literal, inferencial y crítica, para ello la docente recordó las características de cada una y entregó una guía de pistas para hacer pregunta, haciendo una generalización de las más importantes se obtuvieron los siguientes interrogantes inferenciales: ¿Por qué el pan tiene alambre?, ¿para qué las pinzas cortan el alambre?, ¿quién está cortando el alambre?; preguntas críticas: ¿Qué piensas de que los ricos no ayuden a los pobres?, ¿Qué opinas de la pobreza?, ¿Por qué los ricos no son iguales a los pobres?

Durante las clases las preguntas inferenciales y críticas formuladas por la docente apuntaban a determinar, el agente, la causa, el efecto, el problema solución, sentimiento, actitud, la acción, el punto de vista. Para esta sesión la docente promovió al estudiante a interrogar el texto dándole un parámetro para guiar el tipo de pregunta, estas en su mayoría carecían de relevancia cuando eran hechas para

---

<sup>50</sup> CASSANY, Daniel. Aproximaciones a la lectura crítica. Teoría, ejemplos y reflexiones. Universitas Pompea Fabras. Barcelona, p. 12.

cuestionamientos de nivel inferencial o crítico, pues el estudiante no ha creado el hábito de preguntar más allá de lo someramente literal, porque no se le ha fomentado desde el aula. La formulación de preguntas para interrogar el texto es un quehacer constante solo de la docente.

El cuarto momento **transferencia** fue desarrollado en las sesiones 11, 12 y 13.

La sesión once estaba orientada a promover la transferencia semántica de la información para favorecer la aplicación de habilidades y conocimiento a otras situaciones diferentes. Según una investigación de la UNESCO se determinó que retenemos el 30% de lo que oímos, el 40% de lo que vemos, el 50% cuando vemos y oímos y el 70% cuando además participamos, esta afirmación respaldó el hecho de hacer el aprendizaje más fácil, disfrutable y transferible a otras situaciones tomando las ideas relevantes de los textos leídos para modelar su significado, como recurso se empleó una obra teatral, ya que es una actividad que llama notablemente el interés del grupo y permite la interpretación y expresión de la realidad de una forma creativa. Guiados por este propósito un equipo de estudiantes voluntarios se encargó de plasmar y reconstruir en un guion teatral una representación posible de la temática abordada en la secuencia, en este ejercicio se implicó la habilidad de analizar hechos, organizar y generar ideas, exponer puntos de vista y defender opiniones. Para el desarrollo de la obra cada estudiante ejecutó según sus destrezas, roles específicos y participó de diversas formas en la presentación.

Es de anotar que después de la presentación se realizó la evaluación del libreto de la obra, observándose que la mayoría del grupo entendió la intención comunicativa que se quería transmitir en la obra de teatro.

El quinto momento **evaluación** fue desarrollado en la sesión 14

La evaluación fue un proceso continuo caracterizado por darse antes, durante y después de toda actividad pedagógica, fue utilizada como un instrumento que,

aunque tiene en cuenta las dificultades, se centra en los avances y oportunidades de mejora que puedan tener los estudiantes.

En la primera sesión el C.Q.A permitió poner de manifiesto que los estudiantes no tenían conocimientos concretos sobre el texto expositivo, ni sobre el tema de la pobreza que se desarrolló como eje de lectura.

Según el carácter cíclico y los logros de aprendizaje, de la secuencia permitió avanzar en procesos de pensamiento crítico en el que el sujeto lector confrontó sus convicciones con el texto y fue capaz de representar sus propios puntos de vista, identificando en los textos expositivos más que elementos sintácticos, elementos semánticos y pragmáticos que le permitieron elevar la lectura a un criterio social. Pérez Abril menciona dentro del proceso de lectura crítica es necesario *“identificar y analizar las variables de la comunicación, las intenciones de los textos, los autores o las voces presentes en estos, así como la presencia de elementos políticos e ideológicos”*<sup>51</sup>

La sesión 14 alejada del propósito de evaluar la cantidad de respuestas buenas o malas tenía como fin evaluar la trascendencia, la forma como el sujeto leyente interpreta los textos con base en el contexto y cómo hace uso de los actos discursivos que dan cuenta de su nivel de comprensión.

Las respuestas dadas por los estudiantes dan cuenta de un nivel de análisis sobre su propio trabajo que fue condensado en la obra de teatro.

El mensaje del que se apropiaron: A17 “que debemos estudiar”, A6 “no debemos desaprovechar las oportunidades”, A14 “siendo humilde se puede salir adelante”.

Punto de vista sobre las acciones de justicia: (sobre el actuar del presidente) A5 “No, porque le dejo los puestos de atrás a los pobres y los ricos adelante”, A11 “él le hubiera podido acercar la canasta para que pudieran encestar”, A10 “a los últimos

---

<sup>51</sup> PÉREZ ABRIL, Mauricio; BLANDÓN, Fanny. Las evaluaciones externas y la evaluación de aula en lenguaje: elementos para el debate. Secretaría de Educación Distrital. Santafé de Bogotá, 2007, p, 25.

le podía dar más pelotas para encestar, porque ellos quedaban de último y la canasta les quedaba muy lejos”, A9 “ los de atrás no podían encestar y a ellos debían darle más oportunidades”, A6 “ los ricos tienen más oportunidad, los ricos tienen más chance porque tienen la canasta ahí cerca en cambio los pobres no”, A2 “no es justo porque dejo a los pobres de último y eso es como decir que alguien no tiene la oportunidad en la vida y todavía tiene el descaro de decir: si ve, desaprovecho su oportunidad”.

Los estudiantes lograron establecer relaciones: A1 “la canasta representa la meta”, A10 “y las pelotas representan la oportunidad de llegar a la meta”. Respecto al tren: A22 “el lugar que ocupamos las personas”, A2 “la oportunidad en la vida”, A17 “entonces el gamín no tenía ninguna oportunidad porque quedo de ultimo”.

Respecto al mensaje implícito: A22 “él quería que la familia de él siguiera trascendiendo en la presidencia”, A17 “de generación en generación”.

Situaciones de la vida con las que se establece comparación: A17 “en las empresas familiares”, A22 “en la presidencia”, A22 “el vicepresidente y los ciudadanos”.

Alternativas de solución: A8 “acercándole más la canasta”, A22 “dándole más oportunidades” A6 “dándole más opciones de ganar”, A22 “poniendo un lugar donde todos quedaran a igual distancia que todos se pararan en el mismo lugar para encestar”.

Atendiendo el carácter pedagógico, la secuencia permitió la regulación de las actividades en la medida que adecuó los procedimientos de la enseñanza a los avances y dificultades del estudiante, además cumplió con la función interactiva ya que integró actividades de aprendizaje que devienen progresivamente complejas a medida que avanza las sesiones de trabajo, la secuencia de los contenidos permitió establecer relaciones entre lo que ya saben y lo nuevo. Otro aspecto ejercitado en la secuencia fue el desarrollo del acto discursivo al incluir actividades de interacción oral, y aun cuando los resultados obtenidos no fueron óptimos en todos los estudiantes, cabe destacar el leve avance de un niño que no se expresaba

verbalmente y evidenciaba un movimiento involuntario de su cabeza, al final del proceso pudo responder preguntas literales sin este rasgo distintivo, por otra parte, es de resaltar la fluidez verbal de seis estudiantes, los cuales respondían a preguntas de nivel inferencial y crítico de forma coherente y exponiendo su punto de vista. Otro grupo de estudiantes participaba solo cuando se les indicaba, sus respuestas a cuestionamiento de nivel superior requerían de una gran extensión de tiempo, eran limitadas de léxico y en algunos casos erradas al no corresponder con la pregunta realizada.

Siguiendo el accionar pedagógico se diseñaron actividades teniendo en cuenta el orden de oír, leer, hablar y escribir, las dos primeras son mecanismos de entrada que permitieron activar el estándar de claridad, al respecto Richard Paul y Linda Elder exponen *“los criterios de claridad y precisión del pensamiento crítico son todo lo que se requiere a nivel de comprensión inicial”*<sup>52</sup> dado que si no se tiene claridad sobre un asunto, no se puede opinar al respecto.

Durante las sesiones de clase se pudo observar que fueron varios los aspectos que interfirieron para que un grupo de doce estudiantes no llegará a establecer el criterio de claridad del pensamiento, entre los que cabe mencionar: no han desarrollado habilidades de escucha asertiva, su atención dispersa se evidenciada en la mirada perdida, la distracción constante o atención de tiempo limitado, interrupción reiterada del emisor o discutir sin escuchar primero; lo cual ocasiona pérdida y descontextualización de información relevante. El acto de leer ayudó a estos estudiantes, en parte a tener claridad, pero solo cuando se atendía al nivel literal de la información. Durante el proceso que se llevó con los estudiantes se pudo determinar la dificultad en el criterio de claridad de una estudiante, el informe de lo observado alertó a la acudiente para seguir un proceso médico que dictaminó un leve problema cognitivo en la menor, lo que le dificultaba retener información. Al

---

<sup>52</sup> PAUL, ELDER. Óp. Cit. p. 19.

respecto de las dificultades observadas, estas condicionan el acto de hablar y escribir ocasionando en estos estudiantes expresiones confusas o un silencio reiterado que no permitió poner de manifiesto avances continuos que trascendieran a generar un pensamiento crítico, salvo algunos casos aislados que permitieron establecer que la continuidad en el proceso puede seguir generando pequeños avances.

Las actividades que promovieron el acto de hablar y escribir permitieron obtener evidencias de organización y comprensión de la información en un grupo de seis estudiantes. Aun cuando el acto de escribir no era un propósito central en la secuencia, esta actividad fue inherente en varias sesiones, y estaba orientada solo al hecho de organizar la información resumida dentro de la estructura de introducción, contenido y conclusión. Para involucrar en las actividades de mayor complejidad a los estudiantes que presentaban las dificultades anteriormente mencionadas, se utilizó el esquema de aprendizaje cooperativo con agrupamiento heterogéneo teniendo en cuenta los niveles de habilidad. Los grupos estaban conformados por cinco o seis integrantes promovidos por un estudiante encargado de que cada miembro de su equipo comprendiera la información del tema, posteriormente cada miembro aportaba al desarrollo de la actividad según sus habilidades o el nivel de comprensión. Inicialmente la distribución de los grupos generó cierta resistencia al no haber afinidad entre algunos estudiantes, por otra parte, otros no se involucraban en las actividades y solo esperaban la solución de la actividad, para modificarlo, como una herramienta de motivación para el aprendizaje se promovió por grupos la asignación de roles, organización y ejecución del trabajo, la participación efectiva y la coevaluación. Este sistema de trabajo aportó resultados favorables que fortalecieron la interacción entre compañeros, motivó el logro personal al comprender que todos tienen algo que aportar a los demás, activó la participación al hacer tomar conciencia a cada estudiante que debe ser para su equipo, un apoyo por más mínimo que sea. La valoración fue regulada con la autoevaluación y la coevaluación pues los estudiantes emitieron un juicio

sobre el trabajo realizado por cada uno, y por sus compañeros, teniendo en cuenta el logro fijado.

## 8.2 CATEGORIZACIÓN

La presente categorización surgió del análisis realizado al diario de campo que se usó como instrumento para registrar las observaciones durante el desarrollo de la secuencia didáctica.

**Tabla 16. Valoración antes de la lectura**

ANTES DE LA LECTURA	
CATEGORÍA: RECONOCE QUE TODO TEXTO TIENE UN PROPÓSITO COMUNICATIVO.	
SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR
*Activa la atención para leer comprensivamente y evidencia curiosidad intelectual.	<p>En la primera sesión para hacer referencia a la curiosidad intelectual, A17 “Estanislao Zuleta escribe esos libros - yo tengo un libro”.</p> <p>En el trabajo realizado por grupos durante diversas sesiones la disposición, la atención y socialización de los líderes (A2, A10, A14, A17, A22) fue fundamental para una lectura comprensiva.</p> <p>En la segunda lectura de la sesión ocho se pudo observar la falta de atención general del grupo, y poco deseo de aclarar sus dudas con acepción de los estudiantes A22, A17 quienes aportaron al desarrollo de la clase.</p>
* Realiza lectura de elementos para textuales para formular predicciones o hipótesis sobre el tema.	<p>En la sesión tres se pudo establecer que los estudiantes no tomaron en cuenta la fuente de información de los textos, sin embargo, esta acción mejora en las posteriores sesiones. A22 “el texto proviene de internet”.</p> <p>En la sesión cuatro fue notorio que algunos estudiantes no tomaron en cuenta la ilustración como un texto que aportaba significado e información tendiente a ayudar a la anticipación o a la comprensión de una idea, no obstante en la sesión ocho se observó mejora en este aspecto al elegir el texto para extraer información pertinente a la actividad, los estudiantes basándose en los elementos para textuales, como la portada, dieron las</p>

<b>ANTES DE LA LECTURA</b>	
<b>CATEGORÍA: RECONOCE QUE TODO TEXTO TIENE UN PROPÓSITO COMUNICATIVO.</b>	
<b>SUBCATEGORÍA</b>	<b>DESCRIPTOR</b>
	<p>siguientes apreciaciones A22 "es el único texto expositivo que hay, porque esto es un cuento y esto son adivinanzas" , A14 argumentó "estos no los escogimos porque son como para recrear para divertirse", A3 "este lo escogimos porque tiene más información de los animales", A17 "porque necesitamos una noticia, algo que nos informe, este habla de los animales, los dinosaurios, las plantas", otro grupo escogió un atlas argumentando "los otros libros eran narrativos".</p> <p>Otro aspecto que cabe resaltar fue la lectura del objetivo, antes de iniciar la clase para establecer el propósito de la sesión.</p>
<p>* Reconoce un texto por su silueta e infiere su intención comunicativa.</p>	<p>En la sesión diez por la silueta la mayoría de los estudiantes anticipó la clase de textos al igual que su función comunicativa, excepto cuatro estudiantes que de forma repetitiva han evidenciado dificultad para centrar su atención en las clases, para citar un ejemplo se le pregunto a A3 "según la silueta ¿qué tipo de texto es?" la respuesta dada fue "de la crema Colgate", "una carta", A21, A15 y A20 no respondieron.</p>
<p>*Determina los destinatarios a quien va dirigido el texto</p>	<p>En la sesión cinco referentes al destinatario A6 concretó "a la familia y a todo público". En la sesión diez ante la pregunta "¿a quién le está haciendo la invitación?, A22 "a los ricos", A17 " a los de estrato alto, al que sea solidario"</p>
<p><b>ANÁLISIS</b></p> <p>En el transcurso de la secuencia la lectura de elementos para-textuales mejoró, ya que dejaron de ser desapercibidos a ser tenidos en cuenta para hacer anticipación de la información, aun cuando estas no siempre eran certeras esta acción fue valida como mecanismo de verificación de predicciones. En cuanto a la acción concreta del texto gráfico como motivador, explicativo, instructivo, informativo y un recurso para anticipar la información en los textos expositivos, se observó que los estudiantes no tenían muy definida estas funciones lo que conlleva a obviar parte de la información que es valiosa para disponer al sujeto a realizar hipótesis antes de la lectura. Los estudiantes no tomaban en cuenta la fuente de procedencia de los textos como un mecanismo para validar la información y aun cuando esto no fue realizado por todos, también mostró una mejoría en algunos estudiantes.</p> <p>Los elementos para-textuales ayudan a captar la atención del lector y lo dispone para hacer una anticipación a la lectura en prosa. Las características de los elementos para-textuales fundamentan el análisis de los textos pues son</p>	

ANTES DE LA LECTURA	
CATEGORÍA: RECONOCE QUE TODO TEXTO TIENE UN PROPÓSITO COMUNICATIVO.	
SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR
	<p>un elemento mediador para la comprensión. Sobre el papel elucidante del docente Josette Jolibert expone que este debe: “ <i>ayudar al niño a descubrir las herramientas metodológicas existentes: índices, sumario, orden alfabético, títulos y subtítulos, tipografía para destacar una idea (negrita, itálica, etc.) las rubricas de un diario o de una revista, las diversas formas de clasificación</i>”<sup>53</sup>es papel fundamental del profesor hacer que el niño utilice estas estrategias y sea capaz de modificar sus primeras hipótesis o pueda verificarlas.</p> <p>Aun cuando los elementos para-textuales como la imagen lograron llamar la atención en un primer momento, es de resaltar que la lectura del texto escrito la dispersa, esto dificulta el criterio de claridad que según como establece Richard Paul y Linda Elder<sup>54</sup> es básico para el nivel de comprensión inicial, si un sujeto no tiene claridad sobre algo, el sujeto se cohibe de opinar o su opinión no es acertada. Varias hipótesis surgen al respecto, una de ellas es el poco interés intelectual por parte del niño y el deseo de trabajar en labores del campo donde el estudiante tiene la percepción que no requiere de los conocimientos privilegiados en la escuela, otra posible hipótesis es la dificultad de la lectura, sujeta a la decodificación y la limitación de vocabulario, el estudiante concentra su esfuerzo en tratar de entender el código escrito y su memoria a corto plazo, limitada por cierto, no logra tener elementos claros para conectarse con la memoria a largo plazo y poder establecer conexiones que representen algo significativo en la lectura. Finalmente se percibe que hay niños con leves limitaciones cognitivas que no han sido diagnosticadas debido a la dificultad de acceder a controles médicos. Durante la investigación las observaciones realizadas en la secuencia llevaron a intervenir el caso concreto de una estudiante que presentó una leve dificultad cognitiva que le impedía concentrarse.</p>

DURANTE LA LECTURA	
CATEGORÍA: CREA UN DIÁLOGO INTERNO CON EL TEXTO CONFORME LO LEE.	
SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR
*Aclara conceptos y construye el propósito del texto conforme va realizando la lectura.	La estudiante A22 en la sesión dos tuvo disposición de preguntar para aclarar las ideas difusas, la misma estudiante en otra lectura estableció la función de los adjetivos para aclarar una duda “profe esas palabras están es... ¿cómo describiendo la pobreza y la riqueza? La socialización de la información fue una estrategia que permitió aclarar los conceptos e ideas.
*Emplea estrategias o recursos cognitivos para la búsqueda de información	El estudiante A3 propuso en varias sesiones la habilidad de uso del diccionario para establecer el significado de palabras desconocidas. Un

<sup>53</sup> JOLIBERT, Josette. Formar niños lectores de textos. Ediciones Dolmen. Chile. 1997. p. 100

<sup>54</sup> PAUL, ELDER. Óp. Cit.

