

**PROPUESTA DE LECTURA CRÍTICA DE UN TEXTO DISCONTINUO PARA EL
DESARROLLO DE COMPETENCIAS Y DESEMPEÑOS CON ESTUDIANTES
DEL GRADO QUINTO DE UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA DE BUCARAMANGA**

YULY MARCELA BUENO PABÓN

MARÍA ALEJANDRA PRIETO DÍAZ

VIVIANA ZAMBRANO PICÓN



UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

ESCUELA DE EDUCACIÓN

**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN LENGUA
CASTELLANA**

BUCARAMANGA

2016

**PROPUESTA DE LECTURA CRÍTICA DE UN TEXTO DISCONTINUO PARA EL
DESARROLLO DE COMPETENCIAS Y DESEMPEÑOS CON ESTUDIANTES
DEL GRADO QUINTO DE UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA DE BUCARAMANGA**

YULY MARCELA BUENO PABÓN

MARÍA ALEJANDRA PRIETO DÍAZ

VIVIANA ZAMBRANO PICÓN

Trabajo de grado II

Directora

Mg. Sonia Gómez Benítez

Docente



UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

ESCUELA DE EDUCACIÓN

**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN LENGUA
CASTELLANA**

BUCARAMANGA

2016

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a Dios quien nos ha dado todas las capacidades y habilidades para ser felices estudiando lo que nos apasiona y a su vez, nos ha permitido vencer todos aquellos obstáculos para hacernos más fuertes y valientes en cada momento de nuestras vidas.

A nuestras familias por el apoyo brindado durante cada etapa de nuestra vida y por permitirnos cumplir nuestros sueños de su mano, siendo ellos testigos del esfuerzo realizado a diario por alcanzar cada meta.

A la Mg. Sonia Gómez Benítez, por brindarnos sus conocimientos y experiencias al momento de asesorarnos para ser unas maestras integrales que mejoren la calidad educativa del país.

De igual forma damos gracias a la Institución Pública de Bucaramanga que nos abrió las puertas para realizar nuestro proyecto con los estudiantes de quinto grado.

CONTENIDO

Pág.

INTRODUCCIÓN.....	19
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	21
1.1.DESCRIPCIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	21
1.2. JUSTIFICACIÓN	35
1.3. OBJETIVOS	37
1.3.1 Objetivo general	37
1.3.2 Objetivos específicos.....	37
2. MARCO TEÓRICO	39
2.1. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN.....	39
2.1.1 Antecedentes internacionales	39
2.1.2. Antecedentes nacionales	42
2.1.3 Antecedentes locales	44
2.2.FUNDAMENTOS CONCEPTUALES	47
2.2.1 Lectura Crítica	47
2.2.2 El trabajo por competencias	52
2.3 MARCO LEGAL.....	67
2.3.1 Constitución Política de Colombia	67
2.3.2 Ley General de Educación	67
2.3.3 Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016	68
2.3.4 Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana.....	68
2.3.5 Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje	69
2.3.6 Plan Nacional de Lectura y Escritura.....	69

2.3.7 Pruebas Saber	70
3. METODOLOGÍA.....	71
3.1 ENFOQUE INVESTIGATIVO	71
3.2 DISEÑO METODOLÓGICO	72
3.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN ..	77
3.3.1 Técnicas de recolección de información	77
3.3.2 Instrumentos de recolección de datos	81
3.4 POBLACIÓN Y MUESTRA	85
4. ANÁLISIS Y HALLAZGOS.....	86
4.1. ANÁLISIS DEL DIAGNÓSTICO.....	86
4.1.1 Prueba de lectura	86
4.1.2 Entrevista	95
4.2. ANÁLISIS DEL TALLER INVESTIGATIVO	100
4.3 ANÁLISIS DE LA EVALUACIÓN.....	137
5. CONCLUSIONES	141
6. RECOMENDACIONES	143
BIBLIOGRAFÍA.....	144
ANEXOS	150

LISTA DE TABLAS

Pág.

Tabla 1. Descripción de los niveles de desempeño en competencia lectora. Prueba PIRLS 2011.	23
Tabla 2. Áreas evaluadas por PISA, objetivos, procesos y/o habilidades.	26
Tabla 3. Puntajes promedio y desviación estándar en lectura. PISA 2012.....	28
Tabla 4. Niveles de desempeño para la lectura crítica.	51
Tabla 5. Competencias y desempeños para la lectura crítica.	56
Tabla 6. Habilidades y procesos para la comprensión crítica.....	59
Tabla 7. Veintidós técnicas para fomentar la comprensión crítica.	61
Tabla 8. Momentos y estrategias para la lectura según Frida Díaz y David Cooper.	66
Tabla 9. Ciclos, objetivos, técnicas e instrumentos del proyecto.....	85
Tabla 10. Especificaciones prueba de lectura.	86
Tabla 11. Competencias y desempeños para la lectura crítica.	101

Tabla 12. Habilidades y procesos para la comprensión de un texto..... 102

Tabla 13. Autoevaluación de estudiantes- talleres investigativos..... 137

LISTA DE ILUSTRACIONES

Pág.

Ilustración 1. Colombia en PISA 2012.	28
Ilustración 2. Resultados prueba saber 3°-2014-Icfes.	30
Ilustración 3. Resultados prueba Saber quinto 2014- ICFES.	31
Ilustración 4. Resultados pruebas Saber noveno 2014- ICFES.	31
Ilustración 5. Principales acciones para llevar a cabo el proceso de investigación acción.	74
Ilustración 6. Guía del taller investigativo.	83

LISTA DE ANEXOS

Anexo A: guía de la prueba de lectura.....	150
Anexo B: guía de la entrevista.....	153
Anexo C: diarios de campo.....	154
Anexo D: Guía de cada taller.....	183
Anexo E: rejilla de evaluación de la propuesta	220

RESUMEN

Título: PROPUESTA DE LECTURA CRÍTICA DE UN TEXTO DISCONTINUO PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS Y DESEMPEÑOS CON ESTUDIANTES DEL GRADO QUINTO DE UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA DE BUCARAMANGA.*

Autoras: Yuly Marcela Bueno Pabón

María Alejandra Prieto Díaz

Viviana Zambrano Picón**

Palabras claves: Lectura crítica, competencias, desempeños, propuesta didáctica

El presente trabajo de investigación presenta una propuesta didáctica desarrollada con estudiantes de quinto de primaria de una Institución Pública de la ciudad de Bucaramanga, con el fin de posibilitar el desarrollo de competencias y desempeños para la lectura crítica, teniendo un enfoque de investigación cualitativo y el diseño de tipo investigación acción.

De esta forma, fue necesario utilizar diferentes técnicas e instrumentos como la prueba de lectura, la entrevista, los diarios de campo, el taller investigativo y el grupo focal para determinar la manera en que se desarrollarían las competencias y desempeños al realizar la lectura de un texto discontinuo.

De esta manera, este proyecto descubrió que mediante la observación de las imágenes es posible llegar a la construcción del significado, la discusión o

* Proyecto de grado.

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana. Directora: Mg. Sonia Gómez Benítez.

interpretación de esquemas mentales, la argumentación y las estrategias para crear y fomentar las habilidades de lectura crítica.

ABSTRACT

Title: PROPOSAL FOR CRITICAL READING A DISCONTINUOUS TEXT TO DEVELOP SKILLS AND PERFORMANCES WITH FIFTH GRADE STUDENTS OF A PUBLIC INSTITUTION IN BUCARAMANGA.*

Authors: Yuly Marcela Bueno Pabón

María Alejandra Prieto Díaz

Viviana Zambrano Picón**

Key words: Critical reading, Skills, Performance, Learning proposal.

This research project presents a learning proposal made to fifth grade students of a public institution in the city of Bucaramanga, in order to enable the development of skills and performance for questioning reading, taking an approach of qualitative research and action research design.

Thus, it was necessary to use different techniques and instruments such as reading test, interview, field journals, reviews and focus group to determine how the skills and performance would be developed at the time of the reading a discontinuous text.

In this way, this project discovered that by observing images it is possible to reach the construction of meaning, the discussion or interpretation of mental scheme's, argumentation and the strategies to create and foster critic reading abilities.

* Graduate Project.

** Faculty of Human Sciences. School of Education. Primary and secondary education teaching with emphasis in Spanish. Director: Mg. Sonia Gómez Benítez.

INTRODUCCIÓN

El presente proyecto es producto del colectivo de investigadoras conformado por Yuly Marcela Bueno Pabón, María Alejandra Prieto Díaz y Viviana Zambrano Picón, de la licenciatura en Educación Básica con énfasis en lengua castellana, de la Universidad Industrial de Santander, quienes realizaron el proyecto de grado titulado: “Propuesta de lectura crítica de un texto discontinuo para el desarrollo de competencias y desempeños con estudiantes del grado quinto de una institución pública de Bucaramanga”.

La lectura crítica ha sido objeto de estudio de diversas investigaciones durante las últimas décadas, pues su importancia es imprescindible en todas las áreas del saber, además permite al ser humano adoptar una postura crítica de su realidad y de las diversas situaciones en las que se ve inmerso. En consecuencia con ello, este proyecto cuenta con un enfoque de investigación de carácter cualitativo y el tipo de diseño es investigación acción, ya que a partir de la identificación del problema se realizó un diagnóstico que fue analizado y de esta manera se llegó a la formulación y ejecución de una propuesta en donde se desarrollaron las competencias, y desempeños que el ICFES (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación) propone para la evaluación de la lectura crítica en los estudiantes.

La propuesta anteriormente mencionada se desarrolló en cinco sesiones de clase, con treinta y cinco estudiantes del grado quinto de una Institución pública de Bucaramanga y permitió concluir que es posible desarrollar competencias y desempeños para la lectura crítica a través de un texto discontinuo si se llevan a cabo estrategias y actividades que permitan al educando comprender las formas de pensamiento, las representaciones culturales, el género discursivo y el propósito del código escrito.

Es importante aclarar, que el diagnóstico fue aplicado en el segundo semestre del año 2015, cuando la muestra de la investigación se encontraba cursando cuarto grado; pero, debido a la finalización del año escolar, la propuesta se pospuso y por lo tanto fue aplicada en el 2016 con los mismos estudiantes, pero en el grado quinto.

Este proyecto de investigación se encuentra organizado en cinco capítulos: el primero de ellos, titulado planteamiento del problema, en el cual se expone la definición del mismo, la justificación de este proyecto y los respectivos objetivos y preguntas que de allí surgieron. El segundo capítulo contiene el marco teórico, en donde se pueden observar algunos antecedentes que dan soporte a la investigación, el marco legal y los conceptos fundantes que abarca el proyecto de investigación. En el tercer capítulo se menciona y se describe la metodología utilizada, la cual presenta el enfoque de investigación, diseño metodológico, técnicas e instrumentos de recolección de datos y la población-muestra. El cuarto capítulo presenta los análisis y hallazgos y en el quinto capítulo se encuentran las conclusiones y recomendaciones.

Se espera que este proyecto sea soporte investigativo de propuestas posteriores y represente un fundamento sólido con respecto a la lectura crítica, y por lo tanto se continúe trabajando sobre esta línea de investigación, que favorecerá la formación integral de la cual habla la Ley General de Educación.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 DESCRIPCIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

La Ley General de Educación, concibe la *educación*, como un “proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos, y de sus deberes”¹, lo que permite el desarrollo pleno de las dimensiones que conforman el ser; a su vez, implica que la educación sea de calidad, teniendo en cuenta el entorno, los contenidos educativos, las experiencias, los procesos de enseñanza y aprendizaje y los resultados educativos², es por ello, que se hace necesario implementar en cada aula de clase un aprendizaje significativo.

Para mejorar las políticas educativas y ofrecer educación de calidad, Colombia toma la decisión de participar en pruebas internacionales como: PISA (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes), PIRLS (Progreso Internacional en Competencia Lectora), SERCE (Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo), CIVED (Asociación Internacional para la Evaluación de Logros Educativos), ICCS (Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana), PERCE (Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo) y TIMSS (Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias), las cuales en su mayoría evalúan asignaturas básicas; es decir, Lenguaje, Matemáticas y Ciencias.

¹ CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 115 de Febrero 8 de 1994, Título I, Art.1. [En línea] Disponible en: http://www.oei.es/quipu/colombia/Ley_115_1994.pdf [Citado el 23 de mayo de 2015].

²UNICEF. Calidad educativa. [En línea]. [Disponible en: http://www.unicef.org/spanish/education/index_quality.html [Citado el 23 de mayo de 2015].

Según el informe presentado por el ICFES³, El Estudio del Progreso Internacional en competencia lectora (PIRLS) tiene por objetivo evaluar la competencia lectora, entendida como la capacidad de comprender y usar lo que se lee. Esta prueba fue aplicada por primera vez en Colombia en el 2001, y continúa realizándose cada cinco años a través de pruebas escritas, dirigidas por lo general a estudiantes del grado cuarto de primaria (entre 9 y 10 años de edad), quienes deben estar empezando a usar la lectura como una herramienta para aprender.

PIRLS evalúa y mide el desempeño en competencia lectora a partir de cuatro niveles de desempeño. En cada nivel, los educandos deben poner en juego diversos procesos de pensamiento.

La tabla 1 muestra los puntos de referencia que limitan los niveles de desempeño, además, señala las acciones a realizar en relación a los dos tipos de lectura evaluados: Leer como experiencia literaria y leer para adquirir y usar la información.

Para PIRLS los niveles de desempeño son los siguientes:

- Nivel avanzado: más de 625 puntos.
- Nivel alto: entre 550 y 625 puntos.
- Nivel medio: entre 475 y 550 puntos.
- Nivel bajo: entre 400 y 475 puntos.

³ ICFES. Colombia en PIRLS 2011. Síntesis de resultados. Bogotá, 2012, p. 9-10. [en línea]. Disponible en: http://cerlalc.org/curso_didactica/doc/ciclo_uno/Informe_Colombia_PIRLS.pdf [citado el 19 de septiembre de 2015].

Tabla 1. Descripción de los niveles de desempeño en competencia lectora. Prueba PIRLS 2011.

625 nivel avanzado
Al leer los textos literarios los estudiantes pueden: • Integrar ideas y evidencias a lo largo del texto para entender los temas generales. • Interpretar eventos en la historia y las acciones de los personajes para proporcionar las razones, motivaciones, sentimientos y rasgos del carácter, con base en el texto. Al leer textos informativos los estudiantes deben: • Distinguir e interpretar información compleja procedente de diferentes partes del texto y proporcionar fundamentos basados en él. • Integrar información a lo largo del texto para proporcionar explicaciones, interpretar el significado y las secuencias de las actividades. • Evaluar las características visuales y textuales para explicar su función.
550 nivel alto
Al leer los textos literarios los estudiantes pueden: • Localizar y diferenciar acciones y detalles importantes dentro del texto. • Hacer inferencias para explicar las relaciones entre intenciones, acciones, acontecimientos y sentimientos, con base en el texto. • Interpretar e integrar los acontecimientos del texto y las acciones y características de los personajes a partir de diferentes segmentos del texto. • Evaluar la importancia de acontecimientos y acciones a lo largo del texto. • Reconocer el uso de algunos elementos textuales (por ejemplo: metáfora, estilo, lenguaje figurado). Al leer textos informativos los estudiantes pueden: • Localizar y reconocer información relevante dentro de un texto denso o una tabla compleja. • Hacer inferencias en torno a las conexiones lógicas para proveer explicaciones y motivaciones. • Integrar información textual y visual para interpretar la relación entre ideas. Evaluar elementos del contenido y textuales para hacer generalizaciones.
475 nivel medio
Al leer los textos literarios los estudiantes pueden: • Recuperar y reproducir acciones indicadas explícitamente, eventos y sentimientos. • Hacer inferencias sencillas sobre las características, los sentimientos y motivaciones de los personajes principales. • Interpretar causas y razones obvias y dar explicaciones simples. • Comenzar a identificar elementos textuales y de estilo.

Al leer textos informativos los estudiantes pueden: • Localizar y reproducir dos o tres segmentos de información dentro del texto. Utilizar los subtítulos, cuadros e ilustraciones para localizar las partes del texto.
400 nivel bajo
Al leer los textos literarios los estudiantes pueden: • Localizar y reconocer un detalle indicado explícitamente. Al leer textos informativos los estudiantes pueden: • Localizar y reconocer un detalle indicado explícitamente, ubicada al comienzo del texto.

Fuente: ICFES. Colombia en PIRLS 2011, p.12.

Tomando como eje los puntos de referencia de cada nivel de desempeño de la tabla 1, puede decirse que para llegar al nivel avanzado en PIRLS, se deben desarrollar las siguientes habilidades de comprensión para leer de manera crítica:

- Enfocarse y recuperar información presentada de manera explícita.
- Realizar inferencias sencillas.
- Interpretar e integrar ideas e información.
- Examinar y evaluar contenido, lenguaje y elementos del texto.

En la prueba PIRLS realizada en el año 2011 Colombia obtuvo 448 puntos, hecho que ubicó el desempeño de los estudiantes de este país por debajo de la media PIRLS, superando únicamente a Emiratos Árabes Unidos, Arabia Saudí, Indonesia, Catar, Omán y Marruecos. Así lo expresa el análisis de los resultados de la prueba:

Solamente el 1% de los estudiantes colombianos que participaron en PIRLS 2011 alcanzaron el nivel avanzado en Competencia Lectora; el 9% obtuvo un puntaje clasificado en nivel alto, el 28% en nivel medio, y el 34% se ubicó en el nivel bajo. El 28% restante no alcanzó los niveles mínimos de Competencia

Lectora (obtuvieron resultados por debajo de 400 puntos), lo cual significa que no han tenido un aprendizaje eficaz del proceso de lectura⁴.

Otra de las evaluaciones internacionales en la que participa Colombia es PISA (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes). PISA es un examen internacional que tiene como objetivo hacer un estudio por medio de una prueba a estudiantes de 15 años de edad, midiendo si los conocimientos que han adquirido son esenciales para su desenvolvimiento en la sociedad; esta prueba se lleva a cabo cada tres años y deja abierta la opción de participar, en consecuencia Colombia hizo su ingreso en el año 2006.

A continuación, en la tabla 2, se presentan las tres áreas evaluadas por PISA con los respectivos objetivos, contenidos, procesos y/o habilidades, denominados por el ICFES como competencias; centrando la atención en la competencia lectora.

⁴ *Ibíd.*, p. 19.

Tabla 2 Áreas evaluadas por PISA, objetivos, procesos y/o habilidades.

	Competencia Lectora	Matemática	Ciencias Naturales
Objetivo	Evaluar la capacidad de los jóvenes para comprender, usar y reflexionar sobre textos para alcanzar metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial para participar en la sociedad.	Evaluar la capacidad de los jóvenes para comprender el papel de las matemáticas como elemento necesario para la vida cotidiana, así como el razonamiento matemático para realizar juicios bien fundados como ciudadanos constructivos capaces de reflexionar por sí mismos.	Evaluar la capacidad de usar el conocimiento científico para la obtención de conclusiones basadas en la evidencia y desarrollo de hipótesis para comprender y ayudar a tomar decisiones sobre el entorno natural y los cambios que este experimenta por la acción humana.
Contenido	N/A	-Espacio y forma -Cambio y relaciones -Cantidad -Datos y azar	<i>Contenidos de la ciencia:</i> -Sistemas físicos -Sistemas vivos -Sistemas de la Tierra y el espacio <i>Contenidos acerca de la ciencia:</i> -Investigación científica -Explicaciones científicas
Procesos y/o habilidades que evalúa	-Acceder y extraer información de un texto. -Integrar e interpretar. -Reflexionar y evaluar la forma y el contenido de un texto.	- Formular situaciones matemáticamente. -Emplear conceptos, hechos, procedimientos y razonamiento matemático. -Interpretar, aplicar y evaluar resultados matemáticos.	-Identificar problemas científicos. -Explicar fenómenos científicamente. -Usar evidencia científica.

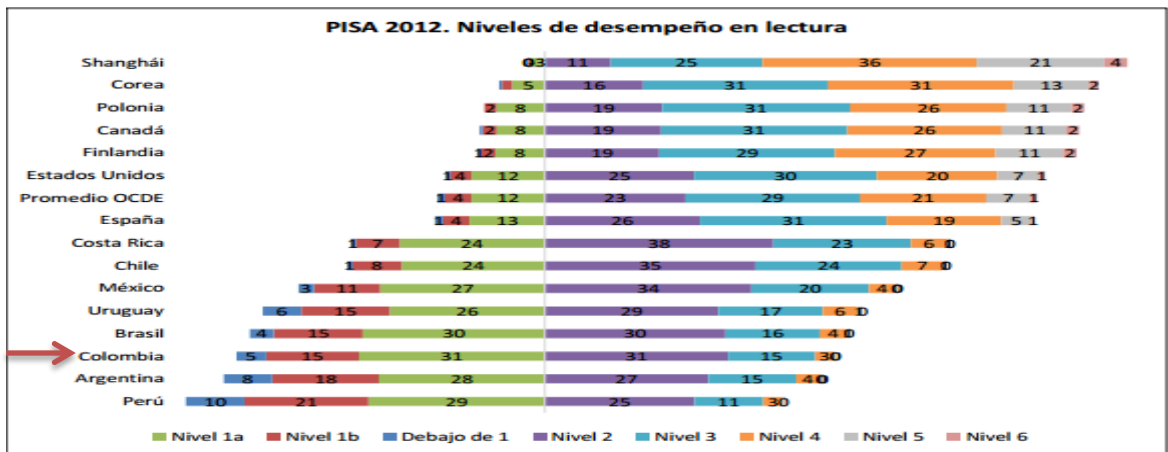
Fuente: EDUCARCHILE. Evaluación estandarizada. PISA.

Para esta investigación se tomaron los resultados de la prueba PISA aplicada en el año 2012, los cuales, ubican a Colombia en un nivel preocupante en cuanto a la competencia lectora. En el informe, se expone que “Colombia, al igual que los demás países latinoamericanos participantes, tienen desempeños inferiores al promedio de los países de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico)”⁵. En cuanto a lectura crítica, ningún estudiante alcanzó los niveles superiores, es decir, niveles 5 y 6, y el nivel 4 estuvo demasiado bajo con respecto a otros países latinoamericanos, acorde a ello, el 51% de estudiantes no alcanzó el nivel básico de competencia y el 31 % se ubicó en el nivel 2, lo que quiere decir, que aproximadamente el 80% de los educandos se quedan en los niveles de lectura inferencial y literal, dejando claro que es necesario que en las escuelas y colegios del país se formulen y ejecuten propuestas de lectura crítica soportadas no solo en los lineamientos nacionales sino también en los de tipo internacional, y de esta manera lograr el desarrollo de la actitud crítica.

Las anteriores afirmaciones se sustentan en la ilustración 1, que se presenta a continuación, la cual refleja el panorama global de Colombia en lectura según PISA.

⁵ ICFES. Colombia en PISA 2012: principales resultados. Bogotá, 2013. p. 16. [en línea]. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-336001_archivo_pdf.pdf [Citado el 19 de septiembre de 2015].

Ilustración 1. Colombia en PISA 2012.



Fuente: ICFES. Colombia en PISA 2012.

En la tabla 3, se puede observar a Colombia a nivel latinoamericano y en comparación a países en potencia. En el año 2012 los resultados del país son significativamente inferiores, puesto que el puntaje de Colombia (403) es menor al de los 53 países restantes, lo que evidencia un panorama desolador en cuanto a lectura crítica.

Tabla 3. Puntajes promedio y desviación estándar en lectura. PISA 2012.

Países	Lectura	
	Promedio	Desviación estándar
Chile	441	78
México	424	80
Uruguay	411	96
Costa Rica	441	74
Brasil	410	85
Argentina	396	96
Colombia	403	84
Perú	384	94
Promedio OCDE	496	94
Shanghái	570	80

Fuente: ICFES. Colombia en PISA 2012.

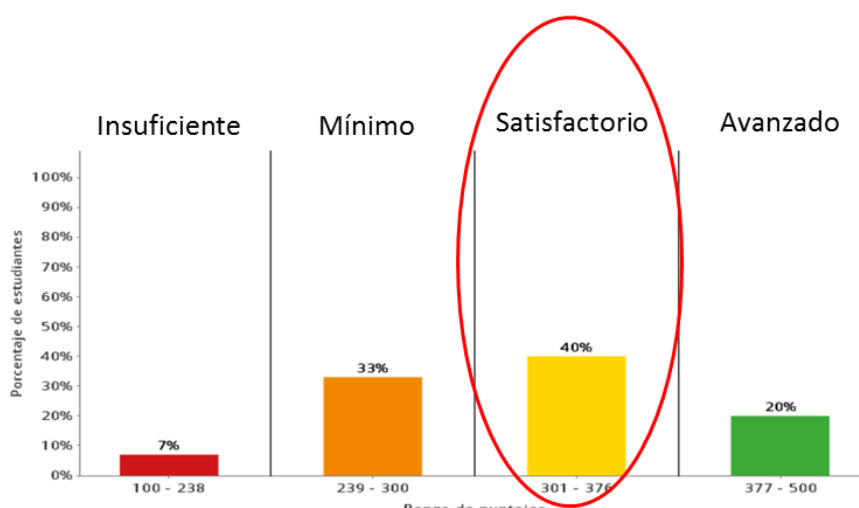
Se puede inferir, gracias a esta información que las políticas educativas implementadas y las estrategias y actividades que ejecutan los maestros no son suficientes para generar un aprendizaje significativo; por ende, los resultados que arrojan las diferentes pruebas internacionales dejan muy mal posicionada a la nación.

A nivel nacional, Colombia cuenta con el ICFES (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación), entidad responsable de la evaluación de la educación colombiana. Esta institución realiza diferentes pruebas en distintos momentos de la escolaridad, entre ellas se encuentran: las Pruebas Saber, las cuales son aplicadas periódicamente a estudiantes de la educación básica, específicamente a los grados 3, 5, 7 y 9; también es responsable de los exámenes de estado de la educación media (SABER 11) y de la educación superior (SABER PRO) la cual mide las competencias de quienes están a puertas de graduarse como profesionales.

Teniendo en cuenta la institución en la que se aplicó la propuesta, se hace un breve análisis a las pruebas saber 2014 - 3, 5 y 9 en relación a Lenguaje.

Grado Tercero

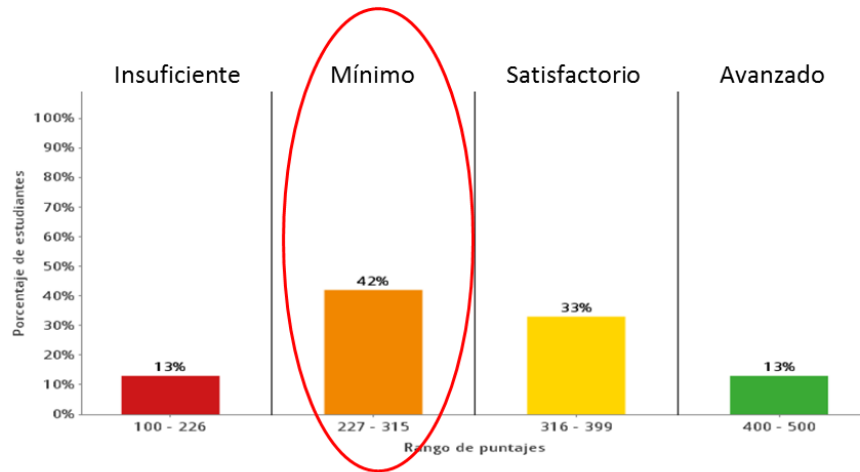
Ilustración 2. Resultados prueba saber 3°-2014-Icfes.



En la ilustración 2 se puede observar que el mayor porcentaje de los estudiantes de este grado se ubicó en el nivel satisfactorio con un 40%, sin embargo el porcentaje restante mayormente se ubicó en el nivel insuficiente con el 7% y mínimo con un 33%, pues no hay una diferencia notable entre el nivel de lectura mínimo y satisfactorio. Lo anterior muestra que aún hace falta que el porcentaje del nivel satisfactorio y avanzado aumente, para ello es necesario que los estudiantes desarrollen más competencias y habilidades para la lectura crítica.

Grado Quinto

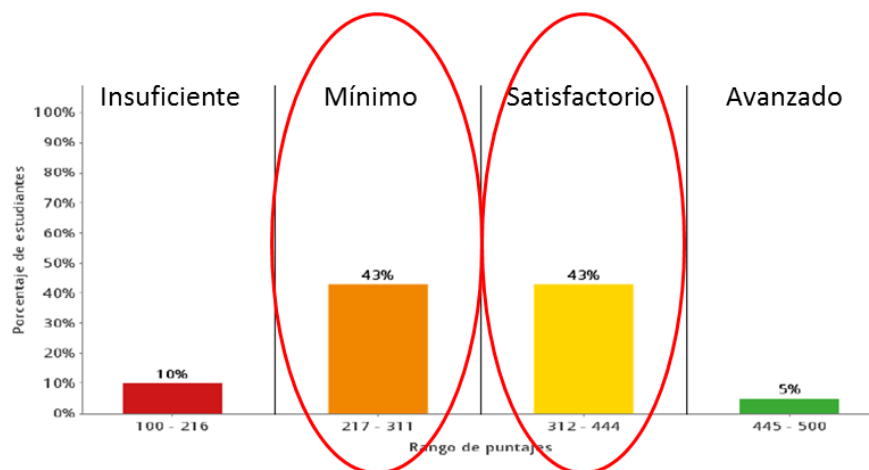
Ilustración 3. Resultados prueba Saber quinto 2014- ICFES.



En esta ilustración se observa que la mayoría de los estudiantes se ubicaron en el nivel mínimo con un 42% y satisfactorio con un 33%, y los niveles insuficiente y avanzado compartieron el mismo porcentaje con el 13%; es decir, los estudiantes aun presentan falencias para la lectura crítica, lo cual los ubica en un nivel bajo con respecto a otras instituciones públicas de esta misma ciudad.

Grado Noveno

Ilustración 4. Resultados pruebas Saber noveno 2014- ICFES.



En cuanto al grado noveno, se observa que el porcentaje del nivel satisfactorio y mínimo es el mismo con un 43%, sin embargo se observa que el porcentaje del nivel avanzado es muy bajo, pues solo el 5% de los estudiantes que presentaron esta prueba se ubicaron en este nivel.

Teniendo en cuenta las pruebas realizadas en el 2014, se observa que la mayoría de estudiantes se ubicaron en el nivel mínimo y satisfactorio, y comparando cada una de ellas en cuanto al nivel avanzado se puede observar que disminuye a medida que se avanza de grado de escolaridad y que a su vez aumentan los niveles mínimos para el lenguaje, lo cual demuestra que es necesario que se avance en el desarrollo de las competencias y desempeños que permitan al estudiante alcanzar mejores y mayores niveles en las pruebas de estado.

El MEN (Ministerio de Educación Nacional) ha adoptado el término “competencia”, el cual incorpora el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir, y aprender a ser; es decir, los cuatro pilares de la educación formulados por la UNESCO. De esta manera, “el enfoque por competencias, que subyace de los lineamientos de la política educativa colombiana, parte de la idea de que el propósito de los procesos educativos en todo sistema, es el desarrollo de un conjunto de competencias cuya complejidad y especialización aumentan en tanto se alcanzan mayores niveles de educación”⁶. En relación con lo anterior, Frida Díaz⁷ afirma que las competencias son un proceso complejo, una integración de diversos contenidos, habilidades, recursos y destrezas que se aprenden en el seno de una comunidad de práctica y así mismo se evalúan de acuerdo al nivel de desempeño alcanzado.

⁶ MEN. Enfoque de competencias en educación: del conocimiento al uso y apropiación. 2011 [En línea] Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-275791.html> [Citado el 18 de agosto de 2015].

⁷ DÍAZ, Frida; HERNÁNDEZ, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: Mc Graw Hill/Interamericana, 2010, p. 47.

Con respecto a las competencias básicas, es preciso delimitar el panorama y señalar que el énfasis de la propuesta está puesto en la competencia comunicativa, específicamente en la lectora. De acuerdo con el ICFES, la competencia comunicativa- lectora “explora la forma como los estudiantes leen e interpretan diferentes tipos de texto. Abarca la comprensión, el uso y la reflexión sobre las informaciones contenidas en diferentes tipos de textos, e implica una relación dinámica entre estos y el lector”⁸.

De igual forma, según lo expuesto por el Ministerio de Educación Nacional y el ICFES, existen tres competencias para la lectura crítica las cuales se deben fortalecer a lo largo de la vida y en relación al nivel de escolaridad, estas competencias son:

1. Identificar y entender los contenidos locales que conforman un

texto: “Esta competencia incluye la capacidad de identificar y comprender los eventos, ideas, afirmaciones y demás elementos locales que componen un texto. Su evaluación está entonces dirigida a la comprensión del significado de palabras, expresiones o frases que aparecen explícitamente en el texto”⁹.

2. Comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un

sentido global: “Esta competencia consiste en la habilidad de comprender la relación semántica y formal de los elementos locales que constituyen el texto, de manera que éste adquiera un sentido global. En esa medida, las

⁸ ICFES. Pruebas Saber 3°, 5° y 9°. Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2014. [En línea] Disponible en: http://www.icfes.gov.co/examenes/component/docman/cat_view/6-saber-3-5-y-9/18-informacion-general/43-guias-y-ejemplos-de-preguntas/37-historico-guias?Itemid [Citado el 18 de agosto de 2015].

⁹ ICFES, Pruebas Saber PRO. Módulo de lectura crítica 2015- 2. Colombia. p. 4. [En línea]. Disponible en: <http://www.unilibre.edu.co/bogota/pdfs/2015/g4.pdf> [citado el 18 de agosto de 2015].

preguntas que la evalúan siempre involucran varios elementos locales de un discurso escrito y exigen reconocer y comprender su articulación”¹⁰.

- 3. Reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido:** Esta refiere a la capacidad de enfrentar el texto críticamente. Incluye habilidades enfocadas hacia la validez de argumentos, advertir supuestos, derivar implicaciones, reconocer estrategias argumentativas y retóricas, relacionar los contenidos con variables contextuales, etc. Esta es la competencia propiamente crítica, pero adviértase que exige un adecuado ejercicio de las dos anteriores¹¹.

Afín con lo anterior, la lectura crítica mencionada por Cassany como literacidad crítica, “abarca todo lo relacionado con el uso del alfabeto: desde la correspondencia entre sonido y letra, hasta las capacidades de razonamiento asociadas a la escritura”¹²; debido a esto, ha sido motivo de estudio de muchas investigaciones en los últimos años, puesto que en la básica primaria los estudiantes presentan dificultad para comprender los diferentes tipos de texto que se les presenta. Es decir, la afirmación planteada por Cassany está estrechamente relacionada con las competencias propuestas por el MEN y el ICFES, ya que estas buscan articular, los aspectos locales, globales y lineales que están presentes en un texto.

Ante esta perspectiva y los resultados de Colombia en las diferentes pruebas en las que participa, se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¹⁰ Ibid., p. 4.

¹¹ Ibid., p.4.

¹² CASSANY, Daniel. Tras las líneas. Barcelona: Anagrama. 2006. p. 38.

¿De qué manera una propuesta didáctica para la lectura de un texto discontinuo posibilita el desarrollo de competencias y desempeños para la lectura crítica en estudiantes de quinto grado de una Institución Pública de Bucaramanga?

Y con ella las siguientes preguntas directrices, las cuales ayudan a delimitar y a su vez a profundizar en los diferentes aspectos que permiten dar soporte al presente proyecto de investigación; estas son:

- ¿Cuáles son las dificultades que presentan los estudiantes del grado quinto al leer críticamente un texto?
- ¿Qué preferencias en cuanto a lectura tienen los estudiantes del grado quinto, de una institución pública de Bucaramanga?
- ¿Qué características debe tener una propuesta de lectura crítica para el desarrollo de competencias y desempeños?

1.2 JUSTIFICACIÓN

El presente proyecto de investigación surgió a partir de la necesidad de determinar la manera en que la lectura de un texto discontinuo posibilita el desarrollo de competencias y desempeños en estudiantes de quinto grado de una Institución Pública de Bucaramanga.

En el marco de la educación primaria en Colombia, la Ley General de Educación, en su artículo 21 plantea los objetivos específicos de este ciclo, en el numeral b expresa “El fomento del deseo de saber, de la iniciativa personal frente al conocimiento y frente a la realidad social, así como del espíritu crítico” y en el c

“El desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura”¹³.

Lo anterior revela una de las grandes tareas de la educación: el desarrollo de una actitud crítica. Pero, que este sea un requerimiento expuesto en la Ley General de Educación, ya con varias décadas de formulación, y teniendo en cuenta la situación de la educación Colombiana, quiere decir que los procesos que se han llevado a cabo en las aulas no son suficientes para promover el pensamiento crítico.

Por otra parte, en Colombia un porcentaje mínimo de educandos lee críticamente, por lo tanto adquiere sentido el haber diseñado e implementado una propuesta con el objetivo de determinar la manera en que esta posibilita el desarrollo de competencias y desempeños para la lectura crítica en estudiantes de quinto grado de una Institución Pública de Bucaramanga.

En consecuencia con ello, esta investigación abre oportunidades para el desarrollo de competencias y desempeños desde los primeros grados de escolaridad, pues actualmente, en Colombia, la lectura crítica ha sido enfocada en los grados de educación media (décimo y once grado); también se hace pertinente puesto que en la mayoría de las instituciones de carácter público se trabaja aun por contenidos y por lo tanto, es un espacio para demostrar que al utilizar estrategias pertinentes dichos contenidos se pueden articular de manera que potencien en el estudiante el aprendizaje para la vida y no solo momentáneamente. Igualmente, posibilita al programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua

¹³ CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 115 de Febrero 8 de 1994, Título II, Cap. 1, Art 21. [En línea]. Disponible en: http://www.oei.es/quipu/colombia/Ley_115_1994.pdf [Citado el 22 de agosto de 2015].

Castellana acceder a más fundamentos para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura crítica.

Por otra parte el presente proyecto sirve como insumo de investigaciones, dirigidas no solo a la educación primaria sino también a la secundaria, pues el desarrollo de competencias de lectura crítica es un proceso continuo y sistemático que se debe iniciar en los primeros grados de escolaridad y que nunca termina completamente. Además, ofrece referentes importantes para maestros innovadores que desean transformar las prácticas tradicionales y por lo tanto recurrir a los procesos de investigación acción los cuales permiten detectar problemas, reflexionar acerca de las causas, formular y ejecutar propuestas con el objetivo de superar las debilidades.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo general. Determinar de qué manera una propuesta didáctica para la lectura crítica de un texto discontinuo posibilita el desarrollo de competencias y desempeños en estudiantes de quinto grado de una Institución Pública de Bucaramanga.

1.3.2 Objetivos específicos

- Identificar las debilidades que presentan los estudiantes del grado quinto de una Institución pública de la ciudad de Bucaramanga al leer críticamente.
- Reconocer las preferencias que tienen los estudiantes de grado quinto al momento de leer.

- Describir las características de una propuesta de lectura crítica para el desarrollo de competencias y desempeños en estudiantes de una Institución Pública de Bucaramanga.

2. MARCO TEÓRICO

A continuación se presenta el marco teórico con los antecedentes de investigación, fundamentos conceptuales y marco legal que se tuvieron en cuenta para realizar la investigación.

2.1. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN

En el siguiente apartado se encuentran tres tipos de antecedentes: 1). De carácter internacional, 2). carácter nacional y 3). Carácter local; los cuales demuestran que el tema propuesto para esta investigación ha sido motivo de estudio y de constante análisis, con el fin de mejorar los procesos de lectura en el aula.

2.1.1 Antecedentes internacionales. Lectura Crítica y escritura significativa: Acercamiento didáctico desde la lingüística¹⁴, fue un trabajo realizado por la autora Ada Nelly Rodríguez en Caracas, Venezuela desde el año 2003 al 2007.

El objetivo de la investigación se enfocó en proponer un conjunto de estrategias adecuadas al logro de los procesos de lectura y escritura significativas en el área de literatura.

Se trabajó con un enfoque metodológico de corte cualitativo y el tipo de diseño: investigación-acción, ya que los implicados participan en ella, y tiene como objetivo encontrar soluciones a problemas que afectan a determinada población. Los participantes fueron 35 alumnos bachilleres de la especialidad de lengua y literatura participantes de los semestres I a VII.

¹⁴RODRIGUEZ, Ada Nelly. Lectura Crítica y escritura significativa: Acercamiento didáctico desde la lingüística. [En línea]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111479012.pdf> [Citado el 28 de agosto de 2015].

Los resultados de la investigación muestran que con la implementación de la propuesta se logró mejorar considerablemente la lectura y la escritura en la muestra seleccionada. Además; la autora concluye:

El diseño de actividades que conlleven a la realización de tareas de escritura desde las más simples a las más complejas, la utilización de la obra como recurso básico de aula para la discusión y la reflexión, la implementación de actividades que permitan desarrollar la expresión oral y la unificación de estrategias que sistematicen las actividades de lectura y la producción escrita como reflejo de la lectura, contribuyen con la comprensión, la interpretación y la apropiación de los textos literarios de manera significativa y conllevan a la apreciación reflexivo-crítica de las obras leídas¹⁵.

