

La lectura de literatura fantástica contemporánea como pretexto para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, en estudiante de quinto de primaria

Autora:

Yuliana Eslendy Rueda Corzo

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciada en Educación Básica Primaria

Directora:

Mg. Alba Inés Castro Caballero

Universidad Industrial de Santander

Facultad de Ciencias Humanas

Escuela de Educación

Licenciatura en Educación Básica Primaria

Bucaramanga

2025

Dedicatoria

A Liam, por mostrarme la luz al final del túnel con tu sonrisa,
voz, letras, videos. Por hacerme querer vivir para siempre.

A la educación, porque me dio un propósito de vida, porque
le dio valor a mi condición humana.

Agradecimientos

Quiero expresar mi profundo agradecimiento a la Universidad Industrial de Santander, cuya formación y recursos fueron fundamentales para mi desarrollo académico.

A mi familia, mis papás por apoyar desde pequeña mi vocación en la enseñanza, ser mis primeros profesores, y enseñarme con su ejemplo el valor del conocimiento y la dedicación. Dani y Vale que jugaron conmigo de pequeñas a la escolita, que me abrazaron y siempre aplaudieron fuerte cada uno de mis logros. Saily, mi primera estudiante, quien con sus cartas me impulsó a seguir adelante, me dio fuerzas para superar obstáculos y llenó mi vida de sentido y motivación. Mi nonita, porque desde pequeña veo en sus ojos el orgullo y el amor, por creer siempre en mí, darme la mano cada noche y escuchar mis preocupaciones con paciencia y cariño.

A mis amigos, que siempre hicieron propias mis investigaciones como si fueran suyas. Dani, mi nutricionista de confianza y mi persona; Mau, nuestro chef favorito; Jaider, quien con sus manos hizo magia y ayudó a plasmar mis avances; Fer y Migue, cuya casa es un segundo hogar para mí, donde siempre encuentro cafecito, pan, y una charla sobre mis días en el colegio y los pequeños logros en mi escritura. A Diego, por hacerme reír en los momentos difíciles, por escucharme y por compartir mis alegrías y desafíos con su apoyo y cariño. A mis amigas de la carrera, quienes me ayudaron a crecer como persona y como docente. A Katherin, Maleja y Alba, porque juntas innovamos, crecimos y aprendimos desde nuestro primer semestre. A Andrea, Angie, Camila, María Alejandra y Lina, por ayudarme a crear y organizar los recursos que necesité durante mi intervención, y responder mis dudas, aunque fuera tarde en la noche. En general, a mis compañeras y futuras colegas, creo firmemente en el cambio de la educación porque ustedes son parte de él.

A mis estudiantes de 5-05 (prom. 2023) y 5-01 (prom. 2024), porque fueron el reflejo de mi crecimiento como docente, enseñándome y mostrándome cómo mejorar a lo largo de este proceso. Porque me hicieron feliz cada día en el aula y llenaron mi vida de energía y motivación para culminar mis estudios. A la Profe Belcy, porque desde la práctica se mostró como mi colega, me enseñó con su vasta experiencia como docente.

A Rick Riordan, porque Percy Jackson fue un refugio durante mi adolescencia y, ahora, el detonante de esta investigación. No solo contribuyó a mi crecimiento, sino también al de mis estudiantes.

A la Profe Alba, por su acompañamiento a lo largo de todo mi trabajo de grado, por apropiarse de él, y por no solo señalar lo que debía mejorar, sino también reconocer mis logros.

Tabla de Contenido

	Pág.
Introducción.....	11
1. Problema de investigación.....	13
1.1 Planteamiento y formulación del problema.....	13
1.1.1 Preguntas generadoras	17
1.2 Justificación	18
2. Objetivos.....	22
2.1 General.....	22
2.2 Específicos.....	22
3. Marco de referencia	22
3.1 Antecedentes de investigación	22
3.1.1 Internacionales	23
3.1.2 Nacionales	25
3.1.3 Locales.....	30
3.2 Marco Teórico	33
3.3 Marco legal.....	44
4. Metodología.....	45
4.1 Enfoque.....	45
4.2 Diseño metodológico.....	46
4.3 Escenario y población.....	48
4.3.1 Escenario	48
4.3.2 Población.....	48
4.4 Recolección y análisis de datos	49
4.5 Técnicas e instrumentos.....	50
4.5.1 Técnicas	50
4.5.2 Instrumentos	51

5.	Análisis e interpretación	52
5.1	Análisis fase de identificación	52
5.1.1	<i>Formular preguntas</i>	54
5.1.2	<i>Seleccionar y almacenar información</i>	59
5.1.3	<i>Elaborar hipótesis</i>	65
5.1.4	<i>Plantear conclusiones fundamentadas</i>	69
5.2	Análisis fase de acción	73
5.2.1	<i>Formular preguntas</i>	76
5.2.2	<i>Seleccionar y almacenar información</i>	82
5.2.3	<i>Elaborar hipótesis</i>	89
5.2.4	<i>Plantear conclusiones fundamentadas</i>	95
5.3	Análisis fase de reflexión	101
5.3.1	<i>Formular preguntas</i>	102
5.3.2	<i>Seleccionar y almacenar información</i>	104
5.3.3	<i>Elaborar hipótesis</i>	105
5.3.4	<i>Plantear conclusiones fundamentadas</i>	107
6.	Conclusiones.....	109
	Referencias bibliográficas	113
	Apéndices	121

Lista de Tablas

	Pág.
Tabla 1 Técnicas e instrumentos de recolección y análisis de información.....	50
Tabla 2 <i>Taller diagnóstico “los miedos pueden ser ¿divertidos?”</i>	53
Tabla 3. Formular preguntas.....	57
Tabla 4 Seleccionar y almacenar información	64
Tabla 5. Elaborar hipótesis	67
Tabla 6 Plantear conclusiones fundamentadas	72
Tabla 7 Secuencia didáctica Percy Jackson y los dioses del Olimpo: El ladrón del rayo... 75	75
Tabla 8 Actividades que fortalecieron la habilidad formular preguntas	82
Tabla 9 Actividades que fortalecieron la habilidad seleccionar y almacenar información .	88
Tabla 10 Actividades que fortalecieron la habilidad elaborar hipótesis.....	94
Tabla 11 Actividades que fortalecieron la habilidad plantear conclusiones fundamentadas	100

Lista de Figuras

Figura 1 <i>Resultados pruebas ERCE 2019 en lectura de los grados tercero y sexto</i>	15
Figura 2 <i>Sistema de nivel de desempeño por colores</i>	54
Figura 3 <i>Niveles de desempeño en la habilidad formular preguntas</i>	58
Figura 4 <i>Tres respuestas diferentes</i>	61
Figura 5 <i>Cuadro comparativo semejanzas y diferencias entre opiniones</i>	62
Figura 6 <i>Niveles de habilidad de seleccionar y almacenar información grado 5°</i>	65
Figura 7 <i>Niveles de habilidad de elaborar hipótesis grado 5°</i>	68
Figura 8 <i>Conclusión individual/conclusión grupal a los miedos pueden ser ¿divertidos?..</i>	70
Figura 9 <i>Comparación conclusión individual/conclusión grupal a los miedos pueden ser ¿divertidos?</i>	71
Figura 10 <i>Niveles de habilidad de llegar a conclusiones fundamentadas grado 5°</i>	73
Figura 11 <i>Primera exposición del MET</i>	77
Figura 12 <i>Cuarta exposición del MET</i>	78
Figura 13 <i>Entrevista a Afrodita y Ares</i>	81
Figura 14 <i>Misión #2 Recolectar información sobre las características de cada cabaña</i>	85
Figura 15 <i>Cubo de historias</i>	88
Figura 16 <i>Cabaña a la que pertenecen los estudiantes</i>	95
Figura 17 <i>Conclusiones fundamentadas gráficas</i>	98
Figura 18 <i>Reseñas Percy Jackson y el ladrón del rayo</i>	99
Figura 19 <i>Comparación cuantitativa formular preguntas</i>	103
Figura 20 <i>Comparación cuantitativa seleccionar y almacenar información</i>	105
Figura 21 <i>Comparación cuantitativa elabora hipótesis</i>	106
Figura 22 <i>Comparación cuantitativa plantear conclusiones fundamentadas</i>	108

Lista de Apéndices

Apéndice A. Taller diagnóstico Los miedos pueden ser ¿divertidos?.....	121
Apéndice B. Anexos taller diagnóstico	124
Apéndice C. secuencia didáctica Percy Jackson y los dioses del Olimpo: El ladrón del rayo	127
Apéndice D. Cuaderno de Héroe	133
Apéndice E. Matriz de categoría	134

Resumen

Título: La lectura de literatura fantástica contemporánea como pretexto para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, en estudiante de quinto de primaria*

Autor: Yuliana Eslendy Rueda Corzo**

Palabras Clave: Pensamiento crítico, literatura fantástica, leer

Descripción: La presente investigación tuvo como objetivo determinar de qué manera la lectura de la literatura fantástica contemporánea, como la saga de Percy Jackson y los dioses del Olimpo, promueve el desarrollo del pensamiento crítico en un grupo de estudiantes de quinto grado de primaria de la Institución Educativa Técnico Damaso Zapata. En consecuencia, se llevaron a cabo tres fases de la investigación acción desde lo propuesto por Latorre (2005): identificación, acción y reflexión. En la primera fase se identificaron qué habilidades de pensamiento crítico tenían los estudiantes de 5-01 y en qué nivel se encontraban. En la segunda fase se diseñó una secuencia didáctica para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, utilizando como estrategia de comprensión lectora el antes, durante y después de la lectura propuesto por Solé (1992) y como recurso de lectura el libro Percy Jackson y el ladrón del rayo escrito por Rick Riordan (2005); por último, se reflexionó sobre el impacto que tuvo la intervención en el fortalecimiento y desarrollo de las habilidades de los estudiantes. Los principios teóricos de la propuesta concernientes al pensamiento crítico se fundamentan en Paul y Elder (2005), Facione (2007) y Díaz y De Jesús López (2019). A partir de lo que proponen estos autores se determinaron las habilidades a desarrollar, fortalecer y evaluar durante la investigación: formular preguntas, seleccionar y almacenar información, elaborar hipótesis y plantear conclusiones fundamentadas. Se concluye que la secuencia didáctica basada en la lectura de Percy Jackson y el ladrón del rayo fortaleció las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes de 5-01 con avances en los procesos de comprensión literal, inferencial y de reflexión crítica.

*Trabajo de grado

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Licenciatura en Educación Básica Primaria. Director: Alba Inés Castro Caballero. Magister en educación.

Abstract

Title: Reading contemporary fantasy literature as a pretext for the development of critical thinking skills in fifth grade students. *

Author: Yuliana Eslendy Rueda Corzo¹

Key Words: Critical thinking, fantasy literature, reading

Description: The objective of this research was to determine how the reading of contemporary fantasy literature, such as the saga of Percy Jackson and the gods of Olympus, promotes the development of critical thinking in fifth grade students of the Damaso Zapata Technical Educational Institution. Consequently, three phases of action research were carried out as proposed by Latorre (1999): identification, planning, action, and reflection phase. In the first phase, it was identified what critical thinking skills the 5-01 students had and at what level they were. In the planning phase, the before, during and after reading strategy proposed by Solé (1992) was established as a strategy and the book Percy Jackson and the Lightning Thief by Rick Riordan (2005) as a reading resource for the design and planning of a didactic sequence. In the third phase, the action plan, the didactic sequence, was executed in the classroom with the same diagnosed population. Finally, we reflected on the impact of the intervention on the strengthening and development of the students' skills. The theoretical principles of the proposal concerning critical thinking are based on Paul and Elder (2005), Facione (2007) and Díaz and De Jesús López (2019). Based on what these authors propose, the skills to be evaluated, strengthened and developed during the research were determined: formulating questions, selecting and storing information, developing hypotheses and drawing well-founded conclusions. By way of conclusion, it is evident that the didactic sequence based on the reading of Percy Jackson and the Lightning Thief strengthened the critical thinking skills of students from 5-01 with advances from literal to inferential thinking processes and critical reflection.

* Degree Work

¹ Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Licenciatura en Educación Básica Primaria. Director: Alba Inés Castro Caballero. Master in Education.

Introducción

El pensamiento crítico es el proceso integral en el que los estudiantes desarrollan habilidades que implican el análisis reflexivo, razonado y fundamentado. Lo que permite que evalúen, analicen y generen juicios acerca de la información obtenida. (Paul y Elder, 2005). Esto es relevante para los estudiantes, pues les ayudará a tomar decisiones durante su etapa académica, pero también fuera de esta. La lectura está relacionada con estas habilidades pues no solo implica la capacidad de leer y comprender, sino también la capacidad de interpretar, cuestionar y reflexionar sobre el contenido que se presenta (UNESCO, 2022). Por lo tanto, se considera que desde la lectura se puede formar pensadores críticos, fortalecer y desarrollar las habilidades de ellos.

Se elige la literatura fantástica dado que no solo se lee con fines de entretenimiento, sino que también sirve como una herramienta para la reflexión crítica sobre la percepción humana y los límites del conocimiento, al mantener al lector en un estado de indecisión invitando a una continua exploración y reevaluación de las creencias y percepciones (Todorov, 1980). Por lo que se pueden desarrollar habilidades como la reflexión y la discusión entre pares para conocer y evaluar los distintos puntos de vista.

Considerando el impacto que tiene la lectura en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, se espera que al enseñar estas habilidades también se mejoren las competencias de comprensión lectora, que a pesar de su relevancia en la educación los resultados alcanzados en pruebas nacionales e internacionales como las PISA y las Pruebas Saber (nacionales) indican que los estudiantes colombianos se encuentran en los niveles más bajos de comprensión lectora, es decir, en una etapa inicial en la que solo se comprenden frases o palabras aisladas (Orduz, 2021). Por esta razón el propósito de la presente investigación es determinar de qué manera la lectura de la literatura fantástica

contemporánea, como la saga de Percy Jackson y los dioses del Olimpo, promueve el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de quinto grado de primaria.

Para cumplir el objetivo se escogió como población un grupo de quinto primaria de una institución pública de Bucaramanga, porque al tratarse de estudiantes que están a punto de terminar un nivel académico y empezar uno nuevo (secundaria) se abre la posibilidad de identificar qué habilidades de pensamiento crítico han desarrollado durante toda la básica primaria y, así mismo, buscar cómo fortalecerlas para darles herramientas que les ayuden en sus próximos procesos de aprendizaje.

Se empleó el diseño metodológico de la investigación acción (IA) a fin de identificar, planificar, ejecutar, observar y reflexionar sobre la intervención y la práctica de la investigadora, con el propósito de conocerla y mejorarla en unas próximas intervenciones. Desde la IA se propusieron tres fases que direccionaron la investigación. En la fase de identificación se conoció la población con la que se iba a trabajar, las habilidades a evaluar, desarrollar y fortalecer y el nivel en el que se encontraban los estudiantes. En la fase de planificación se construyó una propuesta de intervención, la secuencia didáctica, a fin de cumplir con el objetivo propuesto. En la tercera fase, la de acción, se llevó a cabo el plan propuesto para ocho sesiones de clase. Por último, se reflexionó sobre el impacto de la intervención y se expusieron las observaciones de mejora.

Se anticipa que los estudiantes participen en las actividades de aula, demostrando un mayor interés y compromiso con la lectura y el análisis de los textos, lo que fortalecerá a su vez habilidades de pensamiento crítico como el análisis, formulación de preguntas y evaluación crítica. Además, a lo largo del proceso, se espera que el ciclo de reflexión y replanteamiento del modelo de investigación acción permita ajustar las estrategias pedagógicas para mejorar continuamente la intervención.

1. Problema de investigación

1.1 Planteamiento y formulación del problema

La comprensión lectora ha sido identificada como una habilidad fundamental para el desarrollo académico y personal de los estudiantes, ya que, no solo implica integrar la información, sino también es la construcción de un significado a partir de los conocimientos de cada lector (UNESCO, 2022). En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional reconoce la importancia crucial de la comprensión lectora como base para el aprendizaje significativo y el éxito académico en todas las áreas del conocimiento. En su documento orientador "Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas", el Ministerio resalta la necesidad de fortalecer las habilidades de comprensión lectora desde las primeras etapas de la educación como un componente esencial para el desarrollo integral de los estudiantes. Estas habilidades refieren a la capacidad de comprender, interpretar y tomar una posición frente a diferentes textos a partir del uso de distintos pensamientos y estrategias. (MEN, 2006)

Colombia ha participado desde hace 16 años en el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA). PISA es una prueba internacional que evalúa las capacidades, habilidades, aptitudes asociadas con la lectura, las matemáticas, y las ciencias. Esta prueba se aplica cada tres años a estudiantes entre los 15 y 16 años, con el fin de conocer en qué nivel de competencias se encuentran cuando están por concluir la educación básica.

La competencia lectora en la prueba PISA se refiere a la capacidad de comprender, usar y reflexionar sobre textos para alcanzar objetivos, ampliar el conocimiento o desarrollar el pensamiento, conectando las ideas del lector con las del texto (INEE, 2012), a partir de estas capacidades se clasifican los resultados en 6 niveles de desempeño, en los que el nivel

1 es el más bajo y el 6 el más alto. En los últimos resultados encontrados (año 2022) se evidencia que en Colombia el 60 % de los estudiantes se encuentran en el nivel 1, lo que muestra que sus capacidades en comprensión lectora solo se rigen a oraciones, frases o palabras (Orduz, 2021).

Otra parte, el 27 %, se encuentran en el nivel 2, en el que como características principales los estudiantes: “No manejan satisfactoriamente la información compleja de los textos, no comprenden muchos detalles de sus contenidos explícitos, no realizan inferencias relevantes, no utilizan el conocimiento especializado que circula en la vida cotidiana, no evalúan críticamente lo que leen y tampoco producen hipótesis derivadas de su lectura.” (Vélez, 2018). Solo el 13 % se ubicaron en niveles como el 3 y el 4 que son niveles medios, pero ninguno alcanzó los niveles de desempeño avanzado, 5 y 6. Según los investigadores esto quiere decir que son muy pocos los estudiantes que tienen una habilidad de comprensión lectora crítica en la que identifican información incrustada en el texto, hacen análisis de reflexión y evaluaciones críticas de este. (Orduz, 2021).

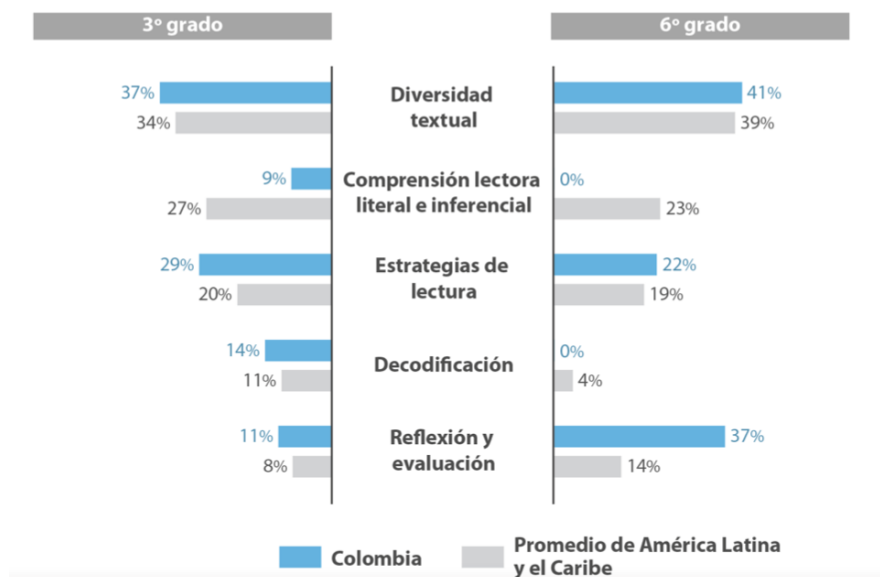
Otra prueba internacional en la que ha participado Colombia es el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) de la UNESCO. Las pruebas se aplicaron a estudiantes de tercer y sexto grado en el año 2019 y evaluaron las áreas de lenguaje (lectura-escritura), matemáticas y ciencias naturales. Entre los dominios del área de lenguaje, la evaluación de la comprensión lectora incluye aspectos como la “identificación de información explícita en el texto (comprensión literal) e inferencias realizadas para reconocer información sugerida, no explícita, en el texto (comprensión inferencial)” (UNESCO, 2022, p.7).

En sus resultados se evidencia que una gran cantidad de los estudiantes en los primeros grados de escolaridad se ubican por debajo del nivel mínimo en las competencias de la comprensión lectora, por esto se hace un llamado para trabajar en esta competencia

desde los primeros grados, ya que entre más se avanza en el grado de escolaridad más bajo rendimiento tiene. (UNESCO, 2020)

Figura 1

Resultados pruebas ERCE 2019 en lectura de los grados tercero y sexto



Nota. El gráfico representa los resultados en Colombia y el promedio de América Latina en la prueba de lectura. Tomado de *Análisis curricular Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019) Colombia: documento nacional de resultados*. UNESCO, 2020 (p.10)

El gráfico de la figura 1 evidencia que, aunque los estudiantes colombianos presentan fortalezas en aspectos como la diversidad textual y las estrategias de lectura, los resultados reflejan importantes debilidades en el desarrollo de la comprensión lectora. En tercer grado el porcentaje en comprensión lectora literal e inferencial es apenas del 27%, lo que indica que más del 70% de los estudiantes no logra identificar información explícita o realizar inferencias adecuadas. En sexto grado, esta debilidad se acentúa con la ausencia de datos para Colombia en comprensión lectora literal e inferencial y decodificación, lo que podría indicar que estas habilidades no se están desarrollando de manera efectiva en los grados

superiores. Esto resalta una brecha preocupante en el fortalecimiento de competencias lectoras fundamentales, que son esenciales para el aprendizaje y el desempeño académico.

Es evidente que los resultados de las pruebas revisadas en este documento son preocupantes. Por tal motivo surge la necesidad de implementar estrategias de comprensión lectora en el aula y leer textos que ayuden a los niños a desarrollar habilidades lingüísticas y de comprensión en sus primeros años de escolaridad, pues así podrán avanzar en su proceso de formación, con resultados a largo plazo que no solo ayudarán a su desarrollo académico sino también en su cotidianidad (Contreras et al., 2021).

Además de la carencia de estrategias que desarrollen habilidades de comprensión lectora, se ha observado que la escuela primaria persiste en centrarse a la lectura de un tipo limitado de textos. Como señala el profesor John Franco, aunque los clásicos como Esopo o Mark Twain tienen un valor incalculable, no basta con leer solo estas obras; es necesario conectarse también con lo contemporáneo (Larios, 2023). Esta falta de variedad refuerza un enfoque limitado que no contempla las necesidades ni los intereses de los estudiantes, quienes, según Franco, muestran afinidad por textos modernos como thrillers psicológicos o sagas juveniles.

En consecuencia, se propone para este proyecto la lectura de la literatura fantástica contemporánea, puesto que fomenta la imaginación y la creatividad de los lectores, permitiéndoles explorar mundos, situaciones y dilemas que requieren una reflexión profunda y el cuestionamiento de los diferentes puntos de vista que hay dentro del texto y fuera de este (con otros lectores). A través de la literatura fantástica, los lectores también pueden explorar temas universales como la identidad, el poder y la justicia de una manera que los conduce a reflexionar sobre su propio mundo y sus propias experiencias (López y Moreno, 2008).

Habilidades como: formular preguntas, seleccionar y almacenar información, elaborar hipótesis y plantear conclusiones estimulan el pensamiento crítico y, en este sentido, la literatura fantástica contemporánea desafía a los lectores al cuestionar las normas establecidas en la historia que se leen, a analizar las motivaciones de los personajes y a evaluar las consecuencias de sus acciones, lo que sugiere que a su vez se fortalecerá la comprensión lectora desde el análisis, la interpretación, y la postura crítica. Para alcanzar este objetivo se recomienda a las instituciones educativas implementar estrategias que promuevan el desarrollo del pensamiento crítico y se lea una variedad de textos que permitan a los estudiantes identificar ideas principales, establecer relaciones entre ellas, formular preguntas, justificar sus puntos de vista y emplear su pensamiento de manera efectiva. (Contreras et al., 2021)

A partir de los planteamientos anteriores, se formula la siguiente pregunta: ¿De qué manera la lectura de la literatura fantástica contemporánea, como la saga de Percy Jackson y los dioses del Olimpo, promueve el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de quinto grado de primaria?

1.1.1 Preguntas generadoras

- ¿Qué habilidades de pensamiento crítico han desarrollado los estudiantes de quinto de primaria?
- ¿Qué características debe tener una propuesta de intervención en el aula que utilice como recurso la lectura de la saga de Percy Jackson y los dioses del olimpo, para promover el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de quinto de primaria?

- ¿Cómo incide una propuesta de intervención en el aula que utiliza como recurso la lectura de la saga de Percy Jackson y los dioses del olimpo, en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de quinto de primaria?

1.2 Justificación

El presente proyecto investigativo ofrece una alternativa de solución a una de las problemáticas más acentuadas en el ámbito educativo: el bajo nivel de desempeño en comprensión lectora de los niños, niñas y adolescentes en dos de las pruebas internacionales donde ha participado Colombia en los últimos años: Pisa y Erce 2019, las cuales han sido revisadas y descritas anteriormente, en la sección del planteamiento del problema.

De igual manera, este estudio busca explorar el impacto de la lectura de literatura fantástica contemporánea en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en un grupo de niños de quinto de primaria de una institución educativa de Bucaramanga. A través del desarrollo de una secuencia didáctica sobre La saga de Percy Jackson y los Dioses del Olimpo, de Rick Riordan, se intenta demostrar que este género literario no solo divierte, sino que también desempeña un papel decisivo en la formación de individuos pensantes y críticos, capaces de enfrentar los desafíos del mundo moderno: El poder de la literatura fantástica en la formación de pensadores críticos.