<b>DURANTE LA LECTURA</b>	
<b>CATEGORÍA: CREA UN DIÁLOGO INTERNO CON EL TEXTO CONFORME LO LEE.</b>	
<b>SUBCATEGORÍA</b>	<b>DESCRIPTOR</b>
relevante como: la idea principal, ideas secundarias o la intención comunicativa del autor	aspecto importante durante sesión dos fue la dificultad para reconocer la idea principal del texto, sin embargo reconocer el tema no represento inconveniente, aun así al final del ejercicio grupal algunos de los resultados obtenidos sobre la idea principal fueron: A21 “curar por medio de las terapias”, A10 “las terapias ayudan a curar”, A14 “la cura de las enfermedades mediante las terapias”, A19 “las terapias curan las enfermedades”, A22 “tratamientos para curar”, A4 “curación por medio de terapias”, en la actividad individual solo dos estudiantes pudieron establecer la idea principal de la canción, A2 “gente con conciencia, gente sin conciencia que se burla de la pobreza” .En la sesión cinco A2 logra generalizar la idea “profe yo digo que la intención del autor era demostrar que los ricos no lo tienen todo”. En la sesión ocho para referirse al segundo texto A11 concluyó “que hay muchos pobres en el mundo, pero que la mayoría son las mujeres”
*Propone ejemplos a partir de sus experiencias previas como mecanismo de aprendizaje asociativo.	En la primera sesión se realizó una socialización de palabras desconocidas en gran parte de los casos la definición era dada mediante ejemplos. <b>Miseria:</b> A17 “los que no tienen que comer”, <b>Deteriorando:</b> A17 “que se está acabando” A6 “profe como las especies que se deterioran, así que se matan”, A17 “como los dinosaurios”; <b>Desplazados:</b> A17 “que se fue de la casa”, A22 “los venezolanos que están en Colombia”, A22 “es irse hacia otra parte”, A18 “que no tiene una casa donde vivir”, A22 porque otra persona le está diciendo que se vaya, la está mandando”, A2 “irse a otro lugar por alguna razón”, A13 “ir de un lugar a otro”; En la sesión tres, A2 utilizó sus experiencias previas para apoyar información “si somos perezosos no llegamos a ser algo en la vida, como el dicho el que se duerme pierde”. En la sesión ocho fue nutrida la participación en la que las niñas exponían ejemplos de familiares embarazadas a temprana edad.
Observa las claves de significado del texto y lo relaciona con sus pre-saberes para hacer inferencia.	Para la interpretación de la información local se empleó en la sesión tres la técnica clozze, la mayoría de los estudiantes acertaron con las palabras faltantes que cumplían la función de artículos, pues tuvieron en cuenta las pistas que le daba la oración relacionados con los aspectos de género y número, ningún estudiante tuvo problema con la conjunción (y), sin

<b>DURANTE LA LECTURA</b>	
<b>CATEGORÍA: CREA UN DIÁLOGO INTERNO CON EL TEXTO CONFORME LO LEE.</b>	
<b>SUBCATEGORÍA</b>	<b>DESCRIPTOR</b>
	<p>embargo las palabras que requerían mayor inferencia semántica como partes de un refrán o algunos verbos evidenciaron dificultad para diez estudiantes. En la sesión cuatro al preguntar sobre la clase de tema tratado en la gráfica, A2 asume que es de tipo social porque están hablando sobre lo que le va a heredar la mamá a la hija. En la sesión siete referentes a la lectura sobre problema solución los estudiantes A21, A13, A6, A1 pudieron buscar entre líneas la pista textual, la palabra problema ayudó a facilitar la clasificación del texto. En la sesión ocho para establecer quien había muerto A10 opina “profe, pues yo digo que es la mamá de María José, porque ella al final ya no aparece en cambio Antonio si aparece” en la sesión diez algunas de los aportes sobre lo que significaba el título “<b>POBREZA CERO</b> las personas primero”, fue: A2 “yo pienso que dice que la pobreza se acabó y que todas las personas ahora viven en paz”, A22 “aunque pueden vivir todos por igual con la misma cantidad de dinero”, ante la pregunta ¿Qué significan los alambres?, A2”que los pobres no pueden comer de eso”, A22” porque no tienen dinero para comprar la comida” los estudiantes A2, A17 y A22 separaron el concepto de lo concreto para llegar a hacer una abstracción” A2”el alambre y el pan simbolizan el hambre en el mundo” A22”si y que nadie puede comerlo”, pregunta la profesora” ¿y por qué lo están cortando?” A17 “para que los pobres puedan comer y si no tienen dinero que puedan comer lo mismo”, A22” para que puedan comer y no haiga tanta pobreza”, para inferir el agente ¿Quién estará cortando el alambre? los aportes fueron A3 “un señor”, A17 “los pobres”</p>
<p>*Interpreta los contenidos de la información y reconstruye el significado de un texto parafraseándolo.</p>	<p>En la sesión cuatro los grupos liderados por A2, A10 y A22 lograron establecer relación entre el texto escrito y el gráfico y exponer mediante el parafraseo la idea relevante que involucraba a la pobreza con las generaciones que se suceden. En la sesión seis, asimilar la información del texto expositivo se dificultó por el desconocimiento del vocabulario sin embargo cabe destacar un grupo de seis estudiantes que responden espontáneamente y sin esfuerzo, defienden con cierta extensión sus puntos de vista con ideas complementaria y ejemplos adecuados y tienen</p>

<b>DURANTE LA LECTURA</b>	
<b>CATEGORÍA: CREA UN DIÁLOGO INTERNO CON EL TEXTO CONFORME LO LEE.</b>	
<b>SUBCATEGORÍA</b>	<b>DESCRIPTOR</b>
	<p>las habilidades de extraer ideas relevantes de un texto para organizarlas y ofrecer una información suficiente que cumpla con un propósito comunicativo. En la sesión siete para referirse al texto cronológico A11 parafraseó los hechos siguiendo una secuencia. En la sesión ocho cinco estudiantes reinciden en su dificultad para hacer parafraseo A9, A15, A3,</p>
<p><b>ANÁLISIS</b></p> <p>En la enseñanza de estrategias y habilidades de comprensión lectora, el maestro debe ser una ayuda para que el estudiante pueda construir sus aprendizajes, pues en última es él el encargado de esa tarea, de igual forma al avanzar hacia un pensamiento crítico, es el docente un mediador para este proceso de construir significado. <i>“Si se trata de un «proceso de construcción», es obvio que no se puede pedir que todo se resuelva adecuadamente y de una sola vez; si además es una «construcción conjunta», parece claro que aun cuando el alumno sea el protagonista principal, el profesor tendrá también un papel destacado en el reparto.”</i><sup>55</sup> Tal como lo expone Isabel Solé en este momento de la secuencia se da el reto mayor para el docente, pues debe hacer despliegue de los recursos necesarios para poder obtener un avance en los objetivos de aprendizaje, fue evidente durante este proceso que no todos los estudiantes llegaron adecuadamente y de una sola vez a conseguir los logros planeado para cada sesión, es necesario de un esfuerzo cíclico y más continuo, sin embargo en la medida de sus capacidades cada estudiante dio un pequeño avance en cada uno de los aspectos conceptual, procedimental y actitudinal. A continuación, se nombran algunas de las situaciones desarrolladas durante la lectura.</p> <p>En la búsqueda de la información relevante se empleó la técnica del subrayado como mecanismo para llegar a la idea principal, en los textos expositivos cortos y de fácil comprensión en cuanto a extensión y vocabulario familiar, los estudiantes tuvieron un mejor desempeño para llegar a establecer la idea principal, sin embargo esta actividad evidenció poca aplicación de refuerzo y dificultad en textos más extensos, esto refleja que en el aula no se ha optimizado las estrategias y el nivel de lectura de acuerdo a la etapa cognitiva del estudiante.</p> <p>Una de las acciones más empleadas por los estudiantes fue la de valerse de los ejemplos para dar una definición o apoyar una información, acción que se convierte en un recurso inicial importante para asociar ideas y enlazarlas con nuevos conocimientos. Fue notorio al contrastar dos tipologías textuales, la familiaridad de los estudiantes con el discurso narrativo, lo que facilita hacer un parafraseo de este tipo de texto, pero al organizar las ideas para hacer parafraseo de textos expositivos se observó escasa familiaridad con las formas discursivas y limitación léxica, situación que incide para no poder desarrollar una idea concreta y terminar con una conclusión precisa, cabe agregar que el ambiente lingüístico cultural en el viven los niños condiciona el desarrollo de la competencia enciclopédica, no obstante</p>	

<sup>55</sup> SOLÉ, Isabel. Estrategias de lectura. Editorial Graó. Barcelona, 1998.

<b>DURANTE LA LECTURA</b>	
<b>CATEGORÍA: CREA UN DIÁLOGO INTERNO CON EL TEXTO CONFORME LO LEE.</b>	
<b>SUBCATEGORÍA</b>	<b>DESCRIPTOR</b>
	<p>seis estudiantes lograron avances en el objetivo conceptual, procedimental y actitudinal . Al trabajar las características de organización interna se inició con textos expositivos de mediana complejidad y se observó mejor desempeño en reconocer los textos descriptivos y de secuencia temporal o cronológico, la identificación de palabras claves también fue un recurso que ayudó a clasificar el texto de problema solución. Se pudo evidenciar que los estudiantes emplearon estrategias de comprensión en el que la docente ejerció el papel de guía. Referente a las estrategias para incentivar el pensamiento inferencial y crítico la docente empleo la pregunta como un mecanismo para direccionar este pensamiento, la manifestación crítica de seis estudiantes fue constante, pero en escala de intervención diferentes, algunos pudieron identificar la idea principal, hacer parafraseo y dar ejemplos en los que se comparaba el texto con la realidad, otros lograron hacer un breve resumen de un texto expositivo organizándolo en la estructura correspondiente y sacar una conclusión en el que se daba el punto de vista. el resto de los estudiantes presentaron momentos más aislados en los que se pudo evidenciar su pensamiento en este nivel.</p>

<b>DESPUÉS DE LA LECTURA</b>	
<b>CATEGORÍA: ELABORA ELEMENTOS CONCEPTUALES CON LA INFORMACIÓN EXTRAÍDA E INTERPRETADA.</b>	
<b>SUBCATEGORÍA</b>	<b>DESCRIPTOR</b>
<p>*Realiza pensamiento reflexivo al exponer conceptos interiorizados para concretar una idea.</p>	<p>En la sesión inicial el S.Q.A puso en manifiesto el escaso conocimiento sobre el texto expositivo por lo tanto no pudieron emitir ningún concepto al respecto. En la sesión tres, A22 tenía establecido algunas características del texto leído y pudo determinar que era informativo. En la sesión cuatro, tres estudiantes que lideraban grupos aplicaron sus conocimientos para organizar la ubicación de elementos textuales y para-textuales A22 afirmó “porque el título siempre va al inicio de todo y los dibujos también son texto”. Durante la sesión cinco la mayoría del grupo manifestó tener conceptos claros sobre el texto narrativo y esto activo la participación, pero con el texto expositivo los conceptos se encontraban aun difusos. En la sesión siete algunos estudiantes mostraron un avance conceptual respecto a la clase inicial A7 “los tipos de textos divulgativos y... especializados”, A22 “los divulgativos se comparte para muchas personas”, A2 “el especializado necesita alguien que conozca más del tema”, A7 “el divulgativo es más conocido” (ver diario de campo). En la sesión siete A22 empleó conectores de orden para expresar lo leído. En</p>

DESPUÉS DE LA LECTURA	
CATEGORÍA: ELABORA ELEMENTOS CONCEPTUALES CON LA INFORMACIÓN EXTRAÍDA E INTERPRETADA.	
SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR
	la sesión ocho A22 fue la única que concreto una idea sobre la segunda lectura “es un texto informativo porque nos está informando sobre la población”
*amplia conceptos socializando (ellos mismos) ideas y opiniones acerca del texto.	<b>Conflicto:</b> A17 “que se la pasan peleando”, A22 “es cuando dos personas quieren lo mismo”, A5 “cuando uno roba se forma un conflicto, A22 “un conflicto también puede ser hablando, no solamente tiene que ser a las peleas”. Durante la sesión dos los grupos estaban liderados por cinco estudiantes encargados de socializar las ideas dentro del grupo y su ayuda permitió canalizar la atención y aclarar ideas, aun así, hubo cinco estudiantes que no cumplieron cabalmente con el objetivo de la sesión. En la sesión cuatro algunos estudiantes realizaron una lectura muy literal de los textos gráficos, fue importante el aporte de sus pares para lograr aclarar la idea ¿qué nos quiere comunicar el texto? A21 “descriptivo”, A13 “una anécdota”, A17 “que la niña le hace mala cara a la mamá porque le está dejando una herencia que ella no quiere”. En la construcción del significado de palabras a través de la socialización de ideas hambruna A17 dijo “cuando se acaba el mercado” y A22 reforzó la idea y la puso en el contexto de la lectura “hambruna es que haiga habido hambre para un pueblo”. En la sesión ocho al socializar la enseñanza obtenida del texto A17 “que lo que la mamá nos enseñó a nosotros no hacerlo nosotros con nuestro hijos”, A22 intervino “profe, no es que lo la mamá nos enseñó a nosotros no hacerlo con nuestros hijos, no, sino las cosas malas que nuestra mamá nos enseña”, A22 “ como gritar a la hija”, A10 “a mandarla a trabajar” en otro momento de la sesión A3 “profe ¿Cómo así que pensionista, asea que prestan plata?”, A22”no, que ganan dinero por toda la vida que han trabajado en un lugar” (ver diario de campo)
*Reconoce relaciones de causa y efecto y realiza hipótesis a partir de ideas claves.	En la sesión uno, establecieron relaciones de causalidad y razonaron sobre los problemas de su propia vida explicando que la baja en los precios del maíz, la piña, el limón y el tabaco no les permitió comprar más mercado, ropa o útiles escolares, otros mencionaron que por las dificultades económicas se hacía difícil pagar los recibos de los servicios públicos, y a otros, cumplir un deseo. En la sesión tres A22 estableció que

