

**EL ANÁLISIS DE ETIQUETAS Y EMPAQUES DE ALIMENTOS COMO  
HERRAMIENTA PARA DESARROLLAR LA LECTURA CRÍTICA EN NIÑOS DE  
PRIMERO Y SEGUNDO GRADO DE BÁSICA PRIMARIA, DE UNA  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL MUNICIPIO DE RIONEGRO SANTANDER.**

**EMILSE BARAJAS PRADA**



**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA  
BUCARAMANGA  
2017**

**EL ANÁLISIS DE ETIQUETAS Y EMPAQUES DE ALIMENTOS COMO  
HERRAMIENTA PARA DESARROLLAR LA LECTURA CRÍTICA EN NIÑOS DE  
PRIMERO Y SEGUNDO GRADO DE BÁSICA PRIMARIA, DE UNA  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL MUNICIPIO DE RIONEGRO SANTANDER.**

**EMILSE BARAJAS PRADA**

**Proyecto de grado para optar el título de Magíster en Pedagogía**

**DIRECTORA  
DAYANA ZUTA ACUÑA  
Magíster en Pedagogía**

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

**2017**

## **DEDICATORIA**

Dedico este trabajo a mis hijos Juan José, Karol Angélica y Eliana María, para que tengan presente que cuando se desean alcanzar las metas y objetivos se pueden lograr pese a las dificultades que se encuentren en el camino y entre más obstáculos haya que vencer, mayor y más duradera es la satisfacción.

## **AGRADECIMIENTOS**

Mi mayor agradecimiento es a Dios, quien me ha regalado los dones y capacidades necesarias para el desarrollo de este trabajo, a mi familia, amigos y compañeros que con sus voces de aliento me han fortalecido y animado para alcanzar la meta, a mis hijos por la compañía, paciencia, tolerancia y comprensión en esa etapa de formación.

También agradezco a la Universidad Industrial de Santander y de manera muy especial a cada uno de los profesores que compartieron la sabiduría y experiencia, ya que fueron pieza fundamental para culminar esta valiosa formación, a los directivos Dios les bendiga todo el esfuerzo.

## TABLA DE CONTENIDO

	<b>Pág.</b>
INTRODUCCIÓN.....	15
1. PROBLEMA.....	17
1.1. FORMULACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	17
1.2 JUSTIFICACIÓN.....	27
1.3. OBJETIVOS.....	29
1.3.1. Objetivo General.....	29
1.3.2. Objetivos Específicos.....	30
2. MARCO TEÓRICO.....	31
2.1. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN.....	31
2.1.1. Antecedentes Internacionales.....	31
2.1.2. Antecedentes Nacionales.....	33
2.1.3. Antecedentes locales.....	35
2.2 MARCO CONCEPTUAL.....	37
2.2.1. La Lectura como interacción social con el mundo.....	37
2.2.2. La Lectura Crítica y Argumentativa.....	39
2.2.3. Emancipación.....	41
2.2.4. Secuencia Didáctica.....	43
2.2.5. Lectura de imágenes.....	44

2.2.6. Educación Rural.....	45
2.2.7. Escuela Multigrado. ....	47
2.2.8. Etiquetas y empaques publicitarios.....	48
2.2.9. Aprendizaje significativo.....	49
2.3. MARCO LEGAL .....	50
2.3.1. Constitución Política de Colombia. ....	50
2.3.2. Código del Menor.....	50
2.3.3. Ley General de Educación.....	50
2.3.4. Estándares Básicos de Educación en Lenguaje. ....	51
3. METODOLOGÍA DEL PROYECTO .....	52
3.1. ENFOQUE METODOLÓGICO.....	52
3.2. DISEÑO METODOLÓGICO.....	53
4. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN .....	57
4.1. DESCRIPCIÓN DEL ESCENARIO Y LOS PARTICIPANTES. ....	57
5. PROCESO DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN .....	59
5.1. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN .....	60
5.2. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN.....	61
6. PROCESO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN .....	63
7. VALIDEZ.....	64
8. TRIANGULACIÓN. ....	65
9. HALLAZGOS ENCONTRADOS EN LA ETAPA DIAGNOSTICA .....	68
10. DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA. ....	89
11. ANÁLISIS Y REFLEXIÓN DE LOS RESULTADOS.....	99

12. CONCLUSIONES.....	120
13. RECOMENDACIONES.....	123
BIBLIOGRAFÍA.....	125
ANEXOS.....	129

## LISTA DE TABLAS

	<b>Pág.</b>
Tabla 1. Modelo de Investigación – Acción de Elliott. ....	55
Tabla 2. Fases de la investigación.....	59
Tabla 3. Resumen de la Secuencia Didáctica autoría de la maestra investigadora.....	90
Tabla 4. Evidencia taller investigativo. ....	95

## LISTA DE GRÁFICAS

	<b>Pág.</b>
Gráfica 1. Resultados pruebas Saber de lenguaje grado 3º .....	22
Gráfica 2. Resultados pruebas Saber de lenguaje grado 5º .....	23
Gráfica 3. Índice sintético 2014.....	24
Gráfica 4. Índice sintético 2015.....	24
Gráfica 5. Proceso de triangulación.....	65

## LISTA DE ANEXOS

	<b>Pág.</b>
Anexo A. Entrevista semiestructurada	129
Anexo B Rúbrica para analizar el plan de asignatura	131
Anexo C Rúbrica para analizar los adaptadores de clase	133
Anexo D. Rúbrica para analizar las guías de trabajo de lengua castellana	134
Anexo E. Las pruebas diagnósticas	136
Anexo F. Indagación oral	155
Anexo G. Formato de diario de diario de campo:	158
Anexo H. Categorías de análisis. Entrevista estructurada a maestros	174

## RESUMEN

**TITULO:** EL ANÁLISIS DE ETIQUETAS Y EMPAQUES DE ALIMENTOS COMO HERRAMIENTA PARA DESARROLLAR LA LECTURA CRÍTICA EN NIÑOS DE PRIMERO Y SEGUNDO GRADO DE BÁSICA PRIMARIA, DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL MUNICIPIO DE RIONEGRO SANTANDER\*.

**AUTOR:** Emilse Barajas Prada\*\*

**PALABRAS CLAVES:** Lectura crítica, análisis de etiquetas, secuencia didáctica, educación rural.

La presente investigación fue desarrollada en tres fases realizadas en el orden registrado a continuación: en una primera fase se hizo la recolección de datos para lo cual se implementó una entrevista aplicada a los maestros de la institución, se realizó el análisis a los documentos institucionales, se elaboró una evaluación diagnóstica de lectura e indagación oral aplicada a los estudiantes a intervenir, luego se procedió a la observación participante al maestro investigador. Estos datos permitieron entrar al desarrollo de la segunda fase que consistió en el diseño e implementación de la propuesta didáctica de intervención; posteriormente se procedió al avance de la tercera fase en donde se analizaron los resultados. En el proceso se consultaron teóricos como: Daniel Cassany, Jacques Boisvert, David Cooper, Josette Jolibert, autores que orientaron los conceptos de criticidad y las estrategias para la comprensión de lectura; consultando a Maite Pro se tomaron las estrategias para el análisis de textos discontinuos como las imágenes y etiquetas. En cuanto a la aplicación de la secuencia didáctica se realizó una confrontación entre la lectura de los empaques y etiquetas de los productos industrializados y consumidos usualmente por los estudiantes en los descansos, además, se revisaron diversos textos para analizar las propiedades nutricionales de las frutas tradicionales de la región para desarrollar en los estudiantes criterios responsables y claros en el momento de seleccionar los alimentos que van a consumir.

Por último para el caso específico de esta secuencia didáctica se pudo evidenciar un cambio de actitud en los alumnos frente a los mensajes de publicidad de las etiquetas que expresan los empaques y seleccionar adecuadamente los alimentos naturales generando hábitos saludables de alimentación.

---

\* Proyecto de grado

\*\* Facultad de Ciencias Humanas, Escuela de Educación, Maestría en Pedagogía Director: Dayana Zuta Acuña

## ABSTRACT

**TITLE:** The labels and food packaging analysis as a development tool the critical reading in children of first and second degree of primary school, in a Rionegro Santander educative institution\*.

**Author:** Emilse Barajas Prada\*\*

**Key words:** Critical reading, tag analysis, didactic sequence, rural education.

The current research was developed in three phases, executed in the next order: the first phase was the data collection, for which an interview was applied to the teachers, making the institutional documents analysis, diagnostic evaluation and an oral evaluation applied to the students group to work with. The data allowed to get in to the second phase development, which consisted in the desing and implementation of the intervention didactical proposal; after that, the move to the third phase was made, where the data were analized.

During the process teorical experts like Daniel Cassany, Jacques Boisvert, David Cooper, Josette Jolibert were consulted, guiding the criticsm concepts and the reading comprehension strategies, consulting to Maite Pro, strategies were adopted to analysis of discontinuous texts with images and labels. Referring to didactic secuence aplication, a confrontation between the packing reading and the industrialized products labels consuming by the students during the rest time were realized, also a diferent texts were checked to make an analysis the traditional propierties of the regional traditional fruits to development analysis skills in the students and the decision making when they gonna make the selection of the food for consuming.

For last, in the specific case of this didactical sequence it was evident an attitude change in the students in front of the advertising messages on the labels who the packing want to say and pick up in a right way the foods for consuming, natural products, creating healthy eating habits.

---

\* Project of grade

\*\* Faculty of Humanities, School of Education, Magister in Pedagogy Director: Dayana Zuta Acuña

## INTRODUCCIÓN

Una educación de calidad, que garantice seres humanos competentes, capaces de responder a una sociedad cada vez más exigente de sujetos dinámicos, emprendedores y libres es el reto que compromete a los maestros en la realización de investigaciones dentro de las aulas de clase donde se generen resultados que orienten los procesos para ofrecer una educación eficaz.

Para el desarrollo de la investigación se abordó como temática, la lectura y análisis de etiquetas y empaques de alimentos que los estudiantes en edad escolar consumen frecuentemente en las meriendas; ya que en la actualidad los niños y jóvenes son el blanco fácil de los medios de comunicación masiva puesto que ponen a su disposición material como logotipos, marcas, etiquetas publicitarias, propagandas, embalaje de productos, entre otros; todo esto ha llevado a una cultura del consumismo sin conciencia, fenómeno que se ha abordado desde varios análisis como la publicidad y la mercadotecnia y que por supuesto no puede ser ajeno a la escuela, quien es la responsable de guiar la competencia de un buen análisis de los medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, de tal forma, que permitan que el estudiante tome decisiones desde la razón y no sólo se deje persuadir.

Es bien sabido, que cuando esta población ingresa a las aulas de clase llevan cantidad de contenidos e información en la memoria que ha llegado hasta ellos por medios más dinámicos y creativos frente a los presentados por los maestros en las aulas. Con el ánimo de analizar el trabajo en el aula, aprovechando medios audiovisuales y textos cercanos a los educandos, se presenta esta investigación la cual se sustenta en los aportes teóricos de autores como Maite Pró, Daniel Cassany, David Cooper, Jacques Boisver, Josette Jolibert que sirvieron de base para consultar y extraer estrategias que orientaran los procesos de lectura de textos e

imágenes, con el fin de desarrollar en los niños una lectura crítica de su entorno inmediato.

El lector de esta investigación encontrará, en un primer momento, la problemática identificada en una población de estudiantes de los grados primero y segundo de básica primaria; luego el marco teórico donde está implícita la exploración de antecedentes internacionales, nacionales y locales; asimismo, se indagaron una serie de autores que fundamentan el proceso de investigación; posteriormente, se da paso a la descripción de los hallazgos encontrados en la etapa diagnóstica; la metodología aplicada en el proceso; y finalmente se presentarán los resultados obtenidos, las conclusiones y las recomendaciones.

En el capítulo sobre la metodología del proceso de investigación, basada en el enfoque cualitativo y el método de investigación – acción en el aula; se encuentra el diseño metodológico de investigación, la caracterización de la población objeto de intervención, las técnicas y los instrumentos de recolección de la información.

Por último, cabe mencionar que la propuesta de intervención fue una secuencia didáctica donde se trabajó en la lectura crítica de diez empaques de productos que los niños consumen todos los días en la merienda de la mañana, empezando por crear una expectativa de lectura de los productos que ingieren a diario y la incidencia que tienen en su salud, pasando luego por el análisis de su propio entorno a partir de las 5 frutas que produce la región y que paradójicamente se comercializan a muy bajo costo para comprar alimentos y bebidas empacadas, esto debido a la falta de una cultura saludable.

Todo este proceso de intervención aparece en el capítulo once (11) donde se encuentra el análisis y reflexión de los resultados divididos en categorías que permitieron agrupar la información hallada durante la injerencia y presentarla de una manera más clara.

## 1. PROBLEMA

### 1.1. FORMULACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Uno de los mayores retos para todas las instituciones educativas en Colombia es el mejoramiento de la calidad de la educación impartida en las aulas ya que constantemente se evalúan los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de pruebas internas y externas para cualificarlas e imponerles retos de mejoramiento. Es interesante y pertinente la posición del Ministerio de Educación Nacional frente a la concepción sobre una Educación de Calidad cuando la pondera como la vía que “forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen con sus deberes y convivan en paz. Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país”<sup>1</sup>, esta postura gubernamental se muestra importante en la medida en que se plantea como un reto para las instituciones educativas con el fin de generar estrategias adecuadas dentro de su PEI para que se den las transformaciones necesarias y cumplir con dicha meta, incluyendo además el desarrollo del pensamiento crítico y autónomo de los educandos.

Según Jacques Boisvert el pensamiento crítico “comprende las capacidades y actitudes que desempeñan un papel principal en el proyecto de analizar y dominar las innumerables informaciones que caracterizan el contexto social actual”<sup>2</sup>. Nos enfrentamos a lecturas de grandes retos tecnológicos y comunicativos que se deben

---

<sup>1</sup> MEN. Educación de Calidad. El Camino para la Prosperidad. Pacto Nacional por el mejoramiento de la Calidad Educativa. Bogotá, 2010 Pág. 4

<sup>2</sup> BOISVERT, Jacques. La formación del pensamiento crítico. México, 2004. Pág. 27

abordar con una mirada reflexiva, dialógica y eficiente para desarrollar las facultades intelectuales de las personas.

Al lado de ello, la argumentación es una función importante del lenguaje que en la actualidad, su dominio es preponderante en educación; ya que se postula como un tipo de discurso basado en la exposición de un punto de vista que se destaca y se justifica tratando de convencer a uno o varios interlocutores de su valor. Afirma Ana Cross "las que tienen una orientación fundamentalmente explicativa, que suelen utilizarse para facilitar la adquisición, la elaboración y la comprensión de conocimientos; y las que tienen una orientación fundamentalmente argumentativa, que suelen encaminarse, por un lado, a actuar sobre los conocimientos y las actitudes de los alumnos, orientando la interpretación y el significado de lo que se enseña; y por otro lado, a generar o aumentar el interés y la implicación de los estudiantes hacia los contenidos y hacia la persona que los imparte."<sup>3</sup>

De lo expuesto anteriormente emerge la necesidad de una enseñanza y aprendizaje basados en el desarrollo de la lectura crítica debido a que en las escuelas rurales se evidencia falencias en este aspecto, porque se ha limitado la calidad de la educación en la adquisición y repetición de conceptos descuidándose la orientación en el actuar de los educandos frente al contexto y a los cambios sociales y tecnológicos en los que están inmersos.

Por lo tanto, enseñar a argumentar es un desafío para la escuela actual, "la enseñanza metódica de la argumentación apenas se contempla en los programas o se introduce tarde y con resultados considerados poco satisfactorios por los profesores del bachillerato y universitarios y por la sociedad en general"<sup>4</sup>, ya que en muchas ocasiones el proceso argumentativo es considerado por algunos maestros,

---

<sup>3</sup> CROS, Ana. Convencer en clase. Argumentación y discurso docente. Barcelona 2003.

<sup>4</sup> CAMPS Anna y DOLZ Joaquim. Introducción: Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. 1995. Pág. 4

como una habilidad distante de los niños de primaria, subestimando así la capacidad de pensamiento y de planteamiento de interrogantes es esta etapa. Esta situación se evidencia en los procesos académicos y evaluativos que presentan muchas de las Instituciones rurales en Colombia y se ven reflejadas en los resultados de las pruebas externas e internas que se aplican a los educandos, donde históricamente hay grandes diferencias en los resultados entre la educación urbana y la rural.

De otra parte, la educación se asume en ocasiones como la transmisión de conocimientos y la alfabetización meramente técnica de saberes y conceptos, es decir, la memorización de temas sobre lo que deben saber los estudiantes en los diferentes niveles de la básica primaria, imposibilitando el desarrollo de estrategias de reflexión que le permita al educando enfrentar sus problemas y desafíos con conciencia y actitud, tales como desarrollar, decidir y lograr su proyecto de vida en medio de todas las carencias culturales y sociales que vive diariamente.

Ahora bien centrando, esta problemática en la población intervenida en la investigación, se identificaron dificultades o falencias en el desarrollo de habilidades comunicativas, la cultura de un ambiente netamente campesino se percibe en las diferentes expresiones orales y gestuales de los estudiantes siendo la timidez una barrera que impide que logren expresarse de manera efectiva; otra de los problemas identificados que marcan significativamente el desarrollo comunicativo de los estudiantes es la carencia de procesos de formación académica de sus padres, ya que la mayoría de ellos aún no han cursado la primaria completa, y se cuenta con madres y padres de familia que no saben leer ni escribir; debido a esto, la orientación y apoyo que pueden brindar a los hijos en las actividades académicas es muy escasa. El nivel de interpretación y comprensión de textos que los niños y niñas realizan es literal, muestran poca motivación por la lectura de texto escrito.

En las escuelas rurales se identifica riqueza de un trabajo colaborativo y comunitario a nivel general, sin embargo, la cantidad de estudiantes y la diversidad de grados atendidos hace que el acompañamiento por grupos o individual sea escaso, presentándose desmotivación y desinterés en el desempeño de actividades académicas principalmente en el área de Humanidades y Lengua Castellana. Siendo el lenguaje “la capacidad humana por excelencia, que lleva al ser humano a apropiarse conceptualmente de la realidad que lo circunda y ofrecer una representación de esta conceptualización por medio de diversos sistemas simbólicos”<sup>5</sup>.

Adjunto aquí además, la problemática de las dificultades de aprendizaje en los niños al interior de los diferentes grados que retrasan los procesos generales y que deben tenerse en cuenta para buscar los caminos hacia su mejoramiento y superación.

A demás, surge el interrogante sobre la participación activa del docente en el conocimiento y la puesta en práctica de diversas estrategias metodológicas que desarrollen la lectura crítica en los estudiantes, según Jacques Boisvert “mejorar la capacidad intelectual de los estudiantes debe centrarse en la formación del pensamiento crítico desde los primeros años escolares que favorezca el desarrollo de la autonomía en los alumnos”<sup>6</sup>. Trabajar lectura crítica en los primeros años de aprendizaje se convierte en una oportunidad de desarrollo para los educandos y es tarea del maestro generar estos espacios.

Es oportuno ahora analizar los resultados de las pruebas Saber 2015 que tiene como propósito principal “contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana mediante la realización de evaluaciones aplicadas periódicamente para monitorear el desarrollo de las competencias en los estudiantes de educación

---

<sup>5</sup> MEN. Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje. Imprenta Nacional de Colombia 2006 Pág.12

<sup>6</sup> BOISVERT, Jacques. La formación del pensamiento crítico. México 2004. Pág.41

básica, como seguimiento de calidad del sistema educativo”<sup>7</sup>. Esta herramienta de evaluación les permite a las Instituciones Educativas observar los resultados, analizar los factores asociados a los desempeños de los alumnos, así como sus destrezas, habilidades y falencias para actuar de manera eficaz sobre ellas.

Teniendo en cuenta que la intervención de la propuesta se realizará con los grados 1º y 2º, se analizaron las pruebas Saber del área de Lenguaje aplicadas a los estudiantes de grado 3º de básica primaria en el año 2015 encontrándose que: un 22% se ubicaron en un nivel insuficiente; un 26% en un nivel mínimo; un 32% alcanzó un nivel satisfactorio, siendo este el mayor porcentaje; y el restante 20% se ubicó en nivel avanzado.

De la misma manera, el informe emitido por el ICFES manifiesta debilidades en la competencia Comunicativa-escritora, referida a “la producción de textos escritos de manera tal que respondan a las necesidades de comunicarse (exponer, narrar, argumentar, entre otras), siendo una falencia para que sigan unos procedimientos sistemáticos para su elaboración y que permitan poner en juego los conocimientos de la persona que escribe sobre los temas tratados y el funcionamiento de la lengua en las situaciones comunicativas”<sup>8</sup> dichas pruebas son diseñadas para evaluarse desde tres componentes transversales: sintáctico, semántico y pragmático. En este caso para el grado tercero, el componente sintáctico se relaciona con la organización del texto en términos de su coherencia y cohesión. En este componente el estudiante debe identificar la estructura explícita e implícita del texto, y se refiere a las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la producción de los enunciados lingüísticos, lo cual muestra la dificultad que presentan los estudiantes en esta competencia.

---

<sup>7</sup> ICFES INTERACTIVO Reporte establecimientos [en línea] disponible en: <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.aspx>

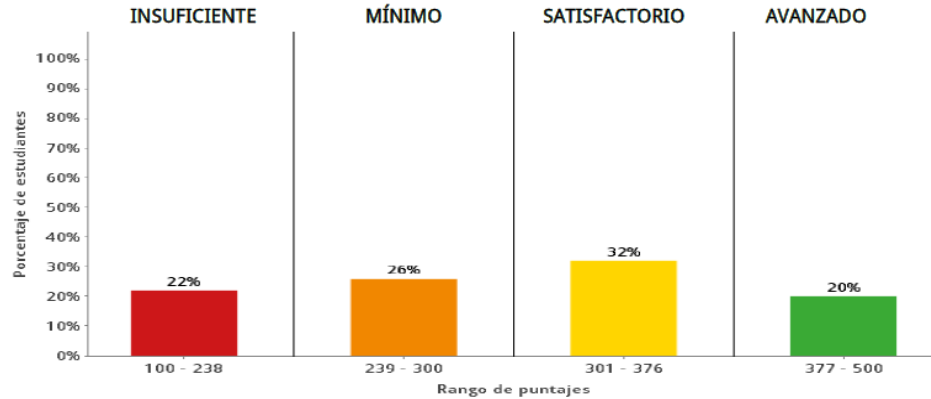
<sup>8</sup> Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2013. pág. 16

## Gráfica 1. Resultados pruebas Saber de lenguaje grado 3º

Resultados de tercer grado en el área de lenguaje

1. Distribución porcentual de los estudiantes según niveles de desempeño en lenguaje - tercer grado

1.1. Porcentaje de estudiantes según niveles de desempeño en lenguaje, tercer grado



En cuanto a los desempeños según el nivel socioeconómico, podemos decir que fue similar al puntaje promedio de los establecimientos educativos de nivel socioeconómico (NSE) 4 en Santander y superiores a los puntajes promedio de los establecimientos educativos de niveles socioeconómicos (NSE) 1, (NSE) 2 y (NSE) 3 de la entidad territorial certificada donde está ubicado.

También se analizaron los resultados de las pruebas Saber aplicadas al grado 5º de la básica primaria donde se encontraron los siguientes resultados: el 17% de los estudiantes alcanzó un nivel insuficiente; el 36% un nivel mínimo; un 35% nivel satisfactorio y solo un 13% nivel avanzado; observándose debilidades en cuanto a la competencia comunicativa y escritora, referida a “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”<sup>9</sup>.

El grado quinto presenta además debilidades en el componente Sintáctico explicado anteriormente y el Pragmático que tiene que ver con el para qué en función de la

---

<sup>9</sup> Ibíd. pág.16

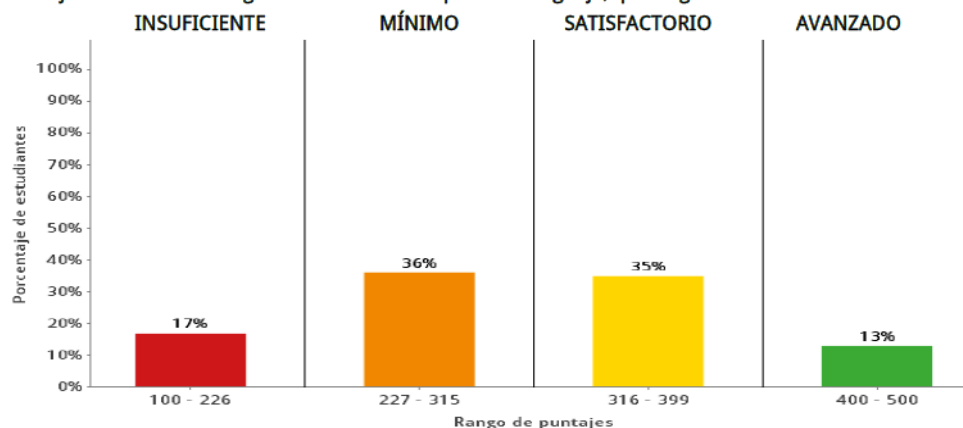
situación de comunicación referida al reconocimiento y al uso de reglas contextuales, de intencionalidades, variables del contexto como el componente ideológico, político y dialectales presentes en los actos comunicativos.

## Gráfica 2. Resultados pruebas Saber de lenguaje grado 5º

Resultados de quinto grado en el área de lenguaje

### 1. Distribución porcentual de los estudiantes según niveles de desempeño en lenguaje - quinto grado

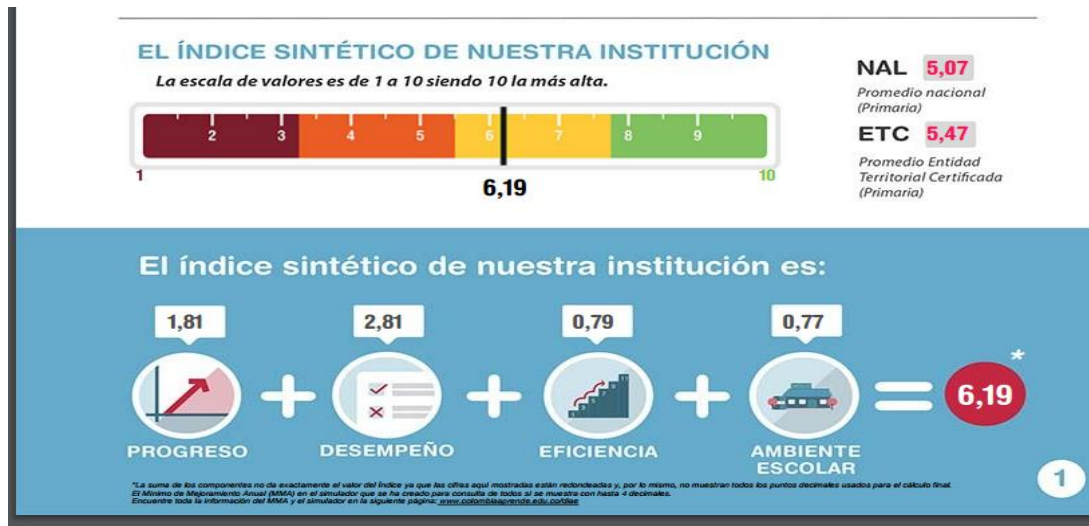
#### 1.1. Porcentaje de estudiantes según niveles de desempeño en lenguaje, quinto grado



En cuanto a los desempeños según el nivel socioeconómico, podemos decir que fueron similares al puntaje promedio de los establecimientos educativos de niveles socioeconómicos (NSE) 3 y (NSE) 4 de la entidad territorial certificada donde está ubicada la institución y superiores en cuanto a los niveles socioeconómicos (NSE) 1 y (NSE) 2 de la entidad territorial certificada donde está ubicado.

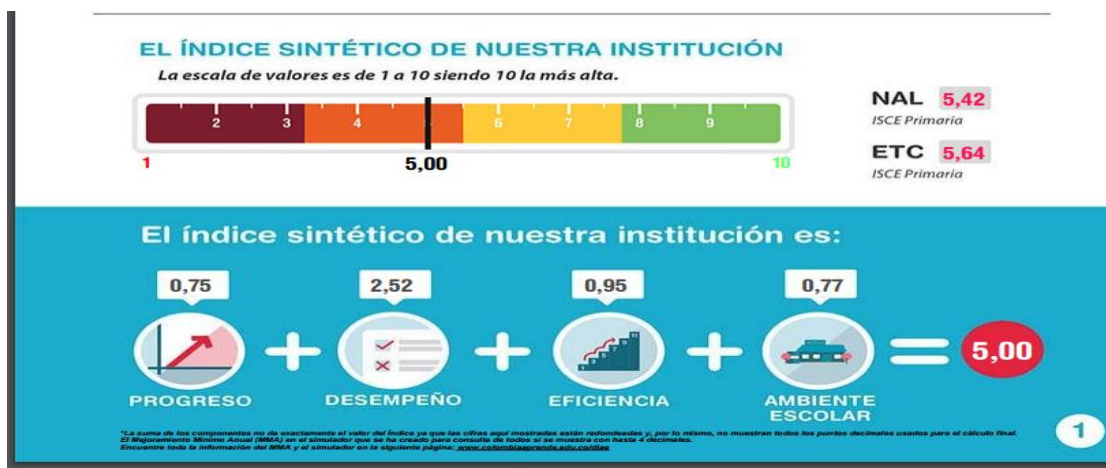
Con respecto al índice sintético de Calidad que ubica con certeza como está la Institución Educativa en sus niveles de: Básica primaria, Básica Secundaria y Media, la institución se encontró en la escala de valoración 6.19 en básica primaria en las pruebas aplicadas y analizadas en el 2014, con respecto a 5,07 Promedio Nacional y 5,47 como promedio en la Entidad Territorial Certificada.

**Gráfica 3. Índice sintético 2014**



Fuente: MINEDUCACION Índice sintético de nuestra institución [en línea] disponible en: [http://diae.mineducacion.gov.co/dia\\_e/documentos/268615000941.pdf](http://diae.mineducacion.gov.co/dia_e/documentos/268615000941.pdf).

**Gráfica 4. Índice sintético 2015**



Fuente: MINEDUCACION El índice sintético de nuestra institución [en línea] disponible en: [http://diae.mineducacion.gov.co/dia\\_e/documentos/268615000941](http://diae.mineducacion.gov.co/dia_e/documentos/268615000941).

El reporte de la excelencia para el 2016 registró para el nivel de Básica primaria un valor de 5,0 por debajo del Promedio Nacional de 5,42 y 5,64 en la Entidad Certificada, arrojando un descenso con respecto a los resultados del 2014, en comparación al progreso (0,75) y el desempeño (2,52) a nivel de institución, en el

cual la eficiencia y el ambiente escolar se mantuvo. En la básica secundaria registró un 3,96 por debajo del Promedio Nacional que fue de 5,27 y 5,45 en la Entidad Territorial Certificada, notándose un leve incremento con respecto al año 2015 en la Institución Educativa.

Por otro lado, la Autoevaluación Institucional exige una mirada crítica en cuanto a la Gestión académica, en la cual se cumple con lo establecido en el PEI, pero surge aquí una reflexión de un abanico de temáticas, y es que la Gestión contenida en las Competencias Funcionales propuestas por el MEN, no han sido reflexionadas desde su intencionalidad real, se cumple en algunos casos de manera pasiva y regular, dejando profundos vacíos que no contribuyen de manera significativa en el mejoramiento de la calidad de la educación, son aquellas actividades que comprenden el dominio de los contenidos de las áreas a cargo y las competencias para el desarrollo de la Planeación y Organización académicas orientadas por un Proyecto Educativo Institucional aterrizado al contexto al que va dirigido, que los maestros deben desarrollar y potencializar con un actitud reflexiva y crítica.

Por lo anterior en esta Institución Educativa en mención, el concepto de lectura crítica debe repensarse desde el Plan de Mejoramiento, específicamente en el área de Gestión Académica, con el fin de impactar en los otros documentos institucionales como son los Planes de Área y los Planes de Asignatura, para que fortalecidos desde el área de lengua castellana se pueda propiciar la transversalización con las otras áreas del saber, con el fin de hacer más efectiva el desarrollo de las habilidades correspondientes al Lenguaje, fuertemente ligadas a los procesos de socialización y desarrollo cognitivo que elaboran los niños desde temprana edad a partir de argumentos simples.

Identificada ésta problemática surge la necesidad de implementar estrategias didácticas encaminadas a lograr el desarrollo de una lectura crítica en los niños de primero y segundo de básica primaria. “Teniendo en cuenta como el aprendizaje

de la argumentación debe ser visto desde dos aspectos: desde el desarrollo de un espíritu crítico frente a los valores de la sociedad y la apropiación de los mecanismos de la lengua para defender o discutir una postura se constituye en contenido fundamental para la formación de ciudadanos capaces de opinar, participar y construir una sociedad democrática y plural”<sup>10</sup>. Analizando el entorno y con miras a identificar de una manera más acertada la problemática, se plantearon las siguientes preguntas para encaminar esta investigación:

¿Qué entiende el maestro de lengua castellana por lectura crítica?

¿Cómo están enseñando los maestros de lengua castellana a leer de una manera crítica?

¿Cuál es la dificultad de los educandos para desarrollar lectura crítica en escuelas multigrado rural?

¿Qué estrategias permiten el desarrollo de la lectura crítica en estudiantes en la escuela multigrado del sector rural?

¿Cómo la calidad de las prácticas pedagógicas permite el mejoramiento de la lectura crítica en la población rural?

Surgió aquí la pregunta de investigación ¿cómo desde la implementación de una secuencia didáctica para el análisis de etiquetas y empaques de alimentos se puede desarrollar la lectura crítica en los estudiantes de primero y segundo de básica primaria de escuela multigrado del sector rural?

---

<sup>10</sup> Estos dos aspectos son desarrollados en la Investigación: Escribir textos argumentativos desde el inicio de la escolaridad. Un análisis de textos producidos a partir de una secuencia Didáctica por Sánchez Verónica, Joaquim Dolz y Ana María Borzone. Pág 6

## 1.2 JUSTIFICACIÓN

*Una adecuada formación ha de tener presente que las competencias en lenguaje se relacionan de manera estrecha con el desarrollo evolutivo de los estudiantes y, por supuesto, varían de acuerdo con la finalidad de condiciones que ofrece el contexto cultural del cual forman parte y participan.*

*El desarrollo de las competencias es un proceso que se inicia desde el momento mismo de la gestación y acompaña al individuo toda la vida. Cuando los infantes llegan a primer grado de Educación Básica cuentan ya con una serie de saberes que no pueden ser ignorados en la labor pedagógica <sup>11</sup>*

Teniendo en cuenta la anterior apreciación hecha desde los estándares básicos de competencias en lenguaje; es importante tomar como punto de partida en un proceso de formación, el desarrollo de las habilidades de lenguaje en las primeras etapas de escolaridad con el objetivo de garantizar, a quienes participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje las herramientas cognitivas que se requieren para ser competentes en el mundo actual y prepararlos para que puedan responder de manera eficaz las distintas pruebas diseñadas para medir la calidad de la educación de las instituciones del país.