Es decir, el diseño y aplicación de estrategias y actividades innovadoras y coherentes de acuerdo a las necesidades de los educandos, facilitan los procesos de aprendizaje en el aula.

De acuerdo a lo anterior, este antecedente adquiere relevancia para la presente propuesta de lectura ya que en los dos se trabaja desde la concepción crítica. Además, permite un acercamiento a un corpus de estrategias y actividades para el fortalecimiento de los procesos de lectura que fueron útiles al momento de diseñar e implementar el plan de acción para la lectura crítica de un texto discontinuo.

¹⁵ Ibid., p. 257.

Otro de los antecedentes de carácter internacional es el realizado por Adolfo Zárate Pérez; titulado **“La Lectura Crítica en los libros de texto de Educación Secundaria”**¹⁶. Este es un trabajo realizado en Perú en el año 2010.

El objetivo general del estudio fue analizar y comparar la concepción de la lectura crítica y su tratamiento metodológico en los libros de texto del MED y de las editoriales privadas de educación secundaria en el Perú.

La propuesta se sustentó en la metodología descriptiva y exploratoria, de enfoque cualitativo y cuantitativo.

Aunque una de las hipótesis que se formuló el autor de la investigación fue que existían diferencias significativas sobre la concepción de la lectura entre los libros de texto usados en colegios privados y públicos, llegó a la conclusión de que lo anterior no es así. En este caso, la diferencia que halló fue: los libros del área de comunicación, de colegios públicos, a cargo del Ministerio de Educación Nacional conceptualizan mejor la lectura crítica, mientras que los libros de texto del área de Ciencias Sociales de colegios oficiales dominan mejor el tratamiento de lectura crítica.

Así mismo, el investigador concluyó que los planteamientos formulados por el Ministerio de Educación de Perú, están desligados de las acciones que realizan ya que en los libros de texto se favorece la lectura de tipo literal e inferencial pero en casos mínimos la de nivel crítico.

La importancia del antecedente radica en el hecho de que es una base teórica sólida acerca del eje de la investigación: lectura crítica; así mismo, brinda la

¹⁶ ZÁRATE PÉREZ, Adolfo. La lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria. [En línea]. Disponible en: <https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/6322/TREBALL%20COMPLET.pdf?sequence=1> [Citado el 28 de agosto de 2015].

posibilidad de caracterizar algunas actividades de comprensión crítica y de reflexionar acerca del tratamiento que se le está dando a la lectura.

2.1.2. Antecedentes nacionales. “Incidencia de una secuencia didáctica, centrada en la lectura crítica de diversos textos y en la discusión oral sobre los mismos, en el desarrollo de competencias argumentativas”¹⁷ es un trabajo de investigación realizado por Gustavo Marín Cárdenas en el año 2013, para optar al título de maestría en educación, en la ciudad de Pereira.

Determinar la incidencia de una secuencia didáctica centrada en la lectura crítica de diversos textos y en la discusión oral sobre los mismos, en el desarrollo de competencias argumentativas en los niños y niñas de los grados tercero a quinto de la Institución Educativa Escuela Nueva San Carlos de la zona rural del municipio de Marsella Risaralda, fue el objetivo general del proyecto.

El enfoque empleado fue de carácter cualitativo con diseño cuasi- experimental. La muestra estuvo integrada por estudiantes de grado tercero a quinto.

Para cumplir con los objetivos de la investigación, el autor estructuró el siguiente plan de trabajo:

1. Diagnóstico de la competencia argumentativa a partir de los niveles de lectura citados en los lineamientos de lengua castellana.
2. Diseño y aplicación de la unidad didáctica estructurada en tres momentos: antes, durante y después.
3. Post test para evaluar los procesos de argumentación.
4. Sistematización de los resultados.

¹⁷ MARÍN CARDENAS, Gustavo. Incidencia de una secuencia didáctica, centrada en la Lectura Crítica de diversos textos y en la discusión oral sobre los mismos, en el desarrollo de competencias argumentativas. [En línea] Disponible en: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/3879> [Citado el 28 de agosto de 2015].

Finalmente, el autor logró dar respuesta a cada una de las preguntas de investigación y cumplió con los objetivos propuestos. Además, los resultados mostraron que con la implementación de la unidad didáctica la muestra seleccionada presentó una ligera diferencia estadística a favor de la comprensión inferencial y crítica del texto argumentativo.

Uno de los grandes aportes del presente antecedente es el hecho de que se trabaja la lectura crítica desde los primeros grados de escolaridad, pues generalmente la atención de ésta se centra en los grados superiores; además, la concepción de lectura se trabaja desde los lineamientos y estándares de lengua castellana lo cual sirve para contextualizar la propuesta y reflexionar acerca de las estrategias más pertinentes para la formación de lectores críticos.

El segundo antecedente de carácter local es titulado **“La secuencia didáctica como estrategia para desarrollar niveles de Lectura Crítica en estudiantes de grado quinto”**¹⁸. El proyecto fue realizado por Martha E. Arias Ibarra, Diana Maritza Beltrán Amaya, María de Jesús Solano Cobos, dentro del programa de especialización en procesos lecto-escriturales de la Universidad Minuto de Dios de la ciudad de Bogotá, durante el año 2012.

Este estudio pretendió potenciar la lectura crítica en estudiantes del grado Quinto de Primaria del Colegio la Inmaculada de Chía mediante la aplicación de la secuencia Didáctica.

La metodología usada fue de carácter cualitativo y el tipo de diseño investigación acción ya que, según las autoras, “el propósito fundamental de la investigación

¹⁸ARIAS IBARRA, Martha; BELTRÁN AMAYA, Diana; SOLANO COBOS, María de Jesús. La secuencia didáctica como estrategia para desarrollar niveles de lectura crítica en estudiantes de grado quinto [en línea] Disponible en: http://repository.uniminuto.edu:8080/jspui/bitstream/10656/2406/2/TELEC_AriasIbarraMarthaErminia_2012.pdf [Citado el 28 de agosto de 2015].

acción es la transformación de la práctica pedagógica a través de los procesos de reflexión”¹⁹.

La unidad didáctica se sustentó en las ideas de Ana Camps; y se desarrolló en 6 sesiones de trabajo, en las cuales se analizaron diferentes tipos de texto desde el plano literal, inferencial y crítico.

Las conclusiones a la cuales llegan las autoras dejan entrever que la unidad didáctica permitió un avance mínimo del nivel de lectura y por lo tanto existe la posibilidad de mejorar los porcentajes de pruebas estandarizadas de carácter nacional e internacional.

Se toma esta investigación como antecedente ya que el enfoque de investigación y el diseño metodológico son los mismos y por lo tanto la lectura y reflexión de este apartado ofrece fundamentos a tener en cuenta. Otra de las razones por la cual se eligió es porque se implementó una propuesta de lectura basada en las políticas públicas actuales.

2.1.3 Antecedentes locales. En el año 2014, la maestra Dayana Zuta Acuña desarrolló el trabajo titulado “**Acceso equitativo al conocimiento y desarrollo de la argumentación: Una experiencia didáctica en la clase de Lengua Castellana**”²⁰.

El objetivo general formulado por la autora fue determinar una propuesta didáctica que permita a estudiantes de undécimo grado de una Institución educativa oficial del municipio de San Juan Girón el acceso equitativo al conocimiento y el desarrollo de la argumentación.

¹⁹ Ibid., p. 36.

²⁰ ZUTA ACUÑA, Dayana. Acceso equitativo al conocimiento y desarrollo de la argumentación: Una experiencia didáctica en la clase de Lengua Castellana. [En línea] Disponible en: <http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/tesis/2014/153445.pdf> [Citado el 28 de agosto de 2015].

La población objeto de investigación fueron 20 estudiantes del grado 10, pertenecientes a una Institución educativa del municipio de Girón, Santander.

El enfoque de la investigación fue de corte cualitativo, puesto que se quiso llegar a comprender a profundidad una situación específica de la institución. El tipo de diseño utilizado fue investigación-acción.

La investigadora estructuró el proceso en tres etapas “en primer lugar, la recolección de datos por medio de entrevistas, cuestionarios, análisis documental, grupo focal y taller diagnóstico. Estos datos permitieron ejecutar la segunda etapa, el diseño y la implementación de la propuesta didáctica; para finalmente, llegar a la tercera que comprendió la revisión final”²¹.

A partir del desarrollo de las etapas, la autora llega a la conclusión de que la lectura es la mejor forma de acceder al conocimiento. Así mismo, las experiencias pedagógicas y didácticas que surgen de las necesidades de los educandos propician en nivel de motivación y por lo tanto se obtienen excelentes resultados.

El presente antecedente adquiere trascendencia para este trabajo de investigación puesto que se toma como referente el proceso de lectura, además permite el acceso a principios básicos de investigación cualitativa y de investigación acción.

“Concepciones sobre Lectura Crítica de los docentes en ejercicio de Lengua Castellana en la ciudad de Bucaramanga y su área metropolitana”²² es un trabajo realizado en el año 2015 por Karem Daian Hernández Salazar y Yurany

²¹ Ibid., p. 11.

²² HERNÁNDEZ, Karem; PÁEZ, Yurany. Concepciones sobre lectura crítica de los docentes en ejercicio de lengua castellana en la ciudad de Bucaramanga y su área metropolitana. 2015. [En línea] Disponible en: <http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/tesis/2015/157860.pdf> [Citado el 29 de agosto de 2015].

Estefany Páez Celi para obtener el título de Licenciatura en educación básica con énfasis en Lengua Castellana en la Universidad Industrial de Santander.

El objetivo general del estudio fue determinar las concepciones sobre Lectura Crítica de los docentes en ejercicio de Lengua Castellana de Bucaramanga y su área metropolitana.

La población objeto de estudio fueron educadores de Lengua Castellana de la ciudad de Bucaramanga y su área metropolitana, de instituciones públicas y privadas, los cuales ejercen en diferentes grados de la educación básica secundaria.

Las autoras seleccionaron la investigación cualitativa como enfoque a utilizar y el diseño metodológico de carácter etnográfico “éste permite recolectar y aportar una serie de datos descriptivos de la población objeto de estudio”²³. La muestra la conformaron cuarenta maestros, de instituciones del sector público y privado, quienes aportaron información a través de la entrevista semiestructurada.

En relación a los resultados, se destaca que los docentes gozan de una fundamentación teórica sólida acerca de la lectura crítica, pero en su gran mayoría omiten o desconocen su función social.

Igualmente, los docentes tienen clara la relación que existe entre pensamiento crítico y lectura crítica y destacan estrategias pertinentes para el desarrollo de la comprensión crítica.

Este antecedente enriquece el presente proyecto pues remite a reflexionar acerca de que es importante relacionar la teoría con la práctica; es decir, las acciones educativas se deben implementar y desarrollar a partir de la luz de la teoría y de manera contextualizada.

²³ Ibid., p. 101.

2.2. FUNDAMENTOS CONCEPTUALES

A continuación se presentan los fundamentos teóricos y conceptuales que enriquecen y dan soporte a esta investigación.

2.2.1 Lectura Crítica. La fundamentación que trata sobre la lectura es amplia, pero las teorías más recientes la definen como un proceso de construcción de significado en el cual influyen diversos factores como los valores, los conocimientos y experiencias. Por lo tanto los significados que diversos lectores producen de un mismo texto pueden variar, y así mismo ningún significado del lector coincidirá exactamente con el del escritor. Lo anterior no quiere decir que todas las interpretaciones son válidas sino que están ligadas al contexto e identidad del lector, pues según Humberto Eco²⁴ aunque un lector es libre de aventurar y producir todas las interpretaciones que quiera, en cierto momento se verá obligado a rendirse cuando el texto no apruebe sus atrevimientos, es decir, la interpretación tiene límites marcados por el mismo texto.

Por su parte, Goodman²⁵ y Frank Smith²⁶ relacionan la lectura con el lenguaje, pues son procesos cuyo propósito principal es ser funcionales. Lo anterior quiere decir que tanto el lenguaje como la lectura tienen una función específica: transmitir información considerada importante para el emisor, la cual debe ser valorada e interpretada de acuerdo a las características (cognitivas, contextuales, etc.) del receptor. Esta concepción, remite a otras teorías en las cuales se conceptualiza la lectura como la relación trídica entre autor, texto y lector.

Otra idea que puede caracterizar la relación entre lenguaje y lectura, es la que, ofrece Ken Goodman “el lenguaje es un medio que permite la interacción con otros

²⁴ ECO, Humberto. Los límites de la interpretación. Barcelona: Lumen, 1992. p.41.

²⁵ GOODMAN, Ken. Sobre la lectura: una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y a la ciencia del lenguaje. México: Paidós, 1983. p. 33.

²⁶ SMITH, Frank. Comprensión de la lectura: Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje. México, D.F.: Trillas, 1989. p. 23.

y con el mundo”²⁷. En el caso de la lectura, esta se convierte en la vía de nexo entre el mundo del escritor (autor) y lector.

Por otra parte, en los lineamientos curriculares de lengua castellana se afirma que:

El acto de leer es un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector. Esta orientación tiene grandes implicaciones a nivel pedagógico ya que las prácticas de lectura que la escuela privilegia deben dar cuenta de esta complejidad de variables, de lo contrario estaremos formando decodificadores que desconocen los elementos que circulan más allá del texto. En este punto la teoría pragmática cobra su valor: el tomar los actos de significación y los actos de habla como unidades de análisis y no sólo la oración, el enunciado o el texto a nivel interno, resultan ideas centrales. Es claro que desde esta perspectiva, “leer” resulta ser un proceso complejo y, por tanto, la pedagogía sobre la lectura no se podrá reducir a prácticas mecánicas, a técnicas instrumentales, únicamente. En una perspectiva orientada hacia la significación, la lengua no puede entenderse sólo como un instrumento, como un medio para...; la lengua es el mundo, la lengua es la cultura²⁸.

Igualmente, Goodman²⁹ afirma que leer es construir significado. Una postura que se encuentra en relación a la de Goodman es la que ofrece Cassany, pues para este autor “leer es comprender”³⁰; pero para comprender o construir el significado a partir del signo escrito, el lector debe contar con una serie de habilidades o destrezas cognitivas las cuales le permiten establecer una estrecha relación entre

²⁷ GOODMAN, Kenneth. Op. cit., p. 21.

²⁸ MEN. Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. p. 27. [En línea]. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf [Citado el 1 de junio de 2015].

²⁹ GOODMAN, Kenneth. Op. cit., p. 152.

³⁰ CASSANY, Daniel. Tras las líneas. Barcelona: Anagrama, 2006, p. 21.

autor, texto y lector; estas pueden y deben ser desarrolladas durante el proceso escolar y el mismo proceso de lectura. Algunas de estas habilidades o destrezas son: Anticipar lo que dirá el escrito, identificar la información relevante del texto, elaborar hipótesis y verificarlas, relacionar los hechos, etc. Por esto es importante trabajar en el aula con estrategias pedagógicas que posibiliten desarrollarlas y potencializarlas, de tal manera que el educando adquiera un conjunto de habilidades que le permitan comprender el significado de un texto, capacidad a la que Cassany denomina alfabetización funcional.

Por otra parte, Frank Smith³¹ señala que en la lectura se incluyen dos fuentes de información: visual, a la que Goodman³² denomina como lo impreso; y la no visual que remite a los conocimientos previos y a las habilidades cognitivas a las que el lector recurre durante el proceso, ya que no se trata simplemente de ver y verbalizar lo escrito, sino que es indispensable relacionar el proceso con los conocimientos previos, "en gran medida lo que un lector eficaz lee no lo ve, lo entiende, lo percibe gracias a sus conocimientos del mundo"³³.

En relación a las ideas anteriores, en las cuales el lector es el actor principal, Estanislao Zuleta afirma que "leer implica un proceso complejo en el cual el lector debe ser el protagonista, pues no debe conformarse con recibir lo escrito, lo visto, lo leído, sino que debe trabajar. Según Zuleta trabajar, en primer lugar, quiere decir que no existe un código común al que hayan sido "traducidas" las significaciones que se van a interpretar durante la lectura; en segundo lugar, quiere decir que el "texto produce su propio código por las relaciones que establece entre sus signos; genera, por decirlo así, un lenguaje interior en relación

³¹ SMITH, Frank. Op. cit., p. 23.

³² GOODMAN, Ken. Op. cit., p. 26.

³³ BLANCO, Esther. La Comprensión Lectora. Una propuesta didáctica de lectura de un texto literario, El salvador: Centro de Cultura Hispánica Caballeros de Santiago. [En línea] Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005_03/2005_redELE_3_05Blanco1.pdf?documentId=0901e72b80e00824 [Citado el 4 de agosto de 2015].

de afinidad, contradicción y diferencia con otros “lenguajes”³⁴. Por lo tanto, el termino trabajar como sinónimo de lectura, propuesto por Zuleta, guarda una estrecha relación con el de comprender (Goodman) y construir significado (Cassany), pues trabajar consiste en “determinar el valor que el texto asigna a cada uno de sus términos, valor que puede estar en contradicción con el que posee el mismo término en otros textos”³⁵. Lo anterior, afirma aún más que en la lectura es importante el contexto y la información previa con la que cuenta el lector.

Para Cassany, “Literacidad es el término más preciso y generalizado para referirse a las prácticas de comprensión de escritos. Proviene del vocablo inglés “literacy” y tiene un sentido muy amplio. Abarca todo lo relacionado con el uso del alfabeto: desde la correspondencia entre sonido y letra hasta las capacidades de razonamiento asociadas a la escritura”³⁶.

Literacidad incluye, de acuerdo a Cassany³⁷, el código escrito, los géneros discursivos, los roles del autor y lector, las formas del pensamiento, la identidad y el estatus como individuo, colectivo y comunidad, los valores y representaciones culturales.

A su vez, David Cooper³⁸ plantea que al leer un texto desde una perspectiva crítica, los alumnos asimilan ciertas claves que el texto les brinda y las relacionan con la información que ya disponen, surgida de su experiencia previa, para evaluar y enjuiciar lo que están leyendo; para ello se plantean cuatro etapas para llegar a ser buenos lectores:

1. Formarse una idea general de lo que plantea el autor y aquello de lo que intenta convencernos.

³⁴ZULETA, Estanislao. Sobre la lectura. 1982. [En línea]. Disponible en: http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-99018_archivo_pdf.pdf [Citado el 25 de agosto de 2015]

³⁵Ibíd., p. 4.

³⁶CASSANY, Daniel. Tras las líneas. Barcelona: Anagrama. 2006, p. 38.

³⁷Ibíd., p. 38-39.

³⁸COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid: Aprendizaje visor, 1998, p. 300- 301.

2. Cuestionar al autor en cuanto a suposiciones, prejuicios, propaganda, mezcla de hechos, etc...
3. Comparar la información que presenta el texto con la que se conoce.
4. Evaluar lo que se lee.

Por otra parte, el ICFES identifica la lectura crítica como “La capacidad que tiene el lector para dar cuenta de las relaciones entre los discursos y las prácticas socioculturales que las involucran y condicionan, lo cual significa que el lector debe reconstruir el sentido profundo de un texto en el marco del reconocimiento del contexto en el que se produce y de las condiciones discursivas (ideológicas, textuales, sociales) en las que se emite”³⁹. Lo anterior, destaca la importancia de la contextualización en los procesos de lectura.

Además, el ICFES propone niveles de desempeño, ver tabla 4, los cuales muestran las habilidades que deben superar los educandos para llegar a ser lectores críticos:

Tabla 4. Niveles de desempeño para la lectura crítica.

Nivel de desempeño	Descripción
Nivel 3 Además de lograr lo definido en el nivel precedente, el estudiante que alcanza este nivel establece inferencias más complejas, contextualiza adecuadamente un texto y adopta una posición crítica frente a este. En su ejercicio lector, el estudiante	Para esto el estudiante: • Reconoce información implícita en el texto. • Identifica y caracteriza información abstracta (por ejemplo, supuestos, implicaciones, razones, prejuicios, juicios de valor, etcétera) contenida en un texto. • Evalúa la estructura y el contenido argumentativo de un texto (por ejemplo, identifica los argumentos que respaldan una tesis o establece relaciones lógicas entre premisas y argumentos). • Reconoce relaciones semánticas o formales (premisa-conclusión, tesis-ejemplo, introducción-desarrollo, etcétera) en un texto. • Relaciona información del texto con información que no está en el texto (y que forma parte del bagaje cultural que se espera de estudiantes)

³⁹ICFES. Módulo de Lectura crítica. Bogotá, 2015. [En línea]. Disponible en: <http://www.unilibre.edu.co/bogota/pdfs/2015/g4.pdf> [Citado el 24 de agosto de 2015].

involucra todo su bagaje cultural y social.	de este nivel). • Contextualiza el estilo y el contenido de un texto. • Relaciona las estrategias discursivas con contextos socioculturales específicos. • Caracteriza las voces presentes en el texto.
Nivel 2 El estudiante que alcanza este nivel identifica y entiende contenidos explícitos de un texto, tiene una comprensión general de este y reconoce estrategias discursivas y su propósito.	Para esto el estudiante: • Localiza información explícita o concreta (por ejemplo, lugares, nombres y fechas) en un texto. • Entiende el significado de las palabras según el contexto. • Reconoce la idea general de un texto. • Identifica las partes del texto y reconoce la función de estas. • Reconoce las voces presentes en un texto. • Reconoce la función de los conectores lógicos que estructuran un texto. • Reconoce las estrategias discursivas de un texto (usadas por el autor para convencer, refutar, informar, etcétera). • Reconoce ideas o afirmaciones explícitas o sugeridas por el autor. • Reconoce el propósito de enunciados específicos en el texto.
Nivel 1	El estudiante no alcanza lo definido en el nivel II.

Fuente: ICFES. Módulo de Lectura Crítica Saber Pro 2015-2.

2.2.2 El trabajo por competencias. A lo largo de este apartado se puede evidenciar que las competencias son un “saber hacer flexible”⁴⁰; y que es lo que se desarrolla de manera global en los estudiantes, pero junto con ella se desligan desempeños, procesos, destrezas y/o habilidades de lectura crítica.

Para Frida Díaz: “La adquisición de competencias no puede entenderse como la simple sumatoria del aprendizaje de conocimientos, habilidades y actitudes; pues el núcleo del aprendizaje reside precisamente en la integración u orquestación de dichos contenidos, aunados a otros recursos cognitivos, que la persona dinamiza

⁴⁰ PRUEBAS SABER 3°, 5° Y 9°. Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal. Bogotá, 2013. [En línea] Disponible en: http://cms.univalle.edu.co/todosaaprender/anexos/enelcamino/6-ICFES_MEN-Pruebassaber359.pdf [Citado el 1 de agosto de 2015].

cuando afronta una tarea en una situación-problema determinada”⁴¹. Lo anterior permite deducir que el trabajo por competencias no solo implica la adquisición de destrezas y habilidades, referentes al saber, sino que además incluye la capacidad de poner en práctica los saberes, lo cual remite a un saber hacer.

De esta manera, la competencia se define como un “saber hacer flexible que puede actualizarse en distintos contextos, es decir, como la capacidad de usar los conocimientos en situaciones distintas de aquellas en las que se aprendieron”⁴²; estas posturas además remiten a los cuatro pilares de la educación: Aprender a conocer, aprender a vivir juntos, aprender a ser y aprender a hacer, los cuales de manera conjunta conforman un ser competente.

Según el Ministerio de Educación Nacional, el enfoque se basa en tres tipos de competencias básicas: Matemáticas, científicas y comunicativas.

En este caso la competencia que concierne es la comunicativa, entendida por Carlos Lomas como:

El conjunto de conocimientos, estrategias, habilidades y actitudes que hacen posible un uso adecuado, correcto, eficaz y coherente de la lengua en las diversas situaciones y contextos del intercambio comunicativo entre las personas. Integra un conjunto de conocimientos no solo lingüísticos sino también estratégicos, sociolingüísticos y textuales sin cuyo dominio no es posible un uso competente de la lengua en nuestras sociedades⁴³.

⁴¹Díaz, Frida; HERNÁNDEZ, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: Mc Graw Hill/Interamericana, 2010, p. 47.

⁴²PRUEBAS SABER 3°, 5° Y 9°. Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal. Bogotá, 2013. [En línea] Disponible en: http://cms.univalle.edu.co/todosaaprender/anexos/enelcamino/6-ICFES_MEN-Pruebassaber359.pdf [Citado el 1 de agosto de 2015].

⁴³LOMAS, Carlos. La educación lingüística y literaria en secundaria. Materiales para la formación del profesorado. Murcia: Compobell, 2006, p. 26.

Esta definición deja entrever que ser competente en lectura implica la puesta en marcha de habilidades interpretativas y críticas, en las cuales se atiende a la situación de comunicación, que se ponen en práctica y son adquiridas de acuerdo al contexto.

En relación al planteamiento anterior el ICFES, define la competencia comunicativa como el “conjunto de procesos y conocimientos: lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos, pragmáticos y discursivos que el lector/ escritor/ oyente/ hablante pone en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto comunicativo y al grado de formalización requerido”⁴⁴.

Por otra parte, el ICFES evalúa dos competencias comunicativas: Competencia comunicativa escritora y competencia comunicativa lectora; la primera está vinculada con la producción textual a través de diferentes procesos. La segunda se relaciona con la comprensión literal, inferencial y crítica de diversos tipos de texto. Teniendo en cuenta lo anterior, las pruebas saber en su prueba de lectura crítica evalúan tres competencias:

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

Esta competencia “incluye la capacidad de identificar y comprender los eventos, ideas, afirmaciones y demás elementos locales que componen un texto. Su evaluación está dirigida a la comprensión del significado de palabras, expresiones o frases que aparecen explícitamente en el texto”⁴⁵. A su vez, para alcanzar esta competencia los estudiantes deben fortalecer procesos de pensamiento, en este caso el manejo de información, el cual involucra desempeños que le permiten

⁴⁴ICFES. Sobre las pruebas saber y de estado: una mirada a su fundamentación y orientación de los instrumentos en lenguaje. Bogotá, 2007. [En línea] Disponible en: http://www.icfes.gov.co/examenes/component/docman/cat_view/8-saber-11/20-informacion-general/44-marcos-guias-y-ejemplos-de-preguntas/67-marco. [Citado el 5 de agosto de 2015].

⁴⁵ SABER. Módulo de lectura crítica. Saber pro 2015-1. p. 4. [En línea] Disponible en: http://www2.icfes.gov.co/examenes/component/docman/cat_view/10-saber-pro/22-informacion-general/130-modulos-saber-pro-2015-1?Itemid= [Citado el 1 de julio del 2015]

extraer información explícita del texto. Es decir, que localicen e identifiquen datos explícitos y puntuales, identifiquen las referencias a través de marcadores textuales, la función de un párrafo, la función de temporalidad, orden y adición que cumplen algunos marcadores en una oración, reconozcan la estrategia textual que indica que una palabra o expresión tienen un sentido particular en el texto, identifiquen el tema, idea y propósito central del texto, construyan conclusiones y hagan inferencias sencillas.

2. Comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global:

Consiste en “la capacidad de comprender cómo se relacionan semántica y formalmente los elementos locales que constituyen un texto, de manera que éste adquiera un sentido global. En esa medida, las preguntas que la evalúan siempre involucran varios elementos locales de un texto y exigen reconocer y comprender su articulación”⁴⁶. Para alcanzar esta competencia se debe cumplir con el siguiente proceso de pensamiento: Interpretación, por medio de desempeños como: Ubicar información relevante en el desarrollo discriminando entre datos muy similares, identificar secuencias enumerativas, descriptivas, el orden secuencial de los hechos y la función que cumple un párrafo dentro del desarrollo del contenido, deducir información implícita de partes o del texto global, hacer afirmaciones sobre el contenido del texto.

3. Reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido:

Refiere a la “capacidad de enfrentar el texto críticamente. Incluye evaluar la validez de argumentos, advertir supuestos, derivar implicaciones, reconocer estrategias argumentativas y retóricas, relacionar los contenidos con variables contextuales, etc.”⁴⁷. Para llegar a reflexionar a partir del texto y evaluar su

⁴⁶ Ibid., p. 4.

⁴⁷ SABER. Módulo de Lectura Crítica. Saber pro 2015-1. p. 4. [En línea] Disponible en: http://www2.icfes.gov.co/examenes/component/docman/cat_view/10-saber-pro/22-informacion-general/130-modulos-saber-pro-2015-1?Itemid= [Citado el 1 de julio del 2015]

contenido, es necesario que el educando haga una valoración crítica de lo que lee, e involucre una serie de desempeños, los cuales son: explicar el propósito o intención del autor cuando usa determinada palabra o expresión, evaluar la adecuación del uso de ciertas palabras expresiones o recursos teóricos, evalúa el contenido y la forma del texto.

A continuación, en la tabla 5, se resume la información:

Tabla 5. Competencias y desempeños para la lectura crítica.

COMPETENCIAS Y DESEMPEÑOS			
Competencia	Identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto	Comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global	Reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido
Desempeños	• comprensión del significado de palabras, expresiones o frases que aparecen explícitamente en el texto. • Identificación de la función de un párrafo • Identificación de la función de temporalidad • Comprensión del orden del texto • Identificación del tema, idea y propósito central del texto	• Ubicación de información relevante en el desarrollo discriminando entre datos muy similares • Identificación de secuencias enumerativas, descriptivas, el orden secuencial de los hechos y la función que cumple un párrafo dentro del desarrollo del contenido • Deducción de información implícita de partes o del texto global • Realización de afirmaciones sobre el contenido del texto. • Identifica la función que cumplen algunos marcadores textuales (signos de admiración, comillas,	• Explicación del propósito o intención del autor cuando usa determinada palabra o expresión • Evaluación de la adecuación del uso de ciertas palabras expresiones o recursos teóricos • Evaluación del contenido y la forma del texto. • Usa información del texto y otros conocimientos para delimitar significados de palabras o expresiones. • Ubica información en el texto para explicar ideas o

		paréntesis, guiones, etc.) en la estructura informativa del texto. Identifica el medio de publicación adecuado atendiendo al contenido y a las características de los posibles lectores.	dar cuenta de argumentos.
--	--	--	---------------------------

En relación a lo anterior, las pruebas saber señalan que “Las competencias y desempeños se ejercitan de diferentes maneras en función de las características particulares del texto que se trate”⁴⁸; en este caso, con un texto discontinuo.

El cual “se organiza de múltiples maneras e incluye cuadros, gráficas, tablas, etc.”⁴⁹.

A partir de lo planteado anteriormente, se deduce que para lograr las competencias y desempeños, se debe poner en juego una serie de habilidades las cuales son:

Cassany⁵⁰ define las habilidades como destrezas mentales o procesos cognitivos, necesarios para comprender un texto: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias, construir significado, etc.

⁴⁸ ICFES, Pruebas Saber. Módulo de lectura crítica 2016. Colombia. p. 3. [En línea]. Disponible en: <http://www2.icfes.gov.co/docman/estudiantes-y-padres-de-familia/saber-pro-estudiantes-y-padres/estructura-general-del-examen/modulos-saber-pro-2016-1/modulos-primer-sesion-competencias-genericas-4/1646-modulo-de-lectura-critica-saber-tyt-2016-1/file> [citado el 25 de agosto de 2015].

⁴⁹ Ibíd., p. 3.

⁵⁰ CASSANY, Daniel. Op., cit. p. 21.

De otra parte, David Cooper⁵¹ menciona que durante el proceso de comprensión se deben enseñar una serie de habilidades y procesos, de los cuales despliegan una serie de sub-habilidades:

- I. Habilidades y procesos relacionados con ciertas claves para entender el texto.
 - Habilidades de vocabulario.
 - ✓ Claves contextuales.
 - ✓ Análisis estructural.
 - ✓ Habilidades de uso de diccionario.
 - Identificación de la información relevante del texto.
 - ✓ Identificación de los detalles narrativos relevantes.
 - ✓ Identificación de la relación entre los hechos de una narración.
 - ✓ Identificación de los detalles relevantes dentro de los materiales expositivos.
 - ✓ Identificación de la idea central u de los detalles que la sustentan en los materiales de tipo expositivo.
 - ✓ Identificación de las relaciones entre las diferentes ideas contenidas en el material expositivo.
- II. Habilidades y procesos para relacionar el texto con experiencias previas.
 - Inferencias.
 - Lectura crítica.
 - ✓ Hechos y opiniones.
 - ✓ Prejuicios.
 - ✓ Suposiciones.
 - ✓ Propaganda.
- III. Habilidades y procesos de regulación.
 - ✓ Resúmenes.
 - ✓ Clarificaciones.
 - ✓ Formulación de preguntas.
 - ✓ Predicciones.

⁵¹ COOPER, David. Op. cit. p. 26.

A su vez, las pruebas PISA presentan tres niveles de desempeño: acceder y obtener, integrar e interpretar y reflexionar y evaluar, cada uno de ellos involucra habilidades, estas son:

- Hacer inferencias
- Realizar comparaciones.
- Integración de la información.
- Elaborar hipótesis.
- Localizar y organizar la información
- Reflexión del contenido.
- Evaluación.

En la tabla 6 se resumen las habilidades mencionadas anteriormente.

Tabla 6. Habilidades y procesos para la comprensión crítica.

HABILIDADES Y PROCESOS PARA LA COMPRENSIÓN DE UN TEXTO			
	DAVID COOPER	DANIEL CASSANY	PISA
	Este autor hace referencia a habilidades de comprensión. De esta se derivan habilidades, que a su vez despliegan una serie de sub-habilidades.	Se refiere a esto como, destrezas mentales o procesos cognitivos.	Se refiere, como habilidades para desarrollar la lectura crítica.
1	Habilidades y procesos relacionados con ciertas claves para entender el texto. ➤ Habilidades de vocabulario. ✓ Claves contextuales. ✓ Análisis estructural. ✓ Habilidades de uso de diccionario. ➤ Identificación de la información relevante del texto. ✓ Identificación de los detalles narrativos relevantes. ✓ Identificación de la relación entre los hechos de una narración. ✓ Identificación de los detalles relevantes dentro de los materiales expositivos. ✓ Identificación de la idea central u de los detalles que la sustentan en los materiales de tipo expositivo. ✓ Identificación de las relaciones entre las diferentes ideas contenidas en el material expositivo.	Anticipar que dirá el texto	Hacer inferencias

2	Habilidades y procesos para relacionar el texto con experiencias previas. ➤ Inferencias. ➤ Lectura crítica. ✓ Hechos y opiniones. ✓ Prejuicios. ✓ Suposiciones. ✓ Propaganda.	Activación de conocimientos previos y esquemas mentales.	Realizar comparaciones
3	Habilidades y procesos de regulación ✓ Resúmenes. ✓ Clarificaciones. ✓ Formulación de preguntas. ✓ Predicciones.	Hacer hipótesis	Integración de la información
4			Elaborar hipótesis
5		Elaborar inferencias	Localizar y organizar la información
6		Construir significado	Reflexión del contenido
			Evaluación

Por tanto, es nuestro deber como futuras maestras proponer nuevas metodologías que lleven al cambio en el aula, de acuerdo con el mundo actual, puesto que requiere otra mirada, otra manera de pensar y nos convoca a leer con propósitos, diversos géneros y procesar nuevos textos en diferentes modalidades. En la actualidad, la educación requiere fomentar las competencias y desempeños para la lectura crítica formando así sujetos críticos que comprendan la realidad y los textos a profundidad, construyan significados y reconstruyan el sentido en relación con los discursos y las prácticas socioculturales.

En relación a lo anterior, los objetivos educativos, en especial el proceso de lectura, deben orientarse hacia el uso de estrategias y técnicas que le permitan al estudiante interpretar, comprender y valorar la información y los discursos que el mundo le presenta, de manera crítica, pero esto no se realiza de forma fragmentada sino de modo transversal aprovechando todas las situaciones de aprendizaje para fomentarla. Para ello, Daniel Cassany plantea en su obra “Tras las Líneas” veintidós técnicas agrupadas en tres grandes tipos, formuladas para relacionar el contexto con el texto a partir de la identificación de referentes desde el autor hasta la confrontación con otras “miradas” o percepciones, lo que permite

indagar y detectar las intenciones, identificar la temática central y verificar si es correcta o no.

En la tabla 7 se presentan las técnicas formuladas por Daniel Cassany.

Tabla 7. Veintidós técnicas para fomentar la comprensión crítica.

Veintidós Técnicas		
Explorar el mundo del autor -Identifica el propósito -Descubre las conexiones -Retrata al autor -Describe su idiolecto -Rastrea la subjetividad -Detecta posicionamientos -Descubre lo oculto -Dibuja el mapa sociocultural	El género discursivo -Identifica el género y descríbelo -Enumera los contrincantes -Haz un listado de voces -Analiza las voces incorporadas -lee los nombre propios -Verifica la solidez y la fuerza -Halla las palabras disfrazadas -Analiza la jerarquía informativa	Las interpretaciones -Define tus propósitos -Analiza la sombra del lector -Acuerdos y desacuerdos -Imagina que eres -En resumen... -Medita tus reacciones

Fuente: CASSANY, Daniel. Tras las Líneas.

El primer grupo de técnicas explora el mundo del autor: el lector debe identificar el propósito o intención, además de conocer al autor y descubrir las conexiones del texto con otros textos, la época y las otras miradas o posturas sobre la temática, entre otros.

Para el género discursivo, el lector debe conocer que cada género tiene parámetros, buscar los referentes o las polifonías del texto con otros discursos y relacionarlos y analizar los datos aportados.

Respecto a las interpretaciones, el lector actuará con todas las herramientas, técnicas o estrategias para comprender el texto, reconstruirlo y resignificarlo de acuerdo a su contexto y así tomar postura crítica frente al mismo.

A continuación se explican las técnicas elegidas para realizar los talleres con los estudiantes de quinto.

1. **Retrata el autor:** “¿Qué sabes del autor?, ¿Cómo se valora en tu comunidad?, ¿por qué escribe?, ¿cómo? Anota todo lo que sepas de él o ella y lo que deduzcas de su prosa.

Cuando conocemos al autor, el texto se hace más familiar. Disponer de un buen retrato ayuda a comprender la ideología”⁵²

Pero cuando no lo conocemos o incluso cuando ignoramos su nombre, como en internet, podemos rastrear lo que nos dicen sus palabras, lo que nos muestra la prosa.

2. **Identifica el género y descríbelo:** “¿Qué tipo de texto estamos leyendo?, ¿es una noticia, una esquela, un prólogo, un blog?, ¿utiliza los recursos convencionales de cada género?, ¿sigue la tradición establecida?

Cada género tiene sus propios parámetros, con predeterminadas funciones, recursos lingüísticos y roles del autor y lector”⁵³.

3. **Enumera los contrincantes:** “¿Contra quién escribe el autor?, ¿Qué personas se oponen a sus deseos?, ¿qué propósitos tienen?, ¿por qué? Haz una lista de las personas o grupos que no coinciden con el autor. Anota al lado de cada uno sus propósitos y sus intereses”⁵⁴.

4. **Halla las palabras disfrazadas:** “Fíjate ahora en la manera de utilizar el lenguaje. ¿hay algún vocablo particular?, ¿alguna palabra adquiere un significado diferente al corriente?, ¿hay metáforas, comparaciones, sentidos figurados? ¿hay ironía o humor?, ¿sarcasmo o parodia? Subraya todas las expresiones disfrazadas y haz una lista con sus dos significados: el corriente y el que adquiere en el discurso”⁵⁵.

Además de Cassany, autores como David Cooper y Frida Díaz establecen estrategias de lectura, las cuales facilitan significativamente la comprensión de un texto.

⁵² CASSANY, Daniel. Tras las líneas. Barcelona: Anagrama. 2006, p. 117

⁵³ Ibid., p. 125

⁵⁴ Ibid., p. 127

⁵⁵ Ibid., p. 133

Para David Cooper, la comprensión lectora “es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en interacción con el texto”⁵⁶; con esta definición, el autor afirma que la comprensión depende de la relación que hace un lector entre su conocimiento y experiencia con la información que el autor le proporciona; es decir, “el lector elabora el significado apelando a las claves discernibles en el texto y relacionándolas con sus conocimientos”⁵⁷.

Pero, para llegar a comprender un texto se deben tener en cuenta tres etapas que facilitarán el proceso; estas etapas son: antes, durante y después de la lectura.

En primer lugar, las estrategias previas comprenden todas aquellas que se plantean *antes* de llevar a cabo el proceso de lectura, las cuales tienen que ver con el establecimiento del propósito para leer y con las actividades de planificación sobre cómo enfrentar el texto con apoyo de los recursos cognitivos disponibles. Esta etapa comprende la activación del conocimiento previo, la elaboración de predicciones y preguntas.

En relación a lo anterior David Cooper⁵⁸ afirma que las estrategias para antes de la lectura deben encaminarse a desarrollar y/o activar la mayor cantidad de información previa que sea posible; lo anterior está basado en el argumento de que “el aprendizaje se facilita cuando el alumno posee alguna información previa relacionada con el tema de estudio”⁵⁹.