<b>DESPUÉS DE LA LECTURA</b>	
<b>CATEGORÍA: ELABORA ELEMENTOS CONCEPTUALES CON LA INFORMACIÓN EXTRAÍDA E INTERPRETADA.</b>	
<b>SUBCATEGORÍA</b>	<b>DESCRIPTOR</b>
	el vicio de la pereza conlleva a la pobreza. En la sesión ocho al hacer referencia sobre las implicaciones de las acciones del personaje A17 afirmó “cuando las mujeres salen embarazadas tienen que dejar de estudiar”
*Formula preguntas fundamentadas.	Después de reconocer la intención del autor al transmitir un mensaje en la canción de la pobreza, el estudiante A4 expresó “profe tengo una pregunta ¿y si los ricos no la escuchan, la canción?”
*Evalúa lo que lee por su claridad, veracidad e importancia.	<p>En la sesión tres, A2 y A10 concluyeron que el aporte del texto era “enseñarnos a no ser perezosos”, En la sesión cuatro los grupos liderados por A2, A10 y A22 lograron establecer relación entre el texto escrito y el gráfico y extraer la idea relevante que relacionaba a la pobreza con las generaciones que la suceden. Ante la pregunta que cuestionaba si la lectura había sido igual de fluida A22 “no profe, porque esta tenía más palabras distintas”. En la sesión ocho para aceptar la veracidad del segundo texto A22 infiere que la información está apoyada por los científicos, ante la pregunta ¿si no hubieras tenido el texto hubieras podido defenderte igual?, A22 respondió “no, no hubiera podido defenderme tanto como me defendí porque me defendí gracias a la vulnerabilidad”</p> <p>En la evaluación realizada al libreto de la obra de teatro fue activa la participación de la mayoría de los estudiantes, y las respuestas fueron acertadas estaban de acuerdo con que la postura del presidente no había sido justa por no haberle dado las oportunidades de forma igual a todos los pasajeros del tren y reconocieron que una forma de subirse al tren de las oportunidades es estudiando,</p>
*propone su propio punto de vista comunicándolo con claridad y precisión.	Para concluir la sesión tres la mayoría de los grupos generó sus propias conclusiones sobre la lectura: “no hay que dejarse llevar por la pereza porque no saldrás adelante”; “que no debemos ser perezosos porque nos lleva a algo malo como no conseguir nada”; “que no debemos de ser perezoso para lograr algo que balga la pena y no sufrir cuando estemos grande y el que es perezoso No alcanza ninguna meta”; “la pereza nos lleva a no aprender cosas buenas sino malas y nos lleva hacer personas pobres y sin comida por la pereza de no trabajar y estudiar”. En la sesión cuatro

<b>DESPUÉS DE LA LECTURA</b>	
<b>CATEGORÍA: ELABORA ELEMENTOS CONCEPTUALES CON LA INFORMACIÓN EXTRAÍDA E INTERPRETADA.</b>	
<b>SUBCATEGORÍA</b>	<b>DESCRIPTOR</b>
	<p>el estudiante A4 se aleja de lo literal y extrae del texto grafico la siguiente afirmación “que es muy agotador el trabajo de algunas mamás”. En la sesión cinco A6 propone su punto de vista “que los pobres tienen unas cosas más que los ricos, esto nos deja una moraleja, que la pobreza es mejor que la riqueza. En la sesión ocho, A6 expresa lo que le enseñó la primera lectura “que tenemos que educar a las hijas”, sobre la segunda lectura A22 “profe ahí le hacen una crítica a la mujer es que la creen ser menos por ser ella” (diario de campo), en otro momento de la sesión al exponer las razones por las cuales habían seleccionado el texto expositivo A9 “escogimos ese por lo que es más importante, ese habla de las frutas”, A3 “escogimos ese porque nosotros queremos aprender de animales” A11 “no escogimos esos cuentos porque son narrativos y son para recrear”(diario de campo), sobre el enunciado que se refería a que salir de la pobreza no es cuestión de voluntad se obtuvieron las siguientes afirmaciones : A14 “uno siendo pobre del día a la noche no se puede convertir en rico”, A17 “profesora es que la pobreza viene en generación en generación”, A17 “ Salir de la pobreza no es fácil dejar porque a veces uno tiene límites, usted tiene un sueño y no lo puede cumplir porque no le alcanza el dinero ahí es un límite que usted no puede pasar”, A2 defendiendo el, sí, argumentó, “si uno trabaja duro, si uno le pone ganas, al trabajo, podría uno aumentar la cantidad de dinero y así uno no podría ser tan pobre y tener lo necesario para poder sobrevivir”, A22 respondió negativamente “a veces suceden hechos trágicos que nos quitan la oportunidad de salir adelante, por ejemplo como una avalancha, ahí sería un caso de vulnerabilidad porque a ellos ya se les va el sueño de ser ricos, ya no van a tener una casa y van a estar por ahí y no van a poder salir adelante”</p>
<p>Da una respuesta emocional respecto al contenido del texto.</p>	<p>Los estudiantes percibieron la pobreza como un estado de tristeza o de dolor, con acciones precarias, con una carencia, una falta de compromiso de ayudar. En la sesión cinco A14 “en el campo hay más conexión con la naturaleza”, A6“valorar todo lo que nos dan los padres”, A2 “profe y la mejor parte es que le gusto más la vida de los pobres. En la sesión ocho</p>

<b>DESPUÉS DE LA LECTURA</b>	
<b>CATEGORÍA: ELABORA ELEMENTOS CONCEPTUALES CON LA INFORMACIÓN EXTRAÍDA E INTERPRETADA.</b>	
<b>SUBCATEGORÍA</b>	<b>DESCRIPTOR</b>
	para referirse a las dificultades de las madres jóvenes A22 “porque tiene que cuidar al bebe”, A17 “profe y también se amargan la vida, porque no alcanzan a disfrutar nada” A22 “a veces le tienen rencor a sus hijos porque por eso fue que ellas no pudieron estudiar, pero en realidad fue culpa de ellas”(diario de campo)
*Transfiere el conocimiento a nuevas tareas.	En la sesión ocho los grupos hicieron la elección de un texto expositivo del que seleccionaron un tema, después de leerlo, los grupos organizaron adecuadamente la información teniendo en cuenta la estructura del texto expositivo y realizaron una conclusión coherente del tema desarrollado. Pudieron realizar transformaciones semánticas al producir una obra de teatro en la que se incluyó dos textos producidos en clase y la información recibida durante las sesiones.
<p><b>ANÁLISIS</b></p> <p>Los conocimientos interiorizados con los que se inició el trabajo sobre el texto expositivo eran mínimos, esto incidió que en algunas sesiones la participación fuera escasa contrario a lo sucedido con el texto narrativo que es un texto trabajado extensamente en la primaria y emplea un léxico más cotidiano para los niños, sin embargo, a medida que se avanzaba en el desarrollo de la secuencia varios estudiantes dieron muestra de los conceptos interiorizados.</p> <p>Al establecer las relaciones de causa y efecto fue evidente la dificultad en los estudiantes, en parte se debe a que este proceso es poco practicado en el aula.</p> <p>El trabajo grupal fue una estrategia que favoreció la socialización de las ideas, las cuales se iban aclarando, mejorando y construyendo a medida que los estudiantes exponían sus pensamientos. El ejercicio que involucraba expresar el punto de vista fue notoriamente liderado por cinco estudiantes (A2, A10, A11, A17, A22) tanto en los trabajos grupales e individuales, sin embargo, de forma esporádica se pudo escuchar la voz de algunos estudiantes que se motivaron a hacer su aporte (A4, A14).</p> <p>Durante la mayoría de las sesiones se pudo observar que la formulación de preguntas es un quehacer de la docente y no se le ha otorgado el dinamismo para que los estudiantes se dispongan a interrogar el texto, más aún los estudiantes no están habituados a hacer preguntas ni familiarizados con el tipo de pregunta que promueven el análisis semántico de la información.</p> <p>Las transferencias de la lectura a la escritura de un texto expositivo, se realizó en una forma muy básica pero adecuada al nivel que han desarrollado los estudiantes, sin embargo, este proceso requiere de mayor fortalecimiento teniendo en cuenta el grado de escolaridad de los niños. El ejercicio de defender su postura respecto a un tema generó un debate que dio cuenta de las habilidades comunicativas de los participantes., A2, A22 y A17. Las respuestas de quienes</p>	

DESPUÉS DE LA LECTURA	
CATEGORÍA: ELABORA ELEMENTOS CONCEPTUALES CON LA INFORMACIÓN EXTRAÍDA E INTERPRETADA.	
SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR
	<p>tuvieron el apoyo de la lectura fueron mucho más elaboradas y le permitieron a una líder plantear un contraargumento que no estaba en los pre- saberes de la estudiante. La transferencia del significado fue notoria que cada estudiante obtuvo un aprendizaje significativo dada la función semántica y pragmática de la información. A nivel grupal pudieron organizar un mensaje expresado mediante una obra de teatro que fue presentada a la comunidad escolar, en el momento de evaluar este producto fue masiva la participación y evidente la claridad del mensaje, pues fue construido por ellos mismos. “los estudiantes aclaran sus pensamientos adecuadamente enunciándolos, desollándolos, ejemplificándolos e ilustrándolos en múltiples contextos”<sup>56</sup></p>

---

<sup>56</sup> PAUL, ELDER. Óp. Cit. p. 30.

## 9. HALLAZGOS

Desde una perspectiva contemporánea el reto de la educación se orienta a formar ciudadanos más autónomos y creativos, dotados de habilidades para relacionar sus conocimientos con la realidad, de mente abierta, con criterio propio capaz de discernir y tomar decisiones razonadas. Para obtener importantes resultados en este aspecto es necesario promover espacios de interpretación y análisis que lleven al estudiante a desarrollar un pensamiento crítico aprovechando el recurso más holístico del que se puede disponer en las aulas: La lectura.

El papel del docente en el propósito de incentivar la lectura para el pensamiento crítico exige de este un acompañamiento al estudiante en el proceso de comprensión lectora y una planeación y orientación adecuada alejada de las lecturas mecánicas, superficiales y descontextualizadas. A objeto de obtener respuesta a estas inquietudes se consideró el siguiente planteamiento **¿Cómo mejorar la estrategia didáctica para promover en los estudiantes del grado cuarto de la sede “D” del colegio Integrado Llano Grande procesos de pensamiento inferencial y crítico mediados por la lectura de textos expositivos?**

Para direccionar el presente trabajo de investigación se plantearon cuatro objetivos específicos, de los cuales se realizaron los siguientes hallazgos:

Para el **primer objetivo** específico planteado en el proyecto referente a diagnosticar los niveles de comprensión lectora en los cuales presentaban mayor dificultad los estudiantes, se pudo evidenciar mediante una prueba diagnóstica las falencias presentadas en el nivel inferencial y crítico. Entre los aspectos a mencionar se determinó que más de la mitad de los estudiantes se ubicaron en un nivel inicial de lectura inferencial debido a que el sujeto leyente responde guiado por suposiciones

sin fundamento y obviando las evidencias del texto, de igual forma no sustrae información implícita para construir significado. En lo que respecta al nivel de comprensión crítica se evidenció que las respuestas de los estudiantes no son claras ni precisas, son emitidas desde un plano superficial sin un análisis en el que no se reconoce la complejidad de la pregunta, no se establecen relaciones con la vida cotidiana para dar puntos de vista y no se dan explicaciones coherentes con la lectura. El porcentaje elevado de escolares en el nivel inicial del pensamiento crítico manifestó que la mayoría de los estudiantes presenta dificultad para trascender de la información literal.

En tal sentido, fue propósito del presente estudio determinar una estrategia adecuada que permitió examinar sesiones de clase planeadas dentro de una secuencia didáctica, con el fin de determinar cambios favorables en el ejercicio de la lectura inferencial y crítica. Es evidente que las debilidades de comprensión lectora en los estudiantes están sujetas al ejercicio pedagógico del docente, pues se pudo constatar que algunas sesiones aportaron elementos de análisis que permitieron avances significativos en 7 estudiante y avances parciales en 14 estudiantes, llegando a mejorar sus desempeños conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Como **segundo objetivo** se planteó problematizar la mediación pedagógica para establecer recursos personales y didácticos que contribuyeran a mejorar el proceso de lectura inferencial y crítica, al respecto en la información recabada se pudo observar una planeación discontinua, marcadamente tradicionalista que privilegiaba la reproducción de información y la mecanización de ejercicios. Se pudo establecer que hay vacíos en la apropiación de referentes teóricos y en la organización e implementación de una didáctica capaz de ayudar a aprender al estudiante de forma significativa correspondiente al propósito de mejorar esta falencia, la docente enfocó su interés a la indagación y aplicación de una estrategia que permitió hacer un ciclo reflexivo tanto en el accionar pedagógico como en el del estudiante y articuló los

procesos de enseñanza partiendo de las experiencias previas de los estudiantes para ir escalando en el grado de dificultad, promovió la construcción del conocimiento a través de la comparación, la reflexión y transferencia de lo aprendido, favoreció el aprendizaje cooperativo al transformar las relaciones grupales promoviendo la interacción y la ayuda entre pares e integró en el desarrollo de las actividades la dimensión cognitiva, procedimental y actitudinal. Otro aspecto sobre el cual se hizo reflexión fue en enfocar la planeación al fortalecimiento de habilidades y procesos que generen pensamiento crítico, y no en el hecho básico de ver la planeación solo como la organización de actividades que no generen un aprendizaje significativo.

El **tercer objetivo** orientado a diseñar una estrategia didáctica que, desarrolladas a través de una secuencia didáctica permitiera mejorar las competencias en comprensión de lectura inferencial y crítica, puso en el eje de la planeación los siguientes aspectos:

- El desarrollo de habilidades de comprensión lectora para textos expositivos, dado que los textos escolares recurren preferentemente al material expositivo, resultó paradójico reconocer en el trabajo investigativo que los alumnos no están familiarizados con este tipo de texto y su conocimiento se basa someramente en afirmar que brinda información. Al respecto David Cooper expone:

Los textos expositivos contienen información y son el tipo de material con que habitualmente nos encontramos en los libros de texto, los periódicos y los semanarios. Los alumnos suelen tener mayores dificultades para leer textos expositivos que narrativos, pues su experiencia con los primeros es más restringida y los textos expositivos no se rigen por un patrón fijo, como ocurre con los textos narrativos. Los textos expositivos no presentan una modalidad única, que el lector pueda prever siempre: el modo de organizar la información en un texto expositivo depende del tipo y el objetivo que busca dicha información<sup>57</sup>

---

<sup>57</sup> COOPER, David. Como mejorar la comprensión lectora. España, Madrid. Ediciones Visor Dis., S.A. 1998. p. 330

Es necesario hacer evidente que en el aspecto conceptual y procedimental hubo mejoras sustanciales en el trabajo con los textos expositivos, dado que en el transcurso de la secuencia y al cierre del C.Q.A, la mayoría del grupo podía: establecer algunas de sus características; diferenciar los tipos de texto expositivos por su vocabulario común y especializado; así como la intención comunicativa divergente entre textos narrativos y expositivos; la función de los elementos paratextuales; establecer tras la lectura cuando un texto era expositivo con patrón de escritura descriptivo, comparativo o problema solución. Otros aspectos no trascendieron el legado mecánico de la memorización, como es el caso de la estructura del texto expositivo, pues la mayoría de los estudiantes únicamente aprendieron que constaba de introducción, contenido y conclusión, solo seis estudiantes se apropiaron de esta estructura para llegar a escribir textos expositivos cortos. Al respecto una premisa fundamental de Cooper afirma:

El lector elabora el significado relacionando las ideas contenidas en el texto con sus propios esquemas. Y lo hace aprendiendo a utilizar distintas estrategias que, en última instancia, le permiten identificar lo que es información relevante dentro del texto y aislándola de la información irrelevante. Una parte de este proceso incluye el ser capaz de reconocer cómo ha organizado, o estructurado, el autor las ideas presentadas en el texto. Pag.127

Retomando el eje central de la planeación tendiente a mejorar la lectura inferencial y crítica, la formulación de preguntas fue un elemento presente en todas las sesiones de trabajo y permitió hacer algunas precisiones: la participación se activó en los estudiantes cuando las preguntas eran orientadas a dar respuestas en el plano literal, la participación disminuyó cuando las preguntas se orientaron a hacer inferencias y razonamientos, la pregunta permitió la construcción y socialización del pensamiento al hacer exposición de las ideas, y posibilitó la interacción al confrontar puntos de vista, la pregunta fue elemento que permitió al docente explorar la capacidad de pensamiento crítico del estudiante.