Con tal propósito se desarrolló la investigación con estudiantes de los grados primero y segundo de básica primaria para ir construyendo cimientos cognitivos críticos y argumentativos partiendo de la realidad en la que se encuentran inmersos.

Es así como el análisis de empaques y etiquetas publicitarias se convirtió en una herramienta estratégica para la iniciación en lectura crítica de los educandos en los primeros años de escolaridad ya que es un texto muy cercano a ellos; teniendo en cuenta la afirmación de Daniel Cassany, “No leemos textos ni comprendemos

---

<sup>11</sup> MEN. Estándares Básicos de competencias en Lenguaje. 2.006. Pág., 27

significados neutros; leemos discursos de nuestro entorno y comprendemos datos que nos permiten interactuar y modificar nuestra vida".<sup>12</sup> Apoyando la investigación en esta afirmación se pudo inferir, que este tipo de texto es muy cercano a ellos pero no es tenido en cuenta como lectura lo que permitió mantener la motivación en los estudiantes explorando al máximo la información reflejada en los empaques y etiquetas publicitarias.

Igualmente Jacques Boisver afirma que toda verdadera enseñanza debe incluir la formación del pensamiento crítico mediante el desarrollo de la *autonomía* de pensamiento, es así como se debe facilitar una educación que potencie en los educandos el poder de proseguir por sí mismos, cuyo fin sea la libertad y la autorrealización con la cual: de 6 a 16 años de edad se desarrolle el *sentido crítico* en las diversas disciplinas y las actividades que realice la escuela, por ejemplo, respecto de la publicidad y los medios de comunicación, de 17 a 19 años de edad se desarrolle el *espíritu crítico* que favorezca el cuestionamiento y el distanciamiento de lo establecido, y finalmente de 20 años en adelante adquirir un *marco intelectual* que permitan comprender la manera en que las diversas disciplinas científicas generan conocimiento. Lo anterior define además el perfil emancipatorio que se desea lograr en los estudiantes con este proyecto.

Se hizo imprescindible tener en cuenta los resultados en las pruebas Saber obtenidos en el 2015, en donde la institución objeto de estudio presentaba falencias en cuanto a la comunicativa lectora, en los componente Semántico, Sintáctico y Pragmático. Además, se evidencio que pocos estudiantes logran acceder a la educación superior debido a los bajos resultados de las pruebas anteriormente mencionada y al nivel socio-económico y cultural de la población rural.

---

<sup>12</sup> CASSANY, Daniel, Tras las líneas. Editorial ANAGRAMA, S.A. 2006. Pág.68

Por consiguiente, esta propuesta se podrá implementar en todas las sedes de la Institución Educativa las cuales presentan una problemática similar, siendo abordada desde el plan de estudios y proyectos transversales orientados desde la lectura crítica y argumentativa, puesto que contribuirá al desarrollo de habilidades lectoras favoreciendo de esta manera la capacidad argumentativa de los estudiantes de la institución educativa de Rionegro Santander, con miras a cerrar las brechas entre los estudiantes del sector urbano con más oportunidades de acceso al conocimiento, además de beneficiar y mejorar los procesos escolares de cada una de las comunidades educativas.

El proyecto se desarrolló bajo la metodología de Investigación Acción, que permitió mejorar las prácticas escolares, comprenderlas y de ésta manera transformar la educación rural. En el marco de estos planteamientos, se propuso el diseño, la implementación y la evaluación de una *secuencia didáctica*, la cual reconoció la enseñanza y el aprendizaje de diversos tipos de textos agrupados en un conjunto de tareas o ejercicios al servicio de la lectura crítica y argumentativa.

Con base en lo anterior, se procuró que el maestro revisara sus conceptos sobre lectura crítica y los fortaleciera desde la implementación de estrategias de enseñanza y aprendizaje, superando algunas de las dificultades que surgen en la práctica pedagógica en escuelas multigrado rurales, con miras a lograr el mejoramiento de la educación rural en los ámbitos de la lectura crítica para reafirmar el proyecto de vida en los estudiantes de este sector.

### **1.3. OBJETIVOS**

**1.3.1. Objetivo General.** Determinar de qué manera una secuencia didáctica, sobre el análisis de etiquetas y empaques de alimentos, permite el desarrollo de la

lectura crítica en los estudiantes de los grados primero y segundo de una Institución Rural del municipio de Rionegro Santander.

### **1.3.2. Objetivos Específicos**

- Indagar qué entiende y cómo enseña lectura crítica el maestro de lengua castellana de escuela multigrado rural.
- Identificar las dificultades que presentan los estudiantes de primero y segundo grado de escuela multigrado rural al abordar la lectura crítica.
- Establecer qué estrategias de enseñanza y aprendizaje permiten el desarrollo de la lectura crítica en la escuela multigrado para niños de primero y segundo grado.
- Aplicar una secuencia didáctica a partir del análisis de etiquetas y empaques de alimentos con el fin de fortalecer los procesos de lectura crítica en niños de primero y segundo de escuela multigrado rural.
- Evaluar el alcance e impacto de la secuencia didáctica en el proceso de fortalecimiento de la lectura crítica en niños de primero y segundo de escuela multigrado rural.

## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN**

#### **2.1.1. Antecedentes Internacionales**

##### **a) Escribir Textos Argumentativos Desde El Inicio De La Escolaridad. Un Análisis De Textos Producidos A Partir De Una Secuencia Didáctica<sup>13</sup>**

Este trabajo fue elaborado en Córdoba ( Argentina), esta investigación exploró los resultados de una secuencia didáctica aplicada desde el género “carta de solicitud” para analizar y desarrollar textos argumentativos escritos por alumnos de tercer grado de primaria, que confirma la validez didáctica de una enseñanza de la argumentación escrita en los primeros grados de escolaridad ya que el aprendizaje de la argumentación debe ser vista desde dos aspectos: desde el desarrollo de un espíritu crítico frente a los valores de la sociedad y la apropiación de los mecanismos de la lengua para defender o discutir una postura se constituye en contenido fundamental para la formación de ciudadanos capaces de opinar, participar y construir una sociedad democrática y plural. Para el diseño del instrumento y el análisis de las producciones se basaron en los principios del interaccionismo sociodiscursivo, mostrando resultados de gran avance en situaciones comunicativas y mejoramiento en cuanto a sus capacidades de argumentación.

La lectura y análisis de esta tesis fue pertinente para el desarrollo de esta propuesta pues valida como los niños en edad primaria pueden escribir textos argumentativos

---

<sup>13</sup> SANCHEZ, A. Verónica, DOLZ, Joaquín, BORZONE, Ana María, Escribir textos argumentativos desde el inicio de la escolaridad. Un análisis de textos producidos a partir de una secuencia didáctica. Trabajo de Lingüística Aplicada. Argentina, 2012.

que los llevan a desarrollar un espíritu crítico, esto permite pensar que la lectura crítica en los primeros años de escolaridad forma parte de una enseñanza actual y pertinente, como resultado se evidenció un progreso en este aspecto de la competencia comunicativa.

**b) “El pictograma como recurso pedagógico para el desarrollo de habilidades lectoras en niños y niñas del nivel inicial del centro educación básica “Virginia Reyes González” de la parroquia Anconcito. Cantón Salinas. Provincia de Santa Elena. Periodo lectivo 2012- 2013.**

Esta investigación fue realizada en la institución educativa “Virginia Reyes González” de La Parroquia Anconcito. Cantón Salinas. Provincia de Santa Elena. Periodo lectivo 2012- 2013 en el Ecuador. El objetivo primordial de la investigación consistía en alcanzar una enseñanza de calidad, fortaleciendo la lectura e interpretación de pictogramas en los niños y niñas de educación inicial, tomando como referente que el pictograma favorece el desarrollo de otras habilidades como: la concentración en las actividades, la creatividad, la integración de sus sentidos para desarrollar el aprendizaje significativo y adquirir mayor destreza en competencias comunicativas. Para Bonalé Martínez (1987) en su apreciación sobre las imágenes considera que "el mensaje icónico se aprecia considerando los diferentes tipos de imágenes en los textos escolares, su distribución, tamaño y predominancia" Esto significa que lo realmente valioso está en los textos y las imágenes que lo adornan, por lo cual es necesario alcanzar un equilibrio entre la parte temática y las ilustraciones para no desenfocar los valores didácticos del texto.”<sup>14</sup>

Esta investigación soporta la propuesta sobre el trabajo de imagen y la trascendencia en el desarrollo del lenguaje para los niños de iniciación escolar.

---

<sup>14</sup> VERA, RAMOS Gilma Alexandra, Tesis de Grado El pictograma como recurso pedagógico para el desarrollo de habilidades lectoras en niños y niñas del nivel inicial del centro educación básica “Virginia Reyes González” de la parroquia Anconcito. Cantón Salinas. Provincia de Santa Elena. Periodo lectivo 2012- 2013. Pag, 27-28

## 2.1.2. Antecedentes Nacionales

### a.) **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.**<sup>15</sup>

Esta investigación analizó la incidencia de una secuencia didáctica basada en la lectura crítica de diversos textos y en la discusión oral de los mismos. Se orientó al desarrollo de competencias argumentativas, aplicadas a niños y niñas que cursan en modalidad de Escuela Nueva los grados 3° a 5° de educación básica primaria de la institución educativa San Carlos de la zona rural del municipio de Marsella Risaralda. Su enfoque fue cuantitativo cuasi-experimental que permitió evaluar el estado inicial de competencia de la argumentación de los estudiantes (pre-test). La Secuencia Didáctica fue la variable independiente de la investigación, orientada al fortalecimiento de la competencia argumentativa de los estudiantes para finalmente; llevar a cabo la evaluación del estado de avance de la competencia argumentativa (post-test) variable dependiente de la investigación.

La investigación resalta la importancia de aplicar secuencias didácticas con el uso de estrategias cognitivas y meta-cognitivas, la necesidad de acercarse a referentes teóricos que sustenten los procesos de enseñanza y aprendizaje, el seguimiento adecuado mediante la aplicación de las pruebas pre-test y pos-test y la socialización e implementación de estas estrategias innovadoras sistematizadas en las demás sedes rurales del municipio.

---

<sup>15</sup> MARÍN, C. 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. Universidad Tecnológica de Pereira. Posgrado de Maestría en Educación. 2013

Los resultados de esta investigación incentivaron el trabajo ya que se intervino una población con algunas características similares y sirvió para tomar información teórica y práctica.

**b.) La Lectura Crítica y la Producción Textual en Grados Cuarto y Quinto de Básica Primaria.<sup>16</sup>**

Este trabajo de investigación se realizó en la ciudad de Bogotá – Colombia en el año 2011, con la cual se buscaba acercarse a estudiantes entre 9 y 11 años de edad, pertenecientes a los grados de 4 y 5 de la Institución Educativa Gimnasio El Imperio, del Barrio los Cerezos, perteneciente a la localidad de Engativá, a una lectura comprensiva que sobre pase el nivel literal desarrollando su capacidad argumentativa, propositiva y de liderazgo. La metodología aplicada fue un enfoque crítico, participativo, militante u orientado a la acción, a través de la elaboración de talleres se buscó incentivar a estudiantes hacia una visión crítica mediante un enfoque participativo.

Esta investigación muestra resultados positivos que logró la población intervenida a raíz del alcance de niveles de lectura crítica, se tomó como referente para resaltar la importancia de trabajar esta competencia en los primeros años de formación en lectura y escritura a la población infantil.

---

<sup>16</sup> PARRA, M. Ángela Rocío, FIRACATIVE, V. Oscar Alberto, RUÍZ, H. Rosa Alexandra. La lectura crítica y la producción textual en grados cuarto y quinto de básica primaria. Corporación Universitaria Minuto de Dios. Programa de Licenciatura en Educación. 2011

### **2.1.3. Antecedentes locales**

#### **a) Reconstrucción de los Procesos Educativos en una Institución de Promoción Campesina Desde las Concepciones y Prácticas Pedagógicas de sus Actores<sup>17</sup>**

Este trabajo de investigación pretendió contribuir a la reflexión sobre los procesos educativos que se desarrollaron en la Fundación INSTITUTO CRISTIANO DE PROMOCIÓN CAMPESINA - ICPRO con el fin de comprender las relaciones basadas desde el origen de la educación popular y la educación desde la Teología de la liberación, tomando una muestra entre un grupo de agentes educativos de los niveles de Básica secundaria y Media, estudiantes mayores de 15 años, en 16 municipios de las Provincias de Soto y Mares del Departamento de Santander. Su metodología se basó en un enfoque cualitativo que le permitió al investigador un diálogo con los actores educativos, describir este programa de educación campesina y sus concepciones, mediante un método etnográfico que permitió explorar la naturaleza de los fenómenos sociales que arrojaron datos y fueron convertidos en categorías, que dejaron ver la forma en que los actores sociales conciben el proceso educativo, como sus concepciones definen sus prácticas y gracias a ello, todos los cambios en su entorno.

En esta investigación se puede percibir la problemática educativa del área rural de algunos municipios de Santander y se hace un contraste con algunas de las causas del problema a intervenir ya que explica el nivel académico de la población adulta que hoy son padres de familia de las instituciones educativas.

---

<sup>17</sup> FIGUEREDO, G. Fernando. Reconstrucción de los procesos educativos en una Institución de promoción campesina desde las concepciones y prácticas pedagógicas de sus actores. Universidad Industrial de Santander. Programa de Maestría en Pedagogía. 2010.

## **b) Concepciones sobre la Lectura Crítica de los Docentes en Ejercicio de Lengua Castellana en la Ciudad de Bucaramanga y su Área Metropolitana<sup>18</sup>**

Esta investigación se desarrolló en la ciudad de Bucaramanga y buscó determinar las concepciones sobre lectura crítica que tienen los maestros en formación del Área de Lengua Castellana, mediante un enfoque cualitativo con un diseño etnográfico. Se tomó como muestra a 40 maestros del sector público y privado quienes brindaron información por medio de una entrevista acerca de su concepción sobre el pensamiento crítico y como es desarrollado en el aula, mostrando como resultado que la mayoría de docentes conceptualizan sobre la misma pero omiten su implicación en los aspectos socioculturales y políticos, que la lectura y el pensamiento crítico son interdependientes y los maestros acuden al cuestionamiento de los textos en el antes, durante y después para desarrollarla.

Se encuentran debilidades en cuanto a la apatía a la lectura, la falta de conexión curricular, la ausencia de estrategias didácticas y una minoría de docentes responden que el uso de las TICS afecta la enseñanza de la comprensión crítica. La anterior investigación es una muestra del poco interés que han dado los maestros al desarrollo de esta competencia y muestra las falencias que en este aspecto los docentes de lengua castellana poseen. Es importante difundir y hacer trabajo pedagógico al respecto para lograr en la población educativa el desarrollo del pensamiento crítico.

---

<sup>18</sup> HERNÁNDEZ, S. Karem Daian, PÁEZ, C. Yurany Stefany. Concepciones sobre la lectura crítica de los docentes en ejercicio de lengua castellana en la ciudad de Bucaramanga y su área metropolitana. Universidad Industrial de Santander. Escuela de Educación. Licenciatura en Educación Básica. 2015

## 2.2 MARCO CONCEPTUAL

**2.2.1. La Lectura como interacción social con el mundo.** La investigación tomó como base de fundamentación a los teóricos que han hecho aportes en lectura y escritura crítica, en la argumentación y emancipación, estando la propuesta de investigación encaminada al desarrollo de actividades que contribuyen a mejorar esta habilidad en la población estudiantil. Los teóricos como: Jacques Boisvert, J. David Cooper, Anthony Weston, Daniel Cassany, Josette Jolibert, Paulo Freire entre otros, han realizado importantes prácticas e investigaciones con respecto a estos temas.

Teniendo en cuenta lo dicho por ellos, la lectura es imprescindible para las personas como seres sociales en constante comunicación e interacción con el mundo. Ahora bien, el acto de leer es un proceso que requiere un largo aprendizaje, que normalmente comienza en la escuela, pero debe ir seguido de una práctica sistemática, dedicación y formación continua que quizá no termine nunca, dado que es uno de los comportamientos intelectuales más complejos al que puede llegar el ser humano.

La lectura involucra un sinnúmero de habilidades generales y específicas que el lector debe poseer al enfrentarse a un texto; una de ellas es conocimiento del tema sobre el que va a leer, un interés claro, hacer una selección adecuada del material para que supla la necesidad de la lectura. Estas son algunas condiciones necesarias para garantizar una lectura fructífera. (Según Daniel Cassany, en su libro *Tras las Líneas*, ) leer es comprender; desarrollando varios procesos mentales o cognitivos, donde el lector se apoya en conocimientos previos, hace hipótesis y las verifica, elabora inferencias para comprender lo que sólo se sugiere y construye significados, a esto lo denomina Alfabetización funcional.

Se concibe la lectura como una actividad que enriquece la creatividad y el nivel intelectual del lector, al ejercitar la memoria para hacer la interpretación, creando un desequilibrio conceptual y permitiendo hacer confrontación de sus conocimientos previos y los que adquiere a través de la lectura. Como se encuentra en el texto Manual de educación “la lectura es una actividad personal que amplía constantemente los conocimientos sucesivos que adquiere, aprende, infiere, y generaliza y es esencial para la formación lingüística, porque en ella se procesan todo tipo de recursos lingüísticos. Cada acto de recepción del código escrito pone en movimiento múltiples mecanismos lingüísticos y cognoscitivos, además de saberes culturales, convencionales, sociales, ideologías, situaciones pragmáticas de interacción, a los que remite el texto de manera implícita o explícita”<sup>19</sup>.

Es así como la lectura de libros, aunque sea esporádica ayuda a construir o imaginar otros mundos posibles, a soñar, a encontrar un sentido, a pensar, garantizando que los sujetos lectores sean autores de su propio destino, donde priorice la libertad y la creatividad. Michele Petit en su libro, *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, dice: “La lectura puede, hacernos un poco más aptos para enunciar nuestras propias palabras, nuestro propio texto, volvernos más los autores de nuestra propia vida”<sup>20</sup>. Con estas palabras se reitera la importancia de leer, reestructurando el modo de pensar y por ende de actuar, fortaleciendo el intelecto a través de la lectura progresiva e infiriendo conocimientos que garanticen en el lector la experiencia y maneje en orden las ideas para trascender a un mundo que lo haga sentir, ver la realidad de su contexto, proponga y aporte al cambio. “Leer no aísla del mundo. Leer introduce en el mundo de forma diferente. Lo más íntimo puede alcanzar en este acto lo más universal”.<sup>21</sup> La lectura es una oportunidad para renacer y hacer parte de una sociedad que genere cambios positivos a nivel

---

<sup>19</sup> JOAN, Mateo Andrés. Manual de educación. Barcelona, España MIII EDITORIAL OCEANO. 2003. Pág. 495

<sup>20</sup> PETIT, Michele. Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura. Fondo de cultura económica Mexico 1999. Pág.35

<sup>21</sup> Ibíd. Pág. 42-43.

intelectual, afectivo, psicológico y espiritual, con el único propósito de poseer una gran libertad. El saber debe hacer libre al sujeto que va adquiriendo conocimiento.

**2.2.2. La Lectura Crítica y Argumentativa.** Cabe señalar que para que la lectura sea productiva, y se adquiera lo expuesto anteriormente, debe ser comprensiva, requiere de una constante interrogación, de una asimilación de la información textual, un análisis, una reflexión, conocimientos previos ya que si se cuenta con bases teóricas se logra una legítima o cercana comprensión y asimilación, a medida que se va decodificando cada palabra, se percibe lo expuesto, creando una serie de planteamientos y un conocimiento nuevo; es de esta manera que pasamos de una lectura cotidiana a un proceso de lectura crítica, convirtiéndose en una verdadera herramienta de aprendizaje. De igual forma, la lectura requiere de retroalimentación y contextualización, basada en la teoría leída, analizada y experimentada, de manera que se pueda inferir y crear los propios puntos de vista basados en razones, dando lugar a una argumentación que es definida por Anthony Weston como: “un conjunto de razones o de pruebas en apoyo de una conclusión”<sup>22</sup>.

Daniel Cassany hace interesantes aportes sobre la importancia de una lectura moderna que contribuya a generar en el lector interrogantes, desequilibrios que generen desconcierto e interés por comprobar cada línea de las que lee, en la frase, “leer exige descodificar la prosa y recuperar los implícitos, pero también darse cuenta del significado de cada palabra,”<sup>23</sup> el autor insiste en realizar un análisis completo de cada palabra para lograr la comprensión eficaz que garantiza que el lector alimente su intelecto con lo que ha leído. Cada palabra leída debe ser como una gota de agua para una planta en tiempo de verano. Pero para lograr trascender a un nivel de lectura crítica, el lector debe tener unas bases teóricas del

---

<sup>22</sup> WESTON, Anthony, Las claves de la argumentación. Edición española .2005.Pág. 11

<sup>23</sup> CASSANY, Daniel, Tras las líneas. Editorial ANAGRAMA,S.A.2006. Pág.10

tema sobre el cual lee, esto es indispensable porque no se puede opinar de algo que no tenga conocimiento ni una fundamentación definida.

La lectura crítica necesita de un orden, como dice Jacques Boisvert, “el desarrollo de un pensamiento crítico requiere de una gran actividad intelectual por parte del individuo, una buena dosis de autonomía, mucha flexibilidad y un claro escepticismo”<sup>24</sup> en esta afirmación se ratifica la necesidad de formar a los niños y niñas desde temprana edad a realizar lecturas reflexivas, saliéndose de los códigos y contextualizando los textos leídos. Daniel Cassany en su texto, *Tras las Líneas* hace un aporte de cinco rasgos que debe caracterizar el pensamiento crítico, y por ende pueda llegar a hacer lectura y escritura crítica. Estos son:

- a) Independiente: se construye a partir de la individualidad;
- b) Informado: requiere conocimientos o información;
- c) Cuestionador: arranca con preguntas o problemas que interesan al sujeto y que debe resolver;
- d) Razonado: busca argumentaciones razonadas, con tesis argumentos pruebas etc.
- e) Social: compara contrasta y comparte las ideas con otros, aunque inicialmente sea individual.”<sup>25</sup> Y para complementar estas características; el autor hace un aporte más contundente enunciando veintidós técnicas como recurso para alcanzar la comprensión crítica que parte desde preguntarse el propósito por el cual el autor escribe, que intención tenía el autor al escribir, se debe abordar el contexto en que estaba inmerso, hace inferencias, se debe descubrir lo que en el contexto literal no se permite ver, hasta la interiorización de lo contenido en el texto para poder darle una interpretación acorde.

Josett Jolibert, en el libro: *Formar niños lectores de textos*; da a conocer una serie de estrategias y pautas interesantes y prácticas; para abordar la lectura de

---

<sup>24</sup> BOISVERT, Jacques. La formación del pensamiento crítico. México. 2004. Pág. 24

<sup>25</sup> CASSANY.Op. cit.,Pág.70

diferentes tipos de textos que estimulan esta habilidad en la etapa de iniciación escolar, ella lo hace con el fin de incentivar en el lector la búsqueda y utilización de las tácticas más acordes en el contexto donde quiere incursionar a favor de la lectura.

Es interesante resaltar también, que para que la lectura sea un ejercicio sujeto a la naturaleza y contexto de quien se propone desarrollar esta habilidad tanto de manera personal; como en el caso de los educadores incentivar este ejercicio en los niños; Fernando Avendaño y Adriana Perrony en el documento: *La didáctica del texto afirman:*

*El lector debe poseer un conjunto de habilidades que le permitan adaptarse de manera estratégica a las características del texto y a los requerimientos de la tarea de la lectura para que se logren los cinco procesos fundamentales de la comprensión:*

- *Adquisición;*
- *Retención,*
- *Integración*
- *Recuperación y*
- *Generalización de la información*<sup>26</sup>.

Partiendo del anterior enunciado la tarea del maestro es la de ser mediador y orientar el proceso lector de una manera efectiva, para que este ejercicio proporcione los resultados que permitan a los niños que el tiempo invertido en la lectura sea fructífero y consiga que quienes se acercan a una lectura puedan experimentar transformación cognitiva favorable al individuo.

**2.2.3. Emancipación.** Teniendo en cuenta lo dicho sobre la importancia del desarrollo de las habilidades básicas del lenguaje, y en especial de una lectura crítica y argumentativa para poder llegar a una escritura de la misma calidad, es

---

<sup>26</sup> AVENDAÑO, Fernando. PERRONE, Adriana. La didáctica del texto. Estrategias para comprender y producir textos en el aula. Santa Fe; Argentina. 2011. Pág.84

importante manifestar, analizar y reflexionar lo dicho por Jacques Boisvert, “ejercer el pensamiento crítico =poner en práctica las habilidades necesarias y manifestar las actitudes adecuadas en el análisis y solución de conflictos”<sup>27</sup> en ello se manifiesta lo importante del desarrollo de un pensamiento crítico que se puede ir adquiriendo a través de la lectura y dando a conocer por medio del discurso. De esta circunstancia nace el hecho de que, si concibe un mayor desarrollo cognitivo con amplio sentido crítico es indiscutible alcanzar la emancipación del individuo, entendiéndose esta como la plena libertad, apropiación y contextualización del conocimiento para desarrollarlo con responsabilidad.

Para sustentar la afirmación anterior se recurre a lo expresado por Paulo Freire: “Liberarse de su fuerza exige, indiscutiblemente, la emersión de ella, la vuelta sobre ella. Es por esto por lo que sólo es posible hacerlo a través de la praxis auténtica; que no es ni activismo ni verbalismo sino acción y reflexión”<sup>28</sup>.este autor habla de la libertad como el reconocimiento de sus condiciones, la reflexión que se va adquiriendo a medida que se lee la realidad con todos sus componentes, se analiza cada situación ejerciendo acciones transformadoras a partir de su aprendizaje. También, Michele Petit, hace aportes importantes que estimulan para que se fomenten espacios para el desarrollo de esta habilidad como medio de emancipación cuando expresa “la lectura es ya en sí misma un medio para tener acceso al saber, a los conocimientos formalizados, y por eso mismo puede modificar las líneas de nuestro destino escolar, profesional, social”<sup>29</sup>. Al hacer la reflexión acerca de lo expresado por estos autores, es un reto para los maestros diseñar y aplicar estrategias prácticas y teóricas en el aula que conduzcan a fortalecer los procesos de desarrollo cognitivo de la niñez a través de lectura con el fin de hacer

---

<sup>27</sup> BOISVERT, Jacques. La formación del pensamiento crítico. México. 2004. Pág. 24

<sup>28</sup> . ERNANI, María. Ensayo Aprender a decir su palabra, Pedagogía del Oprimido. Santiago 1969, Pág, 30

<sup>29</sup> PETIT, Michele, Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura .Fondo de cultura económica. México 1999. Pág,63.

de esta población del área rural personas capaces de reconocer su realidad y aportar al desarrollo de su contexto vivenciando en la práctica lo aprendido.

**2.2.4. Secuencia Didáctica.** La intervención del maestro en el aula tiene muchas miradas, una de ellas y quizás la más importante los estudiantes que motivados por distintas circunstancias llegan a las aulas con expectativas diferentes, conocedores de su condición ven al maestro como un ser más capaz, del que pueden recibir orientación para darle un sentido profundo a su existencia.

Teniendo en cuenta esta postura, el maestro no puede llegar al aula a desarrollar actividades desglosadas de la cotidianidad en la que están inmersos los estudiantes, ni a repetir una serie de contenidos sin darle sentido que contribuya a un desarrollo cognitivo de los estudiantes, claro está, que se debe tener en cuenta lo expuesto por Julian De Zubiria “ es absurdo suponer que se puede organizar la estructura curricular a partir de las motivaciones esporádicas y circunstanciales de los alumnos”, esto da pie para proponer practicas pedagógicas lo suficientemente rigurosas y significativas que contribuyan a potenciar la habilidades que posee cada individuo.

También es importante tener en cuenta que cada intervención debe ser reflexionada sistemáticamente. Por lo expuesto se aplicó para la planeación y ejecución de la propuesta s una secuencia didáctica, ya que es una metodología acorde para los estudiantes de escuela multigrado de básica primaria, población con la cual se trabajó, esta técnica consiste en una sucesión ordenada de actividades y estrategias didácticas, donde a medida que se avanza se reconstruyen conocimientos, abordando temas y tareas elaboradas con anterioridad para enriquecer conceptos y aumentar el nivel cognitivo de los participantes en el desarrollo. Melina Furman propone la siguiente estructura para una secuencia didáctica: a. una breve introducción conceptual, en al que se introduce el rol de la secuencia didáctica, b. una visión general de la secuencia

donde se define el tema de estudio y los propósitos. C. estructuración de las sesiones a trabajar, d. propuesta de evaluación y e. bibliografía.

Mauricio Pérez Abril define la secuencia didáctica como: “entendida como una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje. Consideramos que la noción de secuencia didáctica puede verse como un tipo de configuración en la medida que se inscribe en un enfoque no instrumentalizante, universal y prescriptivo de la didáctica”.<sup>30</sup>

Con respecto a las propuestas de los pedagogos anteriores se puede afirmar como la secuencia es una metodología que aplica para escuela multigrado debido a la manera secuencial de organizar las actividades con grados de complejidad cada vez más avanzadas permitiendo progresividad en el conocimiento e integración de saberes colectivos.

**2.2.5. Lectura de imágenes.** Las imágenes son el primer instrumento de acercamiento a la lectura que los niños y niñas realizan desde el desarrollo de la visión, es tan importante retomarla en las aulas de clase como principio de motivación para llegar a la grafía. Maité Pró; en el libro Aprender Con Imágenes afirma: “la imagen constituye un medio de expresión para el hombre. Un medio por el cual recibe innumerables comunicaciones y a través del cual puede expresarse con eficacia.”<sup>31</sup>

La mayor parte de la información que llega de manera informal es a través de la imagen, en la publicidad, y los medios masivos de comunicación se hacen uso de

---

<sup>30</sup> PEREZ, Abril Mauricio. Un marco para pensar configuraciones didácticas en el campo del lenguaje, en la educación básica. Texto publicado en: La didáctica de la lengua materna. Estado de la discusión en Colombia. Bogotá 2005. Pág 5.

<sup>31</sup> PRÓ, Maité. Aprender Con Imágenes. Ediciones, Paidós Ibérica. S.A. 2003. Pág. 27

este tipo de material para mantener la población motivada y sensible ante los anuncios que se realizan.

Para la lectura del lenguaje icónico Maite Pró propone estrategias que se deben tener en cuenta en la planeación de actividades encaminadas a la lectura de imagen estas son: “análisis y observación de la información icónica visual, ordenación serial, representación icónica, codificación cognitiva de la información, interpretación por transposición o traducción”<sup>32</sup>. Es así como en aula de clase, sobre todo con los más pequeños, la imagen tiene una gran acogida, y se vuelve una herramienta a favor de la enseñanza puesto que ellos sienten más agrado a partir del trabajo con la misma ya que es algo cercano a la realidad y le permite conceptualizar la información que tiene a su alrededor de forma significativa.

**2.2.6. Educación Rural.** Con la propuesta se pretende formar sujetos comprometidos en su desarrollo cognitivo, para hacer de la educación rural, una oportunidad de emancipación de los niños y niñas campesinos (as), debido a que analizando la tesis de grado del señor Fernando Figueredo, las distintas etapas de educación rural por las que el país ha pasado son de una trascendencia favorable para esta población, “ los niveles de analfabetismo han disminuido en los últimos 41 años en la población mayor de 15 años a 62; de una tasa de 27,1% en 1964 disminuye a una tasa de 9,6% en el 2005; de esta misma población, el 90,4% sabe leer y escribir, siendo el promedio en las cabeceras municipales de, 93,3% en el resto del 80,2%. Para la población entre 15 y 24 años Los niveles de analfabetismo han disminuido en los últimos 32; de una tasa de 11,1% en 1973 disminuye a una tasa de 4,3% en el 2005; para este grupo poblacional el 95,7% de la población sabe leer y escribir, las cabeceras municipales tienen un promedio 97,2% y en el resto de 91,1%. En cuanto a los niveles de asistencia escolar en establecimientos formales se tiene que para 1973 la tasa de asistencia para el rango de edad de 5 a

---

<sup>32</sup> Ibid. Pág.56

6 años fue de 11,1%, en el 2005 esta tasa se ubica en 78,0%; para el rango de edad de 7 a 11 años la tasa de asistencia pasó de 58,5% en 1973 a 92,0% en el 2005; para la población entre los 12 y 17 años la tasa de asistencia en 1973 fue 57,4%, y en el 2005 registró 77,8%; para el rango de edad de 5 a 17 años la tasa de asistencia pasó de 50,8% en 1973 a 83,3% en el 2005; y para la población entre los 18 a 24 años, la tasa de asistencia en 1973 fue 19,1%, mientras en el 2005 es de 27,1%. En cuanto a la asistencia a un establecimiento educativo formal, se tiene que el 78,0% de la población de 5 a 6 años asiste en la actualidad; para la población de 7 a 11 años la asistencia es del 92,0%; el 77,8% de la población de 12 a 17 años; el 83,3% de la población de 5 a 17 años, para las cabeceras este porcentaje es de 87,1% y para el resto es de 72,8%; el 27,1% de la población de 18 a 24 años asiste para las cabeceras el porcentaje es de 31,1% y para el resto es de 13,1%. La tasa de asistencia para el rango de edad de 5 a 24 años fue de 42,5% en 1973, en el 2005 esta tasa se ubica en 65,5%. El 65,5% de la población de 5 a 24 años asisten a un establecimiento educativo formal. Para las cabeceras este porcentaje es de 8,7% y para el resto es de 56,2%.”<sup>33</sup>

Se logra evidenciar un avance significativo para la población rural escolar colombiana en cuanto a que a medida que han pasado los años las condiciones han mejorado a su propio ritmo. Los distintos gobiernos se han fijado que la educación es un derecho para todos sus habitantes y ha ofertado diversas alternativas facilitando que distintos programas de alfabetización se hagan accesibles en todos los rincones del país, sin embargo, no se quiere decir con esto que los problemas se hayan solucionado completamente, puesto que aún hay muchos retos. En las áreas rurales se siente la brecha con respecto al área urbana debido a la falta de material didáctico, acceso a medios de comunicación como la internet, las instalaciones de las diversas escuelas en condiciones precarias que dificultan los procesos de formación, la población con problemas de orden socio-económico etc.