Algunas de las estrategias que se pueden usar en esta etapa son: esquemas previos, anticipos de historia, redes y mapas semánticos, lectura previa, ilustraciones, lectura guiada y discusión.

De la misma manera, Frida Díaz señala que las estrategias previas a la lectura “comprenden todas las que se plantean preferentemente antes de llevar a cabo el

⁵⁶ COOPER, David. Op. Cit., p. 26.

⁵⁷ Ibid., p. 23.

⁵⁸ COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid: Aprendizaje visor, 1998. p. 111.

⁵⁹ Ibid., p. 107-108.

proceso, las cuales tienen que ver con el establecimiento del propósito para leer y con las actividades de planificación sobre cómo enfrentar el proceso de comprensión de la lectura con ayuda de los recursos cognitivos disponibles”⁶⁰.

Tanto Cooper como Frida Díaz destacan las siguientes estrategias en el momento previo a la lectura: esquemas previos, anticipos de historia, redes y mapas semánticos, lectura previa, ilustraciones, lectura guiada y discusión.

En segundo lugar se hallan las estrategias del durante; etapa a la que Frida Díaz denomina como “la interacción directa del lector con el texto”⁶¹; es decir, radica en la confrontación directa del lector con el signo escrito.

Las estrategias que se trabajan durante la lectura son:

- Supervisión: consiste en llevar el debido seguimiento del propósito por el que se está abordando la lectura.
- Inferencia: se basa en activar plenamente el conocimiento previo con el fin de traer a colación la información personal que tenga el estudiante sobre la temática.
- Estrategia estructural, que son los esquemas que cada estudiante hace en su cerebro al relacionar sus pre-saberes con la nueva información que le está proporcionando el texto, y estos pueden irse ampliando en la medida en que el estudiante reciba nueva información, con respecto a la temática abordada en el texto.
- Subrayado: consiste en seleccionar y resaltar la información más relevante del texto, las ideas principales; lo cual permite al educando mejorar su lectura literal.

⁶⁰ DÍAZ, Frida; HERNÁNDEZ, Gerardo. Op. cit., p. 245.

⁶¹ Ibíd., p. 248.

- Toma de notas: en esta el estudiante no solo debe seleccionar la información importante del texto, sino escribir con sus propias palabras lo que interpreto.
- Auto-explicaciones: permite al estudiante desarrollar una mejor comprensión ya que se explica así mismo las interpretaciones que hace a partir de la relación entre los conocimientos previos y la información nueva.

En un tercer orden se encuentran las estrategias de después de la lectura definidas por Frida Díaz⁶² como aquellas que se llevan a cabo cuando se ha finalizado la lectura en su totalidad o en un fragmento.

Según la autora, las dos estrategias más relevantes para después de la lectura son: la identificación de la idea principal y el resumen. La primera consiste en seleccionar el tema global del texto, eliminar la información no relevante del texto y hacer una reflexión sobre las ideas que se han seleccionado; esto con el fin de omitir poco a poco las ideas secundarias hasta identificar de forma precisa las ideas principales de la lectura. La segunda estrategia es el resumen, el cual se elabora teniendo en cuenta algunas estrategias durante la lectura, tales como el subrayado, toma de notas, entre otras, ya que estas permiten eliminar la información trivial y listados, remplazándolos por un concepto que los incluya a todos, para finalmente redactar el producto.

Para este momento o etapa, después de la lectura, Cooper propone determinar la intención del texto, discutir los argumentos y resumir lo aprendido.

En la tabla 8 se establecen de forma breve las estrategias que plantea cada autor para los momentos de la lectura.

⁶² *Ibíd.*, p. 253.

Tabla 8. Momentos y estrategias para la lectura según Frida Díaz y David Cooper.

AUTOR	CONCEPCIÓN COMPREENSIÓN LECTORA	ESTRATEGIAS		
		ANTES	DURANTE	DESPUÉS
		Etapa preparatoria	Etapa de enseñanza	Etapa de práctica
David Cooper "Cómo mejorar la comprensión lectora"	En este proceso de comprender, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente; es decir, el lector elabora un significado en interacción con el texto.	Enseñanza previa del vocabulario, discusión, pre-interrogantes, actividades para establecer el propósito de la lectura, esquemas previos, anticipos de la historia, redes y mapas semánticos, ilustraciones, lectura guiada y discusión.	Modelado.	Determinar la intención del texto y las ideas principales, discutir el texto y resumirlo.
Frida Díaz "Estrategias docentes para un aprendizaje significativo"	La comprensión de textos es una actividad constructiva compleja que implica las características del lector y del texto (elaborado por un autor) dentro de un contexto y prácticas culturales-letradas determinadas.	Establecer el propósito de la lectura, elaborar predicciones acerca de lo que tratará el texto, elaboración de preguntas.	Supervisión, inferencias, estrategia estructural, subrayado, toma de notas., Auto explicaciones.	Identificar la idea principal, elaborar resúmenes, formular y contestar

Fuente: DÍAZ, Frida. "Estrategias docentes para un aprendizaje significativo"; COOPER, David. "Cómo mejorar la Comprensión Lectora".

2.3 MARCO LEGAL

En esta parte del capítulo, se presentan las diferentes políticas públicas que permiten dar soporte legal a esta investigación:

2.3.1 Constitución Política de Colombia. La Constitución Política de 1991, en su artículo 67 define y desarrolla la organización y la prestación de la educación formal en sus niveles de preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, no formal e informal⁶³. En éste se establece que la educación es un derecho de la persona, con ella se busca el acceso al conocimiento de todo el país y a una educación de calidad, la cual le permita al estudiante un desarrollo total del ser.

Además le corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo.

2.3.2 Ley General de Educación. En la Ley General de Educación se plantea en el Art 21, numeral B y C, lo siguiente: “B) El fomento del deseo de saber, de la iniciativa personal frente al conocimiento y frente a la realidad social, así como del espíritu crítico; C) El desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura”⁶⁴, en el cual se fundamenta el espíritu crítico y las respectivas habilidades comunicativas, entre ellas la lectura, eje principal de esta investigación.

⁶³ CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 115 de Febrero 8 de 1994, Título II, Cap. 1, Art 21. [En línea] Disponible en: http://www.oei.es/quipu/colombia/Ley_115_1994.pdf [Citado el 1 de junio del 2015]

⁶⁴ CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 115 de Febrero 8 de 1994, Título II, Cap. 1, Art 21. [En línea] Disponible en: http://www.oei.es/quipu/colombia/Ley_115_1994.pdf [Citado el 2 de julio de 2015].

2.3.3 Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016. En el Plan Nacional Decenal de Educación se plantean los desafíos de la educación en Colombia que sirven de sustento a este proyecto de investigación, específicamente los siguientes: “... fortalecer la cultura de la investigación para lograr un pensamiento crítico e innovador, garantizar el acceso a las TIC, como herramientas para el aprendizaje y el avance científico, tecnológico y cultural; y diseñar currículos pertinentes orientados al desarrollo de las dimensiones del ser, y a la construcción de la identidad nacional, mediante procesos de calidad que incentiven el aprendizaje, la investigación y la permanencia en el sistema” y “...fortalecer la transversalidad curricular en el uso de las TIC y los procesos lectores y escritores; a erradicar el analfabetismo; a avanzar en la formación inicial y permanente de docentes y directivos para que centren su labor de enseñanza del estudiante como sujeto activo; a implementar estrategias didácticas activas que faciliten el aprendizaje autónomo, colaborativo y el pensamiento crítico y creativo y, a diseñar currículos con base en la investigación que promueven la calidad de los procesos educativos y la permanencia de los estudiantes en el sistema”⁶⁵. Esto hace referencia a la necesidad de actualizar la educación y ajustar los diseños de estrategias que apunten a potenciar en el estudiante a que realicen una Lectura Crítica en los diferentes contextos en los que se ven involucrados. Es decir, no es solo potenciar su saber, sino su saber hacer.

2.3.4 Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana son un documento que “tienen como finalidad plantear unas ideas básicas que sirvan de apoyo a los docentes en sus definiciones referentes al desarrollo curricular, dentro de los Proyectos Educativos Institucionales”⁶⁶, por lo cual plantea: “Estamos seguros de que la calidad pedagógica en las aulas colombianas depende, en gran medida, de la selección que se realice en cuanto a conceptos claves, enfoques y orientaciones pertinentes para el desarrollo del lenguaje, más que de la definición, al detalle, de una programación curricular rígida”⁶⁷, por ello, es un documento esencial en el desarrollo de la propuesta, puesto que plantea orientaciones importantes en el tema de la lectura.

⁶⁵ MEN. Plan Nacional Decenal de Educación 2006- 2016, Colombia: 2009, Cap. 1, p 7. [En línea] Disponible en: http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057_10_temas_macro_objetivos.pdf [Citado 1 de junio del 2015]

⁶⁶ MEN. Lineamientos curriculares de Lengua Castellana. p. 4. [En línea] Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf [Citado el 1 de junio del 2015]

⁶⁷ *Ibíd.*, p. 4.

2.3.5 Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje. Los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, documento propuesto desde el MEN, plantean en uno de los procesos, específicamente en el de comprensión e interpretación textual, una serie de subprocesos que se deben tener en cuenta para mejorar la competencia de lectura crítica en los estudiantes colombianos. Estos son: • “Leo diversos tipos de texto: descriptivo, informativo, narrativo, explicativo y argumentativo. • Comprendo los aspectos formales y conceptuales (en especial: características de las oraciones y formas de relación entre ellas), al interior de cada texto leído. • Identifico la intención comunicativa de cada uno de los textos leídos. • Determino algunas estrategias para buscar, seleccionar y almacenar información: resúmenes, cuadros sinópticos, mapas conceptuales y fichas. • Establezco diferencias y semejanzas entre las estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información. • Utilizo estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información para mis procesos de producción y comprensión textual”⁶⁸. Un ideal sería que el estudiante logre cumplir estos subprocesos y que el docente a cargo pueda generar estrategias de aprendizaje que permitan potenciar en él un ejercicio reflexivo del texto, y así favorecer la competencia de Lectura Crítica.

2.3.6 Plan Nacional de Lectura y Escritura. El Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE), en el sector educativo, “busca fomentar el desarrollo de competencias en lenguaje, mediante el mejoramiento de los niveles de lectura y escritura de estudiantes desde la educación preescolar, básica y media, a través del fortalecimiento del papel de la escuela y de la familia en la formación de lectores y escritores. Este plan implica acciones con los estudiantes durante toda la escolaridad, y de manera transversal, en todas las áreas, asignaturas y competencias. Para llegar a lograrlo, se propone que el docente desarrolle estrategias relacionadas con tres componentes:

- a) La disponibilidad y el acceso a diferentes materiales de lectura.
- b) La formación de docentes y otros mediadores para que se reconozcan a sí mismos como lectores y escritores y, en su rol de mediadores.

⁶⁸ MEN. Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. 2006. p. 35. [En línea] Disponible en: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf [Citado el 9 de mayo del 2015].

- c) La gestión escolar en términos de la toma de decisiones y el emprendimiento de acciones desde diferentes instancias en relación con el desarrollo del Plan”⁶⁹. Esto permite al docente tener una función de mediador en la educación, obteniendo en su poder el crear estrategias que permitan generar conocimientos y en este caso el potenciar la lectura crítica de forma transversal.

2.3.7 Pruebas Saber. “Las Pruebas Saber son una evaluación de carácter periódico, las cuales permiten hacer una valoración de los avances y establecer el impacto de los programas y acciones específicas para el mejoramiento en los establecimientos educativos, y así mismo buscan mejorar las políticas públicas desde las secretarías de educación y el Ministerio de Educación Nacional. El propósito principal de las Pruebas Saber es “contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana mediante la realización de evaluaciones aplicadas periódicamente para monitorear el desarrollo de las competencias básicas en los estudiantes de los distintos niveles de educación, como seguimiento de calidad del sistema educativo”⁷⁰. Con las pruebas, el Estado colombiano busca comprobar el grado de desarrollo de competencias de los estudiantes y proporcionar información pertinente a las instituciones educativas para el diseño y ejecución de planes de mejoramiento al servicio educativo. En este caso las pruebas sirvieron como referente respecto al problema a intervenir, de manera que se partió de las necesidades de los estudiantes.

⁶⁹ MEN. Plan Nacional de Lectura y escritura: Definición. 2013. [En línea] Disponible en: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-article-325387.html> [Citado el 9 de mayo del 2015].

⁷⁰. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Pruebas saber 3°, 5° y 9°. 2010. 2011 [En línea] Disponible en: <http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-244735.html> [Citado el 18 de mayo del 2015].

3. METODOLOGÍA

De acuerdo a la pregunta de investigación y a los objetivos planteados, el enfoque metodológico es de carácter cualitativo y el tipo de diseño investigación acción.

3.1 ENFOQUE INVESTIGATIVO

Según Sandín, la investigación cualitativa es una “actividad sistemática, orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo asociado de conocimientos”⁷¹. Así mismo, Hugo Cerda señala que:

la investigación cualitativa se caracteriza por utilizar preferentemente la inferencia inductiva, el análisis diacrónico de los datos, utiliza los criterios de credibilidad, transferibilidad y confortabilidad como formas de hacer creíbles y confiables los resultados de un sentido, utiliza diversas fuentes, métodos e investigadores para estudiar un solo problema o tema, utiliza preferiblemente la observación y la entrevista como técnicas en la recolección de datos, centra el análisis en la descripción de los fenómenos y cosas observadas⁷².

Las anteriores afirmaciones destacan que la investigación cualitativa permite comprender e interpretar el fenómeno o situación investigada y de una manera específica describir lo que sucede en el campo en el que está inmerso el investigador.

⁷¹SANDÍN, María. Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. Madrid: Mc Grall Hill. 2003.

⁷²CERDA, Hugo. Los elementos de la investigación. Bogotá: El búho. 1999. p. 48.

Este enfoque cualitativo se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados ni predeterminados completamente. Resulta de interés las interacciones entre individuos, grupos y colectividades, es por ello que el investigador en este enfoque hace preguntas abiertas, recaba datos expresados a través del lenguaje escrito, verbal y no verbal, así como visual, los cuales describe, analiza y convierte en temas que vincula , y reconoce sus tendencias personales⁷³.

En consecuencia con lo anterior Sampieri afirma que “el investigador cualitativo utiliza técnicas para recolectar datos como la observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión en grupo, evaluación de experiencias personales, registro de historias de vida e interacción e introspección con grupos o comunidades.”⁷⁴

En el caso del presente proyecto, se elige el enfoque cualitativo ya que permite la descripción y análisis de ciertos fenómenos a partir de hechos observables y tangibles propios de un campo de acción (el educativo); además, no se pretende generalizar sino reconstruir la realidad tal y como se observa, y a partir de ella, tomar una serie de decisiones que posibilitan la construcción de un conjunto de estrategias aplicables al campo de estudio que contribuyen a la mejora de la práctica educativa.

3.2 DISEÑO METODOLÓGICO

El diseño metodológico del presente estudio corresponde a investigación acción.

De acuerdo a Stephen Kemmis y Robín McTaggart la investigación acción es una “forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes

⁷³ HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos; BAPTISTA LUCIO, Pilar. Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill/Interamericana. 2010. p. 8.

⁷⁴ *Ibíd.*, p. 9.

en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como la comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar”⁷⁵; en relación a esta postura se encuentra Sandín quien afirma que la investigación acción construye conocimiento por medio de la práctica⁷⁶. Lo anterior implica que el investigador debe tener conocimiento del campo en el cual está inmerso; además, éste no debe quedarse simplemente en la observación e interpretación de los sucesos, sino que debe proponer y ejecutar alternativas de solución acordes al problema identificado, pues tal como dice Sampieri la finalidad de la investigación acción es “comprender y resolver problemáticas específicas de una colectividad vinculadas a un ambiente...pues pretende esencialmente, propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación”⁷⁷.

Además, Hernández Sampieri, concibe la investigación acción como un proceso en espiral en el cual se incluyen los siguientes ciclos:

1. Detectar el problema, clarificarlo y diagnosticarlo.
2. Elaborar el plan o programa para resolver el problema o introducir el cambio e implementarlo.
3. Evaluar el plan o programa.

Cada uno de los ciclos incluye una serie de acciones necesarias para llevar a cabo el proceso de investigación acción. Teniendo en cuenta lo anterior y el tiempo del que se dispuso, en el presente trabajo de investigación tan solo se ejecutó un espiral de reflexión.

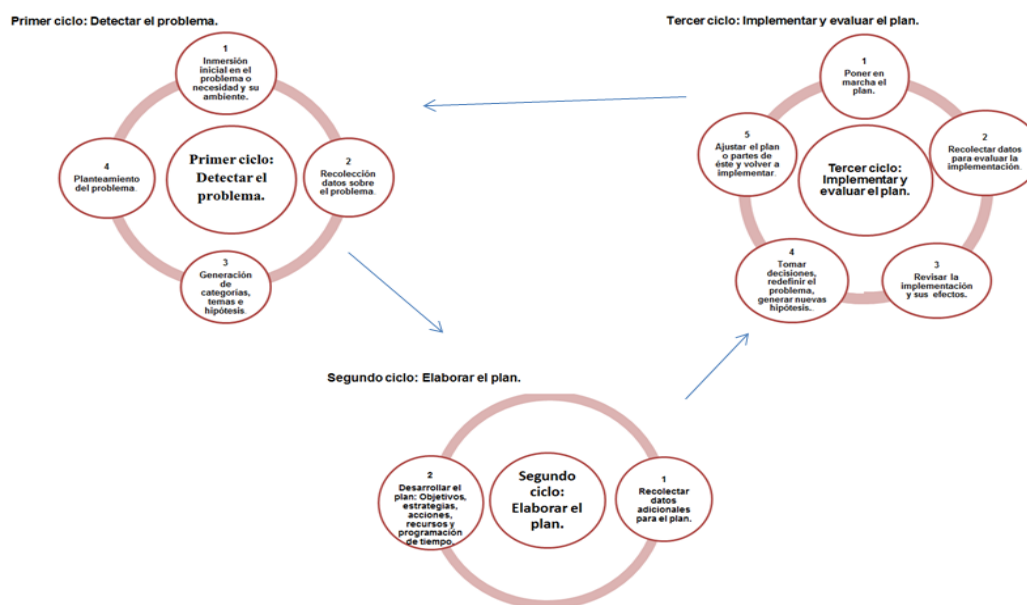
⁷⁵ KEMMIS, Stephen; MCTAGGART, Robín. Cómo planificar la investigación acción. Barcelona: Leartes. 1998. p. 9.

⁷⁶ SANDÍN, María 2003. En: HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos; BAPTISTA LUCIO, Pilar. Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill/Interamericana. 2010. p. 510.

⁷⁷ HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos; BAPTISTA LUCIO, Pilar. Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill/Interamericana. 2010. p. 496.

Según Sampieri, el espiral se compone de las siguientes acciones:

Ilustración 5. Principales acciones para llevar a cabo el proceso de investigación acción.



Fuente: Hernández, Sampieri. Metodología de la investigación. p. 489.

En la ilustración 5 se muestra que para llegar a plantear el problema es necesario que el investigador o los investigadores lo conozcan y comprendan, para esto, la acción inicial a ejecutar es el (diagnóstico) o la inmersión en el ambiente o campo objeto de estudio; Para Sampieri, el propósito es “entender qué eventos ocurren y cómo suceden, lograr claridad sobre el problema y de las personas que se vinculan a éste”⁷⁸. Para lograr mayor claridad sobre el problema, el investigador debe valerse de fuentes documentales que le permitan comprender a la luz de la teoría lo que está ocurriendo. Consecuente con lo anterior, el proyecto está sustentado en teorías recientes que configuran la importancia del trabajo por competencias, habilidades y niveles de desempeño para afianzar la lectura crítica.

⁷⁸ HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos; BAPTISTA LUCIO, Pilar. Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill/Interamericana. 2010. p. 511.

Después de que el investigador comprende a profundidad el problema, la siguiente acción a realizar es la recolección de datos, para lo cual debe pensarse con anterioridad acerca de los instrumentos pertinentes que permitirán recolectar información confiable. Una vez se hayan aplicado los instrumentos y analizado los datos, se procede a elaborar el reporte del problema, a partir del diagnóstico, y finalmente se plantea el problema de investigación.

En el segundo ciclo: Para elaborar el plan o programa para resolver el problema se inicia con la recolección de datos adicionales que reforzarán el planteamiento del plan “El investigador sigue abierto a recoger más datos e información que puede asociarse al planteamiento del problema”⁷⁹; luego de que se tengan los datos necesarios se continua con el desarrollo del plan, aquí se registran las prioridades, metas, objetivos, tareas, personas, programación de tiempo, recursos y evaluación.

En el tercer ciclo, se implementa y se evalúa el plan. La primera acción es poner en marcha el plan; mientras este se está ejecutando, el “investigador recolecta datos para evaluar la tarea realizada”⁸⁰, es decir, hace seguimiento tanto de las acciones que se realizan como de los resultados de esas acciones, lo cual permitirá revisar la implantación del plan y redefinir el problema, si es necesario; así mismo, se debe ajustar el plan a las nuevas necesidades.

Es importante señalar, que las acciones no son camisa de fuerza, pues el espiral es flexible, es decir puede ajustarse de acuerdo a las necesidades tanto de los sujetos como del investigador. En relación a lo anterior, a continuación se mencionan cada una de las acciones a utilizar en esta investigación:

⁷⁹ Ibid., p, 513.

⁸⁰ Ibid., p, 524.

Ciclo 1: Detectar el problema: Diagnóstico

1. Generación de categorías, temas e hipótesis con base en la revisión documental tanto internacional (Pruebas PISA), nacional (Pruebas saber) y local de los resultados que han obtenido los estudiantes Colombianos en las pruebas que evalúan la Lectura Crítica, así como la revisión documental de fuentes primarias sobre la Lectura Crítica.
2. Planteamiento del problema a partir de la o las hipótesis generadas en la primera acción.
3. Inmersión en el campo.
4. Recolectar datos sobre el problema a través de la siguiente técnica y su respectivo instrumento: Observación participativa (Notas en diario de campo).

Ciclo 2: Elaborar e implementar el plan

1. Recolectar datos adicionales para el plan a partir de la entrevista estructurada y de la prueba diagnóstica de lectura.
2. Elaborar la propuesta: Objetivos, estrategias, acciones, recursos y programación de tiempo.
3. Poner en marcha el plan.
4. Recolectar datos sobre la implementación de la propuesta a partir de la observación participante, las notas en diario de campo y las guías de trabajo en clase.

Ciclo 3: Evaluar el plan

1. Analizar los datos y evaluar la implementación del plan.

3.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

3.3.1 Técnicas de recolección de información.

Entrevista: Es una situación de contacto personal en la que una persona hace a preguntas a otra, que son pertinentes a algún problema de investigación. Como tal, permite fijar el enfoque sobre una cuestión específica que se puede explorar con gran profundidad y determina qué aspecto tiene una cuestión desde el punto de vista del otro. En función de su contenido y organización, las entrevistas son principalmente de tres tipos: estructuradas, semiestructuradas o no estructuradas⁸¹.

En este caso se elige la entrevista estructurada, pues en ella “el entrevistador tiene una lista de preguntas específicas y definidas”⁸². Así se formula un cuestionario administrado de manera escrita con el fin de no apartarse de él y hacer las mismas preguntas a toda la muestra.

La entrevista se aplicó a 35 estudiantes del grado quinto de una Institución Pública de Bucaramanga con el propósito de reconocer las preferencias que tienen los estudiantes al momento de leer.

Prueba de Lectura: Esta técnica de recolección de información fue realizada por las investigadoras del presente proyecto. Para su diseño se tuvo en cuenta la estructura elaborada en las pruebas saber con base en algunas preguntas de opción múltiple a partir de un texto y también se tuvo en cuenta la realización de preguntas abiertas donde los estudiantes se pudieran expresar sin ningún tipo de restricción.

De esta forma la prueba de lectura se aplicó a 35 estudiantes del grado 4 de una Institución Educativa pública de Bucaramanga, para dar respuesta al primer

⁸¹ MCKERNAN, James. Investigación-acción y Curriculum. Madrid: Morata, 1999. p. 149.

⁸² Ibídem. p. 149.

objetivo de la investigación “Identificar las debilidades que presentan los estudiantes del grado quinto de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga.

Taller Investigativo: Según Carlos Sandoval Casilimas, “el taller investigativo es una estrategia particular en proyectos de investigación acción participativa; cuya fortaleza principal estriba en la posibilidad de abordar desde una perspectiva integral y participativa, las situaciones sociales que requieren un cambio o desarrollo”⁸³.

El proceso investigativo de los talleres, se estructuró a partir de las siguientes etapas:

1. Encuadre, está dedicada a identificar y relacionar los participantes. También, se enfoca en plantear los objetivos y metas del taller, proponer y discutir una metodología y una agenda de trabajo para lograr esos objetivos y alcanzar esas metas.

En esta etapa, se identificó el colegio y grupo de estudiantes con los cuales se desarrolló el proceso investigativo de acuerdo a criterios de conveniencia, pues son quienes brindaron el espacio y el tiempo pertinentes para la ejecución de la propuesta. Con respecto a los objetivos, estos se hallan delimitados desde un primer momento, teniendo como referencia las competencias y desempeños para la lectura crítica formulados por las pruebas saber.

2. La segunda etapa, tiene como eje de trabajo el diagnóstico de la situación a cambiar o de la realidad objeto de análisis. Para esta etapa se propone utilizar una guía escrita, realizada con antelación por el investigador.

⁸³ SANDOVAL. Carlos. La investigación y gestión de los procesos de investigación social cualitativos. Bogotá, Colombia: Arfo, 2002. p. 146.

En este caso, se aplicó una prueba de lectura con el objetivo de identificar las debilidades que presentan los educandos al leer un texto; y una entrevista, con el fin de reconocer las preferencias que tienen los estudiantes al momento de leer.

3. La tercera etapa, parte de los resultados que arroja el diagnóstico, los cuales permiten identificar y analizar qué líneas de acción pueden transformar la situación, de acuerdo con los objetivos y metas trazados. Además se examina la viabilidad y conveniencia de cada una de las alternativas de acción identificadas y a su vez formuladas.

En la presente propuesta de lectura, esta etapa se cumple a partir del análisis del diagnóstico, pues los hallazgos permitieron identificar el tipo de texto a utilizar, las posibles estrategias y actividades y las competencias y desempeños en los que los educandos presentan mayores deficiencias.

4. En la cuarta etapa se estructura y concreta el plan de trabajo que llevará a la práctica las acciones definidas en la etapa anterior. Algo para destacar, es el tener comprometidos a los actores participantes y ver que dichas acciones se conviertan en realidad.

Esta etapa se cumple en el momento de elaboración, estructuración y desarrollo de cada una de las guías de los talleres.

Observación Participante: La práctica de hacer investigación tomando parte en la vida del grupo social o institución que se está investigando. Así, el investigador tiene una meta doble: asumir el rol de un participante en un entorno e investigar el carácter etnográfico del entorno. Participando, el investigador se acostumbra a ser un actor en la situación social y puede asimilar y comprender el comportamiento. La observación participante es axiomática tanto en la enseñanza como en la investigación acción, ya que el profesional debe estar comprometido con el estudio

de su práctica. En opinión del autor, la observación participante es la técnica más fiel al propósito metodológico de la investigación acción y la de uso principal en el estudio de las aulas y el curriculum. La observación participante es más que el simple mirar; se debe registrar sistemáticamente los datos mediante la entrevista, o bien llevando un diario o un conjunto de notas de campo⁸⁴.

En la implementación de la propuesta las maestras investigadoras registraron en diarios de campo la observación de cada una de las sesiones del taller investigativo.

Grupos de enfoque: Según Sampieri, los grupos de enfoque son una técnica de recolección de datos en la cual la unidad de análisis es el grupo (lo que expresa y construye), por lo cual, los participantes conversan en torno a uno o varios temas.

En dicha técnica es importante que exista un moderador que esté facultado para organizar y conducir de manera eficiente estos grupos y lograr los resultados esperados. Además, debe estimular la participación de las personas, evitar agresiones y lograr que todos tomen su turno para expresarse.

Respecto a los temas que se acuerden, la guía de temas puede ser estructurada, semiestructurada o abierta. En la estructurada los temas son específicos y el margen para salirse de estos es mínimo; en la semiestructurada se presentan temas que deben tratarse, aunque el moderador tiene libertad de incorporar nuevos que surjan durante la sesión, e incluso alterar parte del orden en que se tratan; finalmente, en la abierta se planean puntos generales para cubrirse con libertad durante la sesión.⁸⁵

En esta investigación, el grupo de enfoque se desarrolló con 35 estudiantes del grado quinto de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga, con el fin de evaluar el proceso de la propuesta.

⁸⁴ Ibíd., p. 84.

⁸⁵ HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos; BAPTISTA LUCIO, Pilar. Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill/Interamericana. 2010. p.408- 415

3.3.2 Instrumentos de recolección de datos.

Guía de la prueba de lectura (anexo A): La prueba de lectura para aplicar a los estudiantes del grado cuarto de la Institución pública de la ciudad de Bucaramanga fue diseñada por Yuly Marcela Bueno Pabón, María Alejandra Prieto Díaz y Viviana Zambrano Picón. Dicha prueba consta de 13 preguntas en total con base en dos textos, el primero de ellos una historieta y el segundo una caricatura.

Las primeras ocho preguntas evalúan la lectura crítica a partir de la historieta de Mafalda, por ende, cada una de las preguntas de esta prueba apuntan a una competencia con su respectivo desempeño.

Las preguntas nueve, diez, once, doce y trece evalúan la lectura crítica con base en una caricatura, que a su vez guarda relación con la historieta antes mencionada.

Guía de la entrevista (Anexo B): De acuerdo a Hernández Sampieri⁸⁶, las entrevistas, como herramientas para recolectar datos cualitativos, se emplean cuando el problema de estudio no se puede observar o es muy difícil hacerlo por complejidad.

Para la realización de la entrevista es necesario tener en cuenta:

- a. Las preguntas y el orden en que se hacen se adecuan a los participantes
- b. El entrevistador comparte con el entrevistado el ritmo y la dirección de la entrevista
- c. El entrevistador ajusta su comunicación a las normas y lenguaje del entrevistado

⁸⁶ Ibid., p.404

- d. Las preguntas son abiertas y neutrales, ya que pretenden obtener perspectivas, experiencias y opiniones detalladas de los participantes en su propio lenguaje.

Para diseñar la guía, es necesario tomar en cuenta aspectos prácticos, éticos y teóricos. Los prácticos tienen que ver con que debe buscarse que la entrevista capte y mantenga la atención del participante. Los éticos en el sentido de que el investigador debe reflexionar sobre las posibles consecuencias que tendría que el participante hable de ciertos temas. Y los teóricos en cuanto a que la guía de entrevista tiene la finalidad de obtener la información necesaria para responder al planteamiento.

Diario de campo (Anexo C): Documento escrito a través del cual se recogen datos sobre determinadas percepciones, valoraciones y sentimientos sobre el que hacer pedagógico del docente; para realizar el diario de campo es necesario determinar para qué va a servir el mismo, qué tipo de datos serán registrados, cuál va a ser el formato a utilizar y cómo va a realizar el análisis del mismo. En el diario de campo el profesor escribe las incidencias, conductas, fenómenos, sentimientos o anotaciones que considera más oportunas para describir y valorar su experiencia docente diaria⁸⁷.

Guía de los talleres (Anexo D): La guía de cada taller, se adaptó teniendo como referencia la propuesta realizada por Mercedes Sosa⁸⁸, la cual se presenta a continuación:

⁸⁷ AREA MOREIRA, Manuel. Unidades didácticas e investigación en el aula: Un modelo para el trabajo colaborativo entre profesores. Las palmas de la gran canaria, 2007. p. 59-61.

⁸⁸ SOSA, Mercedes. El taller: estrategia educativa para el aprendizaje significativo. Bogotá: Colombia: Círculo de lectura alternativa, 2002. p. 89-92.

1- Datos Identificatorios:

- Tema
- Sede del taller
- Fecha y duración
- Responsables
- Participantes

2- Objetivos

3- Desarrollo y/o actividades: Presentación y descripción de las estrategias y actividades a utilizar.

4- Materiales y presupuesto

Seguidamente, (ilustración 6) se presenta la estructura (adaptada) con la cual las autoras del proyecto elaboraron las guías de cada taller.

Ilustración 6. Guía del taller investigativo.

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS ESCUELA DE EDUCACIÓN Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana		
Taller N°1		
FECHA:	GRADO:	Tiempo
MAESTRAS EN FORMACIÓN:		
Competencias:		
Estrategia 1:		
Tiempo:		
Actividad 1:		
Actividad 2:		
Estrategia 2:		
Tiempo:		
Actividad 1:		
Anexos		

En la primera parte de esta adaptación, se muestran los identificatorios, en la segunda, se cambió el nombre de objetivo por competencia, en la tercera se detallan cada una de las estrategias, el tiempo y las actividades a desarrollar; así mismo, se mencionan cada uno de los recursos necesarios. Finalmente, se encuentran los anexos.

Guía del grupo de enfoque (Anexo E): Según Hernández Sampieri⁸⁹, para realizar el grupo de enfoque es necesario llevar a cabo los siguientes pasos:

1- Se debe determinar el número de grupos y sesiones a realizar.

- Se define el número de personas por grupo.
- Se organiza la sesión o sesiones en un lugar confortable, silencioso y aislado.

2- Se lleva a cabo la sesión teniendo en cuenta que el moderador es quien solicita opiniones y hace preguntas, al igual que es la persona encargada de dar la palabra y organizar al público según sea necesario.

3- Se elabora el reporte de la sesión teniendo en cuenta principalmente:

- Datos sobre los participantes.
- Fecha y duración de la sesión.
- Información completa del desarrollo de la sesión, actitud y comportamiento de los participantes hacia el moderador y la sesión en sí, resultados de la sesión.

En algunos grupos de enfoque se puede utilizar material estimulador como dibujos, fotografías, videos, recortes de periódicos, entre otros; para romper el hielo, introducir el tema, incentivar una discusión o proveer puntos de comparación y que los participantes expongan su perspectiva y experiencias de forma detallada acerca de un tema, fenómeno o situación.

En la tabla 9 se presenta cada uno de los ciclos realizados en este proyecto con el objetivo, técnica e instrumento llevado a cabo para recolectar información:

⁸⁹ Ibid., p. 410- 411.

Tabla 9. Ciclos, objetivos, técnicas e instrumentos del proyecto.

CICLOS	OBJETIVOS	TÉCNICA	INSTRUMENTO
Diagnóstico	1. Identificar las debilidades que presentan los estudiantes del grado quinto de una Institución pública de la ciudad de Bucaramanga al leer críticamente.	Prueba de Lectura	Guía de la prueba de lectura
	2. Reconocer las preferencias que tienen los estudiantes de grado quinto al momento de leer.	Entrevista	Guía de la entrevista
Diseño e implementación	3. Determinar las características de una propuesta de lectura crítica para el desarrollo de competencias y desempeños en estudiantes de una Institución Pública de Bucaramanga.	Taller Investigativo	Guía del taller
		Observación participante	Diario de campo
Evaluación		Grupo focal	Rejilla del grupo focal (proceso de autoevaluación de la propuesta por parte de los estudiantes).

3.4 POBLACIÓN Y MUESTRA

La población escogida para implementar este proyecto fue el grado quinto de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga.

Específicamente, se trabajó con el grado quinto tres, el cual estaba conformado por 35 estudiantes, con edades comprendidas entre los 10 y 14 años, que presentan gusto por la lectura y el juego en todas sus manifestaciones.

4. ANÁLISIS Y HALLAZGOS

4.1 ANÁLISIS DEL DIAGNÓSTICO

En el ciclo de diagnóstico se analizó la prueba de lectura y la entrevista realizada a los estudiantes para recolectar información acerca de sus debilidades y de sus preferencias de lectura. A continuación se presentan los resultados de cada técnica aplicada con su respectivo análisis.

4.1.1 Prueba de lectura. La prueba de lectura (Anexo A) fue aplicada a los estudiantes de cuarto grado de una Institución Pública de Bucaramanga, con el objetivo de identificar las debilidades que tienen los educandos al momento de leer; la guía de la prueba constó de trece preguntas, cada una de ellas orientada a una competencia y a un desempeño como se presenta a continuación:

Tabla 10. Especificaciones prueba de lectura.

Numero de Pregunta	Competencia	Desempeño
1	Reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido	Explicación del propósito o intención del autor cuando usa determinada palabra o expresión
2	Comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global	Identifica la función que cumplen algunos marcadores textuales (signos de admiración, comillas, paréntesis, guiones, etc.) en la estructura informativa del texto.
3	Identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto	Comprensión del significado de palabras, expresiones o frases que aparecen explícitamente en el texto.
4	Comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global	Deducción de información implícita de partes o del texto global
5	Comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global	Identifica el medio de publicación adecuado atendiendo al contenido y a las características de los posibles lectores.
6	Reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido	Usa información del texto y otros conocimientos para delimitar significados de palabras o expresiones.

7	Comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global	Deducción de información implícita de partes o del texto global
8	Reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido	Ubica información en el texto para explicar ideas o dar cuenta de argumentos
9	Comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global	Identifica el medio de publicación adecuado atendiendo al contenido y a las características de los posibles lectores.
10	Comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global	Deducción de información implícita de partes o del texto global
11	Identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto	Identificación del tema, idea y propósito central del texto
12	Identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto	Identificación del tema, idea y propósito central del texto
13	Comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global	Deducción de información implícita de partes o del texto global

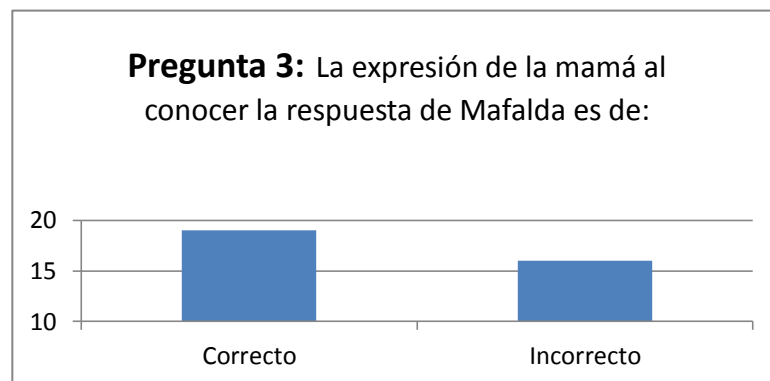
La tabla 10 presenta los criterios con que fueron evaluados los estudiantes, de manera que el análisis de los resultados de dicha prueba se presenta por competencias como categorías de análisis y desempeños como subcategorías.

Seguidamente se hace un resumen del desempeño de los estudiantes en cada subcategoría con respecto a las categorías establecidas y después se menciona el análisis de los resultados.

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

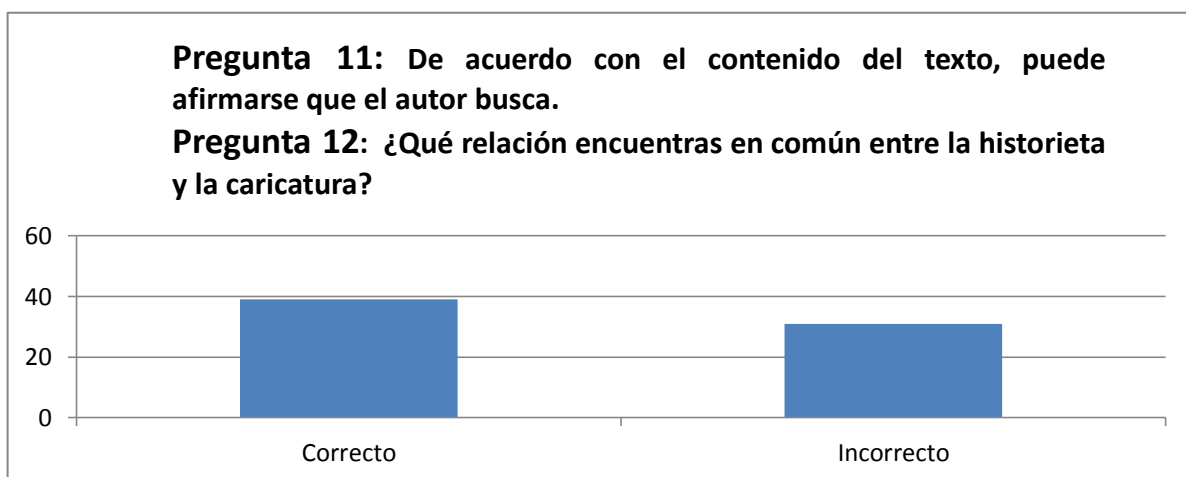
Subcategoría: Comprensión del significado de palabras, expresiones o frases que aparecen explícitamente en el texto.

La pregunta número tres evaluaba esta categoría y subcategoría pues estaba enfocada en la comprensión de una expresión que aparecía en el texto, en esta pregunta no hubo un margen de diferencia notable, sin embargo 19 de los estudiantes acertaron y el 16 restante respondió incorrectamente.