El tercer aspecto tenido en cuenta en la planeación fue la organización de la clase con momentos establecidos en un antes, durante y después. El momento antes de la lectura permitió hacer énfasis en el propósito de lectura, establecer los presaberes o retomar aspectos de la sesión anterior, hacer lectura de elementos paratextuales para hacer predicciones respecto al contenido del tema. Durante la lectura se desarrollan habilidades lectoras para aplicarlas al texto expositivo, se socializaron y asociaron ideas o conceptos, surgieron ideas nuevas para la discusión. Después de la lectura se hizo comparación y verificación de hipótesis, se llegó con un grupo más reducido de estudiantes a emitir juicios o puntos de vista, sacar conclusiones y transferir el conocimiento.

El cuarto objetivo evaluar los resultados obtenidos en la implementación de la estrategia didáctica, ayudó a encontrar respuestas para comprender e interpretar el desarrollo de capacidades reflexivas y críticas de los estudiantes. Sobre los resultados obtenidos se pudo puntualizar lo siguiente:

La implementación de la estrategia fue un acierto, que permitió en primer lugar, reflexionar sobre la propia práctica pedagógica para llegar a interiorizar la planeación, no como la organización de contenidos y ejercicios mecánicos, sino como un medio dado para la planificación y organización de recursos tendientes a activar en los estudiantes procesos de pensamiento inferencial y crítico. Al respecto Richard Paul expresa:

Para facilitar que los estudiantes se conviertan en aprendices efectivos, los profesores deben aprender lo que es el trabajo intelectual, cómo funciona la mente cuando se encuentra intelectualmente comprometida, lo que significa tomar las ideas en serio, tomar posesión de las ideas. Pág.8

Durante la implementación de la secuencia se emplearon recursos didácticos adecuados para desarrollar los conocimientos que promovieron el interés y la participación, permitieron guiar las acciones de exploración de presaberes, de

clasificación, selección y comparación de textos, el análisis de textos continuos y discontinuos, el trabajo en equipo, y la evaluación. Para el caso de los contenidos de carácter conceptual, se llegó a obtener a nivel grupal avances importantes en el reconocimiento del carácter comunicativo de los textos expositivos y las principales características de estos textos, dado que al inicio del C.Q.A quedó evidenciado el escaso conocimiento sobre estos aspectos. Los contenidos procedimentales tuvieron un alcance limitado, porque los ritmos de aprendizaje varían y algunos estudiantes requieren un refuerzo reiterado para el desarrollo de sus destrezas y habilidades. El desarrollo de la capacidad para “saber hacer” encontró como obstáculo problemas de concentración de los estudiantes, el estándar de claridad para el texto expositivo presentó dificultades por la escasa familiaridad que se tiene con esa tipología textual y la limitación del universo léxico, sin embargo siete estudiantes manifestaron avances significativos que dieron cuenta de tener un gran desarrollo de su capacidades discursiva al exponer su punto de vista y hacer conclusiones, evaluaron el contenido del texto de una forma crítica rescatando la información implícita, produjeron un texto expositivo corto teniendo en cuenta su estructura, identificaron la organización interna de un texto expositivo y lograron transferir la información para aplicarla a otros contextos. Para obtener mejores resultados es preciso intensificar el carácter cíclico de la secuencia que lleve a los estudiantes a dominar las habilidades intelectuales y los procesos de pensamiento. Los contenidos actitudinales fueron un logro general en cuanto al respeto por el punto de vista del otro, la valoración del trabajo propio y de los compañeros, además el grupo de estudiantes fortaleció el trabajo cooperativo que permitió la socialización del conocimiento del cual todos se beneficiaron en una menor o mayor escala.

Los rasgos puntuales en el proceso de la lectura crítica evidenciaron un avance en cuanto a que se estableció un criterio inicial de claridad reconociendo de la idea global del texto, propiciando nuevos conocimientos mediante la conexión de experiencia previas; se hizo evidente la interpretación a través del parafraseo, la ilustración de ideas, el resumen, la comparación textual discriminando el propósito

comunicativo; se evidencio el análisis con la exposición del punto de vista, el debate de ideas medianamente argumentadas y el cuestionamiento de las prácticas sociales

## 10. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

### 10.1. PROPUESTA PEDAGÓGICA

Atendiendo el carácter pedagógico, la secuencia permitió la regulación de las actividades en la medida que adecuo los procedimientos de la enseñanza a los avances y dificultades del estudiante, además cumplió con la función interactiva ya que integró actividades de aprendizaje que devienen progresivamente complejas a medida que avanzó las sesiones de trabajo, la secuencia de los contenidos permitió establecer relaciones entre lo que ya saben y lo nuevo. Otro aspecto ejercitado en la secuencia fue el desarrollo del acto discursivo al incluir actividades de interacción oral, y aun cuando los resultados obtenidos no fueron óptimos en todos los estudiantes, cabe destacar el leve avance de un niño que no se expresaba verbalmente y evidenciaba un movimiento involuntario de su cabeza, al final del proceso pudo responder preguntas literales sin este rasgo distintivo. Por otra parte, es de resaltar la fluidez verbal de seis estudiantes, los cuales respondían a preguntas de nivel inferencial y crítico de forma coherente y exponiendo su punto de vista. Otro grupo de estudiantes participaba solo cuando se les indicaba, sus respuestas a cuestionamiento de nivel superior requerían de una gran extensión de tiempo, eran limitadas de léxico y en algunos casos erradas al no corresponder con la pregunta realizada.

Siguiendo el accionar pedagógico se diseñaron actividades teniendo en cuenta el orden de oír, leer, hablar y escribir, las dos primeras son mecanismos de entrada que permitieron activar el estándar de claridad, al respecto Richard Paul y Linda Elder exponen *“los criterios de claridad y precisión del pensamiento crítico son todo*

*lo que se requiere a nivel de comprensión inicial*<sup>58</sup> dado que si no se tiene claridad sobre un asunto, no se puede opinar al respecto.

Durante las sesiones de clase se pudo observar que fueron varios los aspectos que interfirieron para que un grupo de doce estudiantes no llegará a establecer el criterio de claridad del pensamiento, entre los que cabe mencionar: no han desarrollado habilidades de escucha asertiva, su atención dispersa se evidenciada en la mirada perdida, la distracción constante o atención de tiempo limitado, interrupción reiterada del emisor o discutir sin escuchar primero; lo cual ocasiona perdida y descontextualización de información relevante. El acto de leer ayudó a estos estudiantes, en parte a tener claridad, pero solo cuando se atendía al nivel literal de la información. Durante el proceso que se llevó con los estudiantes se pudo determinar la dificultad en el criterio de claridad de una estudiante, el informe de lo observado alertó a la acudiente para seguir un proceso médico que dictaminó un leve problema cognitivo en la menor, lo que le dificultaba retener información. Al respecto de las dificultades observadas, estas condicionan el acto de hablar y escribir ocasionando en estos estudiantes expresiones confusas o un silencio reiterado que no permitió poner de manifiesto avances sostenidos que trascendieran a generar un pensamiento crítico, salvo algunos casos aislados que permitieron establecer que la continuidad en el proceso puede seguir generando pequeños avances.

Las actividades que promovieron el acto de hablar y escribir permitieron obtener evidencias de organización y comprensión de la información en un grupo de siete estudiantes. Aun cuando el acto de escribir no era un propósito central en la secuencia, esta actividad fue inherente en varias sesiones, y estaba orientada solo al hecho de organizar la información resumida dentro de la estructura de introducción, contenido y conclusión.

---

<sup>58</sup> PAUL, ELDER. Op. Cit. p. 19.

Para involucrar en las actividades de mayor complejidad a los estudiantes que presentaban las dificultades anteriormente mencionadas, se utilizó el esquema de aprendizaje cooperativo con agrupamiento heterogéneo teniendo en cuenta los niveles de habilidad. Los grupos estaban conformados por cinco o seis integrantes promovidos por un estudiante encargado de que cada miembro de su equipo comprendiera la información del tema, posteriormente cada miembro aportaba al desarrollo de la actividad según sus habilidades o el nivel de comprensión. Inicialmente la distribución de los grupos generó cierta resistencia al no haber afinidad entre algunos estudiantes, por otra parte, otros no se involucraban en las actividades y solo esperaban la solución de la actividad, para modificarlo, como una herramienta de motivación para el aprendizaje se promovió por grupos la asignación de roles, organización y ejecución del trabajo, la participación efectiva y la coevaluación. Este sistema de trabajo aportó resultados favorables que fortalecieron la interacción entre compañeros, motivó el logro personal al comprender que todos tienen algo que aportar a los demás, activó la participación al hacer tomar conciencia a cada estudiante que debe ser para su equipo un apoyo por más mínimo que sea. La valoración fue regulada con la autoevaluación y la coevaluación los estudiantes emitieron un juicio sobre el trabajo realizado por cada uno, y por sus compañeros, teniendo en cuenta el logro fijado. Al respecto en un acto de metacognición los estudiantes que tenían mayor dificultad de comprensión lectora manifestaron reconocer que esa dificultad se solucionaba leyendo.

La secuencia se estructuró en 5 momentos y cada sesión de clase se organizó teniendo en cuenta un antes, durante y después de la lectura, dentro de los cuales se involucró: el desarrollo de habilidades de comprensión lectora para los textos expositivos; el uso de la pregunta para generar procesos de pensamiento inferencial y crítico; el trabajo cooperativo promotor de la interacción, el intercambio de ideas y el aporte de acciones; el acto discursivo que dada su función expresiva permitió conocer el pensamiento del emisor en la construcción del significado; la

autoevaluación y la coevaluación como reguladora del aprendizaje; y los contenidos de aprendizaje conceptuales, procedimentales y actitudinales.

## **10.2. LIMITACIONES DE LA PROPUESTA**

Una dualidad presentada en la investigación fueron los resultados entre la evaluación diagnóstica (realizada principalmente con texto narrativo) y la evaluación final (realizada con texto expositivo), pues aparentemente parece no haberse dado cambios sustanciales, esto podría interpretarse así, si no se tiene en cuenta la diferencia entre estas dos tipologías textuales, pues el recurso textual específico no surgió desde el inicio de la investigación, sino que resultó después de la categorización de la información arrojada por los instrumentos.

Considerando las limitaciones contextuales se puede aducir que el texto expositivo fue un reto dado la escasa familiaridad con esta tipología textual que implicó abordar tópicos novedosos sobre los cuales se contaba con escasos conocimientos previos y un léxico reducido, además esta tipología conlleva a hacer una mayor cantidad de inferencias explicativas que implica la recuperación de la información a largo plazo. Es en este aspecto donde se encontró una gran falencia, pues muchos estudiantes evidencian no conectar los conocimientos vistos con antelación y toman cada conocimiento aisladamente como algo nuevo, que se olvida rápidamente. La atención es un factor relevante para la comprensión, dada su importancia en la actividad de la memoria a corto plazo, se requiere de la atención para ingresar información y una vez que es procesada y relacionada con otros presaberes adquiere sentido y puede ser almacenada en la memoria a largo plazo.

Durante el desarrollo de las sesiones, las lecturas sobre la pobreza fueron un proceso de búsqueda progresiva del significado en el que se dieron distintos grados de comprensión y análisis del texto, pues no todos lograron trascender el nivel literal. Se considera que la limitación del tiempo fue uno de los factores influyentes que minimizó las posibilidades de los menos aventajados dado que este grupo de estudiantes presenta algunas dificultades en la decodificación y falta de atención, condición que devenga un esfuerzo y tiempo mayor para el aprendizaje.

No se fortaleció dentro de la secuencia la argumentación como culminación del pensamiento crítico, ni tampoco la formulación de preguntas inferenciales, ni críticas por parte del estudiante.

### **10.3. FORTALEZAS DE LA PROPUESTA**

En el momento de la transferencia la mayoría de los estudiantes realizaron un aprendizaje significativo al hacer un razonamiento del problema de la pobreza, no con el fin de dar una solución a este problema, sino con el ánimo de construir una representación posible de esta realidad. Teniendo en cuenta el carácter convencional de la información como medio de movilización del aprendizaje los estudiantes emplearon una producción teatral en la que se introdujo información (texto expositivo escrito por ellos) implicando un mensaje, para crear otros significados a partir de las situaciones semánticas trabajadas en clase.

Al comparar la etapa inicial del C.Q.A con el momento del cierre, se pudo observar un avance generalizado en la diferenciación del texto expositivo divulgativo y especializado, así como la capacidad de discernir entre los aspectos comunicativos del texto narrativo y el expositivo.

Con un grupo de siete estudiantes se llegó a tener resultados satisfactorios en el desarrollo de estrategia para la comprensión de textos expositivos: teniendo en cuenta la lectura del para-texto; la selección de ideas importantes diferenciándolas de ideas complementarias, para ello se empleó la técnica del subrayado; se dio claridad al pensamiento mediante la respuesta a preguntas orientadoras; se hizo distinción entre cuestiones literales e inferenciales; reproducción resumida del contenido de un texto organizado dentro de una estructura textual expositiva; reconocimiento de un texto expositivo por su carácter informativo.

#### 10.4. LOGROS ALCANZADOS

En esta etapa de la investigación el análisis durante las diferentes fases del trabajo, se convierten en el soporte necesario para tratar de entender el proceso realizado por los estudiantes. Para condensar lo anteriormente expuesto se exponen los siguientes resultados generales.

**Tabla 17. Logros alcanzados**

Nivel de pensamiento	Aprendizaje	Apreciación sobresaliente	Apreciación aceptable
Inferencial	Reconoce los destinatarios a quien va dirigido el texto e Infiere las intenciones comunicativas que plantea el autor.	A2, A10, A9, A11, A14, A17, A22	A12, A20
Inferencial	Reconoce la tipología textual expositiva y las pistas o claves que caracterizan el texto como discriminar entre lenguaje técnico o especializado.	A1, A2, A4, A5, A6, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15, A15, A17, A18, A20, A21, A22.	A3, A19.

<b>Nivel de pensamiento</b>	<b>Aprendizaje</b>	<b>Apreciación sobresaliente</b>	<b>Apreciación aceptable</b>
Inferencial	Reconoce la estructura interna del texto expositivo e Identifica cuando un texto presenta coherencia.	A2, A8, A10, A11, A12, A13, A14, A17, A22.	A4, A5, A6, A9, A16, A18, A21, A20,
Crítico	Organiza las ideas en una estructura textual expositiva	A2, A10, A11, A14, A17, A22	A12,
Crítico	Accede al significado global del texto, y organiza una idea para expresarla con claridad.	A2, A10, A11, A12, A14, A17, A22	A3, A4, A5, A6, A8, A9, A13, A16, A18, A19, A20, A21
Crítico	Realiza conclusiones apoyadas en la información expuesta en el texto	A2, A10, A11, A17, A22	A1, A3, A4, A5, A6, A8, A9, A12, A13, A14, A15, A16, A18, A19, A20, A21.
Crítico	Distingue información relevante de la irrelevante	A2, A10, A11, A17, A22,	
Crítico	Es independiente para defender posiciones y puntos de vista	A2, A10, A11, A17, A22	A4, A5, a12, A14,

En el siguiente esquema se relacionan los estudiantes que, aunque hacían esporádicamente aportes en un nivel de pensamiento superior, estas evidencias no fueron constantes, como si lo fueron marcadamente en el nivel literal. Para evitar la información redundante los estudiantes relacionados en el cuadro anterior cumplen cabalmente con los logros expuestos a continuación.

Literal	Responde a preguntas que se encuentran explícitas en el texto	A1, A3, A4, A6, A8, A9, A13, A16, A18, A19, A20, A21.	A15
Literal	Establece relaciones de causa-efecto, solo si, están explícitas en el texto	A1, A3, A4, A6, A8, A9, A13, A16, A18, A19, A20, A21.	A15,

Literal	Parafrasea la idea locales de un texto que tenga vocabulario familiar	A1, A3, A4, A5, A6, A8, A9, A13, A16, A20.	A5, A18, A19, A21
Literal	Demuestra dependencia para plantear una idea o un punto de vista.	A1, A3, A4, A6, A8, A9, A13, 15, A16, A18, A19, A20, A21.	

## 11. CONCLUSIONES

Se logró identificar y categorizar los problemas encontrados a partir de la prueba diagnóstica, al hacerlo se pudo hacer seguimiento de estos, en tres momentos, antes de la prueba, durante la prueba y después de la prueba, lo cual permitió estructurar de la mejor forma mecanismos de intervención y de corrección respectivos.