---

<sup>33</sup> FIGUEREDO. Op. Cit., Pág. 38

Pese a los muchos esfuerzos desde la política educativa tales como los Lineamientos, los Derechos Básicos de Aprendizaje y los Estándares en busca de la equidad y la calidad educativa aún se tienen situaciones que hacen que los procesos enseñanza en las áreas rurales sean más deficientes tales como la distancia, los problemas de orden público, la estrechez de pensamiento de la población atendida pues consideran que el éxito sólo se alcanza migrando del campo a la ciudad, el clima, la cualificación docente, etc.

**2.2.7. Escuela Multigrado.** Un docente atiende en la misma aula entre dos (2) y más grados de manera simultánea, estudiantes con distintas edades, de grados y capacidades cognitivas, que por factores como: baja densidad de población, ubicación dispersa, se deben agrupar para la formación académica en una sola aula. Esta opción tiene como función la formación de la población inmersa en las áreas rurales, o urbano-marginales y se orientan bajo metodologías como Escuela Nueva, post primaria, sistema de Aprendizaje tutorial SAT, y Telesecundaria.

Algunas de las ventajas evidentes en la Escuela Multigrado: se destaca el trabajo colectivo que crea ambientes propicios para que se generen lazos de amistad entre los participantes en el proceso de formación, se le da la oportunidad a todos los niños y niñas de zonas dispersas para que sean incluidos en los programas de educación, la interacción simultánea de distintos grados permite retroalimentación de conceptos. También son evidentes algunas desventajas como: se crean ambientes no aptos para el desarrollo de actividades lúdicas debido a que se mantienen varios grupos realizando distintas actividades simultáneas, también se pueden generar espacios para que algunos estudiantes irresponsablemente se dediquen sólo a copiarse o valerse del trabajo de sus pares o compañeros de grupo sin hacer aportes en el trabajo colectivo, si el maestro no es lo suficientemente hábil para el trabajo simultáneo de varios grados la calidad académica puede ser baja.

**2.2.8. Etiquetas y empaques publicitarios.** La etiqueta es una parte importante del producto que puede estar visible en el empaque y/o adherida al producto mismo y cuya finalidad es la de brindarle al cliente útil información que le permita en primer lugar, identificar el producto mediante su nombre, marca y diseño; y en segundo lugar, conocer sus características (ingredientes, componentes, peso, tamaño...), indicaciones para su uso o conservación, precauciones, nombre del fabricante, procedencia, fecha de fabricación y de vencimiento, entre otros datos de interés que dependen de las leyes o normativas vigentes para cada industria o sector<sup>34</sup>.

El enseñar a leer a través de etiquetas y empaques de alimentos permite al estudiante desarrollar argumentos en la selección de productos que beneficien la salud de quien los consumen, debido a que en este material esta la información más relevante como: valor nutritivo, peso, ingredientes, fechas de fabricación y de vencimiento entre otras. Cabe señalar que este texto es muy atractivo para los estudiantes de iniciación escolar por la diversidad de imagen, color y la accesibilidad que los niños tienen con este material siendo de constante manipulación.

La lectura de etiquetas y empaques redirecciona la introducción de otros textos con el fin de complementar la información ofrecida en este material y generar mayores argumentos para conceptualizar contenidos que permiten obtener mayor comprensión de la información. Las etiquetas hacen parte de los textos discontinuos, según PISA es fundamental incluirlos en las aulas de clase para favorecer las habilidades de lectura contextual.

“Los textos discontinuos resultan fundamentales para desarrollar prácticas sociales en el lenguaje en los diversos ámbitos de la vida contemporánea, regida por un uso

---

<sup>34</sup> THOMPSON, Ivan. La etiqueta del producto. “¿Qué es una Etiqueta oCuál es la Definición de Etiqueta Para Fines de Marketing? [en línea] disponible en: <http://www.marketing-free.com/producto/etiquetas.html>], publicado septiembre de 2009. Consultado 01 de mayo de 2017.

cada vez más especializado de todos los tipos y formatos textuales. La lectura de textos con este formato supone el empleo de los procesos cognitivos de identificación, interpretación y reflexión de información en textos que pueden resultar poco familiares para los estudiantes, por ejemplo, las gráficas con resultados de estadísticas, lo cual implica el conocimiento de convenciones tipológicas que no siempre resultan claras ni fáciles de manejar para los estudiantes o lectores en general. Este formato se trabaja tradicionalmente poco en la escuela, pero en el presente ha ido adquiriendo una importancia e interés progresivos, vinculados con el flujo constante y creciente de información fragmentada que caracteriza a nuestra sociedad actual”<sup>35</sup>

**2.2.9. Aprendizaje significativo.** “El aprendizaje significativo se da cuando el estudiante se hace partícipe del proceso de aprendizaje prescindiendo de ser solo un receptor. Según lo expuesto en el texto Manual de la Educación “la construcción de aprendizajes significativos implica la participación del alumnado en todos los niveles de su formación, por lo que deja de ser un mero receptor pasivo para convertirse en elemento activo y motor de su propio aprendizaje. Para que el alumno pueda participar en un aprendizaje autónomo, el profesorado debe orientar sus esfuerzos a impulsar la investigación, la reflexión y la búsqueda o indagación”<sup>36</sup>

En este sentido el maestro cumple el rol de ser un facilitador, da las pautas para que el estudiante descubra nuevos conocimientos, crea ambientes de aprendizaje donde se fomente la investigación y un clima escolar basado en el respeto, la confianza, la empatía, la comprensión entre maestro–alumno, alumno-maestro. Asimismo exige del estudiante, un sujeto activo predispuesto al descubrimiento de nuevos conocimientos apoyado en sus presaberes, responsable de su propio aprendizaje, creativo, investigador de su entorno, reflexivo y crítico dispuesto a superar obstáculos de la vida cotidiana.

---

<sup>35</sup> ACHUAR, Eleonora .Los textos discontinuos: ¿cómo se leen?. INEE. México, 2012. Pág. 7

<sup>36</sup> GRUPO OCEANO. Manual de la Educación. Editorial Oceano. Barcelona España. 2003.Pág 132

## 2.3. MARCO LEGAL

**2.3.1. Constitución Política de Colombia.** El desarrollo del proyecto estuvo enmarcado en el cumplimiento de los aspectos descritos en el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia que dice: “la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social, con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura”.<sup>37</sup>

**2.3.2. Código del Menor.** Este trabajo basado principalmente en la importancia de la lectura crítica y argumentativa como principio de emancipación y apoyado en el Artículo 28 del código del menor donde estipula “los niños, las niñas y adolescentes tienen derecho a una educación de calidad”<sup>38</sup>

**2.3.3. Ley General de Educación.** También se fundamentó en el contenido del Artículo 5, numeral 9; de La Ley General, correspondiente a los fines de la educación; donde enuncia: “El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país”<sup>39</sup> es por eso que fomentar la lectura crítica y la escritura en las actividades académicas es una obligación de las instituciones educativas públicas y privadas, para hacer de esta exigencia un hecho trascendental, pretendiendo alcanzar en los estudiantes de básica primaria una liberación en cuanto a que puedan adquirir habilidades comunicativas que les permitan un amplio conocimiento en todas las áreas, ya que la lectura crítica y argumentativa permite transformar las visiones, concepciones que se tienen frente

---

<sup>37</sup> CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA. Bogotá, Colombia. 2007. Pág. 24.

<sup>38</sup> CÓDIGO DE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA. Bogotá, Colombia. 2006. Pág. 21

<sup>39</sup> LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. (Ley 115b de 1994. MEN) Bogotá. Colombia. Pág. 2

al poder, al saber y al ser en todas sus dimensiones convirtiéndose en una actividad que garantiza el aprendizaje.

**2.3.4. Estándares Básicos de Educación en Lenguaje.** De igual manera para sustentar el trabajo, los estándares básicos de lenguaje son considerados como la columna vertebral, porque es allí donde se establecen criterios claros y públicos que permiten valorar, calificar, acreditar los diferentes procesos de aprendizaje. Según el MEN se definen como: “modelo pedagógico” que vincula y articula claramente las dimensiones de la comprensión que incluye no solo los contenidos y redes conceptuales sino que propone lo relacionado con los métodos y técnicas, y la forma de expresar y comunicar lo comprendido, así como la praxis cotidiana, profesional o científico-técnico en que se despliega dicha comprensión, como una noción amplia de competencias; un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socio afectivas y psicomotoras relacionadas entre sí, para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores.

### 3. METODOLOGÍA DEL PROYECTO

#### 3.1. ENFOQUE METODOLÓGICO

La metodología de la investigación correspondió al enfoque Cualitativo definido según Hernández Sampieri como:

*Un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista (porque estudia los fenómenos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales y en su cotidianidad) e interpretativo (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorguen). En la aproximación cualitativa hay una variedad de concepciones o marcos de interpretación, que guardan un común denominador: todo individuo, grupo o sistema social tiene una manera única de ver el mundo y entender situaciones y eventos, la cual se construye por el inconsciente, lo emitido por otros y por la experiencia, y mediante la investigación, debemos tratar de comprenderla en su contexto.<sup>40</sup>*

Esta metodología está basada en la coherencia, en donde se establecieron o se encontraron caminos para intervenir y hacer aportes en la solución de diversas problemáticas; en la intuición pues no se contaba con la información completa y el investigador estuvo obligado a verificar y confirmar mediante varias observaciones y a través de elementos instrumentales que lo condujeron a comprender un fenómeno en la escuela, en este caso lo que tiene que ver con el desarrollo de la lectura crítica en los niños de primero y segundo de escuela multigrado.

---

<sup>40</sup> HERNÁNDEZ, Roberto. FERNANDEZ, Carlos. BAPTISTA Pilar. Metodología de la investigación 6ª Edición México. 2.014. Pág. 9

También se indagó al Doctor en Educación Carlos Arturo Sandoval Casilimas que afirma, “los enfoques de orden cualitativo le apuntan más a un esfuerzo por comprender la realidad social como fruto de un proceso histórico de construcción visto a partir de la lógica y el sentir de sus protagonistas, por ende, desde sus aspectos particulares y con una óptica interna”<sup>41</sup> esta metodología fue considerada la más acorde para trabajar la propuesta de investigación ya que se intervino una población con el fin de fortalecer el nivel de lectura crítica.

Para responder a la pregunta ¿cómo desde la implementación de una secuencia didáctica para el análisis de etiquetas y empaques de alimentos se puede desarrollar la lectura crítica en los estudiantes de primero y segundo de básica primaria de escuela multigrado del sector rural?

Se opta por este enfoque cualitativo, pues como docente investigadora entró en interacción con el problema desde la observación y los contactos personales previos, basados en diversos instrumentos que fueron aplicados desde el diagnóstico: como por ejemplo la técnica de observación participante y su instrumento diario de campo pasando por otras requeridas para alcanzar los objetivos específicos, para que finalmente permitirán configurar el diseño y aplicación de la propuesta.

### **3.2. DISEÑO METODOLÓGICO**

Esta propuesta metodológica se llevó a cabo desde la Investigación Acción que tiene como objetivo generar conocimiento para un cambio social, siendo un método para mejorar las prácticas escolares pedagógicas y transformarlas. La I.A, es un estudio científico auto-reflexivo de los profesionales en educación que tiene como

---

<sup>41</sup> SANDOVAL, C. Carlos Arturo. Investigación Cualitativa. Programa de Especialización en Teoría, Métodos y técnicas de Investigación Social. ICFES. Bogotá, Colombia. 1996. Pág. 11.

finalidad explorar las prácticas de las aulas tal y como ocurren al interior de ellas, ayudándole al maestro a comprender la entraña de la actividad que realiza para tomar decisiones pertinentes y de este modo ser mejores profesionales que investigan y reflexionan sobre su práctica pedagógica.

Para J. McKernan, “la investigación – acción es el proceso de reflexión en un área o problema determinado, donde se desea mejorar la práctica o la comprensión personal”<sup>42</sup> dada en cuatro momentos: se llevó a cabo un estudio para definir el problema, se especificó un plan de acción que incluye hipótesis, luego se inicia una evaluación para comprobar la efectividad de la acción tomada y finalmente los participantes reflexionan, se explica el progreso y se informa a la comunidad de investigadores de la acción.

Dado que la fundamentación teórica debe ser siempre sustentada y validada desde la práctica, como modelo de Investigación Acción entre diversos existentes para comprender una entraña social, la investigación se basó en el modelo de Jhon Elliott, donde “la tarea de los profesionales en ejercicio era interpretar su práctica cotidiana en la búsqueda de autodesarrollo reflexivo”, <sup>43</sup> en donde se entrelazan teoría y práctica y la investigación del maestro en las aulas debería posicionarse como una reconstrucción de la I.A.

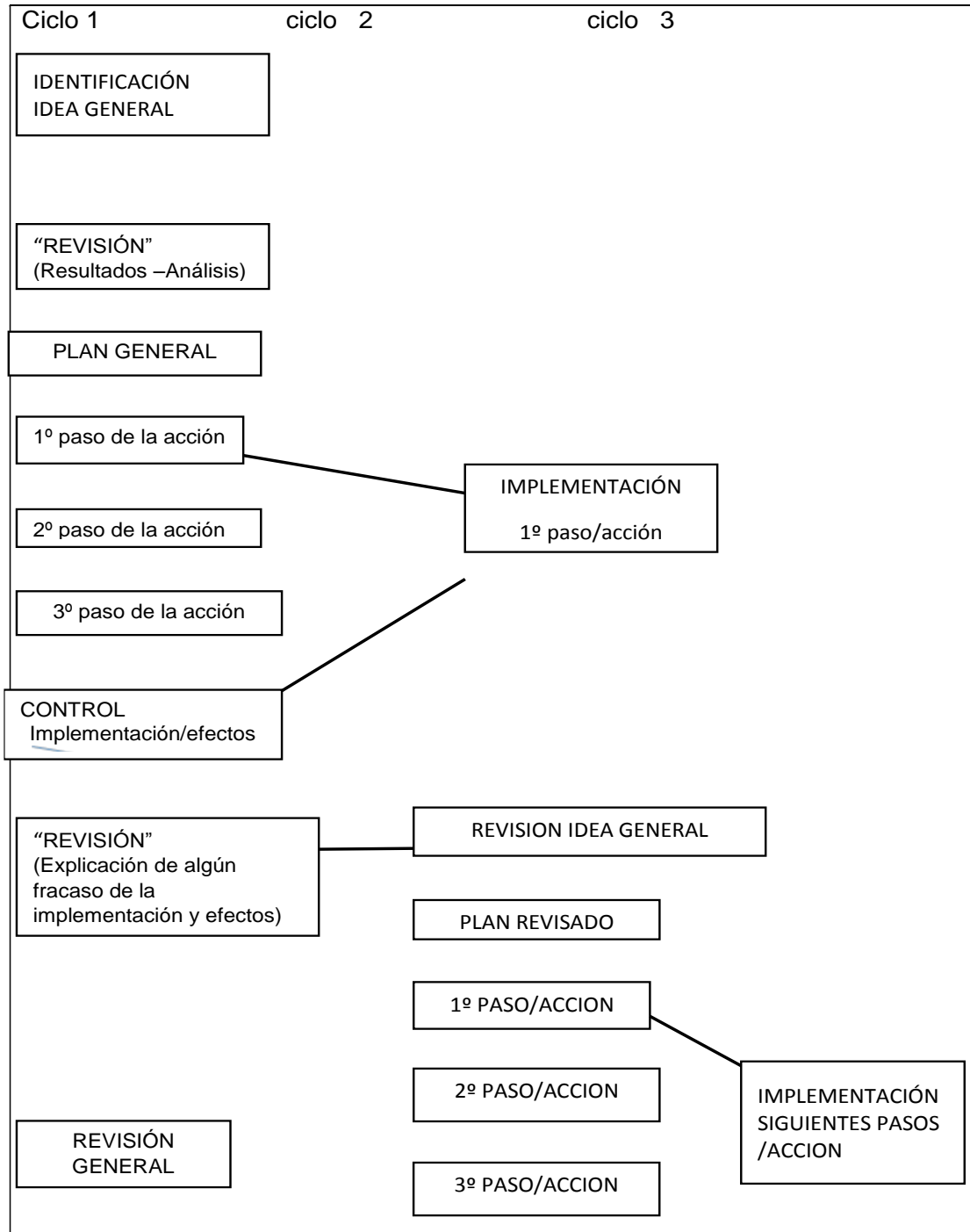
De esta manera, la investigación se desarrolló en el grupo, de manera participativa enfocada siempre en su objetivo principal de trabajar lectura crítica desde la implementación de textos discontinuos como los empaques y etiquetas y de los textos emergentes durante la propuesta, con fines de mejorar estas prácticas educativas en un proceso cíclico. Para tal proceso se llevó a cabo la espiral propuesta por Elliot

---

<sup>42</sup> MCKERNAN, J. Investigación y recursos para profesionales reflexivos. Ediciones Morata, S.L. Madrid. 1999. Pág. 25.

<sup>43</sup> Ibíd, pág. 42.

**Tabla 1. Modelo de Investigación – Acción de Elliott.**



Fuente: MCKERNAN, J. Investigación – Acción y currículum, Morata, Madrid, 1999. Elliott, 1981. Pág, 44.

El modelo de ELLIOT, según J. Mckernan; consiste en que: “el investigador de la acción desarrolle una comprensión interpretativa personal a partir del trabajo sobre los problemas prácticos, y que la comprensión teórica es constitutiva de la acción y discursos prácticos.”<sup>44</sup> En la tabla 1 están expuestos de manera cíclica los pasos de ejecución de una Investigación – Acción. En una primera instancia el investigador identifica la problemática, los hechos y sucesos que repercuten en la población a intervenir, a continuación se hace el levantamiento de un plan general de acción, luego se implementan las acciones planeadas; posteriormente se analizan los efectos causados con la intervención; identificándose falencias, analizando de manera crítica y reflexiva cada suceso, sistematizando la intervención para poder continuar con el ciclo; que consiste en replantear las acciones y volver a repetir los pasos con el fin de poder establecer teorías acerca de las práctica pedagógicas.

Es importante destacar que para el caso de esta investigación por los tiempos establecidos por la maestría; tan sólo se ha llevado a cabo el primer ciclo quedando como tarea para la investigadora retroalimentar el proceso y darle cumplimiento a los pasos siguientes durante los dos años que solicita el MEN como permanencia mínima en la IE.

Esto significa que en el marco de convertir los procesos pedagógicos en teoría se debe tener en cuenta lo expuesto por Mckernan “enseñar es ineludiblemente una actividad teórica; la tarea para los profesionales en ejercicio es interpretar su práctica cotidiana en la búsqueda de autodesarrollo reflexivo”. En la anterior afirmación expuesta por este investigador del currículo, esta enmarcada la necesidad de convertir las aulas de clase en centros de investigación para renovar la escuela con teoría más aterriza al contexto.

---

<sup>44</sup> Ibid., pág 43

## **4. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

### **4.1. DESCRIPCIÓN DEL ESCENARIO Y LOS PARTICIPANTES.**

En la Institución Educativa para el año 2016 se encontraban matriculados 39 niños en preescolar; 233 en básica primaria (1º a 5º); 89 en básica secundaria (6ª a 9º); y 35 en media vocacional (10º a 11º) esta matrícula está inmersa en 15 sedes de las veredas aledañas a la principal, en cada sede (a excepción de dos) sólo hay un docente atendiendo todos los grados de básica primaria. La investigación se llevó a cabo en la Institución Educativa El Pórtico Sede M Santa Ana; ubicada en la vereda Galanes del municipio de Rionegro Santander, la cual limita con las Veredas Villa Paz, Alto Bravo, Sardinas y la quebrada Samaca. La matrícula en la sede para el año lectivo 2016 era de 42 estudiantes distribuidos así: ocho (8) en Preescolar, Seis (6) en el grado primero, catorce (14) en segundo, tres (3) en tercero, cuatro (4) en cuarto y siete (7) en el grado quinto.

La investigación fue desarrollada con los veinte (20) estudiantes de los grados primero y segundo, de los cuales nueve (9) eran niñas y once (11) niños, distribuidos entre las edades de seis (6) a nueve (9) años. Los niños y niñas participaron de manera activa en esta investigación durante dos meses en sesiones de seis horas semanales. Es importante anotar que esta sede tiene problemas de ausentismo debido a las lluvias que impiden que los niños asistan normalmente a la jornada académica ya que deben cruzar cañadas y en época de invierno abunda el caudal poniendo en peligro la vida de los transeúntes.

La base económica de la población de esta región está cimentada en la agricultura, especialmente en la producción de café, cacao, cítricos y cultivos de pan-coger. La población es caracterizada como flotante debido a la migración constante de sus

familias, ya que la mayoría son arrendatarios o medieros de los predios y se desplazan de un lugar a otro buscando constantemente oportunidades de trabajo eso es un factor que impide que los procesos académicos se fortalezcan ya que regularmente se van niños y llegan otros con procesos menos o más aventajados.

En cuanto a la parte social, es una población que tiene antecedentes de maltrato intrafamiliar y madres solteras. En general con respecto a los padres de familia de la escuela, todos trabajan en fincas como agricultores en la explotación de cultivos de café, cacao y plátano. Las mujeres trabajan en las labores del hogar y ayudan también a sus esposos, e hijos en las labores del campo.

## 5. PROCESO DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

A continuación se presenta una tabla donde se recopiló cada una de las técnicas e instrumentos que se emplearon para indagar lo planteado en los objetivos específicos, esta tabla evidencia cada una de las fases de la investigación bajo el modelo espiral propuesto por Jhon Elliot.

**Tabla 2. Fases de la investigación**

TÉCNICA	INSTRUMENTO
<b>Etapa 1 Diagnóstico</b>	
<b>1° paso de la acción</b>	
Objetivo 1: Indagar qué entiende y cómo enseña lectura crítica el maestro de lengua castellana de escuela multigrado rural.	
<b>a.) Entrevista semiestructurada:</b> Se aplicó a los 20 docentes de básica primaria. <b>b.) Análisis documental:</b> Se elaboraron en colectivo de investigación rúbricas para analizar cada documento.	<b>a.) Formato de entrevista semiestructurada.</b> Rúbricas para analizar a. Plan de área b. Planeador de clase c. Guía de trabajo de los maestros
<b>2° paso de la acción</b>	
Objetivo 2: Identificar las dificultades que presentan los estudiantes de primero y segundo grado de escuela multigrado rural al abordar la lectura crítica.	
<b>a.) Prueba de lectura</b> <b>b.) Indagación oral a los educandos</b>	<b>a.) Guía de prueba de lectura para los grados de primero y segundo.</b> <b>b.) Formato de preguntas.</b>
<b>3° paso de la acción</b>	
Objetivo 3: Establecer qué estrategias de enseñanza y aprendizaje permiten el desarrollo de la lectura crítica en la escuela multigrado para niños de primero y segundo grado.	
Diseño de la secuencia didáctica	Elaboración de talleres investigativos

<b>Etapa 2 Implementación de los planes</b>	
Objetivo 4: Aplicar una secuencia didáctica a partir del análisis de etiquetas y empaques de alimentos con el fin de fortalecer los procesos de lectura crítica en niños de primero y segundo de escuela multigrado rural	
<b>Técnica</b> Taller de clase	<b>Instrumento</b> Diario de campo Grabación
<b>Etapa 3 Revisión y control</b>	
Objetivo 5: Evaluar sobre el alcance e impacto de la secuencia didáctica en el proceso de fortalecimiento de la lectura crítica en niños de primero y segundo de escuela multigrado rural.	
Transcripción de los diarios de clase	Rejilla de categorización de las transcripciones. Rejilla para evaluación del proceso

Fuente. Diseñada en colectivo de investigación partiendo de la consulta de la tesis de Dayana Zuta.

## 5.1. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

- **Entrevista:** Es una situación de contacto personal en la que una persona hace a otra preguntas 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 que 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* y *no estructuradas*.

Se aplicó la entrevista estructurada a cada maestro de Lengua Castellana, grabando la intervención, a medida que transcurría la conversación; el investigador hacía preguntas intencionadas que surgían con el ánimo de aclarar dudas y obtener información más certera a lo que se pretendía indagar.

Terminadas las entrevistas a los maestros de Lengua Castellana de la institución se procedió a transcribir cada una de ellas, categorizarlas y sistematizar los hallazgos.

- **Análisis documental:** Cualquier relato escrito se puede considerar un documento. Los documentos proporcionan al investigador hechos relativos a la materia y le sirven para iluminar los propósitos, la fundamentación racional y los antecedentes históricos del asunto, acontecimiento o materia de la investigación. Puede utilizarse en la etapa exploratoria de un proyecto para escoger las metas y la fundamentación racional del curriculum.

**Secuencia didáctica:** Las secuencias didácticas son instrumentos para la enseñanza y el aprendizaje de diversas temáticas que agrupa un conjunto de tareas o ejercicios al servicio de la producción del género seleccionado dentro de un proyecto de clase. En las SD se organizan las actividades en módulos que abordan, de manera específica, y en círculos de complejidad creciente, aspectos del género sobre el que se trabaja. En este caso la secuencia didáctica fue planteada desde la perspectiva de fortalecer la lectura crítica en los educandos de los grados de primero y segundo teniendo como texto el análisis de empaques y etiquetas de productos comestibles.

## 5.2. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

**Formatos de entrevista estructurada:** Este instrumento fue utilizado en la etapa inicial, con el fin de dar respuesta al primer objetivo planteado, acerca de los conceptos y las formas cómo enseñan los maestros de Lengua Castellana acerca de la lectura crítica. (*ver anexo A*)

**Pruebas diagnósticas de lectura:** Son instrumentos utilizados para analizar el estado en el que se encuentran los estudiantes en el área de lenguaje y específicamente el nivel e interpretación de lectura que poseen. Los resultados obtenidos fueron tomados como punto de referencia para la elaboración de las acciones a aplicar. (Ver anexo B)

**Rúbricas:** son instrumentos que permiten evaluar la efectividad de una acción o elemento, se compone de criterios establecidos como parámetros para tener en cuenta al hacer la confrontación y de una escala de valoración para hacer el paralelo entre el criterio y la cercanía del elemento a evaluar. En este caso las rúbricas fueron elementos para el análisis documental.

**Diario de campo:** El diario de campo fue el documento base del análisis de la práctica pedagógica ya que en él se almacenó la información obtenida en la observación, se reflexionó y se sacaron las conclusiones. (ver anexo G )

**Taller investigativo:** Es una estrategia didáctica que permite los encuentros pedagógicos de estudiantes y docentes. Donde se da la articulación de los distintos saberes, en la aplicación de los conocimientos. El trabajo interdisciplinar puede ser orientado desde: Trabajo de campo, seminarios, foros, conferencias, lectura crítica, producción de textos, encuestas interdisciplinarias, trabajo en equipo, conversatorios y proyectos.<sup>45</sup>

**Indagación oral:** Esta estrategia permitió indagar acerca la accesibilidad de textos a la que tiene cercanía los estudiantes, la frecuencia con que leen y el gusto por la lectura. Tomando la información obtenida en este ejercicio se decide trabajar los empaques y etiquetas de productos comestibles que consumen usualmente los niños en la merienda de la mañana.

---

<sup>45</sup> SEMILLERO COMAEFI Talleres investigativos [en línea] disponible en: <http://semillerocomaefi.jimdo.com/talleres-investigativos/> ( Consultado el 23 de junio de 2016)

## 6. PROCESO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

La recolección de información se llevó a cabo desarrollando cada uno de los pasos propuestos, primero se estableció contacto con cada uno de los maestros de las sedes de primaria ya que como atienden escuelas multigrados, son ellos los encargados del área de Lengua Castellana. Establecido contacto y socializada la propuesta se acordó la cita y ejecución de la entrevista. En un segundo momento, se aplicaron las pruebas de lenguaje a la población a intervenir. Como tercer momento se analizaron los documentos institucionales: (Plan de área de Lengua Castellana, Planeador y Guías de trabajo de los docentes). En el cuarto y último momento de este proceso, se hizo la observación participante a las clases de lengua castellana de la docente investigadora, donde se llevó registro por medio de la grabación y diarios de clase con el fin de obtener la mayor validez y evitar el sesgo de la información.

Es importante mencionar que tanto a la institución educativa, docentes y estudiantes participantes de esta investigación se les respetó la confidencialidad por lo tanto durante el análisis se hizo referencia a ellos por códigos (D1,D2.....) referenciados por códigos. Luego se procedió a darle interpretación a cada uno de los datos encontrados usados para categorizar la información y poder establecer las medidas pertinentes para una intervención efectiva. Luego se diseñó y aplicó una secuencia didáctica con miras a intervenir de manera efectiva la población, con el objetivo de desarrollar una lectura crítica en los niños de iniciación escolar. Durante el desarrollo de las fases se implementaron todas las estrategias tomadas de los teóricos y para mayor veracidad de la información un gran porcentaje de las sesiones fueron grabadas y transcritas para posteriormente ser analizadas y categorizadas con el fin de tener unos resultados más fieles.

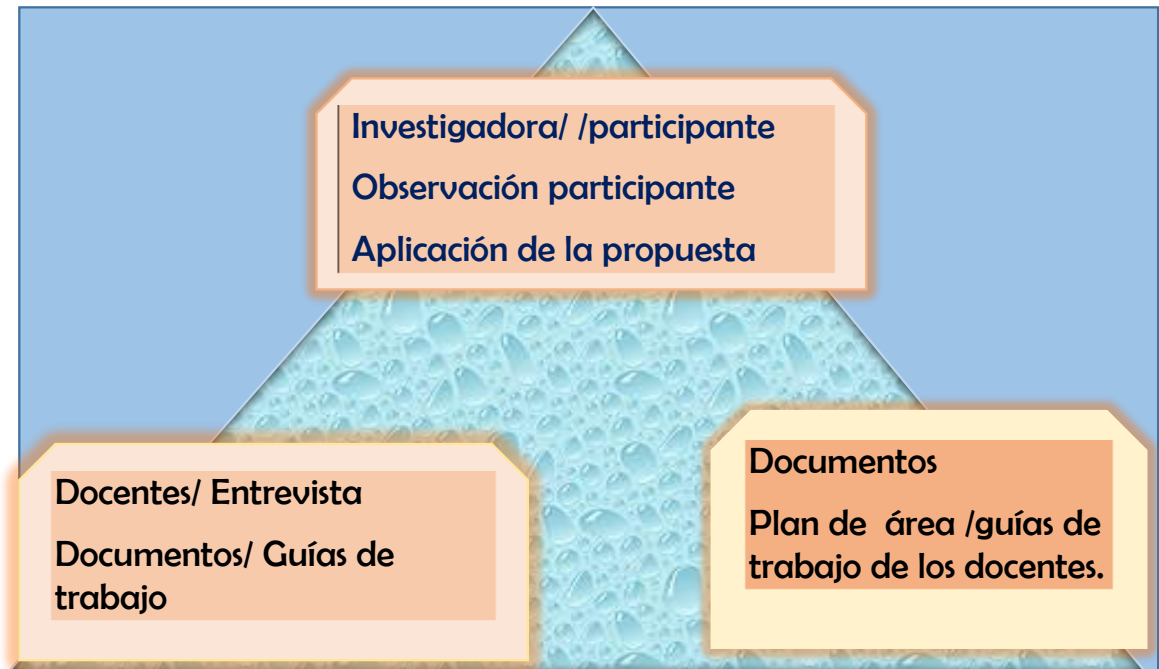
## **7. VALIDEZ**

La validez de esta investigación se llevó a cabo durante todo el proceso de desarrollo. La triangulación se realizó al reflexionar la información recogida durante la primera fase de la investigación. Se consideraron las entrevistas de los maestros, la observación participante y los hallazgos encontrados en los documentos que fundamentan el que hacer del maestro. Esto con el propósito de establecer las semejanzas y diferencias que se manejan entre los actores comprometidos en el proceso educativo. Permitiendo de esta manera relacionar lo que entiende los maestros, lo que los estudiantes reciben a diario en las jornadas académicas por lectura crítica, de esta manera se pudo determinar la secuencia didáctica más apropiada para la intervención encaminada al desarrollo de la lectura crítica.

## 8. TRIANGULACIÓN.

El análisis de la información obtenida en la primera etapa de la investigación permitió abordar el problema desde tres puntos de vista diferentes, la entrevista realizada a los docentes, la mirada de la práctica de aula de la docente investigadora y el análisis de los documentos institucionales con los que orientan las clases los docentes. Basándose para este ejercicio en lo planteado por Mckernan y expuesto en la siguiente gráfica.

**Gráfica 5. Proceso de triangulación.**



La triangulación vista desde lo expuesto por Elliot “es el procedimiento para organizar diferentes tipos de datos en un marco de referencia o relación más

coherente, de manera que se puedan comparar y contrastar”<sup>46</sup>. El análisis de la problemática, fuente de estudio, de esta investigación se miró desde tres aspectos, la opinión de los docentes de básica primaria de escuela multigrado sobre la concepción de lectura crítica, las guías de trabajo de los docentes, la observación participante de la investigadora y el análisis realizado a los documentos que rigen las prácticas pedagógicas en el área de Lengua Castellana.

Para el análisis y triangulación de la investigación se tomaron los datos de las técnicas e instrumentos de recolección de la información desarrollados durante la fase del diagnóstico de la investigación.

Los pasos para alcanzar la triangulación fueron los siguientes. Como primera medida se comparó la entrevista contestada por maestros de Escuela Multigrado de básica primaria y las guías de trabajo de los docentes. De este análisis se evidenció que los maestros no poseen una concepción de lo que es lectura crítica y carecen de sustento teórico que les permita implementar estrategias pedagógicas para el desarrollo de esta habilidad en los estudiantes; las guías de trabajo que elaboran los docentes para el desarrollo de habilidades de comprensión lectura se limitan a proponer actividades de comprensión que apuntan únicamente al nivel literal.

Luego se hace un contraste entre el planeador de clase y las guías de trabajo preparadas por los docentes para el desarrollo de la práctica en el aula; de este contraste se evidencian la ausencia de estrategias de comprensión lectora, aunque el plan de clase contempla en los objetivos el propósito e importancia de potenciar las habilidades de lectura con el fin de llegar al nivel crítico, esto no es reflejado en las guías de trabajo.

---

<sup>46</sup> McKERNAN, James. Investigación y acción de curriculum. Madrid Ediciones Morata. 1999. Pág.206

Posteriormente se confrontó la observación de clase analizada a la luz de Hugo Cerda en la fase diagnóstica, identificándose actividades de lectura sujetas a contenidos prevaleciendo la comprensión literal, y el diario de campo donde se registró la intervención, allí se permitió ver un cambio bastante significativo aplicado a la comprensión lectora ya que se evidenciaron diversas estrategias donde se ve claramente el proceso de lectura encaminados a lograr que los estudiantes desarrollen la lectura crítica, se evidenció cómo se problematiza una lectura antes de darle inicio, fortaleciendo de igual manera el vocabulario.