Subcategoría: Identificación del tema, idea y propósito central del texto

Las preguntas 11 y 12 evaluaban esta subcategoría pues hacían referencia al tema de la historieta y de la caricatura. En cuanto a la pregunta 11 los resultados fueron 20 respuestas correctas y 15 incorrectas, y la pregunta 12 arrojó que 19 estudiantes respondieron acertadamente y 16 de manera incorrecta.



Análisis Categoría 1

En esta categoría, la mayoría de los estudiantes respondieron de manera acertada, sin embargo, no es una competencia que esté desarrollada en su totalidad, pues como se mencionó anteriormente no existe una diferencia notable que permita evidenciar eso en los resultados arrojados en la prueba, de manera que falta desarrollar la comprensión de expresiones que aparecen en un texto. Según Cassany⁹⁰, el significado se aloja en el escrito, por lo tanto este significado es único, estable y objetivo, por lo tanto para todos los lectores debería tener el mismo significado puesto que las unidades léxicas son las mismas lo que hace que sea un nivel simple u oracional.

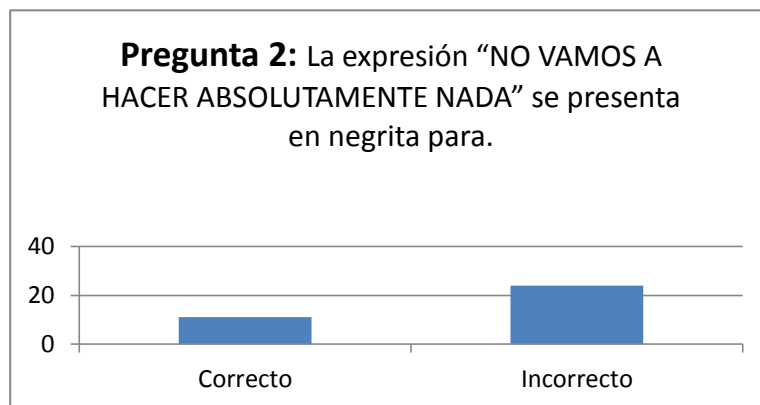
Por tanto, se podría deducir que en esta competencia los estudiantes presentan pocas dificultades, pero se hace necesario crear estrategias y actividades que posibiliten un mayor desarrollo de la misma. Una de las estrategias que se podría utilizar para ello, es “Leer los nombres propios” y “Analizar la jerarquía informativa” de las veintidós técnicas de Cassany.

Categoría 2: Comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global

Subcategoría: Identificación de la función que cumplen algunos marcadores textuales (signos de admiración, comillas, paréntesis, guiones, etc.) en la estructura informativa del texto.

⁹⁰ CASSANY, Daniel. Tras las líneas. Barcelona: Anagrama. 2006. p. 25.

La pregunta número 2 tenía por objetivo identificar la función de la negrita en la historieta; en esta pregunta solo 11 de los estudiantes respondieron de manera acertada y 24 de manera incorrecta.



Subcategoría: Deducción de información implícita de partes o del texto global

Las preguntas 4, 7, 10 y 13 evaluaron este desempeño con respecto a la competencia mencionada como categoría 2.

En cuanto a la pregunta número 4, 18 estudiantes respondieron de manera acertada y 17 incorrectamente. Con relación a la pregunta 7, se evidenció una notable diferencia entre las respuestas pues solo 8 estudiantes respondieron de forma correcta y 27 incorrecto.

En la respuesta 10 se presentaron 19 respuestas correctas y 16 incorrectas y, en la pregunta número 13: 25 incorrectas y 10 correctas.

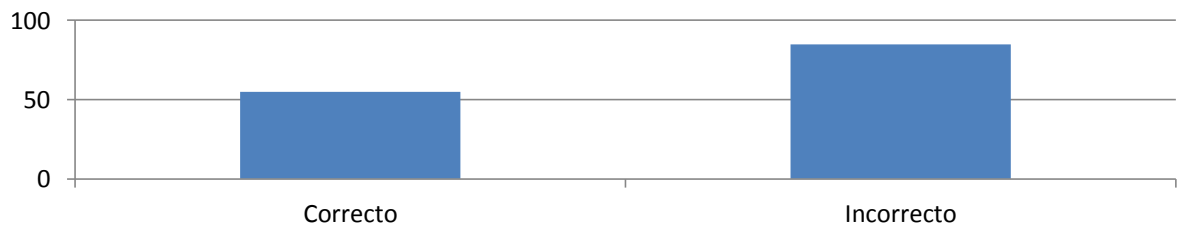
En esta subcategoría se evidenció gran diferencia entre respuestas incorrectas y correctas, pues si se suman las correctas dan un total de 55 en contraste con las incorrectas que fueron 85.

Pregunta 4: En la tercera viñeta, Quino presenta a Mafalda y sus amigos con posiciones corporales específicas con el fin de.

Pregunta 7: Según la historieta, la crítica al gobierno se hace porque.

Pregunta 10: Según el texto, los congresistas

Pregunta 1

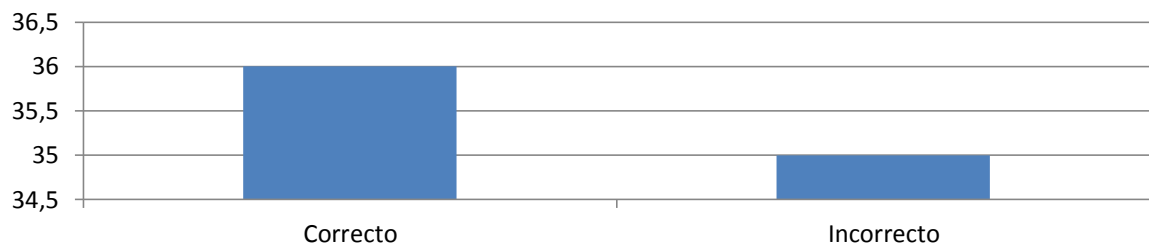


Subcategoría: Identifica el medio de publicación adecuado atendiendo al contenido y a las características de los posibles lectores.

Las preguntas 5 y 9 permitían establecer si los estudiantes identificaban el medio de publicación de la historieta y la caricatura respectivamente, los resultados que se obtuvieron fueron: 18 respuestas correctas y 17 incorrectas en cada una de las preguntas.

Pregunta 5: La anterior historieta podría ser publicada en.

Pregunta 9: Teniendo en cuenta la situación comunicativa del texto, podría afirmarse que el medio más apropiado para publicarlo sería.



Análisis Categoría 2

Como se pudo observar en lo descrito anteriormente en esta categoría los estudiantes presentan varias falencias, especialmente al momento de deducir información del texto; es decir, información que no aparece de manera explícita. Sin embargo no es la única dificultad que presentan pues en el grado cuarto y quinto se hace necesario que identifiquen el medio en el que podrían ser publicados textos como los presentados en la prueba.

Al respecto de esta competencia, Cassany afirma que “leer no solo exige conocer las unidades y las reglas combinatorias del idioma, también requiere desarrollar las habilidades cognitivas implicadas en el acto de comprender: aportar conocimientos previos, hacer inferencias, formular hipótesis y saberlas verificar o reformular, etc.”⁹¹

Para desarrollar esta competencia Cassany también aporta estrategias como “Halla las palabras disfrazadas”, “Identifica el género y descríbelo”, “Descubre lo oculto” y “Retrata al autor”.

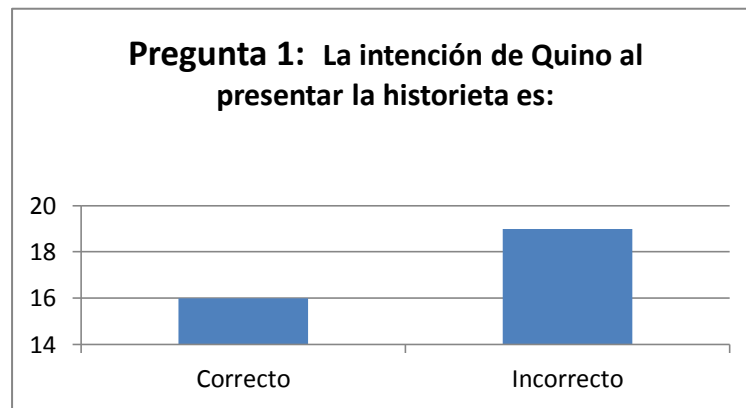
Categoría 3: reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido.

Subcategoría: explicación del propósito o intención del autor cuando usa determinada palabra o expresión.

Corresponde a la primera pregunta de esta prueba, cuyo propósito era que los estudiantes identificaran la intención del autor al crear esta historieta.

En esta pregunta, 16 estudiantes respondieron correctamente y 19 contestaron de forma incorrecta.

⁹¹ CASSANY, Daniel. Tras las líneas. Barcelona: Anagrama. 2006. p. 32.



Subcategoría: usa información del texto y de otros conocimientos para delimitar significado de palabras o expresiones.

Esta pregunta se realizó con la intención que el estudiante recuperara información del texto y le pusiera un título; además de que justificara el porqué de su respuesta.

Las respuestas de los estudiantes permiten evidenciar una postura creativa frente a la historieta. Pero, presentan debilidades al momento hallar el tema del texto y por lo tanto de relacionar esta información y construir nuevas expresiones.

Subcategoría: ubica información en el texto para explicar ideas o dar cuenta de argumentos.

Es la última pregunta de esta prueba de lectura, y tenía como objetivo que el estudiante realizara una reflexión teniendo en cuenta el contenido de la historieta y el contexto en el que se desenvuelve.

Análisis de la categoría 3: esta categoría abarcó la competencia tres, es decir: reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido.

Se pudo evidenciar que la primera pregunta correspondiente a esta categoría, 19 estudiantes respondieron de forma incorrecta, la mayoría de la muestra, y 16 de forma correcta. Lo que permite evidenciar que los estudiantes no identifican la

intención comunicativa que presenta el texto; según los estándares de Lengua Castellana, en este grado ya se debería cumplir con este desempeño.

También esta categoría apunta a que los estudiantes expresaran sus propias ideas sobre temas que no le son ajenos, que suceden en el contexto.

Asimismo, se puede ver que los estudiantes tienen ideas claras y críticas contundentes con respecto a este ítem, pero se les dificulta plasmarlas en cuanto a lo escrito, es decir, lo sintáctico. Según Goodman⁹² la lectura es un proceso de construcción de significado en el cual influyen diversos factores como los valores, los conocimientos y experiencias. Se puede inferir que ellos deben estar en contacto con lo que sucede en su entorno y poder plasmarlo bien sea de forma oral o escrita, dependiendo la situación.

Hallazgos:

En las tres categorías los estudiantes presentan falencias que preocupan para el año de escolaridad en el que se encuentran.

En la primera categoría de análisis podemos encontrar que aunque les haya ido bien, ha algunos estudiantes se les dificulta comprender expresiones que aparecen en un texto. Para mejorar esta situación, se debe enfocar en que el estudiante comprenda que el significado del texto ni se aloja en las palabras ni es algo único, estable u objetivo como lo afirma Cassany⁹³. Este autor en su libro “Tras las líneas” plantea veintidós técnicas que sirven como estrategias para poder incursionar a los estudiantes en la mejora de la comprensión de los significados; se propone: leer los nombres propios y analizar la jerarquía informativa.

La segunda categoría arrojó que la mayoría de los estudiantes no son capaces de deducir información que no está explícita en el texto, y también se les dificulta

⁹² GOODMAN, Ken. Op. cit., p. 21.

⁹³ CASSANY, Daniel. Tras las líneas. Barcelona: Anagrama. 2006, p. 32

identificar cual puede ser el medio de publicación en el que se puede encontrar el texto, elementos que se deben tener claros en esta etapa de escolaridad. Cassany⁹⁴ afirma que el leer no solo exige conocer las unidades y las reglas combinatorias del idioma, sino que también requiere desarrollar las habilidades cognitivas aplicadas al acto de comprender; por lo tanto estrategias como: hallar palabras disfrazadas, identificar el género discursivo, descubrir lo oculto y retratar al autor, servirán para que los estudiantes puedan deducir lo que quiso decir el autor en cualquier tipo de texto. También permitirá afianzar los conocimientos sobre los medios en los que pueden ser publicados los diferentes tipos de texto.

En la tercer categoría, se encontró que los estudiantes no logran plasmar por medio escrito sus ideas con respecto a temas de la vida cotidiana, por lo tanto se propone mejorar este aspecto con técnicas que propone Cassany como lo son: acuerdos y desacuerdos, los cuales generan espacios donde se puedan expresar ideas utilizando el medio oral y escrito.

También se percibió, que no logran identificar cual es la intención comunicativa del texto, para lo cual Cassany⁹⁵ afirma que la lectura es un proceso de construcción de significado en el cual influyen diversos factores como los valores, los conocimientos-experiencias y que el “significado no es único, estable u objetivo”.

4.1.2 Entrevista

Con el propósito de reconocer las preferencias que tienen los estudiantes al momento de leer, se aplicó la entrevista a treinta cinco estudiantes; esta constó de tres preguntas.

⁹⁴ Ibíd., p. 21.

⁹⁵ CASSANY, Daniel. Tras las líneas. Barcelona: Anagrama. 2006, p. 32.

En este caso se tuvo en cuenta la voz de los educandos, ya que es importante en cualquier proceso académico, y aún más, en este que pretendió partir de sus gustos y necesidades.

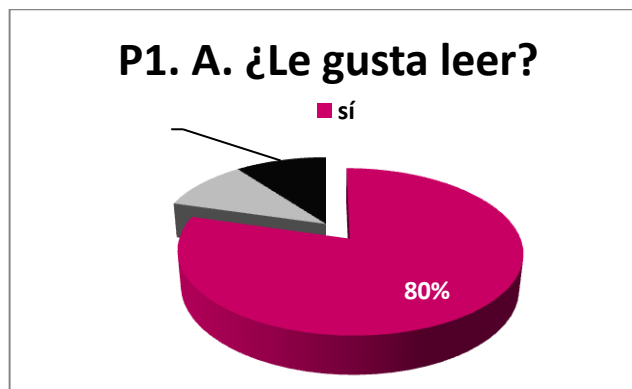
Resultados

Pregunta 1

Para presentar los resultados de la primera pregunta, está se subdividió en dos de la siguiente manera:

Pregunta 1. A. ¿Le gusta leer?

Pregunta 1. B. ¿Por qué?

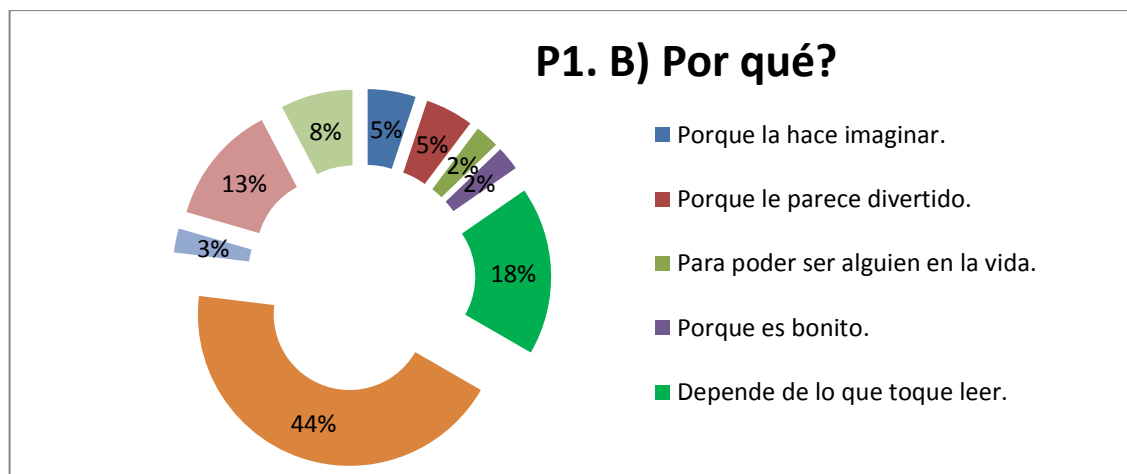


A partir de la gráfica, puede decirse que a más de la mitad de la muestra seleccionada le gusta leer, específicamente a un 80% lo cual corresponde a 31 estudiantes; a un 10% no le gusta leer y otro 10% afirma que le gusta leer pero depende del material de lectura.

Este resultado permite concluir que los educandos expresan deseo por la lectura y por lo tanto existen excelentes oportunidades para desarrollar suficientemente la

propuesta que buscará determinar de qué manera la lectura crítica de un texto discontinuo posibilita el desarrollo de competencias y desempeños.

Además, se vislumbra que el problema de los bajos resultados en las pruebas estandarizadas no es el disgusto de los escolares por la lectura sino que hay otros factores que influyen significativamente.



Con respecto a la pregunta 1B), en la cual los estudiantes debían justificar la respuesta que dieron a la pregunta 1A): ¿Le gusta leer?; se evidencia que a 17 estudiantes, lo que equivale a un 44%, les gusta leer porque consideran que con la lectura se aprenden cosas nuevas, un 13% (5 estudiantes) lee porque le entretiene, un 5% afirma que la lectura le hace imaginar y esto le agrada, otro 5% lee porque le parece divertido, un 2% de los educandos justifica que lee para: “poder ser alguien en la vida” y otro 2% lee “porque es bonito”.

Una parte de la muestra (18%) afirma que a veces lee, pero “dependiendo de lo que toque leer” y otro porcentaje de un 8% que simplemente justifica que no le gusta leer.

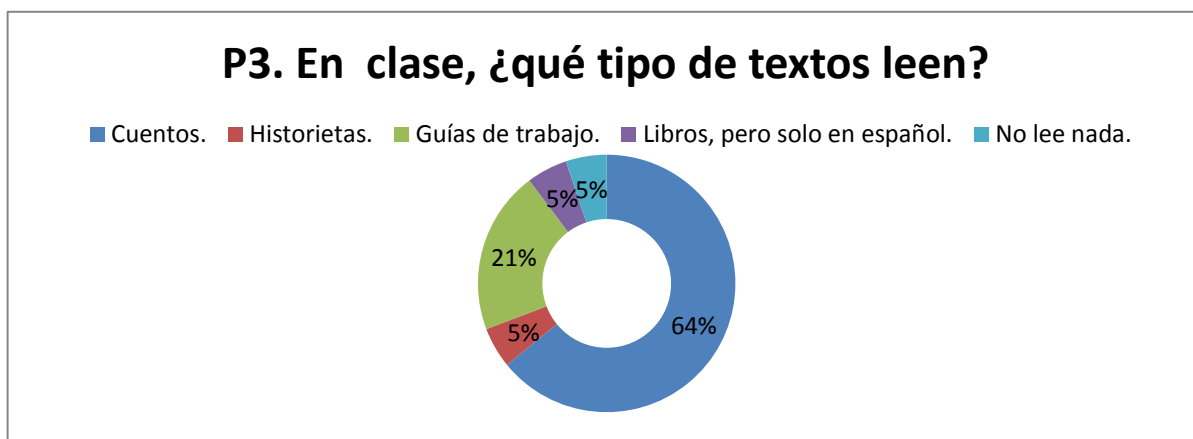
Pregunta 2



En relación a la pregunta: ¿qué tipo de textos le gusta leer? Un 42% de los estudiantes respondieron que les gusta leer historietas, un 13% cuentos, un 10% libros de ficción y acción, un 8% la biblia, un 5% libros infantiles, otro 5% biografías, a otro 5% leyendas, y finalmente un 12% dividido en 4 categorías, cada una de un 3% quienes prefieren: libros cristianos, libros de aventura, libros de fútbol y a un 3% que no les gusta leer nada.

En conclusión, al porcentaje más alto de la muestra le gusta leer historietas ya que contienen pocas palabras y en cambio, mucha imagen; lo anterior es de importancia, y es un factor a tener en cuenta durante la formulación y desarrollo de la propuesta de lectura, pues usualmente en la escuela se leen textos escritos, pero se olvida que es importante leer críticamente la imagen.

Pregunta 3



La gráfica resume las respuestas que dieron los estudiantes respecto a los tipos de texto que leen en clase; en relación a esto, un 64% manifiesta que leen cuentos en el área de Lengua Castellana, un 21% guías de trabajo, especialmente en las clases de Ciencias Sociales, un 5% historietas, otro 5% libros, pero solo en la clase de Lengua Castellana, y finalmente un 5% a los cuales no les gusta leer.

Esta gráfica permite concluir que como ya es común en las Instituciones del país, se deja todo el cargo de este importante proceso al área de Lengua Castellana, pues los estudiantes afirmaron que en otras materias se lee, pero guías de trabajo en las cuales se fragmentan los textos que deberían ser leídos de manera completa.

Hallazgos

Los hallazgos que surgieron a partir del análisis de la entrevista tuvieron gran valor para el presente proyecto, especialmente para el proceso de diseño e implementación de la propuesta de lectura crítica, pues se logró identificar que a la gran mayoría de los educandos les gusta leer y que prefieren los textos discontinuos, específicamente las historietas.

Los educandos están cansados de leer textos con mucho contenido, lo que permite inferir que la escuela no ofrece suficientes estrategias para potenciar la lectura crítica de la imagen, la cual está inmersa en cerca del noventa por ciento del contexto al cual el individuo se enfrenta día a día. En relación a lo anterior, Héctor Gerardo Sánchez Bedoya realizó un ensayo titulado “Una imagen enseña más que mil palabras”, en este destaca la importancia del uso de la imagen en el entorno académico, ya que por medio de ella se puede conducir al estudiante a ser un lector crítico desde el mirar, pues “el mirar requiere comprender, leer el mensaje que lleva la imagen y analizar a fondo lo que hay detrás”⁹⁶. Igualmente, Mauricio Pérez Abril afirma que “leer no sólo es un proceso que se refiere al lenguaje verbal, en el mundo actual también es necesario leer las imágenes, los textos publicitarios, los gestos”⁹⁷. Los anteriores argumentos, permiten soportar la idea de realizar la lectura crítica de un texto discontinuo.

4.2 ANÁLISIS DEL TALLER INVESTIGATIVO

El proceso de implementación se inició el 20 de septiembre de 2016 y finalizó el 30 de septiembre del mismo año; en total fueron cinco talleres, cuatro con una intensidad de dos horas y uno (el primero) de tres. Es importante señalar que los datos usados en el análisis fueron extraídos de los diarios de campo en donde se describieron las actitudes y comportamientos de los educandos con respecto a cada sesión.

Además, se tuvieron en cuenta las competencias para la lectura crítica propuestas por las pruebas Saber, de ellas se desligan 8 categorías, que corresponden a los desempeños. Para las subcategorías, se usó la concepción de comprensión a

⁹⁶ SÁNCHEZ, Héctor. Una imagen enseña más que mil palabras. ¿Ver o mirar? Pereira: Zona Próxima, 2009. p. 201.

⁹⁷ PÉREZ, Mauricio. Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. Bogotá: Icfes, 2003. p. 9.

través de habilidades; retomadas de tres fuentes: David Cooper, Daniel Cassany y las pruebas PISA.

En la tabla 11 se muestran las competencias y desempeños (categorías) usados.

Tabla 11. Competencias y desempeños para la lectura crítica.

COMPETENCIAS Y DESEMPEÑOS PARA LA LECTURA CRÍTICA SEGÚN LAS PRUEBAS SABER			
Competencia	Identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto	Comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global	Reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido
Desempeños	1. comprensión del significado de palabras, expresiones o frases que aparecen explícitamente en el texto.	1. Deducción de información implícita de partes o del texto global. 2. Realización de afirmaciones sobre el contenido del texto. 3. Identifica la función que cumplen algunos marcadores textuales (signos de admiración, comillas, paréntesis, guiones, etc.) en la estructura informativa del texto.	1. Evaluación de la adecuación del uso de ciertas palabras expresiones o recursos teóricos 2. Evaluación del contenido y la forma del texto. 3. Usa información del texto y otros conocimientos para delimitar significados de palabras o expresiones. 4. Ubica información en el texto para explicar ideas o dar cuenta de argumentos.

En la tabla 12 se resumen las habilidades y procesos implicados en la comprensión de un texto teniendo en cuenta las fuentes mencionadas anteriormente.

Tabla 12. Habilidades y procesos para la comprensión de un texto.

HABILIDADES Y PROCESOS PARA LA COMPRENSIÓN DE UN TEXTO			
	DAVID COOPER	DANIEL CASSANY	PISA
	Este autor hace referencia a habilidades de comprensión. De esta se derivan habilidades, que a su vez despliegan una serie de sub-habilidades.	Se refiere a esto como, destrezas mentales o procesos cognitivos.	PISA se refiere, como habilidades para desarrollar la lectura crítica.
1	Habilidades y procesos relacionados con ciertas claves para entender el texto. ➤ Habilidades de vocabulario. ✓ Claves contextuales. ✓ Análisis estructural. ✓ Habilidades de uso de diccionario. ➤ Identificación de la información relevante del texto. ✓ Identificación de los detalles narrativos relevantes. ✓ Identificación de la relación entre los hechos de una narración. ✓ Identificación de los detalles relevantes dentro de los materiales expositivos. ✓ Identificación de la idea central u de los detalles que la sustentan en los materiales de tipo expositivo. ✓ Identificación de las relaciones entre las diferentes ideas contenidas en el material expositivo.	Anticipar que dirá el texto	Hacer inferencias
2	Habilidades y procesos para relacionar el texto con experiencias previas. ➤ Inferencias. ➤ Lectura crítica. ✓ Hechos y opiniones. ✓ Prejuicios. ✓ Suposiciones. ✓ Propaganda.	Activación de conocimientos previos y esquemas mentales.	Realizar comparaciones.
3	Habilidades y procesos de regulación. ✓ Resúmenes. ✓ Clarificaciones. ✓ Formulación de preguntas. ✓ Predicciones.	Hacer hipótesis.	Integrar la información.
4			Elaborar hipótesis
5		Elaborar inferencias	Localizar y organizar la información
6		Construir significado	Reflexionar sobre el contenido
			Evaluar

A continuación se muestran las convenciones usadas, en la tabla 12, con su respectivo significado.

CONVENCIONES	
SIGNO	SIGNIFICADO
Número	Hace referencia a la habilidad y al proceso
➤	Hace referencia a la habilidad.
✓	Hace referencia a las sub-habilidades.
Lo subrayado	Hace referencia a las habilidades utilizadas para el análisis de los talleres. Estas son denominadas subcategorías.

Seguidamente, se presenta el análisis de los talleres.

1. IDENTIFICAR Y ENTENDER LOS CONTENIDOS LOCALES QUE CONFORMAN UN TEXTO		
Categoría: (Desempeño 1) Comprensión del significado de palabras, expresiones o frases que aparecen explícitamente en el texto. (Taller 1- 2).		
Subcategoría	Descriptor	Análisis
Activación de conocimientos previos y esquemas mentales	En la primera actividad: el ahorcado, cuando se descubrió que la palabra era democracia, los estudiantes se mostraron asombrados pues no lograban relacionarla como tema de la clase de Lengua Castellana. Después de identificar el concepto central (democracia) a través del juego tradicional: "el ahorcado", se realizaron una serie de preguntas, las cuales permitieron obtener los conceptos fundantes y necesarios para la red semántica. La primera pregunta fue: ¿Qué es la democracia?, algunas de las respuestas que se obtuvieron fueron: T1e10: "la democracia es libertad". T1e24: "Es ser justo". T1e30 "Es una forma de gobierno". La segunda pregunta: ¿Qué implica la democracia? según la mayoría de educandos la democracia implica igualdad, libertad, justicia,	La red semántica elaborada permitió contextualizar a los educandos y activó los pre-saberes necesarios para continuar con el proceso. En relación con lo anterior, David Cooper⁹⁸, afirma que la elaboración de redes conceptuales o semánticas, es una técnica apropiada para la enseñanza del vocabulario, mediante la cual los alumnos reflexionan en torno a las relaciones posibles que existen entre las palabras. En este caso, se desplegaron los conceptos fundantes de la palabra democracia. La actividad se orientó por medio de preguntas que propiciaron que los estudiantes dedujeran los términos. Durante la construcción de la red semántica, los educandos aportaron los conocimientos suficientes y lograron relacionar la nueva información con los pre-saberes. Además, Cooper sustenta que "la activación de los

⁹⁸ COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid: Aprendizaje visor, 1998, p.126.

	honestidad y tolerancia. En la tercera pregunta: ¿A quiénes se hace referencia cuando se dice: “democracia es el gobierno en el que el pueblo ejerce la soberanía”? los estudiantes respondieron: T1e8 " al presidente". Para encaminarlos a obtener la respuesta que se estaba buscando, la maestra preguntó: ¿quién es el pueblo?, un estudiante dijo T1e11: "nosotros". La siguiente pregunta fue: ¿Qué es la soberanía? T1e18: "el presidente, lo más alto". En relación a la anterior respuesta la maestra mencionó que la soberanía es el poder del pueblo para ejercer la democracia; y, ¿cómo se ejerce la democracia? T1e14: "cumpliendo con lo que implica la democracia". T1e24: "por medio del voto". La quinta pregunta: ¿Quiénes intervienen en la democracia?, uno de los educandos dijo: T1e7: "El gobierno y nosotros". T1e2: "presidente, alcaldes, gobernadores y nosotros". En la sexta pregunta:	esquemas del lector y el desarrollo de esquemas específicos para aplicarlos al leer un texto determinado supone no solo desarrollar algunos conceptos específicos a modo de información previa sino brindar facilidades al lector para que se aprenda los términos clave del texto”⁹⁹. En este caso, aquellos relacionados con la democracia, con el fin de que cuando accedan al texto integren estos datos. Esto logró generar una nueva perspectiva del tema planteado o un replanteamiento del mismo, ya que se pretendió crear un desequilibrio cognitivo tratando de obtener de ellos una mejora conceptual; pues como lo dice Cooper: “para elaborar una interpretación crítica se requiere tener conocimiento del tema del texto”¹⁰⁰. Se concluye afirmando que la activación de los conocimientos previos, a través de una red
--	---	--

⁹⁹ Ibid., p. 136.

¹⁰⁰ CASSANY, Daniel. Op. Cit., p. 107.

	¿Qué es lo contrario a la democracia? se presentó un momento de silencio, pues no lograban dar con el término pertinente; por lo cual, la maestra recurrió al ejemplo de la forma de gobierno que se vive en Cuba, en donde Fidel Castro gobernó por décadas y después cedió el poder, del estado, a su hermano Raúl Castro. Por tanto, es considerado dictador debido a su larga gestión y a las características controvertidas de sus políticas en donde muy pocos intervienen. Los educandos se mostraron inquietos con este nuevo concepto y entre comentarios de todo el grupo uno de ellos dijo T1e23: “en Venezuela es igual porque allá solo manda Maduro”. Es decir, relacionó la información nueva con sus conocimientos previos. Finalmente se preguntó: ¿Qué implica la dictadura? T1e1: "lo contrario a la democracia". T1e13: injusticia, intolerancia, no opinión, miedo".	semántica, fue un proceso significativo, pues como ya se dijo, los estudiantes interactuaron con el significado de los términos principales del texto y lograron establecer relaciones entre lo que ya sabían y los nuevos datos, hecho que facilita la comprensión del significado de palabras, expresiones o frases que aparecen explícitamente en el texto Así mismo, se recomienda usar la activación de conocimientos previos y esquemas mentales sobre el tema del texto y el mundo de autor, antes de la lectura, en futuras propuestas porque la comprensión depende en gran medida de la relación que se logra establecer entre autor, texto y lector.
--	---	---

	Con respecto a la actividad, los estudiantes se mostraron extrañados, pues antes no habían construido una red semántica; pero, esa sensación los motivó ya que participaron activamente y estuvieron atentos a las respuestas que daban los compañeros. Además, los educandos poseían diversos conocimientos relacionados con la democracia; lo cual facilitó la elaboración de la red semántica. Así mismo, se mostraban curiosos cuando hallaban un concepto que desconocían.	
Identificación de información relevante en el texto: Elementos explícitos	Seguidamente se realizó la lectura de la biografía de Quino y se llevó a cabo un conversatorio en donde se indagaba sobre los datos relevantes. Las preguntas que apuntaban a la identificación de los detalles explícitos fueron: Pregunta 1: ¿Cuál es el nombre original de Quino? Pregunta 2: ¿Qué formación tiene Quino? Pregunta 5: ¿en qué país nació? Pregunta 6: ¿En	Se planteó una actividad en la cual los educandos debían identificar los datos explícitos, vale aclarar que estos detalles fueron obtenidos por medio del lenguaje verbal y el lenguaje no verbal, ya que el texto usado fue una historieta. · Como futuras docentes, las autoras del presente proyecto, afirman que volverían a repetir la identificación de elementos explícitos, en una

	qué año? Pregunta 8 ¿Por qué lo apodaron Quino? Pregunta 9: ¿En qué año apareció su primer libro de humor? Pregunta 12: ¿Cuáles son las características de Mafalda? Algunas de las respuestas fueron: P1: Todos los estudiantes dijeron que el nombre original era Joaquín Salvador Lavado Tejón. P2: T1e4: <i>"dibujante de historietas"</i>. T1e6: <i>"humorista gráfico e historietista crítico argentino"</i>. P12: T1e30: <i>"es de pelo negro"</i>, T1e13: <i>"está en contradicción con los adultos"</i>, T1e34: <i>"intenta resolver el dilema de quiénes son los buenos y quiénes son los malos"</i>. En general, se observó que la mayoría de los educandos accedieron al texto y lograron recuperar y verbalizar los elementos explícitos.	propuesta de lectura, pero analizando con mayor profundidad la estrategia utilizada. Además, como lo destacan las pruebas saber¹⁰¹: un estudiante que no logra localizar información explícita o concreta (por ejemplo, lugares, nombres y fechas) en un texto, no puede avanzar hacia el siguiente nivel en el proceso de comprensión, por tanto es fundamental activar este tipo de habilidades.
--	--	--

¹⁰¹ PRUEBAS SABER. Módulo de Lectura Crítica 2016-1. Bogotá: Colombia. p. 5. [En línea]. Disponible en: <http://www2.icfes.gov.co/docman/estudiantes-y-padres-de-familia/saber-pro-estudiantes-y-padres/estructura-general-del-examen/modulos-saber-pro-2016-1/modulos-primera-sesion-competencias-genericas-4/1646-modulo-de-lectura-critica-saber-tyt-2016-1/file>. [citado el 3 de octubre de 2016].

	Para lograr lo anterior, cada vez que la maestra realizaba una pregunta, los educandos recurrían al texto y buscaban la información que se les pedía. En el taller 2, algunas preguntas que apuntaron a la identificación de elementos explícitos, fueron: p1 <i>¿Quién es el autor de la historieta? ¿Qué sabes de él?;</i> p2 <i>¿Cuáles son los personajes de la historieta? Escribe el nombre de cada uno;</i> p3 <i>¿Qué está leyendo Mafalda en la primera viñeta?;</i> p4 <i>¿Cuál es el tema de la historieta? Y</i> p5 <i>¿Qué expresión tienen los padres y el hermano de Mafalda?</i> En la pregunta 1, los estudiantes, de manera unánime, respondieron que Quino es un historietista crítico argentino. T2p2e4: <i>“Mafalda, el papá, la mamá o Raquel y Guille el hermanito menor de Mafalda”</i> T2p3e7: <i>“Mafalda está leyendo el diccionario”,</i> T2p4e21 <i>“el tema de la historieta es, la</i>	
--	--	--

	<i>democracia”</i> T2p5e1: <i>“Mafalda tiene a los papás asustados y muy preocupados por su actitud”</i> A pesar de que los detalles por los cuales se preguntaban eran explícitos, los estudiantes debían realizar la respectiva lectura de imagen y poner en juego los conocimientos que fueron activados en el taller uno acerca del tema, del autor y de los personajes de las historietas de Mafalda. En relación a lo anterior, no presentaron dificultades ya que sus respuestas fueron oportunas y pertinentes y no se requirió que la maestra enfatizara y condujera hacia la obtención de la respuesta.	
--	---	--

2. COMPRENDER CÓMO SE ARTICULAN LAS PARTES DE UN TEXTO PARA DARLE UN SENTIDO GLOBAL		
Categoría: (Desempeño 1) Deducción de información implícita de partes o del texto global (taller 2)		
Subcategoría	Descriptor	Análisis
Identificación de información relevante en el texto: Información implícita	Para este desempeño se realizaron las siguientes preguntas: ¿Por qué se ríe Mafalda? T2e6: “Mafalda se ríe porque, le parece chistoso lo que leyó en el diccionario” otro estudiante respondió: T2e12: “no encuentra que en su vida se cumpla lo que dice el diccionario, lo que significa Democracia”. De esta pregunta se derivan una serie de cuestionamientos, que quisieron poner a pensar al estudiante, sobre aspectos de la vida cotidiana. La primera de ellas es: ¿Qué es la familia? A lo que algunos respondieron T2e24: “<i>la familia es una parte importante de mi vida, porque mi papá, mi mamá y mi hermano son quienes la conforman</i>”, otro estudiante dijo T2e7: “<i>la familia es lo principal en la sociedad. Aunque se ve que la familia ahora</i>	Según PISA¹⁰² Integrar e interpretar supone procesar lo que se lee para darle sentido interno a un texto. A su vez Interpretar se refiere al proceso de construir el significado a partir de algo que no se ha mencionado en el mismo. Cuando un lector interpreta, está identificando los supuestos o insinuaciones que subyacen a todo o a parte del texto. Los detalles analizados en este caso suponen que los estudiantes identifiquen e interpreten el lenguaje no verbal y planteen un argumento sólido, basando este en su conocimiento y contenido del texto. Es imprescindible vincular estrategias y habilidades que permitan al lector la realización de inferencias;

¹⁰² PISA. Evaluación de las competencias lectoras para el siglo XXI. Marcos de evaluación y preguntas de la prueba. Ministerio de Educación. Gobierno de Chile, Santiago. 2011. p. 33.

	<i>no es papá, mamá e hijos; si no que muchas veces está conformada solo por mamá e hijo (os)</i>". Esta pregunta se realizó con el fin de hacer caer en cuenta que la familia es un pequeño estado de gobierno, el cual también está regido por la democracia, por eso esta pregunta: ¿hay democracia en ese gobierno (familia) de Mafalda? A lo que un estudiante contestó: T2e10: <i>"no hay democracia, porque no tienen en cuenta lo que Mafalda quiere"</i>; otro estudiante dijo: T2e3: <i>"en ninguna familia hay democracia, en todas se hace lo que los papás digan"</i>; el estudiante dijo: T2e17: <i>"la familia de Mafalda es una familia tradicional, se parece a la mía"</i> también decían los estudiantes que en muchas familia, específicamente en la de ellos, no había un consenso para poner las reglas, tampoco hay igualdad para hacer cumplir las reglas que los adultos imponen. Una estudiante dijo: T2e19: <i>"apenas cumpla los 18 años me iré de la casa para poder hacer lo que yo quiera sin tener</i>	ya que como menciona Cassany, "el lector crítico obtiene datos que van más allá del significado proposicional del discurso"¹⁰³. La indagación y posterior identificación de los detalles relevantes de un texto, permite al estudiante tener una comprensión holística del signo escrito, ya que estos permiten una comprensión global. En la presente propuesta, los estudiantes través de una discusión dirigida, pudieron inferir los detalles que se mostraban implícitos. Se recomienda esta estrategia, ya que permite conducir a los estudiantes hacia la construcción del significado Se propone a los docentes, que realicen un análisis profundo del texto que vayan a trabajar, ya que de ello puede derivarse el punto de interés de los participantes.
--	---	--

¹⁰³ CASSANY, Daniel. Op. cit., p. 87.