Los resultados de la prueba diagnóstica arrojaron falencias en los procesos de lectura inferencial y crítica, sin embargo al finalizar la secuencia didáctica y hacer contraste entre los resultados se evidenciaron cambios cuantitativos de baja relevancia, esto se debe en parte a que la prueba aplicada inicialmente presentó preguntas sesgadas que no permitieron hacer una valoración tan acertada como se dio en el transcurso de la secuencia didáctica, pues este recurso permitió hacer un seguimiento más personalizado a cada estudiantes y posibilitó ver avances cualitativos en los que se involucraron aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Respecto a los niveles de comprensión lectora se apreciaron mejoras en el nivel inferencial y crítico, en cuanto a las relaciones de causa y efecto, asociaciones con la vida cotidiana, en menor medida la organización de una idea coherente para emitir un punto de vista y expresiones a favor y en contra de la idea de un autor.

La planeación por secuencia didáctica permitió organizar el accionar pedagógico del docente partiendo de conceptos básicos para avanzar a otros más estructurados. Este esquema de progresión de los aprendizajes permitió focalizar un grupo de siete estudiantes que lograron resultados satisfactorios, durante la mayoría de las sesiones evidenciaron interés intelectual al estar dispuestos a participar en clase socializando sus pre-saberes y los nuevos conocimientos.

La claridad de pensamiento es un estándar de entrada básico para garantizar la comprensión, sin embargo para llegar a darse este dominio en la mayoría de los estudiantes que dieron muestra de distraerse con facilidad se requiere de un esfuerzo cíclico y sostenido a largo tiempo en el que el estudiante logre interiorizar por refuerzo un concepto, o el desarrollo de una habilidad para mejorar la comprensión lectora en niveles superiores, que alejen al estudiante del pensamiento mecánico y lo lleven a desarrollar un pensamiento más activo, capaz de transferir el conocimiento a otros contextos o situaciones.

La secuencia fue un mediador pedagógico para la docente porque en el proceso de investigación, permitió poner en consonancia los aciertos y desaciertos de su práctica, que implícitamente llevaron a una reflexión para revisar y replantear estrategias y métodos de enseñanza en aras de mejorar su labor y lograr transformaciones en los procesos de los estudiantes.

El ejercicio del acto discursivo incide positivamente en la construcción colectiva del significado, el texto expositivo es una fuente de información que debe nutrirse del discurso en el aula, pues los conceptos expuestos son construidos y clarificados por los estudiantes mediante los aportes de ejemplos y relatos de sus experiencias previas, pero como el texto expositivo presenta un vocabulario más alejado de la cotidianidad del estudiante, el docente debe ser un orientador que ayude a la interpretación de este tipo de discurso.

La pregunta fue un recurso que cumplió la función de detonante, permitió abrir el acto discursivo en la clase, puso de manifiesto niveles de pensamiento que daban cuenta de la organización y exposición de las ideas, medió la escucha asertiva al recurrir a la atención para interpretar el cuestionamiento realizado. Por consiguiente, las respuestas a las preguntas orientadoras fueron un elemento de ayuda para poder establecer niveles de pensamiento en los estudiantes, es por esto necesario trascender las preguntas de nivel literal para impulsar al niño hacia un pensamiento

crítico, más aún el docente debe alejarse de su papel “formulador de preguntas” y promover la interrogación del texto por parte del estudiante.

El desempeño de la comprensión lectora en los estudiantes está mediado por la práctica pedagógica. Para el caso particular de la investigación la planeación estaba permeada por el desarrollo de contenidos y actividades que, si bien favorecían la lectura crítica, no estaban articuladas en un propósito común, por ello es necesario implementar en el aula propuestas dinámicas, participativas, críticas y reflexivas como el trabajo por proyectos o la secuencia didáctica, que permite la organización del trabajo en escala de complejidad y brindan al estudiante un conjunto de pasos en el que se integran los saberes en aras de producir un aprendizaje significativo.

La estrategia didáctica permite el replanteamiento de la práctica pedagógica, pues en ella están contempladas las estrategias de enseñanza y las estrategias de aprendizaje, que articuladas en torno a un propósito particular y apoyadas con los diversos recursos dinamizan la forma de aprender significativamente. Durante la investigación se pudo evidenciar que, en la aplicación de la secuencia didáctica, los estudiantes en general emplearon activamente el parafraseo para expresar la interpretación que hacían del texto, manifestaron más acciones de cooperación y responsabilidad para aportar al grupo y aprovecharon el carácter cíclico de las lecturas para extraer el significado global del tema eje (la pobreza).

El docente debe apoderarse de la investigación y llevarla al aula de clase fundamentando sus procesos de enseñanza sobre los referentes teóricos, es pertinente ser más observador para analizar el ámbito escolar con el propósito de entender las características propias de los estudiantes y darle un manejo apropiado a la información, para plantear soluciones pertinentes a las dificultades que emergen en el ejercicio de la enseñanza.

## 12. RECOMENDACIONES

El desarrollo de habilidades de comprensión lectora crea condiciones favorables para activar el pensamiento crítico, la planificación y aplicación de estas habilidades deben convertirse para el docente en una constante que genere en los estudiantes una experiencia continua, en las cuales, a través de sucesivas aproximaciones y refuerzos, ellos vayan construyendo el aprendizaje significativo.

Para disponer la atención a los procesos de búsqueda del significado se requiere desde los primeros grados optimizar la lectura para mejorar los procesos de decodificación y enriquecimiento del léxico, esto para poder, en grados superiores, liberar la atención y centrarla en la comprensión semántica de la información y posteriormente la valoración crítica del texto.

El docente debe mostrar apertura al cambio e involucrar en el aula propuestas para enseñar a pensar críticamente. Dado que el maestro es un sujeto que aprende a enseñar es importante que se reconozca susceptible al error, pero también a la posibilidad de direccionar su labor. Es tarea del docente reflexionar sobre su quehacer pedagógico amparado bajo la luz de los referentes teóricos y su propia praxis, pues sobre él recae la disposición de introducir mejoras a la práctica que solo se pueden lograr con la planeación y revisión de su actividad en un proceso cíclico que se renueve constantemente.

La planeación de la clase no debe tener como fin la organización somera de un trabajo, su intención primordial debe ser promover el desarrollo de habilidades y el análisis del texto, que contribuyan a enseñar a pensar y a leer el mundo de forma reflexiva.

Desde los primeros grados de escolaridad deben promoverse las clases discursivas y en ellas educar el hábito de escucha asertiva para entender una pregunta, un concepto, un punto de vista, y así poder organizar una idea para exponerla coherentemente. Es papel del docente evitar la promoción de las expresiones desafortunadas donde se le concede la palabra a quien hable primero en un tono de voz fuerte.

Para fomentar el pensamiento crítico es necesario familiarizar al estudiante desde los grados iniciales con las preguntas de tipo inferencial y crítico, y con el uso del lenguaje como un instrumento de comunicación y expresión personal en el que se emplee los recursos ofrecidos por las diferentes clases de texto.

Para enriquecer la propuesta en un segundo ciclo de acción es importante dedicar esfuerzos que contribuyan a fortalecer el carácter argumentativo en los estudiantes y hacer un especial seguimiento a aquellos que no pudieron alcanzar los logros propuestos con el fin de determinar otras posibles causas a su problema.

La institución debe implementar políticas tendientes a priorizar el diseño de estrategias y proyectos que posibiliten el desarrollo del pensamiento crítico e incentiven la realización de futuras investigaciones proporcionando apoyo financiero y de tiempo.

El ente certificado debe unir esfuerzos y conceder espacios que generen el trabajo en colectivos docentes, donde el ejercicio central sea la socialización de experiencias significativas que permitan nutrir el quehacer pedagógico de los docentes del municipio.

Se requiere que el MEN siga promoviendo mediante su política pública la cualificación del docente rural, en el marco del programa de becas para la excelencia docente.

## BIBLIOGRAFÍA

BONILLA, E. y Rodríguez P. Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales. Editorial Norma. Colombia. 1997.

CAMPS, Ana (Comp). Secuencias didácticas para aprender a escribir. 1 ed. Barcelona (España): Editorial GRAO. 2003.

\_\_\_\_\_. Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica. En: Cultura y Educación. Madrid N° 2. 1996.

CASSANY Daniel. Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona. Anagrama 2013.

\_\_\_\_\_. Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura. España, Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S. A. 2009.

\_\_\_\_\_. Aproximaciones a la lectura crítica. Teoría, ejemplos y reflexiones. Universitas Pompea Fabras. Barcelona.

\_\_\_\_\_. De tras de las líneas. Sobre la lectura contemporánea, Editorial Anagrama, Barcelona, 2006.

\_\_\_\_\_. Leer tras las líneas [en línea] [Citado el 14 de septiembre de 2015]  
Disponible \_\_\_\_\_ en:  
<https://docs.google.com/document/d/1FyP6TFP69r6lJaDgGR0UaU4akVq6Bd9vOrZfWtoR8G4/edit>

\_\_\_\_\_. Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura. España, Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S. A2009

CATALÁ, G., CATALÁ, M., MOLINA, E., y MONCLÚS, R. Evaluación de la comprensión lectora Barcelona. Grao. 2001.

CERDA, Hugo. Cómo elaborar proyectos. Cooperativa editorial magisterio 2003. Bogotá. .

Colegio Integrado Llano Grande. Proyecto Educativo Institucional. Plan de Área de Lengua Castellana. Girón.

COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPUBLICA. Ley general de Educación 115.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Ley general de la educación. Por el cual se reglamenta el artículo 20 de la Ley 115 de 1994 [En línea] Bogotá D.C. [Consultado 30 de septiembre de 2015]. Disponible en: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

COOPER, David. Como mejorar la comprensión lectora. España, Madrid. Ediciones Visor Dis., S.A. 1998.

EDUCREA. Estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico en el aula. 1999. Disponible en: <https://educrea.cl/estrategias-didacticas-para-fomentar-el-pensamiento-critico-en-el-aula/>

GRILLES, J. - et. al. Los cuadernos de los alumnos: una evaluación del currículo real. España: Díada. 1996.

ICFES. Resultados 2014-2015. [en línea] Disponible en: <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.jsp>

ICFES. Resultados prueba SABER 2014. Disponible en [www.icfesinteractivo.gov.co](http://www.icfesinteractivo.gov.co)

JOLIBERT, J., SRAIKI, C. Niños que construyen su poder de leer y escribir. Manantial. Buenos aires. 2009.

JOLIBERT, Josette. Formando niños lectores de textos. Santiago de Chile: Ediciones Dolmen S.A. 1997.

JUNG, Ingrid; LÓPEZ, Luis. Abriendo la escuela lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas. Ediciones Morata. Madrid, 2003.

KANT: Tratado de pedagogía. Traducida por: Maldonado Carlos Eduardo 2004:54. En Revista Latinoamérica Educación Hoy número 159. Bogotá. 1985.

KURLAND, Daniel J. Lectura crítica versus pensamiento crítico. 2003. (En Línea) (Consultado el 12 de octubre de 2015). Disponible en: <http://www.edicionessimbioticas.info/Lectura-critica-versus-pensamiento>

La naturaleza del conocimiento según Kant. Disponible en: [http://www.filosofia.net/materiales/sofiafilia/hf/soff\\_9\\_1b.html](http://www.filosofia.net/materiales/sofiafilia/hf/soff_9_1b.html)

LATORRE, Antonio. La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. España. Ed. Graó. 2007.

LERNER, Delia. Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas. 1995.

MCKERNAN, James. Investigación acción en el aula. Morata. 1999.

MERINO, Alexandra. Aprendizaje de la lectoescritura en educación infantil. [En línea]. 2014. [Citado en marzo 23 de 2017]. Disponible en: <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/6689/1/TFG-L567.pdf>

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Lenguaje - entre textos -. 1 ed. Imprenta Nacional de Colombia. Bogotá, D.C.

PAUL, Richard y ELDER, Linda. Estándares de competencia para el pensamiento crítico. 2005. Disponible en: [https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp\\_Standards.pdf](https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf)

PAUL, Richard y ELDER, Linda. Una guía para los educadores en los estándares de Competencia para el pensamiento Crítico. Fundación para el pensamiento Crítico.

PÉREZ ABRIL, Mauricio; BLANDÓN, Fanny. Las evaluaciones externas y la evaluación de aula en lenguaje: elementos para el debate. Secretaría de Educación Distrital. Santafé de Bogotá, 2007.

RICHARD, Paul y ELDER, Linda. Estándares de competencia para el pensamiento crítico. Barcelona. 1995. Disponible en: [https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp\\_Standards.pdf](https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf)

SANDOVAL, Carlos Arturo. Investigación Cualitativa. Programa de especialización en teorías, métodos y técnicas de investigación social. Bogotá: ICFES-ASCUN. 1996.

SMITH, Frank. Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje / [2a ed. en español traducido por Mario Sandoval pineda México Trillas. 1989.

SOLÉ, Isabel. Estrategias de lectura. Barcelona, 1992.

\_\_\_\_\_. Estrategias de lectura. Editorial Graó. Barcelona, 1998.

VAN DIJK, Teun A. De la gramática del texto al análisis del discurso. Una breve autobiografía académica.2006 versión 2.0 disponible en: [www.discourses.org/De%20la%20gramatica%20del%20text](http://www.discourses.org/De%20la%20gramatica%20del%20text)

## ANEXOS

### ANEXO A. Prueba diagnóstica



EN PEDAGOGÍA.

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS- MAESTRÍA

#### PRUEBA DIAGNÓSTICA

NOMBRE: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Lee el siguiente texto

#### LAS HORMIGAS TAMBIÉN SE JUBILAN

Un grupo de investigadores que estudia los hábitos de las hormigas cortadoras de hojas descubrió que, a medida que estos insectos envejecen, sus mandíbulas se deterioran y se retiran del trabajo más duro.

Científicos de la Universidad de Oregón, en Estados Unidos, encontraron que cuando las hormigas más viejas dejan de cortar hojas asumen tareas más relacionadas con el transporte, lo que para los investigadores demostraría que los individuos pueden jugar un papel importante cuando sus atributos físicos comienzan a declinar.

Los especímenes estudiados son los “granjeros” del mundo de los insectos. Cada miembro del grupo de las hormigas es capaz de cortar cargas que equivalen a 50 veces el tamaño y peso de su propio cuerpo.

Las hormigas forman entonces una procesión en miniatura que lleva la cosecha a casa, donde las hojas son utilizadas como superficie para cultivar hongos.

Pero cuando las mandíbulas se deterioran por causa de la edad, este trabajo de equipo se ralentiza.

“Esto muestra la ventaja de ser un insecto social, porque una hormiga que no pudiese usar más sus mandíbulas y fuera solitaria habría muerto”, explicó el profesor Robert Schofield, uno de los científicos que realizó el estudio.

El tiempo, 7 de enero de 2011. Sección Debes saber, pag.7.

### **RESPONDE LAS PREGUNTAS 1 A 6 DE ACUERDO CON EL TEXTO ANTERIOR**

1. En el texto se afirma que cuando las hormigas cortadoras sufren deterioro en sus mandíbulas,
  - A. son desterradas inmediatamente de la colonia.
  - B. asumen tareas relacionadas con el transporte de hojas.
  - C. son llevadas en procesión hacia otro hormiguero.
  - D. realizan actividad para ejercitar sus mandíbulas.
  
2. En la expresión “Los especímenes estudiados son los granjeros del mundo de los insectos”, las comillas sencillas se emplean para
  - A. expresar que las hormigas viven y se alimentan en una granja.
  - B. indicar que el trabajo de las hormigas es comparable con el oficio de los granjeros.
  - C. mostrar que las hormigas consiguen su alimento usando a otros insectos.
  - D. señalar que la mayoría de las hormigas construyen su casa en las granjas.
  
3. El texto es
  - A. un cuento en el que se narra la historia de la hormiga reina.
  - B. un informe en el que se describe las características de los granjeros.
  - C. Un poema en el que se canta a los atributos de las hormigas.