Indudablemente, la literatura fantástica ha ganado popularidad entre jóvenes y adultos, entre otras cosas porque a menudo se involucra con otros medios como películas, series de televisión y videojuegos lo cual atrae enormemente a la audiencia juvenil. Desde esta perspectiva, se abre la posibilidad de leer en el aula otros textos conectados con el mundo actual, cada vez más digital y visual. Al respecto John Franco, en una entrevista, habla de la importancia de no solo leer clásicos de la literatura, sino que también se conecte a los

estudiantes con lo que se escribe ahora. Esta diversificación permite que ellos encuentren afinidad en géneros como los thrillers psicológicos o las sagas fantásticas, logrando un puente entre el pasado y el presente literario (Larios, 2023). Tal es el caso de la saga de Percy Jackson².

De otra parte, la literatura fantástica contemporánea es una oportunidad para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en el aula, pues su lectura no solo transporta a los lectores a mundos imaginarios, que difieren significativamente de la realidad cotidiana, sino que también aborda temas relevantes y actuales que ya empiezan a llamar la atención de niños y jóvenes con edades entre 11 y 13 años; en este sentido, asuntos profundos como la ética, la identidad y los conflictos sociales recreados por el autor en su obra y representados por los personajes en actitudes y valores como la lealtad, la valentía, la amistad permiten al lector reflexionar sobre su propia cotidianidad. Es decir, a partir de las narrativas y personajes de la obra fantástica los lectores desarrollan habilidades de interrogación, interpretación, análisis y reflexión de la información que reciben. En el contexto educativo, promover estas habilidades desarrolla el pensamiento crítico en los estudiantes y los capacita para enfrentar desafíos intelectuales y tomar decisiones fundamentadas en su vida cotidiana. Es por esto,

² La saga de Percy Jackson, escrita por Rick Riordan, es una popular serie de novelas de fantasía para jóvenes adultos, que consta de seis libros, publicados entre 2005 y 2023. La serie ha tenido un enorme éxito, debido sobre todo a su protagonista, Percy Jackson (niño de 12 años), un personaje divertido y cercano a la idea del autor de incorporar la mitología griega de un modo que educa y entretiene, despertando la curiosidad de los lectores; y a un estilo de escritura que incluye humor e ingenio. La serie explora temas como la lealtad, la valentía y la importancia de la amistad y las novelas son rápidas y fáciles de leer. En: <https://www.audible.es/blog/orden-libros-percy-jackson>

que el pensamiento crítico se considera una actividad obligatoria en el aula y un reto para los docentes, pues permite fortalecer las habilidades del pensamiento en general. (Contreras et al., 2021).

Como lo menciona un estudio realizado por Quintero (2021) la narrativa fantástica no solo enriquece el aprendizaje individual, sino que también se convierte en una herramienta para abordar procesos cognitivos, discursivos y socioculturales. Al planificar intencionadamente actividades de lectura y escritura relacionadas con este género, los docentes pueden incentivar a los estudiantes a imaginar y crear, permitiendo que conecten la ficción con su cotidianidad. En este sentido, el género fantástico se consolida como una estrategia educativa capaz de transformar los procesos de aprendizaje, fortalecer habilidades de argumentación y análisis, y abrir puertas a mundos paralelos que inspiran tanto la creatividad como la reflexión crítica.

Al integrar el pensamiento crítico con la literatura fantástica se espera que los estudiantes desarrollen capacidades para:

- plantear preguntas esenciales (formulándolas de manera clara y precisa);
- recopilar y evaluar información relevante (usando ideas abstractas para interpretarlas de manera efectiva y justa);
- llegar a conclusiones y soluciones bien razonadas (comparándolas contra criterios y estándares relevantes);
- pensar de manera abierta dentro de sistemas de pensamiento alternativo (reconociendo y evaluando, conforme sea necesario, sus suposiciones, implicaciones y consecuencias prácticas)" (Paul y Elder, 2005, p.5)

La presente investigación usa como referencia las habilidades expuestas por Paul y Elder y las denomina: formular preguntas, seleccionar y almacenar información, elaborar hipótesis y plantear conclusiones fundamentadas. Estas habilidades se fortalecieron desde la lectura del libro: Percy Jackson y el ladrón del rayo, obra literaria fantástica escogida por la relación de los estudiantes con los protagonistas, niños entre los 10 -12 años que cursan último grado de primaria, y por el interés de ellos hacía la mitología griega, impulsado por fenómenos culturales actuales como Destripando la historia³. De igual manera, el libro permitió a la investigadora diseñar actividades como la del museo (en la historia refiere al Museo Metropolitano de Arte de New York), espacio significativo dentro de la historia porque allí comienzan las aventuras del protagonista. La recreación de este lugar en el aula promovió el cuestionamiento y la formulación de hipótesis sobre elementos y sucesos de la historia, o las misiones familiares que motivaron a los estudiantes a recopilar información y defender sus conclusiones.

Con este trabajo de investigación se pretende presentar otra lectura diferente a las que se suelen leer en las aulas de la básica primaria, que tiene en cuenta los gustos de los estudiantes y su contexto, y que le aporta al desarrollo de sus habilidades dentro de lo académico. Se espera que los estudiantes estimulen la imaginación y la creatividad, se permitan explorar, disfrutar y expresarse desde su propio lenguaje y se apropien de nuevos mundos y/o culturas que les ayuden en la construcción de la propia; y que a partir de esto se

³ Destripando la historia es un proyecto que divulga mitología clásica, egipcia, nórdica, hindú y otras narraciones antiguas a través de vídeos musicales, libros y conciertos en directo. Es un esfuerzo conjunto de Álvaro Pascual ("Pascu") y de Rodrigo Septién ("Rodri") que se dedican a la ilustración animada y a la producción musical, respectivamente. En: https://es.wikipedia.org/wiki/Destripando_la_historia

fortalezcan y desarrollen habilidades de comprensión, interpretación y crítica, lo que a largo plazo podría ayudar a superar las dificultades en las pruebas estandarizadas, como PISA, obteniendo así mejores resultados.

2. Objetivos

2.1 General

Determinar de qué manera la lectura de la literatura fantástica contemporánea, como la saga de Percy Jackson y los dioses del Olimpo, promueve el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes de quinto grado de primaria.

2.2 Específicos

- Identificar qué habilidades de pensamiento crítico han desarrollado los estudiantes de quinto grado de primaria.
- Caracterizar una propuesta de intervención en el aula que utilice como recurso la lectura de la saga de Percy Jackson y los dioses del olimpo, para promover el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de quinto de primaria.
- Determinar cómo incide una propuesta de intervención en el aula que utiliza como recurso la lectura de la saga de Percy Jackson y los dioses del olimpo, en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de quinto de primaria.

3. Marco de referencia

3.1 Antecedentes de investigación

A continuación, se resume el contenido de los trabajos de investigación previos seleccionados por la investigadora, que tratan el tema de la comprensión de lectura y del

desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en el ámbito educativo y aportan significativamente al presente proyecto.

3.1.1 Internacionales

La comprensión lectora ha sido un tema de interés en la esfera educativa y en otros ámbitos disciplinarios, convirtiéndose en una preocupación global por su relevancia en múltiples países. En el contexto peruano las pruebas PISA los sitúa en posiciones inferiores y se resalta la necesidad urgente de fortalecer esta área educativa (MINEDU, 2019). Además, estudios previos han demostrado que la carencia en estas habilidades obstaculiza el progreso académico en las otras áreas (MINEDU, 2019). Debido a esta preocupación se han llevado a cabo investigaciones con el fin de mejorar los resultados en esas pruebas. Entre los estudios seleccionados se expondrán dos que proponen, así como el presente trabajo, que el desarrollo del pensamiento crítico aporta al desarrollo de las competencias de comprensión lectora.

Vicente et al., (2023) publican un artículo de investigación denominado “El pensamiento crítico y la comprensión lectora en estudiantes de una institución educativa pública” cuyo objetivo fue determinar la relación entre el pensamiento crítico y la comprensión lectora en los estudiantes de secundaria. La investigación involucró a 150 estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Felipe Santiago Estenós de Lima, Perú, con una muestra intencional de 90 estudiantes de ambos sexos. Se evaluó el pensamiento crítico utilizando una escala de 18 ítems con tres dimensiones: sustantiva, lógica y contextual. La comprensión lectora se midió también con una escala de 18 ítems, con cuatro dimensiones: comprensión literal, inferencial, afectiva y crítica.

Los resultados coinciden con estudios previos que evidencian bajos niveles de comprensión lectora en estudiantes, afectando su transición a la educación superior y

destacando la necesidad de metodologías activas para fortalecer habilidades críticas. Se concluye que la dificultad en el desarrollo del pensamiento crítico está vinculada a problemas en la comprensión de lectura, ya que un juicio crítico claro depende de una comprensión adecuada del texto.

Viera y Marchino (2023) realizaron una investigación, en Perú, titulada “Comprensión lectora y pensamiento crítico en estudiantes del quinto grado de la Institución Educativa particular “Santísima Virgen de las Mercedes””. El objetivo en esta investigación fue Determinar la relación existente ente la comprensión lectora y el pensamiento crítico en escolares del grado quinto de la Institución Educativa Publica Santísima Virgen de las Mercedes, ya que ambos son aspectos esenciales en el aprendizaje de los estudiantes en todas las áreas. El diseño metodológico de esta investigación es cuantitativo y correlacional, sin experimentación deliberada. Se mide la comprensión lectora y el pensamiento crítico en una muestra de 17 estudiantes de primaria de una institución educativa, seleccionados no probabilísticamente. Se empleó una encuesta y un cuestionario de pensamiento crítico, junto con registros de evaluación para medir la comprensión lectora.

Los resultados mostraron que el 46% de los estudiantes están en proceso de desarrollo en comprensión lectora, el 45% están en un nivel de logro y el 10% están en una etapa inicial; por otro lado, el 50% de ellos han logrado el desarrollo en pensamiento crítico, el 41% están en un nivel de logro y el 9% están en la etapa inicial. Por ende, se concluye que la correlación entre comprensión lectora y los diferentes aspectos del pensamiento crítico son significativamente positivos. En conjunto este estudio enfatiza en la necesidad de estrategias pedagógicas efectivas y actualizadas, así como en la consideración de diversas dimensiones de la comprensión lectora para comprender completamente su relación con el pensamiento crítico en estudiantes de primaria.

Estas dos investigaciones aportan al presente proyecto al demostrar la efectividad de correlacionar el pensamiento crítico con la lectura, que es uno de los objetivos de esta propuesta. Además, ambas investigaciones recalcan el papel del maestro en este proceso, ya que él es el que debe emplear metodologías activas para que los estudiantes lean, comprendan, infieran, tengan una posición crítica y analicen la posición crítica de los demás. A partir de estos juicios se empieza a direccionar las habilidades de pensamiento crítico que se buscan fortalecer durante esta investigación hacia lo literal, inferencial y crítico.

3.1.2 Nacionales

En Colombia persisten dificultades en la producción de textos entre estudiantes de educación básica, media, y universitaria, lo que puede resultar en ciudadanos con limitada capacidad crítica frente a las problemáticas sociales. La falta de dominio en la escritura y la comunicación se evidencia tanto en la básica primaria como en la media, dificultando la participación en actividades de argumentación escrita. (Barrios et al., 2018). Ante esto, Barrios et al., (2018) realizaron una investigación con el propósito de analizar la producción textual de los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Rodania para promover el desarrollo del pensamiento crítico, planteando así un desafío fundamental en el ámbito educativo.

Esta investigación contó con una muestra no probabilística que se conformó de doce individuos entre estudiantes y docentes de todas las sedes. El método empleado fue el estudio de caso, que permite conocer la evolución de los estudiantes en su aprendizaje con estrategias específicas, como el desarrollo del pensamiento crítico, para favorecer la producción textual.

Dentro de los hallazgos relevantes de la investigación se encuentra que las falencias de las competencias escriturales de los estudiantes se podrían solventar si se aplica en la intervención actividades de grupo focal, en las que se pueden explorar percepciones y

opiniones, promoviendo así el pensamiento crítico. Como conclusión de la investigación, desde una perspectiva metodológica, se identificó que los estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Rodania tienden a producir principalmente textos narrativos sin una estructura organizada ni una intención pedagógica si no es orientada por los docentes, lo que evidencia la falta de desarrollo de habilidades de como la reflexión y el razonamiento autónomo.

Esta investigación además de demostrar que, al ir mejorando las habilidades de pensamiento crítico, se mejoran también las de comprensión lectora, expone cómo los espacios de discusión permiten de manera coherente el desarrollo del pensamiento escrito desde la oralidad antes de pasar a la producción escrita. Esto les benefició para el diseño de su propuesta “Pensar es escribir” en el que se propusieron ejercicios de grupo focal encaminados a potenciar la producción escrita; lo que aporta también al presente proyecto de investigación, para así tener en cuenta esta perspectiva en la que a los estudiantes de primaria se les puede facilitar más la exposición de sus ideas y opiniones a partir de la oralidad e ir las direccionando hacía las habilidades que se esperan desarrollar.

Parada (2019) expuso en su trabajo de investigación “El cuento fantástico como estrategia didáctica para mejorar la lectura crítica, comprensión y producción textual de los estudiantes de 5° grado de la Institución Educativa Bethlemitas Brighton del municipio de Pamplona (Norte de Santander)” que las dificultades de los estudiantes surgen desde el proceso de lectura, los textos que leen, pero también del contexto de enseñanza fuera y dentro del aula. El objetivo de la investigación era mejorar la lectura crítica y la producción textual en los estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Bethlemitas Brighton a través de estrategias didácticas basadas en el cuento fantástico. Se trabajó con el grado 5-03, de la institución mencionada, que estaba conformado por 32 estudiantes.

La investigación se fundamentó en el enfoque constructivista de Vygotsky, que destaca la participación activa de los estudiantes en su aprendizaje, el trabajo colaborativo, para conocer distintos puntos de vista o aprender de quienes tienen más conocimientos o habilidades, como docentes y padres de familia. Como estrategia, emplea el cuento fantástico porque plantea enigmas de la existencia humana y el mundo que lo rodea, como el tiempo, el espacio, los sueños, etc. Estos enigmas no se suelen resolver en el texto lo que provoca incertidumbre en el lector y lo motiva a hallar una o varias soluciones y discutirlos con otros. El cuento oscila entre explicaciones naturales y sobrenaturales, haciendo que los lectores cuestionen la factibilidad de los sucesos a través de relatos verosímiles con elementos extraños, lo que genera perplejidad, suspenso y curiosidad.

El proyecto evidenció mejoras significativas en las competencias lingüísticas de los estudiantes, especialmente en la escritura y comprensión de cuentos fantásticos, fomentando creatividad y habilidades comunicativas. A través de actividades como la creación de textos y la evaluación final, se destacó la importancia del acompañamiento familiar y la orientación docente.

Esta investigación refleja que el uso de diferentes recursos, como la literatura fantástica, en el área de lengua castellana dinamizan el aprendizaje, fortalecen las competencias lingüísticas, y desarrollan la creatividad e imaginación de los estudiantes. Además, recomienda a los docentes leer distintos textos dentro del aula y presentarlos de forma que motiven al estudiante y se aprovechen para desarrollar habilidades lectoescritoras, crear material didáctico, motivar a otros maestros e involucrar a los padres en el proceso educativo para mejorar las competencias comunicativas y de aprendizaje. Esto podría ser útil al momento de diseñar la propuesta, los estudiantes se sentían más motivados cuando tenían con quien compartir lo que leían y escribían fuera y dentro de la escuela; lo que dio un

impulso al desarrollo de habilidades, pues las ponían en práctica. Por eso, al momento de diseñar la propuesta de intervención se dio momento en las actividades para que los estudiantes expusieran lo que escribían o dibujaban.

Díaz et al., (2020) en el proyecto “Estrategias didácticas para potenciar el pensamiento crítico desde la comprensión lectora” plantearon un problema que surge de la identificación de dificultades en los estudiantes de décimo grado del Colegio San Viator de Tunja en cuanto a la construcción de hipótesis, análisis de situaciones, argumentación e indagación. A pesar de contar con un nivel aceptable de comprensión literal, carecen de habilidades inferenciales y críticas necesarias para el desarrollo académico. La falta de interés por la lectura y la motivación obstaculiza el adecuado desempeño en las áreas básicas del conocimiento. Por tanto, el objetivo de los investigadores fue analizar cómo puede una estrategia didáctica centrada en la comprensión lectora potenciar el pensamiento crítico en estos estudiantes.

El método de investigación elegido fue la Investigación-Acción, con una muestra de 21 estudiantes seleccionados por sus habilidades y debilidades en comprensión, análisis y argumentación de textos. Se observó que los estudiantes demostraron habilidades en la comprensión de textos y desarrollaron una postura hacia el pensamiento crítico. La caracterización de sus opiniones proporcionó criterios relevantes para orientar la investigación y diseñar estrategias didácticas efectivas. Se encontró que los niveles de comprensión lectora son fundamentales en el desarrollo del pensamiento crítico, ya que al adquirir capacidades como formular preguntas, construir hipótesis o posibles soluciones los sitúan en una posición crítica, analítica y reflexiva que fortalece su proceso educativo, académico y su crecimiento como ciudadanos reflexivos.

Esta investigación aporta desde el diagnóstico pues es necesario identificar no solo las debilidades de los estudiantes, sino también sus fortalezas para plantear una intervención que haga uso de ellas para el desarrollo de nuevas habilidades. Por otra parte, recalca que es necesario iniciar el desarrollo del pensamiento crítico desde los primeros años escolares para construir un aprendizaje en progreso durante toda su escolaridad. Esto implica replantear las prácticas docentes y hacer uso de estrategias y recursos innovadores que despierten el interés de los estudiantes y se adapten a las demandas del mundo contemporáneo.

Quintero (2021) en su investigación “Fortalecer la competencia literaria a partir de la literatura fantástica mediante una secuencia didáctica para grado 9 de la Institución Educativa Politécnico del Valle” considera que el enfoque educativo que solo le da importancia a la gramática y ortografía es lo que impide el desarrollo de la comprensión lectora. Por lo cual, busca determinar cómo estrategias pedagógicas centradas en la literatura fantástica contribuyen a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje del área de lengua castellana en la Institución Educativa Politécnico del Valle del municipio de Palmira en noveno de secundaria.

Quintero (2021) menciona que leer lleva a los estudiantes hacia la autocrítica y la comparación de lo que leen y la cotidianidad, lo que les permite enlazar sus conocimientos con los nuevos que adquiere. No obstante, para esto se requiere que los estudiantes realmente disfruten de la lectura, pero la población de la investigación menciona que solo lo ven como una acción obligatoria en la que no se tienen en cuenta sus gustos. A partir de esto, se considera que los textos de fantasía tienen los elementos necesarios para que a partir de metodologías didácticas los estudiantes desarrollen habilidades de pensamiento crítico y comprensión lectora y a su vez disfruten del proceso.

Los resultados de la implementación de la secuencia didáctica muestran que la comprensión lectora mejoró significativamente en los estudiantes de noveno grado, gracias al enfoque en la competencia literaria y la escritura de textos creativos como punto central de retroalimentación. Durante la implementación, se observó que algunos estudiantes realizaron múltiples lecturas del mismo texto para profundizar en el análisis y construir una interpretación coherente, lo que generó una mayor participación y compromiso con la lectura. La actividad final de crear cómics online ayudó a reforzar el vocabulario y mantuvo el interés de los estudiantes, facilitando la transmisión y comprensión de conceptos. Esta aproximación pedagógica también permitió que los estudiantes se interesaran y fortalecieran los procesos de lectura, análisis y argumentación.

Esta investigación aporta al presente escrito como fundamentos teóricos de cómo la literatura fantástica impacta positivamente en los estudiantes, impulsando cambios significativos en la planificación del área de lenguaje y desarrollando, por medio de estrategias, habilidades de comprensión lectora. Asimismo, gracias a este estudio se conoció a Todorov, cuyo ensayo sobre la literatura fantástica ofrece una base para explorar su definición, sus elementos principales y su impacto en el lector.

3.1.3 *Locales*

En el contexto educativo local, la lectura se entiende como una herramienta fundamental para comprender y adquirir conocimiento en todas las áreas de estudio. Sin embargo, la mayoría de los textos utilizados en las instituciones educativas tienden a transmitir información establecida, lo que lleva a los estudiantes a aceptarla sin cuestionarla. Esto se refleja en los resultados de pruebas nacionales, como las pruebas SABER, en la que la mayoría de los estudiantes aún tienen dificultades para alcanzar niveles satisfactorios en

lectura crítica. Estos resultados crean la necesidad de implementar estrategias específicas para fortalecer esta habilidad en los estudiantes. Al visualizar este escenario Correa et al., (2016) realizaron una investigación titulada “La unidad didáctica centrada en la lectura crítica: un modelo de investigación en el aula” cuyo objetivo fue determinar de qué manera una unidad didáctica fortalece la lectura crítica en los estudiantes de grado undécimo de una Institución educativa oficial de Bucaramanga.

Se siguió un proceso metodológico que incluye diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión, con el fin de generar cambios significativos en el aula y la comunidad educativa. En la intervención se escogió el cine como recurso para el desarrollo de la lectura crítica y durante esta se aborda al estudiante desde una perspectiva cualitativa, que reconoce su contexto y cultura. Este enfoque permite comprender la realidad educativa, social y cultural, así como proponer soluciones desde la investigación acción, donde los sujetos participan activamente. Los resultados obtenidos indican que la secuencia didáctica basada en un enfoque literario ofreció a estudiantes de grado noveno un espacio para desarrollar habilidades en escritura y manualidades, superando métodos tradicionales. Este enfoque situó al estudiante en aprendizajes significativos y reales, promoviendo autonomía, compromiso y fortaleciendo la creación de textos narrativos. La experiencia ayudó a nivelar dificultades y potenciar conocimientos previos.

La unidad didáctica centrada en la lectura crítica ha potenciado las habilidades de análisis y reflexión en los estudiantes al enseñarles a interpretar y cuestionar tanto textos como películas. Esta aproximación ha permitido una nueva perspectiva del cine, no solo como entretenimiento sino como herramienta para formarse críticamente. La investigación en el aula ha diferenciado la didáctica del maestro moderno y el enfoque tradicional, promoviendo la reflexión pedagógica y el replanteamiento de estrategias. Se destaca la

necesidad de desarrollar estrategias que aborden las tres categorías del proceso de lectura crítica: autor, discurso y lector, y se sugiere la integración de proyectos educativos que involucren a maestros en ejercicio para enriquecer las propuestas pedagógicas mediante el intercambio de experiencias. Además, se recomienda considerar otros recursos que solo se categorizan en el entretenimiento para el desarrollo de habilidades críticas.

Al igual que el cine muchas veces la literatura fantástica es considerada solo como un recurso de entretenimiento. Por esto, este proyecto investigación aporta, pues muestra como desde la integración de estrategias, guiadas correctamente, estos recursos aportan significativamente al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes. Además, el presente trabajo investigativo lo hará con una población de los grados de primaria, lo que aspira a desarrollar habilidades que permitan a los estudiantes llegar a niveles más altos de comprensión al estar en secundaria.

Mendoza (2023) abordó en “Filosofía para niños en Bucaramanga para el fortalecimiento del pensamiento crítico a partir de la teoría de Matthew Lipman” la problemática que se refleja en las pruebas ICFES en las habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes. La pregunta que guio la investigación fue ¿Por qué es importante implementar el programa de Filosofía para Niños en las instituciones educativas bumanguesas a miras de fortalecer el pensamiento crítico a partir de la teoría de Matthew Lipman? El diseño metodológico de la investigación fue hermenéutico-interpretativa, ya que se respondió a la pregunta de investigación a partir de la búsqueda y lectura de bibliografía.

Mendoza (2023) argumenta que el programa de Filosofía para Niños, inspirado en las ideas de Matthew Lipman, es una alternativa para fomentar la mejora de estas habilidades desde la infancia. Lipman sostiene que los niños son capaces de participar en discusiones filosóficas significativas y que la enseñanza de la filosofía puede promover habilidades de

pensamiento crítico, creatividad y reflexión en ellos. Este enfoque no solo tiene en cuenta los relatos filosóficos, sino también las novelas literarias.

Este trabajo de grado sugiere una reevaluación de la concepción de la filosofía como meramente crítica, y que reconozcan también su dimensión creativa y reflexiva. Lo que aporta a la presente investigación, pues destaca la importancia de abrir espacios para diferentes formas de pensamiento que enriquezcan el diálogo y la comunidad de indagación. La implementación de programas para niños puede facilitar la conexión entre diferentes áreas de conocimiento y promover un pensamiento libre y crítico desde una edad temprana.

3.2 Marco Teórico

El presente estudio ofrece como soporte teórico varios conceptos que fueron esenciales, tanto para el desarrollo de la investigación como para la propuesta de intervención en el aula. Para ello, se hizo una revisión bibliográfica sobre teorías y conceptos. La organización de este marco teórico inicia desde lo macro que es el pensamiento crítico, luego se explica cómo se integra con la lectura y la comprensión lectora, lo que da paso a la estrategia del antes, durante y después de la lectura; finalmente, se define conceptos claves para la intervención como: la literatura fantástica, la saga de Percy Jackson y la secuencia didáctica.

Pensamiento crítico

Cuando se habla de pensamiento crítico dentro del aula surgen preguntas como qué es, por qué se considera tan importante, cómo ayuda este al desarrollo académico de los estudiantes en básica primaria, cómo se integra con la lectura o cómo trasciende desde la escuela a la cotidianidad de cada niño. En un intento por resolver estas inquietudes, se expone a continuación el concepto de pensamiento crítico desde la mirada de: Peter A. Facione, Richard Paul y Linda Elder, y Reyna Cristal Díaz y Wilbert De Jesús López.

Para Facione (2007) “el pensamiento crítico es el proceso del juicio intencional, auto regulado” (p.17) que tiene como objetivo que los individuos interpreten lo que algo significa, analicen y resuelvan problemas, y prueben sus puntos de vista, aunque de forma colaborativa, no competitiva. De hecho, interpretar, analizar, resolver problemas, sustentar ideas propias son habilidades necesarias tanto en el contexto académico de los estudiantes, quienes continuamente leen textos y se busca que tengan una posición crítica frente a estos, como en la vida diaria de cualquier ser humano donde la toma de decisiones es vital.