	<i>que pedirle permiso a nadie”</i> Otra pregunta fue: ¿Por qué Mafalda toma esa actitud? Y en una respuesta unánime, todos respondieron que era por burlarse de lo que el diccionario decía que era la democracia, y porque ese significado es un ideal ya que en el país tampoco se cumple. También se les preguntó si era de interés para ellos temas como la democracia (tema del texto), y en su mayoría respondieron que no, porque es un tema asociado con la política y para ellos todo lo que tenga que ver con esto les parece que tiene mucha corrupción, sin embargo, una estudiante dijo T2e4: <i>“A mí sí me gusta saber sobre eso porque yo también voy a votar cuando tenga 18 años, aunque no haya democracia”.</i> Al escuchar las respuestas la maestra intervino para aclarar que la democracia no solo se vivía en la política, que también se vivía en los hogares y en	
--	--	--

	el colegio y ellos asintieron recordando que no solo la democracia era para votar sino que también para tener principios de paz y libertad. Otra pregunta fue: ¿Por qué Mafalda toma esa actitud? Y en una respuesta unánime dijeron, que era por burlarse de lo que el diccionario decía con respecto a la democracia, y porque ese significado es un ideal pues en el país tampoco se cumple. También se hizo el siguiente interrogante: ¿Por qué están asombrados los padres de Mafalda? La mayoría de ellos respondieron que era porque no entendían la razón de la risa de Mafalda. Y la última pregunta de carácter implícito fue: ¿En la familia de Mafalda, quienes ejercen la autoridad? A esta pregunta todos contestaron que son los padres quienes ejercen la figura de autoridad en la casa de Mafalda.	
--	---	--

Categoría: (Desempeño 2) realización de afirmaciones sobre el contenido del texto. (Taller 2).		
Subcategoría	Descriptor	Análisis
Reflexionar sobre el contenido del texto	¿Por qué Mafalda recurre al diccionario en búsqueda de la palabra Democracia? A esta décima pregunta, un estudiante contestó: T2e29: “el diccionario es una herramienta que permite encontrar el significado de palabras más fácil, y que a Mafalda le había dado curiosidad saber lo que significaba democracia” Y la pregunta doce ¿Qué se propone el autor al escribir la historieta? Los estudiantes respondieron: T2e10: “el autor hizo esta historieta para divertir a la gente”, otro educando dijo: T2e16: “Quino hizo la historieta para hablar sobre la democracia”.	Teniendo en cuenta los datos del descriptor, a los estudiantes se les dificultó poner en juego la habilidad de reflexión sobre el contenido del texto y por lo tanto presentaron deficiencias al momento de hallar la intención comunicativa. Esto se evidencia en el hecho de que la gran mayoría dijeron que la historieta tenía el fin de divertir. En este caso, la intención era realizar una crítica de temas sociales (democracia).
Categoría: (Desempeño 3) Identifica la función que cumplen algunos marcadores textuales (signos de admiración, comillas, paréntesis, guiones, etc.) en la estructura informativa del texto. (Taller 2).		
Subcategoría	Descriptor	Análisis
Identificación	La segunda estrategia utilizada, permitía que los estudiantes identificaran algunos signos de	Todos los educandos identificaron los elementos ortográficos y signos de puntuación; pero al dar

de información relevante en el texto: elementos ortográficos y signos de puntuación	puntuación y elementos ortográficos dentro de la historieta, para ello se pidió a los estudiantes que hicieran una lectura de la misma e identificaran los elementos como: paréntesis, negrita, y mayúsculas, al finalizar la lectura la docente procedió a preguntar si sabían la función que cumplían dentro de la historieta y ellos supieron dar respuesta a las funciones de la mayúscula y la negrita pues dijeron que T2E12: “Era para resaltar algo importante”, o en el caso de la mayúscula T2E24: “para comenzar una frase o un texto”; sin embargo la del paréntesis fue más complicada pues solo un estudiante participó diciendo que T2E31: “los paréntesis se usan para tachar si a uno le queda mal algo, uno lo encierra en paréntesis y le escribe no o lo tacha” Sin desmeritar las respuestas de los estudiantes, la docente aclaró sobre el uso de los tres elementos diciendo: el <i>paréntesis</i>: es un elemento ortográfico que permite intercalar algún dato o precisión (fechas, lugares, significado de siglas, origen de palabras); la <i>mayúscula</i>: se usa para distinguir y jerarquizar	cuenta de su función en la historieta, no todos lo hicieron. El elemento que presentó mayor dificultad fue el paréntesis. En relación a este desempeño, se reconoce que hubo debilidad en las estrategias y actividades programadas; por lo tanto, Se recomienda llevar a las aulas de clase estrategias que permitan que el estudiante reconozca las diferentes funciones de un mismo signo.
---	--	---

	palabras, y <i>la negrita</i>: para destacar palabras claves en un contenido. En el caso de la historieta el autor utilizo el paréntesis para dar el origen etimológico de la palabra democracia; la mayúscula, para jerarquizar la palabra democracia como término más importante, y puso en las letras iniciales de las palabras gobierno y soberanía para distinguir y jerarquizar. La negrita la utilizó para destacar la palabra democracia.	
--	--	--

3. REFLEXIONAR A PARTIR DE UN TEXTO Y EVALUAR SU CONTENIDO

Categoría: (Desempeño 1) Evaluación de la adecuación del uso de ciertas palabras expresiones o recursos teóricos. (Taller 2).

Subcategoría	Descriptor	Análisis
Inferencias	Durante la socialización de la actividad en la cual los estudiantes debían rastrear los rasgos de ironía, humor, contradicción y sarcasmo en la historieta. La mayoría de los estudiantes justificaron que lo presentado en la historieta era ironía y sarcasmo. Solo 2 o 3 estudiantes expresaron que se usaba la contradicción. Una de los estudiantes que participó, explícitamente dijo: T3e14 “Mafalda está riendo de forma sarcástica porque la democracia no se vive en ningún lado, es mentira” y otro complementando dijo que T3e25 “en la historieta no se está riendo, Mafalda, de humor sino de ironía porque en su casa los que mandan son los papás, la obligan a tomarse la sopa”. Tan	Los educandos que lograron identificar los rasgos de ironía, humor, sarcasmo y contradicción; justificaron sus respuestas a partir de los conocimientos adquiridos en el taller anterior, acerca de la democracia y las figuras retóricas. Es decir, relacionaron la información que ya tenían con los nuevos conocimientos y lograron llegar a inferir. En relación a lo mencionado, Frida Díaz¹⁰⁴ señala que en el proceso de lectura se deben activar y generar los conocimientos previos pertinentes para facilitar la interpretación y construcción de significados. Aunque para algunos estudiantes fue difícil hallar los recursos usados en la historieta, de manera

¹⁰⁴ DÍAZ, Frida; HERNÁNDEZ, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México D.F: Mc Graw Hill, 2010. p. 245-247.

	solo un estudiante argumentó por qué había contradicción T3e18 “porque es contradictorio lo que lee y lo que vive en su casa”. Ninguno de los estudiantes explicó por qué se presentaba humor en la historieta de Mafalda; por lo tanto, la maestra realizó algunas preguntas con el objetivo de guiarlos a identificar este recurso en el texto; al final una estudiante llegó a la conclusión de que había humor porque T3e26 “se ve la vida de forma chistosa, ósea Mafalda quiere decir las cosas que suceden en la vida y se burla”.	individual, y justificar su respuesta; muchos lograron hacerlo. Al respecto, Cooper¹⁰⁵ señala la importancia de brindar espacios en los cuales los estudiantes desarrollen actividades de manera autónoma; debe aclararse que antes de esto, el maestro debe orientar una etapa de enseñanza en la que se deben aclarar todos los conceptos y términos necesarios para que después los educandos logren ejecutar con éxito la tarea. En este caso, los estudiantes debían poner en juego la habilidad de realizar inferencias para llegar a evaluar si las figuras o recursos retóricos usados eran pertinentes. Se evidencia que para los educandos es más fácil la ejecución de prácticas y discusiones dirigidas o guiadas, por el maestro, que de aquellas independientes. En este taller la labor de la maestra fue fundamental pues cuando los estudiantes no
--	---	---

¹⁰⁵ COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid: Aprendizaje visor, 1998. p. 265.

		lograban responder, ella orientó la discusión por medio de preguntas las cuales condujeron hacia la interpretación deseada. Para Cooper, “las preguntas son una herramienta fundamental dentro de las actividades de lectura guiada y discusión” ¹⁰⁶ .
Categoría: (Desempeño 2) Evaluación de la forma y el contenido del texto. (Taller 4).		
Subcategoría	Descriptor	Análisis
Evaluación	Este taller se inició con la identificación de las partes de la historieta. Esta actividad la realizaron de manera individual ya que en la sesión anterior se había trabajado sobre la conceptualización del tema; 29 estudiantes identificaron todas las partes de la historieta y 5 tuvieron dificultades para completarla. A partir del análisis de las preguntas se puede sintetizar que para los educandos fue más fácil reflexionar y evaluar el contenido que la forma del texto. Por ejemplo cuando se preguntó acerca de la forma	En el taller cuatro se planteó una actividad en la cual los estudiantes debían identificar la estructura de historieta como primer paso para evaluar la forma del texto. Según los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, los estudiantes de grado quinto deben “identificar los aspectos formales al interior de cada texto leído”¹⁰⁷. Como la mayoría de educandos tuvieron éxito, para ellos será más fácil organizar y estructurar la información con el fin de obtener una representación coherente, ordenada y jerárquica, lo cual posibilita la comprensión crítica del texto.

¹⁰⁶ Ibid., p. 82.

¹⁰⁷ MEN. Estándares Básicos de competencias del lenguaje. P. 34.

	del texto, a partir de la siguiente pregunta: ¿Qué tipo de lenguaje se usa? ¿Por qué? Representó un grado de complejidad alto para los educandos ya que de los 35, tan solo uno la respondió T4e12: “un lenguaje que se entiende” la docente empleó la respuesta para continuar cuestionando; pues a pesar de que tenían ideas importantes, no lograban mencionar el tipo de lenguaje ya que no conocían estos términos, por lo tanto, la maestra realizó la explicación a través de ejemplos contextualizados. En cambio, cuando se cuestionó sobre el contenido del texto: ¿Cuál es la postura de Mafalda? La gran mayoría de estudiantes participaron y coincidieron en que Mafalda consideraba que la democracia no existe. Uno de ellos dijo: T4e17: “Mafalda hace una crítica porque cree que la democracia no existe y mucho menos en su casa”. En esta respuesta, el estudiante identificó el tema del texto y justificó el	Daniel Cassany en el libro “Tras las líneas” plantea la importancia de analizar el género discursivo; en este caso desde el contenido y la forma. Según Cassany “cuando reconocemos el género, podemos evaluar el discurso que estamos leyendo con relación a los parámetros que le corresponden”¹⁰⁸. De acuerdo a las pruebas PISA, “la reflexión y evaluación del contenido de un texto obliga al lector a conectar la información de un texto con conocimientos que vienen de fuentes externas. Los lectores también deben evaluar las afirmaciones hechas en el escrito y contrastarlas con sus propios conocimientos del mundo”¹⁰⁹. El anterior planteamiento se ve justificado, ya que en la
--	---	--

¹⁰⁸ CASSANY, Daniel. Op. Cit., p. 125.

¹⁰⁹ PISA. Evaluación de las competencias lectoras para el siglo XXI. Marcos de evaluación y preguntas de la prueba. Capítulo 3: Niveles de desempeño en PISA 2009. Ministerio de Educación. Gobierno de Chile, Santiago. 2011. P. 34.

	porqué de su elección a través de la información recopilada en talleres anteriores. Otra pregunta que evaluaba el contenido del texto fue la número 6: ¿Estás de acuerdo con Mafalda? 30 estudiantes afirmaron estar de acuerdo con Mafalda, pero tan solo 15 la justificaron; una de las explicaciones fue: T4e28 “sí, porque a ella le gusta la democracia y en mi hogar no hay democracia”; 4 estudiantes dijeron que no coincidían con Mafalda, pero solo 1 sustentó su idea; T4e22: “no porque el tema democracia es un tema no relevante”.	pregunta 6 se solicitaba a los estudiantes que ofrecieran su punto de vista y lo defendieran. Algunos estudiantes, recurrieron a evidencias presentes en la historieta y las contrastaron con criterios externos al texto (Contexto, conocimiento y experiencia). Es evidente que los estudiantes presentan dificultades al momento de reflexionar y evaluar el contenido y la forma de un texto.
--	--	---

Categoría: (Desempeño 3) Usa información del texto y otros conocimientos para delimitar significados de palabras o expresiones. (Talleres 1, 2 y 3).		
Subcategoría	Descriptor	Análisis
Integrar e interpretar	Durante el desarrollo de la actividad: caracterización de los personajes de la historieta de Mafalda, del taller uno; los estudiantes se mostraron inquietos y realizaron preguntas a la maestra sobre el porqué de ciertos datos. Un ejemplo es el caso de Mafalda, en la información que tenían los estudiantes sobre ella, decía que le gustaban los Beatles, un estudiante dijo: T1e1: profe, ¿qué son los Beatles? La maestra preguntó a todo el curso si alguno sabía algo acerca de los Beatles pero ninguno respondió, así que la maestra menciona que este es un grupo británico, cuya característica y afinidad con Mafalda era: que ellos no estaban de acuerdo con muchas situaciones que se presentaban en la década de los sesenta y utilizaban la música como medio de protesta.	Según Cooper¹¹⁰ para llegar a inferir es importante que el lector logre integrar e interpretar los datos que el autor ofrece en el texto, para determinar aquello que no se hace explícito. Los estudiantes tuvieron dificultad para integrar datos, cuando no tenían información alguna sobre uno de ellos; como en el caso de los Beatles; por tanto, no entendían la relación de Mafalda con este grupo. Al respecto Daniel Cassany afirma que “Leer requiere desarrollar habilidades cognitivas implicadas en el acto de comprender: aportar conocimientos previos, hacer inferencias,

¹¹⁰ COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid: Aprendizaje visor, 1998. p. 29.

	Otra pregunta que surgió de la información donde aparecían las características de Guille fue la siguiente expresión: “chupete on the rocks” a lo que la docente contestó: Una mamila. Es un utensilio que se les da a los bebés para que puedan chupar o morder. El chupete on the rocks de Guille representa que él quiere ser como los grandes, que toman bebidas con cubitos de hielo. En general, tuvieron dificultades al relacionar la información y hacer inferencias entre los personajes y sus características. Por otra parte, en el taller dos se presenta este desempeño en la pregunta once, la cual es: ¿Qué quiso decir Quino al presentar la siguiente expresión: “Gobierno en el que el pueblo ejerce la soberanía” los estudiantes presentaron un poco de confusión pues en esta oración no lograban darle el protagonismo a la	formular hipótesis y saber verificar o reformular, etc.”¹¹¹. En este caso, la habilidad que se puso en juego fue la de relacionar e integrar información. En el taller dos: pregunta: Qué quiere decir la palabra subrayada: “Gobierno en el que el <u>pueblo</u> ejerce la soberanía”; se hizo fácil entender el término de soberanía, ya que hubo reconocimiento del vocabulario activado con la red semántica elaborada en la sesión anterior; así mismo algunos estudiantes pudieron identificar la intención que tenía el autor al presentar esta expresión. En relación a la palabra “pueblo” quedaron algo confundidos porque no lograban construir un significado contextualizado a partir del enunciado.
--	---	--

¹¹¹ CASSANY, Daniel. Tras las líneas. Barcelona: Anagrama. 2006. p. 32

	palabra “pueblo”, pero con orientación de la docente y unos ejemplos y finalmente respondieron T2e31: <i>“pues que somos nosotros los ciudadanos quienes ponemos al presidente en el poder”, T2e26:</i> <i>“gobierno en el que el pueblo ejerce la soberanía, significa que las personas mayores de 18 años pueden votar y darle el poder a alguien que hizo una campaña para ser un presidente”.</i> Esto se logró gracias a la activación de esquemas realizada al comienzo de los talleres, en donde se ubicó a la soberanía como un término relacionado con la democracia. Algunos estudiantes tomaron una postura crítica ante esta frase, luego de haberla trabajado con la docente, decían que en Colombia el poder del pueblo existía, pero era disfrazado, porque el presidente hacía con los ciudadanos lo que quería. A su vez en el taller tres, estrategia dos, actividad dos (punto tres de la guía de trabajo en clase), los	El taller tres permitió hallar que hacer asociación de lo que se lee con las vivencias de cada estudiante, es de valor porque son diferentes y
--	--	---

	estudiantes debían describir la forma de gobierno que tenían en sus casas, para ello tuvieron que hacer uso de las formas de gobierno vistas en clase; la mayoría respondió que tenía democracia, sin embargo después de esto la maestra los cuestionó, hecho que les permitió reflexionar si en verdad se cumplían las características propias de la democracia en sus hogares. Gracias a la intervención, algunos estudiantes que mencionaron que en su casa se ejercía la democracia, cambiaron de parecer. Un estudiante respondió T3e6 “Democracia, mis padres me escuchan siempre; creo que eso hace parte de la democracia” a lo que la maestra preguntó que si para todas las decisiones los tenían en cuenta y él dijo que solo en algunas. Otra respuesta fue: T3e20 “Teocracia: Dios manda en mi casa pues no es igual pero hay paz siempre oramos y hacemos cosas del bien”. T3e35 “Es dictadura porque el padre y madre de familia tiene la autoridad y el mando de la casa”, esta fue otra	por ende sus conocimientos también lo son, es en este momento que cada uno construye un significado de aquello que sabe con aquello que vive. Esto se evidenció al momento de dar a conocer la forma de gobierno que tenían en sus hogares, pues a medida que entendieron cada forma de gobierno la relacionaban con sus vivencias familiares, y así surgían diversas respuestas a una misma cuestión. De igual forma Ausbel¹¹² menciona que el aprendizaje tiene lugar cuando el aprendiz relaciona la información nueva con la que ya posee, reajustando y reconstruyendo en este proceso. Además, la respuesta que habla sobre la teocracia, es importante porque permite evidenciar que el estudiante logró integrar e interpretar información sobre esta forma de gobierno, relacionándola con su experiencia de
--	---	---

¹¹² AUSBEL, David. Teoría del aprendizaje significativo. p. 1. [En línea]. Disponible en: http://delegacion233.bligoo.com.mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje_significativo.pdf [citado el 3 de octubre del 2016].

	respuesta que se discutió pues algunos estaban de acuerdo en ello pero afirmaban que también ellos podían elegir sobre ciertas cosas como la hora de hacer tareas o salir a jugar, pero siempre los padres estaban pendientes.	vida.												
Comparación	Para terminar la clase, los estudiantes debían realizar de forma individual el siguiente cuadro correspondiente a la guía de trabajo del taller tres. <table border="1"> <tr> <th>Criterio de comparación</th><th>Democracia</th><th></th></tr> <tr> <td>Persona(s) que ejercen el poder</td><td></td><td></td></tr> <tr> <td>Manera de escoger a los representantes</td><td></td><td></td></tr> <tr> <td>Principios</td><td></td><td></td></tr> </table> Este esquema pretendía que cada uno de ellos encontrara las diferencias existentes entre democracia y la forma de gobierno que debatieron consultar de tarea en el taller pasado, el cuadro presentaba unos criterios de comparación; cada estudiante realizó este punto y se socializó para que quedaran con mayor claridad, pues al	Criterio de comparación	Democracia		Persona(s) que ejercen el poder			Manera de escoger a los representantes			Principios			La comparación ejecutada en el aula, permite concluir que los estudiantes lograron ejecutar con éxito el proceso de comparación. Además, éste se facilitó ya que tenían suficiente información sobre las formas de gobierno a contrastar. En este caso, los estudiantes, primero, debieron organizar sus ideas con ayuda de un organizador gráfico y posterior a ello realizar un párrafo a partir de los datos jerarquizados. Con respecto al uso de esquemas para organizar información, Frida Díaz¹¹³ recomienda los
Criterio de comparación	Democracia													
Persona(s) que ejercen el poder														
Manera de escoger a los representantes														
Principios														

¹¹³ DÍAZ, Frida; HERNÁNDEZ, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México D.F: Mc Graw Hill, 2010. p. 118.

	comienzo de la actividad no entendían a qué se refería cuando decía “principios” y la maestra explicó que era aquello por lo que esta forma de gobierno luchaba, era lo que se quería obtener tras tener esta forma de gobierno. En seguida, describieron un párrafo en donde exponían las diferencias que encontraron entre las dos formas de gobierno del cuadro que completaron. Estos escritos tenían errores de puntuación y redacción, cabe resaltar que los estudiantes acertaban en el contenido del mismo, pero organizaban mal sus ideas. Algunos de los escritos fueron: T3e1: “La democracia tiene personas de ejercen el poder: El gobierno. La dictadura solo la reyna o el rey los esclavos no tienen derecho a votar. La democracia los habitantes del país tienen el derecho a votar para ser libres y paz” T3e9: “En la autocracia gobierna el autócrata y en la democracia gobierna el gobierno osea democracia se elige con el voto y en la autocracia por si solo y sus características son muy diferentes” T3e21: “Uno es del gobierno facto, la manera de la democracia era el voto. Dictadura militares y división de	organizadores gráficos, pues son de gran utilidad al momento de resumir u organizar un corpus significativo de conocimiento y pueden emplearse como estrategias de enseñanza.
--	---	--

	poder y principios de paz, libertad, igualdad en democracia y dictadura autoritaria o totalitaria”.	
Subcategoría: (Desempeño 4) Ubica información en el texto para explicar ideas o dar cuenta de argumentos. (Talleres 2 y 5).		
Subcategoría	Descriptor	Análisis
Evaluación	En el cuestionario del taller dos, pregunta número once: “¿Ustedes se interesan por este tipo de temas; es decir, por el tema del texto? ¿Por qué?”, se enfocaba hacia la ubicación de información en el texto para explicar ideas o dar cuenta de argumentos. Por tanto, los estudiantes debían identificar el tema y justificar si era de su interés. Uno de los educandos dijo T2e10: “no, porque es un tema asociado con la política y para mí, todo lo que tenga que ver con eso tiene mucha corrupción”, por otra parte, se presentó el siguiente argumento T2e4: “A mí sí me gusta saber sobre eso porque yo también voy a votar cuando tenga 18 años, <u>aunque no haya democracia</u>”. En general, los estudiantes	Es evidente que los estudiantes son capaces de ubicar información, relacionarla con aquella que no está en el texto (la cual forma parte del bagaje cultural que se espera de estudiantes de este nivel)”¹¹⁴ y emitir juicios y evaluaciones sobre el tema tratado. Con respecto a lo anterior, es claro que para los educandos es más fácil organizar sus ideas de manera oral que de manera escrita. Por tanto, se considera que se habrían podido obtener mejores evaluaciones y críticas, si se hubiera realizado como actividad final un conversatorio o discusión dirigida y no un escrito. De otra parte, la historieta de Mafalda presentaba una ideología, Cassany afirma que “el discurso también tiene ideología. Comprender requiere

¹¹⁴ MEN. Guía de orientación. Módulo de lectura crítica. Saber pro 2015 -2. P. 5.

	expresaron que no se interesaban por este tema. Esto, deja entrever que los estudiantes lograron identificar el tema del texto y lo relacionaron con las experiencias y conocimientos. Además, en el caso de la respuesta del estudiante T2e4, citada anteriormente, se evidencia que recurrió a la postura de Mafalda (La verdadera democracia no existe) para justificar su respuesta. En general, los estudiantes se mostraron participativos y reflexivos. Además, permitieron evidenciar que el proceso de los talleres les ha servido para relacionar información y construir sentido del texto. En el taller número cinco, algunos de los interrogantes produjeron reflexiones y evaluaciones críticas, basadas en argumentos de ejemplo, por parte de los educandos sobre el tema de la democracia y el gobierno escolar. Por ejemplo:	reconstruir tanto el contenido como la ideología y poder atribuirles sentido en el mundo personal...La ideología se refiere a todo: política, ecología, ciencia, pobreza...Es la mirada completa de cada uno sobre la realidad, su conceptualización mental y las actitudes y los valores que se desprenden de ella.”¹¹⁵ Es por ello que se presentaron discusiones sobre la ideología política que presentaba el texto, pues la concepción de los estudiantes no era la misma. Por tanto, es importante dirigir a los estudiantes a reflexionar en torno a la ideología de un texto y evaluar si se está de acuerdo o no; pues es uno de los aspectos que Cassany incluye en la literacidad crítica.
--	--	---

¹¹⁵ CASSANY, Daniel. Tras las líneas. Barcelona: Anagrama. 2006. p. 93

	¿Ustedes creen que en el colegio existe la democracia? En consenso dijeron que sí. Entonces la maestra cuestionó: por ejemplo, ¿cuándo hay democracia en la institución? Las respuestas coincidieron en que los dejaban elegir al presidente y al vicepresidente, secretaria y representante; pero, un estudiante dijo: T5e6: “No, no hay porque por ejemplo, en el salón dicen que sí pero los profesores no nos dejan opinar y siempre nos toca hacer lo que ellos quieren”, al escuchar esta respuesta, los estudiantes afirmaron que eso era verdad. Al final, se concluyó que en todos los aspectos no había democracia. Así mismo, al preguntar: Al preguntar: ¿Cuáles son las funciones de esas personas que ustedes eligen? Expresaron: T5e10: <i>“El presidente tiene que estar pendiente del orden del salón, la secretaria de la lista de asistencia y la personera de todo lo del colegio”.</i> T5e3: <i>“El presidente y vice están pendientes del orden del salón y del comportamiento, la secretaria</i>	
--	--	--

	<i>de pasar lista y la personera de representarnos entre la otra sede”.</i> Y como la personera era integrante de ese curso, empezaron a preguntarle ¿usted qué debe hacer?, ¿cuáles son sus funciones? Pero la personera no dio respuesta. En la quinta pregunta se presentó nuevamente discusión, pues tras un comentario de un estudiante que dijo T5e11: <i>“La personera no hace nada”</i>, otros estudiantes se valieron de él y dijeron: T5e22: <i>“nunca cumplen nada, siempre es igual a los políticos: prometen y prometen y no cumplen nada”</i>, entonces, un estudiante expresó: T5e28: <i>“la personera es de este salón, pero ella nunca hace nada”</i>; y algunos preguntaban a la personera: ¿usted qué promesas ha cumplido? Entonces, la personera respondió: T5e30: <i>“no puedo hacer todo porque uno tiene ideas pero sin autorización de la coordinadora o del rector no se pueden hacer”</i>. Entonces, la maestra titular intervino haciendo énfasis en que la personera se veía atada a las	
--	--	--

	órdenes de los profesores, coordinadora y rector, pues no podía hacer nada si ellos no estaban de acuerdo con lo que ella proponía; además, afirmó que el torneo que se estaba llevando a cabo en la institución por esos días era una propuesta que ella había cumplido, pero que se había demorado en llevarse a cabo porque muchos de los profesores no estaban de acuerdo pues se corrían los horarios, pero que la personera había luchado porque se cumpliera y así se hizo. Después de esta intervención de la maestra titular los estudiantes asintieron y expresaron que era correcto lo que la maestra decía. Con respecto al proceso de escritura, los estudiantes tuvieron dificultades para auto-evaluar sus escritos, pues no estaban acostumbrados a hacerlo, por tanto no encontraban ningún error. Para que logran cumplir con la actividad, tomó un texto de los estudiantes y modeló la actividad. Seguidamente se dio el tiempo adecuado para que cada estudiante revisara su escrito y lo volviera a	En los escritos, tan solo 15 estudiantes expresaron un juicio crítico sobre la democracia en el colegio, uno de ellos recurrió al contenido del texto para sustentar sus ideas.
--	---	--

	reescribir. De los 35 estudiantes, tan solo 15 lograron realizar una evaluación crítica sobre la democracia en el colegio: Algunas fueron: T5e10: “En el colegio a veces no hay democracia, porque no siempre podemos opinar y nos obligan a hacer algunas cosas con las que no estamos de acuerdo”. T3e32: “En el colegio la democracia se cumple aunque algunas veces no, es que por ejemplo los profesores no dejan opinar y siempre tenemos que hacer todo lo que ellos quieren porque si no nos colocan mala nota y puede ser que nos lleven a coordinación y llamen a nuestros papas. <u>En el colegio, la democracia es como la de Mafalda, es mentira</u>”.	
--	--	--

HALLAZGOS

Las siguientes, son las características que debe tener una propuesta de lectura crítica para fortalecer competencias y desempeños.

Texto discontinuo: Lectura de imagen para la construcción de significado.

Es importante tener en cuenta que el tipo de texto a trabajar en una propuesta de lectura, debe surgir a partir de los intereses, preferencias y necesidades de los sujetos objeto de estudio. Además, de acuerdo a la forma de organización del texto, los educandos acceden al él y ponen en juego diferentes habilidades; por tanto es necesario diseñar estrategias que ayuden a fortalecerlas y potenciarlas.

Para poder diseñar las estrategias, el docente debe realizar un análisis riguroso del discurso, con el objetivo de rastrear los elementos más importantes: comprender la ideología, identificar el propósito, descubrir las conexiones entre autor y texto, analizar las voces incorporadas, hallar las palabras disfrazas, analizar el género discursivo, etc., para lograr la construcción de significados.

En la presente propuesta se trabajó con un texto discontinuo (historieta), la cual permitió activar y generar habilidades, tales como: la inferencia, la evaluación, la reflexión, interpretación, comparación, integración de información y contextualización.

Discusión o puesta en común de esquemas mentales.

El énfasis en la activación y desarrollo de los conocimientos previos y esquemas mentales acerca del tema (democracia), del autor (Joaquín Lavado Tejón “Quino”) y de los personajes de la historieta, posibilitó el desarrollo de habilidades y procesos relacionados con las claves contextuales necesarias para entender el texto. En consecuencia, es una característica que debe encontrarse en cualquier propuesta que pretenda desarrollar la lectura crítica. Según David Cooper “cualquier proceso se facilita cuando el estudiante posee alguna información previa relacionada con el

tema de estudio”. Otro autor que concuerda con las ideas de Cooper es Daniel Cassany quien afirma que “para elaborar una interpretación crítica se requiere tener conocimiento del tema del texto”¹¹⁶.

De la discusión a la argumentación

La discusión, bien sea de forma oral o escrita, debe ser utilizada en el aula como herramienta para poder obtener las ideas de todos los estudiantes. Durante el proceso ejecutado en el salón de clase, se evidenció que a los educandos les era más fácil organizar sus ideas, emitir juicios y realizar evaluaciones sobre el asunto tratado, de forma oral que de forma escrita. Estas discusiones también permitieron crear una nueva visión sobre temas que trascienden a la vida social, como lo es la democracia. Se puede afirmar, que hubo cambio de concepciones y progreso en las opiniones y argumentos dados por algunos estudiantes en el transcurso de los talleres.

El taller: estrategia para crear y activar habilidades críticas

El taller investigativo fue adaptado al presente proyecto como una estrategia o técnica para determinar las características de una propuesta de lectura crítica para el desarrollo de competencias y desempeños; por lo tanto, implicó cambios en el aspecto cognitivo. Los cinco talleres se estructuraron a partir de preguntas sobre: ¿cómo enseñar? (organización del material, del espacio y del tiempo), ¿qué enseñar? y ¿para qué enseñar? Además, los educandos fueron el centro de la práctica y a partir de sus expectativas y deseos, permitieron el desarrollo de los talleres y la construcción de saberes. Pero, a pesar de que hubo coherencia entre los objetivos formulados para cada taller y las estrategias y actividades, se presentó una falencia o vacío, ya que no se realizó una integración curricular de otras asignaturas, diferentes a lengua castellana, alrededor del objeto de estudio.

¹¹⁶ CASSANY, Daniel. Op. Cit., p. 107.

4.3 ANÁLISIS DE LA EVALUACIÓN

Para la evaluación de la propuesta se utilizó la técnica de grupo focal, realizada en la última sesión por medio de una rejilla en la cual los estudiantes debían evaluar de forma individual el proceso ejecutado en los talleres de investigación. Esta rejilla constó de tres criterios y a su vez de aspectos a evaluar:

En la tabla 13, se muestra la rejilla usada como guía del grupo focal; esta sesión contó con la participación de la totalidad de la muestra durante una hora de clase.

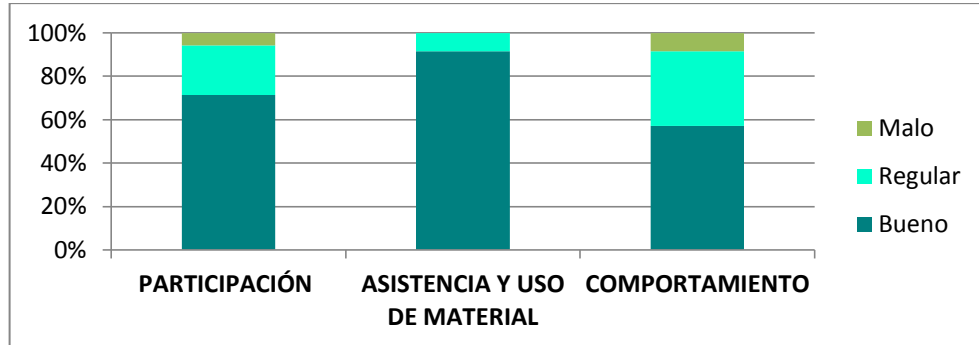
Tabla 13. Autoevaluación de estudiantes- talleres investigativos.

AUTOEVALUACIÓN DE ESTUDIANTES- TALLERES INVESTIGATIVOS				
CRITERIOS	ASPECTOS	BUENO	REGULAR	MALO
ACTITUDINAL	Mi participación en las sesiones orientadas por las maestras fue:			
	Mi asistencia y uso adecuado de los materiales de trabajo fue:			
	En las clases mi comportamiento fue:			
PROCEDIMENTAL	Mi cumplimiento en las actividades de clase y las extra-clase para el desarrollo de los talleres investigativos:			
	Mi proceso de lectura fue:			
COGNITIVO	Los nuevos conocimientos adquiridos en los talleres investigativos fueron:			
	El desarrollo de los nuevos conocimientos permitió el fortalecimiento de la lectura crítica, con ello identificó criterios para resolver situaciones de la vida cotidiana:			
	Los pre-saberes le permitieron mejorar el grado de comprensión de manera:			

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

En relación a lo anterior, los resultados fueron:

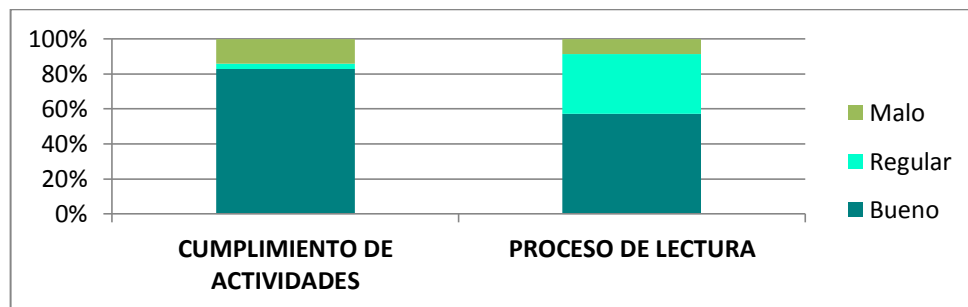
Categoría: Actitudinal



La gráfica permite evidenciar que en los tres aspectos evaluados (participación, asistencia-uso de material y comportamiento), la mayoría de los estudiantes presentaron buena actitud, con relación al proceso realizado, permitiendo así el desarrollo satisfactorio de los talleres. Lo anterior, permite inferir que las estrategias y actividades programadas fueron de su interés y por lo tanto la motivación se mantuvo durante el desarrollo de las sesiones.

En medio del conversatorio del grupo focal, los estudiantes manifestaron **Gfe23**: “participé porque con lo que leímos pude aprender sobre el tema y hablar de él”, **Gfe18**: “Cuando participábamos y estábamos mal, no nos regañaban sino que nos corregían, por eso no nos daba miedo participar”.

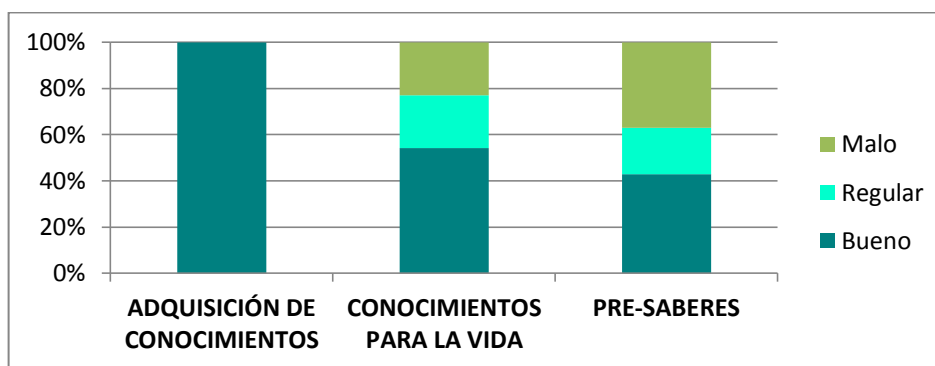
Categoría: Procedimental



En relación a la gráfica, en el aspecto dos, el 82% de los estudiantes cumplieron con las actividades propuestas, el 15% expresó que su desempeño en este criterio fue regular y un 3% manifestó que no realizaron las tareas propuestas.

Estos resultados se pueden relacionar con los obtenidos en la categoría actitudinal, la cual mostró interés y participación activa, de manera que permitió que el proceso de lectura fuera bueno para el 58% de los educandos, regular para el 33% y malo para el 9%.

Categoría: Cognitivo



En relación al primer aspecto, la totalidad de la muestra afirmó que adquirieron nuevos conocimientos en temas como: la democracia, la historieta, las formas de gobierno y la vida de Quino.

En el segundo aspecto, el 53% manifestó que los conocimientos adquiridos le servirían para aplicarlos en la vida cotidiana, el 26% dijo que tal vez podrían servirle, y el 21% declaró que no sabía si lo aprendido podría aplicarlo a su contexto. En relación a este criterio, los estudiantes expresaron que el hecho de que se hubiera contextualizado sobre el tema del texto (democracia) les permitió cambiar de concepción; pues al principio, la gran mayoría tan solo relacionaba la democracia con la política y con el voto, pero después lograron entender que en muchas situaciones existe democracia, aunque a veces “disfrazada”.

En el aspecto tres: pre-saberes, el 41% de los estudiantes se clasificó en el nivel bueno, el 22% en el regular y el 37% malo. Es decir, los estudiantes consideraron que no tenían los conocimientos previos suficientes como para leer la historieta e integrarlos con el fin de construir significado; por tanto, fue apropiado haber desarrollado habilidades relacionadas con la activación de esquemas mentales.

Hallazgos

Los resultados en la mayoría de los criterios estuvieron a favor de la opción de respuesta (bueno), lo que permite deducir que el proceso llevado a cabo con los estudiantes fue pertinente, tal vez porque partió de sus gustos y necesidades.

También afirmaban que les parecía interesante que el texto con el que se trabajó fuera una historieta y no un cuento o texto largo como era lo usual. De igual forma les llamo la atención el hecho de que no se utilizara el texto solo para hacer preguntas de lo que se veía en él, sino que se fue más allá.

En general, los estudiantes evaluaron de manera favorable la propuesta sobre lectura crítica en cuanto a conocimientos adquiridos, participación, comportamiento, cumplimiento de actividades, proceso de lectura, conocimientos para la vida y pre-saberes, ya que ellos fueron directamente los protagonistas y beneficiados de la misma.

5. CONCLUSIONES

- Este trabajo de investigación permitió establecer que las competencias y desempeños para la lectura crítica se deben desarrollar de manera conjunta, teniendo en cuenta que es un proceso que exige que las actividades y conocimientos llevados a cabo sean pertinentes y concretos, pues de lo contrario, serían actividades aisladas que solo posibilitarían en el estudiante una lectura literal.
- Se destaca la importancia de realizar un diagnóstico previo, valiéndose de diversas técnicas o instrumentos, tales como: la prueba de lectura y la entrevista; para que de estas se puedan obtener datos como los gustos, las preferencia y las dificultades que presentan la población objeto de estudio, y de ello poder realizar una propuesta que permita llegar a suplir estas necesidades. Se puede aclarar que un instrumento como la prueba de lectura ayuda a investigaciones de este tipo a identificar si los estudiantes presentan falencias al momento de realizar inferencias, identificar elementos ortográficos y plantear su punto de vista sobre un tema, ya que estos aspectos fueron los resultados arrojados por este instrumento cuando fue analizado. También, la entrevista permitió un contacto directo con los estudiantes para poder conocer de ellos esos gustos que tienen por la lectura y que es lo que les molesta de las clases de Lengua Castellana, obteniendo respuestas sensatas que le permitan al investigador tenerlas en cuenta al momento de realizar la propuesta para llegar a transformar la dificultad que presentan.

- Una propuesta didáctica que quiera potenciar las competencias y desempeños de lectura crítica, debe trabajar y poner en juego habilidades de pensamiento crítico tales como: la contextualización, la inferencia, el análisis, la valoración, la comparación, la creación y la evaluación. A su vez, es necesario llevar a cabo procesos que permitan al educando comprender las formas de pensamiento, las representaciones culturales, el género discursivo y el propósito del código escrito para que de esta manera él comprenda lo que lee. Es por eso que lo anterior se puede lograr utilizando los gustos y las preferencias que se obtuvieron en el diagnóstico; en este caso a los estudiantes les llamaba la atención trabajar con la historietas, ya que son textos que le permiten al investigador realizar una propuesta basada en la lectura de imagen que acceder a la construcción de significado, la discusión o puesta en común de esquemas mentales, la argumentación y las estrategias para crear y desarrollar las habilidades de lectura crítica.

6. RECOMENDACIONES

- De acuerdo al estudio realizado se sugiere continuar con trabajos que tengan como objetivo potenciar y desarrollar competencias, desempeños, y por tanto habilidades de lectura crítica, ya que en la actualidad, el mundo necesita de sujetos capaces de reflexionar y actuar críticamente.
- La formulación y desarrollo de propuestas pedagógicas y didácticas que busquen cambios representativos en los estudiantes, requiere de un tiempo significativo en el cual se puedan implementar variedad de estrategias, y por tanto cumplir a cabalidad con el objetivo del estudio.
- Por los resultados obtenidos en la etapa de diagnóstica, se recomienda realizar una entrevista a la maestra titular con el objetivo de comparar los datos que en ella se alcancen con los que se obtienen de los estudiantes.
- Es indispensable que los maestros conviertan sus prácticas de aula en tareas investigativas con el fin de identificar y solucionar problemas reales.