- D. un artículo en el que se informa acerca del comportamiento de las hormigas.
4. La ventaja que tienen las hormigas por ser “insectos sociales” se sustenta en el texto cuando se da a entender que
- A. la solidaridad entre las hormigas permite la supervivencia de las más viejas.
  - B. la cantidad de hojas recolectadas depende del número de hormigas.
  - C. el carácter amable de las hormigas les permite integrarse con otros insectos.
  - D. las hormigas jóvenes apartan a las más viejas para seguir trabajando.
5. Según el texto, lo que origina que el proceso de corte y transporte de hojas sea vital para las hormigas es que
- A. sin este material no pueden construirse los hormigueros.
  - B. con tales hojas pueden acumular cargas muy grandes.
  - C. sin estas hojas no podría sobrevivir la hormiga reina.
  - D. con este material cultivan hongos para alimentarse.
6. Según el contenido del texto y el medio informativo en que se publicó, se puede inferir que este va dirigido a
- A. los niños, porque se trata de una fábula sobre las hormigas.
  - B. personas expertas en hormigas, porque emplea términos técnicos.
  - C. todo tipo de lectores, ya que habla de un tema curioso.
  - D. granjeros, ya que ellos sí saben cómo trabajan las hormigas.
7. ¿Qué crees que deben hacer las personas que ya son abuelitos?
- A. ya no deben trabajar porque trabajaron lo suficiente, sus hijos deben cuidarlos.

- B. deben seguir trabajando con todas sus energías y seguir realizando las mismas funciones.
- C. deberían compartir con personas de su edad en un sitio especial para ellos, como un asilo.
- D. deben seguir siendo útiles a la sociedad pero realizando trabajos más sencillos.

**SEGÚN TUS OPINIONES, RESPONDE LAS PREGUNTAS 8 y 9.**

8. ¿Qué pasaría si las hormigas no fueran insectos sociales?

---

---

---

---

9. ¿Qué es para usted la organización social de las hormigas?

---

---

---

---

## ANEXO B. Criterios para evaluación de prueba diagnóstica

Pregunta	Nivel de lectura	Aprendizaje	Respuesta acertada	Respuesta no acertada
1	Literal	Recupera información explícita en el texto		
2	Inferencial	Establece relaciones entre 2 textos		
3	Inferencial	Establece relaciones		
4	Crítico	Reconoce la presencia de argumentos en un texto		
5	literal	Recupera información explícita en el texto.		
6	Inferencial	Hace suposiciones de acuerdo con la justificación.		
7	Crítico	Extiende y compara la información con el conocimiento y va más allá de lo leído.		
8	Crítico	Extiende y compara la información con el		

		conocimiento y va más allá de lo leído.		
9	Crítico	Extiende y compara la información con el conocimiento y va más allá de lo leído		

### ANEXO C. Tabulación por pregunta del nivel inferencial

NIVEL INFERENCIAL			
pregunta	Valoración	Número de estudiantes	porcentaje
2 y 8	Sobresaliente	10	24%
	Aceptable	2	5%
	Inicial	30	71%

pregunta	Valoración	Número de estudiantes	porcentaje
3	Sobresaliente	10	47%
	Aceptable	5	24%
14	Inicial	6	29%

### Tabulación por pregunta del nivel critico

NIVEL CRÍTICO			
pregunta	Valoración	Número de estudiantes	porcentaje
6	Sobresaliente	5	24%
	Aceptable	13	62%
	Inicial	3	14%


pregunta	Valoración	Número de estudiantes	porcentaje
7	Sobresaliente	7	33%
	Aceptable	2	10%
	Inicial	12	57 %

pregunta	Valoración	Número de estudiantes	porcentaje
12 y 15	Sobresaliente	8	19%
	Aceptable	10	24%
	Inicial	24	57%

pregunta	Valoración	Número de estudiantes	porcentaje
13	Sobresaliente	3	14%
	Aceptable	8	38%
	Inicial	10	48%

## ANEXO D. Recurso empleado para segunda observación

*¿Ya se hartó de gastar muchas horas con la plancha?  
¡TOBI piensa en su satisfacción!  
¡TOBI elimina olores y arrugas a la vez!  
¡TOBI ayuda a que la tarea pesada le resul-  
te más fácil y rápida!  
En el tiempo que usted se gasta con la  
plancha en 4 prendas, con TOBI usted ter-  
mina 20.  
¡Es perfecto! ¡Funciona para usted que no tiene mucho tiempo  
y no es buena con la plancha!  
Llame ya al 2220000.*



*Analicémoslo:*

- a. ¿Cuál es la oración del anuncio que apela al sentimiento de insatisfacción?*
- b. ¿Cuál es el problema que identifica el anuncio?*
- c. ¿Con qué oración logra el anuncio que el comprador se sienta identificado con una necesidad?*
- d. ¿Con qué oración u oraciones ofrece el producto como remedio al problema?*
- e. ¿Qué hace el anuncio después?*
- f. ¿Con qué oraciones demuestra que el producto sí soluciona el problema identificado?*
- g. ¿Con qué oraciones identifica el perfil de quien podría comprar el producto? ¿Cuál es ese perfil?*
- h. ¿Qué es lo que el anunciante desea que haga el potencial comprador?*

## ANEXO E. Rúbrica para evaluar cuaderno de los estudiantes

<b>ANÁLISIS DOCUMENTAL</b>			
<b>RUBRICA PARA EVALUAR CUADERNO DE LOS ESTUDIANTES</b>			
Aspecto evaluado	Siempre	A veces	Pocas veces
La planeación tiene el planteamiento de un objetivo.		X	
Se evidencia verificación de conocimientos previos.			x
Se evidencia el desarrollo de contenidos: conceptual, procedimental y actitudinal.		x	
Se evidencia la reproducción de información y la mecanización de ejercicios.	x		
Se realiza el análisis a través de la pregunta		x	
Se promueve el análisis individual y colectivo			x
Se incluye la tipología textual en la planeación atendiendo al desarrollo de competencia lectoras			x
Hay claridad en el método de trabajo		x	
Las planeación es coherente con el modelo pedagógico de la institución			x
Se evidencian actividades que promuevan al estudiante a dar su punto de vista.			x

## ANEXO F. Rúbrica para evaluar texto escolar

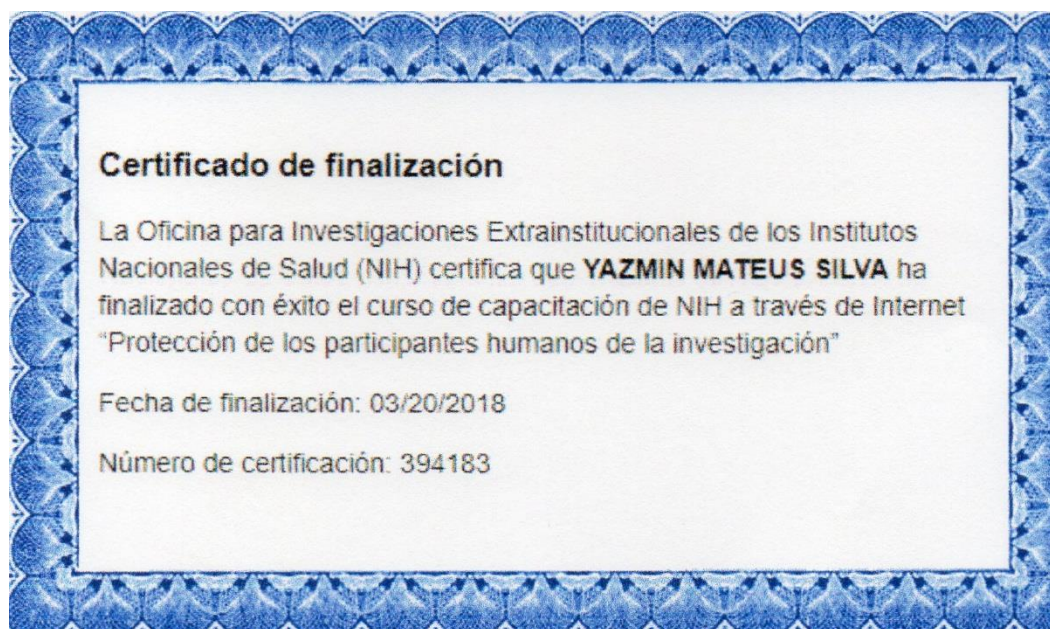
<b>ANÁLISIS DOCUMENTAL</b>		
<b>RUBRICA PARA EVALUAR TEXTO ESCOLAR</b>	Rango	Rango
Aspecto evaluado	SI	NO
La Texto tiene el planteamiento de un objetivo.		
Se evidencia exploración de conocimientos previos.		
El texto trabaja las tipologías textuales y los textos discontinuos promoviendo la lectura en los niveles literal, inferencial y crítico.		
Hay actividades en las que se realiza el análisis a través de la pregunta		
El texto promueve el desarrollo de las funciones sintácticas, semánticas y pragmáticas del lenguaje		
El texto permite realizar una evaluación del desempeño de cada estudiante		

## ANEXO G. RUBRICA PARA EVALUAR PLANEADOR DE CLASE

<b>ANÁLISIS DOCUMENTAL</b>			
<b>RUBRICA PARA EVALUAR PLANEADOR DE CLASE</b>			
Aspecto evaluado	Siempre	A veces	Pocas veces
La planeación tiene el planteamiento de un objetivo.			
Se evidencia verificación de conocimientos previos.			
Se evidencia el desarrollo de contenidos: conceptual, procedimental y actitudinal.			
Se evidencia la reproducción de información y la mecanización de ejercicios.			
Se realiza el análisis a través de la pregunta			
Se promueve el análisis individual y colectivo			
Se incluye la tipología textual en la planeación atendiendo al desarrollo de competencia lectoras			
Hay claridad en el método de trabajo			
Las planeación es coherente con el modelo pedagógico de la institución			
Se evidencian actividades que promuevan al estudiante a dar su punto de vista.			

Para el diseño de estas rúbricas se tuvieron en cuenta los aportes los lineamientos curriculares de Lengua Castellana.

## ANEXO H. Criterios éticos



## ANEXO I. Consentimiento informado para el rector de la institución educativa participante de la investigación

### CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA EL RECTOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PARTICIPANTE DE LA INVESTIGACIÓN

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer al máximo representante institucional participante en esta investigación una clara explicación de la naturaleza de la misma.

La presente investigación será realizada por la estudiante *Lic. Yazmin Mateus Silva* bajo la dirección del *Mg. Alfredo Mantilla*, de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander. El objetivo principal de este estudio es Establecer cómo una propuesta didáctica permite mejorar las competencias en lectura inferencial y crítica a los estudiantes de cuarto grado del colegio integrado llano grande sede "D".

Si usted autoriza su participación, la del cuerpo docente y la revisión de documentos institucionales, se les pedirá responder preguntas en una entrevista que tomará poco tiempo y lo que responda se tendrá en cuenta para reconocer el alcance de los objetivos propuestos, del mismo modo, el análisis del Plan asignatura, el planeador y algunas guías de aprendizaje utilizadas por los maestros serán revisadas para el respectivo análisis.

La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Las respuestas al cuestionario serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas.

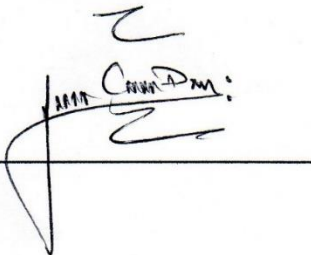
Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento. Si alguna de las preguntas de la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderla.

Desde ya le agradezco su valiosa participación.

Nombre de la Rectora de la Institución

Firma

\_\_\_\_\_



## ANEXO J. Consentimiento informado padres o acudientes de estudiantes

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

ESCUELA DE EDUCACIÓN

### CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRES O ACUDIENTES DE ESTUDIANTES



Institución Educativa: llano grande sede D1 Municipio: Giron  
Docente yams m' mateus silva

yo \_\_\_\_\_ o  
yo aladis calderón Duarte mayor de edad,  
[ ] madre, [ ] padre, [ ] acudiente o [ ] representante legal del estudiante  
daniel fernando lancheiros calderon de 10 años de edad,

He (hemos) sido informados acerca de las grabaciones del video de práctica educativa en la clase de lengua castellana, el cual se requiere para que la docente de mi hijo(a) realice trabajos de observación tendientes a mejorar su pedagogía, como propósito del desarrollo de la investigación realizado dentro de la maestría que se lleva a cabo con la Universidad Industrial de Santander.

La participación del estudiante en este video no tendrá repercusiones o consecuencias en sus actividades escolares, evaluaciones o calificaciones en el curso.

La participación del estudiante en el video no generará ningún gasto, ni remuneración alguna por su participación.

La identificación del estudiante no será publicada y las imágenes y sonidos registrados durante la grabación se utilizarán únicamente para los propósitos de la investigación y como evidencia de la práctica educativa de la docente.

La docente y las entidades a cargo de la investigación garantizan la protección de las imágenes del estudiante y el uso de las mismas, de acuerdo con la normatividad vigente, durante y posteriormente al proceso de investigación.

Atendiendo la normatividad vigente sobre consentimiento informado, y de forma consciente y voluntaria.

Doy (damos) el consentimiento

No doy (damos) el consentimiento

Para la participación de mi hijo(a) en la grabación del video de la práctica educativa de la docente en las instalaciones de la institución educativa donde estudia.

Lugar y fecha: lugar choccita fecha 9 de octubre

## ANEXO K. Declaración del docente investigador


### DECLARACIÓN DEL DOCENTE INVESTIGADOR

Yo certifico que le he explicado al menor de edad y a su padre o acudiente, la naturaleza y el objetivo de la investigación, y que ellos entienden en qué consiste su participación, los posibles riesgos y beneficios implicados.

Todas las preguntas que los sujetos me han hecho le han sido contestadas en forma adecuada. Así mismo, he leído y explicado adecuadamente las partes del asentimiento y el consentimiento informado.

Hago constar con mi firma.

Nombre del investigador: Yarmin Mateus Silva

Firma: 

Cedula de Ciudadanía número: 63491.027

Fecha: \_\_\_\_\_

## ANEXO L. talleres de secuencia didáctica



### FICHA DE DESARROLLO DE SECUENCIA DIDÁCTICA

LENGUAJE



Nombre: \_\_\_\_\_ Grado: \_\_\_\_ -

Docente: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

#### OBJETIVO DE APRENDIZAJE

Reconocer el texto como un mecanismo para acceder a la realidad y a la exposición de ideas.

Sesión 1 actividad inicial: Te cuento una canción

1. Escucha y lee simultáneamente la canción completando las letras que le faltan a las palabras subrayadas.

Grupo “La pesada”

## LETRA 'LA POBREZA '

En el país la pobreza es la que li er gente trabajadora vendiendo en la calle reciclando  
mendigando  
a toda hora

esto si es tristeza yo salgo de mi casa y veo una niña en la cera  
comiendo lo poco que le queda

viviendo una mi eri que pesar eso si me da pesar por el lado  
le pasan los p lí cos pasan todos los ricos y no le ayudan a la nena que tristeza  
sin saber que ella vivió una condena que pobreza

Gente con con ien ia

gente sin c nci ncia

que se burlan de la pobreza (x2)

Madre de familia cabeza de hogar

trabajando duro pa sus hijos alimentar

gente di mb la do en la calle se ven agonizando el país se esta d t rior ndo

Gente con conciencia gente sin c nci ncia que se burlan de la pobreza (x2)

Un día yo iba caminando por la calle un chico estaba llorando

yo me le acerque y le dije que te pasa me dijo esque no hay comida en mi casa

se me rompió el corazón inmediatamente una lagrima por mi cara broto

en el bolsillo tenia unos pesos le dije toma esto el me dijo mi dios le pague por eso es que  
vengo con este mensaje

ayudemos a la pobreza no d cri in os que nadie es mas nadie es menos

nadie es nfer r a nadie nadie es superior a nadie

Gente con con e ia

gente sin c n encia

que se burlan de la pobreza (x2)

La pobreza en nuestro país tomemos conciencia y ayudemos para acabarla de raíz  
la gente se ocupa más de lo material y eso no es así eso hay que acabarlo por los niños el  
futuro de Colombia nuestro país Colombia nuestro país la pesada kb7s

Kb7s:

En un país desolado con mi gente esplañada  
huyendo de un conflicto que no interesa por nada  
dejando todo atrás  
su vida marcarán  
muerte de inocentes esa es la realidad  
no mataras, dicen nuestras leyes y unos cuantos locos quitan vidas a inocentes como viene  
como va  
gran infierno encontraras Colombia es la guerra y tu la tienes que aceptar  
el tiempo es difícil la comida ya escasea el desempleo a avanzado y mi país se miseria y mi  
país se miseria  
Gente con conciencia  
gente sin conciencia  
que se burlan de la pobreza (x2)

- FUENTE -  
MUSICA.COM

2. Interrogación colectiva piensa para responde oralmente ¿qué relación tienen las palabras subrayadas con nuestra cotidianidad.
3. Lee y canta nuevamente la canción.
4. Escribe en una hoja una situación en la que sienta que la pobreza o las dificultades económicas han afectado tu vida particular y ¿Por qué?, puedes hacerlo libremente escribiendo una oración, una copla, una anécdota, etc.
5. Interrogación colectiva: Prepara la respuesta oral a los siguientes interrogantes ¿Qué tiene en común las palabras faltantes?, ¿Fue fácil de comprender su lenguaje?, ¿Por qué?, ¿Cuál es la intención del autor al escribir la canción?, ¿Cuál es el problema que se plantea en la canción?, ¿Qué sentimientos genera la letra de la canción?, ¿es verdad lo que dice la canción?, ¿Qué evidencias lo respaldan?, ¿Qué otro título sería apropiado para la canción?, ¿Quiénes son los posibles receptores de este tipo de música y Por qué?, ¿conoce otra canción que trate este tipo de temas?, ¿has

leído un libro que trate este tema?, ¿Tiene algún conocimiento sobre el tema tratado en la canción?, ¿crees que te puede interesar?, ¿por qué?, ¿Con que asocias la palabra pobreza?