Sin embargo, Facione (2007) cree que las habilidades del pensamiento crítico van más allá de las cognitivas, las habilidades mentales, como interpretar, analizar, inferir, evaluar, explicar etc. Para Facione es esencial que se desarrollen otras que motiven a las personas a hacer uso de estas, él las nombra habilidades de disposición, que son la curiosidad, mentalidad abierta, la empatía, la persistencia, la responsabilidad y el escepticismo. Su propósito es despertar la curiosidad, considerar nuevas ideas, reconocer los propios errores y las limitaciones de conocimientos, y la persistencia para llegar a conclusiones bien fundamentadas. En conjunto estas habilidades guían a las personas a crear propósitos y planes para cumplirlos (llegar a conclusiones fundamentadas), mientras hacen preguntas, comparan ideas, y eligen que creer y que rechazar (seleccionar y almacenar información).

Paul y Elder (2005) son otros autores que destacan que el pensamiento crítico va más allá de la simple habilidad para pensar de manera efectiva y justa, pues incluye otros rasgos como:

pensar arribando a conclusiones, a defender posiciones en asuntos complejos, considerar una amplia variedad de puntos de vista, analizar conceptos, teorías y explicaciones; aclarar asuntos y conclusiones, resolver problemas, transferir ideas a nuevos contextos, a examinar suposiciones, a evaluar hechos supuestos, a explorar implicaciones y

consecuencias y a cada vez más, aceptar las contradicciones e inconsistencias de su propio pensamiento y experiencia. (p.9)

Estos rasgos son mejorados cuando se integran con los estándares intelectuales: humildad intelectual, perseverancia intelectual, autonomía intelectual, integridad intelectual, coraje intelectual, confianza en la razón, mentalidad justa. Pues desde esta integración habrá claridad, precisión, relevancia, profundidad amplitud, lógica y objetividad. Lo que significa que fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes es desarrollar habilidades tanto cognitivas como de comunicación y comprensión, es correlacionar el pensamiento con diferentes áreas para construir un aprendizaje significativo, pues el contenido se observa desde una perspectiva crítica en la que hay una comprensión, interpretación y reflexión de conocimientos que lo dirige a una toma de decisiones en su crecimiento como estudiante y ciudadano. (Paul y Elder, 2005)

Al interiorizar este pensamiento se espera que se desarrollen habilidades tales como:

- plantear preguntas
- recopilar y evaluar información relevante
- llegar a conclusiones..., y
- comunicarse de manera efectiva con los demás. (Paul y Elder,

2005, p.5)

Cuando el pensamiento crítico no guía el proceso de aprendizaje, el aprendizaje se basa principalmente en la memorización, lo que conduce a una retención superficial y a una comprensión limitada. Por ejemplo, muchos estudiantes memorizan definiciones sin comprender su significado real. Sin embargo, al faltarles comprensión, no pueden aplicar ni ejemplificar estos conceptos en situaciones de la vida real. Además, sin un pensamiento crítico activo, los estudiantes no pueden discernir entre conceptos similares o comprender su

aplicación en contextos diversos (Paul y Elder, 2005). Es por esto por lo que se aspira que el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en integración con la lectura tendrá un impacto positivo en la problemática de los bajos niveles en la comprensión lectora.

Del mismo modo Díaz y De Jesús López (2019) al plantearse el interrogante ¿cómo enseñar el pensamiento crítico en el aula? Consideran la lectura como respuesta. Una lectura que pretende que el lector desarrolle habilidades de la comprensión lectora como comprender globalmente un texto, que pueda hacer interpretaciones e inferencias (Elaborar hipótesis a partir del texto), integre sus conocimientos con los nuevos (seleccionar y almacenar información) y tenga una postura crítica (conclusiones fundamentadas). Esto deja en evidencia el objetivo en común de formar personas libres en pensamiento, con autonomía y capacidades que le permitan expresarse libremente.

Con el fin de promover el desarrollo y fortalecimiento de habilidades puntuales de pensamiento crítico durante la intervención, se pretende que en el taller diagnóstico se identifique el nivel de los estudiantes en las siguientes habilidades, nombradas de este modo por la investigadora en integración a lo planteado por los tres autores anteriores: Formular preguntas, Elaborar hipótesis, Seleccionar y almacenar información, y Plantear conclusiones fundamentadas.

Para confirmar cómo se refleja la integración de las habilidades de pensamiento crítico y las de comprensión lectora se definirá desde diferentes fuentes, empezando con la definición de lo que es leer.

Comprensión lectora

Según Cassany (2006) leer va más allá de solo la decodificación de palabras, leer es un proceso complejo con diferentes puntos claves. Primero, es un proceso de comprensión que involucra la interpretación y los conocimientos previos del lector para construir

significados. Esto implica que el lector tendrá una interacción activa con el texto, pues va a plantear preguntas, formular hipótesis, reflexionar y analizar el contenido y contexto. Esta contextualización debe asumir una postura crítica en la que se analice la intención del autor, el tiempo, espacio y cultura en el que es escrito, debido a que la lectura es multidimensional que abarca diferentes textos y contextos. Para facilitar este enfoque él propone 22 técnicas que permiten a los lectores leer con el fin de comprender, estas técnicas las agrupa en 3 categorías.

La primera es el mundo del autor, el lector lee y analiza el texto a partir de la perspectiva del que lo escribe. Para esto identifica el propósito, descubre las conexiones entre lo escrito y el tiempo en el que se escribió, investiga al autor, su ideología y posicionamiento en la sociedad, por último, que expone y que omite en el texto. La segunda categoría es el análisis del género discursivo, en esta el lector identifica el tipo de texto, argumentos y autores que se oponen a lo que dice el texto, qué otros autores hablan en este texto y cómo lo hacen, y la relevancia de personajes, lugares y épocas nombradas. La última categoría es predecir las interpretaciones, aquí el lector ya toma su propia postura, se definen los propósitos al leer ese texto, se analiza a qué tipo lector escribe el autor, que acuerdos y desacuerdos tiene con respecto a lectura, y las interpretaciones que otros lectores harían del texto. (Cassany, 2006).

Por otra parte, Josette Jolibert (2006) presenta la lectura y su comprensión en los niños como un proceso fundamental en su educación que les permite desarrollar habilidades cognitivas importantes. Ella describe siete diferentes niveles de conceptos lingüísticos que se trabajan con los niños para desarrollar habilidades de comprensión lectora, estos siete niveles se agrupan en cuatro bloques.

El primero es el contexto general del texto, lo que implica el primer nivel del contexto situacional que incluye factores como el emisor del texto, el objeto del mensaje, la finalidad y plantear preguntas del ¿cómo? ¿cuándo? ¿dónde? El segundo nivel el contexto cultural que se conforma de distintas dimensiones, sociales, históricas, literarias, etc. El segundo bloque es la estructura del texto, qué tipo es, la superestructura y la coherencia del discurso y cohesión del texto. El tercer bloque funciona con el nivel de lingüístico de las frases, sus aspectos sintácticos (orden y concordancia), lexicales, y ortográficos. Por último, el cuarto bloque es el nivel de las palabras, su sentido y microestructuras. (Jolibert, 2006)

Jolibert (2006) menciona que estos niveles o bloques lingüísticos no son una lista de pasos que deban seguir los niños para comprender o escribir un texto, sino que se van evidenciado y construyendo a medida que crecen sus experiencias lectoras y de producción, acompañadas de las reflexiones auto críticas o en diálogo con otros en las que surgen preguntas como ¿Qué es lo que nos ha ayudado a comprender el texto?

Estas dos visiones resaltan cómo a partir de la lectura se desarrollan habilidades críticas y de comprensión, que posibilitan que los estudiantes interpreten, comprendan, analicen críticamente, sean autónomos, exploren diferentes significados y perspectivas que encuentran relación entre los elementos del texto, lo que genera la discusión entre pares. (Ricoeur,1997). Además, reflejan que no es un proceso momentáneo, sino que es necesario irlo construyendo desde los primeros grados de escolaridad. Por tanto, en los procesos de enseñanza – aprendizaje se debe hacer uso de estrategias que permitan valorar, juzgar y estudiar profundamente el texto.

Estrategia antes, durante y después de la lectura

El diseño de la secuencia didáctica sobre la lectura de Percy Jackson y los Dioses del Olimpo se orientó desde la propuesta de Isabel Solé, para la comprensión de lectura. Solé

(1992) propone la estrategia del "antes, durante y después" que se basa en la idea de que la comprensión lectora es un proceso activo y dinámico que se beneficia de una estructuración en tres fases: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura.

Antes de la lectura

Esta fase es el antes de leer cualquier texto, por lo cual, se centra primero en la motivación. Solé (1992) dice que ningún estudiante debería pasar a la lectura si no siente motivación por esta y no encuentra las razones para hacerlo. Por esto, se plantean unos objetivos de lectura que suelen variar entre leer para obtener una información precisa, leer para seguir instrucciones, leer para practicar la lectura en voz alta, leer para dar cuenta que se ha comprendido, leer por placer, entre otros. Seguidamente, se pasa por la activación de conocimientos previos. A partir de diálogos, preguntas o actividades los estudiantes se contextualizan acerca del texto y simultáneamente comparte sus conocimientos previos acerca de este y/o su contenido. Finalmente, se hacen predicciones acerca de la lectura en las que los estudiantes formulan hipótesis y preguntas.

Durante la lectura

En esta fase los estudiantes interactúan constantemente con el texto y aplican estrategias, individuales y/o fomentadas por el docente, para comprender y analizar la información. El docente y los estudiantes deben ser conscientes de la comprensión que se tiene del texto e identificar cuando es necesario aclarar y discutir algunos puntos del texto, tomar notas de las preguntas que surjan o crear espacios dentro de la lectura para dialogar en las que el docente sea el que pregunte para fomentar la inferencia y la creación de imágenes mentales. (Solé, 1992)

Después de la lectura

En la última fase de esta estrategia los estudiantes reflexionan, analizan y aplican lo que han aprendido. Para conocer cuánto han comprendido del texto y lo que ellos consideran relevante se analiza su capacidad para resumir. Se crean espacios de discusión en la que ellos toman una posición crítica en la que expresan sus opiniones y escuchan la de los otros. Relacionan lo leído con sus conocimientos previos o con experiencias que le permitan ver la relevancia del texto. (Solé, 1992)

Junto a las estrategias que se usan dentro del aula también es importante los tipos de texto que se llevan al aula y cómo estos en integración con la estrategia promueven el desarrollo de habilidades críticas y de comprensión en los estudiantes. En este proyecto se espera que la literatura fantástica contemporánea cumpla con este objetivo.

Literatura fantástica contemporánea

La literatura fantástica contemporánea engloba obras recientes del género fantástico, caracterizadas por explorar mundos imaginarios, realidades alternas y temáticas que conectan con los intereses de las generaciones actuales. Este género se caracteriza por presentar elementos extraordinarios o sobrenaturales que coexisten con el mundo real o en mundos alternativos. Los autores exploran temas como la magia, los seres fantásticos, los viajes en el tiempo, los universos paralelos y otras situaciones que trascienden a la realidad cotidiana, lo que ofrece nuevas formas de entender el mundo. (Vives, 2023)

Todorov (1980) ofrece un análisis más exhaustivo acerca de la estructura y las características de la literatura fantástica. Primero, en relación con Vives (2023), la define como un género en que el lector oscila entre lo natural y lo sobrenatural lo que lleva a buscar respuestas racionales y sobrenaturales. Los otros aspectos centrales desde la teoría de Todorov son la vacilación, la ambigüedad y la relación con otros géneros.

La vacilación es experimentada tanto por el personaje como por el lector ante los acontecimientos de la historia que no se resuelven inmediatamente, sino que surge la necesidad de hacer un análisis para plantear posibles respuestas (Todorov, 1980). Esto permite desarrollar habilidades de interpretación, inferencia y posturas en quienes lo leen. La ambigüedad se presenta de tal forma que ni el personaje ni el lector distingue entre lo que es real y producto de la imaginación (Todorov, 1980). En este aspecto se desarrollan habilidades como la reflexión y la discusión entre pares para conocer y evaluar los distintos puntos de vista.

El último aspecto es la relación con otros géneros, en el que Todorov (1980) sitúa la literatura fantástica en un punto medio entre lo extraño y lo maravilloso. Lo extraño es aquello que parece sobrenatural, pero tiene una respuesta lógica. Un ejemplo es cuando los eventos aterradores se interpretan como el resultado de leer la historia desde un protagonista que lo vivió de ese modo debido a una enfermedad, a la locura, la culpa, etc. Como es en el caso de “El corazón delator” por Edgar Allan Poe. Sin embargo, no todo lo extraño tiene una explicación racional en la literatura fantástica como la persecución de Percy Jackson por monstruos que al parecer solo puede ver él. Aun así, hay una explicación racional dentro de la fantasía, en este caso Percy es perseguido porque es hijo de un dios griego y solo lo puede ver él porque los mortales estamos bajo los efectos de una niebla que nos hace ver lo más racional dentro de nuestro mundo, esto es lo maravilloso.

En conclusión, para Tzvetan Todorov (1980), “lo fantástico implica pues una integración del lector con el mundo de los personajes” (p.23), un espacio literario donde se desafían las certezas y se exploran los límites de la realidad y la imaginación, una herramienta para la reflexión crítica sobre la percepción humana y los límites del conocimiento, pues

mantiene al lector en un estado de indecisión invitando a una continua exploración y reevaluación de las creencias y percepciones.

Percy Jackson y los dioses del Olimpo es una saga de literatura fantástica relevante entre las historias clasificadas como middle grade (niños entre ocho y doce años) en la actualidad. Esta saga, de seis libros, escrita por Rick Riordan es la construcción de un universo coexistente entre la mitología griega y el mundo actual. El protagonista es Percy Jackson un niño a punto de cumplir sus 12 años quien descubre que todos los relatos de la antigua Grecia que le contaba su madre son reales. Además, se entera que su padre es un dios griego, lo que lo convierte en un mestizo. En consecuencia, debe ir al campamento mestizo en el que se le encomienda una misión, salvar al mundo. Durante los 5 libros pasará por retos, junto a sus amigos Grover y Annabeth, engaños y un sinfín de aventuras. (The New York Times, 2008).

Para la intervención de aula se propone la secuencia didáctica en la que se integre tanto la estrategia del antes, durante y después de la lectura, como el recurso de lectura, la saga de Percy Jackson y los dioses del olimpo.

Secuencia didáctica

La Real Academia Española (RAE, 2024) expone que la palabra secuencia proviene del latín *sequentia* que se traduce como continuación, y la palabra didáctica que viene del griego *didasticós* que se traduce como el que enseña. Al correlacionar estas dos palabras se pueden definir como una serie de técnicas de enseñanza.

Para Díaz (2013)

La secuencia didáctica es el resultado de una serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden interno entre sí, con ello se parte de la interacción docente de recuperar aquellas nociones previas que tienen los estudiantes sobre un hecho, vincularlo a situaciones

problemáticas y de contextos reales con el fin de que la información a la que va a acceder el estudiante en el desarrollo de la secuencia sea significativa. (p. 4)

En el desarrollo de una secuencia didáctica no solo se genera un cambio en el rol docente, quien deja a un lado ser el protagonista del proceso de aprendizaje, sino que también se ve el cambio en el rol del estudiante que deja de ser un receptor pasivo para convertirse en un participante activo en la construcción de su aprendizaje ejecutando tareas como la exploración y experimentación. Por ende, al elaborar una secuencia didáctica hay que tener en cuenta 4 fases preguntar, producir, aplicar y explorar, y los siguientes aspectos:

- Definir cuáles serán los objetivos de la secuencia.
- Definir cuáles serán las competencias del MEN a desarrollar.
- Diseñar las actividades de inicio, en la que los alumnos ponen en juego sus conocimientos previos.
- Establecer las situaciones problemáticas que requieren de otros conocimientos para su resolución.
- Complejizar cada actividad para que el resultado sea una verdadera secuencia didáctica.
- Definir cuáles serán las consignas de trabajo.
- Diseñar las tareas individuales y grupales.
- Definir los nuevos obstáculos que deberán enfrentar los alumnos.
- Indicar por qué vía accederán los alumnos a sus nuevos conocimientos.
- Definir los recursos que se necesitan.

- Determinar cómo se evaluarán los aprendizajes y los productos asociados a la secuencia.
- Precisar que se evaluará. (Colombia Aprende, s. f, p. 4)

3.3 Marco legal

En el siguiente apartado se presentará de manera general la política pública en educación: lineamientos curriculares, estándares básicos de competencias, derechos básicos de aprendizaje, entre otros.

Primeramente, el presente trabajo es una propuesta de investigación educativa que se emplea desde la ley 115 de 1994 que establece los objetivos de la educación en Colombia, entre los cuales se incluye el desarrollo de habilidades de comprensión lectora y pensamiento crítico. El artículo 5 de esta ley establece que la educación se desarrollará ateniendo a fines como:

9. 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.

El artículo 21 presenta ya objetivos específicos de la educación básica primaria, entre los cuales se encuentra desarrollar competencias de lenguaje, comunicación y comprensión de textos.

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

Los estándares básicos de competencias, elaborados por el Ministerio de Educación Nacional, son criterios que determinan las características del saber, saber ser y saber hacer que deben desarrollar los estudiantes según en el grado de escolaridad que encuentran. La comprensión lectora y el pensamiento crítico son pilares fundamentales de estos estándares que buscan la progresión de los estudiantes en habilidades como: Identificar la información explícita e implícita en el texto, reconocer su estructura y organización, interpretar y reflexionar sobre su contenido y propósito, evaluar críticamente la información y aplicar la información leída a diferentes contextos y situaciones. (MEN, 2006)

Los Lineamientos Curriculares (1998) ofrecen orientaciones detalladas sobre cómo deben enseñarse las competencias lingüísticas, con un fuerte énfasis en la comprensión lectora y el desarrollo del pensamiento crítico. Recomiendan métodos y estrategias didácticas para fomentar estas competencias, incluyendo la lectura crítica de diversos tipos de textos y el análisis profundo de la información, desde el preescolar hasta la educación media.

El Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE, 2011) tiene como objetivo dotar a niños, adolescentes y jóvenes con libros y materiales de lectura de calidad, formar docentes en didácticas de lectura y escritura, y realizar proyectos de lectura dentro del aula para fortalecer su aprendizaje y mejorar sus competencias comunicativas que les permitan desempeñarse de manera crítica y reflexiva en la sociedad.

4. Metodología

4.1 Enfoque

El enfoque en una investigación proporciona una dirección con propósitos claros, que será el camino por donde el investigador se acercará a su objeto de estudio. Este proyecto de investigación cuenta con un enfoque cualitativo, puesto que explora, describe y comprende

las experiencias en el entorno natural de los participantes, en este caso el aula, considerando su contexto y la interacción entre ellos. Además, este enfoque es flexible por lo que puede haber adaptaciones a lo largo de la investigación en sus técnicas, instrumentos, datos, etc. El análisis desde el enfoque cualitativo implica una interpretación por parte del investigador a fin de identificar patrones, temas y categorías que emerjan (Sampieri et al., 1991). Esto permite que haya datos claros y profundos para conocer la población y a partir de eso diseñar la intervención de aula y después conocer su impacto.

4.2 Diseño metodológico

La investigación acción (IA) es un diseño de investigación altamente participativo, “la llevan a cabo los profesionales en ejercicio tratando de mejorar su comprensión de los acontecimientos, las situaciones y los problemas para aumentar la efectividad de su práctica” (McKernan, 1999, p.24), es decir, el investigador parte de una reflexión sobre su labor que lo direcciona a realizar un plan de acción para la mejora de esta, a fin de mejorar habilidades a nivel académico, social y autónomo. La IA es una investigación que se realiza en el contexto educativo, Latorre (2005) enfatiza que el profesorado debería tomar el papel como investigadores y participantes activos implementando la IA en sus aulas pues “se considera como un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan” (p. 23).

En este diseño el investigador, quien puede ser el educador, trabaja colaborativamente con la comunidad educativa para identificar problemas, diseñar intervenciones y realizar evaluaciones sistemáticas de su praxis. Por eso, es elegido este método con el fin de hacer un proceso retrospectivo en el proceso enseñanza-aprendizaje con respecto al desarrollo de

habilidades de pensamiento crítico y pasar a una acción, secuencia didáctica, con el propósito de conocer como desde la lectura se puede promover estas habilidades.

La IA es de carácter cíclico porque su desarrollo implica uno o más ciclos que, a menudo, se convierten en espirales de transformación continua. Cada ciclo se compone de las fases de identificación, planificación, acción, observación, reflexión y replanteamiento. Estas fases, propuestas por Latorre (2005), se repiten según el tiempo disponible para su implementación o hasta que se alcancen los objetivos planteados.

- Se da inicio con **la identificación** del problema que debe ser relevante y significativo para los participantes de la investigación. Se define el problema y el contexto en el que surge.
- **Planificar** el plan de acción para abordar el problema encontrado. Se plantean los objetivos, estrategias y recursos necesarios, de esto dependerá las reflexiones que obtenga. Esto lo convierte en un puente de la fase anterior a las nuevas, por eso debe estar bien construido.
- Poner en marcha el plan de **acción**, se materializa la planificación y se trabaja en la consecución de los objetivos establecidos, y busca que las actividades se realicen de manera efectiva y eficiente.
- La **observación** de datos, por lo que es necesario recopilar sobre el proceso y los resultados desde la observación sistemática y precisa.
- **Reflexión** en el que se diseñan, validan y aplican instrumentos para comprobar si el plan de acción ejecutado funcionó para dar respuesta al problema o cuál fue su impacto. Por lo que se identifican los éxitos, desafíos y lo que se puede mejorar.

- Por último, ya sea para iniciar un nuevo ciclo o para futuras investigaciones, se hace un **replanteamiento** que se basa en la reflexión para mejorar y hacer ajustes en el plan de acción, lo que permite una mejora continua y adaptativa.

Siguiendo estas fases propuestas por Latorre (2005) y los objetivos del presente estudio se plantearon tres fases que guiaron la investigación y el análisis. La fase de identificación, en la que se reconoció qué habilidades de pensamiento crítico tenían los estudiantes de 5-01 y en qué nivel se encontraban. La fase del plan de acción, en la que se diseñó una secuencia didáctica como intervención en el aula para cumplir con el objetivo de la investigación. Por último, la fase de reflexión, en la que se comprobó si el plan de acción funcionó y qué observaciones de mejora se visualizaron para reajustar en un próximo ciclo de investigación.

4.3 Escenario y población

4.3.1 Escenario

El escenario de la presente investigación fue un colegio metropolitano ubicado en la ciudad de Bucaramanga en el barrio La Universidad. La Institución Educativa Técnico Damaso Zapata propende la formación integral de sus estudiantes desarrollando dimensiones académicas y sociales, donde valores como el respeto, la tolerancia, la honestidad, la justicia y el compromiso son claves. Durante la investigación, en el año 2024, había registrados 4120 estudiantes organizados en dos jornadas, mañana y tarde, y por los niveles académicos de: preescolar, educación básica primaria, básica secundaria y media.

4.3.2 Población

La población en una investigación está constituida por los individuos que serán la unidad de estudio y además es escogida por uno criterios que vienen a ser las características

que tienen en común. (Hurtado,2000). En esta investigación, la selección de la población se basó en criterios específicos como que fueran estudiantes que cursaran durante el año 2024 quinto de primaria y que se encontraran entre los 10 y 12 años, ya que es el rango de edad en la que se encuentran los personajes principales. Con base en esto, se escogió el grado 5-01 de la institución educativa Técnico Damaso Zapata. Este grado está conformado por 39 estudiantes, 21 niñas y 18 niños, que se encuentran entre los 10 y 12 años. En cuanto a su desempeño académico, se conoce que ninguno de los estudiantes es repitente de quinto grado, todos fueron promovidos directamente de cuarto a quinto.

Estos estudiantes se destacan por su energía, curiosidad y entusiasmo hacia el aprendizaje, lo que los lleva a profundizar en los temas tratados en clase, explorando por su cuenta videos, series o incluso conversando con sus pares y acudientes. Tienen una inclinación por el dibujo y muestran un conocimiento inicial sobre mitología griega fomentado por las canciones de *Destripando la historia* sobre las historias de los dioses griegos.

4.4 Recolección y análisis de datos

La metodología del análisis y la recolección de datos se refiere a la planificación de las técnicas e instrumentos que permiten obtener información y procesarla en una investigación. Esta fase es crítica en el proceso de investigación porque garantiza la validez y confiabilidad de los resultados, asegurando que los datos recopilados respondan adecuadamente a las preguntas de investigación y permitan alcanzar los objetivos del estudio. A continuación, se presenta la tabla 1 con las técnicas e instrumentos usados durante las tres fases que desarrollaron esta investigación.

Tabla 1*Técnicas e instrumentos de recolección y análisis de información*

Fases	Objetivo	Técnicas	Instrumentos
Identificación	Identificar qué habilidades de pensamiento crítico han desarrollado los estudiantes de quinto grado de primaria.	Taller diagnóstico	Notas de campo, Bitácora de evidencias.
Plan de acción	Caracterizar qué debe tener una propuesta de intervención en el aula que utilice como recurso la lectura de la saga de Percy Jackson y los dioses del olimpo, para promover el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de quinto de primaria.	Observación participante.	Diario de campo, videos.
Reflexión	Determinar cómo incide una propuesta de intervención en el aula que utiliza como recurso la lectura de la saga de Percy Jackson y los dioses del olimpo, en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de quinto de primaria.	Análisis de contenido	Matriz de categoría.

Nota. Esta tabla muestra las técnicas e instrumentos de recolección y análisis utilizadas atendiendo a las fases de la investigación-acción.

4.5 Técnicas e instrumentos

4.5.1 Técnicas

Para la primera fase en la que su objetivo es identificar qué habilidades de pensamiento crítico han desarrollado los estudiantes se implementó como técnica el taller diagnóstico *Los miedos pueden ser ¿divertidos?* (Apéndice A). Este taller fue diseñado a partir de cuatro habilidades de pensamiento crítico que se buscaban identificar en los estudiantes: formular preguntas, elaborar hipótesis, seleccionar y almacenar información, y plantear conclusiones fundamentadas.

En la fase del plan de acción se usó la técnica observación participante. Aquí el investigador se suma a la población que se estudia, es decir no trabaja solo como un observador externo, sino que participa en las actividades comunes del grupo, integrándose en sus prácticas y experiencias (Pérez, 1994). Según Latorre (2005) esta integración no solo está en el compartir las actividades que realiza este grupo, sino en la creación de estas para direccionarlas hacia el objetivo de la investigación.