## 9. HALLAZGOS ENCONTRADOS EN LA ETAPA DIAGNOSTICA

Cabe precisar que durante esta fase de la investigación la entrevista a maestros de lengua Castellana, el análisis de documentos institucionales (plan de área de lengua castellana, planeador de clase y guías de trabajo de los maestros), se realizó en común con una compañera de la misma institución y perteneciente al mismo colectivo de investigación.

### **EL QUEHACER PEDAGÓGICO; UNA TAREA CARENTE DE FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL.**

Con el objetivo de indagar las concepciones que poseen los maestros de Escuela Nueva sobre lectura crítica, se diseñó una entrevista estructurada (*ver anexo A*) la cual dejó ver que para los docentes multigrado de la institución educativa el Pórtico el concepto de lectura crítica es variable del uno al otro: (*ver anexo H*) en primer lugar, para el 40% de los maestros entrevistados, es *D5 “el análisis que se le hace a un texto... críticamente”* a partir de preguntas, reflexiones, ejercicios para comprenderlo y el contexto en el que se desarrolla la situación. En segundo lugar, para el 30% de los docentes, un lector crítico es aquel que da su punto de vista y reflexiona sobre lo que lee al emitir los *D1: “y sacar los pros y los contras de esa lectura”* como argumentos; en tercer lugar, para el 20% de los docentes es tener la *D1: “...la capacidad de ir más allá”* pero no explican más allá de qué aspecto concreto; una minoría tiene en cuenta la intención del autor y finalmente, el 15% de docentes coincidieron de manera acertada que un ejercicio intelectual para lectura crítica es hacer inferencias y sacar conclusiones por medio de ellas. Comprobando la veracidad de esta afirmación con lo expresado por Daniel Cassany “Para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos,

hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado”.<sup>47</sup>

De igual forma, la gran mayoría de los docentes coincidieron en no tener idea, con relación al corpus existente de conceptualización en lectura crítica. Catalogaron como teóricos de la lectura crítica a personajes como los hermanos Julián y Miguel de Zubiría, Pepe Mujica, Piaget. Sin embargo, un maestro menciona D8: *“El único autor que he leído que habla sobre lectura crítica es Paulo Friere...”* aún sin más explicación.

Igualmente, los distintos imaginarios que tienen los maestros sobre lectura crítica ponen de manifiesto que si bien tienen una idea, no hay claridad conceptual y reflexión conjunta acerca de esta competencia. Ellos realizan una aproximación en cuanto al desarrollo de estrategias y habilidades, D2: *“...a través de dibujos” “gráficas, esquemas” “dibujos para recrear” “ videos, canciones” “imágenes”* sin embargo, hay ausencia de objetivos concretos y no están reflexionadas o construidas en colectivo, y una responsabilidad de todos los docentes de educación básica, media y de todas las áreas es analizar el concepto de Lectura Crítica y cómo se logra traspasar la alfabetización hasta lograr la comunidad letrada que tanto urge en Colombia. Ante el desconocimiento de los teóricos que promueven la lectura crítica es apenas lógico que el concepto no esté claro por eso se hace importante que el maestro tenga un dominio teórico de su campo disciplinar en donde la apropiación y el desarrollo de buenas estrategias de lectura y escritura le da soporte a su discurso, de este modo, es capaz de propiciar espacios teórico-prácticos para el dominio de la lectura crítica en los estudiantes.

Ahora bien, la importancia de enseñar lectura crítica para una minoría de maestros se centra en la solución al bajo desempeño de las pruebas, aunque no llegan a

---

<sup>47</sup> CASSANY, Daniel. *Tras las líneas*. Editorial ANAGRAMA. Barcelona,. 2006. Pág. 21

especificar si las internas o externas. Por otro lado, el 30% de los maestros coinciden en la importancia de enseñar lectura crítica para enfrentar la información que reciben del entorno y de este modo resolver con asertividad cualquier situación y finalmente la gran mayoría reiteran la necesidad de desarrollar la lectura crítica desde el preescolar, ya que los niños pequeños llegan a las aulas argumentando para exponer sus puntos de vista y la escuela debe cultivar esta opiniones tempranas, “para que puedan asumir posiciones argumentadas frente a los mismos”<sup>48</sup>.

### **Ausencia de una didáctica para los procesos lectores**

Las estrategias para fortalecer la lectura crítica que proponen los maestros se despliegan en un número de actividades que si bien es cierto conllevan a la misma, son actividades que deberían estar incluidas en una estrategia y un proceso metodológico. Ellos referencian estrategias como *D3: “...a través de los cuentos... fábulas, todo tipo de narración... ensayo, resumen” “relacionarlo con las noticias que han escuchado”*. Algunos maestros utilizan las preguntas para comprender los textos, pero no especifica el momento para realizarlas lo cual es fundamental para lograr un propósito determinado.

En las respuestas de los maestros se evidencia que las actividades, los recursos y los ejercicios, son sinónimos de estrategia; y lo anterior es preocupante puesto que en ello se basa la didáctica lo que hace necesario que los maestros tengan una claridad conceptual de los elementos que pueden conformar una intervención clara e intencionada como lo pueden ser los proyectos de aula, las secuencias didácticas y las unidades didácticas, ya que debido a este desconocimiento es que las prácticas de los maestros no trascienden de mero activismo.

---

<sup>48</sup> MEN. Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2015. Pág. 21.

Del mismo modo, las “Concepciones”<sup>49</sup> del maestro, ideadas éstas como las diversos principios y acciones a partir de las cuales el docente estructura su trabajo en el aula, no están siendo reflexionadas y concretadas para objetivos claros, y se evidencia en posturas radicales frente a la lectura como las encontradas en un 30% de los maestros, quienes describen a los estudiantes como *D2: “...niños con problemas para captar...problemas de nacimiento... otros más rápidos y veloces”* “falencias desde los grados de iniciación” “desde primaria” “sobre todo los del campo” como si por ser de la periferia nunca hubiesen tenido acceso a un libro de cualquier tipo, y que decir de la dificultad de los estudiantes para leer y lo tedioso de leer el mismo texto por pereza y apatía. Del mismo modo, un 40% de maestros hablan de ausencias de herramientas en el aula tales como la falta de acceso a internet, material bibliográfico y una técnica apropiada e incluyente para multigrado.

Si bien es cierto, la ausencia de material pedagógico se convierte en una limitante para lograr los acervos textuales de que el lector crítico requiere y “en el 50% de las instituciones escolares en Colombia, aproximadamente, no hay nada para leer más allá de la cartilla (las cartillas de Escuela Nueva por ejemplo)”<sup>50</sup>, a raíz de ello y los pésimos resultados en las pruebas externas e internas, se han creado políticas de lectura como Leer es mi Cuento, Maratones de lectura, Colección Semilla con las cuales se ha dotado en pequeñas proporciones a las instituciones de diversos textos importantes y actuales para lograr una comunidad de lectores en la escuela y desarrollar la lectura crítica, pero los maestros no evidencian el uso de estos materiales en proyectos de aula o configuraciones didácticas, es decir, ni siquiera fueron mencionados.

De manera similar, los maestros de Escuela Nueva de la Institución mencionan un listado de actividades para lograr la lectura crítica en los estudiantes: una minoría

---

<sup>49</sup> MINEDUCACIÓN. SÁNCHEZ, L. Carlos. Prácticas de Lectura en el aula. Orientaciones didácticas para los docentes. Serie Rio de Letras. Manuales y Cartillas PNLE. 2014.

<sup>50</sup> JURADO, V, Fabio. Lectura crítica para el pensamiento crítico. Red colombiana para la transformación de la formación de maestros en lenguaje. Uis. 2016

enfoca estas actividades hacia la reflexión del contexto; por otra parte, un 40% propone extraer preguntas de acuerdo a una imagen, graficar exponer, preguntar, hacer juegos de comprensión y un 20% de los maestros menciona los momentos que se deben tener en cuenta para enfrentar un texto como *D4: "... a partir de una lectura" "...se presenta el texto y lo voy comentando" "... después de leer y analizar"* "*Antes se hace un abrebocas del texto leer y releer*" pero no especifican con claridad los tres momentos de lectura, abordados por ejemplo por Frida Díaz en su libro "*Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*", que todos los maestros deberíamos conocer y aplicar.

No obstante, los maestros reconocen ser los actores responsables de organizar procesos significativos en el aula, un 80% niegan que los estudiantes tengan las habilidades para leer de forma crítica debido a la ausencia de una teorización para esta competencia por parte de ellos, *D1: "Estamos aprendiendo, estamos en ese proceso". "...me hace falta aprender... necesito conocer esa parte"* y del mismo modo, reafirman la importancia de una conceptualización sobre su saber, la pedagogía y la metodología bajo la cual prepara una bitácora de enseñanza y aprendizaje.

También se evidencia que los maestros conocen las diversas tipologías textuales que ofrece el lenguaje tales como: textos narrativos, instructivos, sarcásticos (caricaturas) informativos y argumentativos, tal y como lo proponen los lineamientos de lengua castellana. Además, proponen los textos literarios como una tipología textual adecuada para desarrollar lectura crítica y al respecto, el Mg Oscar Humberto Mejía Blanco afirma que "se debe establecer una didáctica de la literatura para comprenderla como la adecuada recepción de una forma de arte de la palabra, la cual se forma, se estimula y no abordarla como simple exigencia del currículo"<sup>51</sup>.

---

<sup>51</sup> Reflexiones suscitadas por el maestro en el seminario Didáctica de la literatura. Maestría en Pedagogía. UIS 2016.

Sin embargo se logra inferir que a pesar del conocimiento de los diversos tipos de texto para ser llevados al aula, los maestros utilizan en su mayoría el texto narrativo y solo una minoría usan las imágenes o el texto discontinuo, al afirmar que *D1: “Los textos científicos... no son muy asimilados” “ no les gusta leer solos” “ lectura de conceptos”*, y en otros maestros afirmaciones como *D8: “...las que menos han funcionado son las lecturas individuales” “la reflexiva” “ no funcionan cuentos tradicionales” “ releer”*, sin tener en cuenta que al enfrentarse a un texto cualquiera que fuese su tipología, es importante el objetivo que se desea lograr y los estudiantes están en constante lectura de todos los textos que tienen a su alcance.

Con lo anterior se hace necesario poner en juego diversas tipologías textuales para comprender y hacer lectura crítica que involucran lecturas en prosa, en verso, continuas o discontinuas, aquí además lo más importante es reconocer, con la nuevas miradas de lectura contemporánea, que no hay textos puros pues “un tipo de texto no necesariamente cumple la misma función comunicativa en todos los casos”<sup>52</sup> de manera que se puedan utilizar para diversos propósitos comunicativos.

Con lo anterior, las diversas experiencias de lectura entre maestros y estudiantes se constituyen en dos clasificaciones: un 70% proponen los textos narrativos como vehículos importantes para la lectura del mismo modo un 20% menciona las Tics como herramientas importantes en el desarrollo de los procesos lectores. Por otra parte, un 30% de los maestros catalogan como malas, aquellas prácticas cuyos textos sean científicos, lecturas individuales, de sociales e historia y los cuentos largos.

Sin embargo se ha evidenciado a lo largo de éste análisis que estos textos funcionan con una metodología acorde a su contexto, a su vez, se han obtenido buenos resultados con el uso de las tics. Las lecturas narrativas que son tan

---

<sup>52</sup> MEN ECUADOR. Curso de lectura crítica: Estrategias de comprensión lectora. Programa de formación continua del magisterio fiscal. Ministerio de Educación del Ecuador. Quito, 2010. Pág., 18

tradicionalmente usadas por los maestros y la lectura del entorno ofrecen a los educandos las herramientas para desarrollar habilidades de comprensión que conduzcan a adquirir criticidad; esto depende de las estrategias con las que el maestro las aborde al orientar dicho proceso.

## **DOCUMENTOS INSTITUCIONALES: EJES FUNDAMENTALES PARA LA CONSOLIDACIÓN DE METAS**

### **Plan de área, meta clara para el desarrollo de la lectura crítica sin concretar:**

El actual Plan de Área de la Institución Educativa fue analizado a partir de una rúbrica (*ver anexo B*) la cual lo determinó como una herramienta pedagógica curricular que parte de una caracterización del área por niveles de grados y un objetivo general que dice así:

“Formar seres humanos (niñas, niños, jóvenes, adolescentes, adultos, hombres y mujeres) capaces de leer, releer, interpretar y comprender su historia, como una posibilidad de acercarse a la historia e interpretación del contexto local, nacional y mundial; seres preparados para la interacción competente con otros mediante el lenguaje, en las diferentes esferas del desarrollo humano y en situaciones de comunicación reales o virtuales, donde el respeto por la palabra recobre el valor de la escucha; buscando con la formación, la potenciación y el despliegue de un pensamiento crítico, que les posibilite no solo el aprendizaje por medio de la lengua oral y escrita sino que también la utilicen como vehículo para la adquisición de conocimiento y la representación del mundo”<sup>53</sup>. Lo anterior deja ver la importancia del pensamiento crítico como objetivo principal en la competencia comunicativa para el área de lenguaje.

---

<sup>53</sup> INSTITUCIÓN EDUCATIVA EL PÓRTICO Plan de Área Lengua Castellana. 2017 pág. 2

Posteriormente, presenta una definición del concepto de competencia que sea aplicable al contexto, en la cual la memoria y la pedagogía permiten lograr un pensamiento crítico y argumentativo. El documento pretende desarrollar y fortalecer los procesos lectores y escriturales a través de nueve tipos de competencias: comunicativa, interpretativa, argumentativa, propositiva, semántica, pragmática, enciclopédica, gramatical, literaria y poética.

Luego presenta los ejes curriculares distribuidos en los cinco procesos que proponen los estándares básicos de competencias del Lenguaje: Producción textual, Comprensión e interpretación textual, Literatura, Medios de Comunicación y otros sistemas simbólicos y Ética de la comunicación. Seguidamente, se encuentran los desempeños y contenidos por eje curricular y grupo de grados para finalizar con las opciones didácticas del área y el sentido de la evaluación desde el plan de área de lenguaje.

Según los hallazgos encontrados a partir de la rúbrica elaborada para éste documento con el objetivo de analizar los contenidos y procesos de lectura crítica que desarrolla la institución, se encontró de manera positiva que:

- El documento evidencia una estructura lógica y secuencial en relación con los ejes curriculares, grupos de grados y periodos.
- Están incluidas las competencias básicas: pragmática, semántica y sintáctica.
- Los contenidos temáticos responden a la propuesta de los derechos básicos de aprendizaje.
- Promueve el desarrollo de las habilidades comunicativas: leer, escribir, hablar y escuchar.
- El plan de asignatura está orientado para ser desarrollado según la metodología escuela nueva.

- En los criterios de evaluación se evidencia un sentido “formativo, continuo, integral, sistemático, flexible, interpretativo y participativo”<sup>54</sup> que incluye la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

La rúbrica también dejó ver en el documento, algunas falencias que posterior a ésta investigación pueden ser analizados y reestructurados en el colectivo de maestros de la institución con el objetivo de fortalecer este Plan de Área que vislumbre el camino pedagógico para desarrollar y fortalecer los procesos de lectura crítica y argumentativa. Las dificultades fueron las siguientes:

- A pesar de encontrar inicialmente en el documento los cinco factores y los enunciados identificadores que proponen los Estándares de Lengua Castellana, la mayoría de subprocesos no son tenidos en cuenta, ya que se describen más como contenidos.
- Los contenidos y las estrategias didácticas no responden a los objetivos planteados en el PEI, puesto que no se observan estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico y argumentativo en los estudiantes desde los primeros años de escolaridad.
- No se observa una metodología de enseñanza por proyectos.
- En la estructura no se evidencia coherencia con el modelo pedagógico de la Institución que es el Constructivista Social, pues se queda solo en contenidos y activismo.
- No se contempla un espacio exclusivo para la lectura.
- El documento presenta estrategias de aprendizaje significativo, pero éste no es procesual coherente y continuo
- En el documento solo se sustenta teóricamente el proceso de evaluación según el decreto 1290, lo demás necesita sustento teórico.
- No se evidencian contenidos temáticos enfocados a desarrollar lectura crítica desde los niveles de básica primaria.

---

<sup>54</sup> *Ibíd.*, pág. 62

## **Planeador de clase de Lengua Castellana, un documento de apoyo unificado.**

Los docentes de La Institución educativa El Pórtico manejan un documento denominado planeador de clase donde se estructura toda la temática y la manera en que la desarrollan en una jornada académica del área de lengua castellana. Para analizar este documento se elaboró una rúbrica (*Ver anexo c*) que contiene ítems que se deben tener en cuenta en el ejercicio de planeación de área de lenguaje y comunicación; tomando como base lo planteado en los estándares básicos de aprendizaje, las sugerencias que revela David Cooper en el texto, *Como mejorar la comprensión lectora*, y lo esbozado por Daniel Cassany en el texto *Tras las líneas*. Al confrontar dicho documento con la rúbrica se evidencia aspectos positivos como:

- El planeador de clase muestra una relación directa con el plan de estudios de la institución ya que toma fielmente la temática dada en este documento.
- Las actividades y estrategias están encaminadas a alcanzar la meta propuesta y parten de una contextualización del entorno respondiendo a la necesidad de lograr un aprendizaje conceptual.
- Se identifican los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales siendo desarrollados al interior de las diversas actividades.
- El planeador presenta una serie de estrategias y actividades que responden a las necesidades académicas que se deben ser suplidas en el grado de desempeño según los estándares y lineamientos curriculares.

Sin embargo al confrontar este documento con la rúbrica se identifican falencias en aspectos que apuntan al desarrollo de la lectura crítica y argumentativa, siendo esta una tarea de vital importancia para que los educandos logren avanzar de manera positiva en el desarrollo de las competencias comunicativas. Los aspectos donde se identifica falencias hacen referencia a:

- Ausencia de estrategias acordes al modelo pedagógico y enfoque de la institución propuesto en el PEI.

- En el planeador no se logran identificar procesos de lectura que apunten al desarrollo de una comprensión crítica y argumentativa.
- Se logra evidenciar que la tarea fundamental en las jornadas académicas del área de lenguaje están encaminadas al desarrollo de actividades para aprender unos conceptos gramaticales pero no se profundiza en los procesos de comprensión y análisis de lectura.

### **Material de trabajo docente, una herramienta sin consolidar.**

Para el análisis de las guías de trabajo de los maestros se diseñó, en el colectivo de lenguaje, una rúbrica (*ver anexo D*) previa consulta de los referentes teóricos como: Jacques Boisvert, Daniel Cassany, Josette Jolibert y David Cooper, autores que se han dado a la tarea de investigar sobre pedagogía para la enseñanza de la comprensión lectora y el desarrollo del pensamiento crítico, afirma, Boisvert “Las actividades del maestro se apoyan en tres elementos: los conocimientos anteriores de los alumnos, los objetivos de los programas y las estrategias cognitivas y metacognitivas que se operan para cumplir dichos objetivos”<sup>55</sup>

Con este ejercicio logró identificar las estrategias y actividades que contribuyen a fomentar el pensamiento crítico de los estudiantes de básica primaria teniendo en cuenta lo enunciado por, Jacques Boisvert que afirma “en las edades de seis (6) a dieciséis (16) años se debe orientar en desarrollar el sentido crítico en las diversas disciplinas y en el conjunto de actividades educativas que organice la escuela. Por ejemplo fomentar el espíritu crítico de la publicidad y de los medios de comunicación”<sup>56</sup>. Para cuantificar cada criterio se tomó como escala de medida los valores excelente (E) para el criterio que satisface totalmente el enunciado, Bueno (B) para quien lo contemple de manera menos rigurosa e Insuficiente (I) para la guía que no tiene contemplado este criterio.

---

<sup>55</sup> BOISVERT; Jacques. La formación del pensamiento crítico. Prited in México, 2004. Pág.93

<sup>56</sup>Ibíd., pág.30

Al analizar las guías a la luz de la rejilla se obtuvieron los siguientes resultados:

De las cinco (5) guías analizadas dos (2) presentan un objetivo claro y definido, se identifican actividades iniciales de exploración de saberes previos, contienen una secuencia lógica de actividades de inicio, desarrollo y cierre, las propuestas de evaluación son pertinentes con relación al tema desarrollado, contiene espacio para que el estudiante plantee opiniones acerca del tema, desarrolla actividades con exigencias de tipo pragmático, semántico y sintáctico según grados de complejidad. Otras dos (2) dejan ver el desarrollo de estos ítems de forma somera se logra percibir el objetivo por la proposición desarrollada en las actividades y en las propuestas de evaluación pero no se presenta de manera clara, y la restante tiene ausencia de los ítems mencionados sólo proponen una serie de actividades para que el estudiante desarrolle.

En cuanto a la exploración del vocabulario utilizando estrategias semánticas, las actividades propuestas son coherentes con el modelo pedagógico y enfoque de la Institución, ya que plantean el estándar a potenciar durante el desarrollo de las actividades y evidencian acciones enfocadas a desarrollar lectura crítica. En dos (2) de las guías analizadas se manifiestan claramente estos aspectos y las tres (3) restantes no lo consideran.

De igual modo, tres (3) de las guías analizadas tienen en cuenta los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales pero las actividades y estrategias propuestas no garantizan que los educandos puedan adquirir estas habilidades debido a que los ejercicios que deben desarrollar los estudiantes no contemplan procesos secuenciales que les permitan el análisis y reflexión de información conceptual y del contexto. Dos (2) de las restantes, no especifican qué contenido se pretende alcanzar con las actividades propuestas.

Posteriormente, cuatro (4) de las guías evidencia una coherencia y secuencia entre el desempeño y las actividades a desarrollar, y la guía restante no lo contempla. Además, en dos (2) guías se evidencia la coherencia entre el objetivo y el desarrollo de todas las actividades, en dos (2) guías de las restantes se identifican actividades sueltas que no apuntan a alcanzar el logro y en la restante (1) no se propone ningún objetivo y las actividades no permiten identificar un horizonte claro.

En general las guías de trabajo no contemplaban ninguna sustentación teórica en cuanto a estrategias y actividades; sólo en el proceso de evaluación enunciaban los tipos de evaluación que reza en el decreto 1290 (coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación). Además comparando las estrategias de las guías analizadas con las propuestas por Daniel Cassany para el desarrollo de la lectura crítica éstas no se identifican.

### **Una mirada a los actores (estudiantes y maestra investigadora) de los procesos de enseñanza aprendizaje.**

Para hacer un acercamiento a los protagonistas de los procesos de enseñanza y aprendizaje se diseñó y aplicó una prueba escrita de comprensión de lectura y una indagación oral, con el fin de identificar el estado de los educandos en cuanto a comprensión de lectura e indagar el texto más cercano a los niños de los grados primero y segundo de básica primaria; con el fin de tomar la decisión sobre el texto y temática usada en la intervención.

Para levantar el diagnóstico se aplicó una prueba escrita diseñada en el colectivo de investigación, con la intención de descubrir de una manera más cercana el nivel de comprensión lectora en que se encuentran los educandos de los grados de 1º y 2º de básica primaria de una Institución Rural (ver anexo E)

Para el diseño de las pruebas se tuvo en cuenta que las preguntas respondieran a las tres categorías para el análisis de la comprensión de lectura propuesto en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana nivel literal, inferencial y crítico. Según lo expuesto en este documento dichos niveles son denominados, “como referentes para caracterizar modos de leer; dichos niveles no se asumen de manera tajante, definitiva sino como una opción metodológica para caracterizar estados de competencia en la lectura tanto para la básica primaria como para la básica secundaria”<sup>57</sup>.

### **Análisis prueba de lectura grado primero.**

La prueba para éste grado se aplicó a siete (7) estudiantes, como texto de lectura se proyectó un video e imágenes representando situaciones cotidianas, que les arrojaba información para responder once (11) preguntas de selección múltiple con única respuesta. Para el desarrollo de la evaluación después de haber observado el video la profesora les leyó las preguntas de las cuales cuatro (4) estaban categorizadas en el nivel literal y siete (7) en el nivel inferencial. Cabe aclarar que no se incluyeron preguntas de nivel crítico, debido a que se aplicó a estudiantes de iniciación escolar y se quería constatar la capacidad de comprensión en los niveles anteriores al crítico, debido a que la experiencia de la lectura se da a partir de procesos escalonados.

Al analizar la prueba se encontró: de las cuatro (4) preguntas de nivel literal, cuatro (4) de los estudiantes las contestaron de forma acertada y los tres (3) restantes de manera incorrecta. De lo anterior se puede deducir que la mayoría de los estudiantes alcanzan a extraer información explícita del contenido del texto, organizan secuencia de eventos, leen textos discontinuos, relacionan un enunciado

---

<sup>57</sup> MEN Lineamientos curriculares de lengua castellana.. Printed in Colombia. Santa fé de Bogotá 1.998. Pág. 112.

con marcas textuales evidentes y elaboran suposiciones teniendo en cuenta la información dada.

En cuanto al nivel inferencial, de los siete (7) estudiantes que desarrollaron la prueba tres (3) obtuvieron respuestas correctas y cuatro (4) incorrectas. Lo anterior indica que la mayoría de los estudiantes presentan dificultad al identificar y recuperar la estructura e información implícita del texto, no asemejan la tipología textual y su función comunicativa.

**Grado segundo:** Para este grado fueron diseñadas trece (13) preguntas que consistían en la lectura de un texto y análisis de unas imágenes que contenían información acerca de situaciones cotidianas. Las preguntas se estructuraron así: dos (2) corresponden a nivel literal, ocho (8) a nivel inferencial y tres (3) a nivel crítico. Se aplicó la prueba a catorce (14) estudiantes, luego se procedió al análisis de las respuestas encontrando los siguientes resultados. De la dos preguntas de nivel literal sólo un (1) estudiante contestó las dos (2) preguntas de manera correcta, y los otros trece (13) sólo contestaron una (1) correcta. Con estos resultados se puede deducir que a los estudiantes se les dificulta extraer información explícita de un texto y no logran comprender de manera adecuada lo planteado en el mismo.

En cuanto al nivel interferencial los resultados obtenidos fueron: de las ocho preguntas correspondientes a este nivel ninguno de los catorce estudiantes logró contestar acertadamente el 100% de las preguntas; doce (12) contestaron solo tres (3) preguntas de manera correcta, las demás incorrectas y los dos (2) restantes contestaron de forma acertada cinco preguntas. De lo anterior se puede afirmar que la mayoría de los estudiantes no logran extraer la información explícita e implícita de un texto, se les dificulta hacer relación entre imágenes, analizar sucesos en conjunto, e identificar el texto en un todo.

En cuanto a las preguntas de nivel crítico ningún estudiante contestó correctamente ninguna de las preguntas correspondientes a este nivel. Por lo tanto se concluye que ningún alumno está en capacidad de hacer propuestas adecuadas para complementar una información o para dar su propio punto de vista con respecto a una temática dada.

### **Los protagonistas también opinan, la indagación oral para identificar intereses**

Para hacer un acercamiento al texto más apropiado para la intervención pedagógica, se hizo una selección de preguntas para discutir las con los educandos a manera de diálogo y poder descubrir los textos de preferencia de los estudiantes y decidir sobre el texto a leer durante el desarrollo de la propuesta de investigación. (Ver anexo F)

La metodología de la indagación consistió en formular la pregunta y tener en cuenta que todos los participantes la contestaran, tomar apuntes para poder levantar un diagnóstico. En la indagación participaron doce (12) de los catorce (14) focalizados para la investigación de grado segundo.

Los resultados obtenidos en la indagación fueron: El 100% de los estudiantes manifestaron el gusto por la lectura y la importancia de ella en los procesos de aprendizaje; cuando se investigó por los textos que más les gustaba leer contestaron: cuentos, revistas, periódicos, cartillas, la biblia y los libros de dibujo; ante estas respuestas la docente les preguntó si les parecía llamativa las propagandas, los afiches de publicidad y los paquetes donde venían envueltas las golosinas, a los que los niños respondieron unísonamente que Sí; pero curiosamente no lo clasificaban como un texto susceptible a la lectura, a pesar de que interactúan diariamente con ellos. Asimismo, también manifestaron que muchas veces leen o les leen y no entienden, convirtiéndose en una actividad poco

agradable para ellos, al preguntar por los textos que tiene en casa, seis (6) niños contestaron que ellos tienen la biblia, un libro de cuentos y periódicos, cuatro (4) no tienen ningún libro en casa y que sólo leen en el cuaderno o la tarea dejada por sus maestros en la escuela y los dos restantes declaran tener muchos libros en casa entre ellos, varios muy ilustrados. A la pregunta sobre la publicidad que observa diariamente ellos manifiestan que lo más usual son las propagandas de la televisión y que les gusta mucho las de chokolatinas y jabón.

Con esta información se puede concluir que la gran mayoría de los niños no cuentan con diversidad de textos para la lectura, no se identifica en la cultura familiar una inclinación por la lectura siendo este un factor que se debe tener en cuenta cuando se implementen actividades para que el niño realice en la casa. De acuerdo con la información recogida también se logra percibir que el texto más cercano a ellos son los de tipo narrativo pero por los que más muestran gusto son por los textos animados. Teniendo en cuenta, la edad, la inclinación por la imagen y el poco reconocimiento, como textos susceptible a lectura crítica, que tienen los textos discontinuos se propone realizar una intervención didáctica a partir de los empaques de golosinas que ellos mismos consumen diariamente.

### **UNA REFLEXIÓN - ACCIÓN, LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE.**

En el ámbito de la investigación - acción en educación, el maestro no puede estar fuera de dicha tarea, es de vital importancia que él mismo como protagonista de los procesos de aprendizaje se mire y se convierta en sujeto investigador de su propio quehacer, esto le permitirá reconocerse dentro de un proceso e identificar fortalezas y debilidades, reconocer el entorno físico, el clima de enseñanza, y todo los aspectos que interviene en la práctica pedagógica que desarrolla en el aula de clase. (ver anexo G)

## **El entorno físico-espacial.**

La escuela está ubicada en una colina rodeada de un potrero y un cultivo de café, de este lugar se logra observar el paisaje que la rodea, diversidad de montañas, cultivos de café, plátano y cítricos, gran cantidad de árboles de diversos tamaños y las viviendas de los pobladores de la región. Un sitio estratégico para la observación paisajística.

En lo que tiene que ver con la planta física; La escuela tiene dos aulas, una sala donde está ubicada la biblioteca y una bóveda para guardar los computadores, la cocina y un kiosco que hace las veces de comedor, un pequeño corredor y un patio en tierra para juegos, al respaldo la batería sanitaria compuesta por tres unidades y un lavamanos.

El aula de clase donde se realizó la observación es de forma rectangular mide 7m de largo, 6m de ancho, las paredes se aprecian de color azul claro bastante degradada la pintura y la estructura, al fondo en una de las paredes hay un tablero acrílico, alrededor del tablero unos paticos elaborados en fomi y unas mariposas en cascarones de plátano; en una de las paredes laterales unas cortinas azul oscuro para evitar la entrada de los rayos del sol, en la pared sur está ubicado el correo amistoso, un tablón de color verde con sobres de distintos colores en cada sobre el nombre de los niños, a lado el horario de clase elaborado en papel de colores en forma de sobres y un payaso con doce óvalos donde aparecen los meses del año y en cada mes el nombre de algunos niños.

El mobiliario está constituido por mesas trapezoidales y sillas, se puede observar tres tamaños de mesas que se encuentran organizadas por grupos en forma de mesa redonda, las más pequeñas para los estudiantes de transición, las medianas para los niños de primero y las altas para los niños de segundo. Algunas de las sillas están en mal estado ya que presentan partiduras en los bordes y suenan bastante

cuando los niños se mueven sentados en ella. Los niños están organizados por grupos mixtos y de diversa cantidad, se observa también espacios suficientes para el desplazamiento dentro del aula, al lado del tablero está ubicado el escritorio de la maestra donde se observan carpetas, una botella de gaseosa grande partida por la mitad que funciona como un porta lapiceros, allí se observan marcadores, lápices de colores, trozos de borrador, sacapuntas, al lado del escritorio una mesa auxiliar donde reposan cuadernos y hojas, pegados a la pared se observan las letras de abecedario en fomi de diversos colores, en otro espacio de una de las paredes los símbolos numéricos del sistema decimal y en una de las esquinas aparece un cajón de madera que dice MIS TRABAJOS y dentro de ellas se observan varias carpetas con el nombre de los niños, es evidente como la disposición locataria apunta al desarrollo de la metodología de Escuela Nueva.

### **El clima y el ámbito socioemocional, un factor determinante en los procesos de enseñanza aprendizaje.**

En el desarrollo de las actividades académicas predomina el trabajo en grupo, los niños tienen afinidad para trabajar todos, no se percibe rechazo de los unos con los otros y se integran de manera dinámica entre los dos grados sin mayor dificultad.

En algunos momentos donde la maestra interviene para hacer reflexiones generales se observa bastante desorden ya que no hay un respeto por la palabra, la mayoría de los niños hablan al mismo tiempo y la maestra trata de hacer orden, utilizando un tono de voz más alto o en ocasiones más bajo hasta lograr captar la atención de los niños. Al analizar el trabajo general de los educandos se logran identificar unos niños que participan cuando se hace lectura dirigida oral y comprensión de la misma, pero en el momento de leer o escribir de manera autónoma la dificultad es bastante notoria, no se identifican estrategias que ayuden a eso niños a superar la dificultad.

## **Los procesos de interacción**

En cuanto a la interacción maestro- estudiante y viceversa se da de manera armónica, los niños se expresan con confianza, preguntan, sobre el tema que están trabajando, hablan en grupo sobre sus experiencias de casa, juegan y se ríen en el salón sin mayor temor, procuran que cuando la maestra se desplaza al grupo se ubiquen en la temática o actividad que les han sugerido, los niños expresan sus inquietudes e inconformidad de trabajo, la maestra escucha con atención, contesta interrogantes y estimula o motiva para que continúen el trabajo, se da una interacción de empatía.

## **Los procesos de enseñanza y aprendizaje.**

La actitud del maestro frente al proceso de enseñanza y aprendizaje es fundamental ya que en las escuela de básica primaria y en especial en el área rural el maestro es para los estudiantes un modelo a seguir, es un personaje para ellos; teniendo en cuenta esta concepción, si el maestro es consciente de la responsabilidad social que tiene frente a los niños puede realizar jornadas pedagógicas que enriquecen al alumnado, pero si se dedica sólo a impartir autoridad o conocimientos sueltos sin ninguna significación para los niños, los procesos de formación no ofrecerán resultados que mejoren las condiciones sociales en las que está inmersa la población. Al analizar la temática y metodología usada por la maestra en las clases, se identifica una planeación de las distintas fases de la clase, hace preguntas o actividades para identificar presaberes e introducirlos en la temática a desarrollar, luego de manera procesal va introduciendo conceptos nuevos y a través de actividades libres o dirigidas incorpora el conocimiento nuevo, se identifica una retroalimentación y evaluación formativa durante el proceso.