BIBLIOGRAFÍA

AREA MOREIRA, Manuel. Unidades didácticas e investigación en el aula: Un modelo para el trabajo colaborativo entre profesores. Las palmas de la gran canaria, 2007.

ARIAS IBARRA, Martha; BELTRÁN AMAYA, Diana; SOLANO COBOS, María de Jesús. La secuencia didáctica como estrategia para desarrollar niveles de lectura crítica en estudiantes de grado quinto [en línea] Disponible en: http://repository.uniminuto.edu:8080/jspui/bitstream/10656/2406/2/TELEC_AriasIbarrMarthaErminia_2012.pdf

BLANCO, Esther. La Comprensión Lectora. Una propuesta didáctica de lectura de un texto literario, El salvador: Centro de Cultura Hispánica Caballeros de Santiago. [En línea] Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005_03/2005_redELE_3_05Blanco1.pdf?documentId=0901e72b80e00824

CASSANY, Daniel. Tras las líneas. Barcelona: Anagrama. 2006.

CERDA, Hugo. Los elementos de la investigación. Bogotá: El búho. 1999

CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 115 de Febrero 8 de 1994, [En línea] Disponible en: http://www.oei.es/quipu/colombia/Ley_115_1994.pdf

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

DÍAZ, Frida; HERNÁNDEZ, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: Mc Graw Hill/Interamericana, 2010.

ECO, Humberto. Los límites de la interpretación. Barcelona: Lumen, 1992.

FOUCAULT, Michel. Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2003.

FREIRE, Paulo. La importancia del acto de leer. 2 ed. Caracas: Laboratorio Educativo, 2006.

FREIRE, Paulo. Pedagogía de la autonomía. Sao Paulo, Brasil: Paz y Tierra, 2006.

GOODMAN, Ken. Sobre la lectura: una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y a la ciencia del lenguaje. México: Paidós, 1983.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos; BAPTISTA LUCIO, Pilar. Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill/Interamericana. 2010.

HERNÁNDEZ, Karem; PÁEZ, Yurany. Concepciones sobre lectura crítica de los docentes en ejercicio de lengua castellana en la ciudad de Bucaramanga y su área metropolitana. 2015. [En línea] Disponible en: <http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/tesis/2015/157860.pdf>

ICFES, Pruebas Saber PRO. Módulo de lectura crítica 2015- 2. Colombia. [En línea]. Disponible en: <http://www.unilibre.edu.co/bogota/pdfs/2015/g4.pdf>

ICFES. Colombia en PIRLS 2011. Síntesis de resultados. Bogotá, 2012 [en línea]. Disponible en: http://cerlalc.org/curso_didactica/doc/ciclo_uno/Informe_Colombia_PIRLS.pdf

ICFES. Colombia en PISA 2012: principales resultados. Bogotá, 2013. [en línea]. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-336001_archivo_pdf.pdf

ICFES. Módulo de Lectura crítica. Bogotá, 2015. [En línea]. Disponible en: <http://www.unilibre.edu.co/bogota/pdfs/2015/g4.pdf>

ICFES. Pruebas Saber 3°, 5° y 9°. Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2014. [En línea] Disponible en: http://www.icfes.gov.co/examenes/component/docman/cat_view/6-saber-3-5-y-9/18-informacion-general/43-guias-y-ejemplos-de-preguntas/37-historico-guias?Itemid].

ICFES. Sobre las pruebas saber y de estado: una mirada a su fundamentación y orientación de los instrumentos en lenguaje. Bogotá, 2007. [En línea] Disponible en: http://www.icfes.gov.co/examenes/component/docman/cat_view/8-saber-11/20-informacion-general/44-marcos-guias-y-ejemplos-de-preguntas/67-marco].

KEMMIS, Stephen; MCTAGGART, Robín. Cómo planificar la investigación acción. Barcelona: Leartes. 1998.

LOMAS, Carlos. La educación lingüística y literaria en secundaria. Materiales para la formación del profesorado. Murcia: Compobell, 2006.

MARÍN CARDENAS, Gustavo. Incidencia de una secuencia didáctica, centrada en la Lectura Crítica de diversos textos y en la discusión oral sobre los mismos, en el desarrollo de competencias argumentativas. [En línea] Disponible en: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/3879>

MCKERNAN, James. Investigación-acción y Curriculum. Madrid: Morata, 1999.

MEN. Enfoque de competencias en educación: del conocimiento al uso y apropiación. 2011 [En línea] Disponible en: <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-275791.html>

MEN. Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. [En línea]. Disponible en: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf

MEN. Plan Nacional de Lectura y escritura: Definición. 2013. [En línea] Disponible en: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-article-325387.html>

MEN. Plan Nacional Decenal de Educación 2006- 2016, Colombia: 2009. [En línea][Citado 01-06-2015] Disponible en: http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057_10_temas_macro_objetivos.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Pruebas saber 3°, 5° y 9°. 2010. 2011 [En línea] Disponible en: <http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-244735.html>

PÉREZ, Mauricio. Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. Bogotá: Icfes, 2003.

PRUEBAS SABER 3°, 5° Y 9°. Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal. Bogotá, 2013. [En línea] Disponible en: http://cms.univalle.edu.co/todosaaprender/anexos/enelcamino/6-ICFES_MEN-Pruebassaber359.pdf

RODRIGUEZ, Ada Nelly. Lectura Crítica y escritura significativa: Acercamiento didáctico desde la lingüística. [En línea]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111479012.pdf>

SABER. Módulo de lectura crítica. Saber pro 2015-1. [En línea] Disponible en: http://www2.icfes.gov.co/examenes/component/docman/cat_view/10-saber-pro/22-informacion-general/130-modulos-saber-pro-2015-1?Itemid=

SÁNCHEZ, Héctor. Una imagen enseña más que mil palabras. ¿Ver o mirar? Pereira: Zona Próxima, 2009.

SANDÍN, María. Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. Madrid: Mc Grall Hill. 2003.

SANDOVAL. Carlos. La investigación y gestión de los procesos de investigación social cualitativos. Bogotá, Colombia: Arfo, 2002.

SMITH, Frank. Comprensión de la lectura: Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje. México, D.F.: Trillas, 1989.

SOSA, Mercedes. El taller: estrategia educativa para el aprendizaje significativo. Bogotá: Colombia: Círculo de lectura alternativa, 2002.

UNICEF. Calidad educativa. [En línea]. [Disponible en: http://www.unicef.org/spanish/education/index_quality.html

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LA SEGURIDAD. Liberación liberadora. [En línea] Disponible en: http://www.unes.edu.ve/index.php?option=com_content&id=1539:la-educacion-liberadora-&Itemid=247

ZÁRATE PÉREZ, Adolfo. La lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria. [En línea]. Disponible en:

<https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/6322/TREBALL%20COMPLET.pdf?sequence=1>

ZULETA, Estanislao. Sobre la lectura. 1982. [En línea]. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-99018_archivo_pdf.pdf

ZUTA ACUÑA, Dayana. Acceso equitativo al conocimiento y desarrollo de la argumentación: Una experiencia didáctica en la clase de Lengua Castellana. [En línea] Disponible en: <http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/tesis/2014/153445.pdf>

ANEXOS

Anexo A: guía de la prueba de lectura

PRUEBA DE LECTURA

Nombre: _____ Grado: _____

1. Lee con atención la siguiente historieta:



2. Responde las siguientes preguntas:

- 1) La intención de Quino al presentar la historieta es:
 - a) Mostrar una descripción del gobierno.
 - b) Hacer una crítica al gobierno.
 - c) Convencer al lector del estado de la educación.
 - d) Exagerar a Mafalda.
- 2) La expresión “**NO VAMOS A HACER ABSOLUTAMENTE NADA**” se presenta en negrita para:
 - a) Adornar la historieta.
 - b) Terminar la historieta.
 - c) Resaltar la crítica que hace el autor.
 - d) Dar a conocer una situación.
- 3) La expresión de la mamá al conocer la respuesta de Mafalda es de:
 - a) Ignorancia.

- b) Felicidad.
 - c) Tristeza.
 - d) Asombro.
- 4) En la tercera viñeta, Quino presenta a Mafalda y sus amigos con posiciones corporales específicas con el fin de:
- a) Graficar y complementar la expresión en negrita.
 - b) Adornar la historieta.
 - c) Darle un final gráfico a la historieta.
 - d) Mostrar la diferencia entre la maestra y los niños.
- 5) La anterior historieta podría ser publicada en:
- a) Una valla publicitaria.
 - b) Un libro de literatura.
 - c) Un periódico o revista.
 - d) Una enciclopedia.
- 6) ¿Qué título le pondrías a la historieta? Justifica tu respuesta
- 7) Según la historieta, la crítica al gobierno se hace porque:
- a) Quino trabaja en el gobierno y sabe lo que comúnmente se hace en él.
 - b) Mafalda quiere asombrar a la maestra, con la crítica que hace del gobierno.
 - c) Quienes integran el gobierno, no llevan a cabo ninguna o la mayoría de las propuestas que establecen antes de hacer parte de esté; y el pueblo se da cuenta de ello.
 - d) Quino quiere persuadir a los lectores para que no apoyen a quienes integran el gobierno.
- 8) Desde tu punto de vista, da una opinión crítica de la labor que ejercen los gobernantes de su país.

3. RESPONDE LAS PREGUNTAS 9 A 13 A PARTIR DE LA LECTURA DEL SIGUIENTE TEXTO.



Tomado de: <https://elagoradebate.files.wordpress.com/2014/01/diciembre-10-el-tiempo-a.jpg>

9) Teniendo en cuenta la situación comunicativa del texto, podría afirmarse que el medio más apropiado para publicarlo sería:

- a) Un periódico para todo tipo de público.
- b) Una valla publicitaria de la ciudad.
- c) Un programa de radio.
- d) Un libro de cuentos de ciencia ficción.

10) Según el texto, los congresistas:

- a) Leen y escriben muy bien.
- b) Se aburren en su trabajo.
- c) Ayudan a que los niños aprendan a leer y escribir.
- d) No necesitan saber leer y escribir.

11) De acuerdo con el contenido del texto, puede afirmarse que el autor busca:

- a) Hacer una crítica a los congresistas.
- b) Resaltar la labor de los congresistas.
- c) Explicar lo que deben hacer los congresistas.
- d) Invitar a los lectores a postularse como congresistas.

12) ¿Qué relación encuentras en común entre la historieta y la caricatura?

- a) Las palabras.
- b) El autor.
- c) El tema.

- d) Los personajes.

13) Teniendo en cuenta la caricatura, puede decirse que:

- a) Los niños tienen un buen ejemplo de los líderes del país.
- b) Los líderes del país no cumplen con su rol o función.
- c) Los congresistas no saben leer y escribir.
- d) A los niños no les importa lo que suceda con el país.

Anexo B: guía de la entrevista

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

ESCUELA DE EDUCACIÓN

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: “PROPUESTA DE LECTURA CRÍTICA DE UN TEXTO DISCONTINUO PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS Y DESEMPEÑOS CON ESTUDIANTES DEL GRADO QUINTO DE UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA DE BUCARAMANGA”

Estimado(a) estudiante:

La siguiente entrevista se realiza con el propósito de reconocer sus preferencias de lectura y hace parte del trabajo realizado por estudiantes de la Escuela de Educación de la Universidad Industrial de Santander. Por razones éticas, su nombre e identidad serán protegidos y sus respuestas tendrán un carácter confidencial.

Sus aportes son muy valiosos para el desarrollo del proyecto; por tal motivo, le agradecemos dar respuesta a las siguientes preguntas.

- ¿Le gusta leer? ¿Por qué? _____
- ¿Qué tipo de textos le gusta leer? _____
- En la clase, ¿qué tipo de textos leen? _____

Anexo C: diarios de campo

DIARIO DE CAMPO N.1

TALLER 1

FECHA: 20 de septiembre de 2016

HORA: 12: 30 p.m. - 3:30 p.m. (3 horas)

La maestra inició la sesión preguntando lo siguiente: ¿han jugado el ahorcado? ¿De qué se trata este juego? Todos los estudiantes indicaron que sí han jugado y compartieron las reglas de este. Durante la actividad, los estudiantes participaron de forma ordenada, ya que la docente asignaba la palabra a quien levantara la mano.

Finalmente, los educandos hallaron la palabra oculta con la cual se daría inicio a la siguiente actividad, cuando se descubrió que la palabra era democracia, se mostraron asombrados pues no lograban relacionarla como tema de la clase de Lengua Castellana.

Con el concepto central “democracia” se realizaron una serie de preguntas, las cuales permitieron obtener los conceptos fundantes y necesarios para la red semántica. La primera pregunta fue: ¿Qué es la democracia?, algunas de las respuestas que se obtuvieron fueron: **T1e10:** *"la democracia es libertad"*. **T1e24:** *"Es ser justo"*. **T1e30:** *"Es una forma de gobierno"*. La segunda pregunta: ¿Qué implica la democracia? Según la mayoría de educandos la democracia implica igualdad, libertad, justicia, honestidad y tolerancia. En la tercera pregunta: ¿A quiénes se hace referencia cuando se dice: “democracia es el gobierno en el que el pueblo ejerce la soberanía”? los estudiantes respondieron: **T1e8** *" al presidente"*. Para encaminarlos a obtener la respuesta que se estaba buscando, la maestra preguntó: ¿quién es el pueblo?, un estudiante dijo **T1e11:** *"nosotros"*. La siguiente pregunta fue: ¿Qué es la soberanía? **T1e18:** *"el presidente, lo más alto"*.

En relación a la anterior respuesta la maestra mencionó que la soberanía es el poder del pueblo para ejercer la democracia; y, ¿cómo se ejerce la democracia?

T1e14: *"cumpliendo con lo que implica la democracia"*. **T1e24:** *"por medio del voto"*. La quinta pregunta: ¿Quiénes intervienen en la democracia?, uno de los educandos dijo: **T1e7:** *"El gobierno y nosotros"*. **T1e2:** *"presidente, alcaldes, gobernadores y nosotros"*. En la sexta pregunta: ¿Qué es lo contrario a la democracia? se presentó un momento de silencio, pues no lograban dar con el término pertinente; por lo cual, la maestra recurrió a un ejemplo para explicar que lo contrario a la democracia es la dictadura. Finalmente se preguntó: ¿Qué implica la dictadura? **T1e1:** *"lo contrario a la democracia"*. **T1e13:** *"injusticia, intolerancia, no opinión, miedo"*.

Seguidamente, se pidió a los estudiantes que copiaran la red semántica en el cuaderno.

A continuación se preguntó si sabían ¿quién es Quino? Ninguno de los estudiantes respondió la pregunta; por lo tanto la maestra procedió a entregar la biografía de Quino con el objetivo de que se realizara la lectura de esta. Durante la lectura, los estudiantes permanecieron en silencio y concentrados.

Cuando los educandos terminaron de leer la biografía, se hizo un conversatorio, dirigido por medio de preguntas, acerca de la vida de Quino.

Pregunta uno: ¿Cuál es el nombre original de Quino?: Todos los estudiantes dijeron que el nombre original era Joaquín Salvador Lavado Tejón.

Pregunta dos: ¿Qué formación tiene Quino? **T1e4:** *"dibujante de historietas"*. **T1e6:** *"humorista gráfico e historietista crítico argentino"*.

Pregunta tres: ¿Qué es un humorista gráfico? ¿Qué hace? **T1e13:** *"Dibujan y escriben historietas"*.

Pregunta cuatro: si Quino es un historietista crítico, ¿qué características debe tener? **T1e17**: "*Que él inventa y que otra persona no le tiene que decir, es creativo*". **T1e19**: "*tiene imaginación*"; **T1e21**: "*divertido*"; **T1e26** "*inteligente*"; **T1e28**: "*tener buena ortografía*"; **T1e28**: "*debe ser respetuoso porque debe escribir sin ofender a la gente*"; **T1e30**: "*mantenerse informado para escribir cosas actuales*".

Pregunta cinco y seis: ¿En qué país nació? ¿En qué año?:

Estas preguntas fueron fáciles de responder pues se presentaban de manera explícita en el texto.

Pregunta siete: ¿Cuántos años tiene? De inmediato, los estudiantes recurrieron al texto para encontrar la edad, pero este dato no estaba. Uno de los estudiantes dijo: **T1e23**: "*no dice*". Solo hasta que la maestra intervino y dijo que debían hacer la operación matemática lograron responder que Quino tiene 84 años.

Pregunta ocho y nueve: ¿Por qué lo apodaron Quino?, ¿En qué año apareció su primer libro de humor? en este momento se observó que muchos educandos levantaron la mano con el fin de que se les diera la palabra pues la respuesta era explícita.

Pregunta diez: ¿Hace cuántos años apareció su primer libro? como ya se había hecho una pregunta similar, no explícita, los estudiantes se tomaron un tiempo para hacer la operación matemática.

Pregunta diez: ¿Por qué es destacado Quino? los estudiantes enunciaron las características de Quino, las cuales se detallan en la pregunta cuatro. Pero, la maestra a través de preguntas, los condujo a concluir que es reconocido por ser un crítico que enfatiza en temas sociales.

Pregunta once: ¿Quién es Mafalda? En esta pregunta los estudiantes se limitaron a verbalizar las características que aparecían en el texto sobre Mafalda como por

ejemplo: **T1e5**: *"es una niña a la que no le gusta la sopa"*. La maestra aclaró que es el personaje más importante de las historietas de Quino.

Pregunta doce: ¿Cuáles son las características de Mafalda? Como ya se había hablado acerca de la vida del autor y mencionado sus características, se esperaba que los estudiantes relacionaran la vida de este con la de su personaje, pero no lo hicieron. Simplemente enunciaron las características que aparecían en la biografía **T1e30**: *"es de pelo negro"*, **T1e13**: *"está en contradicción con los adultos"*, **T1e34**: *"intenta resolver el dilema de quiénes son los buenos y quiénes son los malos"*.

Al final, lograron vincular la vida de Quino y la de Mafalda, pero la maestra tuvo que guiarlos a deducir esa información. **T1e32**: *"Mafalda tiene las mismas características de Quino porque ese señor habla a través de Mafalda"*.

Pregunta trece: ¿Qué otros personajes aparecen en las historietas de Mafalda? un estudiante dijo **T1e22**: *"Charlie Brown"*, el personaje principal de la serie de tiras cómicas Peanut. Otro estudiante dijo: **T1e8**: *"el hermano cabezoncito de pelo amarillo"* con esta respuesta el estudiante describió a Guille, el hermano menor de Mafalda. Además, agregó **T1e8**: *"la mamá y el papá que nunca ayuda a nada, yo he visto esos personajes en la televisión"*. La mayor parte de los estudiantes dijeron que no conocían a los personajes de las historietas de Mafalda.

Cada vez que la maestra realizaba una pregunta, los estudiantes recurrían al texto y realizaban una nueva lectura con el fin de hallar la respuesta.

Seguidamente, se pidió a los estudiantes que se organizaran en cuatro grupos y se dieron las instrucciones de la actividad, pues debían armar un rompecabezas con un personaje de las historietas de Mafalda. Durante esta actividad los estudiantes participaron ordenadamente y manifestaron agrado por este tipo de actividades.

Posteriormente, cada grupo debía elegir a un representante para socializar la información del personaje que les correspondió. Los estudiantes elegidos, se

mostraron seguros al verbalizar la información explícita, pero cuando se hacían preguntas implícitas se mostraban inseguros y no respondían.

Durante el desarrollo de la actividad, los estudiantes se mostraron inquietos y realizaron preguntas a la maestra sobre el porqué de ciertos datos, un ejemplo es el caso de Mafalda, en la información que tenían los estudiantes decía que le gustaban los Beatles, un estudiante dijo: **T1e3**: *“profe, ¿qué son los Beatles?”* La maestra preguntó a todo el curso si alguno sabía algo acerca de los Beatles pero ninguno respondió, así que la maestra mencionó acerca de este grupo y guió a los estudiantes a inferir la relación entre este grupo, Mafalda y Quino.

En la pregunta: ¿A ustedes les gusta la sopa? Las respuestas estuvieron divididas pues algunos decían que les gustaba la sopa y a otros no. **T1e10**: *“es rica porque alimenta”*, otro estudiante expresó su punto de vista por medio de un argumento de autoridad: **T1e21**: *“la doctora le dijo a mi mamá que eso era pura agua hervida”*. A quiénes dijeron que no les gustaba la sopa se les preguntó: ¿Qué pasa cuando no se toman la sopa? En coro respondieron: *“nos obligan”*, **T1e26**: *“me amenazan, por ejemplo dicen: si no se toma la sopa no lo dejo salir a jugar fútbol”*. Después, se preguntó: ¿Qué significa el odio de Mafalda por la sopa? **T1e28**: *“porque la mamá no la sabe hacer”*. Uno de los estudiantes que tenían información sobre la mamá de Mafalda relacionó el dato de la madre que decía que solo cocinaba sopa con esta pregunta y dijo: **T1e33**: *“porque Mafalda ya está cansada de comer sopa porque la mamá solo hace sopa”*

En general, tuvieron dificultad al relacionar información y hacer inferencias entre los personajes y sus características.

Como última actividad se entregó la historieta a cada estudiante y se dieron 5 minutos para que se realizara la lectura de manera individual; los estudiantes leyeron de manera silenciosa.

DIARIO DE CAMPO N. 2

Taller 2

FECHA: 21 de septiembre de 2016

HORA: 12: 30 p.m. - 3:30 p.m. (2 horas)

En esta segunda sesión, la docente dio inicio haciendo un recuento de lo sucedido en la clase pasada; posteriormente, se dijo a los educandos que leyeran, nuevamente la historieta.

Después, se pidió que se organizaran en parejas para responder un cuestionario. En éste, se pedía a los estudiantes que recurrieran al texto y a sus conocimientos y respondieran cada una de las preguntas, las cuales se relacionaban con la identificación de detalles explícitos e implícitos en el texto.

Durante la actividad, se evidenció que los estudiantes hablaban mucho y por lo tanto no se concentraban en lo que estaban haciendo, además tardaron mucho tiempo en responder.

Para la puesta en común, la docente dio la palabra a un educando quién debía dirigir la actividad, dando la palabra a sus compañeros. El estudiante encargado mostró responsabilidad y compromiso con la labor que debía cumplir. La participación fue activa.

La primera pregunta indagó por datos del autor de la historieta, a la cual los estudiantes en coro respondieron que era Quino y que es un historietista crítico argentino.

Algunas de las preguntas fueron: ¿Cuáles son los personajes de la historieta? A los cual los estudiantes respondieron: **T2e4:** “*Mafalda, el papá, la mamá o Raquel y Guille el hermanito menor de Mafalda*”. ¿Qué está leyendo Mafalda en la primera viñeta? **T2e7:** “*Mafalda está leyendo el diccionario*”. ¿Cuál es el tema de la

historieta? **T2e21**: “el tema de la historieta es, *la democracia*”. ¿Qué expresión tienen los padres y el hermano de Mafalda? **T2e29**: “*los papas de Mafalda y Guille tienen cara de asombro*” **T2e15**: “*están asustados porque Mafalda no para de reír*”, **T2e1**: “*Mafalda tiene a los papas asustados y muy preocupados por su actitud*” Estas preguntas apuntan a datos literales de la historieta.

La siguiente pregunta, quiso abordar una característica principal de la historieta, la cual es: ¿Por qué se ríe Mafalda? **T2e6**: “*Mafalda se ríe porque, le parece chistoso lo que leyó en el diccionario*” otro estudiante respondió: **T2e12**: “*no encuentra que en su vida se cumpla lo que dice el diccionario, lo que significa Democracia*”.

De esta pregunta se derivan una serie de cuestionamientos, que quisieron poner a pensar al estudiante, en lo que sucede en su diario vivir. La primera de ellas es: ¿Qué es la familia? A lo que algunos respondieron **T2e24**: “*la familia es una parte importante de mi vida, porque mi papá, mi mamá y mi hermano son quienes la conforman*”, otro estudiante dijo **T2e7**: “*la familia es lo principal en la sociedad. Aunque se ve que la familia ahora no es papá, mamá e hijos; si no que muchas veces está conformada solo por mamá e hijo (os)*”. Esta pregunta se realizó con el fin de hacer caer en cuenta que la familia es un pequeño estado de gobierno, el cual también está regido por la democracia, por eso esta pregunta: ¿hay democracia en ese gobierno (familia) de Mafalda? A lo que un estudiante contestó: **T2e10**: “*no hay democracia, porque no tienen en cuenta lo que Mafalda quiere*”; otro estudiante dijo: **T2e3**: “*en ninguna familia hay democracia, en todas se hace lo que los papás digan*”; el estudiante dijo: **T2e17**: “*la familia de Mafalda es una familia tradicional, se parece a la mía*” también decían los estudiantes que en muchas familia, específicamente en la de ellos, no había un consenso para poner las reglas, tampoco hay igualdad para hacer cumplir las reglas que los adultos imponen. Una estudiante dijo: **T2e19**: “*apenas cumpla los 18 años me iré de la casa para poder hacer lo que yo quiera sin tener que pedirle permiso a nadie*”

Otra pregunta fue: ¿Por qué Mafalda toma esa actitud? Y en una respuesta unánime, todos respondieron que era por burlarse de lo que el diccionario decía que era la democracia, y porque ese significado es un ideal ya que en el país tampoco se cumple.

También se hizo el siguiente cuestionamiento: ¿Por qué están asombrados los padres de Mafalda? La mayoría de ellos respondieron que era porque no entendían la razón de la risa de Mafalda. Y la última pregunta de carácter implícito fue: ¿En la familia de Mafalda, quienes ejercen la autoridad? A esta pregunta todos contestaron que son los padres quienes ejercen la figura de autoridad en la casa de Mafalda.

También se les preguntó si para ellos, el tema del texto, era de su interés, uno de los educandos dijo **T2e10**: “no, porque es un tema asociado con la política y para mí, todo lo que tenga que ver con eso tiene mucha corrupción”, por otra parte, se presentó el siguiente argumento **T2e4**: “A mí sí me gusta saber sobre eso porque yo también voy a votar cuando tenga 18 años, aunque no haya democracia”. En general, los estudiantes expresaron que no se interesaban por este tema.

Pero, esta respuesta deja entrever que los estudiantes lograron identificar el tema del texto y lo relacionaron con las experiencias y conocimientos. Además, en el caso de la respuesta del estudiante **T2e4**, citada anteriormente, se evidencia que recurrió a la postura de Mafalda (La verdadera democracia no existe) para justificar su respuesta.

Después de escuchar las intervenciones, la maestra intervino para aclarar que la democracia no solo hace parte del aspecto político sino también del familiar y escolar, entre otros. Ellos asintieron recordando que la democracia no solo era parte del voto, sino que también incluía principios de paz y libertad.

La segunda estrategia utilizada, permitía que los estudiantes identificaran algunos signos de puntuación y elementos ortográficos. Se les pidió a los estudiantes que leyeran la historieta e identificaran los elementos mencionados anteriormente, se les preguntó si sabían la función que cumplían dentro de la historieta y ellos

supieron dar respuesta a las funciones de la mayúscula y la negrita pues dijeron que **T2e12**: *“Era para resaltar algo importante”*, o en el caso de la mayúscula **T2e24**: *“para comenzar una frase o un texto”*; sin embargo la del paréntesis fue más complicada pues de la función que cumplían solo un estudiante participó diciendo que **T2e31**: *“los paréntesis se usan para tachar si a uno le queda mal algo, uno lo encierra en paréntesis y le escribe no o lo tacha”*.

Dentro de esta estrategia, se llevó a cabo una actividad que permitía a los estudiantes identificar en las historietas distintos recursos literarios como: humor, sarcasmo, ironía y contradicción.

Se les mostró la palabra, la definición y un ejemplo de cada elemento y la docente les pidió que leyeran lo puesto en el tablero y realizaran un proceso de apareamiento para mirar si tenían idea de lo que se trataba cada palabra. En esta actividad se evidencio un poco de confusión con las palabras de ironía y sarcasmo pues lo que los llega a diferenciar en esencia es mucho para ellos no lo era.

Cada actividad fue registrada en el cuaderno.

DIARIO DE CAMPO N. 3

Taller 3

Fecha: 27 de Septiembre de 2016

Hora: 3:30 pm a 5: 00 pm (2 horas)

Este día se comenzó la clase recordando un poco sobre las actividades realizadas anteriormente, pues se preguntó qué se había realizado la clase anterior y los estudiantes respondieron que se había hablado de Mafalda y su familia, que se había hablado igual sobre la ironía, el sarcasmo y el humor, de este apunte la maestra aprovechó pues de tarea debían identificar en la historieta los rasgos de ironía, humor, sarcasmo y contradicción.

Algunos de los estudiantes no habían llevado el cuaderno ya que tenían partido y el horario era diferente; sin embargo, los estudiantes que llevaron el cuaderno y realizaron la tarea la socializaron.

Una de los estudiantes que participó, explícitamente dijo **T3e14**: *“Mafalda está riendo de forma sarcástica porque la democracia no se vive en ningún lado, es mentira”* y otro complementando dijo que **T3e25**: *“en la historieta no se está riendo, Mafalda, de humor sino de ironía porque en su casa los que mandan son los papás, la obligan a tomarse la sopa”*. Tan solo un estudiante argumentó por qué había contradicción **T3e18**: *“porque es contradictorio lo que lee y lo que vive en su casa”*.

Ninguno de los estudiantes explicó por qué se presentaba humor en la historieta de Mafalda; por lo tanto, la maestra realizó algunas preguntas con el objetivo de guiarlos a identificar este recurso en el texto; al final una estudiante llegó a la conclusión de que había humor porque **T3e26**: *“se ve la vida de forma chistosa, ósea Mafalda quiere decir las cosas que suceden en la vida y se burla”*.

A continuación, se procedió a aplicar el taller 3, cuya primera actividad era identificar el género del texto y describirlo, para ello se hicieron preguntas como ¿Qué tipo de texto estaban leyendo? A lo que todos los estudiantes respondieron que una historieta de Mafalda, por lo cual se aprovechó que habían respondido acertadamente para preguntarles ¿Qué es una historieta?, al principio todos querían contestar pero cuando se dijo que pensarán bien antes de responder algunas manos se bajaron. Algunas de las intervenciones que se oyeron para responder a esta pregunta fueron:

T3e34: *“Son unas imágenes que cuentan algo chistoso”*

T3e2: *“Son imágenes que tienen texto y cuentan algo como lo de Mafalda”*

T3e12: *“Es una narración de una historia con imágenes y texto”*

T3e23: “Como su nombre lo dice Historieta, histo de contar una historia”

Todas las respuestas tenían algo de verdadero, por tanto la maestra aprovechó para continuar con la actividad de definición, para ello la maestra explicó que para definir un concepto o una palabra era necesario tener en cuenta la naturaleza es decir qué era, las características que presentaba y la función es decir para qué se hacía una historieta.

Deteniéndose un poco en las características y teniendo en cuenta lo que habían dicho algunos estudiantes anteriormente, la maestra retomó para explicar sobre las partes de la misma, ello se hizo a partir de la historieta de Garfield, donde se identificaron las partes, comenzando con las viñetas que son cada cuadrado que presenta la historieta, siguiendo con los dibujos, aclarando también que el texto es parte de ella y se refiere a las palabras que se encuentran en la misma pero que también existían las historietas mudas donde no se evidenciaba texto pues hablaba la imagen, otra parte es el bocadillo que se refiere al espacio donde se escribe lo que dicen o piensan los personajes, allí se explicaron los cuatro tipos de globos que podían existir en una historieta (normal, grito, pensar y hablar despacio); y por último se explicó la onomatopeya que era la representación del sonido, allí se colocaron ejemplos como el zzz que ellos respondieron que era cuando dormían, también expresaron que el splash era cuando se rompía algo con agua o se metían a piscina o el crunch de cuando comían algo crocante.

De esta manera, se procedió a que escribieran la definición de la historieta en el cuaderno teniendo en cuenta lo antes mencionado, para ello se dieron 10 minutos. Cumplidos los 10 minutos algunas intervenciones fueron por deseo y otras por códigos ya que se querían oír las voces de algunos estudiantes que no habían participado en las dos clases anteriores. Algunas de las definiciones fueron:

T3e11: “es la narración de una historia que tiene dibujo, personajes, texto a veces, viñetas, bocadillos y onomatopeya que sirve para divertir y hacer reír a la gente”

T3e30: *“Es una historia que cuenta algo con personajes, texto, dibujos, viñetas, bocadillos y onomatopeya y sirve para enseñar algo”.*

T3e19: *“Es la narración de una historia por medio de dibujos y texto que tiene personajes, bocadillos donde se escribe el texto, onomatopeya y viñetas y sirve para enseñar y divertir”.*

A continuación la maestra complementó diciendo que no solo cumplía con la función de divertir y hacer reír a la gente pues también se hacía con el fin de hacer una crítica como en la historieta de Mafalda. Por último, la maestra pidió a los estudiantes que copiaran la definición de historieta: “La historieta es la narración de una historia a través de una sucesión de ilustraciones o dibujos divididos en viñetas que contienen a los personajes, bocadillos, onomatopeyas y texto divierten o realizan una crítica a la realidad”.

Para seguir con el taller, se pidió a los estudiantes que sacaran la segunda tarea dejada la clase anterior que consistía en consultar sobre la forma de gobierno que les correspondiera pues a cada fila le correspondía una forma de gobierno diferente, para nuestra sorpresa muy pocos hicieron la tarea, unos argumentando que se les había olvidado, otros que no habían llevado el cuaderno y otros que creían que no tenían Español ese día.

Al ver este panorama la maestra pidió que levantaran la mano las personas que habían realizado la tarea y pudo observar que por lo menos uno de cada fila la realizó, lo cual hacía que se pudiera realizar la actividad por lo menos con una definición de cada forma de gobierno, fue así como se comenzó por la Monarquía donde una estudiante expresó qué era y de allí la maestra explicó en el tablero que la monarquía era cuando una sola persona tenía el poder y esta persona era elegida por el linaje o de manera hereditaria, como se hacía con los reyes en España o Inglaterra o con los emperadores en Asia. También dijo que en la monarquía existía Obligación a cumplir las leyes y sumisión.

A continuación se definió Anarquía, un estudiante participó leyendo y la maestra aprovechó para explicar que la A en algunas palabras funciona como prefijo que significa Sin por lo cual como lo había expresado el estudiante Anarquía era sin gobierno, allí existía caos y desastres pues existía total desobediencia a las normas y libertinaje.

Siguiendo con las formas de gobierno, la Autocracia fue definida por una estudiante y terminada la intervención la maestra explicó que auto también es un prefijo que significaba uno mismo, por lo tanto, es la autoridad o el gobierno que tiene cada persona sobre sí mismo, de decidir qué hace o deja de hacer teniendo en cuenta que existen acciones buenas y malas, por lo tanto hay libertad de elección pero también hay compromiso.

La Teocracia fue más corta pues no eran extensos los significados que se encontraban de esta, una estudiante leyó y lo que se complementó fue que Teo también funciona como prefijo que significa Dios y por ello es el gobierno de Dios o de una persona que este designa.

Por último, la dictadura fue definida por un estudiante, que se iba extendiendo un poco en la historia de la misma, por lo cual la maestra pidió que se detuviera un poco más en las características de la misma y complementó, explicando que las dictaduras eran ejercidas por militares por ello había cierta esclavitud del pueblo al no dejarlos elegir ni expresar lo que ellos querían.

Vale la pena aclarar que cada estudiante debía ir tomando nota de lo que sus compañeros expresaban y de lo que la maestra explicaba en el tablero una vez terminaban las intervenciones pues esto se necesitaba para una actividad que realizarían a continuación.

Al terminar la lectura de las tareas se pudo observar que los estudiantes no se dan a la tarea de leer lo que dice el internet sino que en la primera página que les parece que contiene lo que ellos necesitan la eligen para escribir lo que en ella

dice y al momento de leerlo en clase se enredan un poco pues omiten palabras y algunos signos de puntuación. También se observó que consultan muy poco pues la mayoría de las consultas no pasaban de los 6 renglones.

Por otro lado, fue necesario evaluar cuantitativamente las tareas de los estudiantes que la realizaron pues los demás notaron que la tarea no se dejaba porque fuera una cosa más sino porque era necesaria y requerida para una actividad en clase.

Para terminar la clase, se realizó la guía correspondiente a este taller, en donde se diferenciaban dos formas de gobierno según algunos criterios de comparación; cada estudiante realizó este punto y se socializó para que quedaran con mayor claridad, pues al principio no entendían a qué se refería cuando decía “principios” y la maestra explicó que era aquello por lo que esta forma de gobierno luchaba, era lo que se quería obtener tras tener esta forma de gobierno, así quedaron más claros y se evidenció que quedaron claras dichas formas de gobierno pues al realizar el párrafo de comparación contraste del segundo punto, algunos de los estudiantes que intervinieron tenían errores pero de puntuación y redacción y muy pocos de contenido como tal.

T3e1: *“La democracia tiene personas que ejercen el poder: El gobierno. La dictadura solo la reyna o el rey los esclavos no tienen derecho a votar. La democracia los habitantes del país tienen el derecho a votar para ser libres y paz”*

T3e9: *“En la autocracia gobierna el autócrata y en la democracia gobierna el gobierno o sea democracia se elige con el voto y en la autocracia por si solo y sus características son muy diferentes”*

T3e21: *“Uno es del gobierno facto, la manera de la democracia era el voto. Dictadura militares y división de poder y principios de paz, libertad, igualdad en democracia y dictadura autoritaria o totalitaria”.*

La última actividad consistía en describir la forma de gobierno que tenían en sus casas, para ello debían hacer uso de las formas de gobierno vistas en clase; la mayoría respondió que tenía democracia, sin embargo después de que la maestra hiciera algunas preguntas sobre dicha respuesta ellos decían que solo para algunas cosas se aplicaba la democracia en sus casas.

Uno de los estudiantes respondió **T3e6**: *“Democracia nuestros padres nos escuchan siempre gracias a ello se significa democracia”* a lo que la maestra preguntó que si para todas las decisiones los tenían en cuenta y él dijo que solo en algunas.

Otra de las respuestas fue **T3e20** *“Teocracia: Dios manda en mi casa pues no es igual pero hay paz siempre oramos y hacemos cosas del bien”*, esta respuesta fue bastante sorpresiva pues no se esperaba tener una respuesta así pero igual fue argumentada de forma acertada.

T3e35: *“Es dictadura porque el padre y madre de familia tiene la autoridad y el mando de la casa”*, esta fue otra respuesta que se discutió pues algunos estaban de acuerdo en ello pero afirmaban que también ellos podían elegir sobre ciertas cosas como la hora de hacer tareas o salir a jugar, pero siempre los padres estaban pendientes.

Los estudiantes, en su mayoría, gozan de que sus padres los escuchen y tengan en cuenta a la hora de tomar ciertas decisiones como se pudo evidenciar en la socialización del conversatorio, sin embargo ellos mismos sacaron la conclusión que aún están muy pequeños para inmiscuirse en decisiones que le corresponden a sus padres y por ello no había una democracia total en los hogares.

DIARIO DE CAMPO N. 4

TALLER 4

FECHA: 28 de septiembre de 2016

HORA: 12: 30 p.m. – 2: 30 p.m. (2 horas)

Este taller se inició con la identificación de las partes de la historieta. Esta actividad la realizaron de manera individual ya que en el taller anterior se había trabajado en la caracterización de las partes de la historieta; 29 estudiantes identificaron todas las partes de la historieta y 5 tuvieron dificultades para completarla.

Posteriormente se entregó un formato con una serie de preguntas que conducían a la reflexión y evaluación de la forma y el contenido del texto; en primera instancia se dio un tiempo pertinente para que respondieran, seguidamente se realizó la socialización con el fin de efectuar las correcciones oportunas. A continuación se presenta cada una de las preguntas y las respectivas respuestas de los educandos.

Pregunta uno: ¿Cuál es la importancia de las viñetas en la historieta? Cuando la maestra verbalizó la pregunta y señaló a un estudiante, éste no dio ninguna respuesta. Entonces, 5 estudiantes levantaron la mano y la docente les dio la palabra; uno de ellos retomó las ideas sobre los elementos de la historieta y afirmó **T4e4**: *“las viñetas son una parte de la historieta”*, con esta respuesta se evidencia que el educando no entendió la pregunta, ya que no se preguntaba qué es una viñeta, sino que se cuestionaba por la importancia de estas. Otro estudiante dijo: **T4e6**: *“las viñetas son la historieta, sin viñetas no hay historieta”*, la maestra aprovechó esta respuesta para preguntar ¿qué se evidencia en cada viñeta? un educando expresó **T4e12**: *“las acciones”*, con esta respuesta se orientó a los educandos a concluir que en cada viñeta se reflejan las acciones, las cuales se ubican en un tiempo y en un espacio.

Pregunta dos: ¿Qué tipo de lenguaje se usa? ¿Por qué? Esta representó un grado de complejidad alto para los educandos ya que de los 34 estudiantes, tan solo uno la respondió **T4e12**: *“un lenguaje que se entiende”* la docente empleó la respuesta para continuar cuestionando a los estudiantes; a pesar de que tenían ideas importantes, no lograban mencionar el tipo de lenguaje pues no conocían estos términos, por lo tanto, la maestra realizó la explicación a través de ejemplos contextualizados.