En la última fase, para la reflexión sobre el plan de acción se empleó la técnica análisis de contenido que consiste en el examen sistemático y la interpretación de instrumentos escritos, visuales o de cualquier otro tipo. Su objetivo es identificar patrones, temas, categorías y significados de los datos recolectados. (Hurtado, 2012).

4.5.2 Instrumentos

Como instrumentos de recolección se utilizaron notas de campo, las cuales, a diferencia del diario de campo, no documentan de manera completa y precisa todos los datos fácticos, sino que consisten en apuntes puntuales, descriptivos y reflexivos sobre lo observado por el investigador (*Dominio de las Notas de Campo En la Investigación Cualitativa*, 2024). Durante esta fase, la docente registró observaciones sobre las respuestas orales de algunos estudiantes, su desempeño al trabajar de forma individual o en grupo, así como las dificultades que enfrentaron al resolver las actividades propuestas en el taller. Además, se analizaron las evidencias recolectadas por los estudiantes en su bitácora de miedos; esta consistía en una carpeta entregada por la docente con las guías a realizar durante el taller donde los estudiantes acopiaban información, elaboraban hipótesis, o formulaban preguntas (Apéndice B).

Para continuar con la segunda fase, el plan de acción, se empleó como instrumentos de recolección el diario de campo. Según McKernan (1999) se refiere a un tipo de registro escrito que se utiliza para documentar observaciones, reflexiones y experiencias mientras el investigador participa activamente en el entorno o situación en la que se investiga. Por otra parte, también se hicieron grabaciones de video algunas actividades. De igual forma, se llevó a cabo el *cuaderno de héroes* como evidencia escrita de los estudiantes, este contenía las guías trabajadas durante las sesiones y son los anexos de la secuencia didáctica.

En la última fase, de reflexión, como instrumento se hizo uso de la matriz de categoría; esta es una tabla que se utiliza para clasificar, comparar y analizar información o datos en función de diferentes criterios o categorías. La matriz usada en esta investigación fue elaborada por la investigadora, esta incluyó como categorías las habilidades que se fortalecieron durante la intervención: formular preguntas, seleccionar y almacenar información, elaborar hipótesis, plantear conclusiones fundamentadas, las actividades realizadas por habilidad, el impacto que tuvo la intervención en el desempeño de los estudiantes en cada habilidad, y las oportunidades de mejora para un próximo ciclo de investigación. Esta matriz permitió identificar avances significativos, proporcionando una visión clara del progreso estudiantil y los aspectos a fortalecer.

5. Análisis e interpretación

5.1 Análisis fase de identificación

La fase de identificación tuvo como propósito evaluar las habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes del grado 5-01, que, en este estudio, corresponden a las categorías de análisis, específicamente: formular preguntas, seleccionar y almacenar información, elaborar hipótesis y plantear conclusiones fundamentadas. Para ello, se diseñó y aplicó un

taller diagnóstico titulado *Los miedos pueden ser ¿divertidos?*, desarrollado en dos sesiones, con un total de ocho actividades. Cada actividad del taller estuvo enfocada en una de las habilidades mencionadas, tal como muestra la tabla 2.

Tabla 2

Taller diagnóstico “los miedos pueden ser ¿divertidos?”

N°	Actividad	Habilidad evaluada
1	Formular preguntas para una entrevista a niños y adultos sobre los miedos.	Formular preguntas
2	Evidencia escrita de las entrevistas.	Seleccionar y almacenar información
3	Recolectar información de la película.	Seleccionar y almacenar información
3.1	¿Qué creen que pasará con Orión y todos sus miedos después de conocer a Oscuridad?	Elaborar hipótesis
4	Conclusión individual de si los miedos pueden ser divertidos.	Plantear conclusiones fundamentadas
4.1	Cuáles creen que fueron las conclusiones a las que llegaron sus compañeros	Elaborar hipótesis
5	Comparar las conclusiones.	Seleccionar y almacenar información
6	Conclusión grupal de si los miedos pueden ser divertidos.	Plantear conclusiones fundamentadas

Nota. Esta tabla presenta la correspondencia entre las actividades realizadas durante el taller diagnóstico y las habilidades de pensamiento crítico evaluadas en la fase de identificación.

En cada habilidad evaluada se efectuó una valoración cuantitativa para identificar el nivel de desempeño de los estudiantes, mediante una adaptación de la estrategia del semáforo propuesta por Gómez et al., (2015). Según los autores, se hace “una correspondencia entre las activaciones valoradas por el profesor —total, parcial y nula— con los colores del semáforo —verde, amarillo y rojo—, respectivamente.” (Gómez et al., 2015, p.69).

En la adaptación implementada, para esta investigación, el color verde señala un desarrollo total de la habilidad, alcanzando un nivel avanzado. El amarillo indica un nivel medio de desarrollo. El rojo representa un nivel inicial, donde se perciben algunas características o intentos de completar la actividad asociada a la habilidad. Además, se añadió el color gris que representa un nivel por debajo del inicial, indicando que los estudiantes no

muestran evidencia de la habilidad evaluada (Ver figura 2). Esta valoración permitió analizar de manera precisa el progreso y las necesidades de los estudiantes en cada habilidad.

Figura 2

Sistema de nivel de desempeño por colores

Nivel de desempeño	Color representativo
Bajo	Grigio
Inicial	Rojo
Medio	Amarillo
Alto	Verde

Nota. La figura indica la adaptación hecha por la investigadora del sistema de colores propuesto por Gómez et al., (2015) para representar el nivel de desempeño en el que se encuentran los estudiantes en cada habilidad evaluada.

A continuación, se presenta el análisis y la interpretación de los datos recopilados para cada categoría en la fase de identificación.

5.1.1 Formular preguntas

Esta habilidad fue evaluada en la actividad N°1 cuando los estudiantes formularon las seis preguntas de la entrevista⁴ para conocer a qué le tienen miedo los niños y adultos. Cuatro de las preguntas se precisaron y discutieron en el grupo, mientras que las dos últimas fueron formuladas individualmente más adelante. Rápidamente se formularon las dos primeras E15 propuso la pregunta *¿Cuál es su mayor miedo?* y E26 *¿Por qué le tienen miedo a eso?* Estas preguntas son secuenciales y permitían obtener información directa.

⁴ La entrevista se dirigía a los mismos estudiantes, a la docente y acudientes.

Después de unos minutos en silencio, E10 expresó en voz alta la pregunta ¿Qué te pasó para tener ese miedo?; sin duda, fue una pregunta interesante porque abrió la discusión de si era igual o no a la segunda pregunta. Algunos niños opinaban que era igual, mientras que la mayoría decían que no sabían qué responder porque era lo mismo que la pregunta anterior. Los estudiantes que entrevistaron a la docente se dieron cuenta de la diferencia que hay entre una pregunta y la otra, por eso cuando ellos fueron los entrevistados dieron sus propias respuestas.

Por ejemplo, el sujeto E31 en la pregunta dos respondió como se sentía cuando estaba en espacios cerrados, es decir, expresa la razón de porqué este era su mayor miedo “se siente como si te estuvieras encogiendo que te quedas sin oxígeno”. Luego, el mismo sujeto a la pregunta tres, ¿Qué te pasó para tener ese miedo?, contó cómo desde una experiencia personal sintió lo dicho anteriormente y detonó el miedo a los espacios cerrados. No obstante, para la mayoría siguió siendo difícil encontrar la respuesta a esta pregunta, puesto que es más de interpretación que directa,

Cuando ya estaban las cuatro preguntas los estudiantes iniciaron preguntándose entre ellos mismos. Como solo se formularon cuatro preguntas entre todos los estudiantes, la pregunta cinco y seis tenían el espacio en blanco para darle la oportunidad a los estudiantes de formular nuevas preguntas que surgieran durante la entrevista (Ver apéndice B, anexo 3). Menos de diez niños formularon una pregunta, menos de cinco formularon dos. El estudiante E05 volvió a formular las primeras dos preguntas, pero esta vez cuestionando qué otros miedos tenían los entrevistados. Sus respuestas las usó como información para justificar en sus conclusiones que los miedos son distintos, que algunos pueden surgir por traumas y otros por sucesos naturales como el miedo a los insectos cuando somos pequeños. Por esto, se podría decir que estas preguntas pasaron de ser directas a críticas.

Facione (2007) dice que entre las habilidades propias de un pensador crítico están: tener una pregunta inicial, ser claro al enunciar la pregunta, plantear preguntas que abran nuevas posibilidades y amplíen el conocimiento y la información obtenida. Por otra parte, Paul y Elder (2005) propusieron dos estándares que exponen la habilidad de formular preguntas en las que los resultados que debe tener un estudiante son: formular preguntas de manera clara y concisa, identificar si las preguntas y respuestas son hechos, experiencias y preferencias o de juicio crítico, hacen preguntas que les ofrezca información clara y profunda, los estudiantes hacen preguntas que subyacen de otras preguntas.

Según lo expuesto por los autores y lo que reflejan las actividades, la mayoría de los estudiantes se encuentran en un nivel inicial: plantean preguntas iniciales y secuenciales, que resultan ser preguntas directas. Sumado a que menos del 50% decidieron plantear nuevas preguntas desde sus propias habilidades, trabajando únicamente con las que se propusieron entre todos. Hubo un grupo de estudiantes que no participaron en la discusión de preguntas y durante la entrevista no formularon nuevas o preguntaron fuera del contexto. Por ejemplo, el sujeto E07 hizo preguntas como *¿Cuál es tu fruta favorita? ¿Qué es lo que más te gusta del colegio?* o en el caso de E24 que preguntó al entrevistado *¿Cuál es la comida que menos le gusta?* Esto muestra que 4 estudiantes se encuentran en un nivel aún más bajo de la inicial.

Sin embargo, también hubo unos 3 estudiantes que alcanzaron el nivel alto, pues plantearon más preguntas según las respuestas que iba dando el entrevistado, compararon las respuestas de los entrevistados, o les preguntaban a los adultos si tenían los mismos miedos que habían mencionado los niños. E09 le preguntó a su entrevistado #3 (un adulto) que si él creía que su miedo a la muerte de un ser querido se comparaba al de otro entrevistado (un niño) sobre los insectos, a lo que le respondieron que es un miedo diferente pues él ya había pasado por el dolor de la muerte de un familiar y sabe lo que implicaría volver a pasar por lo

mismo, lo que lo tiene en un miedo constante, en cambio la otra persona probablemente solo tendrá miedo si ve un insecto cerca. Ante esto el estudiante comento en clase, que cree que los miedos son diferentes según lo mucho que haya vivido cada persona (experiencias).

La tabla 3 presenta las subcategorías con los tipos de preguntas formuladas por los estudiantes, junto con sus respectivos descriptores y características que se tuvieron en cuenta para clasificar en qué nivel de esta habilidad se encontraban los estudiantes de 5-01. Esta categorización permite analizar el desempeño de los estudiantes en la habilidad de formular preguntas, así como identificar los aspectos que requieren fortalecimiento durante la intervención.

Tabla 3.

Formular preguntas

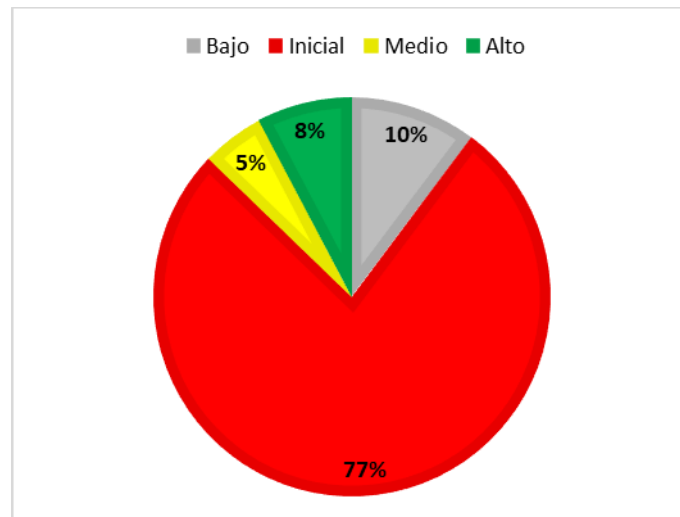
Categoría: Formular preguntas			
Subcategorías	Descriptores	Observaciones	Nivel
Preguntas fuera de contexto	E07: ¿Cuál es tu fruta favorita? E24: ¿Cuál es la comida que menos te gusta?	Formular preguntas que no guardan relación con el tema tratado o los objetivos de la actividad.	
Preguntas directas	E15: ¿Cuál es su mayor miedo?	Formular preguntas que buscan respuestas concretas y específicas, sin profundizar en detalles o reflexiones.	
Preguntas secuenciales	E26: ¿Por qué le tienes miedo a eso?	Formular preguntas que siguen un orden lógico, conectándose entre sí para ampliar o profundizar la información obtenida previamente.	
Preguntas indagadoras	E10: ¿Qué te pasó para tener ese miedo?	Formular preguntas que buscan profundizar en las ideas y experiencias del interlocutor, fomentando respuestas más elaboradas.	
Preguntas críticas	E09: ¿Tú miedo se puede comparar con el del miedo a los insectos?	Formular preguntas que promueven el análisis profundo, la evaluación y la argumentación, desafiando al interlocutor a reflexionar y justificar sus respuestas.	

Nota. La tabla 3 constituye una sistematización de lo expuesto anteriormente, resumida en subcategorías con los tipos de preguntas formuladas por los estudiantes y sus respectivos descriptores.

La figura 3 presenta de forma cuantitativa el nivel de desempeño de los estudiantes de 5-01 en la habilidad de formular preguntas. Para esta evaluación, se utilizó el sistema de colores mencionado anteriormente como referencia y se consideraron los criterios establecidos en los descriptores de la tabla 3. En este sentido, los estudiantes deben ser capaces de formular preguntas que respondan a las características de cada tipo para ubicarse dentro de un nivel específico.

Figura 3

Niveles de desempeño en la habilidad formular preguntas



Nota. La figura muestra un gráfico con el porcentaje de estudiantes de 5-01 que se encuentran en cada nivel de desempeño en la habilidad de formular preguntas, según el sistema de colores adaptado.

5.1.2 Seleccionar y almacenar información

Para identificar esta habilidad se llevaron a cabo tres actividades. La primera fue la actividad N°2, obtener información de las entrevistas, los estudiantes escribieron las respuestas de los entrevistados a las preguntas formuladas. Cuando se les preguntó qué habían encontrado después de las entrevistas, los estudiantes mencionaron los mayores miedos de los entrevistados, como las alturas, perder el año escolar, la muerte, entre otros. Sin embargo, al plantear nuevamente la pregunta de si los miedos podían ser divertidos, no mencionaron la información recolectada durante las entrevistas, sino que continuaron opinando desde su propia experiencia o creencia. Por ejemplo, E17 dijo: “Sí pueden ser divertidos, yo le tengo miedo a las alturas, pero los toboganes son altos y divertidos”.

Luego en la bitácora de E17 se observó que había una entrevista con alguien más que le tenía miedo a las alturas, en este caso, el entrevistado agregó que no podría estar en lugares altos porque le daban ataques de pánico. Esta información pudo haber sido utilizada para modificar o plantear mejor una opinión sobre si los miedos pueden ser divertidos, en lugar de omitirla y quedarse únicamente con los saberes previos de la propia experiencia. Esto evidencia la importancia de hacer uso de la nueva información obtenida para construir reflexiones más fundamentadas.

En la actividad N°3 los estudiantes seleccionaron y almacenaron información de la película que les podía ayudar como argumento al plantear una conclusión sobre la pregunta central del taller. Esto reflejó que para ellos es más sencillo obtener la información que se ve o se dice de forma explícita, mientras que les resulta más difícil interpretar las acciones y palabras de los personajes. Tal es el caso del estudiante E23; a la pregunta: ¿cuál era el mayor miedo de Orión? él respondió: la oscuridad, y al por qué dijo: porque es muy oscuro y no se ve nada. Sin embargo, en las preguntas como: ¿Qué otros personajes sentían miedo? y ¿cuáles

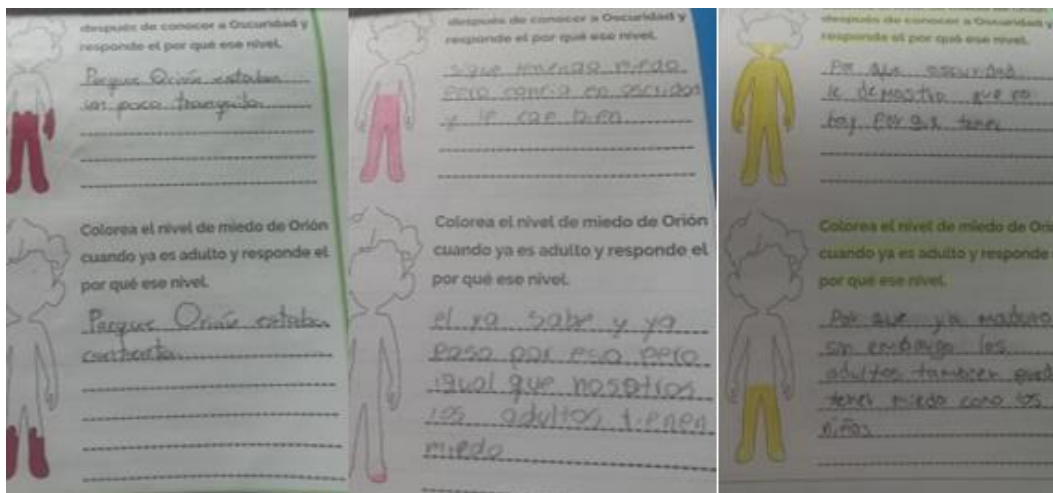
eran esos miedos? Solo respondió: la hija de Orión le teme a la oscuridad. Ella es el único personaje, además de Orión, que expresa su miedo explícitamente. E23 no mencionó a ninguno de los otros personajes que por medio de sus acciones o diálogos se pueden interpretar a qué le temen.

Aun así, hubo estudiantes que sí respondieron las preguntas enfocadas en una recolección de información crítica e inferencial. A partir de lo que observaron, escucharon y de la interpretación que dieron a las escenas, colorearon y justificaron el nivel de miedo que sentía Orión en distintos momentos: antes de conocer a Oscuridad, después de conocerlo y cuando era adulto. En la figura 4 se evidencia la diferencia entre las respuestas de los estudiantes, aproximadamente el 40% de los estudiantes respondieron de forma superficial, centrándose en emociones o gestos, pero sin profundizar en las causas o el proceso de superación del miedo. Esto se refleja en respuesta de E26 sobre el nivel de miedo de Orión cuando es adulto: coloreó solo la parte de los pies de la silueta de Orión, argumentando que casi no tiene miedo porque está contento.

Por otro lado, hay estudiantes que se encuentran en un nivel medio o alto, quienes reconocen diversos aspectos de la película, como la interacción entre los personajes, y reflexionan sobre ellos. Un ejemplo es la respuesta de E12 al nivel de miedo que sentía Orión después de conocer a Oscuridad: coloreó la silueta de Orión solo a la mitad, argumentando que aún tiene miedo, pero confía en Oscuridad y le cae bien.

Figura 4

Tres respuestas diferentes



Nota. La figura muestra la diferencia en las respuestas de tres estudiantes según la información recolectada de la película, desde interpretaciones directas y claras hasta reflexiones más profundas basadas en lo que observaron.

La actividad N°5 fue la última que evaluó esta habilidad. Los estudiantes, en grupos de cinco integrantes, dialogaban sobre sus respuestas y opiniones a la pregunta *¿Los miedos pueden ser divertidos?* y comparaban las semejanzas y diferencias de sus ideas en un cuadro comparativo. La mayoría de los grupos enfrentaron dificultades para plasmar por escrito las ideas discutidas, solo el grupo G2 escribió lo que dialogaron y lo clasificaron con respuestas como que todos estaban de acuerdo que dependía del miedo que se hablara podría ser transformado a algo divertido (Figura 5).

Los otros siete grupos desarrollaron un mecanismo alternativo: en lugar de escribir, marcaban con una "X" o un "✓" según lo que opinaban sobre lo que planteaba algún miembro del grupo. Por ejemplo, en los grupos G4 y G6 se escuchó cómo discutían primero sobre quién creía que los miedos podían ser divertidos, si todos alzaban la mano marcaban con "✓"

en semejanzas y si había alguien desacuerdo lo ponían en diferencias (Figura 5). Estos grupos usaron el mismo proceso con preguntas como si creían que todos le tenían miedo a las mismas cosas o si habían miedo más grandes que otros. A pesar de que fue una recolección más gráfica, estos dos grupos lograron recopilar todas las ideas y redactaron una conclusión grupal basada en sus discusiones. Sin embargo, los otros cinco que usaron el mismo mecanismo hacían preguntas que los alejaban de las conclusiones que tenía cada miembro sobre si los miedos podían ser divertidos, G3 y G5 hacían preguntas sobre tipos de miedos como quiénes le tienen miedo a las alturas y si todos alzaban la mano lo ponían como semejanza o si había alguno en desacuerdo entonces era una diferencia.

Figura 5

Cuadro comparativo semejanzas y diferencias entre opiniones

Escribe las diferencias y semejanzas entre tu opinión y la de tus compañeros.	
Semejanzas	Diferencias
Tres del grupo dijeron que los miedos pueden ser divertidos.	Uno del grupo dijo que los miedos no pueden ser divertidos.
El miedo depende de tu estado de ánimo.	
Algunos miedos son de algo divertido según el punto de vista.	Uno dijo que no importa su miedo no tiene nada de divertido.
Porque puede hacer cosas con el miedo.	Uno dijo que no tiene nada de divertido.
El miedo es divertido porque puede hacer cosas.	

Escribe las diferencias y semejanzas entre tu opinión y la de tus compañeros.	
Semejanzas	Diferencias
✓	
✓	
✓	
	✓
	✓
✓	

Nota. La figura muestra la diferencia de cuadros entre el grupo G2 quienes hicieron una recolección de información escrita y los otros siete grupos que hicieron una recolección gráfica.

Díaz y De Jesús López (2019) dicen que esta habilidad se integra con las habilidades de inferencia, puesto que su propósito es vincular la información que se obtiene con los conocimientos previos para predecir y llegar a conclusiones. Por otro parte, Facione (2007) expone las características de esta habilidad: Buscar información pertinente, examinarla y

analizar los argumentos, y extraer conclusiones de datos, evidencias o creencias. Por último, Paul y Elder (2005) mencionan que no es suficiente solo poseer la información, sino que se debe tener en cuenta su relevancia, claridad, profundidad y amplitud. Además, se deben tener herramientas de almacenamiento que permitan usar esta información en otras situaciones, que esta información se vuelva nuevo conocimiento. A partir de esto y las actividades se concluye que los estudiantes se encuentran en un nivel de selección y almacenamiento de información inicial. Se les dificulta plasmar la información recolectada para después hacer uso de ella para emitir opiniones y conclusiones, o la información que seleccionan no es relevante para lo que se busca responder.

La tabla 4 presenta las subcategorías de la forma en que los estudiantes seleccionan y recolectan información, junto con sus respectivos descriptores y características que se tuvieron en cuenta para clasificar en qué nivel de esta habilidad se encontraban los estudiantes de 5-01. Esta categorización permite analizar el desempeño de los estudiantes en la habilidad, así como identificar los aspectos que requieren fortalecimiento durante la intervención.

Tabla 4*Seleccionar y almacenar información*

Categoría: Seleccionar y almacenar información			
Subcategorías	Descriptores	Observaciones	Nivel
No hacer uso de la información recolectada	E17 afirmó que los miedos, como las alturas, podían ser divertidos si uno se sube a un tobogán. Sin embargo, ignoró que su entrevistado, con miedo a las alturas, experimentaba ataques de pánico en lugares altos.	Falta de aplicación de la información recolectada para elaborar hipótesis y/o plantear conclusiones fundamentadas.	
Recolectar información explícita	E23: El mayor miedo de Orión es la oscuridad.	Obtener información directa y clara, sin análisis ni interpretación adicional.	
Recolectar información inferencial y crítica	E12: Orión siente menos miedo porque conoce a Oscuridad y le cae bien.	Obtener información que requiere análisis, interpretación y reflexión profunda para ir más allá de lo evidente.	
	E26: Orión ya casi no tiene miedo cuando es adulto porque ya es maduro. Sin embargo, los adultos pueden tener miedo al igual que los niños.		
Recolectar información de forma escrita	G2: “Cree que su miedo puede ser divertido porque se puede reír de él”	Registro de información mediante la escritura.	
Recolectar información de forma gráfica	G4: marcaban con una “X” o un “√” según lo que opinaban sobre lo que planteaba algún miembro del grupo.	Registro de información mediante elementos visuales como dibujos, diagramas o símbolos.	
Recolectar información fuera de contexto	G3: ¿Quién le tiene miedo a la oscuridad? G1: ¿Les gustó la película de Orión y la Oscuridad?	Obtener información sin tener en cuenta el contexto o la situación en la que fue generada.	
Recolectar información pertinente	G2: “Depende de tu miedo si lo puedes volver algo divertido o no”	Obtener información relevante y directamente relacionada con el tema o propósito en cuestión.	

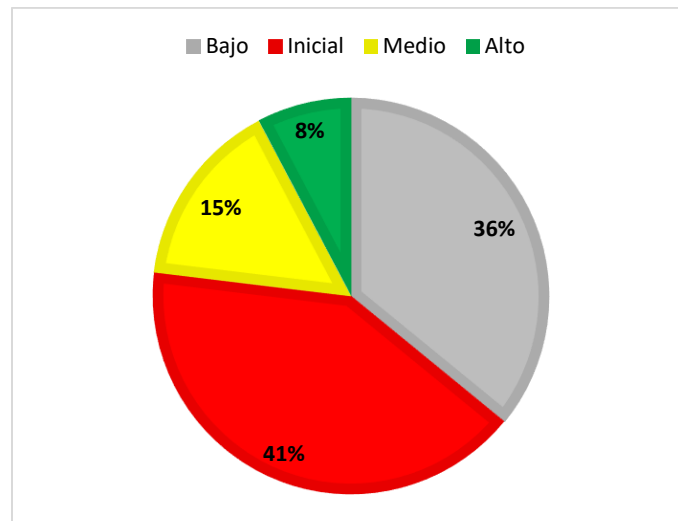
Nota. La tabla 4 constituye una sistematización de lo expuesto anteriormente, resumida en subcategorías con diferentes formas de seleccionar y almacenar información por los estudiantes y sus respectivos descriptores.