**Las subculturas que se presentan en el aula y en la escuela.** Al hacer un análisis de la subcultura de los educandos se percibe niños sumisos, pendientes de las ordenes de los maestro, no hacen muchas propuestas cuando se les pide que opinen para alguna actividad; generalmente podría asegurarse que son como receptores y no como constructores de conocimiento, manifiestan interés por el juego, el trabajo en la huerta y los jardines, el aseo de la institución y trabajar con los equipos de cómputo.

## 10. DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA.

Luego del análisis de la información recopilada en la etapa diagnóstica, se procedió al diseño de la propuesta didáctica con la que se realizó la intervención, para este ejercicio se tomó en cuenta los aportes realizados por David Cooper, Daniel Cassany, Melina Furman, Roberto Aparicio, Maite Pró, Jacques Boisvert, Josette Jolibert. Siendo estos los referentes teóricos importantes para reconocer en buena medida cómo se dan los procesos de comprensión lectora, qué elementos se deben tener en cuenta para desarrollar dichas habilidades y la manera más adecuada de abordarlos para aproximarse a una lectura crítica.

Durante la construcción de la secuencia también se tuvo en cuenta la cultura de los niños y niñas que iban a ser intervenidos, elementos como la edad, el nivel académico y el contexto social. Partiendo de esos aspectos se eligieron textos muy cercanos a los niños como los empaques de las golosinas que consumen con mucha frecuencia en los refrigerios a la hora de su descanso y que para ellos no eran considerados material de lectura, otro componente agregado con el ánimo de incentivar la criticidad fue la lectura de textos relacionados con hábitos saludables de alimentación, y textos informativos sobre las propiedades nutricionales de las frutas comunes en la región.

La propuesta fue denominada: ***¡A LEER PARA CONOCER LO QUE NOS GUSTA COMER!***

En el desarrollo de la propuesta de intervención participaron veinte (20) estudiantes de los grados primero (1º) y segundo (2º) de básica primaria de una escuela rural del municipio de Rionegro; departamento de Santander. La edad de los

participantes oscila entre los cinco (5) a ocho (8) años, todos de origen campesino, con una cultura bastante arraigada a las labores del campo.

A continuación, se estructura la secuencia didáctica, a través de cinco fases: exploración inicial y conflicto cognitivo, introducción de conceptos, estructuración del conocimiento, expresión – aplicación y evaluación; todo esto se trabajó a partir de 12 talleres investigativos; cada taller se compone de un marco conceptual sobre la temática a abordar, los estándares y sus factores para cada grupo de grados (primero a tercero), los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, objetivos del maestro, estrategias y actividades. La evaluación fue continua y formativa y en el taller 12, los estudiantes completaron una rejilla que evaluaba la temática desarrollada durante la intervención y el impacto causado en los estudiantes. En el siguiente cuadro se expone un mapa general de la secuencia didáctica.

**Tabla 3. Resumen de la Secuencia Didáctica autoría de la maestra investigadora.**

FASES	Talleres	TIEMPO	ESTRATEGIAS
<b>FASE I EXPLORACIÓN INICIAL Y CONFLICTO COGNITIVO</b>	<b>Taller 1</b> Presentación de la propuesta de intervención y aplicación de una prueba diagnóstica.	2,2 horas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación en Power Point</li> <li>• Dialogo abierto</li> <li>• Aplicación diagnóstica</li> <li>• Trabajo entre pares</li> <li>• Debate</li> </ul>
	<b>Taller 2</b> Exploración de empaque de producto comestible.	2,5 horas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploración del empaque</li> <li>• Mesa redonda</li> <li>• Preguntas Problematicadoras</li> <li>• Elaboración de intertexto</li> </ul>

FASES	Talleres	TIEMPO	ESTRATEGIAS
<b>FASE II INTRODUCCIÓN DE CONCEPTOS</b>	<b>Taller 3</b> Explorar la información contenida en diez (10) empaques de golosinas que los estudiantes consumen en sus recreos.	2,5 horas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preguntas estructuradas</li> <li>• Presentación de vocabulario</li> <li>• Exploración y lectura de empaques comestibles</li> <li>• Trabajo entre pares</li> <li>• Debate</li> <li>• Estructuración de información extraída de un texto</li> </ul>
	<b>Taller 4</b> Exploración de otro texto como son las propagandas televisivas	2,75 horas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preguntas estructuradas del contexto</li> <li>• Trabajo en parejas</li> <li>• Debate</li> <li>• Observación de video sobre propagandas televisivas</li> <li>• Discusión sobre la información implícita y explícita en el texto</li> <li>• Comparación textual</li> </ul>
	<b>Taller 5</b> Conozcamos sobre alimentación adecuada	2,75 horas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discusión dirigida con preguntas sobre alimentación diaria</li> <li>• Proyección de un video</li> <li>• Discusión sobre contenido del texto y comparación sobre alimentación cotidiana</li> <li>• Observación del video el día en qué se fueron los alimento</li> <li>• Discusión abierta sobre el contenido del video</li> </ul>

FASES	Talleres	TIEMPO	ESTRATEGIAS
<p style="text-align: center;"><b>FASE III ESTRUCUTURACIÓN DEL CONOCIMIENTO</b></p>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajo en grupo para elaborar el decálogo de los alimentos</li> <li>• Trabajo colectivo para mejorar el texto</li> <li>• Exposición del texto Final</li> </ul>
	<p><b>Taller 6</b> Exploración del contenido nutricional de las frutas cosechadas en la región.</p>	2,75 horas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploración de saberes acerca de las frutas de la región.</li> <li>• Manipular las frutas (tocar ,oler, saborear etc)</li> <li>• Lectura de texto informativo</li> <li>• Trabajo en grupo</li> <li>• Debate sobre la información acerca del contenido nutricional de las frutas</li> <li>• Elaboración y exposición de carteleras</li> </ul>
	<p><b>Taller 7</b> Describir una fruta nativa de la región</p>	2,75 horas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisión del texto descriptivo</li> <li>• Modelado de texto descriptivo</li> <li>• Elaborar una descripción de una fruta</li> <li>• Evaluación del texto descriptivo a partir de una rubrica</li> </ul>



FASES	Talleres	TIEMPO	ESTRATEGIAS
	<p><b>Taller 8</b> El diccionario como herramienta de la comprensión textual</p>	2,75 horas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploración de vocabulario</li> <li>• Trabajo colectivo para identificar el vocabulario explorado en el texto.</li> <li>• Trabajo magistral sobre el uso del diccionario</li> <li>• Exploración del diccionario</li> <li>• Elaborar oraciones haciendo uso de vocabulario nuevo</li> </ul>
	<p><b>Taller 9</b> Explorar información para elaborar texto comparativo</p>	2,75 horas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisión del portafolio para hacer un recuento del trabajo realizado</li> <li>• Trabajo en grupo para elaborar texto comparativo</li> <li>• Revisión del texto Socialización del texto comparativo</li> </ul>
<p><b>FASE IV EXPRESION Y APLICACION</b></p>	<p><b>Taller 10</b> ¿Por qué debemos analizar lo que consumimos a diario?</p>	2,75 horas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Video educativo sobre hábitos saludables inspirado en Chespirito</li> <li>• Preguntas orientadoras</li> <li>• Debate acerca del contenido del texto</li> <li>• Elaborar un dialogo</li> <li>• Lectura de una historieta de Mafalda.</li> </ul>
	<p><b>Taller 11</b> Hagamos selección adecuada de</p>	4 horas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visita de un experto en nutrición</li> <li>• Exposición en Power Point</li> <li>• Debate</li> </ul>

FASES	Talleres	TIEMPO	ESTRATEGIAS
	la alimentación		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Feria de alimentos para elaborar un refrigerio saludable.</li> <li>• Los niños argumentan la selección de su refrigerio.</li> <li>• Proyección de un video sobre la</li> <li>• elaboración de la historieta</li> <li>• Modelado de la historieta</li> <li>• Crear una sencilla historieta sobre alimentación.</li> </ul>
<b>FASE V EVALUACION</b>	<b>Taller 12</b> Evaluemos la secuencia didáctica.	2 horas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Debate sobre aspectos relevantes de la secuencia</li> <li>• Diligenciar los formatos</li> </ul>

**Estructuración de taller investigativo:** La intervención en el aula fue realizada partiendo de la estructura del taller investigativo.

El taller contiene objetivo, estándar, subprocesos, desempeños conceptuales, procedimentales y actitudinales. Divido en tres momentos: actividad de inicio, donde se expresan de manera clara el trabajo pedagógico a realizar, luego se propone una dinámica alusiva al tema. Después se prosigue con la actividad de desarrollo donde se introduce el texto a ser leído y las estrategias de comprensión. Posteriormente la etapa de cierre donde se hace la evaluación y la práctica de habilidades de expresión escrita.

**Tabla 4. Evidencia taller investigativo.**

 	<b>UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER</b> <b>FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS</b>	
	<b>ESCUELA DE EDUCACIÓN</b> <b>PLAN DE CLASE NÚMERO 02</b>	
	<b>FECHA :</b> 22 de octubre de 2016	
<b>Directora de colectivo:</b> Dayana Zuta Acuña.	<b>GRADO:</b> 1º, 2º de Básica primaria	
<b>MAESTRO A CARGO DE LA CLASE:</b>	<b>EMILSE BARAJAS PRADA</b>	
<b>TIEMPO:</b> 150 minutos	<b>TALLER N° 2. Fase 1</b>	

**OBJETIVO:** Presentar a los educandos el empaque o etiqueta de un **BONICE** con el propósito de iniciar la lectura de este tipo de textos comparar con información sobre una fruta común de la región.

**ESTANDAR:** Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades.

**SUBPROCESOS:**

- Leo diferentes textos: manuales, tarjetas, afiches, cartas, periódicos, empaques y etiquetas publicitarias.
- Reconozco la función social de los diversos tipos de textos que leo.
- Identifico la silueta o el formato de los textos que leo.

Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
Lee diferentes clases de textos: manuales, tarjetas, afiches, cartas periódicos, anuncios comerciales, etiquetas de empaques.	Responde a las preguntas formuladas sobre el empaque leído	Participa activamente en la actividad propuesta

# PLAN DE CLASE



Actividad de inicio:

## 1. ACTIVIDADES DE RUTINA

- Saludo por parte de la maestra.
- Ejercicios de motivación ( juego concéntrese)
- Observaciones generales para el desarrollo de la clase.
- Dar a conocer el propósito de la clase y las actividades a desarrollar.

**Tiempo. 10 minutos.**

## PRIMER MOMENTO:

### 1.1. Estrategia: ACTIVACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS

- Entregar a cada educando un BONICE, luego de consumido se les solicita la lectura del empaque.
- Conformar una Mesa redonda para discutir con los niños la información contenida en empaque.
- Tiempo: 30 minutos



## 1.1. Aplicación

Esta primera fase se hará el inicio de lectura de empaques, se pretende que los educandos exploren toda la información que contiene el empaque.

### ACTIVIDAD DE DESARROLLO:

## 1.2. Estrategia: Explorar toda la información contenida en el empaque.

- Contestar preguntas problematizadoras
- Tiempo 50 minutos.



## 1.2 Aplicación.

Para esta actividad se organizaran grupos de cuatro estudiantes, contestando por escrito las siguientes preguntas.



- ¿Qué información nutricional contiene el empaque?
- ¿Qué tan confiable es la información nutricional contenida en el empaque?
- De la información contenida en el empaque, diga ¿Cuál es la que logra que mucha gente compre el artículo?
- ¿Cuál creen ustedes es la intención de los colores, figuras y formas que contiene el empaque?
- ¿A qué población se dirigen los publicistas en el empaque de Bonice?
- Después de contestadas las preguntas se hará una plenaria para discutir las respuestas.

- Elaborar un intertexto con la información que aparece en el empaque de BONICE.
- Tiempo: 40 minutos.

### 1.3 Aplicación

Para esta actividad de manera individual van a escribir un texto informativo donde presentarán los hallazgos del empaque de BONICE.



### ACTIVIDAD DE CIERRE:

#### PRIMER MOMENTO:

#### 3. Estrategia: A mostrar lo que cada uno a escrito.

- Presentación de las dos producciones escritas.
- Tiempo: 20 minutos.

**3.1. Aplicación.** Cada educando comparte sus escritos y los presenta en el portafolio.

#### Bibliografía.

COOPER, J. David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Gráficas Rogar. España 1998.

PRÓ, Maite. Aprender con imágenes. Ediciones Paidós Ibérica S.A, 2003

CASSANY Daniel. Tras las líneas. Editorial ANAGRAMA, S.A. 2006

## 11. ANÁLISIS Y REFLEXIÓN DE LOS RESULTADOS

Durante el desarrollo de la propuesta de intervención “*A leer para conocer lo que nos gusta comer*” se fueron propiciando pequeños cambios con el ánimo de reforzar procesos necesarios para avanzar al siguiente taller, también se omitieron algunas actividades debido a que se encontraron falencias en el desarrollo de la destreza escritora que requieren de estrategias enfocadas directamente a fortalecer esta habilidad ya que la intencionalidad de la propuesta era la lectura enfocada hacia el nivel crítico, de la misma forma se fueron ingresando otras estrategias que en un primer momento no se habían tenido en cuenta.

Si bien es cierto el texto central era los empaques y etiquetas de determinados alimentos, estos mismos llevaron a ingresar al aula diversidad de textos para poder complementar el análisis de los primeros. Las estrategias desarrolladas durante la intervención fue un detonante que mantuvo la motivación de los estudiantes, los niños están acostumbrados a realizar diariamente actividades monótonas cumpliendo un protocolo establecido y no creían que los empaques eran textos susceptibles a ser leídos. Los siguientes hallazgos surgen de la transcripción y posterior categorización de los diarios de campo.

### **ESTRATEGIAS DENOMINADAS DETONANTES EN EL PROCESO DE COMPRENSIÓN TEXTUAL Y DESARROLLO DE LA CRITICIDAD.**

#### **El juego, dispositivo para activar conocimientos.**

Las actividades lúdicas donde se involucran a todos los estudiantes y diseñadas con una intencionalidad pedagógica permiten el desarrollo de habilidades comunicativas en los niños y niñas de iniciación escolar; ya que estas son

asimiladas de una manera espontánea por ellos. Esta estrategia llevada al aula con el objetivo de predisponer los estudiantes en un ambiente armónico se fundamenta en lo expuesto por Paula Chacón “La actividad lúdica es atractiva y motivadora, capta la atención de los alumnos hacia la materia, bien sea para cualquier área que se desee trabajar. Los juegos requieren de la comunicación y provocan y activan los mecanismos de aprendizaje”<sup>58</sup>. Esta postura se evidenció durante todo el proceso de intervención, la participación de los niños manifestada en el querer ser quienes dirigían el juego o dinámica: *La niña E2.2:” -tun , tun”. E2,8 -¿Quién es? , E2.2 –“ la vieja Inés, con los trapos al revés”;* *E 2.8 “¿qué viene a hacer?”*, *E 2.2 “– a comprar una fruta E 2.8 “Que fruta quiere?”*, *E 2.2 – “una patilla”, E 2,8 -Cuánta patilla quiere”E-2,2 – dos libra”*, el querer de los niños ser quienes dirigen el juego les permite desarrollar habilidades comunicativas, facilitándosele la expresión abierta; que bien orientada conduce o favorece el desarrollo de la criticidad.

También, se logró por medio de las actividades recreativas centrar la atención de los estudiantes e incluirlos en el tema de manera dinámica, es un ejercicio pertinente, ya que usualmente se realizan actividades de incitación desarticuladas desaprovechando los efectos motivacionales que producen dichas acciones en los niños. Si el maestro tiene el ejercicio bien articulado aprovecha para extraer presaberes, introducir conceptos y vocabulario necesario para el desarrollo de las actividades académicas.

En forma reiterada se aprecia como el uso de una dinámica o un juego al iniciar la jornada pedagógica predisponen los estudiantes para el tema a desarrollar, ya que no sólo se incluyeron en el aula como una actividad de tipo lúdico, sino que se aprovechó para compartir las experiencias trabajadas en clases anteriores donde se evidenció la secuencialidad de la temática logrando integrar información e ir construyendo conceptos cada vez más sólidos.

---

<sup>58</sup> CHACÓN, Paulina. El juego didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje ¿cómo crearlo en el aula?; 2007 . Revista Nueva Aula Abierta . 2008. Pág. 1.

La incursión de la lúdica durante la jornada, el manejo de diversas actividades siguiendo grados de complejidad permite mantener a los niños en constante interacción estudiante - maestro, y entre estudiantes. Cabe señalar que es muy importante crear ambientes agradables en el aula, donde se evite caer en la monotonía y pasividad, permitiendo la construcción de un aprendizaje significativo, sin olvidar que son niños muy pequeños que necesitan de una mayor y calidad de atención.

**El nombre de la secuencia didáctica “¡A leer para conocer lo que vamos a comer!”, un motivador de lectura.**

El nombre de la secuencia, “¡A leer para conocer lo que vamos a comer!” Funcionó como un detonante para despertar la curiosidad e interés en el trabajo de la investigación, también les cuestiona sobre la temática a desarrollar. Cuando se indagó ¿qué textos serán los que vamos a leer teniendo en cuenta el nombre de la secuencia?, E2.13- “*será de comida*”. Los niños inician un proceso de contextualización que Daniel Cassany lo denomina “detecta posicionamientos”<sup>59</sup> planteada por este autor como una técnica de la comprensión crítica.

Luego se hace la exposición de las diapositivas, sobre la presentación de las fases de la secuencia causa interés en los estudiantes el colorido y cercanía de las imágenes, debido a que se trata de empaques y etiquetas de productos comestibles, E1,2. “*huyyy chocolatina, vamos a comer chocolatina*”, E 1.1 “*coca cola*”, 2.10 “*chocolatina, si esos, los de BONICE*” e implícitamente se hace la relación del nombre de la secuencia y el material de lectura, lógicamente que los niños no expresan la relación porque en la edad y nivel cognitivo aún esos procesos no se han adquirido.

---

<sup>59</sup> CASSAY, Daniel. Tras las líneas. Barcelona .2008. Pág. 120.

## **Material del medio llevado al aula como texto de lectura para desarrollar la criticidad en los estudiantes.**

Innovar en el aula con un texto de lectura como es el empaque de “Bonice” logra atrapar la atención de los niños, se les permite que exploren el texto de manera autónoma, no sientan presión para que a su manera interpreten la información dada, esto se ejecuta con el ánimo de orientar a esta población tan susceptible para que adquieran herramientas y criterios y no sean presa fácil del comercio. También se pretende que los niños se apropien de otro tipo de material para leer e identifiquen que no sólo un libro es texto de lectura. Sin embargo, se evidenció como la docente le faltó profundidad en el análisis de la lectura del empaque a partir de las pautas que iban dando los niños en la medida que se discutía.

Siguiendo la temática se realizó la lectura de diez empaques ( Bonice, chocolatinas, chitos, Chocorrano, Coca-Cola, Bom Bom Bum, galletas, helado y caramelos) de diferentes productos comestibles despertando en los estudiantes curiosidad e interés en el desarrollo de la actividad, circunstancia que es aprovechada para incentivarlos en la exploración explícita e implícita del texto, con el ánimo de crear en ellos criterios para opinar en temas concernientes al contenido nutricional de los productos que consumen a diario en los recreos. También, se evidenció cómo a medida que se exploraban los empaques se familiarizaban con los contenidos, situación que generó un ambiente propicio para la comprensión, expresada en la participación de la mayoría de los estudiantes en las plenarios, La maestra formulaba una pregunta y todos atentos a contestarla.

La profesora pregunta ¿Qué alimentos consumen en los recreos?; E1.3 – “galletas”. E2.1 – “poni malta”- E2.1 – “papas”.- E2.9 – “colombinas”. E2.10 – “chitos”-. E1.1- “vikings”-. E 2.10 - “poni malta”. E2.3– “gaseosa” .E -2.3 – “galletas y colombinas. - galletas y colombinas” E2.5 – “una popeta”. La participación es evidente situación

que favoreció la necesidad de traer otros textos al aula, pues la comprensión de los empaques lo ameritaba.

Para dinamizar la comprensión de la información extraída de los empaques se trabajó la ampliación de vocabulario, estrategia que propone David Cooper, en el texto, *Cómo mejorar la comprensión lectora* “La adquisición de vocabulario es una faceta específica de desarrollo de la información previa”<sup>60</sup>. Los estudiantes durante este ejercicio lograron comprender un poco más a fondo la implicación de lo que se consume con la salud. La niña E 2.10. “*Las vitaminas son importantes*”. E1.3 “*vitamina A,*” E2.10 – “*vitamina D (luego en desorden gritan vitamina D1, D2, C)*”, El tema despierta el interés de los niños; situación que es aprovechada por la maestra para agregar información.

Dentro de la lectura y análisis de la información extraída en los empaques y etiquetas de las golosinas, como usualmente se le dice a estos productos, se hizo la confrontación de las propiedades nutricionales de cinco frutas muy comunes en la región, situación que generó bastante expectativa e interés por la indagación que se logró extraer y confrontar. Los estudiantes se mostraron bastante sorprendidos frente a la situación, ya que están desaprovechando un producto que les aporta mayor valor nutricional a cambio de elementos elaborados que no ofrecen mayor aporte alimenticio. Comentarios como: - *E2.1 la naranja tiene vitamina B, K, C, D.-*, *E2.10 –que la naranja es buena, sirve para el corazón, y cuando uno está con la tos, se le da jugo de naranja y le pasa;* muestran la apropiación de conceptos paso importante para llegar a alcanzar una lectura crítica.

El proceso de lectura requiere de los estudiantes una serie habilidades cognitivas e intelectuales que se van desarrollando de manera secuenciada por esta razón el acompañamiento y orientación de la maestra es fundamental, también llevar al

---

<sup>60</sup> COOPER, David. *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid. 1998. Pág. 41.

aula textos animados no tradicionales en la escuela se convirtió en estrategias para reactivar presaberes y abrir caminos para la adquisición de nuevos conceptos esto se evidenció cuando fueron apropiados por los niños a partir de preguntas que surgieron de sus propias inquietudes “E2.10: Profesora ¿cuál es la diferencia entre peso neto y peso bruto?” Proceso que permite un acercamiento a la lectura crítica pues deja con la inquietud al docente, que no conocía la respuesta y que probablemente no iba a plantear este interrogante, pero que aterriza al aula a partir de la inquietud de un estudiante, suceso que lleva a la docente investigadora a replantear el texto informativa que iba a llevar a clase para ampliar la información.

Otra de la estrategias que prevalece durante toda la intervención pedagógica analizada hace referencia a las preguntas problematizadoras, identificándose en la etapa exploratoria como moderadoras, luego como mediadoras para reconocer presaberes, también como elementos para identificar los niveles de comprensión lectora y como guía para la elaboración de un escrito.

Es importante reconocer cómo a medida que se avanza en la intervención los niños se convierten también en interrogadores, esto es novedoso ya que tradicionalmente los estudiantes se limitan sólo a contestar, preguntas como: E.2.1.-¿Por qué las vitaminas son importantes?-. Establecer conversatorios partiendo de preguntas formuladas por los niños se convierte en una oportunidad para que todos expresen sus ideas y las que perciben de los textos leídos de manera libre y autónoma, dándose la oportunidad para que los niños hagan inferencias y predicciones, estrategias necesarias para llegar a la criticidad.

La estrategia de las preguntas problematizadoras intervino de manera positiva en la expresión oral, el uso de información adquirida con anterioridad y las experiencias vividas, son un recurso valioso que abre espacios y aportan al aprendizaje de conceptos nuevos, cuando este ejercicio se realiza manteniendo los

niños motivados, el proceso es más significativo y perdurable; cobra importancia esta herramienta en el aprendizaje de los niños de iniciación escolar.

También se pudo evidenciar como la discusión en plenaria organizada con el pretexto de confrontar las opiniones de los estudiantes no cobro mayor relevancia pues al confrontar opiniones los niños, por su nivel cognitivo, sólo se interesan por comprobar si sus respuestas están bien o mal pero no por analizar sus errores. Esto se identificó cuando los niños contestaban las preguntas de forma escrita y luego en plenaria se hacían correcciones.

La exposición de un tema para un niño de iniciación escolar es un reto bastante ambicioso, pero lograr que se ponga al frente de sus compañeros lean y contesten algunas preguntas es un avance significativo que permite el desarrollo de las habilidades comunicativas en los niños, para lograr dichos desafíos se tiene en cuenta que la temática sea muy contextualizada y que hayan tenido un entrenamiento adecuado para que se apropien de la información y la puedan transmitir de una manera fluida.

Con la constante orientación de la maestra se logró que los estudiantes elaboraran las carteleras, estructurando la información del texto informativo sobre las frutas, luego al hacer la exposición los niños leyeron lo escrito, la maestra les hizo varias preguntas a los niños, sobre la información plasmada en las carteleras, a la que los niños contestaron adecuadamente. *E1.2, empieza a leer lo que escribieron en la cartelera.* Ese ejercicio puede no tener mucha relevancia a nivel cognitivo, puesto que la estructuración de la información se les dificultó pero el modelado realizado por la maestra es importante Cooper, insiste en hacer este tipo de ejercicio para entrenar a los niños en la comprensión textual.

Otro factor que causa relevancia es la participación de los niños en cada una de las actividades, se evidencia la apropiación que han adquirido de la temática, esto les

permite ganar espacios para ampliar conocimientos e ir avanzando adecuadamente hacia una lectura crítica donde expresen sus posturas frente a la información extraída de textos que se ajusten al nivel de desarrollo cognitivo y sean de interés para ellos y con un sentido pedagógico.

### **Evitar la monotonía en el aula, un aliado en el proceso de aprendizaje.**

Llevar al aula de clases diversas actividades como: la lectura dirigida, personalizada, grupal, entre pares; ejercicios de estructuración de contenidos, el debate, la observación directa de diversos textos y elementos tangibles, en este caso las frutas y los empaques, la puesta en escena de sus aprendizajes, el dialogo entre pares, con la maestra y con un experto, poner por escrito la propia interpretación de la información entre otras; con un objetivo, el desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes permitió la permanencia en el aula del interés y la motivación, factores tan importantes en los procesos de la enseñanza y el aprendizaje de los niños en iniciación escolar.

Durante el desarrollo de la intervención se evidenció la elaboración de criterios propios frente a la temática expuesta garantizando un aprendizaje significativo de los estudiantes, lográndose también la integración del conocimiento con la cotidianidad dando pie para que se genere mayor impacto favoreciendo la creación de una mirada crítica frente a las diversas situaciones a la que está expuesta la niñez.

Otro elemento innovador durante el desarrollo de las sesiones didácticas fue la lectura de varios textos reemplazando los tradicionales de Escuela Nueva. Material como las propagandas de televisión, videos, la historieta, narraciones. Se logra crear un ambiente seductor que permite captar toda la atención de los estudiantes favoreciendo el análisis y comprensión. Resultado que se pudo identificar al hacer preguntas de nivel literal, obteniéndose respuestas correctas, luego con la

estrategia de comparación de la información de textos y trayendo a la memoria lo aprendido sobre sana alimentación, se logró en un buen número de estudiantes hacer inferencias paso anterior y necesario para abordar al nivel crítico, aprovechando la motivación de los estudiantes frente al tema desarrollado se incentiva a crear sus propios argumentos para defender o reprochar el contenido de un texto.

Llevar al aula elementos que no son usuales en una jornada normal de clase permite que en los estudiantes se cree un ambiente curioso, ellos se predisponen para algo novedoso, cuando hace la entrada el experto con atuendo de un mimo se logra la atención completa de los niños, esta es una oportunidad para lograr incursionar en ellos con un aprendizaje ya que tienen toda la disposición para escuchar, ver y sentir; y como complemento se aprovecha para mantenerlos motivados mediante un concurso que se transversaliza durante toda la jornada.

## **LAS HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS, APOYO PARA DINAMIZAR PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS.**

### **Artefactos audiovisuales.**

Apoyar las actividades pedagógicas con medios audiovisuales como la computadora, el televisor, video beam, permite la predisposición de los estudiantes, teniendo en cuenta que por diversas circunstancias no es muy usual incluirlos en el aula, las constantes descargas eléctricas y obstrucciones en redes hace que no se programen las actividades usando este material.

Se pudo evidenciar la incursión positiva de dichas herramientas en los procesos de enseñanza y aprendizaje ya que después de realizada la observación de un video, exposición de diapositivas o una imagen era más espontánea y asertiva la participación de los estudiantes.

## **LOS PRODUCTOS, RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN.**

### **Escribir, como resultado de un proceso de comprensión lectora.**

La entrega del portafolio al iniciar la intervención predispuso a los estudiantes para el proceso de producción escrita, allí lograron hacer la compilación de las actividades propuestas y al finalizar cada estudiante observó su producción. Este instrumento sirvió como elemento de evaluación formativa ya que ellos y el maestro pudieron ir analizando los avances y calidad de las distintas producciones.

Aunque el propósito principal de la intervención no era la producción escrita, si se propusieron varias actividades encaminadas al desarrollo de esta habilidad teniendo en cuenta lo propuesto por Cooper “los procesos de comprensión lectora y de escritura son tan semejantes, la correlación de las actividades a desarrollar en ambas áreas hacen que estas se complementen y potencien entre sí”<sup>61</sup>.

Se inició proponiendo a los estudiantes la lectura de empaques y etiquetas, de dicho texto se extraía la información que debían consignar en cuadros, luego contestar preguntas y plasmar las respuestas escritas, la elaboración de una propaganda, y el ejercicio de producción de un texto descriptivo de un objeto bastante conocido por los estudiantes, como las frutas tradicionales de la región, se convierte en una estrategia adecuada en la iniciación de la escritura, no obstante no deja de causar traumatismo en los estudiantes debido a que este proceso requiere de un buen entrenamiento, y la población intervenida está adquiriendo las primeras bases para el desarrollo de una habilidad tan exigente como es la escritura.

---

<sup>61</sup>COOPER, J, David. Como mejorar la comprensión lectora. Madrid. 1998. Pág. 57.

Se aplicó también estrategias de escritura como retomar un texto escrito por ellos y leído por la maestra que le hizo las correcciones pertinente, se analizó la información plasmada y entre todos se construyó uno sólo. Fue una tarea de motivación para los niños, cada uno se esforzó por hacer su aporte en la reconstrucción del documento, permitiendo que los estudiantes hicieran reflexión sobre su trabajo y se apropiarán de estrategias que les facilite ir avanzando en su proceso de interpretación textual y desarrollo de las habilidades escritoras.

El decálogo para una sana alimentación fue un ejercicio de escritura bastante interesante, primero se hizo un ejercicio personal y luego a nivel grupal, terminando en una socialización a todos los estudiantes de la sede. Comentarios como: *La profesora pregunto a los niños que hablaron ¿Cómo se sintieron al exponer un texto construido por todos?, los niños contestaron que bien, bonito y la niña E2.10 dice – lo que escribimos nos quedó muy bonito- los niños E2,12 y E2.13, pegaron un decálogo en el periódico mural.*

## **OTROS FACTORES QUE INTERVIENEN EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE.**

Los estudiantes de las áreas rurales debido a las condiciones culturales en las que viven, se ven bastante afectados por los cambios climáticos ya que el desplazamiento desde las viviendas hasta las escuelas es dispendioso, el cruce de quebradas, caminar por zonas de derrumbes, caminos pantanosos y bastante empinados se convierten en impedimento para que en épocas de abundantes precipitaciones se desplacen hasta los lugares de estudio, debido a que se pone en riesgo la vida. Se requiere conocer estos factores que afectan de manera directa a los estudiantes y por ende a los procesos de formación para poder ejecutar estrategias como el trabajo de actividades en casa o talleres, son alternativas que favorecen la enseñanza y aprendizaje de dicha población.

Algo muy funcional y que fue tomado como elemento de evaluación para conocer el alcance o trascendencia de la temática desarrollada fue la feria de alimentos, donde se le dio la oportunidad a los estudiantes de escoger lo que deseaban consumir, sin generar presión para que eligieran lo más adecuado para la alimentación. Ocurrió que varios de los estudiantes tomaron sólo frutas pudiendo consumir el dulce que desearan, manifestando la importancia de consumirlas por los aportes nutricionales que le ofrece a su cuerpo. Otra situación que causó curiosidad fue la capacidad de los niños de primero que seleccionaron frutas pero también un confites alegando que su elección se debía a que la fruta les aportaba nutrientes pero les gustaba mucho los confites. También se dio el caso de una niña de segundo que durante todo el desarrollo del trabajo opinó y se evidenció el manejo de conceptos a cerca de los aportes nutricionales que se reciben de las frutas y los que aportan los confites analizados; sin embargo a la hora de hacer la elección no tuvo reparo en seleccionar sólo dulces alegando que era lo que le gustaba.

En esta actitud también se evidencia la criticidad de la niña ya que es consciente de la importancia de incluir en la alimentación las frutas pero como se le dio la oportunidad de seleccionar a su gusto, no tiene reparo en tomar la decisión que más le satisface sin dejarse persuadir por sus compañeros, maestra e invitado.

Esta actitud da pie para proponer como ejercicio de investigación y análisis ¿cómo hacer para que en la mayoría de los niños, lo que se aprende sea puesto en escena en la cotidianidad, sobre todo en temas tan importantes como la alimentación debido a que es fuente de desarrollo del ser humano?