Pregunta tres: ¿por qué la palabra democracia está en mayúscula? Cuando la maestra terminó de leer la pregunta, la mitad del salón levanto la mano para que se le diera la palabra. Fue fácil para los educandos identificar la función de la mayúscula ya que en el taller número dos se había hecho alusión a aquellos signos de puntuación y elementos ortográficos que usó Quino en la historieta. La respuesta de un educando fue **T4e8**: *“porque es una palabra importante”*.

Pregunta cuatro: ¿A quién se dirige el texto? esta pregunta debió ser explicada con otros términos para que los estudiantes la comprendieran: ¿para quién o quiénes escribió Quino? Muy pocos estudiantes levantaron la mano para obtener participación, pues no están acostumbrados a preguntas que indaguen por el posible lector de un texto. Para obtener la respuesta la maestra preguntó: recuerdan quién es Quino, por qué es reconocido; un estudiante revisó sus apuntes y dijo **T4e15**: *“Quino hace caricaturas y Quino es como si fuera Mafalda porque ella dice lo que él piensa”*. Muy bien agregó la maestra y ¿qué piensa Quino sobre la democracia? La mayor parte del grupo afirmó “Para Mafalda y para Quino la verdadera democracia no existe”. Maestra: ¿A quién puede estar criticando Quino con esos temas? La mitad del salón expresó “al gobierno” y tan solo uno afirmó **T4e9** *“a nosotros, también, para que veamos que en nuestra casa no hay democracia”*.

Pregunta cinco: ¿Cuál es la postura de Mafalda?

Quienes levantaron la mano para resolver la pregunta coincidieron en que Mafalda consideraba que la democracia no existe.

Pregunta seis: ¿Tú estás de acuerdo con Mafalda? 30 estudiantes afirmaron estar de acuerdo con Mafalda, pero tan solo 15 la justificaron; una de las explicaciones fue: **T4e28**: “sí, porque a ella le gusta la democracia y en mi hogar no hay democracia”; 4 estudiantes dijeron que no coincidían con Mafalda, pero solo 1 sustentó su idea. **T4e22**: “no porque el tema democracia es un tema no relevante”.

Es importante señalar que este taller mostró que para los estudiantes es más fácil expresar sus opiniones de manera oral que de manera escrita, pues algunos que participaron en la clase con ideas pertinentes no lograron organizar sus ideas al momento de escribir.

A continuación, se entregó un texto descriptivo titulado “Jaguar o leopardo” y se indicó que debían leerlo, como había términos desconocidos, los estudiantes preguntaban su significado y un estudiante sacó su diccionario, pero se les dijo por el momento solo las subrayaran. Cuando terminaron de leerlo, la maestra inició con una lectura guiada, a medida que la maestra leía se iba resaltando la forma de organización del texto descriptivo, también se identificó el significado de las palabras desconocidas de acuerdo al contexto del texto.

Los estudiantes permanecieron atentos y dedicados a resolver las actividades de clase, pero hubo algunas excepciones ya que dos o tres estudiantes olvidaron su cuaderno y en éste se encontraba pegada la historieta, la cual debían releer para recordar algunos datos, por tanto estos trabajaron con un compañero que tuviera el texto. Hasta el momento los estudiantes han logrado solucionar todas las actividades propuestas, aunque algunos han necesitado mayor dedicación y orientación por parte de la maestra.

Mientras se realizaba la socialización del cuestionario se hizo evidente el hecho de que siempre participan los mismos estudiantes; por eso, la docente optó por

señalar a algunos que no participaban; uno de estos estudiantes dijo: **T4e32**: “*me da pena*”, tal vez esa expresión significaba que sentía temor pues sus compañeros podrían reírse de lo que dijera; la maestra aclaró que todas las ideas debían valorarse. En consecuencia, se obtuvo una respuesta positiva pues los educandos que participaban poco aportaron ideas valiosas. Aquí se corroboró el planteamiento de que muchas veces los estudiantes saben, pero no están suficientemente seguros y si se equivocan, las burlas de sus compañeros son intimidantes.

DIARIO DE CAMPO N. 5

Taller 5

Fecha: 30 de Septiembre de 2016

Hora: 3:00 pm a 5: 00 pm (2 horas)

Se dio inicio al taller, indicando a los educandos que recordaran lo que significa la democracia, sus implicaciones y características. Inmediatamente, la gran mayoría de los estudiantes levantaron la mano para opinar y otros recurrieron a sus notas con el fin de recordar las ideas. A continuación se presentan algunas respuestas:

T5e17: “*Se elige por medio del voto a los representantes*”.

T5e28: “*Las personas hacen campaña con sus propuestas para que el pueblo vote por ellos, aunque sean corruptos*”.

T5e15: “*Es el poder del pueblo*”.

Posteriormente, se preguntó:

¿Ustedes creen que en el colegio existe la democracia? En consenso dijeron que sí. Entonces la maestra cuestionó: por ejemplo, ¿cuándo hay democracia en la institución? Las respuestas coincidieron en que los dejaban elegir al presidente y al vicepresidente, secretaria y representante; pero, un estudiante dijo: **T5e6**: “No,

no hay porque por ejemplo, en el salón dicen que sí pero los profesores no nos dejan opinar y siempre nos toca hacer lo que ellos quieren”, al escuchar ésta respuesta, los estudiantes afirmaron que eso era verdad. Al final, se concluyó que en todos los aspectos no había democracia.

La siguiente pregunta fue: ¿Cuándo hay democracia en el colegio, cómo la ejercen; por ejemplo, cómo elijen al personero y al secretario? Al tiempo, y sin respetar la orden que había dado la maestra sobre respetar a quien se la daba la palabra, todos dijeron: “por medio del voto”, una de las ideas fue: **T5e11:** *“a través del voto además cada candidato tiene un color que lo representaba y el día de las elecciones, uno marca la foto y el color”*; a partir de la anterior respuesta, un estudiante dijo **T5e24:** *“pero eso es para el personero, porque para elegir al secretario se postulan varios del salón y elegimos acá, cada uno levanta la mano y dice por quién quiere votar”*

Al preguntar: ¿Cuáles son las funciones de esas personas que ustedes eligen? Expresaron:

T5e10: *“El presidente tiene que estar pendiente del orden del salón, la secretaria de la lista de asistencia y la personera de todo lo del colegio”.*

T5e3: *“El presidente y vice están pendientes del orden del salón y del comportamiento, la secretaria de pasar lista y la personera de representarnos entre la otra sede”.*

Y como la personera era integrante de ese curso, empezaron a preguntarle ¿usted qué debe hacer?, ¿cuáles son sus funciones? Pero la personera no dio respuesta.

Al dar respuesta al siguiente interrogante: ¿Quiénes se postulan? Se enfocaron más en la personera pues respondieron que se postulaban niños o niñas de quinto (que es el grado más alto de esta jornada). Al preguntar sobre el presidente, vicepresidente y secretaria dijeron que cualquiera se podía postular en el salón, pero en especial aquellos que tenían mejor comportamiento.

La quinta pregunta fue ¿Los miembros del gobierno escolar han cumplido las promesas, por qué? Esta se prestó para discusión pues tras un comentario de un estudiante que afirmó **T5e11**: *“La personera no hace nada”*, otros estudiantes se valieron de él y dijeron: **T5e22**: *“nunca cumplen nada, siempre es igual a los políticos: prometen y prometen y no cumplen nada”*, entonces, un estudiante expresó: **T5e28**: *“la personera es de este salón, pero ella nunca hace nada”*; y algunos preguntaban a la personera: ¿usted qué promesas ha cumplido? Entonces, la personera respondió: **T5e30**: *“no puedo hacer todo porque uno tiene ideas pero sin autorización de la coordinadora o del rector no se pueden hacer”*. Entonces, la maestra titular intervino haciendo énfasis en que la personera se veía atada a las órdenes de los profesores, coordinadora y rector, pues no podía hacer nada si ellos no estaban de acuerdo con lo que ella proponía; además, afirmó que el torneo que se estaba llevando a cabo en la institución por esos días era una propuesta que ella había cumplido, pero que se había demorado en llevarse a cabo porque muchos de los profesores no estaban de acuerdo pues se corrían los horarios, pero que la personera había luchado porque se cumpliera y así se hizo. Después de esta intervención de la maestra titular los estudiantes asintieron y expresaron que era correcto lo que la maestra decía.

Después de dicha discusión, se dio paso al proceso de escritura, para ello la maestra explicó que cada estudiante debía componer dos párrafos. En el primero, debían describir el gobierno escolar, teniendo como referencia las notas que se encontraban en el tablero, las cuales se tomaron en la discusión detallada anteriormente. En el segundo párrafo debían responder a la pregunta: ¿cree que en colegio hay democracia? Y justificar su respuesta. Además, se dio la opción de que podían hacer más párrafos, si lo consideraban pertinente.

Para que tuvieran en cuenta las características de un texto descriptivo, al escribir los párrafos, se realizó un repaso de lo que se había trabajado en la parte final del taller anterior; es decir, la lectura del texto descriptivo y la identificación de las

partes de cada párrafo. Así mismo, se aclaró que tan solo el primer párrafo, o los dos primeros debían ser descriptivos, el otro podrían organizarlo como desearan.

Durante el repaso se dijo que todos debían iniciar con la misma frase organizadora; por tanto qué ideas tenían: después de varios comentarios en los cuales la frase organizadora no era pertinente pues no tenía el tema del texto, un estudiante dijo podemos escribir: “El gobierno escolar del colegio.... sede... consta de presidente, vicepresidente, secretario y personera” así mismo, se acordó que seguidamente escribirían datos y detalles sobre el presidente, vicepresidente y secretario, teniendo en cuenta la información que se obtuvo en el conversatorio, al inicio del taller.

La maestra copió la frase organizadora en el tablero de la siguiente manera: El gobierno escolar del colegio.... sede... consta de presidente, vicepresidente, secretario y personera.... Y explicó que los puntos suspensivos significaban que ellos debían escribir; es decir no debían hacerlas.

Los estudiantes tardaron para iniciar el proceso de escritura, pues tienen falta de escucha y se debieron repetir varias veces las instrucciones debido a que algunos estudiantes no entendían cómo debía realizarse el texto y preguntaban si tocaba escribir párrafo uno y párrafo dos o si tocaba poner los puntos suspensivos que se habían puesto para simular que ellos debían escribir.

Mientras los estudiantes escribían, la docente se desplazó por el aula, ofreciendo su ayuda través de charlas sobre el tema o con la formulación de algunas preguntas que surgían en el momento.

Cuando se evidenció que los educandos finalizaron la actividad, la maestra escribió los siguientes enunciados en el tablero, los cuales sirvieron para la revisión del escrito:

- Engloba en un círculo los puntos en los que a ti te parece que se podría usar otra palabra.
- Subraya aquellas palabras que se repiten mucho.

- Haz dos rayitas bajo las palabras que a ti te parece podrían quedar mal escrita.
- Haz un recuadro en torno a los puntos donde a ti te parezca que está mal usado un signo de puntuación.
- Realiza un punto si consideras que el título no es pertinente o le hace falta algo.
- Reflexiona: ¿Incluiste todas las ideas necesarias y apropiadas?

Los estudiantes tuvieron dificultades para auto-evaluar sus escritos, pues no estaban acostumbrados a hacerlo, por tanto no encontraban ningún error. Para que lograran cumplir con la actividad, tomó un texto de los estudiantes y modeló la actividad. Seguidamente se dio el tiempo adecuado para que cada estudiante revisara su escrito y lo volviera a reescribir.

A continuación se presentan algunos textos en su sus dos versiones:

Borrador

Conformación del gobierno escolar

El gobierno escolar del colegio... sede B consta de presidente, vicepresidente, secretario y personero. El presidente ayuda a los profesores, el presidente se elige mediante el voto de los compañeros. El vicepresidente ordena el salón de clase el vicepresidente es elegido por el voto de los compañeros. El secretario toma lista, ordena las carpetas del profesor, etc., el secretario es elegido mediante el voto de los compañeros.

El personero cumple sus promesas como el partido de fútbol el personero es elegido mediante el voto de todos los compañeros de todo el colegio ellos para las campañas pasan por los salones de clase y dicen que voten por el color que es como en el caso de la persona Shirley ella era el N.1 y el color era azul y ella ganó las elecciones y le ganó a la de la mañana todos ellos conforman el gobierno escolar nos ayudan a explicarnos un poquito de lo que no entendemos y en cambio la personera hace lo que promete.

Versión final

Conformación del gobierno escolar

El gobierno escolar del colegio... sede B consta de presidente, vicepresidente, secretario y personero. El presidente ayuda a los profesores, el presidente se elige mediante el voto de los compañeros. El vicepresidente ordena el salón de clase el vicepresidente es elegido por el voto de los compañeros. El secretario toma lista, ordena las carpetas del profesor, etc, el secretario es elegido mediante el voto de los compañeros.

El personero cumple sus promesas como el partido de fútbol el personero es elegido mediante el voto de todos los compañeros del colegio ellos para las campañas pasan por los salones de clase y dicen que voten por el color que es como en el caso de la persona Shirley ella era N.1 y el color era azul ella ganó las elecciones al de la mañana todos ellos conforman el gobierno escolar nos ayudan a explicarnos un poquito de lo que nos entendemos y en cambio la personera hace lo que promete.

El gobierno escolar

El gobierno escolar del colegio... Sede... de Presidente, Personera y secretario. el presidente, el vicepresidente y el secretario se hacen en grupos de tres presentan una cartelera, hace las propuestas y ellos se eligen por medio del voto. El presidente se encarga de anotarnos si nos portamos mal, el vicepresidente se encarga de tener ordenado el salón y el secretario para la lista. Un niño o niña hace una cartelera y van a la jornada de la mañana hace sus propuestas y luego va a la jornada de la tarde hace sus propuestas y luego nosotros los estudiamos votamos y después de la votación se cuentan los votos y el niño o niña que gane será nuestra personera o personero, luego ella cumple sus propuestas y la personera que nosotros tenemos ella prometió el campeonato de fútbol y lo está cumpliendo por eso voté por ella.

En el colegio aveces hay democracia aveces no hay porque no siempre podemos opinar y aveces nos obligan a hacer algunas cosas con las que no estamos de acuerdo.

VERSIÓN FINAL

El gobierno escolar de mi colegio

El gobierno escolar del colegio... Sede... consta de Presidente, vicepresidente, Personera y secretario. el presidente, el vicepresidente y el secretario se hacen en grupos de tres. Presenta una cartelera, hace las propuestas y ellos se eligen por medio del voto. El presidente se encarga de anotarnos si nos portamos mal, el vicepresidente se encarga de tener ordenado el salón y el secretario para la lista. Un niño o niña hacen una cartelera y van a la jornada de la mañana y de la tarde a hacer sus propuestas. Entonces nosotros los estudiantes votamos, después se cuentan los votos y el niño o niña que gane será nuestra persona o personero, luego ella cumple sus propuestas y la personera que nosotros tenemos ella prometió el campeonato de fútbol y lo está cumpliendo por eso vote por ella.

En el colegio aveces hay democracia, no hay porque no siempre podemos opinar y nos obligan a hacer algunas cosas con las que no estamos de acuerdo.

1° borrador

el gobierno escolar del colegio. ~~Personas~~ que es el
ayudante de ellas y los directores.
elegimos al Personero Por medio del voto.
Ellos se inscriben y cuentan sus Propuestas
Para que nosotros Eligamos.
el Personero tiene Deberes Como, hacer compañías,
ayudar a los directores de grupo, y también
Representar.

En el Colegio si hay democracia en el
salon si se puede opinar. A veces dicen
que hay democracia pero en Realidad no hay
porque los Profesores no nos dejan opinar
siempre denden ellos y no nosotros.

Version final

Lo que se del gobierno escolar
El gobierno escolar del Colegio esta conformado por
Presidente, vicepresidente, Secretario y Personero que
es ayudante de ellas y los directores.
Elegimos al Personero Por medio del voto.
Ellos se inscriben y cuentan sus Propuestas
Para que nosotros Eligamos.
el tiene deberes Como hacer compañías, ayudar
a los directores de grupo y también
Representar.

En el Colegio si hay democracia
en el salon si se puede opinar. A veces
dicen que hay democracia pero en Realidad
no hay porque los Profesores est no.

Norma

Grupo focal

Una vez terminada la escritura del texto, se indicó a los estudiantes que debían dirigirse al aula máxima. Estando allí, se les dijo que, por favor, se sentaran en círculo y se dio inicio al grupo de enfoque con la entrega de la entrega de la rejilla de evaluación de la propuesta, la cual debían responder los educandos. La maestra dirigió la sesión, pues a medida que se leía un criterio se dejaba un tiempo adecuado para que cada educando marcara la opción de respuesta que consideraba pertinente, seguidamente se solicitaba que la justificaran de manera oral.

En relación a los criterios, pertenecientes a la categoría: actitudinal, los estudiantes manifestaron **Gfe23**: “participé porque con lo que leímos pude aprender sobre el tema y hablar de él”, **Gfe18**: “Cuando participábamos y estábamos mal, no nos regañaban sino que nos corregían, por eso no nos daba miedo participar”; quienes respondieron que su asistencia había sido regular, justificaron: **Gfe20**: “lo que pasa es que no pude venir a un taller porque estaba enfermo”.

En la categoría procedimental, los estudiantes manifestaron: **Gfe16**: “las actividades no eran aburridas, por eso las hacía”, **Gfe21**: “ustedes estaban pendientes y nos explicaban si no entendíamos” **Gfe11**: “como ustedes nos orientaban, pudimos entender bien la historieta”

En la categoría cognitiva, el mayor porcentaje de estudiantes manifestaron que los conocimientos adquiridos le servirían para aplicarlos a la vida cotidiana. Algunas de las explicaciones fueron: **Gfe34**: “Saber sobre la democracia es importante porque en todo lado debe haber y uno debe opinar sobre eso y si no sabe entonces cómo va a opinar”, **Gfe28**: “coloqué bueno porque aprendimos cosas importantes, cosas de Quino, de Mafalda, de la democracia, a leer bien un texto y

ver cosas del texto que uno nunca piensa que pueden estar ahí”, **Gfe16**: “yo supe más sobre la democracia, porque creía que eso solo era política, pero con todo lo que hicimos entendí que la democracia no existe en todo lado. Por ejemplo en el colegio no hay democracia, en Colombia tampoco”

Las maestras finalizaron este taller agradeciendo a los estudiantes por el espacio que ofrecieron para llevar a cabo el proyecto de grado y a los maestros por ser tan cordiales y permitir ejecutar la propuesta.

Anexo D: Guía de cada taller

 UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS ESCUELA DE EDUCACION Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana		
Taller N°1		
FECHA: 20/09/2016	GRADO: 5 03	Tiempo: 3 horas
MAESTRAS EN FORMACIÓN: María Alejandra Prieto, Viviana Zambrano Picón, Yuly Marcela Bueno Pabón.		

Competencias:

- Identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto.
- Comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle sentido global.
- Reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido.

Estrategia 1: Activación de esquemas

Tiempo: 80 minutos

Actividad 1: la maestra preguntará a los educandos si han jugado “al ahorcado” y cómo se juega. Se espera que alguno de los educandos diga que es un juego de adivinanzas en el que un jugador piensa en una palabra y el otro o los otros tratan de adivinarla según lo que se le indique (por letras o números). Si la letra que se verbaliza es acertada se ubica en una línea; si no lo es, se realiza una parte de la figura humana y dos árboles, cada uno al lado del dibujo; con el fin de “colgarlo o ahorcarlo”.

Si ningún estudiante sabe de qué se trata, la maestra realiza la explicación del juego a partir de la anterior descripción.

Seguidamente, la maestra ubicará 10 líneas en el centro del tablero y dirá a los educandos que deben adivinar una palabra letra por letra; para lograr esto, se señalarán a los estudiantes por turnos.

La palabra que se debe adivinar es “democracia”.

La actividad se realiza con el fin de acercar a los educandos al tema del texto que se leerá; además, sirve como puente para la siguiente.

Actividad 2: se ubicarán las siguientes palabras en lista en el tablero, las cuales están relacionadas directamente con la democracia con el fin de realizar una red semántica:

Gobierno	Alcaldes	Dictadura
Voto	Senadores	Represión
Pueblo	Ciudadanos	No opinión
Gobernantes	Poder	Esclavitud
Soberanía	Igualdad	Conformismo
Autoridad	Libertad	Silencio
Presidente	Justicia	Sumisión

Las preguntas que dirigirán la actividad serán las siguientes:

1. ¿Qué es la democracia?

Gobierno del pueblo.

2. ¿A quiénes se hace referencia cuando se dice: “democracia es el gobierno en el que el pueblo ejerce la soberanía”? A las personas, a los ciudadanos.
3. ¿Qué es ejercer la soberanía? Es el poder, la autoridad que tienen los ciudadanos de elegir y por lo tanto tener un gobierno democrático.
4. ¿Quiénes intervienen en la democracia?

Presidente, alcaldes, senadores, ciudadanos

5. ¿Cómo se elige a los presidentes, alcaldes, senadores, gobernadores, etc....?

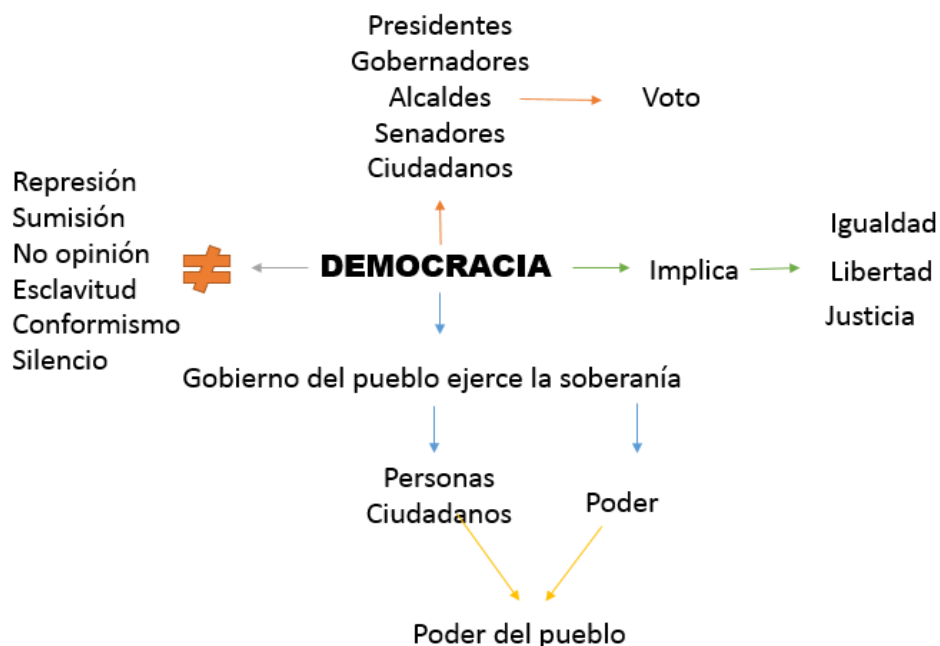
Por medio o través del voto.

6. ¿Qué implica la democracia? Igualdad, libertad, justicia.
7. ¿Qué es lo contrario a la democracia? La dictadura

La dictadura es un sistema político que, por la fuerza o violencia, concentra todo el poder en una persona grupo u organización y reprime los derechos humanos y las libertades individuales.

8. ¿Qué implica la dictadura? Represión, esclavitud, no opinión, esclavitud, conformismo, silencio, sumisión.

Posible red semántica:



Se pedirá a los educandos que registren la red semántica en su cuaderno.

Estrategia 2: Retrata al autor

Tiempo: 80 minutos

Actividad 1:

- La maestra dirá a los educandos que hay un autor que escribe sobre democracia y otros temas sociales; este autor es Quino. Así mismo, preguntará: ¿Saben quién es Quino? ¿Qué tipo de textos escribe? Se escucharán las ideas que tienen los educandos acerca del autor.

- Lectura individual de la biografía del autor: A continuación, se hace entrega a cada estudiante de la biografía de Quino (**anexo 1: biografía de Quino**) y se pedirá que realicen la lectura de manera individual. Al finalizar la lectura de la biografía, se realizará un conversatorio acerca de la vida del autor partir de las siguientes preguntas:
- ¿Cuál es el nombre original de Quino?: Joaquín Salvador Lavado Tejón.
- ¿Qué formación tiene Quino? Humorista gráfico e historietista crítico argentino.
- ¿Qué es un humorista gráfico?

Es una persona que dibuja historietas y caricaturas con la intención de realizar críticas de los sucesos actuales valiéndose del humor. Usualmente, los humoristas gráficos o caricaturistas reflejan en sus dibujos sus opiniones y cualidades.

Entre las ocupaciones del humorista gráfico figuran el estar al tanto de las noticias de actualidad de forma que le sirvan de inspiración para confeccionar sus dibujos.

- Si “Quino” es un historietista crítico, ¿qué características debe tener?

Inteligente, pensante, observador, reflexivo, cuestionador, mantenerse informado

- ¿En qué país nació?: En Argentina.
- ¿En qué año?: 1932.
- ¿Cuántos años tiene? 84 años
- ¿Por qué lo apodaron Quino?: para distinguirlo de su tío Joaquín Tejón.
- ¿En qué año apareció su primer libro de humor?: 1963.

¿Hace cuántos años apareció su primer libro? 53 años.

- ¿Cómo se tituló ese libro?: Mundo Quino.

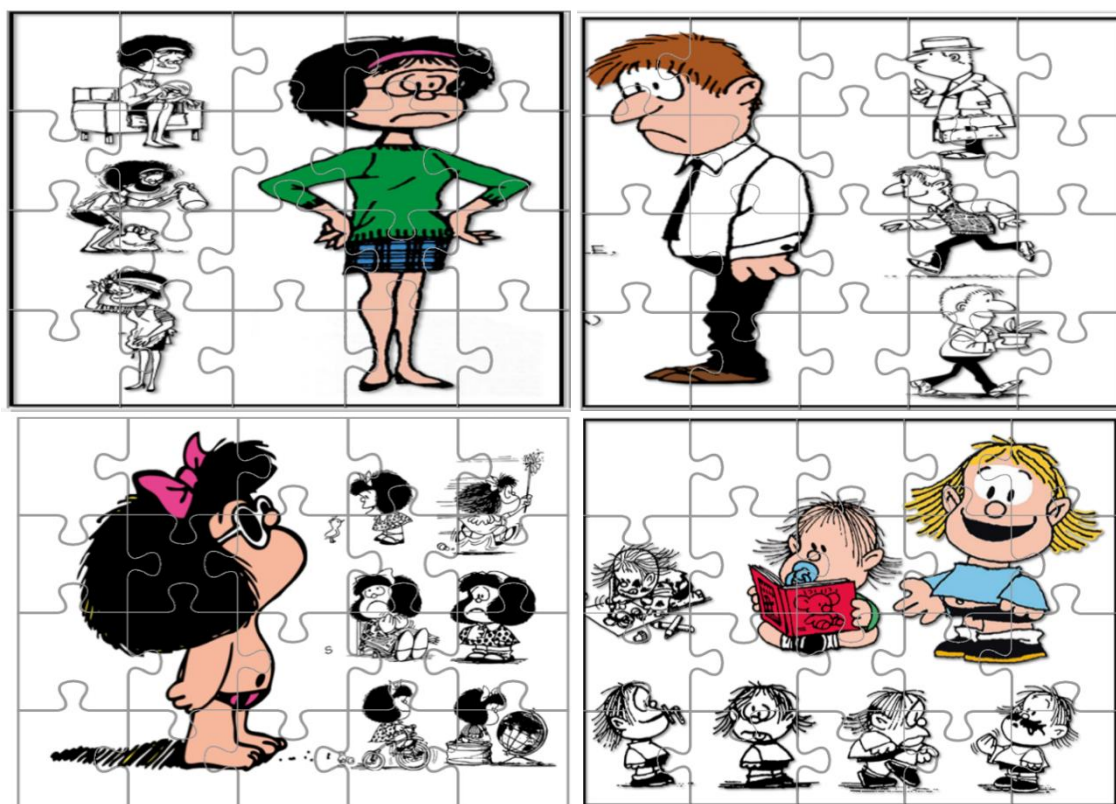
- ¿Por qué es destacado Quino? Por ser un crítico de la realidad a través de sus textos o historietas
- ¿Quién es Mafalda? El personaje más importante de sus tiras cómicas.
- ¿Cuáles son las características de Mafalda? Es una niña de pelo negro, que odia la sopa y está en contradicción con los adultos, intenta resolver el dilema de quiénes son los buenos y quiénes los malos en este mundo.

Es inteligente, crítica, pensante, reflexiva y observadora, curiosa, sincera.

- ¿Qué otros personajes aparecen en las historietas de Mafalda? Con esta pregunta, se pretende que los estudiantes identifiquen los personajes más importantes de la tira cómica en especial los que aparecerán en la historieta que deben leer.

Se escucharán las respuestas de los educandos.

Actividad 2: se pedirá que se organicen en cuatro grupos con el fin de armar un rompecabezas con un personaje de las historietas de Mafalda.



Después de que todos los grupos hayan armado el rompecabezas, se les entregará la información correspondiente del personaje para que sea socializado en cada grupo y posteriormente pueda compartirse con los demás grupos.



MAFALDA

SU NOMBRE
MAFALDA

LA EDAD
6 AÑOS EN 1964

EL SEXO
FEMENINO. CON ÉNFASIS EN LA CONTESTACIÓN

AMA
LOS BEATLES, LA DEMOCRACIA, LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS, LA PAZ (CAMBIANDO EL ORDEN DE LOS AMORES LAS COSAS NO CAMBIAN)

ODIA
LA SOPA (VÉASE "DERECHOS DE LOS NIÑOS"), LAS ARMAS, LA GUERRA, A JAMES BOND

PRIMERA APARICIÓN
29 DE SEPTIEMBRE 1964





LOS PADRES

SUS NOMBRES
PAPÁ
MAMÁ O RAQUEL

LA EDAD
37 AÑOS EL PAPÁ, OBVIAMOS (POR EDUCACIÓN) LA DE MAMÁ

EL SEXO
VARÓN, QUE RIMA CON CHICHARRÓN

AMAN
SE AMAN, AMAN A MAFALDA Y A GUILLE, LAS PLANTAS (ÉL) Y EL NERVOCALM AMBOS

ODIAN
EL COSTO DE VIDA, EL FINAL DEL MES, COCINAR ALGO QUE NO SEA SOPA (ELLA)

PRIMERA APARICIÓN
EL PAPÁ 29 DE SEPTIEMBRE 1964, LA MAMÁ 6 OCTUBRE DE 1964

GUILLE

SU NOMBRE
ES GUILLERMO, GUILLE POR COMODIDAD DE QUIEN LO LLAMA

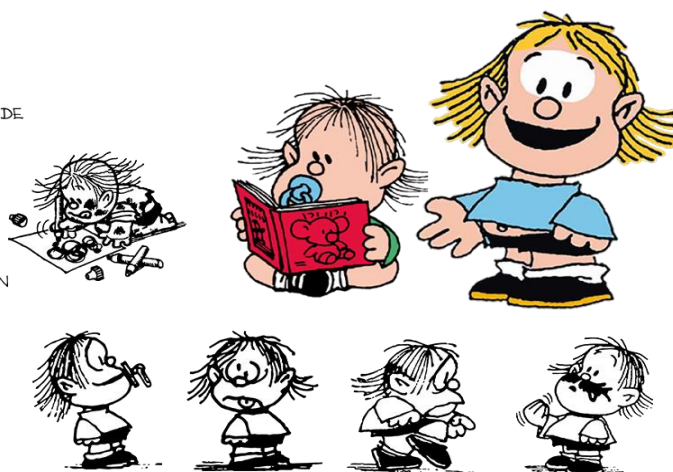
LA EDAD
NACIÓ EN 1968, QUE NO ES UN AÑO CUALQUIERA

EL SEXO
VARÓN, QUE RIMA CON CHICHARRÓN

AMA
DIBUJAR LAS PAREDES, EL CHUPETE ON THE ROCKS, PERO SOBRE TODO A BRIGITTE BARDOT

ODIA
TODAVÍA ES PEQUEÑO, PERO ALGO ODIARÁ TARDE O TEMPRANO

PRIMERA APARICIÓN
2 DE JUNIO 1968



Así mismo, se entregará a cada estudiante 3 esquemas (**anexo 2: Esquemas para que los estudiantes completen la información de cada personaje**) a los estudiantes para que completen la información solicitada a partir de la socialización realizada por el grupo experto de cada personaje.

Estos esquemas deben ser archivados en el cuaderno.

A medida que el grupo experto realice la socialización de cada personaje, la maestra intervendrá a partir de las siguientes preguntas:

Preguntas para el personaje Mafalda:

- **¿Quién es Mafalda?**

Personaje más importante de las tiras cómicas de Quino.

- **¿Quiénes son los Beatles?**

The Beatles fue una banda de pop/rock inglesa activa durante la década de 1960, y reconocida como la más exitosa comercialmente y críticamente aclamada en la historia de la música popular.

Llegaron a ser percibidos como un grupo revolucionario puesto que criticaba y no estaban conformes con los hechos que ocurrían en la época.

- **¿Cuál es el medio utilizado por los Beatles para expresar su inconformidad con respecto a los hechos que ocurrían en la época?**

La música

¿Por qué Mafalda ama los Beatles?

Porque ellos son el reflejo de una forma de ver el mundo que en la actualidad parece absolutamente normal, pero que desde su nacimiento a principios de los sesenta rompe con los esquemas del momento. Piensa que deberían ser presidentes del mundo “porque tienen influencia sobre mucha gente de todos los países.”

- **¿Qué relación encuentras entre Quino y los Beatles?**

Que cada uno expresa su inconformismo de diferente manera. Quino a través de Mafalda y los Beatles por medio de la música.

- **¿Por qué ama la democracia?** Porque quisiera que esa fuera la forma de gobierno que se ejerciera en todos los contextos.
- **¿Cuáles son los derechos de los niños?**
 1. derecho a la igualdad.
 2. El niño tendrá derecho de gozar de una protección especial y dispondrá de oportunidades y servicios, para que pueda desarrollarse física, mental,

moral, espiritual y socialmente en forma saludable y normal, así como en condiciones de libertad y dignidad.

3. El niño tiene derecho desde su nacimiento a un nombre y a una nacionalidad.
4. El niño tendrá derecho a disfrutar de alimentación, vivienda, recreo y servicios médicos adecuados.
5. El niño física o mentalmente impedido o que sufra algún impedimento social debe recibir el tratamiento, la educación y el cuidado especiales que requiere su caso particular.
6. el niño tiene derecho a recibir comprensión y amor por parte de los padres y la sociedad.
7. El niño tiene derecho a recibir educación.
8. El niño tiene derecho a recibir protección y socorro en todos los eventos de desastre.
9. el niño tiene derecho a ser protegido contra toda forma de abandono, crueldad y explotación.
10. el niño tiene derecho a formarse en un espíritu de solidaridad, comprensión, amistad y justicia entre los pueblos.

- **¿Por qué Mafalda apoya los derechos de los niños?**

Porque siente que es la manera de expresarse, de defender lo que ella es.

- **¿A ustedes les gusta la sopa? ¿Qué pasa cuando no se toman la sopa? ¿Qué significa el odio de Mafalda hacia la sopa?**

Expresa el inconformismo que tiene frente a las imposiciones que le ponen los adultos.

Preguntas para los personajes de los padres:

- **¿A qué se dedican los padres de Mafalda?**

La mamá es ama de casa y el papá es un oficinista.

- **¿Cuántos años tienen los papás de Mafalda?**

Ambos padres tienen la misma edad, 37 años.

- **¿Por qué la mamá solo cocina sopa?**

Porque es una imposición y es una costumbre. También porque preparar sopa puede llegar a ser lo más fácil.

- **¿A sus padres y a ustedes les gusta el fin de mes? ¿Qué piensan ustedes que ocurre a fin de mes? ¿Por qué a los padres de Mafalda les asusta el final de mes?**

Porque tienen que cumplir con todos los compromisos económicos.

- **¿Qué es el Nervocalm y por qué lo aman los padres de Mafalda?**

Es una pastilla para calmar los nervios y la aman porque es la manera de tranquilizarse tras una crisis de nervios por sus problemas y por las preguntas que realiza Mafalda.

Preguntas para el personaje de Guille:

- **¿Por qué 1968 no es un año cualquiera?**

Porque en este año se vive la Revolución Argentina.

- **¿Qué es el chupete *on the rocks*? ¿Qué representa el chupete *on the rocks*?**

Una mamila. Es un utensilio que se les da a los bebés para que puedan chupar o morder.

El chupete *on the rocks* de Guille representa que él quiere ser como los grandes, que toman bebidas con cubitos de hielo.

- **¿Por qué Guille ama a Brigitte Bardot? ¿Quién puede ser Brigitte Bardot?**

Es una actriz y cantante francesa, la ama por sus canciones y porque es símbolo de feminidad.



1960

2014

- **¿Por qué Guille aún no odia nada?**

Porque es muy pequeño y no alcanza a dimensionar el odio a algo o a alguien, simplemente no le gustan las cosas.

Estrategia 3: Lectura de la historieta

Tiempo: 10 minutos

Descripción: las maestras comentarán a los educandos que después de conocer un poco acerca de la vida del autor y de los personajes de la tira cómica de Mafalda se realizará la lectura de una de ellas. Seguidamente, se entregará la historieta (**anexo 3:** historieta de Mafalda).



UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACION

Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana

Taller N°2

FECHA: 21/09/2016

GRADO: 5 03

Tiempo: 2 horas

MAESTRAS EN FORMACIÓN: María Alejandra Prieto, Viviana Zambrano Picón, Yuly Marcela Bueno Pabón.

Competencias:

- Comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle sentido global.
- Identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto.
- Reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido.

Estrategia 1: Lectura guiada

Tiempo: 60 minutos

Actividad 1: posteriormente, se pide a los estudiantes que se organicen por parejas y que a partir de los datos que aporta el texto y lo visto en la clase anterior, completen el siguiente esquema.

A PARTIR DE LA LECTURA DE LA HISTORIETA, COMPLETA EL SIGUIENTE ESQUEMA

1. ¿Quién es el autor de la historieta? ¿Qué sabes de él?	El autor de la historieta es Quino, el cual es un humorista gráfico e historietista critico argentino. Autor de las historietas de Mafalda.
2. ¿Cuáles son los personajes de la historieta? Escribe el nombre de cada uno.	1. Mafalda 2. Mamá o Raquel 3. Papá 4. Guille el hermano de Mafalda
3. ¿Qué está leyendo Mafalda en la primera viñeta?	El diccionario
4. ¿Cuál es el tema de la historieta?	La democracia
5. ¿Qué expresión tienen los padres y el hermano de Mafalda?	Sorprendidos, extrañados, inquietos porque no sabían de qué se reía Mafalda.

6. ¿De qué se ríe Mafalda en la tercera viñeta? • ¿Qué es la familia? • ¿Hay democracia en ese gobierno (familia) de Mafalda? • ¿En su familia quién es la autoridad? • ¿Hay reglas en su casa? ¿Cómo hacen para establecerlas? • ¿Hay igualdad en cuanto a dar cumplimiento a estas reglas? • ¿En su casa hay democracia? ¿Cómo ejercen la democracia en su casa? • ¿Si hay democracia, cómo sería la familia? • ¿Si no existiera la democracia, cómo sería la familia? Eso es bueno o malo.	Mafalda se ríe porque no encuentra relación en lo que significa la palabra democracia con lo que pasa en la sociedad, en específico con su familia. • La familia es el núcleo de la sociedad, conformado por varias personas, tradicionalmente, padres e hijos. También se puede ver como un pequeño estado de gobierno, porque en ella se establecen una serie de reglas y acuerdos que facilitan la convivencia; además existe una jerarquía de poder. • Existe la democracia en cuanto a las reglas, pero en relación a lo que Mafalda quiere no existe porque solo hay imposiciones por parte de los adultos, tal vez, los padres no tuvieron en cuenta la opinión de Mafalda para establecerlas. • Los adultos (padres, tíos, abuelos o hermanos mayores). • Sí, pero estas reglas por lo general son impuestas o ya están establecidas por los adultos, • No, generalmente son los niños quienes deben cumplirlas y los adultos hacen lo que quieren. • No, hay democracia disfrazada, es decir dependiendo de la situación toman en cuenta la opinión de quienes conforman la familia. Hay una jerarquía quienes imponen las reglas y modos de convivencia. • Si hubiese democracia en la familia, se establecerían las reglas entre todos los integrantes de la familia y están se cumplirían. Recordando que es importante que exista una jerarquía. • sería un ambiente de locura y desorden puesto que por lo general los integrantes de esa familia harían lo que quisieran. Esto es debido a que están en desacuerdo con las reglas que se imponen.
7. ¿Por qué Mafalda toma esa actitud?	Por burlarse del ideal de democracia que muestra el diccionario a lo que pasa en su realidad.