La figura 6 presenta de forma cuantitativa el nivel de desempeño de los estudiantes de 5-01 en la habilidad de seleccionar y almacenar información. Para esta evaluación, se utilizó el sistema de colores y se consideraron los criterios establecidos en los descriptores

de la tabla 4. En este sentido, según las habilidades que tengan los estudiantes para seleccionar y almacenar información se ubican dentro de un nivel específico.

Figura 6

Niveles de habilidad de seleccionar y almacenar información grado 5°



Nota. La figura muestra un gráfico con el porcentaje de estudiantes de 5-01 que se encuentran en cada nivel de desempeño en la habilidad de seleccionar y almacenar información, según el sistema de colores adaptado.

5.1.3 Elaborar hipótesis

Para identificar la habilidad de elaborar hipótesis, no se registró evidencia escrita en la bitácora, sino que se observó cómo los niños formulaban sus hipótesis y respuestas a partir de una serie de preguntas. En la actividad N°3.1, después de presentar a los personajes principales de la película y conocer su personalidad, miedos y metas, se les preguntó si era posible que Orión dejara de temer a la oscuridad, y cómo creían que La Oscuridad iba a demostrarle a Orión que no debía tenerle miedo. Al principio, fue difícil, ya que, tal vez por nervios o vergüenza de ser los primeros, solo asentían diciendo "sí" o "no".

Sin embargo, después de la primera participación se animaron a mostrar sus puntos de vista. En su mayoría las hipótesis de los estudiantes eran elaboradas solo desde sus conocimientos previos, como la respuesta de E18 quien dijo que Orión seguiría temiéndole a la oscuridad porque los niños siempre le van a temer a la oscuridad porque es tenebrosa, o E14 quien afirmó que las películas de niños siempre terminaban bien por lo que Orión dejaría de ser miedoso. Por otra parte, si hubo 2 estudiantes que consideraron no solo sus conocimientos previos, sino información que ya han obtenido de la película para elaborar hipótesis solidas. Por ejemplo, E20 respondió que probablemente Orión siempre sería muy miedoso, porque siempre estaba temblando, gritando y huyendo de cualquier cosa, que sería muy difícil para oscuridad mostrarle lo divertido porque a Orión nada le parecía divertido, sino peligroso.

En la actividad 4.1, se retomó la elaboración de hipótesis, se esperaba que los estudiantes analizaran las respuestas e ideas compartidas por sus compañeros a lo largo de las dos sesiones para elaborar una hipótesis sobre las conclusiones a las que habían llegado ellos a la pregunta de si los miedos pueden ser divertidos. A esto, E16 respondió que algunos dijeron que no, porque era imposible que mucha gente se pusiera de acuerdo, por lo que no todos podían estar de acuerdo con él de que los miedos sí se podían convertir en algo divertido. Otro estudiante, E04, respondió que, así como sus miedos eran diferentes, también sus respuestas podían serlo. Sin embargo, los demás estudiantes solo dieron respuestas de "sí", "no" o "no sé".

Díaz y De Jesús López (2019) dice que esta habilidad desarrolla capacidades como identificar, inferir, predecir, valorar, interpretar, contrastar, refutar y reafirmar información. Estas permiten analizar de manera crítica y reflexiva las suposiciones que se hacen sobre un fenómeno, evaluando su validez o probabilidad antes de someterlas a prueba. Desde esta

definición se refleja que aun hacen falta fortalecer esta habilidad en los estudiantes, ya que solo algunos de los estudiantes son los que tienen en cuenta la información proporcionada o los conocimientos previos para elaborar sus hipótesis, y quienes lo hacen no van más allá como en el contrastar, refutar y reafirmar sus hipótesis con las de otros.

La tabla 5 presenta las subcategorías relacionadas con la habilidad de elaborar hipótesis, junto con los descriptores y características utilizadas para clasificar el nivel en el que se encontraban los estudiantes de 5-01. Esta clasificación permite analizar el desempeño de los estudiantes en la formulación de hipótesis e identificar los aspectos que deben ser fortalecidos durante la intervención.

Tabla 5.

Elaborar hipótesis

Categoría: Elaborar hipótesis			
Subcategorías	Descriptores	Observaciones	Nivel
Hipótesis binarias	Casi la mitad de los estudiantes respondían asintiendo o negando con la cabeza.	Respuestas simples y directas, limitadas a opciones de "sí" o "no", sin un análisis o razonamiento que sustente la suposición planteada.	
Hipótesis superficiales	E08: “Sí, creo que Orión no le tendrá más miedo a la Oscuridad porque puede volverse valiente”	Respuestas que van más allá de un simple "sí" o "no", pero siguen siendo limitadas y poco profundas.	
Hipótesis por conocimientos previos	E14: las películas de niños siempre terminaban bien por lo que Orión dejaría de ser miedoso.	Hipótesis formuladas a partir de la información o experiencias previas que el estudiante tiene sobre el tema, sin un análisis profundo de nuevas evidencias o contextos.	
Hipótesis por información obtenida	E04: “Así como nuestros miedos son diferentes, también nuestras respuestas pueden serlo”	Hipótesis formuladas a partir de la información recopilada durante el proceso de investigación o a través de nuevas evidencias, utilizando datos específicos para respaldar la suposición.	
Hipótesis solidas	E20: Probablemente Orión siempre sería muy miedoso, porque siempre estaba temblando, gritando y huyendo de cualquier cosa, que sería muy difícil para oscuridad mostrarle lo divertido	Hipótesis bien fundamentadas que se basan en un análisis profundo de la información disponible, considerando múltiples factores, evidencia relevante y razonamientos claros para sustentar la suposición planteada.	

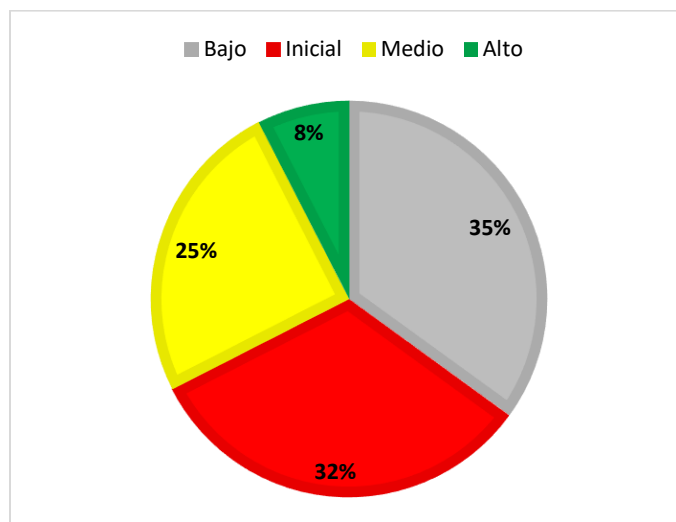
porque a Orión nada le parecía divertido, sino peligroso.

Nota. La tabla 5 constituye una sistematización de lo expuesto anteriormente, resumida en subcategorías con diferentes tipos de hipótesis elaboradas por los estudiantes y sus respectivos descriptores.

La figura 7 presenta de manera cuantitativa el nivel de desempeño de los estudiantes de 5-01 en la habilidad de elaborar hipótesis. Para esta evaluación, se utilizó el sistema de colores como referencia y se consideraron los criterios establecidos en los descriptores de la tabla 5. De esta manera, los estudiantes deben elaborar hipótesis que respondan a las características de cada tipo para ubicarse en un nivel específico.

Figura 7

Niveles de habilidad de elaborar hipótesis grado 5°



Nota. La figura muestra un gráfico con el porcentaje de estudiantes de 5-01 que se encuentran en cada nivel de desempeño en la habilidad de elaborar hipótesis, según el sistema de colores adaptado.

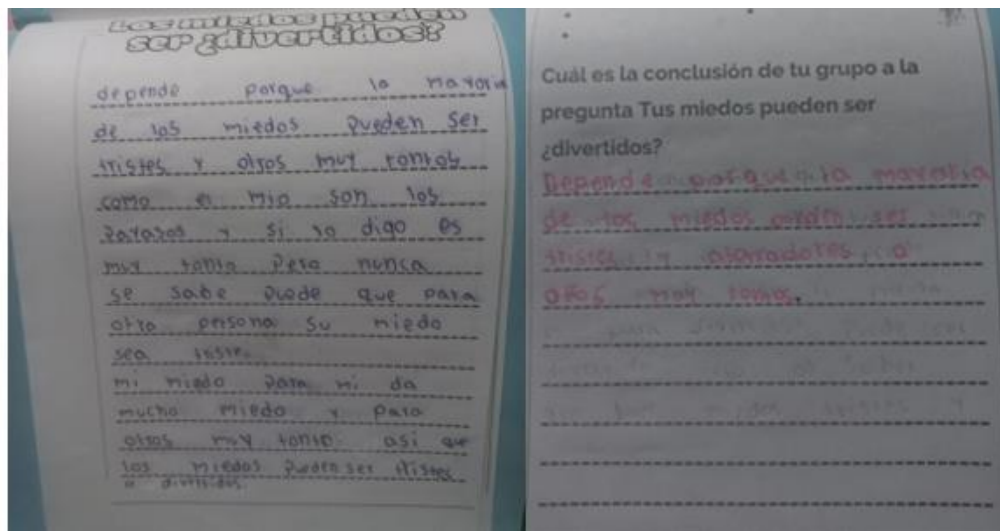
5.1.4 Plantear conclusiones fundamentadas

Esta habilidad se identificó a partir de la actividad 4 y 6 que son las conclusiones individuales y grupales sobre la pregunta: Los miedos pueden ser ¿divertidos? En las respuestas individuales se encontraron tres distintos tipos de conclusiones. Los primeros son los que dieron respuestas como: “los miedos si pueden volverse divertidos”, o “ningún miedo es divertido”. Estas conclusiones se clasifican en un nivel bajo, ya que solo presentan una afirmación sin evidencia ni fundamentos que expliquen cómo llegaron a esa respuesta. La docente habló con ellos, para saber si de forma oral ampliaban su posición, pero tampoco fue así. El segundo tipo de conclusiones son las que contienen al menos un fundamento, aunque estas no se ampliaron y, en su mayoría, se basaron únicamente en experiencias personales. Por ejemplo, E32 respondió que “los miedos si podían ser divertidos si uno los enfrentaba”, E23 respondió que le tenía miedo a las alturas, pero si se subía a una montaña rusa cuando acabara el recorrido del juego se iba a dar cuenta de que tuvo miedo, pero fue algo divertido. El último tipo de conclusiones es más extenso, ya que incluye ejemplos y reflexiones sobre cómo el miedo puede ser diferente para cada persona, basándose en lo escuchado y dialogado durante las entrevistas.

En estas actividades se observó que algunos niños encontraron más fácil expresar sus ideas de forma individual y por escrito, pues al trabajar en grupo enfrentaron dificultades para plantear su conclusión a los demás y colaborar en la redacción de una conclusión que reflejara el diálogo y las ideas de todos los integrantes. Por esto muchos copiaron fragmentos de sus propias respuestas individuales o de las de otros integrantes del grupo, planteando una conclusión más corta y menos estructurada que la individual (ver Figura 8).

Figura 8

Conclusión individual/conclusión grupal a los miedos pueden ser ¿divertidos?

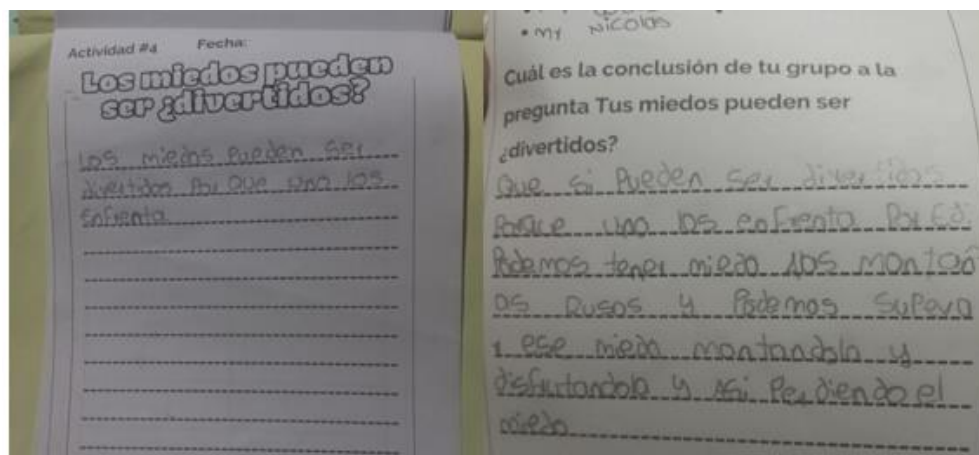


Nota. La figura muestra la conclusión individual del estudiante E08, quien por medio de un ejemplo y la categorización de los miedos busca sustentar su conclusión a la pregunta, en comparación a la conclusión a la que llegó el grupo al que pertenecía, G2, que solo tomó un fragmento de la conclusión individual de E08.

A diferencia de los estudiantes anteriores hubo otros que tuvieron problemas al plantear por escrito sus conclusiones, pero al conversar en grupo lograron desde el diálogo de ideas ampliar con fundamentos sus respuestas tal como se observa en la Figura 9. En este caso E15 plantea que: “los miedos pueden ser divertidos porque uno los enfrenta”. Cuando presentó esta idea a sus compañeros del grupo G6, y como todos están de acuerdo de que los miedos pueden ser divertidos, buscaron sostener por medio de un ejemplo esa afirmación, por lo que al final la conclusión de G6 es que: “Sí pueden ser divertidos porque uno los enfrenta. Por ejemplo: podemos tener miedo a las montañas rusas y podemos superar ese miedo montándolas y disfrutándolo y así perderle el miedo”.

Figura 9

Comparación conclusión individual/conclusión grupal a los miedos pueden ser ¿divertidos?



Nota. La figura muestra la conclusión individual del estudiante E15 en comparación a la conclusión que llegó el grupo, G6, al que pertenecía.

Claramente a cada una de las diferentes conclusiones planteadas por los estudiantes les hace falta elaboración para llegar a un nivel alto de desarrollo de esta habilidad; para ello, según lo propuesto por Facione (2007) es necesario tener en cuenta las evidencias recolectadas para sacar conclusiones razonables. Paul y Elder también mencionan la importancia de la recolección de información para llegar a las conclusiones “Los estudiantes sacan conclusiones solo en la medida que esas conclusiones sean apoyadas por hechos y por un razonamiento sensato. Demuestran la capacidad para objetivamente analizar y evaluar la información al arribar a conclusiones basadas en la información” (p.24). A partir de esto se percibió que ninguno de los estudiantes uso la evidencia recolectada durante las sesiones, con la película y las entrevistas, y se basaron en la experiencia propia para responder a la pregunta.

Con base en el análisis anterior se construye la tabla 6 que presenta las subcategorías relacionadas con la habilidad de plantear conclusiones fundamentadas, junto con los descriptores y características utilizadas para clasificar el nivel en el que se encontraban los estudiantes de 5-01. Esta clasificación permite analizar el desempeño de los estudiantes al plantear conclusiones e identificar los aspectos que deben ser fortalecidos durante la intervención.

Tabla 6

Plantear conclusiones fundamentadas

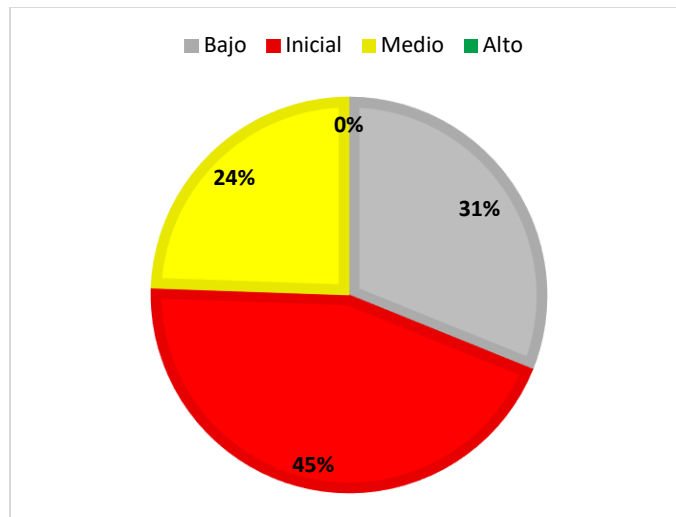
Categoría: Plantear conclusiones fundamentadas			
Subcategorías	Descriptores	Observaciones	Nivel
Conclusiones directas	E19: “los miedos si pueden volverse divertidos” E24: “Ningún miedo es divertido”	Respuestas simples que se limitan a afirmar o negar, como "sí" o "no", sin incluir explicaciones, análisis o evidencia que respalde la conclusión.	
Conclusiones basadas en experiencias propias	E23: “Le tengo miedo a las alturas, pero si me subo a una montaña rusa al final veré que no fue tan miedoso y me divertí”	Respuestas que se fundamentan en vivencias personales del estudiante, sin incluir un análisis más amplio o la consideración de información externa o contrastada.	
Conclusiones cortas	E32: “los miedos si podían ser divertidos si uno los enfrentaba”	Respuestas breves que presentan una afirmación o idea de manera simple y concisa, sin desarrollo adicional ni argumentos que la sustenten.	
Conclusiones largas	G6: “Sí pueden ser divertidos porque uno los enfrenta. Por ejemplo: podemos tener miedo a las montañas rusas y podemos superar ese miedo montándolas y disfrutándolo y así perderle el miedo”	Respuestas más detalladas que incluyen ejemplos, explicaciones y reflexiones, integrando múltiples ideas o perspectivas para respaldar la afirmación planteada.	
Conclusiones basadas en evidencias recolectadas	No hubo ninguna evidencia de estas conclusiones.	Respuestas fundamentadas en la información obtenida durante el proceso de investigación o análisis, utilizando datos concretos o ejemplos específicos para respaldar las afirmaciones realizadas.	

Nota. La tabla 6 constituye una sistematización de lo expuesto anteriormente, resumida en subcategorías con diferentes tipos de conclusiones planteadas por los estudiantes y sus respectivos descriptores.

A partir de estas características La figura 10 presenta de manera cuantitativa el nivel de desempeño de los estudiantes de 5-01 en la habilidad de plantear conclusiones. Para esta evaluación, se utilizó el sistema de colores como referencia y se consideraron los criterios establecidos en los descriptores de la tabla 6. De esta manera, los estudiantes deben plantear conclusiones que respondan a las características de cada tipo para ubicarse en un nivel específico.

Figura 10

Niveles de habilidad de llegar a conclusiones fundamentadas grado 5°



Nota. La figura muestra un gráfico con el porcentaje de estudiantes de 5-01 que se encuentran en cada nivel de desempeño en la habilidad de plantear conclusiones fundamentadas, según el sistema de colores adaptado.

5.2 Análisis fase de acción

La fase de acción tuvo dos momentos: la caracterización de un plan de acción y la ejecución de dicho plan. Latorre (2005) llama la hipótesis de acción o acción estratégica a ese momento en el que se arma un plan que “se apoya en la comprensión obtenida del diagnóstico de la situación y de la revisión documental” (p.45); es a partir de esos dos factores que se decidió diseñar una secuencia didáctica para fortalecer las habilidades de pensamiento crítico identificadas en el taller diagnóstico. Como Diaz Barriga (2013) comenta, lo esencial de las secuencias didácticas es que sean flexibles, adaptadas a las necesidades y al contexto de los estudiantes y basada en los objetivos de aprendizaje que se buscan cumplir con ellos. Es así como surge la secuencia didáctica con el mismo título del libro: *Percy Jackson y los dioses del Olimpo: El ladrón del rayo* (Apéndice C).

Esta secuencia está compuesta por ocho sesiones de clase que agruparon los capítulos del libro del mismo modo que en la serie: *Percy Jackson y los dioses del Olimpo* de Disney +, dirigida por el autor del libro, Rick Riordan. Se omitieron algunas páginas que no afectaban al transcurso de la historia, pues al haber mucha descripción aumentaba el tiempo de lectura y se alejaban del objetivo de la clase. Cada sesión se divide en tres momentos el antes durante y después de la lectura propuestos por Solé (1992) con el fin de mantener un proceso dinámico y activo por parte de los estudiantes. En toda la secuencia se fortalecen las cuatro habilidades de pensamiento crítico que se identificaron durante el diagnóstico: formular preguntas, seleccionar y almacenar información, elaborar hipótesis y plantear conclusiones fundamentadas.

El segundo momento de esta fase es la acción, donde se puso en marcha el plan elaborado anteriormente, en este caso la intervención del aula con la secuencia didáctica en el grado 5 – 01. Este momento es el que dirige el análisis de esta fase, por lo que se consideraron dos fuentes principales de datos recogidos durante la intervención: el diario de

campo de la investigadora y las evidencias recopiladas de las actividades realizadas por los estudiantes, que permiten un examen detallado de sus dinámicas y sus procesos de aprendizaje.

En el libro, los protagonistas recibían misiones que debían completar para ser considerados héroes. Inspirados en esta idea, se adaptó la dinámica al aula: cada sesión incluyó una misión que los estudiantes debían cumplir y registrar en el "Cuaderno de Héroes", este cuaderno sigue como guía los anexos de la secuencia didáctica (Apéndice D). A partir de esta información se creó la tabla 7 que presenta las misiones realizadas junto con la habilidad que se esperaba fortalecer y desarrollar durante la sesión.

Tabla 7

Secuencia didáctica Percy Jackson y los dioses del Olimpo: El ladrón del rayo

N°	Misión	Habilidad
1	Elaborar hipótesis antes y durante la lectura acerca de quiénes son los “ellos” que persiguen a Percy y a los mestizos para hacerles daño.	Elaborar hipótesis
2	- Seleccionar y almacenar información sobre las características de las cabañas y los personajes del campamento mestizo para llegar a conclusiones como de qué cabaña es Percy. - Llegar a conclusiones fundamentadas sobre a qué cabaña pertenecen.	Seleccionar y almacenar información Plantear conclusiones fundamentadas
3	Seleccionar y almacenar información clave sobre la profecía y los eventos cruciales de la historia para facilitar la comprensión y análisis de la narrativa en grupo.	Seleccionar y almacenar información
4	Desarrollar conclusiones fundamentadas sobre el efecto de la niebla en el mundo de Percy Jackson y su influencia en la percepción de los eventos por parte de los personajes y los humanos.	Plantear conclusiones fundamentadas
5	Plantear preguntas sobre la identidad y las motivaciones de los dioses, así como su influencia en los eventos de la historia, para fomentar la reflexión y el análisis en los estudiantes.	Formular preguntas
6	Formular hipótesis y desarrollar conclusiones fundamentadas sobre la identidad del ladrón del rayo, analizando las pistas y relaciones entre personajes.	Elaborar hipótesis
7	Plantear conclusiones fundamentadas sobre cómo se cumple cada parte de la profecía a lo largo del libro.	Plantear conclusiones fundamentadas

8	<p>- Recolectar información clave sobre los eventos más importantes del primer libro de la saga de Percy Jackson, para resumir y representar visualmente la historia a través de la creación de un cubo narrativo.</p>	<p>Seleccionar y almacenar información Plantear conclusiones fundamentadas</p>
	<p>- Elaborar una reseña personal del libro, analizando sus emociones, evaluando la trama, y decidiendo si recomendarían la obra a otros, así como si continuarían leyendo la saga.</p>	

Nota. La tabla presenta la misión que se llevó a cabo en cada una de las ocho sesiones junto con la habilidad o habilidades que se buscaba fortalecer durante el desarrollo de esta.

A continuación, se presenta el desarrollo de las misiones según la habilidad que se buscaba fortalecer. La docente buscó dar herramientas y orientar a los estudiantes durante la ejecución de las misiones a fin de que pudieran alcanzar y/o avanzar de nivel de desempeño en cada una de las habilidades en comparación del diagnóstico. Para este análisis se tuvo en cuenta el objetivo de la sesión, las actividades propuestas y cómo estas colaboraron en el proceso de los estudiantes para fortalecer sus habilidades de pensamiento crítico.

5.2.1 Formular preguntas

Para el momento del antes de la lectura, de toda la secuencia, se situaba a los estudiantes en el Museo Metropolitano de Arte (THE MET), ya que ahí es donde inicia el libro, en una excursión para ver una exposición sobre los dioses griegos. En el museo hubo exposiciones que contextualizaban a los estudiantes sobre los capítulos que se iban a leer durante esa sesión. Estas también les brindaron la oportunidad de cuestionarse y formular preguntas acerca de lo que veían y de lo que podría ocurrir en el desarrollo de la historia. Es así como se empezó a fortalecer esta habilidad en los estudiantes antes de que llegaran a la misión principal centrada en formular preguntas.

En la primera sesión en el MET se encontraban las ediciones en inglés y español del libro, la fotografía del autor del libro, principales dioses griegos, y lugares famosos de

Estados Unidos, el espacio en el que se sitúa la historia (ver Figura 11). Cuando los estudiantes ingresaron al aula se formuló la primera pregunta directa, El dijo “¿Qué significa THE MET?”. Al iniciar ya con las exposiciones continuaron las preguntas directas como: “¿Vamos a leer ese libro?”, por E37, o ¿Quién es Percy?, preguntó E8.

Sin embargo, a medida que pasaban por los estantes empezaron a surgir preguntas indagadoras y críticas por parte de otros estudiantes. Por ejemplo, E9 cuestionó sobre por qué había dos libros diferentes, E2 preguntó por qué había una imagen de USA si los dioses griegos eran de Grecia, y E14 quería saber por qué un señor mayor escribió una historia para niños. Algunos de los estudiantes ya tenían conocimientos previos sobre la mitología griega, por lo que formularon preguntas críticas como: “¿Por qué Ares no estaba en la imagen de los dioses si al ser dios de la guerra es uno de los más famosos?”, planteó E35.

Figura 11

Primera exposición del MET



Nota. La figura muestra la primera exposición del museo que permitió a los estudiantes cuestionarse y contextualizarse sobre lo que se iba a leer durante toda la secuencia didáctica.