Tabla 4: categorización de análisis de la intervención

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
<p><b>ESTRATEGIAS DENOMINADAS DETONANTES EN EL PROCESO DE COMPRENSIÓN TEXTUAL Y DESARROLLO DE LA CRITICIDAD.</b></p>	<p><b>El juego, dispositivo para activar conocimientos.</b></p>	<p>La niña E2.2:” -tun , tun”. E2,8 -¿Quién es? E2.2 –“ la vieja Inés, con los trapos al revés” E 2.8 “¿qué viene a hacer?” E 2.2 “-a comprar una fruta E 2.8 “Que fruta quiere?” E 2.2 – “una patilla”, E 2,8 -Cuánta patilla quiere” E-2,2 – dos libras piña”</p>	<p>Cada uno de los talleres investigativos contenía una dinámica, juego o actividad artística para dar inicio al desarrollo de la jornada académica.</p> <p>Incluir estas actividades, especialmente las lúdicas, se convirtieron en detonantes para activar presaberes, introducir elementos a trabajar durante el desarrollo del taller; manteniendo la motivación y participación de los educandos durante la actividad.</p> <p>Al incluir estas actividades se tuvo en cuenta lo enunciado por: Carmen Minerva que dice:</p> <p><i>El juego favorece y estimula las cualidades morales en los niños y en las niñas como son: el dominio de sí mismo, la honradez, la seguridad, la atención se concentra en lo que hace, la reflexión, la búsqueda de alternativas para ganar, el respeto por las reglas del juego, la creatividad, la curiosidad, la imaginación,</i></p>

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
			<p><i>la iniciativa, el sentido común y la solidaridad con sus amigos, con su grupo, pero sobre todo el juego limpio, es decir, con todas las cartas sobre la mesa. La competitividad se introduce en la búsqueda de aprendizaje no para estimular la adversidad ni para ridiculizar al contrincante, sino como estímulo para el aprendizaje significativo.</i><sup>62</sup></p> <p>Durante el desarrollo de las diversas actividades de la secuencia didáctica se evidenció como el juego involucrado con intencionalidad influye de manera positiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje; ya que se fomentó la confianza entre maestro- alumno y entre ellos mismos; también a medida</p> <p>que se introducían conceptos, ellos hacían contraste con lo trabajado en la etapa recreativa inicial trabajada y recordaban otras realizadas durante el desarrollo de otro taller.</p>

<sup>62</sup> MINERVA, T Carmen, El juego: una estrategia importante Educere [en línea] 2002, 6 (octubre-diciembre) : ISSN 1316-4910 [en línea] [Fecha de consulta: 9 de julio de 2017] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601907>>

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
	<p data-bbox="552 349 846 670"><b>El nombre de la secuencia didáctica “¡A leer para conocer lo que vamos a comer!”, un motivador de lectura.</b></p> <p data-bbox="552 1274 846 1430"><b>Material del medio llevado al aula como texto de lectura para</b></p>	<p data-bbox="871 391 1220 581">E2.13- “<i>será de comida</i>” E2,12 “<i>dice-una coca cola; vamos a mirar una coca cola</i>” ”</p> <p data-bbox="871 1274 1220 1430">- E2.1 “<i>la naranja tiene vitamina B, K, C, D.</i>”, E2.10 “<i>que la naranja es buena, sirve para el</i></p>	<p data-bbox="1249 349 1837 1222">Para la socialización de la secuencia a los niños, se organizó una presentación en Power Point, donde se estructuró la temática de una manera muy colorida incluyendo la imagen de los empaque y etiquetas que iban a ser leídos y analizados durante la actividad; esto llamó la atención de los niños, allí se abrió espacio para que surgieran preguntas acerca de lo que se iba a hacer, dando pie a una de las técnicas de Daniel Cassany; acerca de la pregunta y descubrir la conexión, en este caso, entre el nombre y las imágenes de la presentación; difícilmente ellos hicieron este contraste debido al nivel cognitivo de los niños; lo que si se logró evidenciar fue la atracción de ellos por el material a leer y al descubrir la rima en el nombre de la secuencia produjo gracia e interés por el desarrollo de la siguiente actividad.</p> <p data-bbox="1249 1274 1837 1430">La lectura de los empaques y etiquetas de las golosinas, se realizó de manera integrada, por grupos extraían la información, hacían cuadros comparativos</p>

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
	<p><b>desarrollar la criticidad en los estudiantes.</b></p> <p><b>Evitar la monotonía en el aula, un aliado en el proceso de aprendizaje.</b></p>	<p><i>corazón, y cuando uno está con la tos, se le da jugo de naranja y le pasa</i></p>	<p>e ilustraban la información relevante. Para alcanzar una comprensión más certera; este ejercicio se complementó con el manejo de vocabulario y uso adecuado del diccionario; estrategia recomendada por Cooper en el texto: <i>Como mejorar la comprensión lectora</i>. Durante el desarrollo de este ejercicio se logró evidenciar el interés de los niños por descubrir la información contenida en el empaque, se les iba haciendo un adiestramiento de contextualización a través de diálogos y debates siendo la pregunta el pretexto para extraer y generar información, aclarar conceptos; donde ellos se esforzaban por responder sustentando con la información adquirida a través del proceso de lectura.</p> <p>Para reforzar los conocimientos y poner a los niños a pensar sobre la información adquirida durante el proceso; se llevó al aula lecturas de otros textos basados en el aporte nutricional de cinco de las frutas más comunes de la región; (naranja, mango, mandarina, banano y guayaba),</p>

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
			<p>frutas que son comercializadas a bajo costo desconociendo el valor nutricional que aportan a la población. Fue interesante el ejercicio ya que se les orientaba para que comparan la información y ellos mismos descubrieran lo importante de seleccionar adecuadamente los productos que se deben consumir, esta información se reforzó con actividades prácticas donde los niños seleccionaban unas onces saludables, experimentaban el consumo de las frutas frescas y planteaban estrategias para promover hábitos de alimentación saludables. Durante esta fase de la secuencia se evidenció el alcance de conceptualización de los niños en comentarios como: <i>E2.1 la naranja tiene vitamina B, K, C, D.-, E2.10 –que la naranja es buena, sirve para el corazón, y cuando uno está con la tos, se le da jugo de naranja y le pasa, surgidos de la experiencia de la lectura.</i></p> <p>Otro de los elementos llevados al aula con el objetivo de crear significancia en el</p>

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
			<p>ejercicio fue la visita de un experto que puso en escena, causas y consecuencias de ingerir productos elaborados con alto nivel de azúcares y la importancia de ingresar las frutas en la dieta alimenticia.</p> <p>También como proceso para evaluar el grado de comprensión y nivel de criticidad se realizó una feria de alimentos; donde ellos seleccionaron a su gusto los productos a consumir y sustentando de manera oral los criterios para dicha decisión. Durante este ejercicio se puede evidenciar como influye en el nivel de atención y participación la presencia de otra persona en el aula, los niños se mostraron más atentos participaron, se mantuvieron sintonizados en el ejercicio y en el momento de argumentar la selección de los productos se evidenció la trascendencia en el proceso de expresión oral y el alcance en el manejo de conceptos.</p>
<b>LAS HERRAMIENTA TECNOLÓGICAS, APOYO PARA</b>	<b>Artefactos audiovisuales.</b>	E1.2 <i>“estaba bonito ¿lo podemos ver otra vez?”</i> ¿Por qué Ñoño está enfermo? E.1.4. <i>“porque</i>	También, durante el análisis se reforzó la información con textos más susceptibles a los niños de iniciación escolar: videos, anuncios comerciales de televisión y la

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
<b>DINAMIZAR PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS.</b>		<p><i>es muy gordo”, E.2-10. – “porque come mucho”, luego la profesora dice ¿Qué tiene que ver la alimentación con la salud de Ñoño? E.26, “Ñono no quería hacer ejercicio, la profesora interviene”. ¿Por qué estar gordo no es señal de buena salud? E 2.3”.porque los gordos no quieren caminar,” la profesora dice: ¿Qué debemos hacer para evitar engordarnos demasiado?.</i></p> <p><i>E2.10.”comer frutas y verdura y pocos dulces”.</i></p>	<p>historieta sirvieron como material complementario de lectura. Para la comprensión se hizo lectura pausada, haciendo reconocimiento de la información más relevante, haciéndola visible al contexto y comparándola con el material ya leído. Con esta información los niños realizaron una producción textual que luego expusieron a estudiantes de otros grados. Se evidenció el avance en el nivel de comprensión de lectura y la capacidad de integrar información para producir un texto.</p>
<b>LOS PRODUCTOS, RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN.</b>	<b>Escribir, como resultado de un proceso de comprensión lectora.</b>	<p>La profesora pregunto a los niños que hablaron ¿Cómo se sintieron al exponer un texto construido por todos?, los niños contestaron que bien, bonito y la niña</p>	<p>Cooper, en el texto <i>Cómo mejorar la comprensión lectora</i>; Es claro en afirmar que la lectura y escritura son dos procesos simultáneos, que a medida que se avanza en la comprensión, la expresión escrita también debe ir en progresividad, “El sujeto que escribe se esfuerza, durante la</p>

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
		<p>E2.10 dice “<i>–lo que escribimos nos quedó muy bonito</i>”- los niños E2,12 y E2.13, pegaron un decálogo en el periódico mural.</p>	<p>actividad, por organizar sus ideas de modo que ellas sean comprendidas por el lector.”<sup>63</sup> Es comprensible que para poder escribir sobre un tema se debe tener conceptos claros extraídos de otros textos de allí que los procesos se retroalimentan.</p> <p>Para validar esta postura, se orientaron varias actividades para el desarrollo de la habilidad escritora. Entre ellas elaborar un intertexto, hacer cuadros comparativos, construir un texto descriptivo, elaborar propagandas y diseñar el decálogo sobre una sana alimentación, proceso que se retroalimentó por la maestra y se reconstruyó haciendo recopilación de todos los escritos para producir uno sólo y poderlo socializar a todos los compañeritos de otros grados. A medida que se abordaba la lectura y comprensión se iban dando las pautas para la producción escrita; el desarrollo de este proceso fue un poco más complejo debido a que en esta etapa de formación aún no</p>

<sup>63</sup> COOPER, David. *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid. 1998. Pág 57

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
			se tienen muchas habilidades en el manejo de sintáctico y semántico para producir textos. Sin embargo los estudiantes se esforzaron por producir el material para alimentar el portafolio, que funcionó como detonante en este ejercicio.
<b>OTROS FACTORES QUE INTERVIENEN EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE.</b>	<b>Condiciones climáticas</b>		La población atendida en esta institución es catalogada como población dispersa, ya que los estudiantes deben recorrer varios km de distancia para llegar hasta el aula, la zona es montañosa y algunos deben cruzar caños y quebradas. Durante la aplicación de la propuesta surgió que se debieron posponer actividades debido a que en los días planeados para la aplicación no llegaron

## 12. CONCLUSIONES.

Luego de analizar todo el proceso investigativo de esa intervención se llega a las siguientes conclusiones:

Al Indagar qué entiende y cómo enseña lectura crítica el maestro de lengua castellana de escuela multigrado rural, se pudo identificar debilidades en sustentos teóricos que no le permite a los docentes una clara visión acerca de este concepto y la manera cómo abordarlo en el aula; las estrategias que implementan para comprensión lectora no crean ambientes para favorecer el pensamiento crítico. Estos vacíos de los docentes también tienen un fundamento en documentos que orientan su quehacer pedagógico ya que se pudo identificar que hace falta profundizar en las estrategias propuestas desde los documentos institucionales que apuntan a los procesos de lectura puesto desde las guías analizadas se hizo evidente que se prioriza los procesos literales con un acercamiento a los inferenciales; de la misma manera en los planes de área hay una predominancia al enfoque gramatical lo que puede estar llevando a los docentes a distanciarse en la búsqueda de acciones para promover lectura crítica.

También es evidente el nivel de formación de los maestros para el desarrollo de ambientes más constructivistas ya que en las prácticas es evidente el tradicionalismo, insisten en manejar a los niños imponiéndoles disciplinas donde el niño está obligado a realizar las actividades tal cual los maestros lo indican y de esta manera evitar las sanciones o correctivos, Este proceder impide que los niños establezcan criterios y opiniones propias.

Al aplicar la prueba diagnóstica para identificar las dificultades que presentaban los estudiantes de primero y segundo grado de escuela multigrado rural; para

abordar la lectura crítica; se evidenció la falta de criterios para la selección de una respuesta, no lograban asimilar información de un texto, mostraron ausencia en la disciplina que exige el proceso de lectura y al darles la oportunidad de hacer inferencias de una lectura de textos escrito o imagen no lograron hacer acercamiento a una respuesta correcta. Se puede inferir de esta circunstancia que por los grados en que están a nivel escolar, no se les ha intervenido de manera adecuada para prepararlos en el desarrollo de una lectura comprensiva y crítica, el ejercicio de lectura ha sido sólo de decodificación y comprensión en un nivel literal.

Recurrir a la consulta de varios autores que se han dado a la tarea de investigar y plantear estrategias pedagógicas en caminadas al alcance de una lectura crítica, se convirtió en una tarea bastante fructífera para lograr consolidar una serie de actividades secuenciadas orientadas a este propósito y de esta manera poder realizar una orientación fundamentada teóricamente. Esto le permitió al maestro investigador un desarrollo cognitivo para evaluar los procesos y prácticas pedagógicas con las que interviene en el aula.

Al desarrollar cada una de las estrategias y actividades propuestas en la secuencia didáctica a partir del análisis de etiquetas y empaques de alimentos con el fin de fortalecer los procesos de lectura crítica en niños de primero y segundo de escuela multigrado rural. se pudo evidenciar algunos logros alcanzados como: el interés de los niños por indagar sobre el contenido nutricional de los alimentos consumidos, también se fortaleció la participación de cada uno de los estudiantes en la lectura de los textos, algunos de ellos tienen dificultad para la decodificación fluida; pero al escuchar las lecturas leídas por los compañeros les propicio espacios de participación en los debates, los niños mostraron interés en el desarrollo de cada una de las actividades; fue interesante la inclusión y lectura de varios materiales tanto impresos como audiovisuales ya que esto le dio la oportunidad a todos de conceptualizar mayor información.

Durante el desarrollo de las actividades se identificó falencias en el proceso de escritura, a los niños les causa mucha dificultad poner por escrito sus propias ideas, cuando interpretan una pregunta escrita logran responderla de manera fluida identificándose una estructura sintáctica adecuada; pero en el momento de escribirla presentan un enorme vacío.

Entre los ejercicios de escritura más relevantes se encontró; la elaboración del decálogo de la salud, en esta actividad la participación fue total, todos se esforzaron por presentar su trabajo de la manera más correcta, acataron observaciones y en el momento de construir un sólo documento todos lucharon porque sus ideas fueran plasmadas, pero también aceptaron observaciones; esto fue considerado un avance hacia la criticidad.

Cuando se les dio la oportunidad de escoger los alimentos a consumir cada uno mostró plena conciencia de los criterios que los forzaban a seleccionar lo que iba a consumir, allí mostraron un desarrollo de pensamiento crítico.

Al evaluar el alcance e impacto de la secuencia didáctica en el proceso de fortalecimiento de la lectura crítica en niños de primero y segundo de escuela multigrado rural. Se puede afirmar que contribuyó de manera positiva ya que mejoraron la expresión oral, se evidenció que a medida que se avanzó en el desarrollo de los talleres la conceptualización de la información era más certera; también, en los productos escritos mostraron fortalecimiento de las habilidades escritoras identificándose mayor coherencia y cohesión en los textos.

### **13. RECOMENDACIONES**

Partiendo de la experiencia y conocimiento adquirido durante el desarrollo de ésta investigación se hacen las siguientes recomendaciones:

Se recomienda replantear el plan de estudios de Lengua Castellana de Básica primaria especialmente en lo referente al factor de comprensión e interpretación textual, dándole una mirada más profunda a este aspecto de manera que se propongan estrategias que vayan encaminadas a lograr la comprensión de lectura y la producción escrita trascendiendo hasta un nivel crítico.

Las maestras y maestros becados por el MEN deben ser los pioneros para el ejercicio de estructuración del plan de área y demás documentos que orientan los procesos de formación de la institución.

Los maestros deben apropiarse de estrategias que permitan desarrollar la lectura crítica desde la etapa de iniciación escolar, y de esta manera garantizar que a medida que se avanza en los grados se tenga una mayor retención del conocimiento y puedan responder a los diversos retos y obstáculos a los que se verán afrontados tanto en la vida escolar como en la cotidianidad.

Implementar en las escuelas multigradas la planeación estratégica de la práctica pedagógica a través de secuencias didácticas interdisciplinarias, tanto entre grados como entre áreas, de manera que puedan interactuar simultáneamente, maestro-estudiante, e ir replanteando las actividades para evitar la mortalidad académica.

Se recomienda a los maestros, fomentar en el aula la lectura de diversos materiales contextualizados que conduzcan a los estudiantes a mirar las situaciones que viven

en su entorno, analizarlas y desde la comprensión textual proponer estrategias que transformen las problemáticas sociales que se viven en comunidades rurales con el fin de aportar en el desarrollo de un sector tan vulnerable a la persuasión del comercio y la política.

Sólo resta añadir, que el trabajo como maestros requiere de un profundo compromiso en la transformación e innovación constante de las prácticas pedagógicas, para hacer de las instituciones educativas verdaderos centros de formación y no lugares donde se acude a llenarse de información sin sentido. Esto será un aporte al desarrollo de las comunidades donde la escuela ejerce su radio de acción.

## BIBLIOGRAFÍA

ALMEIDA, M. Mario Fernando, CORAL, D. Fanny Rubiela, RUIZ, C. Myriam del Socorro. Didáctica problematizadora para la configuración del pensamiento crítico en el marco de la atención a la diversidad. Universidad de Manizales. Programa de Maestría en Educación desde la Diversidad. 2014.

AVENDAÑO, Fernando. PERRONE, Adriana. La didáctica del texto. Estrategias para comprender y producir textos en el aula. Santa Fe; Argentina. 2011. Pág.84

BOISVERT, Jacques. La formación del pensamiento crítico. México. 2004. Pág. 24.

CAMPS Anna y DOLZ Joaquim. Introducción: Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. 1995. Pág .49

CASSANY, Daniel. Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea. Barcelona. 2006. Pág. 21

CERDA, Hugo. El proyecto de aula: El aula como un sistema de investigación y construcción de conocimientos. Bogotá. 2002.

CHUMBI, T. Viviana. 4. La lectura argumentativa en estudiantes de primero de bachillerato. Universidad de Cuenca Ecuador. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. Maestría en Educación y Desarrollo del Pensamiento. 2010 – 2011.

COOPER, David. Como mejorar la comprensión lectora. Madrid. España. 1998. Pág 374.

CROS, Ana. 2003. Convencer en clase. Argumentación y discurso docente. Barcelona.

FIGUEREDO, Fernando, Tesis de grado, BUCARAMANGA. UIS. 2010 Pág. 38.

FIGUEREDO, G. Fernando. Reconstrucción de los procesos educativos en una Institución de promoción campesina desde las concepciones y prácticas pedagógicas de sus actores. Universidad Industrial de Santander. Programa de Maestría en Pedagogía. 2010.

GÓMEZ, T. Rebeca Margarita. Comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de 5to y 6to grados de primaria del Callao. Universidad San Ignacio de Loyola. Escuela de Posgrado. 2010.

HERNÁNDEZ, S. Karem Daian, PÁEZ, C. Yurany Stefany. Concepciones sobre la lectura crítica de los docentes en ejercicio de lengua castellana en la ciudad de Bucaramanga y su área metropolitana. Universidad Industrial de Santander. Escuela de Educación. Licenciatura en Educación Básica. 2015.

JOLIBER, Josette y Grupo de docentes de Ecoen. Formar niños lectores de textos. Séptima edición. Santiago de Chile. 1997.

JOAN, Mateo Andrés. Manual de educación. Barcelona, España MIII EDITORIAL OCEANO. 2003. Pág. 495.

MARÍN, C. 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. Universidad Tecnológica de Pereira. Posgrado de Maestría en Educación. 2013

MCKERNAN, J. Investigación y recursos para profesionales reflexivos. Ediciones Morata, S.L. Madrid. 1999. Pág. 25.

MEN. Educación de Calidad. El Camino para la Prosperidad. Pacto Nacional por el mejoramiento de la Calidad Educativa. Bogotá. 2010.

MEN. Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje. Bogotá. 2006 Pág. 19

MINERVA, T Carmen, El juego: una estrategia importante Educere [en línea] 2002, 6 (octubre-diciembre) [Fecha de consulta: 9 de julio de 2017] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601907>> ISSN 1316-4910

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Panamericana Formas e impresos SA 1998. Pág. 49

PARRA, M. Ángela Rocío, FIRACATIVE, V. Oscar Alberto, RUÍZ, H. Rosa Alexandra. La lectura crítica y la producción textual en grados cuarto y quinto de básica primaria. Corporación Universitaria Minuto de Dios. Programa de Licenciatura en Educación. 2011.

PRÓ, Maité. Aprender Con Imágenes. Ediciones, Paidós Ibérica. S.A. 2003. Pág. 27.

SANCHEZ, A. Verónica, DOLZ, Joaquín, BORZONE, Ana María, Escribir textos argumentativos desde el inicio de la escolaridad. Un análisis de textos producidos a partir de una secuencia didáctica. Trabajo de Lingüística Aplicada. Argentina, 2012.

SANDOVAL, C. Carlos Arturo. Investigación Cualitativa. Programa de Especialización en Teoría, Métodos y técnicas de Investigación Social. ICFES. Bogotá, Colombia. 1996. Pág. 11.

VERA, Ramos Gilma Alexandra, El pictograma como recurso pedagógico para el desarrollo de habilidades lectoras en niños y niñas del nivel inicial del centro educación básica “Virginia Reyes González” de la parroquia Anconcito. Cantón Salinas. Provincia de Santa Elena. Periodo lectivo 2012- 2013. Pag, 27-28.

WESTON, Anthony, Las claves de la argumentación. Edición española .2005.Pág. 11.



ZUTA, A. Dayana. Acceso equitativo al conocimiento y desarrollo de la argumentación: Una experiencia didáctica en la clase de lengua castellana. Universidad Industrial de Santander. Programa de Maestría en Pedagogía. 2014.

THOMPSON, Ivan. La etiqueta del producto. “¿*Qué es una Etiqueta* o *Cuál es la Definición de Etiqueta* Para Fines de Marketing? <http://www.marketing-free.com/producto/etiquetas.html>, publicado septiembre de 2009. Consultado 01 de mayo de 2017.

## ANEXOS

### Anexo A. Entrevista semiestructurada

**Entrevista semiestructurada:** Esta entrevista fue aplicada a los docentes de básica primaria de las sedes de la institución, con el fin de adquirir una idea muy cercana de la forma cómo los docentes concebían el concepto de lectura crítica y la manera como lo abordaban con los estudiantes; también identificar el tipo de lecturas que trabajaban y las estrategias que estaban usando para desarrollar competencias en lectura crítica.

<b>UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER</b> <b>FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS</b> <b>ESCUELA DE EDUCACIÓN</b> <b>MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA</b>		
<b>Entrevista semiestructurada docentes Institución Educativa Rural de Santander</b>		
<b>Objetivo:</b> Averiguar qué entienden por lectura crítica los maestros de lengua castellana.		

Código de identificación: \_\_\_\_\_ Fecha de aplicación: \_\_\_\_\_



Edad del entrevistado: \_\_\_\_\_ Tiempo de experiencia en la docencia: \_\_\_\_\_

1. ¿Qué comprende usted por lectura crítica?
2. ¿Cuáles teóricos conoce usted que hablen de lectura crítica?
3. ¿Qué importancia cree que tiene enseñar a leer de forma crítica?
4. ¿Qué estrategias emplea como maestra para fortalecer la lectura crítica?.
5. ¿Qué dificultades ha encontrado para enseñar a leer de forma crítica?
6. ¿Qué actividades realiza con sus estudiantes en relación con las lecturas trabajadas durante la jornada?

7. ¿Cree que sus estudiantes están leyendo en forma crítica?
8. ¿Cuál cree usted que es el mejor tipo de texto para enseñar lectura crítica?
9. ¿Qué prácticas de lectura le han dado mejores resultados con los estudiantes y cuales no han sido las mejores?
10. ¿Qué piensa usted de los procesos de lectura que se llevan a cabo en la institución?
11. ¿Qué opinión tiene usted sobre los procesos de lectura contemplados en los planes de área de asignatura de lengua castellana?

## Anexo B Rúbrica para analizar el plan de asignatura

**Rúbrica para analizar el plan de asignatura:** fue creada como derrotero para analizar el plan de estudios de lengua castellana de la institución educativa y tiene como objetivo descubrir cómo se aborda la lectura crítica a la luz de los estándares, los derechos básicos de aprendizaje y los criterios básicos para el desarrollo de las competencias comunicativas.



<p><b>UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER</b>  <b>FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS</b>  <b>ESCUELA DE EDUCACIÓN</b>  <b>MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA</b></p>	 
<p><b>Rúbrica para analizar el plan de asignatura de Lengua Castellana de una Institución Educativa Rural de Rionegro Santander.</b>  <b>Objetivo:</b> Analizar si el plan de área de Lengua Castellana promueve una lectura crítica</p>	

LISTA DE CHEQUEO	RANGOS DE EVALUACIÓN	
	SI	NO
Se encuentran contemplados los estándares básicos de Lengua Castellana		
Están incluidas las competencias básicas: pragmática, semántica y sintáctica		
En el plan de asignatura de lengua castellana están contemplados los Derechos Básicos del Aprendizaje,		
El plan de asignatura propone como metodología la enseñanza por proyectos		
Se contempla un espacio exclusivo para la lectura.		

LISTA DE CHEQUEO	RANGOS DE EVALUACIÓN	
	SI	NO
Hay coherencia entre los contenidos y los estándares básicos		
Se tienen en cuenta los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales		
Los contenidos de aprendizaje promueven el desarrollo de una lectura crítica.		
El desarrollo de los contenidos promueven un aprendizaje significativo		
Promueve el desarrollo de las habilidades comunicativas: leer, escribir, hablar, escuchar		
En los criterios de evaluación se evidencia una evaluación formativa: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación		
El plan de asignatura está orientado para ser desarrollado según la metodología escuela nueva		
El plan de asignatura está fundamentado teóricamente		



## Anexo C Rúbrica para analizar los adaptadores o planeadores de clase

**Rúbrica para analizar los adaptadores de clase:** esta rúbrica fue concebida como el derrotero para analizar las adaptaciones que los docentes realizan a las guías de trabajo de Escuela Nueva. La finalidad era detectar la coherencia entre los planes de área, las guías de trabajo, los criterios exigidos por el MEN, el contexto en el que los estudiantes viven y el acercamiento a la lectura crítica.

<b>UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER</b> <b>FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS</b> <b>ESCUELA DE EDUCACIÓN</b> <b>MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA</b>			
<b>Rúbrica para analizar los adaptadores de clase del área de Lengua Castellana de la Institución Educativa Rural de Rionegro Santander</b> <b>Objetivo:</b> Analizar si los adaptadores de clase del área de Lengua Castellana promueven una lectura crítica			
LISTA DE CHEQUEO	RANGOS DE EVALUACIÓN		
	SI	NO	
Presenta coherencia con el plan de asignatura del área de Lengua Castellana			
Se diseñan teniendo en cuenta el desarrollo cognitivo de los estudiantes			
En los adaptadores de clase se identifican los Derechos Básicos del Aprendizaje,			
Cumplen con la metodología Escuela Nueva			
Las adaptaciones realizadas a la guía son contextualizadas			
Las actividades adaptadas tienen una sucesión coherente de acuerdo a la guía de trabajo			
Las adaptaciones realizadas a la guía promueven una lectura crítica.			
Las adaptaciones propuestas promueven una evaluación formativa			

## Anexo D. Rúbrica para analizar las guías de trabajo de lengua castellana

**iv). Rúbrica para analizar las guías de trabajo de lengua castellana:** Esta rúbrica se diseñó con el fin de hacer un reconocimiento del material diseñado para lenguaje con metodología Escuela Nueva, para identificar las estrategias usadas y los mecanismos abordados para que los estudiantes de primaria desarrollen un pensamiento crítico.

<b>UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER</b> <b>FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS</b> <b>ESCUELA DE EDUCACIÓN</b> <b>MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA</b>		 	
<b>Rúbrica para analizar guías de trabajo del área de Lengua Castellana de la Institución Educativa Rural de Rionegro Santander</b> <b>Objetivo:</b> Analizar si las guías de trabajo del área de Lengua Castellana promueven una lectura crítica			
LISTA DE CHEQUEO	RANGOS DE EVALUACIÓN		
	Excelente	Bueno	Insuficiente
Tienen actividades que explora los conocimientos previos de los estudiantes			
Las guías de cada grado están diseñadas teniendo en cuenta el desarrollo cognitivo de los estudiantes			
En las guías de trabajo están contemplados los Derechos Básicos del Aprendizaje			
Las actividades propuestas promueven la motivación del estudiante hacia el aprendizaje			
Las actividades diseñadas para abordar los contenidos están			

LISTA DE CHEQUEO	RANGOS DE EVALUACIÓN		
	Excelente	Bueno	Insuficiente
enmarcadas dentro del contexto del estudiante			
Los procesos que se desarrollan en el aula propician un aprendizaje significativo.			
Las actividades propuestas en las guías de trabajo son sucesivas y coherente			
Los textos planteados son actualizados y cobran significado en la vida del estudiante.			
Los textos presentan actividades que promuevan una lectura literal			
Los textos presentan actividades que promuevan una lectura inferencial			
Los textos presentan actividades que promuevan una lectura crítica.			
La guía de trabajo propone la lectura y análisis de diferentes tipos de textos: informativo, narrativo, argumentativo y explicativo			
La metodología establecida en el desarrollo de las actividades es coherente con el plan de asignatura de lengua castellana			
La evaluación propuesta en las guías de trabajo es formativa e integral ( conceptuales, procedimentales y actitudinales)			
Las guías de trabajo se fundamentan con la metodología escuela nueva			

## Anexo E. Las pruebas diagnósticas

**V). Las pruebas diagnósticas:** Estas pruebas fueron aplicadas a los estudiantes objeto de estudio en esta investigación, y diseñadas por el equipo de trabajo del colectivo, pensadas y analizadas para detectar el nivel de lectura crítica y argumentativa que tenía la población que se iba a intervenir. Se aplicó de manera individual a cada estudiante y los resultados arrojados fueron la base para la planeación de las actividades que se realizaron con los estudiantes.

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

Universidad  
Industrial de  
Santander



**Prueba de lectura y escritura para el grado: Primero**

**Objetivo: Identificar los aciertos y falencias que tienen los estudiantes en los niveles de lectura para llegar a una lectura crítica.**

NOMBRE DEL ESTUDIANTE: \_\_\_\_\_ GRADO: 1º

EDAD: \_\_\_\_\_ FECHA DE APLICACIÓN: \_\_\_\_\_

### PRUEBA DE LENGUAJE GRADO PRIMERO

**RESPONDE LAS PREGUNTAS 1 A 8 DESPÚES DE OBSERVAR EL SIGUIENTE VIDEO**



<https://youtu.be/TnHZwILk04Y> (Se entrega el video como anexo)

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



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

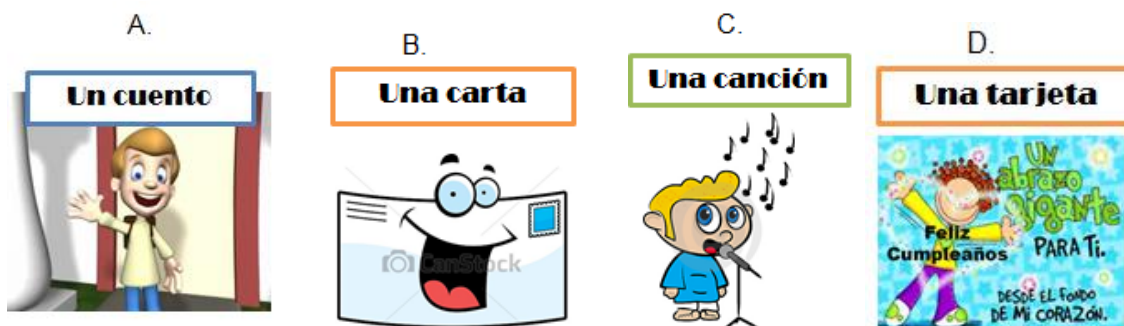
2. En esta historia, ¿quién dice: “el desayuno está listo”?

A. El papá

- B. Andrés
- C. La mamá
- D. La nona

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

3. Este video representa:



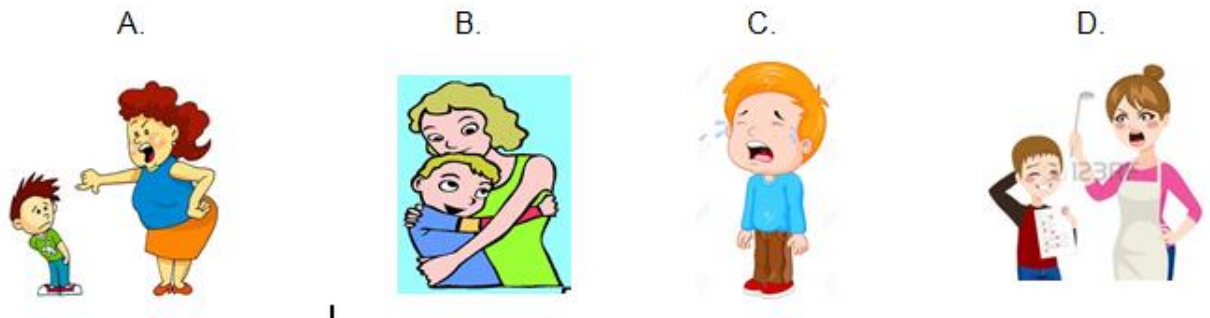
<b>COMPETENCIA</b>	Comunicativa-lectora
<b>COMPONENTE</b>	Sintáctico
<b>AFIRMACIÓN</b>	Identifica la estructura implícita del texto.
<b>RESPUESTA CORRECTA</b>	A
<b>ARGUMENTO</b>	En esta pregunta el estudiante debe identificar según su estructura y organización el tipo de texto que representa la historia,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

4. En la historia, el niño Andrés:

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

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

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



<b>COMPETENCIA</b>	Comunicativa-lectora
<b>COMPONENTE</b>	Pragmático
<b>AFIRMACIÓN</b>	Evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación.
<b>RESPUESTA CORRECTA</b>	B

<b>ARGUMENTO</b>	En esta pregunta el estudiante debe caracterizar al enunciador respecto a lo enunciado. Se refleja un trato amoroso entre la mamá y Andrés
------------------	---

6. La historia de Andrés se compone de:

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

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

7. ¿En dónde estaba Andrés?

A.



B.



D.



C.



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

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

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

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

**RESPONDE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS ATENDIENDO A LA SITUACIÓN QUE CADA UNA PROPONE**

9. Juan está cumpliendo años ¿Cuál mensaje es adecuado para escribirle?

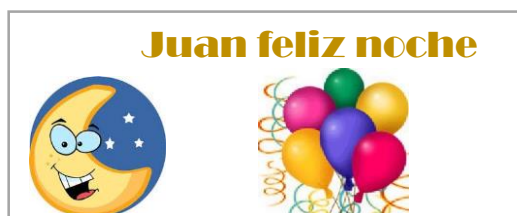
A.



B.



C.



D.



<b>COMPETENCIA</b>	Comunicativa-escritora
<b>COMPONENTE</b>	Semántico
<b>AFIRMACIÓN</b>	Comprende los mecanismos de uso y control que permiten regular el desarrollo de un tema en un texto, dada la situación de comunicación particular
<b>RESPUESTA CORRECTA</b>	B
<b>ARGUMENTO</b>	Esta pregunta exige del estudiante identificar el tipo de texto atendiendo a la situación planteada.