6. S.Q.A sobre la lectura de textos expositivos relacionados con la pobreza.

¿Qué <b>sé</b> ?	¿Qué <b>quiero</b> aprender?	¿Qué <b>aprendí</b> ?

## Sesión 2

### OBJETIVO DE APRENDIZAJE

**Implementar estrategias para reconocer las idea secundaria que conllevan a identificar la idea principal**

Nombre: \_\_\_\_\_ Grado: \_\_\_\_ -

Docente: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

**La idea principal** está apoyada de ideas secundarias.

Las ideas secundarias completan la idea principal (caracterizándola o explicándola, ejemplificándola, comentándola). Las ideas secundarias expresan detalles del tema principal lo amplían, lo demuestran.

### **Actividad grupal**

A continuación se expresan ideas secundaria, escribe cual es la idea principal a que hace referencia.

1. Así por ejemplo, la musicoterapia cura mediante música, con la hidroterapia se hace tratamiento mediante el agua, la aromaterapia consiste en curar oliendo sustancias.

**Idea principal**

---

2. Presentan la siguiente característica: nacen, crecen, se reproducen o mueren.

**Idea principal**

---

3. Es común que en estos lugares no habiten animales, ni germinen las plantas, sus altas temperaturas lo impiden.

**Idea principal**

---

#### **Sesión 4 Momento 2**

##### **OBJETIVO DE APRENDIZAJE**

Reconocer el texto como un mecanismo para acceder a la realidad y a la exposición de ideas.

**Nombre:** \_\_\_\_\_ **Grado:** \_\_\_\_ -

\_\_\_\_\_  
**Docente:** \_\_\_\_\_ **Fecha:**

---

**Actividad individual.**

Observa detenidamente la imagen y responde las preguntas.



¿Quiénes son los personajes? -

\_\_\_\_\_.

¿Qué expresan sus gestos?

\_\_\_\_\_.

La expresión "todo esto será tuyo" ¿a qué hace referencia?

\_\_\_\_\_

¿Cuál es tu opinión sobre el ofrecimiento de la mujer?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.

## Actividad grupal

Realizar las 2 lecturas y elegir el texto y el título que más se adecue a la imagen dada.

Texto 1.

En economía, el **ciclo de la pobreza** es el "conjunto de factores o eventos por los cuales la pobreza, una vez iniciada, es probable que continúe a menos que haya una intervención exterior".

El ciclo de la pobreza se ha definido como un fenómeno en el que las familias pobres se quedan atrapadas en la pobreza por lo menos tres generaciones, es decir, por el tiempo suficiente como para que la familia no tenga ancestros supervivientes que posean y puedan transmitir el desarrollo intelectual, social y capital cultural necesario mantenerse al margen de o salir de la pobreza, en los cálculos de duración de la generación esperada y ancestro vida útil, el menor promedio de edad de los padres en estas familias se compensa con las esperanzas de vida más cortas en muchos de estos grupos.

Estas familias tienen recursos muy limitados o ninguno. Hay muchos inconvenientes que trabajan colectivamente en un proceso circular, por lo que es prácticamente imposible para las personas romper el ciclo.<sup>2</sup> Esto ocurre cuando los pobres no tienen los recursos necesarios para salir de la pobreza, tales como el capital financiero, la educación o conexiones. En otras palabras, la pobreza de las personas afectadas experimentan desventajas como consecuencia de su situación de pobreza, lo que a su vez aumenta su pobreza. Esto significaría que los pobres siguen siendo pobres toda su vida.<sup>1</sup> Este ciclo también ha sido referido como un "patrón" de los comportamientos y situaciones que no son fáciles de cambiar.<sup>3</sup>

El ciclo de la pobreza generalmente se llama "trampa de desarrollo" cuando se aplica a los países en general.<sup>1</sup>

Rubí K. Payne, autor de *A Framework for Understanding Poverty*, distingue entre la situación de pobreza, que en general se remonta a un incidente específico durante la vida de la persona o miembros de la familia en la pobreza, y la pobreza generacional, que es un ciclo que pasa de una generación a otra, y argumenta que la pobreza generacional tiene su propia cultura y patrones de creencias.<sup>4</sup>

[https://es.wikipedia.org/wiki/Ciclo\\_de\\_la\\_pobreza](https://es.wikipedia.org/wiki/Ciclo_de_la_pobreza)

Texto 2.

Nuestro hogar debe ser considerado como un espacio sagrado que debe mantenerse limpio y ordenado ya que es un reflejo de nuestra educación y personalidad, además de que una casa sucia o mal organizada puede afectar en nuestro estado de ánimo y salud.

Si llegas a tu casa y en vez de sentirte relajada o a gusto aumenta tu estrés, o en un caso extremo ya de plano no quieres llegar porque sabes lo desordenada que está, quiere decir que tienes que cambiar muchas cosas en tu forma de habitar tu hogar. Recuerda que tu casa es el lugar donde descansas del trabajo diario, comes, duermes y estudias.

Generalmente una persona que es organizada en todas sus actividades procura tener una casa limpia. Nuestro hogar es un reflejo de lo que está pasando con nuestras vidas, es una parte de la imagen que le damos a otras personas pero sobre todo a nuestra familia.

Es fundamental acabar darle limpieza continuamente a los muebles, alfombras, piso y cada rincón de nuestra casa para evitar que se acumule polución que pueden causar malos olores, que lleguen bichos o problemas respiratorios. Ordenar las cosas en tu casa te ayuda a limpiar con mayor facilidad.

Nuestro hogar tiene que estar ventilado para que la energía fluya correctamente en tu salud y entorno. Una casa limpia y ordenada es una vida cómoda y feliz.

## Opciones de títulos.

Pobreza transgeneracional

Súper mujer- La importancia de mantener la casa limpia

## Sesión 5

### OBJETIVO DE APRENDIZAJE

Reconocer el texto como un mecanismo para acceder a la realidad y a la exposición de ideas.

Nombre: \_\_\_\_\_ Grado: \_\_\_\_ -

Docente: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Realiza la lectura individual silenciosa.

### Riqueza y pobreza

Un día, un padre de familia **rica** y muy **acomodada**, llevó a su hijo de viaje al campo, con el firme propósito de que el joven valorara lo **afortunado** que era de poder gozar de tal posición, y se sintiera **orgullosa** de él.

Estuvieron fuera todo el fin de semana, y se alojaron en una granja con gente campesina muy **humilde**. Al finalizar el viaje, de regreso ya a casa, el padre preguntó a su hijo:

- "¿Qué te pareció la experiencia?"

- "Buena", contestó el hijo con la mirada puesta en la distancia.

- "¿Te diste cuenta de lo **pobre** que puede llegar a ser la gente?"

- "Sí, papá"

- "¿Y qué aprendiste, pues?", insistió el padre.

- "Muchas cosas, papá... que nosotros tenemos un perro y ellos tienen cuatro... nosotros tenemos una piscina con agua estancada que llega a la mitad del jardín... y ellos tienen un río sin fin, de agua cristalina, donde hay pececitos y otras bellezas... que nosotros tenemos lámparas importadas para alumbrar nuestro jardín, mientras que ellos se alumbran con las estrellas y la luna... que nuestro patio llega hasta la cerca, y el de ellos abarca el horizonte... que nosotros compramos nuestra comida... ellos siembran y cosechan la de ellos... nosotros cocinamos en cocina eléctrica... ellos, todo lo que comen tiene ese glorioso sabor del fogón de leña... para protegernos, nosotros vivimos rodeados por un muro, con alarmas... ellos viven con sus puertas abiertas, protegidos por la amistad de sus vecinos... nosotros vivimos conectados al móvil, al ordenador y al televisor... ellos, en cambio, están conectados a la vida, al cielo, al sol, al agua, al verde del monte, a los animales, a sus labores agrícolas... tú y mamá tenéis que trabajar tanto que casi nunca os veo... ellos tienen tiempo para hablar y convivir cada día en familia..."

Al terminar el hijo el relato, el padre se quedó mudo. Entonces, su hijo añadió:

- "¡Gracias papá, por haberme enseñado lo pobres que somos, y lo ricos que podemos llegar a ser!"

<http://cuentosqueyocuento.blogspot.com.co/2007/10/riqueza-y-pobreza.html>

Después de la lectura responde de forma oral:

¿Cuál es la intención del autor al escribir el texto?, ¿Cuál es el propósito comunicativo del texto?, ¿Qué tipo de texto es?, ¿Dónde se desarrolla la historia?, ¿Cuáles son los personajes?, ¿Cuál es el problema a resolver? ¿Cómo se resuelve?, ¿Cuál es su estructura?, ¿A quién está dirigido?, ¿Qué relación tienen las palabras sombreadas?

## Historia de la pobreza

Como lo refleja la Biblia, en muchos de sus paisajes, la pobreza es parte de la historia misma de la humanidad, siempre se le ha considerado como una situación normal en la vida del hombre. Los escritos de la antigüedad reflejan como la escasez de alimentos y el hambre era algo crónico y común.

Durante la edad media aparecen las primeras manifestaciones de pobreza. Precarias viviendas sirvieron de morada al hombre y su familia. Estas, con una sola habitación en unos casos, y con un máximo de dos en otros, se constituyeron en casas que fueron el producto de construcciones rústicas y ordinarias, carentes de los servicios básicos, donde el desconocimiento de las más elementales normas de higiene agravaba las condiciones precarias de vida en las que habitaban miles de personas. Otro de los fenómenos habituales para la época era el hambre, las costumbres medievales permitían apreciar una notoria contraposición entre opíparos banquetes, de los que disfrutaban las personas que integraban las clases sociales más nobles y la inanición en que se debatían otras menos afortunadas.

Durante el siglo XIII y las siguientes tres centurias el hambre continuó. “Entre 1201 y 1600 el ritmo de su crecimiento y propagación se mantuvo constante: Siete épocas de hambre y diez años de escasez de alimentos a lo largo de cada siglo”.<sup>[1]</sup>

El hambre y la escasez han acompañado por siglos la evolución de la vida del hombre, múltiples capítulos de la historia de la humanidad así lo reflejan, largos períodos de hambre generaron muerte y miseria. Esas largas jornadas de hambruna fueron manifestaciones intensas de la pobreza.

La pobreza se ha mantenido durante siglos como un enquistado mal difícil de exterminar. En 1798, el clérigo inglés Thomas R. Malthus<sup>[2]</sup> dejó saber, mediante un ensayo publicado, sus conclusiones acerca de la constante tendencia observada en la población a crecer por encima de la producción y la capacidad de abastecimiento de alimentos. Esta anomalía, sin un control adecuado absolutamente necesario, siempre arrastraría a la masa humana al hambre, a la enfermedad y a la guerra. La pobreza era para él, en sus consideraciones, un algo inevitable para la mayoría de los seres humanos.

Para mediados del Siglo XVIII, durante la llamada “Revolución Industrial”, se produjeron cambios y la producción comenzó a registrar un aumento progresivo. Pero este fenómeno también involucraba el incremento de la población, el cual para inicios del siglo XIX ya mediaba en un 50%. Disminuyó el índice de mortalidad

y aumentó la producción de alimentos, surgiendo además otros recursos que ayudaban a abastecer a un gran número de personas.[3]

El Siglo XIX fue el siglo de la explosión demográfica, en ese período la humanidad creció más de lo que lo había hecho en millones de años. Pero, de la misma manera como esto sucedió, continuaron produciéndose nuevos acontecimientos que generaron hambre en la India, Irlanda, China y la URSS, por mencionar algunas de las regiones del mundo más importantes que fueron afectadas. Curiosamente, estas grandes crisis, no afectaron mayormente los países del mundo occidental.

Actualmente, el hambre y la escasez todavía prevalecen con sus amargas y terribles consecuencias, sin que este problema se haya logrado reducir significativamente o eliminar en nuestro continente.

Para América Latina la pobreza ha sido siempre un flagelo en constante evolución, que toma fuerzas y abarca, con sus tentáculos, un elevado porcentaje de la población. A la pobreza, como mal de la sociedad, debe cortársele el paso, combatirla, reducirla progresivamente hasta erradicarla. Es por ello que en nuestros Países, a través de nuestros gobiernos y nuestras sociedades, debemos hacernos eco de la advertencia que hace muchos años lanzó el Sr. James Grant, Director General de la UNICEF, quien señalaba que en pobreza “lo peor todavía está por venir” y por ello debemos prepararnos para producir las transformaciones necesarias, tomando las previsiones para actuar antes de que sea demasiado tarde.

Macarena Saicha

Después de la lectura responde de forma oral:

¿El autor narra las aventuras de algún personaje?, ¿Relata sucesos de carácter real o ficticio?, ¿Por qué?, ¿explica el tema mediante ejemplos, secuencia de tiempo, presenta un problema y solución?, ¿Por qué?, ¿A quién está dirigido?, ¿Qué tiene en común las palabras sombreadas y cuál es su función?, ¿Cuál es el propósito comunicativo del texto?

Actividad individual

Lee en voz baja

★ ¿En qué se distinguen los libros informativos de los “libros de cuentos” o la ficción?

Los libros informativos son distintos de los “libros de cuentos”, ya que su propósito fundamental es transmitir conocimiento. Los “libros de cuentos” para niños pequeños van destinados a leerse de principio a fin. Su propósito central es el de presentar una narrativa que describe a personajes y sus acciones. Muchos de estos libros presentan láminas correspondientes que los niños pueden mirar junto con el texto. En los libros informativos, por lo general hay formatos más variados. Algunos textos informativos incluyen una narrativa que da información sobre un tema específico. Estos libros informativos normalmente se leen de principio a fin, de manera similar a los de cuentos. Otros textos informativos se editan en formatos diferentes que no requieren la lectura secuencial. Algunos ejemplos podrían ser un atlas (libro de mapas) anotado, con cuadros de texto que destacan animales de diversas regiones del mundo; o un libro con fotos de varios vehículos y descripciones breves de sus funciones. Algunos libros redactados para niños entrecruzan el lindero que separa los textos informativos de los que se conciben típicamente como “libros de cuentos”. Tales libros podrían incluir texto informativo al lado de la narración de un cuento, o un glosario que da información de fondo sobre el tema del texto. Por ejemplo, un cuento sobre el océano podría incluir un glosario que describe diversas formas de vida marina, como plantas y mamíferos marinos. He aquí algunos libros sugeridos de cada tipo para ayudarlo a empezar.

Completa con la información solicitada teniendo en cuenta el texto 2

Tema del texto	
Fuente investigativa que respalda el texto	
conclusión	

Actividad grupal guiada por la docente

Organiza la información del texto 2 incorporando como mínimo tres conectores de la tabla, emplea la ayuda del siguiente esquema

### estructura del texto expositivo

Texto:

#### Introducción

Presentación del tema

#### Desarrollo

Se exponen las ideas principales, describe en forma detallada el tema, hablando de sus propiedades, características, etc

#### Conclusión

Puede un ser resumen de todo lo que se ha escrito o una especie de aporte final.