Otra de las exposiciones del MET que permitió fortalecer esta habilidad desde las preguntas que hacían los estudiantes fue la de la sesión cuatro. Para la exposición de esta sesión se llevó una ventana desplegable en la que se veía una quimera y al desplazarla se transformaba en un chihuahua (Figura 12), con el propósito de mostrarle a los estudiantes lo que es la niebla y cómo funciona en el mundo de Percy Jackson. Esta muestra hizo que los estudiantes formularan preguntas indagadoras como E19 que preguntó “¿por qué una quimera se ve como un chihuahua?”, o E14 que cuestionó sobre cómo los demás veían cuando la quimera empezaba a atacar a alguien.

Figura 12

Cuarta exposición del MET



Nota. La figura muestra la exposición del MET de la sesión cuatro que trata de una ventana desplegable en la que como primera imagen se ve una quimera, pero al deslizarla se vuelve un chihuahua, así es como la niebla oculta lo fantástico a los ojos de los humanos en el libro.

Formular preguntas en el contexto de las entrevistas permite que los estudiantes propongan cuestionamientos para lograr una entrevista dinámica en la que el entrevistado reflexione, justifique y evalúe sus respuestas de manera continua. Paul y Elder (2005) ven la

entrevista como una oportunidad para que el entrevistador no solo pregunte, sino que también cuestione y profundice para obtener más información. Es por esto, que el propósito de la misión cinco era que los estudiantes formulen preguntas sobre la identidad y las motivaciones de los dioses, así como su influencia en los eventos de la historia, para fomentar la reflexión y el análisis.

Para esta sesión se eligió la lectura individual del capítulo 15. Al finalizar todos con la lectura del capítulo se mostró el episodio cinco de la serie en el minuto 18:00 hasta el 31:18 en el que se profundiza un poco más sobre las motivaciones y los deseos de los dioses, y que Sally, mamá de Percy, quería alejarlo de ellos para que no creciera con las mismas ambiciones y creencias. Al tener esta información como aporte para cumplir con la misión cinco se les explicó a los estudiantes cuál era. Ellos debían elegir a algunos de los dioses protagonistas de este capítulo para hacerle una entrevista a fin de conocer sus motivaciones, deseos y propósitos. Algunos estudiantes comentaron que no sabían cómo hacerlo porque realmente no iban a entrevistar a nadie, por lo que se explicó la siguiente parte de la actividad, en la que uno de ellos podría interpretar a cualquiera de esos dioses y sería entrevistado por sus compañeros.

En la construcción de estas entrevistas se vio el avance de los estudiantes en comparación a las entrevistas del diagnóstico. Hicieron más preguntas indagadoras y de interpretación que permitieron a los entrevistados ahondar en la información que habían recolectado durante las sesiones. Por ejemplo, en la entrevista a Hefesto E12 y E23 le preguntaron por qué su apariencia era diferente a la de otros dioses, ya que en la serie él se ve un poco más viejo que los otros y usaba un bastón. E14, que fue la entrevistada, responde que a diferencia de los otros dioses él prefiere que se le aprecie por su sabiduría e inteligencia

para construir cosas y que admiren es sus construcciones y no a él. Además, que los otros dioses suelen engañar con su belleza y él no quiere ser eso.

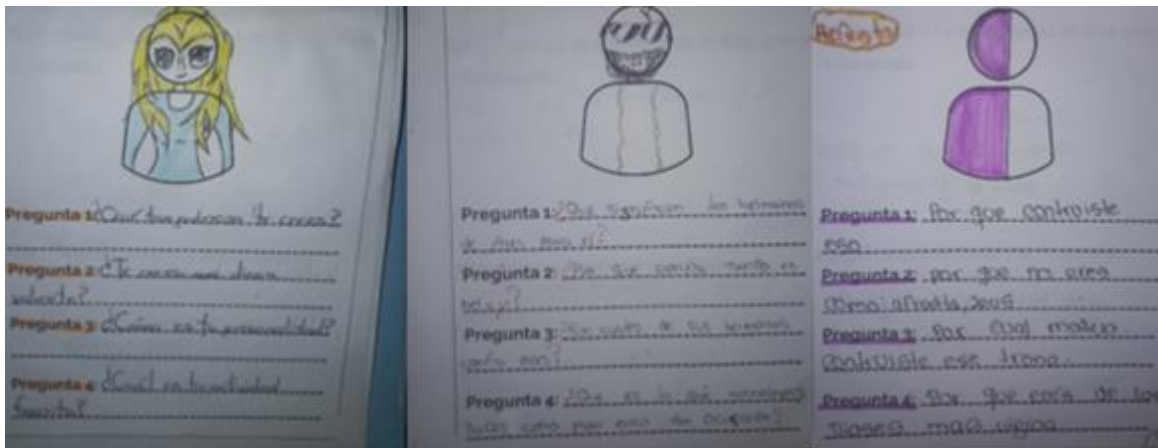
En algunas otras entrevistas, aunque había preguntas que llevaban a la interpretación, se obtuvo respuestas superficiales por parte del entrevistado. A Ares E37 y E08 le preguntaron sobre cómo era el comportamiento de él con sus hijos y la respuesta solo fue un bien. Aun si los estudiantes que estaban entrevistando y quienes escuchaban aportaron con comentarios como que con los hijos mestizos Ares era cruel, por lo que nunca estaba pendiente de ellos, dijo E27; E34 complementó la respuesta diciendo que solo les importaba cuando ayudaban a Ares o se comportaban como él, por ejemplo, a Clarisse le regaló una lanza porque era igual de ruda que él.

Sin embargo, hubo algunas entrevistas que no aportaron para completar la misión, pues preguntaban cosas como cuál es tu color favorito, la edad, cuántos hijos tenía, estas preguntas fueron planteadas en su mayoría por quienes decidieron entrevistar a Afrodita como E01, E18 y E29. Probablemente al ser la diosa que menos tuvo aparición en la serie y en el libro, los niños no estaban muy familiarizados para formular preguntas distintas y solo fue elegida por gusto.

En la figura 13 se observan tres entrevistas distintas y planteadas para cada uno de los dioses. En estas se pueden observar preguntas indagadoras y de interpretación que les permitió a los estudiantes elaborar hipótesis de como responderían los dioses y llegar a conclusiones de cómo es su comportamiento y que este suele guiarse por motivaciones como el poder y la belleza.

Figura 13

Entrevista a Afrodita y Ares



Nota. La figura muestra tres entrevistas que se le hicieron a los dioses que interpretaban a Afrodita, Ares y Hefesto.

E17 formuló preguntas a Afrodita como “¿Qué tan poderosa te crees?, ¿Te consideras una diosa valiente?, ¿Cómo es tu personalidad?, ¿Cuál es tu actividad favorita?”, por estas preguntas los estudiantes concluyeron que Afrodita es una diosa muy superficial que solo le importa su belleza. E37 hizo preguntas para Ares como “¿Qué significan los hermanos de Ares para él?, ¿Por qué confía tanto en Percy?, ¿Qué es lo que normalmente hace para estar ocupado?”, a partir de preguntas como estas se concluyó que Ares era un dios que solo se interesaba por él mismo, que su pasatiempo favorito era hacer que los demás se pelearan, y que no confiaba en nadie solo usaba a los demás para su propio beneficio. E12 planteó preguntas para Hefesto como “¿Por qué eres de los dioses más viejos?, ¿Por qué construiste ese trono?, ¿Por qué dices que no eres parecido a Afrodita, Zeus?”, con estas preguntas se llegó a la conclusión de que Hefesto no está de acuerdo con el comportamiento de su familia, que prefiere tener tiempo para construir y se le admire por ellas, y cree ser un dios sabio.

Con base en las observaciones realizadas durante las actividades planteadas, se elaboró la tabla 8, donde se detalla la actividad propuesta y el tipo de preguntas que los estudiantes generaron a partir de estas, fortaleciendo así su habilidad de formular preguntas.

Tabla 8

Actividades que fortalecieron la habilidad formular preguntas

Actividad	Desarrollo
THE MET (Exposiciones del museo antes de la lectura)	<p>Preguntas directas: preguntas claras y específicas, diseñadas para obtener respuestas concretas. E1: ¿Qué significa THE MET? E37: ¿Vamos a leer ese libro?</p> <p>Preguntas indagadoras: buscan profundizar en un tema, promoviendo la reflexión, generando un diálogo más amplio y significativo. E19: ¿por qué una quimera se ve como un chihuahua? E14: ¿Por qué un señor mayor escribió una historia para niños?</p> <p>Preguntas críticas: Preguntas que desafían ideas o suposiciones, promoviendo el análisis profundo y la evaluación de argumentos. E35: ¿Por qué Ares no estaba en la imagen de los dioses si al ser dios de la guerra es uno de los más famosos?</p>
Misión 5 (Entrevistar a un dios para conocer sus motivaciones, deseos, pasatiempos, etc)	<p>Preguntas de interpretación: Promueven la reflexión sobre contextos, relaciones y posibles implicaciones. E37: ¿Qué significan los hermanos de Ares para él? E12: ¿Por qué eres de los dioses más viejos?</p>

Nota. La tabla evidencia como las actividades propuestas en la secuencia permitieron que los estudiantes formularan diferentes tipos de preguntas que fortalecieron su habilidad de formular preguntas.

5.2.2 *Seleccionar y almacenar información*

Antes de iniciar con las misiones que ayudaron al fortalecimiento de la habilidad seleccionar y almacenar información, se realizó el juego Capturar *la bandera* en el que se formaron grupos de 5 estudiantes que debían defender su bandera y a la vez atrapar la del

otro grupo. Para el juego la docente dio un par de instrucciones y reglas, a partir de estas los estudiantes debían crear un plan para salir triunfadores en cada ronda.

Se escogió capturar la bandera como actividad de apertura de la sesión dos porque además de contextualizar y generar interés por los capítulos que se iban a leer, se usó como un primer acercamiento a esta habilidad para que los estudiantes tuviesen en cuenta la información dada antes de llegar a una conclusión de lo que iban hacer para ganar.

El grupo G1, que eligió ser la cabaña de Zeus, llevaba ya cuatro rondas ganadas y los otros equipos se enojaban afirmando que la cabaña de Zeus hacía trampa. Sin embargo, no era así, sino que estos estudiantes tuvieron en cuenta toda la información dada y la que ya conocían, como las habilidades de cada integrante, y desde eso lograban proteger su bandera. Por ejemplo, eligieron el integrante más alto para cuidar su bandera, ya que solo podía quedarse uno, hicieron nudos fuertes para cuando la bandera quedará sola, y los más veloces eran los que iban por la bandera del otro equipo. Con esta actividad los estudiantes empezaron a reconocer lo importante que es usar la información que tienen y armar un plan a partir de esta.

La primera misión que se centró en esta habilidad fue la segunda, su objetivo era recoger información a partir de los capítulos leídos sobre las características de los personajes del campamento mestizo, y así conocer cómo son los integrantes según la cabaña a la que pertenecen, además debían seleccionar la información que les permitiera elaborar una hipótesis de a qué cabaña pertenecía Percy. La lectura en esta sesión fue desde el formato audiolibro, durante esta hubo pausas en la que la docente por medio de preguntas les ayudaba en la recolección de características de los acampantes. Por ejemplo, en una parte Percy narra que lo llevan a la casa de Hermes que es donde hay más personas y explican que allí van todos los que aún no han sido reclamados por sus padres. La docente pregunta qué por qué

creen que es la única cabaña que recibe a los demás a lo que respondían que eran solidarios, amables o buenos amigos, estas características se escribían en la guía.

Luego llegó el capítulo en el que unos hijos de Ares estaban molestando a Percy y querían meter su cabeza en el inodoro, pero Percy hace que explote y el agua solo toque a los que le están molestando. Varios estudiantes empezaron a decir que ya estaban seguros de quién era el papá de Percy por el agua. Se esperó hasta la narración del capítulo 8 *capturamos una bandera* en el que Percy está un poco lastimado y el agua empieza a curarlo. E06 dijo que “Percy es de la cabaña de Poseidón porque el agua protege a Percy y Poseidón es el dios del mar”. Hubo otros estudiantes que recapitularon lo leído en los primeros capítulos cuando acusan a Percy de haber lanzado a la fuente a una de sus compañeras de clase, E33 dice que desde siempre el agua volvía poderoso a Percy, o cuando derrotó al minotauro el agua de la lluvia le dio fuerza, mencionó E22.

El capítulo termina con Percy siendo reclamado por su padre Poseidón uno de los tres grandes, que es como se llaman los tres dioses más poderosos. Con estas ideas expuestas los estudiantes como E15 afirmaban que los integrantes de la cabaña de Poseidón les gusta el agua o “son muy buenos en deportes o actividades que tienen que ver con el agua, como la natación”, complementó E36.

En la figura 14 se observa los dos diferentes tipos de estudiantes al completar la misión. Ambos escribieron características, pero los primeros escribieron desde su interpretación y lo que aportaban los demás, por esto tienen una guía más completa con información pertinente y relevante. En cambio, el segundo grupo de estudiantes, alrededor del 25% del grupo, escribían solamente el dios que era el padre de cada cabaña como E28 que puso solo en la cabaña de Deméter que era dios de la agricultura.

Figura 14

Misión #2 Recolectar información sobre las características de cada cabaña



Nota. La figura representa de una forma general cómo los estudiantes completaron la misión dos de forma escrita en su cuaderno de héroes.

La misión tres continuó con el fortalecimiento de esta habilidad, en esta los estudiantes debían hacer la lectura en grupo de los capítulos nueve y once acompañados de una guía que les facilite la recolección de información para la comprensión e interpretación de los sucesos de la historia. Paul y Elder (2005) mencionan que es importante identificar los datos que sean relevantes para el tema y filtrar la información para obtener solo la que contribuya al análisis. Por lo que el propósito de la guía y la sesión es que los estudiantes empiecen a evaluar la información que tienen y seleccionen y almacenen la necesaria.

Al responder la guía de recolección de información algunos estudiantes dieron respuestas con frases directas del libro. En la primera pregunta que trataba sobre los problemas entre Zeus y Poseidón muchos escribieron la primera frase que hablaba de una pelea entre esos dos “*Zeus y Poseidón tuvieron una pelea. Las tonterías de siempre, que si Rea te quería más a ti, que si las catástrofes del cielo eran más espectaculares que las del mar, etcétera.*”, escribió E31, Pero no tuvo a consideración lo que sigue narrando el libro sobre la pelea de estos dioses sobre el poder y la obediencia de sus hijos, ya que se creía que Poseidón mando a su hijo a robar el rayo.

No obstante, la pregunta anterior fue en la única que se observó que escribieron algo textual del libro, en las otras ya plantearon ellos mismos las respuestas desde lo que leyeron y su interpretación de esta información. Por ejemplo, el grupo de lectura de E31 respondieron que Medusa sabía quién era Annabeth porque ella y Atenea, la madre de Annabeth, tuvieron problemas en el pasado; o el grupo de E14 respondió a la pregunta sobre cuál era la misión del libro “rescatar el rayo maestro y a su mamá”, incluyeron en parte el propósito de Percy al cumplir esta misión, sin que esto haya sido escrito textualmente.

El momento que mejor evidencia la selección de la información relevante es la última parte de la misión, cuando los estudiantes dibujaron o actuaron un suceso del libro que los demás debían adivinar. Se observó que quienes dibujaron no plasmaban mucha información. Por ejemplo, Sin importa cual fuera el momento que debían representar dibujaban solo a los tres protagonistas Percy, Annabeth y Grover. En contraste con los que actuaron, que al trabajar en grupo tuvieron la oportunidad de conversar para llegar a un acuerdo de a quién interpretar y qué escena hacer. Esto refleja cómo les facilita mejor la recolección de información y la interpretación de esta cuando pueden compartir, dialogar y contrastar sus ideas con los demás.

Por último, la misión ocho retomó la habilidad de selección y recolección de información desde la creación de una síntesis gráfica. Facione (2007) dice que para formar una síntesis coherente se deben identificar los elementos más significativos, saber priorizarlos y clasificarlos. Paul y Elder (2005) agregan que lo que facilita la reinterpretación al crear una síntesis es una organización clara en la que se pueda comparar ideas, identificar patrones y establecer conexiones. Es por lo que se propuso como última misión crear un cubo de historias en la que en ocho caras los estudiantes contaran la historia del primer libro Percy Jackson y el ladrón del rayo (ver Figura 15).

En el desarrollo de esta actividad se reflejó el avance que tuvieron los estudiantes a lo largo del desarrollo de la secuencia didáctica, pues demostraron una mayor capacidad para sintetizar información, estructurar sus ideas y establecer conexiones significativas entre los eventos del libro. Además, el cubo de historias no solo les permitió organizar la narrativa de manera creativa, sino también reflexionar sobre los temas principales y los aprendizajes adquiridos. Esta actividad final consolidó las habilidades trabajadas previamente, evidenciando un progreso notable en su pensamiento crítico y en su capacidad de análisis literario.

Figura 15*Cubo de historias*

Nota. La figura muestra cuatro diferentes duplas de estudiantes con su cubo de historias en su escena favorita del libro. Los primeros muestran cuando Percy peleó con la quimera, los segundos cuando Percy peleó contra Ares en la playa, las terceras cuando entraron al casino de loto y las ultimas cuando Percy llegó al Olimpo.

Con base en las observaciones realizadas durante las actividades planteadas, se elaboró la tabla 9, donde se detalla la actividad propuesta y en qué criterios los estudiantes avanzaron en la habilidad de seleccionar y almacenar información.

Tabla 9*Actividades que fortalecieron la habilidad seleccionar y almacenar información*

Actividad	Desarrollo
Juego capturar la bandera	<p>Uso de la información recolectada: Implica analizar, organizar y aplicar los datos para cumplir un propósito específico.</p> <p>G1: Usó la información dada por la docente y la que conocían de las habilidades de cada integrante y armaron un plan que los hizo ganadores.</p>

Misión 2 (Recolectar las características de los integrantes de cada cabaña, identificar a qué cabaña pertenece Percy)	<p>Recolectar información inferencial y crítica: Obtener información que requiere análisis, interpretación y reflexión profunda para ir más allá de lo evidente. E11: En la cabaña de Zeus son: creídos, poderosos, tienen deseos de liderar.</p>
Misión 3 (Responder las preguntas con la información recogida de los capítulos leídos, seleccionar información para actuar o dibujar un suceso de la historia y que los demás adivinen cuáles)	<p>Recolectar información para elaborar hipótesis: Reunir datos relevantes que permitan formular explicaciones sobre un fenómeno, estableciendo una base para su análisis y comprobación. E06: “Percy es de la cabaña de Poseidón porque el agua protege a Percy y Poseidón es el dios del mar”.</p> <p>Recolectar información pertinente: Obtener información relevante y directamente relacionada con el tema o propósito en cuestión.</p> <p>Interpretar la información: Analizar y dar significado a los datos, identificando patrones, relaciones o conclusiones relevantes.</p> <p>Seleccionar información pertinente: identificar y elegir los datos más relevantes y adecuados para un propósito específico. En las actuaciones los estudiantes escogían la escena y qué personaje interpretaría cada uno.</p>
Misión 8 (Armar un cubo de historias con ocho escenas con el que podrían contar el libro)	<p>Sintetizar información: Resumir y organizar datos clave para destacar lo más relevante y facilitar su comprensión.</p>

Nota. La tabla evidencia como las actividades propuestas en la secuencia permitieron que los estudiantes fortalecieran su habilidad de seleccionar y almacenar información.

5.2.3 *Elaborar hipótesis*

Al igual que en la habilidad de formular preguntas, las exposiciones del MET proporcionaron un primer acercamiento al fortalecimiento de la capacidad para elaborar hipótesis. Estas actividades incentivaron a los estudiantes a analizar la información presentada y a proponer explicaciones preliminares basadas en la evidencia disponible.

La exposición de la sesión dos fue el campamento mestizo, conformado principalmente por las cabañas en las que habitan cada uno de los acampantes, que están categorizadas según los dioses griegos. Cada cabaña muestra un poco de la personalidad de su dios y la de sus hijos. Los estudiantes a partir de los colores y los elementos comentaban entre ellos a quién pertenecía cada una, E17 dijo “la cabaña roja pertenece a Ares porque el

rojo representa la ira y Ares es el dios de la guerra”. También elaboraron hipótesis sobre la cabaña a la que pertenecía Percy, algunos eligieron las que tenían elementos dorados porque decían que Sally era un ángel debido a que se desvaneció en polvo dorado en el capítulo anterior y que ella era la parte dios de Percy.

Otra exposición en la que los estudiantes elaboraron hipótesis fue la de la sesión tres, una carta de tarot que contiene la profecía dada a Percy por el oráculo. Los estudiantes pasaron por grupos para leer la carta y hacer una observación sobre los símbolos que tenía. Ellos dijeron que lo escrito era como un acertijo que se debía interpretar. E22 señaló que lo más importante para Percy era su mamá, por lo que creía que la parte del oráculo que decía que *no lograría salvar lo más importante*, era que no iba a salvar a su mamá.

Otra de las partes de la profecía que más discutieron entre ellos fue *serás traicionado por quien dice ser tu amigo*. E04 indicó que se refería a Grover ya que era el mejor amigo de Percy y ya le ocultaba información desde que se conocieron. Otros comentaron, como E14, que podía ser Annabeth, pero estudiantes como E16 refutaban esta hipótesis diciendo que como apenas se conocían, Percy y ella, no podía ser considerada amiga y E32 complementó diciendo que hasta donde habían leído no se llevaban muy bien.

La última exposición en la que se evidenció que los estudiantes elaboraron hipótesis fue la de la sesión cinco. Esta inició con la docente bailando la canción Cruisin’ for a Brusin’ y usando una chaqueta de cuero, gafas oscuras y con una motocicleta de juguete en la mano (artículos de la exposición del MET de ese día). El mundo de Percy Jackson es una adaptación de la mitología griega en la actualidad en Estados Unidos, por lo que los dioses ahora tienen elementos que les caracteriza de esta época. Por ejemplo, Ares es un motociclista y siempre está con gafas y ropa de cuero.

Después de la pequeña presentación por parte de la docente se les preguntó a los estudiantes que cuál dios asocian con esa música, la ropa y la moto. Al principio hubo un pequeño debate entre quienes decían que era Ares y los que decían que era Afrodita. Los que daban la opción de Afrodita dijeron que era porque en la presentación se modelaba y se veía hermosa la docente, y Afrodita era diosa de la belleza. Sin embargo, los que habían dicho que Ares lograron convencer a la mayoría, ya que afirmaron que Ares era dios de la guerra, y, en consecuencia, muy rudo como los motociclistas. Otros dijeron que el color negro de la ropa y los accesorios sería algo del estilo de Ares, en cambio Afrodita usaría más el color rosado y ropa con brillos por ser diosa de la belleza. Al final hubo un acuerdo en que todos dijeron que esos elementos pertenecían a Ares.

La primera misión de la secuencia tuvo como objetivo que los estudiantes elaboraran hipótesis antes y durante la lectura acerca de quiénes son los “ellos” que persiguen a Percy y a los mestizos para hacerles daño. Facione (2007) dice que para elaborar hipótesis sólidas la inferencia es particularmente relevante, ya que el estudiante construye una interpretación desde la evidencia que tiene. Por esto, el primer acercamiento que se buscó que los estudiantes tuvieran con esta actividad fuera una inferencia de quiénes son los que atacan a los mestizos (semidioses) partiendo del video en el que Percy habla al inicio de la serie y conocimientos que ya tengan sobre la mitología. Estas primeras inferencias fueron compartidas en pleno y hubo unanimidad en que esos “ellos” eran los dioses griegos. E19 profundizó la respuesta diciendo que los dioses no querían a los semidioses porque podrían ser más poderosos y buscaban matarlos.

No obstante, no solo se buscaba inferir, sino desarrollar más esta habilidad tal como lo menciona Díaz y De Jesús López (2019) contrastando, refutando y/o reafirmando esta primera hipótesis. Así se dio paso a la lectura de los primeros capítulos con la indicación de

buscar pistas que les ayudara a confirmar que Percy si se refería a los dioses o tal vez esos “ellos” quienes lo perseguía eran alguien más. Durante la lectura hubo pausas en las que la docente hacia preguntas para ayudarlos en la búsqueda de información, en la interpretación y en el contraste de la hipótesis dada por ellos. Cuando se describió en el libro como Percy empezó a ver a la señora Dobbs, se les preguntaba qué creatura creían que era y por qué estaba atacando a Percy. Algunos respondieron que era un demonio, o que se lo querían comer o que Percy lo estaba imaginando.

En el después de la lectura hubo un diálogo en el que se llegó al acuerdo de refutar la primera hipótesis, pues no eran los dioses quienes perseguían a Percy. Sin embargo, seguía siendo difícil dar con otra respuesta. Algunos decidieron dar una respuesta literal basada en el cuarto capítulo en el que Percy pelea con un minotauro. E21 escribió que “a Percy lo perseguía el minotauro”, otros estudiantes dibujaron un minotauro como E11. Pocos fueron los que dijeron que eran los monstruos, que integra a todas las criaturas como el minotauro y la señora Dobbs.

La misión seis fue la última en la que se fortaleció esta habilidad, su objetivo fue elaborar hipótesis y desarrollar conclusiones fundamentadas sobre la identidad del ladrón del rayo, analizando las pistas y relaciones entre personajes. Facione (2007) sugiere que el expresar desde la oralidad las hipótesis y las conclusiones permite que los estudiantes desarrollen estas habilidades en el momento. Lo que posibilita identificar inconsistencias o puntos débiles en los argumentos de los estudiantes y conocer cómo van progresando desde las últimas hipótesis que comentaron. Por esto durante los tres momentos, el antes, durante y el después de la lectura, se conversó con los estudiantes por medio de preguntas para conocer sus hipótesis y las conclusiones a las que han llegado.

En el antes se expuso los obsequios que le dieron a los tres grandes para derrotar a Cronos. A Zeus le fue dado el rayo maestro, a Poseidón le dieron el tridente y a Hades el yelmo. También se presentó un poco el inframundo, ya que es donde se ambientan los capítulos de ese día y se dijeron los títulos del capítulo 19 y 20 *Descubrimos la verdad más o menos* y *Me peleo con mi familiar cretino*. A partir de estas exposiciones se les preguntó a los estudiantes *¿Ya se encontró el rayo? ¿Si fue Hades quién lo robó? ¿Con qué familiar se peleará Percy? ¿Por qué?* Los estudiantes creían que si fue Hades quien lo robó y que él era el familiar con él que se iba a pelear Percy, pues era su tío y Percy trataría de quitarle el rayo para llevárselo a Zeus, pero Hades era muy poderoso y no lo iba a dejar escapar fácilmente.