10. Escribiste el siguiente cartel

**Mañana en mi escuela se entregan boletines**

El cartel debe ir dirigido a:

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

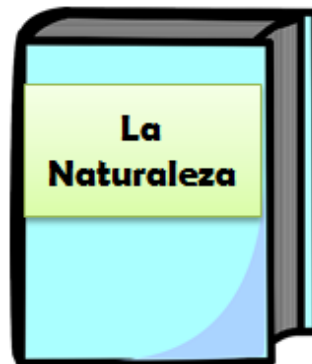
<b>COMPETENCIA</b>	Comunicativa-escritora
<b>COMPONENTE</b>	Pragmático
<b>AFIRMACIÓN</b>	Prevé el rol que debe cumplir como enunciador, el propósito y el posible enunciatario del texto, atendiendo a las necesidades de la situación comunicativa.
<b>RESPUESTA CORRECTA</b>	D
<b>ARGUMENTO</b>	En esta pregunta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

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

A.



B.



C.



D.



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

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



**Prueba diagnóstica de lectura y escritura para el grado segundo de básica primaria.**

**Objetivo: Identificar los aciertos y falencias que presentan los estudiantes en los niveles de lectura para llegar a una lectura crítica y argumentativa.**

NOMBRE DEL ESTUDIANTE: \_\_\_\_\_

EDAD: \_\_\_\_\_ FECHA DE APLICACIÓN: \_\_\_\_\_

**RESPONDE LAS PREGUNTAS 1 A 4 DE ACUERDO AL SIGUIENTE TEXTO**

### **LA LLUVIA EN EL BOSQUE**

En el bosque de los cien pinos hace siete días que no para de llover. Pero no es una lluvia fina, de aquellas que nos impiden salir a jugar, ni tampoco es una tormenta. Tiene momentos de silencio, momentos en que para y toma fuerzas, para después gritar con truenos y relámpagos.

Mario se rasca las picaduras de los mosquitos. Está de muy mal humor, porque hay pocas posibilidades de salir a jugar. “Tal vez termine de llover más tarde y pueda ir a encontrarme con Osito Doby y los demás animales del bosque”, piensa.

Su mamá está decidida a hacer algo para que Mario cambie el humor. Entonces se prepara para contarle un cuento, como tantas tardes a la hora de la siesta. Mario se acuesta a su lado en el gran sillón que está junto a la ventana de la cabaña, y la mamá comienza a contarle este cuento mientras le acaricia los cabellos.

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

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

Mario interrumpe a su mamá sin entender y le pregunta:

-¿Qué significa testarudo?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

<b>COMPETENCIA</b>	Comunicativa- lectora
<b>COMPONENTE</b>	Pragmático
<b>NIVEL</b>	Inferencial
<b>AFIRMACIÓN</b>	Identifica el tipo de texto en todo su conjunto

<b>RESPUESTA CORRECTA</b>	A
<b>ARGUMENTO</b>	En esta pregunta el estudiante debe identificar el tipo de texto expuesto.

5. ¿Por qué Mario pensó que la mamá le decía: Terco, porfiado y también obstinado?
- A. Porque él estaba de mal humor
  - B. Por la forma de expresión de la mamá
  - C. Estaba acostumbrado a los insultos
  - D. Porque Mario era demasiado sensible.

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

6. según el texto quien se asoma, se esconde, se vuelve a asomar es:
- A. Martin Mocasín
  - B. Mario
  - C. Las nubes
  - D. El sol

<b>COMPETENCIA</b>	Comunicativa- lectora
<b>COMPONENTE</b>	Sintáctico
<b>NIVEL</b>	Literal
<b>AFIRMACIÓN</b>	Comprende la información del texto
<b>RESPUESTA CORRECTA</b>	D

<b>ARGUMENTO</b>	En esta pregunta el estudiante ha comprendido la información expresada en el texto.
------------------	---

7. Cuando la mamá de Mario dice: ahora puedes salir. Se está dirigiendo a:
- A. Mario
  - B. El sol
  - C. Las nubes
  - D. Martin Mocasín

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

8. Teniendo en cuenta el texto, el nombre que más se ajusta a la información obtenida es:
- A. Los bosques peligrosos
  - B. ¿Cuándo puedo ir a jugar?
  - C. La lluvia inesperada
  - D. La infestación de mosquitos

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

**OBSERVE LA SIGUIENTE IMAGEN Y CONTESTA LA PREGUNTA 11.**



9. La niña de la imagen está picada de mosquitos: ¿cuál de las siguientes oraciones es la adecuada para invitarla a que se eviten estos incidentes?.
- A. Los mosquitos son enemigos de los niños y las niñas
  - B. La picadura de mosquitos hace daño a la piel
  - C. Las personas no se deben exponer al aire libre
  - D. Debes prevenir en tu casa la reproducción de mosquitos

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

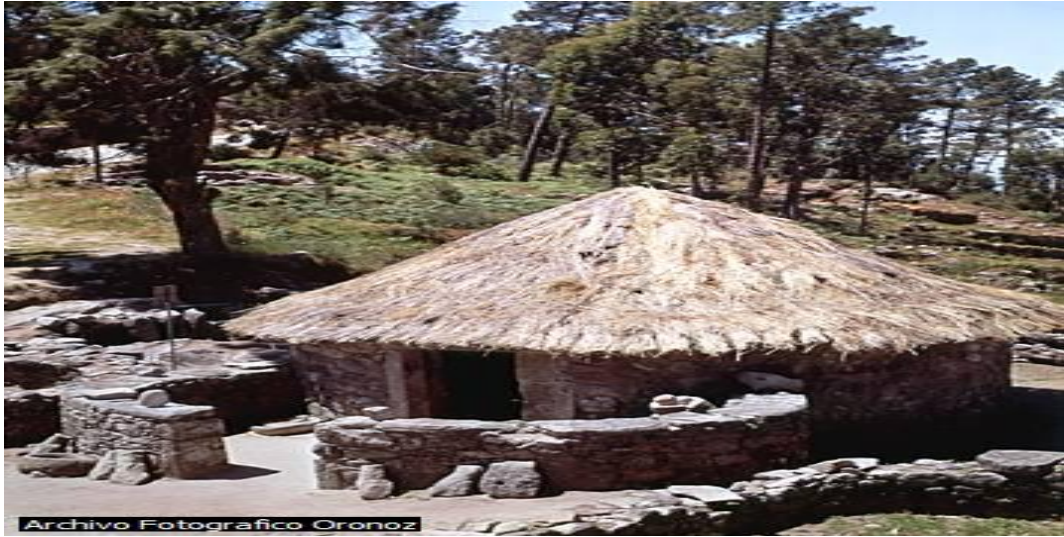
10. El siguiente texto es informativo, para complementarlo le deberíamos incluir:



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

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

Observa la siguiente imagen y contesta las preguntas 11 y 12



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

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

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

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

- A. Información
- B. Construcción

C. Imagen

D. Circunferencia

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

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

A. Un verso

B. Una carta



C. Un aviso

D. Un drama.

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

## Anexo F. Indagación oral

**Vi). Indagación oral estructurada para estudiantes:** La indagación oral está pensada para descubrir la concepción que los estudiantes tienen acerca de la lectura, el gusto o inclinación por algún tipo de texto y el acercamiento o familiaridad que poseen por la lectura, la disposición que abordan para aprender a hacer una lectura que les genere conocimiento.


<b>PROYECTO DE INVESTIGACIÓN -2016</b>	
<b>ASESORA DE COLECTIVO: MG. DAYANA ZUTA ACUÑA</b>	
	
	
<b>CUESTIONARIO</b>	
<b>FORMATO PARA ENTREVISTA ESTRUCTURADA</b>	
<b>INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL DEL RIONEGRO SANTANDER</b>	
<b>NOMBRE DEL DOCENTE INVESTIGADOR: EMILSE BARAJAS PRADA</b>	
<b>FECHA DE ENTREVISTA: 26 de agosto de 2016</b>	
<b>GRADOS: SEGUNDO DE BÁSICA PRIMARIA</b>	
<b>PROPÓSITO DE LA ENTREVISTA:</b> Indagar el comportamiento lector desde las interacciones e intereses que tienen los estudiantes, que permitan la planificación y elaboración organizada de una propuesta didáctica transformadora y significativa para desarrollar lectura crítica.	
<b>DESCRIPCIÓN PREGUNTAS GUÍAS</b>	<b>REFLEXIONES – RESPUESTAS GENERALIZADAS DE LOS ESTUDIANTES</b>
¿Les gusta leer? ¿Por qué?	

<p>¿Es importante leer para ustedes? ¿Por qué?</p> <p>¿Cuáles textos les gusta más leer?</p> <p>¿Qué les gusta observar de un libro?</p> <p>¿Les gustan los libros ilustrados?</p> <p>¿Siempre entienden lo que leen?</p> <p>¿Qué textos tienes para leer en la casa?</p> <p>¿Qué tipo de publicidad observan diariamente?</p>	
--	--

<p><b>IDEA ARGUMENTADA (HIPÓTESIS)</b></p> <p>Indagar la intervención que tienen los procesos de lectura y escritura en las interacciones e intereses de los estudiantes, permitió la planificación y elaboración organizada de propuestas didácticas transformadoras y significativas para ellos, con el fin de propiciar un espacio importante de reflexión, de diálogo de saberes; desde sus vivencias y formas de ver el mundo con fines determinados.</p>	<p><b>BIBLIOGRAFÍA</b></p> <p>JOLIBERT, Josette y grupo de docentes de Ecouen. Formar niños lectores de textos. Pág. 22 – 25. Dolmen Ediciones. Chile 1992.</p> <p>CERDA, G. Hugo. El Proyecto de aula. El aula como sistema de investigación y construcción de conocimientos.</p> <p>MCKERNAN, James. Investigación – acción y curriculum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos. Ediciones Morata. Madrid. 1999.</p> <p>Maité, Pró. Aprender con imágenes. Ediciones. Paidós Ibérica S.A. 2003.</p>
--	--

## Anexo G. Formato de diario de campo:

El análisis de las clases observadas se desarrolló teniendo lo planteado por Hugo Cerda

 	
<b>FORMATO DIARIO DE CLASE</b> <b>INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL DEL MUNICIPIO RIONEGRO DE SANTANDER</b>	
<b>NOMBRE DEL PRACTICANTE INVESTIGADOR: EMILSE BARAJAS PRADA</b> <b>CLASE OBSERVADA N° 01</b> <b>FECHA DE OBSERVACIÓN: 03 de mayo de 2016</b> <b>PROPÓSITO DE LA OBSERVACIÓN: Detectar argumentos para definir el tipo de lectura y escritura desarrollada en el aula.</b>	
<b>DESCRIPCIÓN OBJETIVA.</b>  La actividad académica programada para 2 horas se inició a las 7:30 am. Hasta las 9:30  La profesora pidió a los niños se levantaran de sus asientos para ponerse en manos de Dios e hicieron la oración, luego cantaron y se sentaron. Enseguida la maestra explicó el objetivo del trabajo a realizar para el área de lenguaje y comunicación. Les pidió vamos al patio a jugar al reloj de Jerusalén, todos salieron y jugaron durante ocho minutos, enseguida entraron al salón y a los niños de	<b>REFLEXIÓN</b>  Se evidencia un trabajo constante de los niños, trabajan en grupo pero se debe prestar atención a los momentos donde los niños intervienen ya que el desorden al hablar varios al mismo tiempo no permite que se escuche adecuadamente, por eso algunos no captan las preguntas y resultan dando respuestas que no corresponden a la temática desarrollada,

<p>primero les entregó una hoja con un dibujo de un reloj y varias palabras relacionadas con la hora les pidió que mientras trabajaba con los de segundo fueran coloreando y escribiendo las palabras, luego se sentó con los niños de segundo e inicio un dialogo sobre lo que habían jugado guiándose por las preguntas del texto de Escuela Nueva, los estudiantes 2.1, 2.2, 2.5, 2.10, 2.13 y 2,14, participaron en el conversatorio contestando correctamente todas las preguntas, los estudiantes 2.3, 2.4, 2.6, 2.7, 2.9 y 2,11 se mostraron atentos e hicieron aportes para sustentar respuestas, los niños 2.8 y 2.12, se dedicaron a interrumpir, dar quejas, reírse de las respuestas e indisponer a los compañeros, la profesora les llamo la atención varias veces pero ellos parece no interesarles; luego la profesora los dejo trabajando los puntos de la guía en grupos de 4 estudiantes y se dirigió a los educandos de primero e iniciaron un dialogo sobre las imágenes contenidas en la hoja de trabajo de cada niño (reloj con números, con el horario, minuterero y segundero, el sol y la luna)la profesora inicia un dialogo sobre la medidas del tiempo dirigido con preguntas, los niños 1.1 y 1.2, permanecen muy atentos contestan las preguntas y formulan interrogantes de acuerdo a lo que se está hablando, los niños 1.3,1.4,1.5, participan cuando la profesora los llama por el nombre les formula las preguntas y les dan pistas hasta acercasen a la pregunta, los niños en general no escuchan cuando el compañero habla, todos quieren hablar al tiempo, luego hablan más detenidamente lo que contiene la hoja, los tipos de reloj, la utilidad de este aparato, luego les entrega unos relojes elaborados en cartón</p>	<p>también es necesario prestar mayor atención a los niños que no intervienen en clase y los que tienen bastante dificultad en el desarrollo de actividades muy sencillas.</p> <p>La lectura tomada para el desarrollo de la actividad de comprensión de lectura es un texto narrativo, que tiene como propósito valorar el recurso tiempo.</p>
--	---

para ubicar las horas, les orienta y ellos continúan solos. La profesora se dirige nuevamente a los estudiantes de segundo, dos de los grupos están terminando las actividades dejadas de la sección A de la guía, los otro dos están un poco más atrás la profesora revisa y hace observaciones al trabajo realizado, luego les insiste en la importancia de estar trabajando más atentos. Se ubica en un texto de la guía, les pide el favor a los de primero que para la actividad van a escuchar el texto. La profesora lee en voz alta el cuento “La ratoncita en la despensa”, los niños interrumpen la lectura hablando entre ellos; la profesora se calla hasta cuando los niños han hecho silencio y prosigue la lectura, luego formula preguntas para recordar aspectos importantes sobre el tiempo. Los niños participan, todos hablan al tiempo, no respetan la palabra tampoco escuchan a los compañeros. Les hace la siguiente pregunta “¿Qué consejo podemos darle a la ratoncita para que no le vuelva a ocurrir lo mismo? El niño 1.1. Contesta *–pues que le apura a comer-* y la niña 2.10 complementa *– pa que no se vaya con hambre-* la niña -2.1. *–que coma queso, porque todos los ratones comen queso-* los demás con gestos y palabras reafirma lo que han dicho los compañeros.

Se concluye con un conversatorio sobre la importancia de hacer ciertas actividades en los tiempos determinados y hacer buen uso del recurso tiempo.

Para actividad de casa la profesora entrega a los niños de primero una copia que tiene como título “Doña semanita” los niños deben

<p>completar el mapa y las frases, para los de segundo les pide que entrevisten a una persona cercana y les cuente la rutina en una semana normal, escribir para comentar en la próxima actividad de lenguaje.</p>	
<p style="text-align: center;"><b>IDEA ARGUMENTADA (HIPÓTESIS)</b></p> <p style="text-align: center;">¿ si se implementan en el aula estrategias para que los estudiantes mejoren la habilidad de escuchar la opinión de sus compañeros y al profesor ?</p>	<p style="text-align: center;"><b>BIBLIOGRAFÍA</b></p> <p>COOPER, David. Como mejorar la comprensión lectora. Madrid: visor 1998. Fundación Escuela Nueva Volvamos a la gente. Módulo 1, Lenguaje 2.Impresión QUEBECOR WORLD, Bogotá. S.A. 2009.</p>



**FORMATO DIARIO DE CLASE**  
**INSTITUCIÓN EDUCATIVA EL PÓRTICO SEDE M - MUNICIPIO RIONEGRO**

**NOMBRE DEL PRACTICANTE INVESTIGADOR: EMILSE BARAJAS PRADA**  
**CLASE OBSERVADA N° 02**

**FECHA DE OBSERVACIÓN: 05 de mayo de 2016**

**PROPÓSITO DE LA OBSERVACIÓN: Detectar argumentos para definir el tipo de lectura y escritura desarrollada en el aula.**

**DESCRIPCIÓN OBJETIVA.**

Hora de inicio: 7: am.

La profesora inicia cantando padre nuestro tú que estás y todos los niños la siguen, luego ella les pide cerrar los ojos e inclinar el rostro para dar gracias por la vida, los niños obedecen y repiten lo que la profesora dice. Enseguida todos se sientan, la profesora explica el trabajo a realizar cada grupo y les solicita estar muy atentos, luego ubica un niño de primero con uno de segundo, formando grupos de cuatro estudiantes, reparte a cada grupo una lámina donde aparece la edad cronológica de una persona en desorden les entrega tijeras, pegante y una hoja blanca, les pide que ordenen las figuras según el crecimiento de una persona. los niños observan se ríen de lo observado e inician a trabajar, los niños 1.4, 1.5, 1.6, 2.4, 2.5, 2.6, y 2.7 no muestran interés en la actividad, hablan, se levantan del puesto y esperan que sus compañeros hagan el trabajo, los demás

**REFLEXIÓN**

Se percibe un trabajo planeado, el uso de un medio audiovisual y la observación directa del contexto son mediadores que favorecen el aprendizaje, pero no se tiene en cuenta las dificultades que presentan algunos niños para el trabajo en grupo, se aíslan y la profesora no tiene preparadas estrategias para lograr integrar a los educandos en el proceso, esto permite que se presente mucho desorden en el salón y no se logre un aprendizaje continuo durante el desarrollo de la clase.

se ponen de acuerdo cual va primero, luego inician a cortar y pegar, la profesora observa el trabajo que los niños realiza, les pide a los niños antes mencionados integrarse al trabajo de los compañeros, los niños no muestran mayor interés. Luego los grupos van terminando el trabajo, la profesora los recibe y va pegando en la pared cada hoja, la profesora observa y dialoga con los niños acerca del trabajo. Cuando todos han entregado la maestra pregunta ¿cómo observamos los cambios?, la niña 2.10 contesta *“porque nos volvemos grandes”*, el niño 1.2 dice *“y cambian mucho”* La maestra nuevamente pregunta ¿Por qué cambiamos?, el niño 2.13, contesta *“porque pasa el tiempo y por lo que comemos”* La profesora toma la palabra y explica la incidencia del tiempo en la transformación de los seres vivos, aclara que para que esos cambios que se evidencian en la lámina hayan transcurrido debieron pasar más o menos 45 años. Luego separa los estudiantes de primero y les coloca una canción sobre los meses del año, a los niños de grado segundo les entrega a cada grupo un calendario, les pide que observen y contesten en el cuaderno las preguntas de la guía, luego la profesora se sienta con los de primero y les habla acerca de los meses del año como medida del tiempo, les pide que copien los meses del año en el cuaderno, luego se dirige a los niños de segundo y va revisando las preguntas, los niños 2.5 y 2.12. no prestan atención, la profesora interrumpe el trabajo para solicitarles permanecer atentos y respondan por el trabajo ellos parece no interesarles nada, luego la profesora les lee el texto -Hip, el hipopótamo vagabundo. La profesora les pide que copien las preguntas y

<p>las contesten en la casa porque se acabaron las dos horas de lenguaje. A los niños de primero les revisa lo que escribieron y les pide que con ayuda de la familia continúen escribiendo los meses del año. El trabajo finalizo a las 9:35 am</p>	
<p style="text-align: center;"><b>IDEA ARGUMENTADA (HIPÓTESIS)</b></p> <p style="text-align: center;">¿Es el trabajo en grupo una estrategia adecuada para que todos los estudiantes se vinculen al trabajo en el aula?</p>	<p style="text-align: center;"><b>BIBLIOGRAFÍA</b></p> <p>COOPER, David. Como mejorar la comprensión lectora. Madrid: visor 1998. Fundación Escuela Nueva Volvamos a la gente. Módulo 1, Lenguaje 2.Impresión QUEBECOR WORLD, Bogotá. S.A. 2009.</p>



**FORMATO DIARIO DE CLASE**  
**INSTITUCIÓN EDUCATIVA EL PÓRTICO SEDE M - MUNICIPIO RIONEGRO**

**NOMBRE DEL PRACTICANTE INVESTIGADOR: EMILSE BARAJAS PRADA**  
**CLASE OBSERVADA N° 03**

**FECHA DE OBSERVACIÓN: 08 de mayo de 2016**

**PROPÓSITO DE LA OBSERVACIÓN: Detectar argumentos para definir el tipo de lectura y escritura desarrollada en el aula.**

**DESCRIPCIÓN OBJETIVA.**

Hora de inicio: 7: am.

La profesora inicia pidiendo a los niños se preparen para la oración, la niña 2.10, se para al frente y ofrece una oración de gracias, los demás repiten, luego la misma niña inicia la canción Alabare, alabare, alabare a mi señor, todos la siguen cantando, enseguida la profesora entrega a cada niño un libro de lectura, les solicita los observen, lean el título y hagan paneo del contenido, les entrega luego una hoja y les pide que seleccionen una imagen que les llame la atención del libro y la intenten dibujar en la hoja, la profesora les repitió varias veces en que consistía la actividad algunos niños volvían a preguntar y otros se concentraron en el trabajo, durante la actividad la profesora se desplazó a los distintos puestos y les preguntaba que estaban haciendo, transcurrieron 17 minutos cuando una de las niñas pregunto a la profesora si le había quedado bien el trabajo,

**REFLEXIÓN**

Se evidencia un trabajo permanente, la profesora llama a cada estudiante por su nombre, les habla claro, en tono amable y cariñoso, mostrando siempre autoridad, los niños muestran confianza para preguntar a la profesora y entre los niños se ayudan, no todos pero la gran mayoría trabajan en grupo pero se debe prestar atención a algunos niños que muestran desinterés para vincularse al trabajo en grupo, el diálogo en grupo y la orientación de la maestra fue constante durante toda la jornada. Se identifican unas actividades de aprestamiento para percibir presaberes, una actividad para

la profesora le pregunto ¿Qué ha dibujado? ella mostró el dibujo y le dijo que era un dinosaurio, ella lo señaló a todos los niños y hablo sobre el dibujo, luego la profesora se fue desplazando por cada puesto revisando y preguntando para que los niños hablaran sobre el dibujo, algunos niños prestaban atención y le decía a la profesora que mostrara el dibujo, otros después de terminado el dibujo empezaron a entretenerse con los útiles escolares y no atendían las expresiones de los demás, la profesora les llama la atención para que escuchen lo que los demás hablan, la profesora repite constantemente la palabra por favor y llama a los niños por su nombre para que presten atención a lo que exponen los compañeros, luego les comenta que les va a proyectar un video y para eso va hablar de algunas palabras que son desconocidas como: escultor y les pregunta ¿Qué es un escultor? Un niño contesta *-el que hace paredes-* y varias opiniones la profesora escucha con atención a los niños y les aclara conceptos como el que hace una mesa se llama carpintero, el que arregla un computador, ingeniero de sistemas, luego les explica con ejemplos la palabra escultor y a si hace con varias palabras. Luego la profesora los acomoda para que observen el video, les proyecta el video después de llamarles la atención para que escuchen se logran concentrar y observar el video. “El escultor de nubes” Luego la profesora formuló preguntas de nivel literal (personajes, acciones), luego la profesora preguntó si alguno había visto figuras en las nubes y ellos en coro respondieron *-sii-* salieron enseguida a observar las nubes, todos entusiasmados

analizar conceptos y la actividad de cierre; la evaluación continua y formativa ya que lanzaba preguntas y dependiendo de la respuesta explicaba nuevamente, se identificó el uso de materiales tangibles como un láminas, reloj de cartón, video beam, CP, calendarios, texto guía y cuaderno de cada estudiante.

<p>empiezan a mostrar que figuras ven (árboles, venados, osos, personas...) después de 7 minutos de observación entraron nuevamente al salón y se proyecta nuevamente el video haciendo una observación dirigida, los niños muy entusiasmados participan, la profesora hace preguntas de orden inferencial, los niños piensan y responden sin tener en cuenta lo observado en el video si no de acuerdo a sus gustos, la maestra pregunta ¿Por qué es importante leer? Casi en coro contestan – <i>pues pa aprender-</i> la maestra da algunos argumentos como para aprender de un tema específico como historia, ¿cómo prevenir enfermedades?, sobre un cultivo específico, etc. Cierra copiando en el tablero la actividad de casa que consiste en preguntar y escribir cinco (5) razones por las que es importante leer.</p> <p>La actividad se terminó a las 9.38 am, los niños ya se notaban inquietos porque los del otro salón ya habían salido a descanso.</p>	
	<p style="text-align: center;"><b>BIBLIOGRAFÍA</b></p> <p>COOPER, David. Como mejorar la comprensión lectora. Madrid: visor 1998.</p> <p>Fundación Escuela Nueva  Volvamos a la gente. Módulo 1,  Lenguaje 2.Impresión  QUEBECOR WORLD, Bogotá.  S.A. 2009.</p>



**FORMATO DIARIO DE CLASE  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA EL PÓRTICO SEDE M - MUNICIPIO RIONEGRO**

**NOMBRE DEL PRACTICANTE INVESTIGADOR: EMILSE BARAJAS PRADA  
CLASE OBSERVADA N° 04**

**FECHA DE OBSERVACIÓN: 15 de mayo de 2016**

**PROPÓSITO DE LA OBSERVACIÓN: Detectar argumentos para definir el tipo de lectura y escritura desarrollada en el aula.**

**DESCRIPCIÓN OBJETIVA.**

Se inició la actividad en el salón a las 7.30 porque estaban realizando una jornada de aseo de toda la escuela.

La profesora felicita a los estudiantes por el trabajo realizado, luego les solicita salir al pasillo y sentarse muy juntos para jugar al teléfono roto, ella inicia dándole un mensaje a una niña que quedo en uno de los extremos, todos muy atentos tratan de escuchar y pasar el mensaje, cuando el mensaje da al otro extremo de la fila, la profesora pregunta ¿Qué escuchaste?, el niño dice Colombia y los extraterrestes, la profesora sonrío e inicia a preguntar a la primera niña, ella contesta – Colombia tierra de esperanza, luego sigue a la segunda que responde igual y a si hasta el niño que ocupa el puesto 10 y él dice –yo no escuche eso- me dijo –Colombia tierra hermosa- en adelante cada uno dio una respuesta, continuaron jugando tres veces más, la profesora les insiste en la importancia de escuchar de manera atenta y transmitir el

**REFLEXIÓN**

El juego o dinámica de integración abordada es muy cercano a la realidad de la temática. En el desarrollo de la actividad se evidencia poco trabajo colectivo, la lectura del texto a reflexionar parece no ser de interés para los niños, la profesora no hizo antesala a la lectura, tampoco trabajo el vocabulario razón por la cual no se aprecia una comprensión adecuada del texto. A su vez los niños de primero muestran mayor interés en el trabajo ya que el texto abordado tiene imágenes y el acompañamiento de la maestra es mayor que a los estudiantes de segundo grado.

<p>mensaje lo más claro posible para evitar distorsionar la información. Después regresan al salón, la profesora entrega una fotocopia a los niños de primero les sugiere que mientras les coloca trabajo a los de segundo coloreen los objetos que hay en la hoja lo más cercano posible al objeto real si lo han visto. Se acerca al grupo de segundo los organiza en grupos de tres estudiantes les entrega la guía y les pide desarrollar los puntos de la sesión A, ellos empiezan a mirar la cartilla en cada grupo leen sin ningún orden cuando el uno termina de leer, otros apenas han iniciado, luego las preguntas, las leen y se quedan pensativos, en los grupos empiezan a preguntar –profe no entiendo- y esperan a que la profesora les explique, ella pasa por los grupos les señala las imágenes, les lee el contenido y las preguntas, los niños siguen trabajando en buscar las respuestas, luego de trabajar en esa dinámica los estudiantes empiezan a tirarse cosas los unos a los otros, se ríen, la profesora se dirige a los niños de primero que están coloreando hablan de las imágenes de la hoja (Teléfono, TV, PC, ) la profesora pregunta la función que desempeña cada uno de los elementos de la hoja, donde los ha visto, como funciona, luego de un rato de dialogo la profesora entrega una revista a cada uno de los niños de primero y les sugiere que corten elementos que cumpla la función de comunicación. Luego les pide a los niños de segundo poner atención la profesora proyecta en el video beam unas imágenes donde aparece, el telegrama, la carta, el fax, periódico, explica la influencia que han tenido estos medios de comunicación en la historia, recrea los relatos para mantener los niños atentos, hace preguntas para comparar como</p>	<p>La proyección de imágenes de logra captar mayor atención de los estudiantes y la participación es mayor y más acorde al texto, en las plenaria para evaluar el tema se logra evidenciar que la profesora se limita a hacer preguntas solo de nivel literal, en ocasiones limitadas trata de integrar el tema con el contexto.</p>
---	--

<p>nos comunicamos en la actualidad los niños manifiestan que el teléfono celular es el medio más rápido de comunicación que existe y que en la casa con los vecinos los gritos, en seguida la profesora les pide que de trabajo en casa elaboren un friso con los medios de comunicación más usados en la comunidad.</p>	
<p><b>Hipótesis</b> ¿si se llevan al aula textos más cercanos a la realidad contextual se podría captar mayor interés de los estudiantes, y poder llegar a mejorar la comprensión textual?</p>	<p><b>BIBLIOGRAFÍA</b> COOPER, David. Como mejorar la comprensión lectora. Madrid: visor 1998. Fundación Escuela Nueva Volvamos a la gente. Módulo 1, Lenguaje 2.Impresión QUEBECOR WORLD, Bogotá. S.A. 2009.</p>

 	
<p><b>FORMATO DIARIO DE CLASE</b> <b>INSTITUCIÓN EDUCATIVA EL PÓRTICO SEDE M - MUNICIPIO RIONEGRO</b></p>	
<p><b>NOMBRE DEL PRACTICANTE INVESTIGADOR: EMILSE BARAJAS PRADA</b></p>	
<p><b>CLASE OBSERVADA N° 05</b></p>	
<p><b>FECHA DE OBSERVACIÓN: 17 de mayo de 2016</b></p>	
<p><b>PROPÓSITO DE LA OBSERVACIÓN: Detectar argumentos para definir el tipo de lectura y escritura desarrollada en el aula.</b></p>	
<p><b>DESCRIPCIÓN OBJETIVA.</b> Eran las 10:00 am la profesora solicitó a los niños entre al salón e iniciemos la actividad correspondiente a lenguaje, los niños entran se acomodan en las sillas y se disponen para el trabajo, preguntan casi en una sola voz - profe ¿Cuál cuaderno sacamos – ella les</p>	<p><b>REFLEXIÓN</b> Al iniciar la actividad se puede observar la dependencia de los niños para realizar una actividad, todo se lo preguntan a la profesora, esto evidencia un aprendizaje tradicional donde la</p>

responde Español. La profesora explica a los estudiantes la actividad a realizar. Les reparte por grupos según como están ubicados un periódico, le solicita que hagan un paneo del contenidos del periódico, los niños buscan entusiasmados, sonríen, gritan, señalan; la profesora se desplaza por los grupos y les va preguntando que observan, sin respetar a quien pregunta y que es lo que se les pide contestan y señalan varias cosas, unos señalan en un lado y otro en otro, les solicita buscar una noticia sobre el proceso de paz, les indica en donde está ubicado, los niños la observan , dicen este es, Santos, el presidente, algunos tratan de leer el texto pero a la menor distracción se van hasta otra página, la profesora hace preguntas acerca del contenido, responden que tiene imágenes, mucho texto y dibujos animados, luego ella pregunta acerca de la importancia del medio en la región, el niño 2.11, manifiestan que a la casa llega el periódico el domingo envolviendo las bolsas de menudencias. La maestra explica a los niños la funcionalidad de este medio de comunicación, expone también la estructura del periódico, luego de 10 minutos de explicación la maestra se da cuenta que no le están prestando atención, les entrega a los niños de primero revistas y tijeras y les pide que corten cinco imágenes de objetos y las peguen en el cuaderno guardando distancias entre ellas, luego se dirige a los niños de segundo, les entrega una guía por grupo les solicita desarrollar las actividades de la sesión B, la profesora les lee un texto sobre el periódico, terminada la lectura la profesora hace preguntas acerca del contenido de la lectura, todas de orden literal. Luego les dice que vamos a organizar el

maestra lleva el control en el aula. El trabajo en grupo permite que los estudiantes intercambien saberes, se mantienen relaciones de amistad, lleva el periódico como texto de lectura pero al parecer no ha seleccionado con rigurosidad cual va a ser el centro de atención si una noticia o la estructura del periódico, los niños se muestran motivados frente al material llevado al aula, pero la docente desaprovecha la oportunidad para profundizar en la estructura y eso se evidencia cuando los niños deben construir la noticia, aun no tiene la claridad suficiente para poder si quiera imitar el texto.

periódico mural, se dirige hacia el corredor con los niños a observar el periódico mural, les pide que lean como está estructurado, los niños leen-social, ella les explica que en esa sesión los niños escriben sobre los eventos de la escuela como, felicitación de los cumpleaños, día del maestro, la madre etc; prosigue –cultura, allí se publican lo relacionado con los eventos relacionados con el desarrollo cultural de la institución, de la vereda, el municipio, el departamento y la nación, sesión deportiva. Luego se dirigen al salón y les solicitan organizasen en grupos para redactar noticias para el periódico mural los niños reciben un cronograma donde está impresa la información de las actividades anuales, a otro grupo les entrega un periódico para que busquen las actividades deportivas para poder publicar a otros les entrega un listado de estudiantes con la fecha de nacimiento de cada uno. Les explica que deben redactar para elaborar una noticia, los niños organizados en grupos inician la exploración de los textos, la maestra se desplaza a donde están los niños de primero y les revisa lo que han pegado, luego les dice vamos a escribir el nombre de cada objeto e inicia el proceso de escritura ayudando a los niños a que escriban, les orienta diciéndole las letras y repitiendo la fonética, luego de que han escrito les dice que vamos a jugar a ser periodista y vamos a armar una noticia o comercial relacionado con el objeto, los niños se preguntan ¿qué es un comercial?, ella les explica y lo hace recordar comerciales que ven en la televisión, luego se ponen de acuerdo para hacer una propaganda de galletas, los niños se ríen e inician a armar frases como se venden, ricas las galletas,