Recurso para hilar los párrafos

**LOS CONECTORES ARGUMENTATIVOS (1)**

¿Hablamos?  
Aprende Español

<b>Ordenar el discurso</b> Antes de nada Para empezar En primer lugar En segundo lugar Por un lado Por otro lado A continuación Luego/después Para terminar Por último Finalmente	<b>Añadir ideas</b> Además Asimismo También Al mismo tiempo Así pues	<b>Oponer ideas</b> Pero Por el contrario Aunque Sin embargo En cambio Al contrario A pesar de No obstante	<b>Poner ejemplos, aclarar y explicar</b> Por ejemplo Sirva de ejemplo A modo de ejemplo Baste, como muestra La prueba es que Es decir O sea Esto es En efecto En otras palabras Con esto quiero decir que	<b>Opinar</b> Estoy seguro de que... No me cabe la menor duda de que... Estoy convencido de que... Para mí En mi opinión Yo creo que Según mi punto de vista Personalmente A mi entender
--	---	--	---	---

hablamosaprende.español.com

## Sesión 7

### OBJETIVO DE APRENDIZAJE

Reconocer los géneros del texto expositivo

### Actividad grupal

Realiza el circuito de lectura apoyándote en la información del mapa conceptual para establecer que tipo de texto expositivo es.

### Organización textual

La estructura de un **texto expositivo** señala los elementos a considerar en la elaboración del resumen. Así, si se trata de una organización de:



Textos para el circuito de lectura.

Texto 1

*El oeste de Texas divide la frontera entre México y Nuevo México. Es muy bella pero aspera, llena de cactus, en esta región se encuentran las Davis Mountains. Todo el terreno está lleno de piedra caliza, torcidos árboles de mezquite y espinosos nopales. Para admirar la verdadera belleza desértica, visite el Parque Nacional de Big Bend, cerca de Brownsville. Es el lugar favorito para los excursionistas.*

Texto 2

Acapulco y Cancún son dos destinos de playa mexicanos que son paradisiacos y que atraen cada año a millones de turistas tanto nacionales como extranjeros, esto debido a la belleza de sus playas y a sus atractivos turísticos, sin embargo ambos lugares son muy distintos, puesto que Cancún se encuentra en el Mar Caribe y Acapulco en el pacífico. El color del mar de Cancún es azul turquesa y sus playas cuentan con una arena blanca que parece talco, mientras que el agua del mar en Acapulco es azul oscuro y su arena es más gruesa y café.

Texto 3

Uno de los problemas a los que se enfrenta el actual gobierno es el alto índice de fracaso escolar, los alumnos cursan varias veces el mismo grado o abandonan sus estudios. Una de las causas de este fenómeno es la necesidad económica de la familia que obliga a los jóvenes a trabajar dejando poco o ningún tiempo para el estudio. Las becas escolares son una posible solución al problema, sin embargo su otorgamiento no puede ser indiscriminado, ni utilizado como un arma electoral, sino con la finalidad de apoyar los estudios y lograr que las siguientes generaciones de jóvenes estén mejor preparados.

#### Texto 4

La infección es una reacción física producida en el cuerpo de los seres vivos al entrar en él bacterias o microorganismos, produciendo daño al cuerpo.

Inicialmente se introducen las bacterias, ya sea por la suciedad del área o por bacterias que se encuentran en el aire o medio ambiente, por la saliva de un animal o muy diversas formas más.

Posteriormente el cuerpo reacciona produciendo pus, inflamación, generan una elevación de la temperatura corporal bastante molesta que puede llevar a reacciones físicas adversas, esto como reacción directa del sistema inmune y defensivo del cuerpo.

#### Texto 5

**Con el problema de España de no tener el paso para llegar a la India, Colón empieza a buscar soluciones, y resuelve: primero, pedir permiso al rey para navegar, pero le es negado al verlo como una locura. Luego Colón encuentra la solución convenciendo a la reina, por lo que el rey decide concederle una tripulación. Segundo, él organiza a su tripulación en tres barcos principales, La Pinta, La Niña y La Santa María. Junto con su tripulación empiezan a navegar por los mares en busca de la India. Después llegan América creyendo que era la India. Por último Colón da aviso a España de haber llegado a la India.**

## Sesión 10

### OBJETIVO DE APRENDIZAJE

Promover la formulación de preguntas partiendo de un texto informativo no literario

Trabajo individual

Observar el afiche para responder verbalmente de forma individual las preguntas realizadas por la docente y posteriormente formular por escrito tres preguntas (literal, inferencial y crítica).



**POBREZA CERO**  
**LAS PERSONAS PRIMERO**  
Exigimos gobiernos responsables  
con los derechos humanos

**POBREZA CERO**

Concentración  
contra la pobreza  
"Día Internacional para la  
Erradicación de la Pobreza"  
Sábado 17 de octubre  
a las 18 h. en la Explanada  
junto a La Concha (Alicante)

## 🍎 Preguntas literales

Pistas para formular preguntas literales.

- ¿Qué...?
- ¿Quién es...?
- ¿Dónde...?
- ¿Quiénes son...?
- ¿Cómo es...?
- ¿Con quién...?
- ¿Para qué...?
- ¿Cuándo...?
- ¿Cuál es...?
- ¿Cómo se llama...?

## 🍎 Preguntas inferenciales

Pistas para formular preguntas inferenciales.

- ¿Qué pasaría antes de...?
- ¿Qué significa...?
- ¿Por qué...?
- ¿Cómo podrías...?
- ¿Qué otro título...?
- ¿Cuál es...?
- ¿Qué diferencias...?
- ¿Qué semejanzas...?
- ¿A qué se refiere cuando...?
- ¿Cuál es el motivo...?
- ¿Qué relación habrá...?
- ¿Qué conclusiones...?
- ¿Qué crees...?

## 🍎 Preguntas críticas

Pistas para formular preguntas críticas

- ¿Crees que es...?
- ¿Qué opinas...?
- ¿Cómo crees que...?
- ¿Cómo podrías calificar...?
- ¿Qué hubieras hecho...?
- ¿Cómo te parece...?
- ¿Cómo debería ser...?
- ¿Qué crees...?
- ¿Qué te parece...?
- ¿Cómo calificarías...?
- ¿Qué piensas de...?

## Sesión 12

OBJETIVO DE APRENDIZAJE
Utilizar los conocimientos previos y los adquiridos a través del texto informativo para transmitir un mensaje que caracterice los mitos de la pobreza.

### Antes de escribir el guion debes tener en cuenta las siguientes preguntas

¿Qué voy a escribir?, ¿para quién escribiré?, ¿Cuál es el propósito y mensaje?, ¿Qué informaré?, ¿Qué tipo de lenguaje se empleará, culto o familiar?, ¿Cómo inicia el primer acto, y como finaliza la obra?, ¿el mensaje está explícito o implícito? Instrucciones dadas por la docente para describir la situación, el lugar y establecer el rol de los personajes.

Elaboración del guion por parte de los estudiantes

<b>Personajes</b>	<b>Lugar de la historia</b>
<b>Escena y situaciones de los hechos</b>	<b>Guión de los personajes</b>

**Rubricas para evaluar la transferencia** (conexión entre lo que aprendido con lo que sabe, para aplicarlo en otras áreas, tópicos o acontecimientos de la vida real).  
(Tabla 5).

Texto	Tema que se trata	Que se dice sobre el tema	Que tienen en común	En qué aspecto son diferentes
Mitos o verdades de la causa de la pobreza				
El tren de oportunidades				

## ANEXO M. Trabajo de los estudiantes

La idea principal está apoyada de ideas secundarias.

Las ideas secundarias completan la idea principal (caracterizándola o explicándola, ejemplificándola, comentándola). Las ideas secundarias expresan detalles del tema principal lo amplían, lo demuestran.

A continuación se expresan ideas secundaria, escribe cual es la idea principal a que hace referencia.

1. Así por ejemplo, la musicoterapia cura mediante música, con la hidroterapia se hace tratamiento mediante el agua, la aromaterapia consiste en curar oliendo sustancias.

**Idea principal** que las terapias ayudan a curar a los enfermos

2. Presentan la siguiente característica: nacen, crecen, se reproducen o mueren.

**Idea principal** los seres vivos nacen, crecen, se reproducen y mueren

3. Es común que en estos lugares no habiten animales ni germinen las plantas, sus altas temperaturas lo impiden.

**Idea principal** en las zonas desérticas no pueden habitar ni germinar por el calor.

#### Sesión 4

#### OBJETIVO DE APRENDIZAJE

Reconocer la función informativa de los textos iconográficos.

Nombre: Liseth Tatiana Murillo Pinto Grado: quinto  
Docente: Yazmin Mateus Silva Fecha: 12 de Julio

#### Actividad individual.

Observa detenidamente la imagen y responde las preguntas.



¿Quiénes son los personajes? la mamá y la hija

¿Qué expresan sus gestos? la niña no le gusta lo que la mamá le dijo

La expresión "todo esto será tuyo" ¿a qué hace referencia? a que le ha a dejar un terreno

¿Cuál es tu opinión sobre el ofrecimiento de la mujer? si porque uno aprende a hacer oficio y a ayudar en la casa

Nombres Elisa Lazmith, Lizeth Tatiana, Silvia Nathalia y Daniel Fernando.

<b>TÍTULO</b>	Exploración del sistema solar.
<b>INTRODUCCIÓN</b> Presenta el tema	los primeros estudios científicos sobre el sistema solar se efectuaron en el curso del de los siglos XVII y XVIII el perfeccionamiento de los telescopios.
<b>DESARROLLO</b> Explica el tema con ejemplos o características, una párrafos u oraciones empleando conectores y hace uso de comas.	Al principio para los telescopios modernos utilizaban reflectores, en lugar de lentes. Para captar la luz. El telescopio espacial hubble obtuvo imágenes más nítidas respecto de los observatorios terrestres.
<b>CONCLUSIÓN</b> Cierra y destaca la importancia del tema	Pero en los últimos decenios el hombre ha estudiado directamente de los planetas el desarrollo tecnológico a permitido el envío de sondas que analizan los planetas de cerca.

Forma de organización textual	Conectores textuales
Enumeración	en primer lugar, por otro lado, además...
Comparación	de igual modo, de forma similar, igualmente...
Causa-consecuencia	por tanto, así pues, por consiguiente...
Cronológica	al principio, más adelante, después...

Daniel Fernando Lancheros Calderon Fecha 14 de Julio

## estructura del texto especifico

Texto: Historia de la  
pobreza

Introducción  
presentación del tema

### Desarrollo

se exponen las ideas principales además describe en forma detallada el tema hablando de sus propiedades características etc. antigua a parecen las primeras manifestaciones de pobreza precarias viviendas sirvieron de morada al hombre y su familia actualmente el hambre y la carencia todavía prevalecen en el siglo 21

### Conclusión

Según el señor James Brant señala que en pobreza que en pobreza "lo peor todavía está por venir producir las transformaciones necesarias tomando las previsiones para actuar antes de que sea demasiado tarde

La pobreza en nuestro país tomemos conciencia y ayudemos para acabarla de raíz  
 la gente se ocupa más de lo material y eso no es así eso hay que acabarlo por los niños el  
 futuro de Colombia nuestro país Colombia nuestro país la pesada kb7s

Kb7s:

En un país desolado con mi gente desplazada  
 huyendo de un conflicto que no interesa por nada  
dejando todo atrás  
su vida marcarán  
 muerte de inocentes esa es la realidad  
 no mataras, dicen nuestras leyes y unos cuantos locos quitan vidas a inocentes como viene  
 como va  
 gran infierno encontraras Colombia es la guerra y tu la tienes que aceptar  
 el tiempo es difícil la comida ya escasea el desempleo a avanzado y mi país se miseria y mi  
país se miseria  
 Gente con conciencia  
 gente sin conciencia  
 que se burlan de la pobreza (x2)

- FUENTE -  
 MUSICA.COM

2. Interrogación colectiva piensa para responde oralmente ¿qué relación tienen las palabras subrayadas con nuestra cotidianidad.
3. Lee y canta nuevamente la canción.
4. Escribe en una hoja una situación en la que sienta que la pobreza o las dificultades económicas han afectado tu vida particular y ¿Por qué?, puedes hacerlo libremente escribiendo una oración, una copla, una anécdota, etc.
5. Interrogación colectiva: Prepara la respuesta oral a los siguientes interrogantes ¿Qué tiene en común las palabras faltantes?, ¿Fue fácil de comprender su lenguaje?, ¿Por qué?, ¿Cuál es la intención del autor al escribir la canción?, ¿Cuál es el problema que se plantea en la canción?, ¿Qué sentimientos genera la letra de la canción?, ¿es verdad lo que dice la canción?, ¿Qué evidencias lo respaldan?, ¿Qué otro título sería apropiado para la canción?, ¿Quiénes son los posibles receptores de este tipo de música y Por qué?, ¿conoce otra canción que trate este tipo de temas?, ¿has leído un libro que trate este tema?, ¿Tiene algún conocimiento sobre el tema tratado en la canción?, ¿crees que te puede interesar?, ¿por qué?, ¿Con que asocias la palabra pobreza?.
6. S.Q.A sobre la lectura de textos expositivos relacionados con la pobreza.

¿Qué sé?	¿Qué quiero aprender?	¿Qué aprendí?
Que no es tan bonito ser pobre	Como hacen esas personas para sobrevivir tanto tiempo.	sobre la pobreza que uno puede ser pobre por varias causas una de estas es la vulnerabilidad que es cuando uno se vuelve

Pobre por causa de un desastre natural.

Sobre el texto expositivo que uno puede leer algunos textos expositivos sin necesidad de 11 pagina por pagina.

Que no debe llevar tantas imagenes.

Que no debe decir cosas que no son reales o mentiras y debe estar apoyado en la ciencia.

y que nos sirve para aprender cosas reales e importantes.

2. Interrogación colectiva: ¿Qué relación tienen las palabras subrayadas con nuestra cotidianidad?
3. Lee y canta nuevamente la canción.
4. Escribe en una hoja una situación en la que sienta que la pobreza o las dificultades económicas han afectado tu vida particular. ¿Por qué? Puedes hacerlo libremente escribiendo una oración, una copia, una anécdota, etc.
5. Interrogación colectiva: Prepara la respuesta oral a los siguientes interrogantes. ¿Qué tiene en común las palabras talladas? ¿Fue fácil de comprender su lenguaje? ¿Por qué? ¿Cuál es la intención del autor al escribir la canción? ¿Cuál es el problema que se plantea en la canción? ¿Qué sentimientos genera la letra de la canción? ¿Es verdad lo que dice la canción? ¿Qué evidencias lo respaldan? ¿Qué otro título sería apropiado para la canción? ¿Quiénes son los posibles receptores de este tipo de música y por qué? ¿Conoce otra canción que trate este tipo de temas? ¿Has leído un libro que trate este tema? ¿Tiene algún conocimiento sobre el tema tratado en la canción? ¿Crees que le pueda interesar? ¿Por qué? ¿Con que asocias la palabra pobreza?
6. S.O.A. sobre la lectura de textos expositivos relacionados con la pobreza.

¿Qué sé?	¿Qué quiero aprender?	¿Qué aprendí?
Que no es tan...	Como hacen...	Que no es tan...
donde...	Porque...	Que no es tan...
pobre...	Algunos...	Que no es tan...

## ANEXO N. Rubricas para evaluar el proceso de lectura inferencial y crítica

(Tabla 3).

Antes de la lectura	inicial	aceptable	satisfactorio
Reconoce un texto por su silueta.			
Reconoce los destinatarios a quien va dirigido el texto e Infiere las intenciones comunicativas que plantea el autor.			

(Tabla 4).

Durante la lectura	inicial	aceptable	satisfactorio
Reconoce la tipología textual y las pistas o claves que caracterizan el texto como discriminar entre lenguaje técnico o no especializado.			
Reconoce la estructura interna del			

texto e Identifica cuando un texto no presenta coherencia.			
Comprende la función de uso del sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio preposiciones, artículos y reconoce la función que cumplen los signos de puntuación.			

(Tabla 5).

Después de la lectura	inicial	aceptable	satisfactorio
Establece diferencia entre tipologías textuales.			
Reconstruye el significado de un texto parafraseándolo.			

Establece la diferencia entre hecho y opinión y Realiza conclusiones apoyadas en hechos.			
Reconoce relaciones de causa y efecto y realiza hipótesis a partir de ideas claves.			
Distingue la información relevante de la irrelevante y Formula preguntas fundamentadas.			
Emplea estrategia para establecer la veracidad de un texto.			
Propone su propio punto de vista.			