Sin embargo, otros estudiantes refutaban esta idea, aún no tenían una opción sobre quién podría ser el posible ladrón, pero defendían a Hades. Dijeron que no creían que él fuera el ladrón porque ya tiene todo el inframundo para gobernar, que no era necesario para él gobernar el Olimpo. La oralidad detonó esta pequeña discusión lo que posibilitó que se desarrollaran las habilidades de los estudiantes al defender sus ideas. Llegaron a conclusiones que construyeron con sus conocimientos previos, la información recolectada y las hipótesis que tenían sobre lo que iba a suceder en los capítulos siguientes.

Para el durante se realizó una lectura dirigida por parte de la docente, ya que todos iban a ir descubriendo al mismo tiempo si estaban en lo correcto y que tan acertados eran sus argumentos. Al final del capítulo 19, ya estaba claro que Hades no había sido el que robo el rayo y Percy lo llevaba en la mochila. Se hizo una pausa para conocer las nuevas hipótesis de los estudiantes. E10 comentó que Grover pudo ser el que puso el rayo en la mochila de Percy y así se cumpliera la parte de la profecía de que un amigo lo traicionaría. Otros recordaron que Ares fue el que les dio las mochilas después de devolverle su escudo y dijeron

que tendría sentido porque él es el dios de la guerra, por lo que le gustaría una guerra en el Olimpo.

Después de la intensidad de los capítulos leídos se abrió otro diálogo para conocer las opiniones de los estudiantes con preguntas como *¿Percy es el ladrón? ¿Lo es Ares? ¿Por qué lo robó? ¿Quién más puede estar incluido? ¿Habrá mestizos del campamento involucrados?* Mencionaron que Ares también tuvo sueños como Percy por lo que alguien más poderoso que él le estaba ordenando todo, podría ser el mismo Zeus, ya que Ares es su hijo, y probablemente Zeus solo quiera recordarles a todos que él es el más poderoso. Otros creían que Ares si era el total responsable y que su hija Clarisse lo ayudaba y por eso le había hecho la vida imposible a Percy. Durante toda esta sesión se pudo observar cómo han mejorado los estudiantes al exponer sus ideas y como hacen uso de la información obtenida para argumentar sus conclusiones e hipótesis.

Con base en las observaciones realizadas durante las actividades planteadas, se elaboró la tabla 10, donde se detalla la actividad propuesta y en qué criterios los estudiantes avanzaron en la habilidad de elaborar hipótesis.

Tabla 10

Actividades que fortalecieron la habilidad elaborar hipótesis

Actividad	Desarrollo
THE MET (cabañas del campamento mestizo)	<p>Hipótesis por conocimientos previos: Formuladas a partir de la información o experiencias previas que el estudiante tiene sobre el tema.</p> <p>E17: “la cabaña roja pertenece a Ares porque el rojo representa la ira y Ares es el dios de la guerra”</p>

	Hipótesis por información obtenida: Formuladas a partir de la información recopilada durante el proceso de investigación o a través de nuevas evidencias, utilizando datos específicos para respaldar la suposición.
THE MET (carta de tarot con la profecía dada a Percy por El Oráculo)	Refutar hipótesis: Analizar evidencias para identificar inconsistencias y descartar o ajustar su validez. Ejemplo: Estudiantes como E16 refutaban esta hipótesis diciendo que como apenas se conocían, Percy y ella, no podía ser considerada amiga.
THE MET (elementos que identifican a Ares)	Defender hipótesis: respaldar una hipótesis con argumentos y evidencias que demuestren su validez.
Misión 1 (elaborar hipótesis sobre quiénes son los “ellos” que Percy dice que persiguen a los mestizos para hacerles daño)	Comprobar hipótesis: validarla mediante el análisis de evidencias y la verificación de resultados. Ejemplo: Se dio paso a la lectura de los primeros capítulos con la indicación de buscar pistas que les ayudara a confirmar que Percy si se refería a los dioses o tal vez esos “ellos” quienes lo perseguía eran alguien más
Misión 6 (elaborar hipótesis y desarrollar conclusiones fundamentadas sobre la identidad del ladrón del rayo, analizando las pistas y relaciones entre personajes)	Convertir hipótesis en conclusiones fundamentadas: Analizar evidencias, validar hipótesis y formular conclusiones sólidas basadas en datos.

Nota. La tabla evidencia cómo las actividades propuestas en la secuencia permitieron que los estudiantes fortalecieran su habilidad de elaborar hipótesis.

5.2.4 Plantear conclusiones fundamentadas

La misión dos estaba divididas en dos partes, cada una se centró en el desarrollo de una habilidad diferente. La segunda parte de esta misión buscó que los estudiantes llegaran a conclusiones fundamentadas acerca de la cabaña a la que pertenecían, para esto debían hacer uso de la información recolectada anteriormente sobre las características de los integrantes de cada cabaña como soporte para plantear una conclusión sólida. razones por la que ellos pertenecerían a esa cabaña. La actividad permitió que las estudiantes desarrollaran la habilidad de plantear conclusiones fundamentadas al analizar las características principales de cada cabaña y relacionarlas con sus propias cualidades, intereses y comportamientos.

Figura 16

Cabaña a la que pertenecen los estudiantes



Nota. Como se evidencia en esta figura las estudiantes elaboraron una representación gráfica y escrita, en la que argumentaron las razones por las cuales se identificaban con una cabaña específica, estructuraron conclusiones sólidas al conectar sus respuestas personales con los rasgos distintivos de cada cabaña.

La siguiente misión en la que se desarrolló la habilidad plantear conclusiones fundamentadas fue la cuarta, el objetivo era que los estudiantes usaran información de los capítulos anteriormente leídos y los que se leyeron durante la sesión para llegar a una conclusión más explícita y con ejemplos de cómo funciona la niebla en mortales, mestizos y dioses. Paul y Elder (2005) mencionan que para asegurarse que las conclusiones que se plantean sean sólidas se debe tener suficiente evidencia, por lo que se espera que los estudiantes recopilen estas evidencias para cumplir con el objetivo de la clase.

Después de la lectura de los capítulos se hicieron preguntas como *¿En qué otros momentos de la historia la niebla ha estado presente? ¿Por qué existe la niebla? ¿Cuál fue*

el evento que la niebla ocultó de los humanos? ¿Por qué la niebla suele engañar a veces a los mestizos o se deben esforzar para ver a través de ella? Estos cuestionamientos permitieron obtener evidencia del desarrollo de la habilidad para llegar a conclusiones fundamentadas desde la oralidad. Se había observado en el diagnóstico que para ellos es más sencillo exponer sus ideas cuando las hablan con otros que al escribirlas. Por esto, se decide reforzar esta habilidad primero desde lo oral y más adelante continuar con lo escrito.

En este diálogo los estudiantes se desarrollaron y a partir de la evidencia que recogieron durante la lectura plantearon conclusiones sólidas como que la niebla existía para proteger a los humanos, ya que si llegaran a ver criaturas como la quimera o notaran que su profesor no está en silla de ruedas, sino que es mitad caballo podrían quedar traumatizados. Sin embargo, otros creían que la niebla protege a los semidioses, pues los oculta de los monstruos y les permite luchar en cualquier lugar sin que se vea realmente lo que sucede. Por último, dicen que la niebla protege a los dioses y a otras criaturas como Grover y Quirón de que descubran su verdadera identidad y poder vivir una vida cotidiana junto con los humanos.

La misión siete fue la siguiente en buscar fortalecer esta habilidad. Considerando que la profecía dada a Percy se divide en varias partes que se fueron cumpliendo durante el desarrollo de la historia, el propósito de la misión fue que los estudiantes revisaran las premisas, las evidencias y la información de lo leído y plantearan conclusiones de en qué momento se cumplió cada parte de la profecía.

Las conclusiones podían ser escritas o gráficas, por lo que se dio la instrucción de escribir o dibujar en qué momento del libro se cumplió cada una de las partes de la profecía dada a Percy por el oráculo. Con esta actividad se pasó de lo oral a lo escrito y/o gráfico en el que los estudiantes debían plasmar las conclusiones a las que llegaron a partir de evidencias

que se reflejan en el libro. Los estudiantes que respondieron con dibujos plasmaron conclusiones desde las expresiones, los elementos y personajes graficados y algunos nombres o palabras (Figura 17).

Figura 17

Conclusiones fundamentadas gráficas



Nota. La figura evidencia las conclusiones gráficas de varios estudiantes a diferentes partes de la profecía dada a Percy.

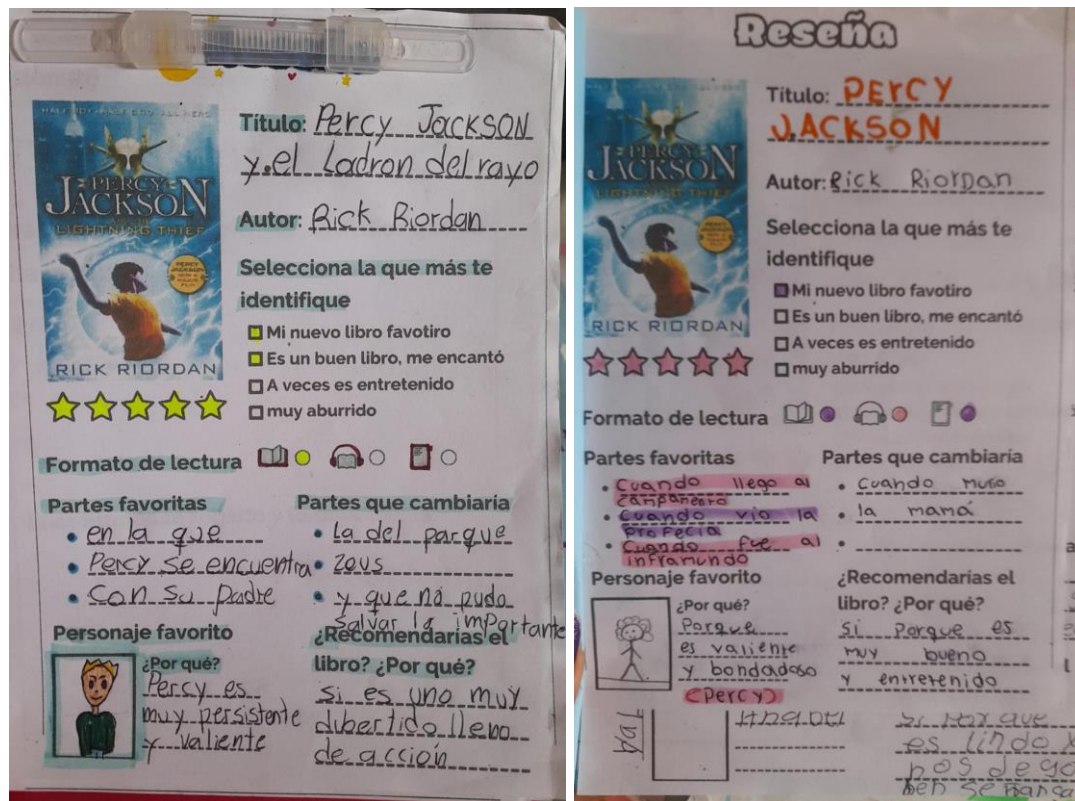
Por otra parte, entre los que escribieron sus conclusiones hay dos tipos de estudiantes los que fueron directos en sus repuestas como E04 que en la parte de la profecía de *encontrarás lo robado y lo devolverás* solo escribió “el rayo” o en *serás traicionado por quien dice ser tu amigo* escribió “Luke”, y estudiantes como E29 que extendió y justificó sus respuestas en base a lo leído. Por ejemplo, en la parte de *serás traicionado por quien dice ser tu amigo* E29 respondió: “Luke, al inició fue muy amable con Percy, se ganó su confianza y Percy lo admiraba, pero después al final del libro le dice que lo estuvo engañando y lo quería matar con la picadura de un escorpión para que no se siga metiendo en los planes de Cronos.”

Esta actividad permitió a los estudiantes desarrollar la habilidad de plantear conclusiones fundamentadas al trabajar con información explícita e implícita del texto, vinculando evidencias concretas con las premisas de la profecía. La diversidad de formatos de respuesta, escritas o gráficas, fomentó la expresión individual y el análisis crítico, permitiendo que cada estudiante plasmara sus conclusiones de acuerdo con sus fortalezas.

Por último, la segunda parte de la misión ocho buscó que los estudiantes llegaran a conclusiones acerca del libro leído, evaluando aspectos como la calificación que le daban, sus partes favoritas, qué partes cambiarían, su personaje favorito y el porqué, así como si recomendarían el libro a alguien más (ver Figura 18). Esta actividad permitió que los estudiantes ejercitaran la habilidad de plantear conclusiones fundamentadas al reflexionar sobre su experiencia personal con el texto y justificar sus opiniones con razones claras. Al expresar sus puntos de vista, los estudiantes desarrollaron la capacidad de analizar críticamente un texto desde diferentes perspectivas, considerar sus elementos narrativos y evaluar su impacto personal.

Figura 18

Reseñas Percy Jackson y el ladrón del rayo



Nota. La figura evidencia las reseñas al libro leído, Percy Jackson y el ladrón del rayo, de los estudiantes E12 Y E38.

Con base en las observaciones realizadas durante las actividades planteadas, se elaboró la tabla 11, donde se detalla la actividad propuesta y en qué criterios los estudiantes avanzaron en la habilidad de plantear conclusiones fundamentadas.

Tabla 11

Actividades que fortalecieron la habilidad plantear conclusiones fundamentadas

Actividad	Desarrollo
Misión 2 (A cuál cabaña del campamento mestizo pertenecerías)	<p>Conclusiones basadas en información previa y evidencia recolectada: Analizar información previa y evidencia recolectada para formular conclusiones fundamentadas, conectando datos y argumentos de manera coherente y crítica.</p> <p>E17: Me identifico con la cabaña de Atenea porque suelo hacer estrategias, por ejemplo, para estudiar más rápido.</p>
Misión 4 (¿Para qué existe la niebla en el mundo de Percy?)	<p>Conclusiones con ejemplos: Formulación de conclusiones fundamentadas mediante el análisis de ejemplos concretos y evidencias.</p> <p>E09: “la niebla existe para proteger a los humanos, ya que si ven cosas como la quimera o ven que su profesor no está en silla de ruedas, sino que es mitad caballo pueden quedar traumatizados.”</p> <p>Conclusiones orales: Son aquellas en las que los estudiantes expresan verbalmente los resultados y aprendizajes clave de su análisis, respaldados por las evidencias obtenidas.</p>
Misión 7 (En qué momento de la historia se cumplió cada parte de la profecía)	<p>Conclusiones gráficas: Representaciones visuales que resumen los hallazgos clave de un análisis</p> <p>Conclusiones escritas: Son las ideas finales y resultados obtenidos, expresados de manera clara y detallada por escrito, basados en el análisis realizado.</p> <p>Conclusiones directas: Son afirmaciones claras y precisas que presentan los resultados o aprendizajes de manera concisa.</p> <p>Conclusiones justificadas: Son afirmaciones respaldadas por argumentos y evidencias que explican de manera clara los motivos detrás de los resultados obtenidos.</p> <p>E29: “Luke, al inició fue muy amable con Percy, se ganó su confianza y Percy lo admiraba, pero después al final del libro le dice que lo estuvo engañando y lo quería matar con la picadura de un escorpión para que no se siga metiendo en los planes de Cronos.”</p>
Misión 8 (Reseña el libro Percy Jackson y el ladrón del rayo)	<p>Conclusiones a partir de una opinión crítica: Son juicios fundamentados que se derivan de un análisis profundo y evaluativo.</p>

Nota. La tabla evidencia como las actividades propuestas en la secuencia permitieron que los estudiantes fortalecieran su habilidad de plantear conclusiones fundamentadas.

5.3 Análisis fase de reflexión

Para el análisis de esta última fase se usó la matriz de categoría (Apéndice E) como instrumento para valorar el impacto que tuvo la secuencia didáctica en el cumplimiento del objetivo de la investigación. Su estructura se diseña a partir de 4 categorías: Formular

preguntas, seleccionar y almacenar información, elaborar hipótesis y plantear conclusiones fundamentadas, que fueron las habilidades de pensamiento crítico que se buscaron fortalecer durante la intervención. En cada una de estas categorías se definieron las capacidades que los estudiantes debían desarrollar o fortalecer durante al realizar las actividades de la secuencia didáctica y se analizó lo que se hizo, las oportunidades de mejora, y el impacto.

5.3.1 Formular preguntas

Paul y Elder (2005) enfatizan que al formular preguntas se identifican supuestos, se exploran diferentes perspectivas, se indaga y se obtiene más información. Las preguntas ayudan a evaluar la claridad, precisión y relevancia de las ideas. Por esto, durante las sesiones de la secuencia, siempre que se buscaba indagar sobre las ideas de los estudiantes se hacía a partir de preguntas formuladas por la docente anteriormente o que surgían por parte de los mismos estudiantes durante las discusiones sobre el libro. La sesión cinco se centró específicamente en esta habilidad. Los estudiantes elaboraron una entrevista con preguntas que le harían a uno de los tres dioses protagonistas a fin de conocer un poco más acerca de las motivaciones, aspiraciones y personalidades de los dioses griegos.

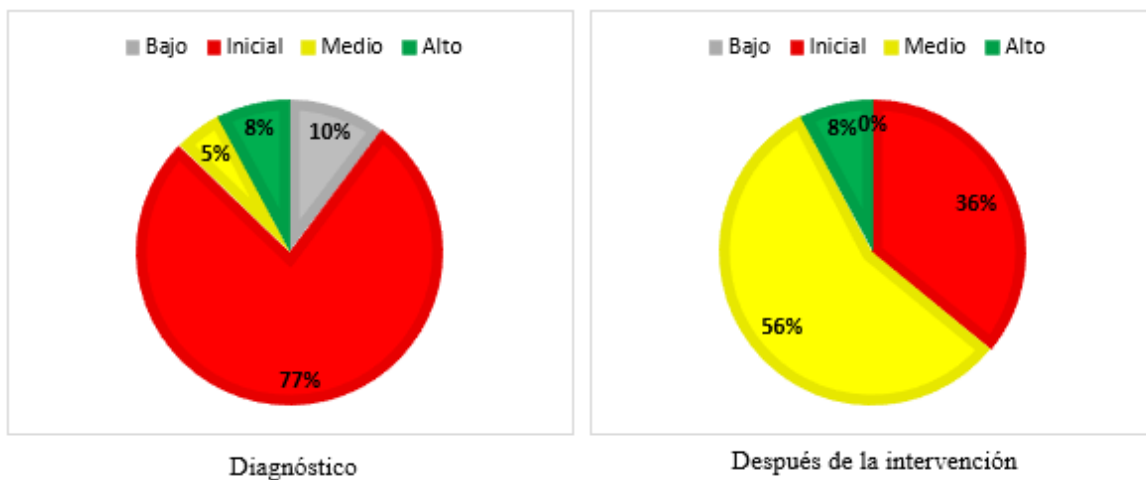
Esta sesión permitió desde lo escrito y la discusión entre pares fortalecer capacidades relacionadas con la habilidad de formular preguntas de los estudiantes. Se evidenció que esta vez más del 50% plantearon preguntas que fomentaron nuevas preguntas y posibilitaron obtener más información del entrevistado, más allá de las preguntas y respuestas directas. En comparación al diagnóstico, se puede decir que los estudiantes se encuentran ahora en un nivel medio/alto en el que ya hay más claridad al estructurar una serie de preguntas que les permita indagar en torno a un tema, que haya claridad al preguntar y formar una autonomía que les ayuda en su proceso de aprendizaje (Facione, 2007). Sin embargo, todavía hay otros

aspectos de mejora como el identificar cuando son necesarias preguntas de experiencias, preferencias o de juicio crítico.

Formular preguntas fue la habilidad menos trabajada durante la secuencia, solo se le dio relevancia en una sesión. Por lo que no se tuvo el suficiente espacio para que el estudiante llevara un proceso en el que siguiera construyendo preguntas para adquirir las capacidades mencionadas anteriormente, o que fuera mayor el número de estudiantes que llegaran al nivel medio o alto, ya que fue en la que más estudiantes continuaron en una fase inicial (Figura 19). Como observación de mejora se propone que en una próxima intervención se den más momentos para el desarrollo de esta habilidad.

Figura 19

Comparación cuantitativa formular preguntas



Nota. La figura muestra como los estudiantes avanzaron en la habilidad de formular preguntas durante la intervención, la mayoría del grupo llegó a un nivel medio en el que ya les preguntas empieza a ser indagadoras, además ningún estudiante quedó en un nivel bajo en esta habilidad.

5.3.2 Seleccionar y almacenar información

Esta habilidad fue la que más estuvo presente durante el desarrollo de la secuencia didáctica. En el diagnóstico se había observado que era la que más dificultades tenían los estudiantes y que esto afectaba a las otras habilidades. Pues la información otorgada nunca la usaban en las actividades como elaborar hipótesis desde la información obtenida o llegar a conclusiones fundamentadas en la que la información que recolectaban les servía como argumento. Además, que no conocían ni hacían uso de herramientas de recolección de información.

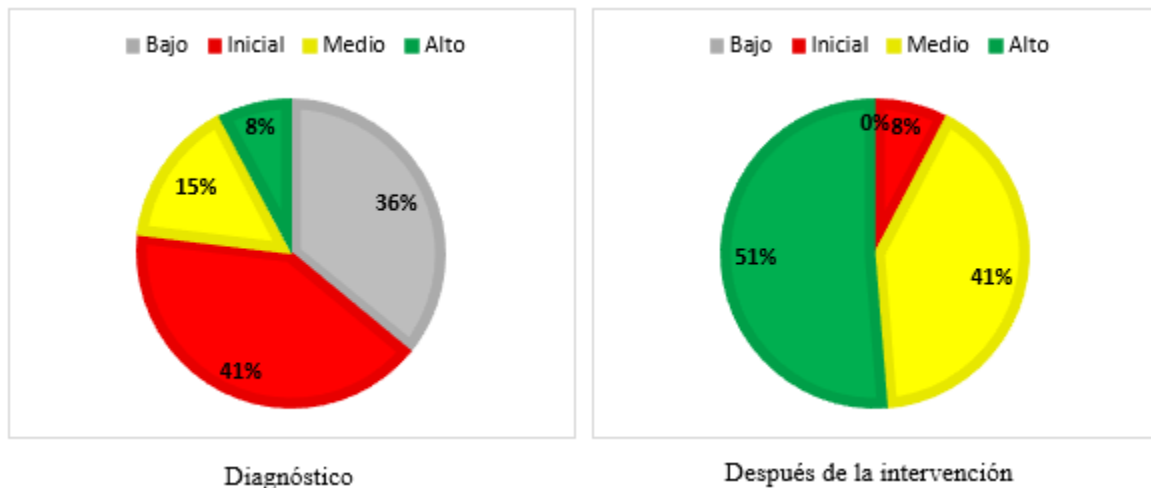
Facione (2007) sostiene que los estudiantes deben utilizar herramientas para crear estructuras de almacenamiento de información que sean accesibles en cualquier momento para la construcción de conocimientos. Por lo que las actividades siempre les otorgaban a los estudiantes una forma de recolectar información como: la escritura de características de los personajes para descubrir su cabaña en el campamento mestizo, el subrayar en el texto las pistas para descifrar que la tía EME era Medusa, escoger momentos relevantes que expliquen un capítulo, etc. Aunque en un aspecto de mejora, se recomendaría informarse más acerca de otras herramientas para seleccionar y almacenar información y poder hacer un uso vario de ellas durante las actividades.

En las evidencias de los estudiantes se refleja el avance que tuvieron en esta habilidad de pensamiento crítico, en la que más del 50% de los estudiantes llegaron a un nivel alto, como se señala en la figura 20. Se puede observar el cambio entre la primera sesión en la que se les dificultó seleccionar las características que revelaban que los “ellos” a los que se refería Percy eran los monstruos hasta lograr hacer una síntesis del libro en ocho dibujos. Esta última demuestra lo que dicen Paul y Elder (2005) que el seleccionar y almacenar información no

significa memorizar, sino comprender y organizar datos de manera que faciliten su recuperación y análisis en futuros contextos.

Figura 20

Comparación cuantitativa seleccionar y almacenar información



Nota. La figura muestra como los estudiantes avanzaron en la habilidad de seleccionar y almacenar información durante la intervención. En esta más del 50% de los estudiantes alcanzó a desarrollar la habilidad a un nivel alto.

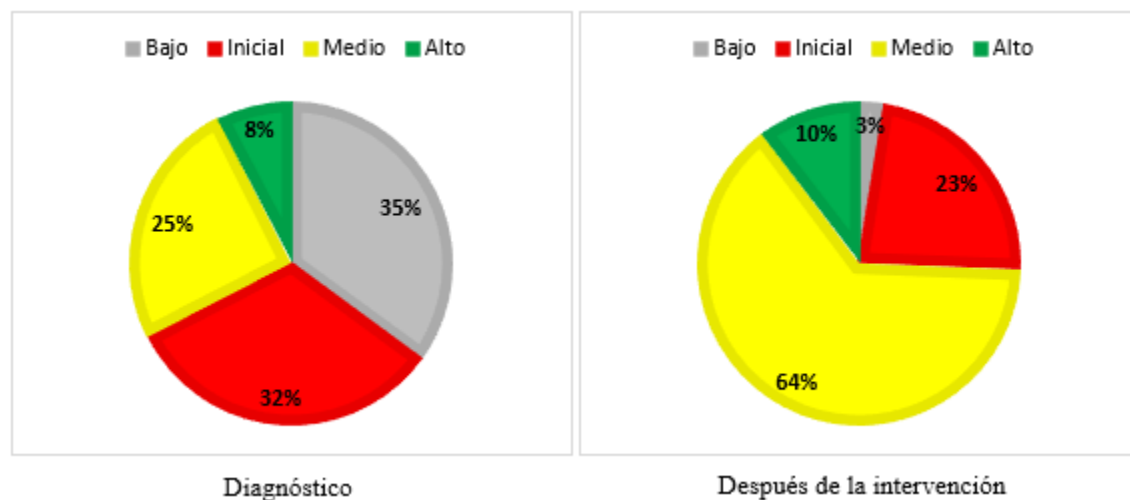
5.3.3 *Elaborar hipótesis*

El elaborar hipótesis debería ser un ejercicio constante de reflexión crítica, así lo exponen Paul y Elder (2005) diciendo que es crucial evaluar las hipótesis para así tener la capacidad de generar nuevas que fomenten llegar a una comprensión más profunda. Esta habilidad también estuvo constata en la intervención. Al principio fue muy guiado por la docente en la que ella exponía sus hipótesis para animar a los estudiantes a hablar sobre las de ellos. En las primeras actividades cuando se elaboraban hipótesis los estudiantes solo daban una respuesta directa como: “que los que perseguían a Percy eran los dioses” pero nunca dijeron algo que validara esa afirmación.