<p>dulces y muy ricas. Los niños de segundo tratan de armar una noticia, la profesora escucha las propuestas y les da orientaciones para continuar, pasado un rato en esta misma discusión la profesora revisa lo que han elaborado, los estudiantes de grado primero no han escrito nada pero de manera verbal construyen frases coherentes. Los de segundo también hacen acercamiento a la elaboración de frases coherentes con formato de texto informativo pero no lo escriben solo lo expresan de manera verbal. La profesora les entrega una hoja blanca y les solicita a los niños de segundo estructurar la noticia y traerla escrita, a los de primero elaborar la propaganda. la actividad se termina a las 12m</p>	
<p style="text-align: center;"><b>Hipótesis</b></p> <p>La planeación estratégica de las practicas pedagógicas exigen tener claridad en los objetivos a alcanzar durante la jornada y por ende se deben hacer los procesos que apunten a desarrollar las habilidades necesaria para construir un producto.</p>	<p style="text-align: center;"><b>BIBLIOGRAFÍA</b></p> <p>COOPER, David. Como mejorar la comprensión lectora. Madrid: visor 1998.  Fundación Escuela Nueva  Volvamos a la gente. Módulo 1,  Lenguaje 2.Impresión  QUEBECOR WORLD, Bogotá.  S.A. 2009.</p>

### Anexo H. Categorías de análisis. Entrevista estructurada a maestros

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	DESCRIPTOR	Análisis
<p><b>Concepto de lectura crítica que tienen los maestros de multigrado</b></p>	<p><b>Distintos imaginarios de los maestros sobre lectura crítica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Acuerdos o desacuerdos.</li> <li>- Hacer preguntas</li> <li>- Inferir, extractar, comprender, reflexionar.</li> <li>- Su contenido, intención del autor.</li> <li>- Analizar críticamente.</li> <li>- Desde la televisión, en el hogar.</li> <li>- Dar su opinión.</li> <li>- Discernir, hacer inferencias, sacar conclusiones.</li> <li>- El contexto del texto.</li> </ul>	<p>D1: "...la capacidad de ir más allá ... de sacar los pros y los contras de esa lectura"</p> <p>D2: "...lectura crítica es cuando el estudiante está tomando de un cuento, una historia y él explica...él hace preguntas"</p> <p>D3: "... la lectura crítica es inferir, extractar, comprender"</p> <p>D4: "Una buena lectura crítica seria abordar un texto y extraer digamos su contenido o sea, lo que el autor pretende informar o pretende transmitir a través de su escrito.</p> <p>D5: "el análisis que se le hace a un texto... críticamente"</p> <p>D6: "...reflexionar acerca de lo que se lee".</p> <p>D7: "...necesariamente tiene que ser una lectura en una hoja la lectura crítica se puede dar en un televisor si el niño"... "Simpson que contenidos está dando ese</p>	<p>Para los docentes multigrado de la institución educativa el Pórtico el concepto de lectura crítica es variable del uno al otro: en primer lugar, para el 40% de los maestros entrevistados, es realizar un "<i>análisis crítico</i>" al texto a partir de preguntas, reflexiones, ejercicios para comprenderlo y el contexto en el que se desarrolla la situación; en segundo lugar, para el 30% de los docentes, un lector crítico es aquel que da su punto de vista y reflexiona sobre lo que lee al emitir los "<i>pro y los contra</i>" como argumentos; en tercer lugar, para el 20% de los docentes "es ir más allá" pero no explican más allá de qué aspecto concreto; una minoría tiene en cuenta la intención del auto y finalmente, el 15% de docentes coincidieron de manera acertada que un ejercicio</p>

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	DESCRIPTOR	Análisis
		<p>programa entonces sentarse uno con el niño y explicarle que es lo bueno de ese”</p> <p>D8:”...analizar con nuestras propias palabras lo que se lee...”</p> <p>D9: “...dar su propia opinión...” “su punto de vista...”</p> <p>D11: “...discernir el contenido, hace inferencias y saca conclusiones...”</p> <p>D13: “...no solamente lo que dicen las letras si no el contexto en donde se desarrolla la situación”</p>	<p>intelectual para lectura crítica es hacer inferencias y sacar conclusiones por medio de ellas.</p> <p>Alrededor del concepto de lectura crítica se han tejido diversas conceptualizaciones y es necesario que el docente tenga apropiación de las mismas, tal y como lo afirma Fabio Jurado cuando dice que “es necesario animar a los profesores hacia discusiones sobre cuándo y cómo se logra la lectura crítica en el contexto educativo formal”<sup>64</sup>, Del mismo modo, cuando los estudiante se enfrentan a nuevos actos de lectura con enfoque sociocultural, es preciso que los pueda comprender y analizar desde su autor, el lector y el texto, o a partir de las intencionalidades que Humberto Eco llama “Intentio auctoris,</p>

<sup>64</sup>JURADO, V, Fabio. Lectura crítica para el pensamiento crítico. Red colombiana para la transformación de la formación de maestros en lenguaje. Uis. 2016.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	DESCRIPTOR	Análisis
			<p>Intentio operis e Intentio lectoris”<sup>65</sup>, que le exige tener en cuenta diversas posturas que se pueden considerar.</p> <p>La competencia argumentativa tiene un papel importante en la lectura crítica, para conocer que opiniones son mejores que otras y las razones que las sustentan, es decir, “un argumento no es simplemente la afirmación de ciertas opiniones, ni se trata de una disputa”<sup>66</sup>, al leer, se opina con razones a partir de las reflexiones que suscitan en el significado y sentido que tienen los textos para el estudiante y de su bagaje lector, es decir; a partir del conocimiento encontrado en los diversos textos que ha leído, lo que enriquece su acervo textual o como lo menciona Humberto Eco “Enciclopedia del</p>

<sup>65</sup> ECO, Humberto. Los límites de la interpretación. Editorial Lumen. 1992

<sup>66</sup> WESTON, Anthony. Las claves de la argumentación. Edición española a cargo de Jorge E. Malen. Mayo del 2000.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	DESCRIPTOR	Análisis
			<p>Lector”. Buscar el encadenamiento y las diversas relaciones de comparación en los textos se llama Intertextualidad<sup>67</sup>, y lograr esta habilidad es hacer lectura crítica.</p> <p>Los distintos imaginarios que tienen los maestros sobre lectura crítica ponen de manifiesto que si bien tienen una idea, no hay claridad conceptual y reflexión conjunta acerca de esta competencia. Ellos realizan una aproximación en cuanto al desarrollo de estrategias y habilidades, sin embargo, hay ausencia de objetivos concretos y no están reflexionadas o construidas en colectivo, y una</p>

<sup>67</sup> El concepto de intertextualidad fue introducido en el año de 1967 por la filósofa y escritora francesa Julia Kristeva, en un artículo titulado “Bajtín, la palabra, el diálogo y la novela” publicado en el número 239 de la revista francesa Critique, como una reseña crítica de dos libros de Mijaíl Bajtín “Problemas de la poética de Dostoievski” (1963) y “La obra de Francois Rabelais” (1965), donde el dialogismo suponía que las palabras de cada ser humano antes de que éste las use, están basadas en ideas de otros. “Con la introducción de la noción de intertextualidad Julia Kristeva disolvía la noción del texto como unidad cerrada y establecía la noción de que el texto siempre está en relación con otros textos”. /Roland Barthes / Julia Kristeva: “Acerca del Concepto de Intertextualidad” <https://aquileana.wordpress.com/2011/07/17/roland-barthes-julia-kristeva-acerca-del-concepto-de-intertextualidad.-> (Consultado el 6 de septiembre de 2016)

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	DESCRIPTOR	Análisis
			responsabilidad de todos los docentes de educación básica, media y de todas las áreas es analizar el concepto de Lectura Crítica y cómo se logra transpasar la alfabetización hasta lograr la comunidad letrada que tanto urge en Colombia.
<b>Teorización de lectura</b>	<b>Desconocimiento total de la teoría</b> No tienen ida. Julián y Miguel de Subiría. Pepe Mujica, Piaget. Paulo Freire.	D2: “Pues la verdad la parte teórica de la lectura crítica. No tengo idea”. D4: “...pues de lectura crítica si los teóricos no” D6: “...pues teóricos así están como Julián y Miguel de subiría esta Pepe Mojica...” D8: “...El único autor que he leído que habla sobre lectura crítica es Paulo Friere...” D13: “Piaget”	La gran mayoría de los docentes coincidieron en no tener idea, con relación al corpus existente de conceptualización en lectura crítica. Mencionaron en algunas respuestas a teóricos como los hermanos Julián y Miguel de Zubiría, Pepe Mujica, Piaget, quienes han tenido experiencias o reflexionado el campo educativo  Sin embargo, un maestro menciona de manera acertada a Paulo Freire, quien propone la lectura como un acto político y la educación como la liberación del ser humano que le permite estar

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	DESCRIPTOR	Análisis
			<p>en la sociedad y mejorar sus condiciones de vida.</p> <p>El maestro debe tener un dominio teórico de su campo disciplinar en donde la apropiación y el desarrollo de buenas estrategias de lectura y escritura le da soporte a su discurso, de este modo, es capaz de propiciar espacios teórico-prácticos para el dominio de la lectura crítica en los estudiantes.</p>
<p><b>Criterios de selección</b></p>	<p><b>Lectura crítica como solución a diversas problemáticas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bajo nivel en pruebas.</li> <li>- Enseñanza desde el preescolar, adolescentes, adultos.</li> <li>- Desarrollar habilidades.</li> </ul>	<p>D1: "...bajo nivel en las pruebas internacionales..."</p> <p>D2: "... enseñar a leer a los niños..." "adultos" "adolescentes, desde el preescolar"</p> <p>D3: ".para extraer, analizar, reflexionar lo que leen..."</p> <p>D7: "... los estudiantes no van a caer... en lo que la sociedad les está mostrando"</p> <p>D13: "...enfrentar a vida en cualquier área o situación..."</p>	<p>La importancia de enseñar lectura crítica para una minoría de maestros se centra en la solución al bajo desempeño las pruebas, aunque no llegan a especificar si las internas o externas. Por otro lado, el 30% de los maestros coinciden en la importancia de enseñar lectura crítica para enfrentar la información que reciben del entorno y de este modo resolver con asertividad cualquier</p>

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	DESCRIPTOR	Análisis
	<p>- Enfrentar lo que la sociedad les muestra.</p>		<p>situación y finalmente la gran mayoría reiteran la necesidad de desarrollar la lectura crítica desde el preescolar.</p> <p>En este sentido, Daniel Cassany propone enfrentarse a la lectura con un enfoque sociocultural y para ello la “literaticidad crítica le permite usar las palabras para manipular o evitar ser manipulado”<sup>68</sup>.</p> <p>Por otra parte, se pretende desarrollar la lectura crítica desde el preescolar, ya que los niños pequeños llegan a las aulas argumentando para lograr lo sus deseos y la escuela debe cultivar esta opiniones tempranas, para convertirlas en los siguientes grados en poderosos argumentos.</p>

<sup>68</sup> CASSANY, Daniel. Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Bogotá. EDITORIAL ANAGRAMA, S.A. 2006. Pág. 11

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	DESCRIPTOR	Análisis
<b>Estrategias para fortalecer la lectura crítica</b>	<b>Confusión entre estrategias y actividades.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En la web</li> <li>- Dibujos</li> <li>- Esquemas</li> <li>- Narrativas</li> <li>- Preguntas</li> <li>- Pruebas tipo Icfes</li> <li>- Programas de televisión</li> <li>- Temas de interés</li> <li>- Sintaxis</li> </ul>	<p>D1: “En la web... links para acceder a estos tipos de lectura...”</p> <p>D2: “...a través de dibujos” “gráficas, esquemas” “dibujos para recrear” “ videos, canciones” “imágenes”</p> <p>D3: “...a través de los cuentos... fábulas, todo tipo de narración... ensayo, resumen” “relacionarlo con las noticias que han escuchado”</p> <p>D4: “... hacer preguntas” “comprender textos... recitar, crear desde la lectura”</p> <p>D6: “...pruebas tipo Icfes”</p> <p>D7”: “... programas de televisión... para mí la televisión es un factor importante para la educación para la formación del niño por que los contenidos que se están dando no son apropiados en algunos programas”</p> <p>D12: “... proponiendo temas de su interés muy cercanos a la realidad”</p> <p>D13: “...resalten el sustantivo o sujeto o sea de quien se está hablando y el verbo o sea la acción</p>	<p>Las estrategias para fortalecer la lectura crítica que proponen los maestros se despliegan en un número de actividades que si bien es cierto conllevan a la misma, son actividades que deberían estar incluidas en una estrategia y un proceso metodológico. Ellos referencian hacer usos de “<i>estrategias</i>” tales como: páginas web, dibujos, canciones, imágenes, fábula, narraciones, ejercicios gramaticales.</p> <p>Algunos maestros utilizan las preguntas para comprender los textos, pero no especifica el momento para realizarlas lo cual es fundamental para lograr un propósito determinado.</p> <p>Entonces, se hace indispensable que los maestros discriminen entre una estrategia y una actividad, y al respecto, David</p>

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	DESCRIPTOR	Análisis
			<p>Cooper propone los “Pre-interrogantes”<sup>69</sup> que el maestro puede formular a los estudiantes mientras lee, y con la misma funcionalidad, para Frida Díaz son “Preguntas intercaladas”<sup>70</sup></p> <p>Esta autora además realiza una subdivisión de estrategias de acuerdo a un momento y a un objetivo concreto como por ejemplo: estrategias dirigidas a activar y usar conocimientos previos (actividad focal inductoria), estrategias para integrar los conocimientos previos y la nueva información (organizadores previos), estrategias para organizar la información nueva por aprender (cuadros sinópticos) y estrategias para una enseñanza situada (aprendizaje basado en</p>

<sup>69</sup> COOPER, David. Como mejorar la comprensión lectora. Madrid. España. 1998. Pág. 120

<sup>70</sup> BARRIGA, A. Frida Díaz. ESTRATEGIAS DOCENTES PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO. Una interpretación constructivista. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de México. Tercera Edición. Mc Graw Hill. 2010, 2001, 1997 respecto a la tercera edición pág. 164.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	DESCRIPTOR	Análisis
			<p>problemas) que le serán de gran ayuda al maestro para una mejor comprensión y posteriormente, un desarrollo de la lectura crítica.</p> <p>Aquí se evidencia como para los docentes las actividades, los recursos y los ejercicios, son sinónimos de estrategia; si bien es cierto que actividades organizadas de manera secuencial, en un proceso, con metas establecidas y articuladas pueden constituir una estrategia para lograr lectura crítica, es necesario que los maestros tengan una claridad conceptual de los elementos que pueden conformar una intervención clara e intencionada como los pueden ser los proyectos de aula, las secuencias didácticas y las unidades didácticas, ya que debido a este desconocimiento es que las prácticas de los</p>

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	DESCRIPTOR	Análisis
			maestros no trascienden de mero activismo.
<b>Dificultades para enseñar a leer de forma crítica</b>	<b>Concepciones no reflexionadas del maestro hacia el estudiante y el proceso.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Proceso</li> <li>- Niños con dificultades</li> <li>- Responsabilidad del maestro</li> <li>- Falta de una técnica</li> <li>- Ninguna, solo concientización</li> <li>- No acceso a internet</li> <li>- No material bibliográfico</li> <li>- Pereza y apatía del alumno</li> <li>- Descontextualización</li> </ul>	D1: "Son procesos y al principio todo cuesta..." D2: "...niños con problemas para captar...problemas de nacimiento... otros más rápidos y veloces" "falencias desde los grados de iniciación" "desde primaria" "sobre todo los del campo" D3: "Que al estudiante le parezca difícil... que no entienda y tenga que volver a leer" D3: "...la responsabilidad de uno como docente no de hacer el gusto por la lectura" D4: "...falta de una técnica apropiada... objetivo concreto al leer... por qué y para qué" D7: "...ninguna dificultad porque es concientizar al niño de lo que están mirando.	Se parte de titular ésta categoría de análisis como "Concepciones" <sup>71</sup> pues se conciben como las diversas ideas, principios y acciones a partir de las cuales el docente estructura su trabajo en el aula, las cuales en ocasiones no son reflexionadas y se evidencia en posturas frente a la lectura como las encontradas en un 30% de los maestros, quienes afirman que los niños tienen problemas de nacimiento por la incapacidad de comprender lo que leen, la dificultad para leer y lo tedioso de leer el mismo texto o que decir de la pereza y apatía para leer por parte de ellos. Del mismo modo, un 40% de maestros hablan de ausencias de herramientas en el aula tales

<sup>71</sup> MINEDUCACIÓN. SÁNCHEZ, L. Carlos. Prácticas de Lectura en el aula. Orientaciones didácticas para los docentes. Serie Rio de Letras. Manuales y Cartillas PNLE. 2014.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	DESCRIPTOR	Análisis
		<p>D9: "...dificultada para acceder a internet y material bibliográfico variado"</p> <p>D11: "La pereza para leer y escuchar" "apatía a la lectura" "al niño no le gusta leer" "falta de interés de los estudiantes" "no se tiene el hábito"</p> <p>D13: "Nos han enseñado desde lo más básico que leer es tatarrear lo que hay en un escrito"</p> <p>D14: "no relaciona texto con la vida cotidiana es decir trata de mirar lo que hay ahí y ya no más abierta para ellos la escuela es una cosa y la casa es otra"</p>	<p>como la ausencia del internet, material bibliográfico y la falta de una técnica apropiada e incluyente para multigrado.</p> <p>Las diversas concepciones que se construyan en colectivo docente deben estar orientadas a motivar al estudiante a prepararse ética e intelectualmente para la vida y al escuela debe propiciar estos espacios de conocimiento y reflexión. En este aspecto, Michel Petit "rechaza los calificativos como buen o mal lector. Su afán es comprender el papel que la lectura tiene, puede tener o ha tenido en la construcción de ellos como sujetos"<sup>72</sup> y esa motivación le corresponde al docente propiciarla. Si bien es cierto, la ausencia de material pedagógico convierte en una limitante para lograr los acervos textuales de que el lector crítico requiere y "en</p>

<sup>72</sup> PETIT, Michele. Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura. México. D.F. FONDO DE CULTURA ECONÓMICA. 1999 .Pág. 7

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	DESCRIPTOR	Análisis
			<p>el 50% de las instituciones escolares en Colombia, aproximadamente, no hay nada para leer más allá de la cartilla (las cartillas de Escuela Nueva por ejemplo)<sup>73</sup>, a raíz de ello y los pésimos resultados en las pruebas externas e internas, se han creado políticas de lectura como Leer es mi Cuento y Colección Semilla con las cuales se ha dotado las instituciones de diversos textos importantes y actuales para lograr una comunidad de lectores en la escuela y desarrollar la lectura crítica, aquella que se construye de a partir del texto que lee el estudiante, el autor del mismo y su postura como lector, mismas que para Daniel Cassany desarrollarían este tipo de lectura: “relaciones con el autor,</p>

<sup>73</sup> JURADO, V, Fabio. Lectura crítica para el pensamiento crítico. Red colombiana para la transformación de la formación de maestros en lenguaje. Uis. 2016

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	DESCRIPTOR	Análisis
			<p>el género discursivo y el lector con sus interpretaciones”<sup>74</sup>.</p> <p>El docente es consiente que sin la lectura, el aprendizaje es difícil, así como de la necesidad de una técnica y un objetivo concreto para llevarla a cabo.</p>
<p><b>Actividades para abordar la lectura</b></p>	<p><b>Activismo Vs Secuenciación para estrategias y actividades.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contextualizadas</li> <li>- Interrogar las imágenes</li> <li>- Comprensión lectora</li> <li>- De su interés.</li> <li>- Procesos de lectura</li> <li>- Acuerdos y desacuerdos.</li> </ul>	<p>D1: “...llevarlos a la vida diaria” “...que se parece de pronto esa lectura con las actividades que realizan diariamente”</p> <p>D2: “... de acuerdo al dibujo... sacar preguntas” “gráfica... cuadro sinóptico...resumen...ensayo...dar su opinión...hacer una exposición” “...pregunta capciosas”</p> <p>D3: “... ejercicios de comprensión lectora”...juegos de comprensión”</p> <p>D4: “... a partir de una lectura” “...se presenta el texto y lo voy comentando” “... después de leer y analizar“ “ Antes se hace un abrebocas del texto leer y releer”</p>	<p>Los maestros de Escuela Nueva de la Institución mencionan un listado de actividades para lograr la lectura crítica en los estudiantes: una minoría enfoca estas actividades hacia la reflexión del contexto del estudiante; por otra parte, un 40% propone extraer preguntas de acuerdo a una imagen, graficar exponer, preguntar, hacer juegos de comprensión y un 20% de los maestros menciona los momentos algunos momentos que se deben tener en cuenta para enfrentar un texto</p>

<sup>74</sup> CASSANY, Daniel. Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Bogotá. EDITORIAL ANAGRAMA, S.A. 2006. Pág. 116

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	DESCRIPTOR	Análisis
		<p>D5: "...textos que a ellos les llame la atención" "...permitirles que escojan las lecturas de temas de interés para ellos"</p> <p>D10: "...les hago lectura oral, mental y grupal" "...lecturas individuales" "...en grupo de forma oral"</p> <p>D14: "... que le gusta y que no les gusta de la lectura"</p>	<p>como "<i>antes se hace un abre bocas</i>" que significa estrategias antes de la lectura.</p> <p>Frida Díaz afirma que las actividades para abordar una lectura sea cual fuese el propósito o habilidad a desarrollar, se enmarcan en tres momentos importantes: antes, durante y después de la lectura; para que los alumnos las apliquen y puedan obtener mejores resultados. En las previas a la lectura por ejemplo, "la predicción y la elaboración de preguntas sirven para proponer un contexto y activan el conocimiento previo"<sup>75</sup> que irán precedidas de inferencias y organizadores gráficos que estructure el nuevo conocimiento.</p>

<sup>75</sup> BARRIGA, A. Frida Díaz. ESTRATEGIAS DOCENTES PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO. Una interpretación constructivista. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de México. Tercera Edición. Mc Graw Hill. 2010, 2001, 1997 respecto a la tercera edición pág. 247.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	DESCRIPTOR	Análisis
			<p>Del mismo modo David Cooper propone “la Instrucción Directa o la Lectura Guiada”<sup>76</sup> con actividades de enseñanza, práctica y aplicación, para que el maestro pueda estructurar de una mejor manera el conocimiento o las habilidades a desarrollar o potenciar en el estudiante a través de las diversas actividades.</p> <p>Del mismo modo que en la categoría de estrategias metodológicas, el docente debe aplicar actividades que conlleven a lograr de manera secuenciada un propósito específico y se espera que la secuencia didáctica construida desde esta investigación sea una guía importante para implementar configuraciones didácticas en el currículo institucional.</p>

<sup>76</sup> COOPER, David. Como mejorar la comprensión lectora. Madrid. España. 1998. Pág. 76 – 89.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	DESCRIPTOR	Análisis
<p><b>La lectura crítica en los estudiantes</b></p>	<p><b>El maestro jalonador de procesos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacitación del maestro</li> <li>- La gran mayoría</li> <li>- Prueba saber como objetivo</li> </ul>	<p>D1: “Estamos aprendiendo, estamos en ese proceso”. “...me hace falta aprender... necesito conocer esa parte”</p> <p>D2: “No todos pero sí la gran mayoría”</p> <p>D3: “No, no creo”</p> <p>D7: “... tengo muy poco tiempo de estar acá”</p> <p>D7: “... el objetivo es prepararlo para la prueba saber”</p>	<p>Los maestros de Escuela Nueva reconocen ser los actores responsables de organizar procesos significativos en el aula, un 80% niegan que los estudiantes tengan las habilidades para leer de forma crítica debido a la ausencia de una teorización para esta competencia por parte de ellos, y del mismo modo, reafirman la importancia de una conceptualización sobre su saber, la pedagogía y la metodología bajo la cual prepara una bitácora de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>Sin embargo es valioso la disposición que se ha encontrado en este grupo de maestros para aprender de esta experiencia significativa y realizar las modificaciones institucionales posibles para lograrlo y en este punto se afirma que “desde esta</p>

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	DESCRIPTOR	Análisis
			<p>perspectiva pedagógica se considera que para leer textos que tienen como finalidad la enseñanza en las diferentes disciplinas científicas se requiere de una serie de aprendizajes sobre la lectura en cada una de ellas<sup>77</sup>, es decir, la interdisciplinariedad de saberes por parte de los maestros fortalecerían los procesos de aprendizaje en los estudiantes.</p>
<p><b>La tipología textual propicia</b></p>	<p><b>Diversidad textual y su análisis</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- De la vida</li> <li>- Dibujos</li> <li>- Narrativo</li> <li>- Instructivo</li> <li>- Sarcástico</li> <li>- Literatura</li> <li>- Todos los textos</li> <li>- Informativos</li> <li>- Argumentativo</li> </ul>	<p>D1: “El texto de la vida diaria, literal...”  D2: “... a través de dibujos”  D3: “...todo lo que sea texto narrativo”  D3: “... instructivo”  D4: “... texto sarcástico... de ahí derivar cosas de análisis y sacar conclusiones”  D7: “... textos de literatura”  D10: “Todos los textos que estén a mi alcance”</p>	<p>En esta categoría los maestros conocen las diversas tipologías textuales que ofrece el lenguaje tales como narrativos, instructivos, sarcásticos (caricaturas) informativos y argumentativos, tal y como lo proponen los lineamientos de lengua castellana. Además, los maestros proponen los textos literarios como una tipología</p>

<sup>77</sup> MINEDUCACIÓN. SÁNCHEZ, L. Carlos. Prácticas de Lectura en el aula. Orientaciones didácticas para los docentes. Serie Rio de Letras. Manuales y Cartillas PNLE. 2014 pág. 18.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	DESCRIPTOR	Análisis
		<p>D11: “Textos informativos, actuales” “ciencia y tecnología”</p> <p>D13: “El texto argumentativo... el estudiante es capaz de decir el por qué de las cosas”</p>	<p>textual adecuada para desarrollar lectura crítica.</p> <p>Con respecto al texto literario se trae a colación las palabras del Mg Oscar Humberto Mejía Blanco, “se debe establecer una didáctica de la literatura para comprenderla como la adecuada recepción de una forma de arte de la palabra, la cual se forma, se estimula y no abordarla como simple exigencia del currículo”<sup>78</sup>.</p> <p>Además, es importante revisar la clasificación que hace David Cooper, sobre la existencia de dos tipos de texto: “narrativos que cuentan una historia y son materiales de tipo literario y los expositivos que brindan información, refieren hechos, son materiales de tipo científico y</p>

<sup>78</sup> Reflexiones suscitadas por el maestro en el seminario Didáctica de la literatura. Maestría en Pedagogía. Uis. 2016.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	DESCRIPTOR	Análisis
			<p>estudios relacionados con las ciencias sociales<sup>79</sup>.</p> <p>Sin embargo se logra inferir que a pesar del conocimiento de los diversos tipos el texto para ser llevados al aula, los maestros utilizan en su mayoría el texto narrativo y solo una minoría usan las imágenes o el texto discontinuo.</p> <p>Con lo anterior se hace necesario poner en juego diversas tipologías textuales para comprender y hacer lectura crítica que involucran lecturas en prosa, en verso, continuas o discontinuas, aquí además lo más importante es reconocer, con la nuevas miradas de lectura contemporánea, que no hay textos puros pues “un tipo de texto no necesariamente cumple la misma función comunicativa</p>

<sup>79</sup> Ibíd. pág.21.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	DESCRIPTOR	Análisis
			en todos los casos <sup>80</sup> de manera que se puedan utilizar para diversos propósitos comunicativos.
<b>Prácticas de lectura con buenos y malos resultados</b>	<p><b>Diversas experiencias con la lectura. Malos y buenos resultados</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Textos científicos</li> <li>- Lecturas individuales</li> <li>- Sociales e historia</li> <li>- Cuentos largos</li> </ul> <p><b>Buenos resultados</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tics</li> <li>- Lecturas narrativas</li> <li>- Grupales</li> <li>- Lectura del entorno</li> </ul>	<p>D1: “Los textos científicos... no son muy asimilados” “no les gusta leer solos” “lectura de conceptos”</p> <p>D4: “...de sociales e historia” “impuestas” “cuentos largos”</p> <p>D8: “...las que menos han funcionado son las lecturas individuales” “la reflexiva” “no funcionan cuentos tradicionales” “releer”</p> <p>D2: “... yo lo hago utilizando tics”</p> <p>D3: “Me ha dado resultado lectura narrativa” “lecturas grupales... me han funcionado” “lectura del entorno es significativa”</p>	<p>Las diversas experiencias de lectura entre maestros y estudiantes se constituyen en dos clasificaciones: un 70% proponen los textos narrativos como vehículos importantes para la lectura del mismo modo un 20% menciona las Tics como herramientas importantes en el desarrollo de los procesos lectores. Por otra parte, un 30% de los maestros catalogan como malas, aquellas prácticas cuyos textos sean científicos, lecturas individuales, de sociales e historia y los cuentos largos.</p> <p>Sin embargo se ha evidenciado a lo largo de éste análisis que estos textos funcionan con una</p>

<sup>80</sup> MEN ECUADOR. Curso de lectura crítica: Estrategias de comprensión lectora. Programa de formación continua del magisterio fiscal. Ministerio de Educación del Ecuador. Quito, 2010. Pág., 18

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	DESCRIPTOR	Análisis
			<p>metodología acorde a su contexto, a su vez, se han obtenido buenos resultados con el uso de las tics, las lecturas narrativas que son tan tradicionalmente usadas por los maestros y la lectura del entorno.</p> <p>No obstante, afirmaciones como “no funcionan cuentos tradicionales” pretenden ser analizadas y contrastadas al interior de esta propuesta de investigación la cual utiliza textos tradicionales como las fábulas y las parábolas para desarrollar lectura crítica en los estudiantes de Escuela Nueva.</p>
<p><b>Procesos de lectura Institucionales</b></p>	<p><b>Desconocimiento institucional vs Inclusión</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Descontextualizados</li> <li>- No tengo conocimiento</li> <li>- Sin objetivos</li> </ul>	<p>D1: “La institución educativa debe madurar en este sentido... acoplarnos al contexto”</p> <p>D2: “... no tengo conocimiento... de como estén trabajando”</p> <p>D3: “... que no van al fondo... no llevan al objetivo”</p>	<p>Los procesos de lectura institucionales son clasificados por 40% de los maestros como descontextualizados, sin objetivos concretos y sin tiempo para desarrollarlos. Un grupo de 30% se cuestionan sobre los pésimos resultados en las prueba</p>

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	DESCRIPTOR	Análisis
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Malos resultados en las pruebas</li> <li>- Falta de herramientas</li> <li>- Son buenos, reforzar con videos.</li> <li>- Límite de tiempo para cumplir logros</li> </ul>	<p>D4: “Falta mucho... sacar proyectos de lectura... se nota en las pruebas” “Falta interés” “Herramientas”</p> <p>D5: “En la institución no he evidenciado estos procesos”</p> <p>D6: “Pues son buenos... en mi caso... se deben reforzar con videos” “los que más me han favorecido son los cuentos”</p> <p>D13: “Está muy limitado al tiempo muchos logros”</p>	<p>saber y saber-pro que ha dejado muy mal posicionada a la Institución. Una minoría afirma no tener conocimiento sobre estos procesos en la Institución Educativa, lo cual se va a poder contrastar con la rúbrica elaborada para analizar el plan de asignatura de lengua Castellana y así evidenciar la existencia de estos procesos.</p> <p>Se pretende que la presente investigación inicie un camino de investigación y propuesta de prácticas transversales en lectura y escritura, con las reflexiones y experiencias de todos los maestros de la institución y fortalecidas también con simulacros que posterior a diversos procesos y teniendo en cuenta la formación del estudiante integral, los preparen para resolver este tipo de</p>

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	DESCRIPTOR	Análisis
			pruebas, que al fin y al cabo, son la cara de una institución.
<p><b>Procesos en los planes de asignatura</b></p>	<p><b>Planes de asignatura desligados de las prácticas pedagógicas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desconocimiento</li> <li>- Necesidad de Proyectos de aula, Metodología integradora</li> <li>- No hay relación entre teoría y práctica</li> <li>- Responsabilidad docente</li> <li>- Dificultad con multigrado</li> </ul>	<p>D2: “No sé... ¿los procesos de lectura es para todos los grados?  D3: “...proyectos de lectura y escritura como proyectos de aula sería lo ideal”  D4: “No, en los planes de estudio hay maravillas... vaya uno a la práctica”  D6: “Pues que deberíamos cambiar algunos y mejorar el plan de área”  D9: “Pienso que cada docente debe buscar sus estrategias”  D11: “Bien estructurados, pero... la diversidad de grados hace que nos e pueda desarrollar la temática”  “falta una metodología”</p>	<p>Del mismo modo y como se evidencia en la categoría anterior, los procesos contemplados en los planeas de asignatura por parte de los maestros son desconocidos en la mayoría de los casos, no articulan la teoría y la práctica y son imposibles frente a la metodología multigrado.</p> <p>Si bien es cierto se hace difícil que un maestro eduque a 30 estudiantes de 6 grados con diversos ritmos de aprendizaje y para ello las cartillas de Escuela Nueva y sus posteriores adaptaciones de guía, han logrado sopesar estas dificultades, a partir del aprendizaje cooperativo que en la mayoría de los casos es colaborativo.</p>

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	DESCRIPTOR	Análisis
			Los maestros solicitan la elaboración y aplicación de metodologías por proyectos, que permitan la integralidad de los diversos contenidos en un aprendizaje significativo, del mismo modo, la unidad y secuencia didáctica con configuraciones que permiten la integración y trasnversalización de saberes en marcadas hacia un propósito específico, propicias para potenciar diversos procesos al interior de la metodología Escuela nueva.
<b>Lectura crítica desde el preescolar</b>	<b>Concepción unificada e incertidumbre por el como</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Si</li> <li>- Es una necesidad</li> <li>- Para comprender tipos de texto</li> <li>- Proponer el proyecto y el cómo.</li> </ul>	D1: “Sí, son procesos a nivel mundial” “es una necesidad” D2: “el niño aprende mirando” “método de Montessori” “el niño aprende a leer observando dibujos... de ahí escriben por sí solos” D5: “para que el niño comprenda cualquier tipo de texto”	Finalmente, todos los maestros coinciden con la necesidad de enseñar lectura crítica desde el preescolar, ya que el educando no llega al aula con la mente en blanco o lo que el “filósofo británico del siglo XVII Jhon Locke llamó “Tabula rasa” <sup>81</sup> al contrario del constructivismo del paradigma cognitivista, que parte

<sup>81</sup> [http://www.ehowenespanol.com/teoria-john-locke-tabula-rasa-hechos\\_122396/](http://www.ehowenespanol.com/teoria-john-locke-tabula-rasa-hechos_122396/) (Consultado el 27 de Octubre de 2016)

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	DESCRIPTOR	Análisis
		D12: “sería un buen proyecto proponerlo” “sería saber cómo hacerlo”	<p>de la existencia de ideas innatas incluidas y se van estructurando con la interacción entre el sujeto y el objeto.</p> <p>Numerosas investigaciones de Anna Camps, Joaquín Dolz, Ana MARÍA Borzone y Flora Perelman han propiciado estrategias para desarrollar un pensamiento crítico y propone el desarrollo de esta competencia como un desafío para la escuela actual.</p>