8. ¿Por qué están asombrados los padres de Mafalda?	No entienden porque se ríe Mafalda.
9. ¿En la familia de Mafalda, quiénes ejercen la autoridad?	En la familia de Mafalda la autoridad la ejercen los padres. Porque ellos son los que deciden qué comer, cómo vestir, a qué hora se hacen las cosas, dónde se estudia, etc...
10. ¿Por qué Mafalda recurre al diccionario en búsqueda de la palabra Democracia?	Porque le causa curiosidad y es un tema que le llama la atención. Es un tema que a ella le gusta y le interesa conocer.
11. ¿A ustedes le interesa el tema del texto? ¿Por qué?	No, porque de por sí el ser humano es conformista por naturaleza y se adapta a las condiciones que le impongan.
12. ¿Qué se propone el autor al escribir la historieta?	Termina la siguiente oración con no más de 10 palabras. El autor pretende... hacer una crítica a la sociedad, con respecto al cómo se ejerce la democracia en el país. Realiza énfasis en la familia.
13. ¿Qué quiso decir Quino al presentar la siguiente expresión: "Gobierno en el que el pueblo ejerce la soberanía"	Quino quiso decir con esta expresión, que es el pueblo quien elige a sus gobernantes y por lo tanto deben contar con ellos para establecer las normas, las leyes con las cuales se rige un país o una sociedad.
14. ¿En qué jornadas del día se desarrolla la historia? ¿Por qué dedujiste esto? • Encierra aquellos signos que representan el tiempo en el que se desarrolla la historieta.	En la primera y segunda viñeta es el día (la mañana) En la tercera y cuarta es la noche. Esto se deduce, por las acciones que los personajes realizan y por el sol y la luna que están en la primera y tercera viñeta. También se llevará la historieta, por viñetas para que estas sean pegadas en el tablero, alterando la secuencia. Y se preguntará: ¿Qué pasa si se cambia el orden de la historieta, se entiende lo mismo?
15. Escribe debajo de cada viñeta los espacios donde ocurren los hechos y coloréalos.	Viñeta 1 y 2: la sala Viñeta 3: el comedor Viñeta 4: la habitación

Después de que los educandos terminen la actividad, se realizará una puesta en común. Para esto, las maestras asignarán a cada pareja dos preguntas. Al tiempo la docente realizará la intervención correspondiente para dejar el tema claro.

La intervención se encuentra descrita en el anterior esquema.

Estrategia 2: halla las palabras disfrazadas.

Tiempo: 60 minutos

Actividad 1: La maestra pedirá a los estudiantes que identifiquen aquellos elementos lingüísticos que usa Quino en la historieta, refiriéndose a paréntesis, negrilla, uso de mayúsculas; una vez identificados se pide que los subrayen y hagan una lista con el propósito de uso de cada uno de ellos.

- *Uso de paréntesis:* para intercalar algún dato o precisión (fechas, lugares, significado de siglas, origen de palabras)
- *Uso de mayúscula:* para distinguir y jerarquizar palabras.
- *Uso de la negrita:* para destacar palabras claves en un contenido.

<i>Signo de puntuación y Elementos ortográficos</i>	<i>función</i>
<i>mayúscula</i>	• para distinguir y jerarquizar palabras.
<i>paréntesis</i>	• para intercalar algún dato o precisión (fechas, lugares, significado de siglas, origen de palabras)
<i>negrita</i>	• para destacar palabras claves en un contenido.

Actividad 2: se pide a los estudiantes que se ubiquen en grupos de cuatro integrantes y se asigna a cada grupo un número y un color de la siguiente manera:

Grupo 1: azul; grupo 2: amarillo; grupo 3: rojo; grupo 4: verde.

A continuación, se explica que se va a realizar el juego llamado “en búsqueda del tesoro”, por lo tanto, deben salir en grupo a buscar una serie de pistas que están ubicadas en diferentes espacios de la escuela.

A cada grupo le corresponde una de las siguientes palabras: ironía, humor, sarcasmo y contradicción.

Las pistas serán las siguientes:

1. encuentra el lugar donde pones tu cuerpo a funcionar.

Ve saltando amarrando tus manos ¡ya!

2. ¿Cuál es el espacio que comunica al salón de preescolar, 1° y 2° con la cancha?

Desplázate hasta este lugar uniendo uno de tus pies al de tu compañero. Recuerda que deben llegar todos al tiempo. ¡Ya!

3. **Pista mango:** los pájaros llegan a este lugar y muchas veces tú no los dejas madurar.

Ve caminando y cantando la canción que te guste más.

Pista sala de computadores: es el lugar en el que la tecnología te invita a aprender y a jugar.

Ve caminando y cantando la canción que te guste más.

Pista patio: ve al lugar donde tu amigo el sol te calentará, es allí donde siempre podrás jugar.

Ve caminando y cantando la canción que te guste más.

Pista restaurante: ve a la zona de alimentación en donde al nutrarte bien, mejor crecerás.

Ve caminando y cantando la canción que te guste más.

4. Ve corriendo al lugar en el que aprendiendo siempre estás.

La primera pista los conducirá a la palabra, la segunda a un ejemplo y la tercera a la respectiva definición.

Además, se establecerán las reglas del juego prestando atención a aquellas que tienen que ver con la llegada de todos los integrantes del grupo hasta el lugar donde se encuentran las pistas, el respeto por los integrantes del grupo y de los otros grupos y el hecho de no tomar o esconder una pista que no les corresponda.

La última pista conducirá a los estudiantes hasta el salón, es allí donde se realizará la respectiva socialización del tema. Para esto se pedirá a cada grupo

que organicen, en el tablero, lo que encontraron en el siguiente orden: palabra, definición y ejemplo.

Palabra	Definición	Ejemplo
contradicción	Se produce una contradicción cuando afirmamos algo totalmente diferente y opuesto a lo que hemos expresado sobre la misma cuestión con anterioridad.	Tengo hambre y no tengo hambre.
Ironía	Es una burla en la cual se busca dar a entender lo contrario a lo que en realidad se dice, o bien manifestar algún tipo de desagrado.	¡Qué temprano llegaste! (Llegó muy tarde). ¡Por favor, no me pongas tanta atención! (lo dice una persona a otra cuando la está ignorando).
Humor	Se conoce como 'Humor' a todas aquellas experiencias, sensaciones, representaciones y formas de entender la realidad que tienen como relato el divertimento y la alegría.	
Sarcasmo	Es una burla mordaz, dura, ofensiva. En este sentido, el sarcasmo es un tipo de ironía, siendo que la ironía es una reacción más moderada que el sarcasmo, pues no tiene como objetivo burlarse u ofender.	“Me siento tan solitario en este momento que no me importa haberme encontrado contigo”.

Se pedirá a los estudiantes que copien esta información en su cuaderno.

Seguidamente se indica que rastreen los rasgos de ironía, humor, contradicción y sarcasmo en la historieta de Mafalda. Para lograr esto, la maestra colocará la historieta en el tablero y dirigirá la actividad para identificar estos elementos junto con los estudiantes.

La maestra indica que Mafalda no tuvo la posibilidad de elegir a su familia, por ello siente que es contradictorio lo que ha leído en el diccionario con lo que ella vive en su hogar, por lo tanto, existe una *contradicción*.

Es *sarcástica* porque mantiene una burla constante al relacionar la definición que encontró en el diccionario con la vida que lleva; además, el hecho de que se ría todo el tiempo frente a su autoridad (padres) es un sinónimo de ofensa.

Mafalda es *irónica* porque se encuentra con el hecho de que el significado de la palabra democracia no concuerda con lo que ocurre en su contexto.

La historieta de Mafalda tiene *humor*, pues en ella se expresa una forma de entender la realidad a través del divertimento y la alegría.

Finalmente, se dirá a los estudiantes que se organicen en grupos de 3 integrantes; a cada grupo se le asignará una forma de gobierno: dictadura, autocracia, monarquía, teocracia y anarquía con el fin de que realicen una consulta acerca del tema y lo socialicen con sus compañeros en la siguiente clase. Las maestras serán las encargadas de socializar acerca de la democracia.



UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACION

Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana

Taller N°3

FECHA: 27/09/2016

GRADO: 5 03

Tiempo: 2 horas

MAESTRAS EN FORMACIÓN: María Alejandra Prieto, Viviana Zambrano Picón, Yuly Marcela Bueno Pabón.

Competencias:

- Reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido.

Estrategia 1: identifica el género y descríbelo

Tiempo: 60 minutos

Actividad 1

En este taller se pide a los estudiantes que se ubiquen en mesa redonda y se realizan las siguientes preguntas:

- ¿Qué tipo de escrito estamos leyendo?
- ¿Qué es la historieta?
- ¿cuáles son los elementos de una historieta?

A medida que los estudiantes aporten respuestas, la maestra irá fundamentando cada una de las preguntas.

A continuación, se detalla información pertinente para la explicación:

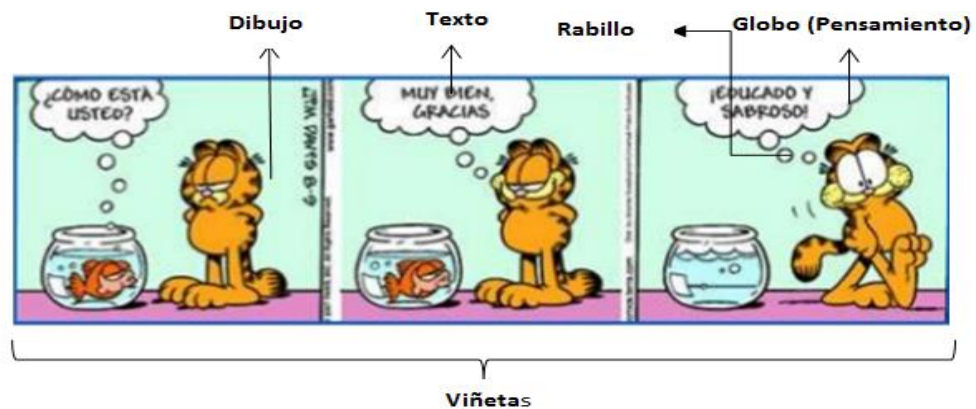
Esta información se consignará en el cuaderno.

- ¿Qué tipo de escrito estamos leyendo? Historieta
- ¿Qué es la historieta? La historieta es la narración de una historia a través de una sucesión de ilustraciones que se complementan con un texto escrito. También hay historietas mudas, sin texto.

- ¿cuáles son los elementos de una historieta?

Con ayuda de la siguiente historieta se hará la explicación de cada uno de los elementos.

Este ejemplo se entregará a cada uno de los estudiantes para que la peguen en su cuaderno.



- **Viñeta:** es el espacio en el que se colocan a los personajes de la historieta, generalmente es un recuadro. Es la unidad mínima y básica de una historieta que representa un momento de la historia.
- **Dibujo:** representa el ambiente donde se desarrolla la historia (escenario) así como a los personajes. Van dentro de la viñeta.
- **Globos o bocadillos:** es el espacio donde se escribe lo que dicen o piensan los personajes de la historieta. Tiene dos partes: globo y rabillo (que señala al personaje que habla).

La forma del globo va a dar al texto diferentes sentidos:

- 1- El contorno en forma de nubes significa palabras pensadas por el personaje.
- 2- El contorno delineado con tornas temblorosas, significa voz temblorosa y expresa debilidad, temor, frío, etc.

- 3- El contorno en forma de dientes de serrucho, expresa un grito, irritación, estallido, etc.
- 4- El contorno con líneas discontinuas indica que los personajes hablan en voz baja para expresar secretos, confidencias, etc.
- 5- Cuando el rabilo del bocadillo señala un lugar fuera del cuadro, indica que el personaje que habla no aparece en la viñeta.
- 6- El bocadillo incluido en otro bocadillo indica las pausas que realiza el personaje en su conversación.
- 7- Una sucesión de globos que envuelven a los personajes expresa pelea, actos agresivos.

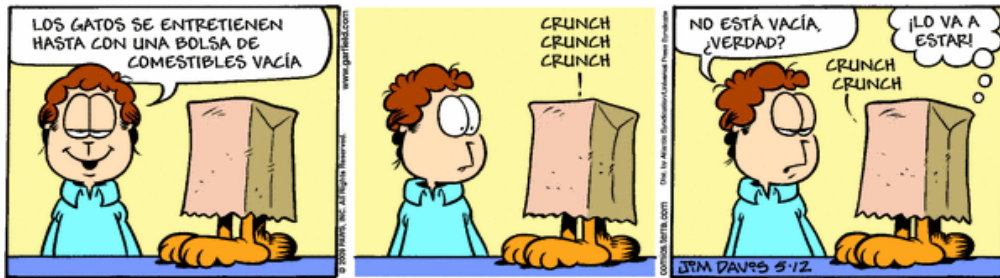


- **Texto:** Forma gráfica que está presente en una página.

Si la situación a contar lo requiere, la tipografía se endurece, o se agranda, se hace minúscula porque se está hablando despacio, o se desgarra porque el mensaje es sangriento. Puede haber un tipo de letra para cada personaje, o puede hablar con el sonido del mismo...

- **Onomatopeya:** es la representación del sonido. Puede estar dentro o fuera del globo. Las más usadas son: plop (caída), zzzz (dormido), crash (choque o romper algo), splash (algo cae en el agua), entre otros.

Ejemplo:



Actividad 2: A continuación, se les dice a los estudiantes que completaremos la definición de la historieta dada en un principio. Para ello se tendrá en cuenta:

1. La naturaleza.
2. Las características.
3. La función.

Possible respuesta:

1. La naturaleza: es la narración de una historia a través de una secuencia de ilustraciones que se complementan con el texto escrito.
2. Las características: hay ilustraciones que se complementan con un texto escrito.

Algunas historietas son mudas.

3. La función: Tiene la misión de entretener, informar y hacer críticas sociales por medio del humor.

Se pide a los estudiantes que completen la información teniendo en cuenta la definición dada en la actividad anterior, en esta definición se encuentra la naturaleza y las características; por lo tanto, deben identificarlas y de acuerdo a sus conocimientos crear la función de la historieta.

Una vez hayan completado los tres criterios se pide que en un párrafo definan la historieta, a partir de la pregunta: ¿Qué es la historieta para ti? Para ello tendrán 20 minutos, terminado ello se socializarán algunas definiciones y se escribirá en el

tablero la versión definitiva la cual deben escribir los estudiantes en sus cuadernos.

Estrategia 2: Enumera los contrincantes

Tiempo: 60 minutos

Actividad 1: en esta actividad se realiza la socialización de la tarea que se ha dejado en la clase anterior sobre las diferentes formas de gobierno, en la cual cada grupo se ha encargado de investigar sobre una forma de gobierno en particular para pasar adelante y decir en qué consiste y cuáles son las características de las mismas. La maestra escogerá el orden en que pasarán los grupos e igualmente aclarará que todos deben tomar apuntes sobre estas pues más adelante realizarán una actividad en la cual van a poner a prueba los conocimientos que sus compañeros les han compartido, además la maestra concluirá cada forma de gobierno dando la complementando lo que los estudiantes han expuesto (**anexo 4: información formas de gobierno**).

Actividad 2: Para esta actividad, se entregará a cada estudiante una guía de trabajo (**anexo 5: guía de trabajo formas de gobierno**) en la cual se debe completar un cuadro comparativo donde podrán relacionar la forma de gobierno que les correspondió con la democracia.



UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACION

Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana

Taller N° 4

FECHA:

GRADO: 5 03

Tiempo: 2 horas

MAESTRAS EN FORMACIÓN: María Alejandra Prieto, Viviana Zambrano Picón, Yuly Marcela Bueno Pabón.

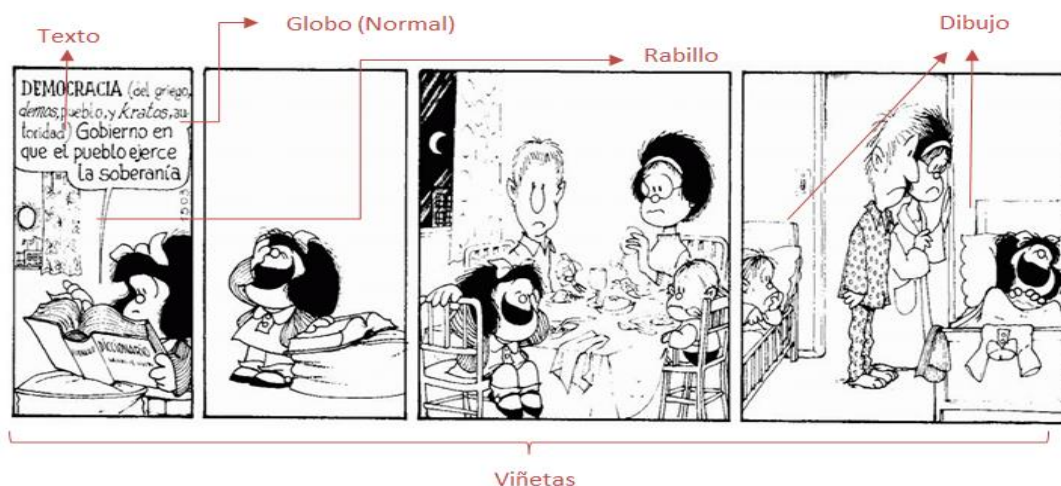
Competencia: reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido.

Estrategia 1: identifica el género y descríbelo.

Tiempo: 120 minutos

Actividad 1: se dirá a los estudiantes que identifiquen en la historieta de Mafalda las partes de este tipo de escrito. Para lograr esto, se entregará nuevamente la historieta.

Cuando la maestra verifique que todos los estudiantes hayan realizado la actividad, se realizará la respectiva socialización.



También, se dibujará el siguiente formato en el tablero y se indicará a los educandos que deben copiarla y completarla. Esto con el objetivo de complementar la evaluación de la forma y el contenido del texto.

CUESTIONARIO	
¿Cuál es la importancia de las viñetas en la historieta?	Cada viñeta representa un momento de la historia y la sitúa en un espacio y en un tiempo diferente. Además, indican la forma en la que se debe leer la historia.
¿Qué tipo de lenguaje se usa? ¿Por qué?	Lenguaje verbal: técnico. Porque utiliza términos que se emplean generalmente en el ámbito científico, académico y tecnológico. En el caso de la historieta de Mafalda, el hecho de que el personaje tenga que recurrir al diccionario para definir el término, implica que este no es cotidiano; además se emplean palabras como: demos, kratos y soberanía, las cuales no son de uso común. Lenguaje no verbal: cotidiano. Porque nos acerca a un contexto con el cual todos estamos familiarizados y con el que interactuamos diariamente. Este contexto sería la familia, las actitudes de los personajes, los espacios de la casa y los momentos del día.
¿Por qué la palabra democracia está en mayúscula?	Porque el autor quiso resaltar la importancia de esta a través de la mayúscula.
¿A quién se dirige el texto?	A un público en general, al gobierno.
¿Cuál es la postura de Mafalda?	Mafalda adopta una postura de burla crítica pues no considera que realmente exista la democracia, sino que vive en medio de un estado de gobierno en el cual se imponen las reglas y no se permite pensar diferente.

¿Tú estás de acuerdo con Mafalda?	Sí, porque actualmente se evidencia que en cualquier contexto (familia, colegio, estado, etc...) se obliga a que las personas tengan que seguir las reglas que los lideres imponen por medio de amenazas; pues si estas no se cumplen pueden haber consecuencias negativas.
-----------------------------------	---

Las respuestas del cuestionario serán socializadas por algunos estudiantes que serán escogidos al azar, si es necesario complementar la maestra lo hará.

Actividad 2: Como producto final de los talleres realizados con los estudiantes se pedirá que cada uno realice un texto descriptivo sobre el gobierno escolar, para ello, es necesario que los estudiantes conozcan acerca del mismo, por lo tanto, antes de que conozcan las características del mismo se pedirá que se hagan en grupos; una vez estén establecidos los grupos se hará entrega de un texto descriptivo corto, el cual leerán para más adelante responder las siguientes preguntas:

1. ¿De qué habla el texto?
2. ¿Qué características expresa sobre el tema?
3. ¿Qué tipo de texto es? ¿Por qué?

Seguidamente, la maestra explicará sobre el texto descriptivo y tomará el texto como ejemplo para su explicación, pues subrayara la frase organizadora y las características, a medida que explicará cada punto.

JAGUAR O LEOPARDO

Los jaguares y los leopardos son tan parecidos que es difícil distinguirlos. Sin embargo los jaguares son en general más grandes que los leopardos. Tienen cuerpo muscular robusto, cabeza ancha, piernas cortas y macizas, y grandes zarpas. Las manchas del jaguar forman anillos circulares con un punto en el centro. A estos patrones se les llama roseta. Las manchas de los leopardos son más chicas y no tiene el punto central.

Los jaguares son los terceros felinos del mundo, en tamaño. Solo los leones y los tigres son más grandes que ellos. El jaguar macho pesa entre 120 y 200 libras (de 54 a 90 kg), mientras la hembra por lo común pesa entre 80 y 100 libras (de 36 a 45 kg). Su cuerpo puede llegar a medir más de 7 pies (2 metros) de la nariz a la cola. El leopardo es el miembro más pequeño de la familia de “grandes felinos”, gatos que rugen y no ronronean. Los leopardos pueden pesar entre 65 y 180 libras (de 29 a 82 kg). Su longitud varía entre 5 y 7 pies (de 1.5 a 2 metros). En general, los machos son dos veces más grandes que las hembras.

Tanto los jaguares como los leopardos tienen cachorros que parecen negros al nacer. En vez de la piel amarilla de los adultos, la de ellos es café negruzca, con manchas negras. El pelaje de manchas doradas de los jaguares y leopardos adultos les ayuda a confundirse con su entorno. Cuando brilla el sol a través de pastizales y hojas, produce patrón moteado de oscuridad y luz, semejantes al que se ve en el pelaje de los grandes felinos. Esto ayuda a los gatos a ocultarse, tanto de depredadores como de su presa.

El leopardo y el jaguar tienen largos vigotes que les permiten sentir su camino mientras andan al acecho de la presa en la oscuridad. El blando acojinado de sus patas y la piel que tiene entre los dedos de los pies les ayudan a caminar con agilidad entre ramitas y hojas. Pueden recoger sus garras mortales dentro de bolsitas especiales de las patas, para conservarlas afiladas.

Título

Frase Organizadora

Características Jaguares

Características Leopardos

Características de Jaguares y Leopardos

Finalmente se pide a los estudiantes que escriban en sus cuadernos la definición de texto descriptivo (**Anexo 6:** Definición texto descriptivo).

 UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS ESCUELA DE EDUCACION Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana		
Taller N° 5		
FECHA: 30/09/2016	GRADO: 5 03	Tiempo: 2 horas
MAESTRAS EN FORMACIÓN: María Alejandra Prieto, Viviana Zambrano Picón, Yuly Marcela Bueno Pabón.		

Competencia: reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido.

Estrategia: proponer interpretaciones

Tiempo: 90 minutos

Actividad 1: se dará inicio al taller, indicando a los educandos que recuerden lo que significa la democracia, sus implicaciones y características. Se espera que mencionen que la democracia es una forma de gobierno, en la cual el pueblo es quien cede el poder a una persona (presidente) por medio del voto. Además, la democracia también hace referencia a cualquier acuerdo que se logre entre varias personas. Por tanto, no solo hay democracia en el aspecto político, sino también en el familiar, escolar, social, etc. Se cree que los estudiantes darán estas ideas, ya que durante los 4 talleres anteriores se han trabajado.

Seguidamente, se preguntará:

- ¿ustedes creen que en el colegio existe la democracia?
Posible respuesta: hay democracia cuando elegimos a quien va a ser el personero y el representante del curso.
- ¿Cómo se ejerce la democracia en el colegio?
Posible respuesta: por medio del voto.

- ¿Quiénes conforman el gobierno escolar?
Posible respuesta: representante, personero y secretario.
- ¿Cuáles son las funciones de los miembros del gobierno escolar?
- ¿Quiénes se postulan?
- ¿cómo es la campaña?
- ¿Los miembros del gobierno escolar han cumplido las promesas, por qué?

La maestra escribirá las respuestas en el tablero, esto se realiza con el fin de planificar el proceso de escritura que se presentará a continuación.

Se recordarán las características de un texto descriptivo, vistas en el taller anterior, y se pedirá a los estudiantes que en un párrafo, describan el gobierno escolar de la institución, y qué en otro párrafo respondan la siguiente pregunta: ¿crees que en colegio hay democracia, por qué?

Seguidamente se concertará con los educandos la frase organizadora del texto, para que todos inicien con esta.

Mientras los estudiantes escriben, la docente se desplazará por el aula, ofreciendo su ayuda por medio de charlas sobre el tema o con la formulación de algunas preguntas que surjan en el momento.

Cuando se evidencie que los educandos han culminado la actividad, la maestra escribirá los siguientes enunciados en el tablero, los cuales servirán para la revisión del escrito:

- Engloba en un círculo los puntos en los que a ti te parece que se podría usar otra palabra.
- Subraya aquellas palabras que se repiten mucho.
- Haz dos rayitas bajo las palabras que a ti te parece podrían quedar mal escrita.
- Haz un recuadro en torno a los puntos donde a ti te parezca que está mal usado un signo de puntuación.
- Realiza un punto si consideras que el título no es pertinente o si le hace falta algo.
- Reflexiona: ¿Incluiste todas las ideas necesarias y apropiadas?

Se pide a los educandos que a partir de la auto-evaluación realizada, reescriban nuevamente su texto.

Estrategia: Grupo focal

Tiempo: 30 minutos

Actividad 1: Se dice a los estudiantes que con los escritos que acaban de realizar culmina el proceso llevado a cabo, pero es necesario que ellos evalúen el proceso del cual fueron protagonistas. Para lograr lo anterior, se indicará que se dirijan al aula máxima. Estando allí, se mencionará que deben sentarse en círculo, y se dará inicio a la sesión entregando la guía del grupo de enfoque: **(anexo E)** y solicitando opiniones con respecto a cada criterio.

ANEXOS TALLERES

Anexo 1: (Biografía de Quino)

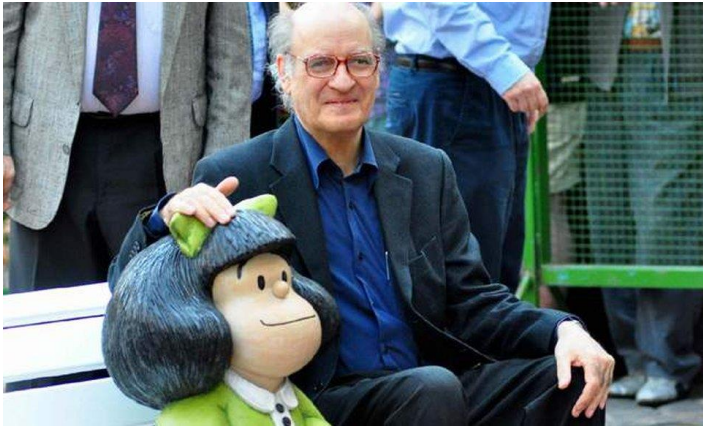
Nombre:

1. LEE ATENTAMENTE LA SIGUIENTE BIOGRAFÍA

JOAQUÍN SALVADOR LAVADO TEJÓN “QUINO”

Humorista gráfico e historietista crítico, hispano-argentino.

QUINO, Joaquín Salvador Lavado Tejón, nace en la región andina de Mendoza (Argentina) el 17 de julio de 1932, aunque en los registros oficiales, es anotado el 17 de agosto. Desde su nacimiento fue nombrado Quino para distinguirlo de su tío Joaquín Tejón, con el que, a los tres años de edad, descubrió su vocación.



A los trece años se matriculó en la Escuela de Bellas Artes, pero en 1949 la abandona y piensa en una sola profesión posible: dibujante de historieta y humor.

Determinado firmemente a lograr sus objetivos, a la edad de dieciocho años se trasladó a Buenos Aires en busca de un editor dispuesto a publicar sus dibujos, pero pasaría tres años de

penurias económicas antes de ver su sueño hecho realidad. “El día que publiqué mi primera página – dijo recordando su debut en el semanario. Esto es, de Buenos Aires – pasé el momento más feliz de mi vida”. Fue en 1954. Desde entonces y hasta la fecha sus dibujos de humor se vienen publicando ininterrumpidamente en infinidad de diarios y revistas de América Latina y Europa.

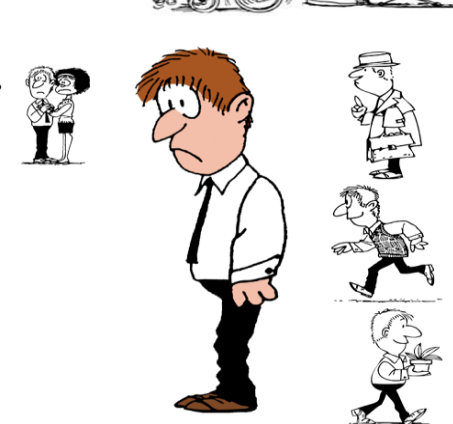
En 1963 aparece su primer libro de humor, “Mundo Quino”, una recopilación de dibujos de humor gráfico mudo con prólogo de Miguel Brascó. El mismo Brascó lo presenta a Agens Publicidad, que buscaba a un dibujante para que creara una historieta para publicitar el lanzamiento de una línea de productos electrodomésticos llamados Mansfield, razón por la que el nombre de algunos de los personajes debía comenzar con la letra M, de ahí Mafalda. Agens no hace su campaña, pero Quino

se queda con unas pocas tiras que le serían útiles unos meses después, cuando diera vida al personaje que lo haría famoso.

Mafalda, la chica de pelo negro, que odia la sopa y está en contradicción con los adultos, intenta resolver el dilema de quiénes son los buenos y quiénes los malos en este mundo. Se publicó por primera vez el 29 de septiembre 1964 en el semanario Primera Plana de Buenos Aires. El 9 de marzo 1965, con el paso de las tiras cómicas al periódico El Mundo (en el que Quino publicará seis tiras por semana), se inicia el imparable éxito del personaje, que cruza las fronteras nacionales para conquistar América del Sur y luego se extiende a Europa, ganando una posición de liderazgo en el imaginario colectivo.

Tomado de: <http://www.quino.com.ar/biografia/>

Anexo 2: Esquemas para que los estudiantes completen la información de cada personaje.

	MAFALDA SU NOMBRE LA EDAD EL SEXO AMA ODIA PRIMERA APARICIÓN	
	LOS PADRES SUS NOMBRES LA EDAD EL SEXO AMAN ODIAN PRIMERA APARICIÓN	

GUILLE

SU NOMBRE

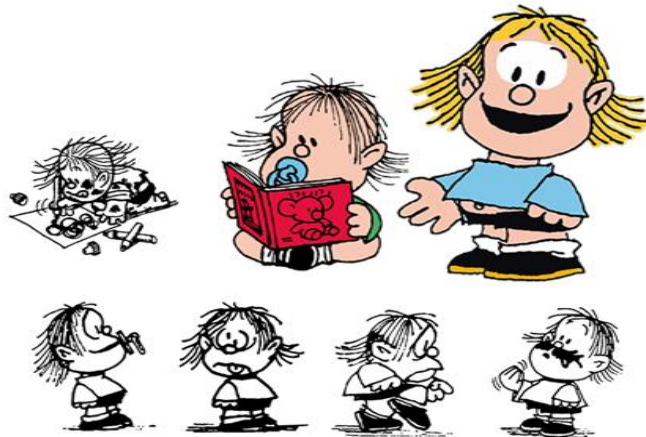
LA EDAD

EL SEXO

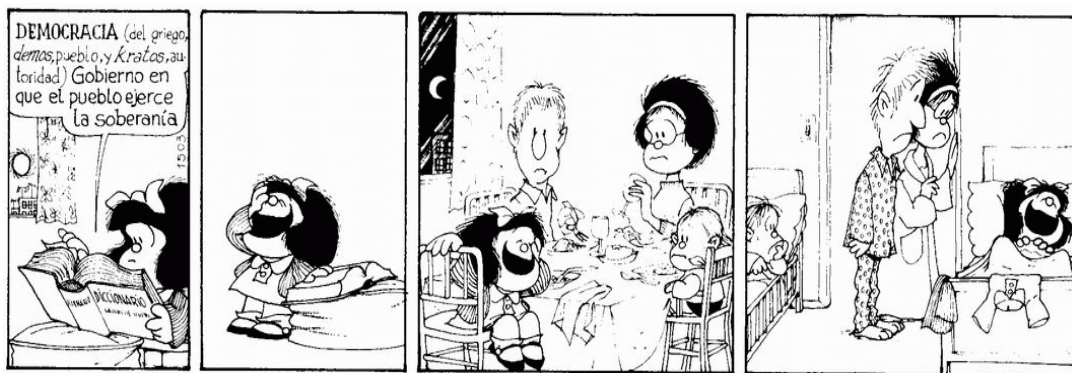
AMA

ODIA

PRIMERA APARICIÓN



Anexo 3: historieta de Mafalda



Anexo 4: información sobre las formas de gobierno

Monarquía:

El término monarquía proviene de la fusión de los términos griegos monos (uno) y arkein (poder) que significa "el poder concentrado en uno". Quien tiene el poder en una monarquía es el monarca, aunque de acuerdo a la estructura jurídica del gobierno o de la región, puede recibir diversos nombres: rey, emperador, zar, káiser, etc. El Estado que es regido por un monarca también puede recibir el nombre de reino, además de monarquía.

Las monarquías funcionan de manera hereditaria, es decir, el puesto de mayor orden es vitalicio, quien lo ejerce, hace el cese de sus funciones cuando muere, inmediatamente es suplantado por el siguiente en la cadena.

Anarquía:

La palabra **anarquía** deriva del griego («anarkhia»). Está compuesta del prefijo griego άν- (an), que significa «no» o «sin», y de la raíz arkhê (en griego «origen», «principio», «poder» o «mandato»). La etimología del término designa, de una manera general, «ausencia de norma», «ausencia de jerarquía», «ausencia de autoridad» o «ausencia de gobierno», y sirve para designar aquellas situaciones donde se da la ausencia de Estado o poder público.

La anarquía es la absoluta desobediencia de las reglas y normas establecidas por una institución, como tal son incomprensibles cualquier tipo de medidas que se tomen para controlar la situación. Aquí es cuando se forman disturbios y manifestaciones de calle que ponen en riesgo la vida de inocentes.

Autocracia:

El termino Autocracia proviene de la combinación de los griegos “Autos” que significa “Uno mismo” y “Kratos” que define a “Gobierno”. A partir de esta etimología surge lo que se conocería como una “Tendencia política” cuyos principios se rigen por la autoridad única e inigualable de una persona haciendo las veces de gobernante sobre un grupo de personas.

Indiferentemente de la personalidad del político, este plasmaba en las poblaciones que dominaban sus intereses y planes, a fin de que se cumpliera su mandato, estos disponían de un complejo y siempre avanzado ejército que imponían respeto y disciplina

Teocracia:

(del griego θεός [theós], ‘dios’ y κράτος [kratos], ‘poder’, ‘gobierno’: «gobierno de Dios») es un gobierno en el cual el que ejerce el poder tiene bajo su mando las cuestiones políticas y religiosas al mismo tiempo, tomando por lo general decisiones que incumben a ambos aspectos y que van paralelas entre sí en cuanto a su ideología. En este tipo de gestión, entonces, es Dios el que ejerce su poder y toma las decisiones, o en su defecto el propio Dios manifiesta su autoridad a través de ministros o representantes que actúan en su nombre. En este sistema no hay una división o separación entre el estado y la institución religiosa.

Dictadura:

La dictadura es una forma de gobierno que se caracteriza fundamentalmente por la falta de control democrático en la gestión pública.

En el último siglo, las dictaduras han surgido generalmente en momentos de crisis política y económica para hacer frente a movimientos revolucionarios de origen popular que representan un peligro para los intereses de las clases privilegiadas.

Es el gobierno que se ejerce fuera de las leyes constitutivas de un país.

Las dictaduras son ejercidas habitualmente (aunque no siempre) por militares (durante el siglo XX hay muchos ejemplos de ello: Adolfo Hitler en Alemania durante el auge del nacionalsocialismo, Benito Mussolini en Italia, Francisco Franco en España, así como los innumerables ejemplos que se pueden encontrar en Latinoamérica, África y Asia durante la segunda mitad del siglo XX).

Democracia:

La democracia es una forma de gobierno del estado donde el poder es ejercido por el pueblo, mediante mecanismos legítimos de participación en la toma de decisiones políticas.

La democracia, por otro lado, puede ser entendida como una doctrina política y una forma de vida en sociedad, y su principal función es el respeto por los derechos humanos, consagrados por la Organización de las Naciones Unidas, la protección de las libertades civiles y de los derechos individuales, y la igualdad de oportunidades en la participación en la vida política, económica y cultural de la sociedad.

Principios de la democracia

- Igualdad: Todos los hombres son iguales ante la ley sin importar su color de piel, sexo, religión o condición social.
- Libertad: Todos los ciudadanos pueden hacer aquello que no les prohíba la ley.
- Constitución: Conjunto de leyes que sean aplicables a todos los ciudadanos de un Estado.
- Representatividad: Los ciudadanos tienen derecho a elegir y ser elegidos; el voto es el mecanismo que permite la representación de todos los ciudadanos en cabeza de unos pocos para que se puedan hacer cargo del gobierno.

Anexo 5: guía de trabajo formas de gobierno

 UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS ESCUELA DE EDUCACION Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana GUÍA DE TRABAJO	
FECHA:	GRADO:
NOMBRE:	

1. Compara la forma de gobierno que consultaste con la democracia en el siguiente cuadro.

Criterio de comparación	Democracia	
Persona(s) que ejercen el poder		
Manera de escoger a los representantes		
Principios		

2. A continuación, en un párrafo escribe las diferencias que encontraste entre las dos formas de gobierno del cuadro que completaste

3. Teniendo en cuenta la actividad donde conociste sobre las formas de gobierno, describe qué forma de gobierno tienes en tu casa

Anexo 6: información texto descriptivo

Un **texto descriptivo** es aquel que tiene por finalidad representar el aspecto de algo o alguien, explicando sus características, sus partes, o cualidades.

En otras palabras, la descripción utilizada en la redacción es como una herramienta que ayuda a transmitir con mejor fidelidad la apariencia de una cosa, o de alguien en particular.

De esta forma, mientras la descripción sea buena y detallada, mejor se transmite la idea del escritor.

La descripción y los otros tipos de textos

Sería difícil hallar textos que sean puramente descriptivos. La descripción en sí, es un *recurso* que ayuda a transmitir mejor lo que el redactor desea. Si por ejemplo, el escritor desea hablar de una ciudad en particular, hará uso de recursos descriptivos para transmitir la imagen que desea de esa urbe. Quizás describa sus paisajes verdes, o hable del caos urbano que se produce en ciertos momentos del día. Hay incontables aspectos que podría detallar y el lenguaje le provee de las herramientas necesarias para ello.

Sin embargo, puede que también quiera hablar de otra forma de esa ciudad, por ejemplo, escribir en forma de texto argumentativo para exponer los aspectos positivos y negativos de vivir allí.

Características del texto descriptivo

A continuación, es posible resumir las características del texto descriptivo de la siguiente forma:

- **Detallista.** Se procura transmitir el aspecto de alguna cosa hablando de sus partes, de sus cualidades, funciones, etc.
- **Variado.** Se describen cosas físicas como no físicas: Ejemplo: Como se ve un paisaje determinado, o también el estado anímico de una persona
- **Recursos del lenguaje:** Se hace uso de herramientas tales la comparación, la hipérbole, los adjetivos calificativos.

El objeto o tema de la descripción

El *objeto* o el *tema* de la descripción se refieren a la cosa que esta se está describiendo. Por ejemplo, se puede describir la forma en que se encuentra decorada una habitación. Sin embargo, también se describen cosas abstractas, como las ideas o pensamientos de una persona.

Si se habla de que Pedro se encuentra triste, y se explica los motivos de su tristeza, se estaría detallando entonces su estado anímico.

Por tanto, cada texto tiene su tema de descripción. Se describe un paisaje, una ciudad, los rasgos de una persona, pensamientos, etc.

Anexo E: rejilla de evaluación de la propuesta

AUTOEVALUACIÓN DE ESTUDIANTES- TALLERES INVESTIGATIVOS				
CRITERIOS	ASPECTOS	BUENO	REGULAR	MALO
ACTITUDINAL	Mi participación en las sesiones orientadas por las maestras fue:			
	Mi asistencia y uso adecuado de los materiales de trabajo fue:			
	En las clases mi comportamiento fue:			
PROCEDIMENTAL	Mi cumplimiento en las actividades de clase y las extra-clase para el desarrollo de los talleres investigativos:			
	Mi proceso de lectura fue:			
COGNITIVO	Los nuevos conocimientos adquiridos en los talleres investigativos fueron:			
	El desarrollo de los nuevos conocimientos permitió el fortalecimiento de la lectura crítica, con ello identificó criterios para resolver situaciones de la vida cotidiana:			
	Los pre-saberes le permitieron mejorar el grado de comprensión de manera:			