Sin embargo, a medida que se avanzó en las sesiones de clase, y los estudiantes se encontraban más sumergidos en la historia, empezaron a participar más. Por otra parte, a medida que mejoraban en la recolección de información también mejoraban en esta porque ahora sus hipótesis eran elaboradas fuera de suposiciones vagas, sino que eran construidas desde evidencias claras obtenidas de sus conocimientos previos y las lecturas. Por otra parte, empezaron los diálogos de discusión en que los estudiantes defendían sus hipótesis y se desarrollaron otras capacidades de esta habilidad mencionadas por Facione (2007) que son la flexibilidad, en la que se adapta una hipótesis a la nueva evidencia o la validación crítica en las que se confrontan otras hipótesis con datos reales. En la figura 21 se observa el avance de los estudiantes en esta habilidad.

Figura 21

Comparación cuantitativa elabora hipótesis



Nota. La figura muestra como los estudiantes avanzaron en la habilidad de elaborar hipótesis durante la intervención.

Como observaciones de mejora se debería tener en cuenta lo que dice Díaz y de Jesús (2019) sobre que las hipótesis no es solo confirmar o refutar ideas, sino también para

promover la reflexión y el cuestionamiento constante. Durante las sesiones se vislumbró un poco en las que se buscaba dar respuesta a las relaciones detrás de algún suceso. No obstante, se desarrolló esta habilidad en su mayoría al inicio, antes de la lectura, en el que se buscó principalmente dar teorías y refutarlas.

5.3.4 Plantear conclusiones fundamentadas

En el diagnóstico más del 50% de los estudiantes se encontraban en un nivel bajo/inicial puesto que sus conclusiones eran más una suposición u opinión que una conclusión respaldada por datos verificables, argumentos, directas y comprensibles (Paul y Elder, 2005). Por lo que se decidió con la secuencia didáctica avanzar poco a poco en esta habilidad, que podría llegar a catalogarse como la más compleja, puesto que se deben pasar por las otras tres para plantear una conclusión fundamentada.

Se inició con una actividad sencilla en la que los estudiantes llegaban a la conclusión de a cuál cabaña pertenecían, en la que tuvieron en cuenta las características recolectadas anteriormente y también aspectos de su personalidad. Ellos escribieron 2 o 3 razones por la que pertenecerían a esa cabaña, de ese modo empezaron la construcción de argumentos que sostengan su conclusión. Las siguientes actividades en las que se llegaron a conclusiones se hicieron de forma oral, para que entre todos se recogiera información que diera soporte a las conclusiones creadas. Para que hubiese discusión de ideas entre los estudiantes y desde la defensa a su conclusión se dejara a un lado las suposiciones sin fundamento.

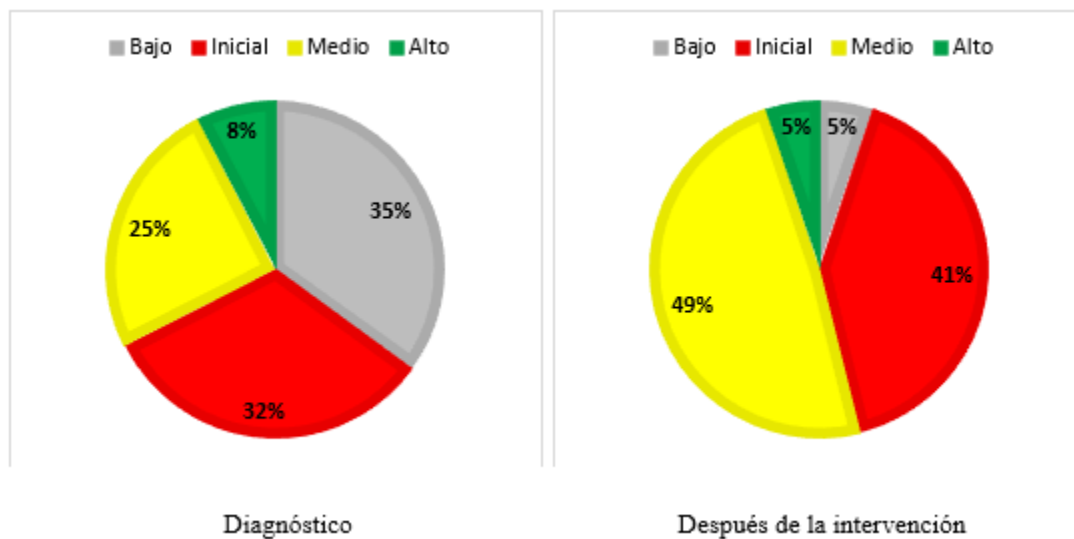
En la figura 22 se observa un aumento significativo en los niveles Medio y Alto tras la intervención, mientras que los niveles Bajo e Inicial disminuyeron considerablemente. Esto refleja que los estudiantes comenzaron a usar ejemplos e información como evidencia para justificar sus conclusiones, lo cual fue un avance hacia el desarrollo de habilidades

críticas. Además, el proceso incluyó un acercamiento inicial hacia una postura crítica mediante la elaboración de reseñas del libro trabajado.

Como observaciones de mejora sería tener un poco más de tiempo para profundizar en la escritura de las conclusiones, pues se invirtió mucho tiempo en la oralidad. Proponer actividades en las que escriban sus conclusiones, como en el diagnóstico. De esa forma podría haber una comparación más similar entre los resultados del diagnóstico y el después de la intervención. No obstante, se evidencia el desarrollo de los estudiantes en esta habilidad y si en un futuro se sigue reforzando, podrán mejorar su producción escrita al momento de plantear conclusiones.

Figura 22

Comparación cuantitativa plantear conclusiones fundamentadas



Nota. La figura muestra como los estudiantes avanzaron en la habilidad de elaborar hipótesis durante la intervención.

6. Conclusiones

La lectura de literatura fantástica contemporánea puede desempeñar un papel decisivo en el fortalecimiento de la competencia lectora, desde el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, tales como:

Formular Preguntas: Los espacios y mundos recreados en la literatura fantástica, tan distintos al mundo real, así como la naturaleza y los misterios del contexto de la obra literaria son una invitación para que los lectores (niños, jóvenes y adultos) cuestionen el entorno que se les presenta. Así se fomenta la curiosidad y se desarrollan habilidades para formular preguntas relevantes y profundas sobre las narrativas, los personajes y algunos temas de interés tratados en la literatura fantástica contemporánea.

Seleccionar y Almacenar Información: La narrativa rica en acciones, aventuras y descripciones detalladas de este género requiere que los lectores identifiquen, seleccionen y guarden la información relevante para comprender los sucesos y eventos de la historia, así como los conflictos de los protagonistas. El desarrollo de esta habilidad y la práctica constante permiten al lector discernir lo esencial de lo transitorio o secundario y almacenar información de manera estructurada.

Elaborar Hipótesis: Las situaciones extraordinarias presentadas en la literatura fantástica, lo mismo que los mundos imaginarios recreados son una invitación para que los lectores construyan hipótesis sobre el desarrollo de los acontecimientos, las motivaciones de los personajes y las posibles resoluciones de conflictos. Este proceso de predecir, anticipar, analizar y hacer conjeturas a partir de las señales, signos e imágenes presentes en la historia fantástica favorecen la capacidad de los lectores para elaborar hipótesis argumentadas.

Plantear Conclusiones Fundamentadas: Quizás sea la habilidad más compleja, puesto que requiere del desarrollo de las tres anteriores. Por ejemplo, a medida que los lectores

avanzan en la lectura y en el ejercicio de llevar a cabo las otras habilidades, deben ir revisando y evaluando sus hipótesis para formular conclusiones basadas en las evidencias presentadas en el texto. Vale la pena mencionar en este punto que esta habilidad se relaciona directamente con la competencia lectora y con el pensamiento crítico, ya que implica que el lector exprese un juicio evaluativo y analítico sobre el texto leído.

Desde esta perspectiva, las conclusiones del presente trabajo de investigación se organizan y expresan en función de los tres objetivos específicos del proyecto, que conducen al logro del objetivo general: Determinar de qué manera la lectura de la literatura fantástica contemporánea, como la saga de Percy Jackson y los dioses del Olimpo, promueve el desarrollo del pensamiento crítico en un grupo de estudiantes de quinto grado de primaria, de la Institución Educativa Técnico Dámaso Zapata, en la ciudad de Bucaramanga:

Primero, se identifican las habilidades de pensamiento crítico que han desarrollado los estudiantes, con base en la realización de un taller diagnóstico. Segundo, se definen las características de una propuesta de intervención en el aula, utilizando como recurso la lectura de la saga de Percy Jackson y los dioses del olimpo, articulándola con las habilidades de pensamiento crítico que poseen los estudiantes (descritas en los párrafos anteriores). Tercero, se determina la incidencia que tuvo la propuesta de intervención en el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico, para el fortalecimiento de la competencia lectora en los estudiantes de quinto de primaria.

Para el primer objetivo se identificaron las habilidades que se iban a evaluar durante el taller diagnóstico tomando como referencia el marco teórico expuesto por Paul y Elder (2005). Según estos autores, el pensamiento crítico se estructura en capacidades como: plantear preguntas esenciales, recopilar y evaluar información relevante, llegar a conclusiones y soluciones bien razonadas, y reconocer y evaluar, conforme sea necesario,

sus suposiciones. Con base en esta propuesta, las habilidades se adaptaron al contexto de esta investigación y se denominaron de la siguiente manera: formular preguntas, seleccionar y almacenar información, elaborar hipótesis y plantear conclusiones fundamentadas. Esta clasificación permitió una evaluación más precisa del desempeño de los estudiantes con respecto a las habilidades de pensamiento crítico.

Luego se diseñó una prueba diagnóstica con actividades específicas orientadas a evaluar el desempeño de los estudiantes en cada una de las habilidades mencionadas. El análisis de los resultados permitió identificar tanto las fortalezas como las debilidades de los estudiantes en estas áreas. Se evidenció que, si bien la mayor parte de los estudiantes lograron alcanzar un nivel inicial o medio en las habilidades evaluadas, la de seleccionar y almacenar información fue la que presentó mayores desafíos. Esto se reflejó en la dificultad de varios estudiantes para organizar datos relevantes de manera que pudieran utilizarlos posteriormente para sustentar hipótesis y justificar conclusiones. Por tanto, esta habilidad fue tomada como prioridad al momento de diseñar la secuencia didáctica incorporando más actividades que permitieran a los estudiantes recolectar información de manera efectiva y emplearla adecuadamente.

Definitivamente, diagnósticos intencionadamente diseñados con base en necesidades específicas de aprendizaje permite, de una parte, identificar habilidades necesarias para el buen desempeño académico de los estudiantes y, de otra, el diseño y puesta en marcha de acciones significativas para su formación integral.

Para el segundo objetivo se tuvo en cuenta la creación de una intervención de aula que permitiera el fortalecimiento de las habilidades identificadas durante el diagnóstico. Por esto, primero se optó por diseñar una secuencia didáctica, ya que su estructura permite planificar actividades secuenciales, progresivas y coherentes. Luego, se eligió la estrategia

propuesta por Solé del antes, durante y después de la lectura, dado que facilita la comprensión lectora y promueve el análisis profundo de los textos, asegurando que los estudiantes se involucren activamente en cada etapa del proceso lector. Se escogió la obra *Percy Jackson y los dioses del Olimpo* debido a su conexión con la mitología griega, un tema que despierta interés en los estudiantes de esta edad, y por su narrativa rica en aventuras y desafíos, lo que ofreció un contexto ideal para desarrollar actividades que impulsen la formulación de preguntas, la recolección de información y la elaboración de hipótesis y conclusiones.

Se demuestra el acierto al haber escogido el primer libro *Percy Jackson y el ladrón del rayo* como base para la construcción de la propuesta de intervención, ya que es un libro introductorio donde el niño puede ir descubriendo el universo creado por Rick Riordan junto a Percy. Esto detona la curiosidad en los estudiantes, por lo que se empieza a preguntar y a su vez buscar las respuestas a sus preguntas e hipótesis desde la lectura. Al ser un tema como la mitología griega en el que los niños ya tienen algunos conocimientos previos, propició la construcción de nuevos aprendizajes y que el trabajo entre pares abriera espacios de discusión para la mejora de habilidades como la exposición oral de los estudiantes.

Para el tercer objetivo se analizó el desempeño de los estudiantes en cada una de las habilidades evaluadas al inicio con el diagnóstico y cómo éstas mejoraron durante y después de la intervención. Los estudiantes que no habían desarrollado alguna de las habilidades, como la de seleccionar y almacenar información en la que el 36% estaban en un nivel bajo, adquirieron capacidades que iniciaron con un desarrollo de esta habilidad. Otros fortalecieron las habilidades que ya tenían y avanzaron a un nivel medio o alto, es decir, adquirieron capacidades que mejoró su desempeño en estas habilidades. El espacio creado desde el diálogo, los descubrimientos, las preguntas, la exploración la orientación por parte de la docente les brindó herramientas que les ayudaron a mejorar al momento de hacer preguntas,

recolectar información, construir teorías, discutir las y verificarlas, llegar a conclusiones hasta tener una postura crítica frente a la lectura de un libro.

En conclusión, la integración de la literatura fantástica contemporánea en el aula no solo despertó el interés y la motivación de los estudiantes por la lectura, sino que también se convirtió en un medio significativo para fortalecer habilidades esenciales en su desarrollo académico y personal. Al conectar los elementos narrativos de Percy Jackson y los dioses del Olimpo con actividades diseñadas estratégicamente, se fortalecieron habilidades de pensamiento crítico. Este enfoque demuestra que la literatura puede trascender el entretenimiento, convirtiéndose en una herramienta pedagógica poderosa para formar lectores críticos y ciudadanos reflexivos.

Referencias bibliográficas

Acosta, D., Sarmiento, R., Carrillo, E. (2018). Mejoramiento de la comprensión lectora en quinto grado mediante la pedagogía de géneros textuales. Universidad del Norte.

<https://manglar.uninorte.edu.co/handle/10584/7913>

Arias, f (2012). El Proyecto de Investigación Introducción a la metodología científica.

Editorial Episteme, (6). <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2019/02/El-proyecto-de-investigaci%C3%B3n-F.G.-Arias-2012-pdf-1.pdf>

Barrios, W. J., Contreras, E., Pérez, E., Sánchez, W. (2018). Desarrollo del pensamiento crítico para fortalecer la producción textual.

<http://hdl.handle.net/20.500.11912/4773>.

Cassany, D. (2006). Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea. Anagrama.

Correa, Y., Correa, Y., & Suarez, D. (2016). La unidad didáctica centrada en la lectura crítica: un modelo de investigación en el aula.

<https://noesis.uis.edu.co/items/52b7a66a-4520-4e3c-8250-a0769d028490>

Díaz Barriga, A. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica.

<http://bit.ly/2cOIhul>

Díaz Salgado, R. C., & De Jesús López, W. (2019). EL PENSAMIENTO CRÍTICO LECTURA Y LA CRÍTICA EN EL AULA. *Eutopía*, 11(29), 12–17. Recuperado a partir de <https://www.revistas.unam.mx/index.php/eutopia/article/view/68495>

Díaz, B., Soler, A., Zabala, H. (2020, 13 octubre). Estrategias didácticas para potenciar el pensamiento crítico desde la comprensión lectora.

<https://repository.usta.edu.co/handle/11634/30458?show=full>

Dominio de las notas de campo en la investigación cualitativa. (2024, 10 julio). ATLAS.ti.

<https://atlasti.com/es/guias/guia-investigacion-cualitativa-parte-2/field-notes>

El camino de un héroe: haciendo Percy Jackson y los dioses del Olimpo (2023)

[Documental]. Disney+.

Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. McGraw-Hill Education (UK).

Facione, P. (2007). Actualización. *Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?*

<https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>

Gómez, P., Pinzón, A., Romero, I. (2015). Esquema de los semáforos: una estrategia de evaluación formativa para compartir metas. UED.

https://ued.uniandes.edu.co/esquema-de-los-semaforos-una-estrategia-de-evaluacion-formativa-para-compartir-metas_pub/

González, N., Zerpa, M. L., Gutierrez, D., & Pirela, C. (2007). La investigación educativa en el hacer docente. *Laurus*, 13(23), 279-309.

<https://www.redalyc.org/pdf/761/76102315.pdf>

Hurtado, J. (2000). Metodología de la investigación

holística. <https://ayudacontextos.files.wordpress.com/2018/04/jacqueline-hurtado-de-barrera-metodologia-de-investigacion-holistica.pdf>

Hurtado, J. (2008). Guía para la comprensión Holística de la ciencia, Unidad III, Capítulo 3, PP. 45 a 65 [Recuperado de <http://virtual.urbe.edu/tesispub/0092769/cap03.pdf>]

Hurtado, J. (2012). *El proyecto de investigación. Comprensión holística de la metodología y la investigación.*

QUIRÓN. <https://www.calameo.com/read/006205653257b9f45c09d>

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). (2021) Prueba de Lectura Crítica Saber 11. °, Saber TyT y Saber Pro.

https://www.icfes.gov.co/documents/39286/1252696/31+mayo_marco+de+referencia+-+m%C3%B3dulo+lectura+cri%CC%81tica+saber+11+tyt+pro++2021.pdf

Kintsch, W., y van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85 (5), 363-394. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363>

Labastida, H. (2023). Teoría y práctica del cuestionario. *Revista Mexicana De Ciencias Políticas Y Sociales*, 1(2). Recuperado a partir

de <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rmcpys/article/view/85299>

Larios, K. (2023, 16 enero). Los libros clásicos que se leen en el colegio: ¿siguen siendo los mismos? | El Colombiano. El Colombiano.

<https://www.elcolombiano.com/cultura/los-libros-clasicos-aun-se-estudian-en-los-colegios-de-colombia-IA20022082>

Latorre, A. (2005). La investigación – acción conocer y cambiar la práctica educativa.

- López-Pellisa, T. (2009). López-Pellisa, Teresa, y Fernando Ángel Moreno (Ed.) (2009):
 Ensayos sobre ciencia ficción y literatura. . . ResearchGate.
https://www.researchgate.net/publication/327238894_Lopez-Pellisa_Teresa_y_Fernando_Angel_Moreno_Ed_2009_Ensayos_sobre_ciencia_ficcion_y_literatura_fantastica_Universidad_Carlos_III_de_Madrid
- McKernan. (1999). Investigación-acción y curriculum: métodos y recursos para profesionales reflexivos. Morata.
- Mendoza, M. (2023, 4 marzo). Filosofía para niños en Bucaramanga para el fortalecimiento del pensamiento crítico a partir de la teoría de Matthew Lipman.
<https://noesis.uis.edu.co/items/2fdb24be-5258-4741-8652-9ad3326fa009>
- MINEDU. (2019). Evaluación nacional aplicado el 2018. Lima, Perú: Ministerio de Educación del Perú. .
- Ministerio de Protección Social. (2010). Batería de instrumentos para la evaluación de factores de riesgo psicosocial. República de Colombia. <https://posipedia.com.co/wp-content/uploads/2019/08/bateria-instrumento-evaluacion-factores-riesgo-psicosocial.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2006). Estándares básicos de competencias: en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas.
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2022). Histórico PNLE 2011 – 2018
<https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Plan-Nacional-de-Lectura-Escritura-y-Oralidad-PNLEO-/Historico-PNLE-2011-2018/411499:Historico-PNLE-2011-2018#:~:text=El%20Plan%20Nacional%20de%20Lectura%20y%20Escritura%20b>

[usca%20que%20ni%C3%B1as,y%20a%20mejorar%20sus%20competencias%20comunicativas](#)

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2024). Ley 115 de Febrero 8 de 1994.

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación de Colombia. (2006, enero-marzo). Resultados en cada una de las áreas. *Revolución educativa: AL tablero*, 38.

<https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-107411.html>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2006). Estándares básicos de competencias: en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas.

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

Miranda-Contreras, B. E., Uribe-Méndez, Á., & Cerpa-Marmolejo, S. S. (2021).

Comprensión lectora y pensamiento crítico de niños con problemas de lectura en la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 5(9), 149-164.

<https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.11050913>

Parada, R. (2019). El cuento fantástico como estrategia didáctica para mejorar la lectura crítica, comprensión y producción textual de los estudiantes de 5° grado de la Institución Educativa Bethlemitas Brighton del municipio de Pamplona (Norte de Santander).

<http://repositoriodspace.unipamplona.edu.co/jspui/handle/20.500.12744/3734>

Paul, R., & Elder, L. (2005). Una guía para los educadores en los estándares de competencia para el pensamiento crítico. Fundación para el pensamiento crítico.

https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf

- Quintero, V. (2021). Fortalecer la competencia literaria a partir de la literatura fantástica mediante una secuencia didáctica para grado 9 de la Institución Educativa Politécnico del Valle. Universidad del Valle.
<https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/server/api/core/bitstreams/7a717e40-9fe5-442b-85e5-6323a61a0a7c/content>
- Orduz, M. C. (2021, 26 abril). Estudiantes colombianos se rajan en comprensión lectora. El Tiempo. <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/dia-del-idioma-estudiantes-del-pais-con-bajo-nivel-de-comprension-lectora-583378>
- Ortegón, E., Pacheco, J., Prieto, A. (2005). Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas.
<https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/2d86ecfb-f922-49d3-a919-e4fd4d463bd7/content>
- Peirce, C. (2008). El pragmatismo. (Barrena, S, trad). Madrid, España: Encuentro.
https://www.academia.edu/52757737/Peirce_C_2008_El_pragmatismo_Barrena_S_trad_Madrid_Espa%C3%B1a_Encuentro
- Pérez, G. (1994). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II Técnicas y análisis de datos. Técnicas cualitativas de investigación: la observación. (p. 23-69). Editorial Muralla.
- Ricouer, P. (1997). Teoría de la interpretación: discurso y excedente de sentido. Madrid: Siglo XXI.
- Rodríguez, L., Marín, J., & Mancilla, E. (2023). Estrategia de fortalecimiento de la lectura y el pensamiento crítico en los estudiantes de ciclo 1 de educación básica de la institución educativa Tibabuyes Universal. 11396/7774.
<https://repository.ugc.edu.co/handle/11396/7774>

Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, M. (1991). Metodología de la investigación.

McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES.

https://www.uv.mx/personal/cbustamante/files/2011/06/Metodologia-de-la-Investigaci%C3%83%C2%B3n_Sampieri.pdf

Smartick (2022). Dominio de la comprensión lectora y gramática en Colombia.

<https://lp.smartick.com/informe-reto-lectura-co/>

Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Estrategias-de-lectura.pdf>

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la lengua española, 23.^a ed., [versión 23.7 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [2024].

The New York Times (2008) Author of Book Series Sends Kids on a Web Treasure Hunt

<https://www.nytimes.com/2008/09/02/books/02rior.html?scp=7&sq=The%20Lightning%20Thief&st=cse>

Todorov, T. (1980) Introducción a la literatura fantástica.

https://docenti.unimc.it/amanda.salvioni/teaching/2019/20623/files/bibliografia-complementaria/todorov_introduccion-a-la-literatura-fantastica

UNESCO (2020). Análisis curricular Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019) Colombia: documento nacional de resultados.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373960>

UNESCO (2022). El estudio ERCE 2019 y los niveles de aprendizaje en lectura: ¿Qué nos dicen y cómo usarlos para mejorar los aprendizajes de los estudiantes?

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382747>

Universidad Tecnológica de Pereira. Manual pedagógico 1: Secuencias didácticas.

Diplomado para docentes en el uso pedagógico de las TIC con impacto en los

estudiantes.

[https://asesorantoniomontoya.jimdo.com/app/download/9770241252/Manual+pedag%C3%B3gico+1+Secuencias+did%C3%A1cticas+\(1\).pdf?t=1475680175](https://asesorantoniomontoya.jimdo.com/app/download/9770241252/Manual+pedag%C3%B3gico+1+Secuencias+did%C3%A1cticas+(1).pdf?t=1475680175)

Vélez, C.(2018). La educación colombiana y la falta de pensamiento crítico: qué hacer.

[publicación electrónica]. Revista Razón Pública (recuperado de

<https://razonpublica.com/la-educacion-colombiana-y-la-falta-de-pensamiento-critico-que-hacer/>

Vicente - de Tomas , N. N., Yangali Perales, Y. E., Rivas-Plata, A. P., Malpartida Muedas,

E. I., Briceño Rodríguez, E. E., & Salas Sanchez, K. E. (2023). El pensamiento crítico y la comprensión lectora en estudiantes de una institución educativa pública.

Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(3), 3622-3633.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6430

Viera, N., & Marchino, A. (2024, 18 enero). Comprensión lectora y pensamiento crítico en

estudiantes del quinto grado de la Institución Educativa particular “Santísima

Virgen de las Mercedes” – 2023. <http://hdl.handle.net/20.500.14067/8799>


Vives, J. (2023, 5 enero). ¿Qué es la literatura fantástica? 8 ejemplos clásicos y

contemporáneos. Planetadelibros.

<https://www.planetadelibros.com/blog/actualidad/15/articulo/literatura-fantastica-ejemplos-clasicos-contemporaneos/535>

Apéndices

Apéndice A. Taller diagnóstico Los miedos pueden ser ¿divertidos?

 Universidad Industrial de Santander		Facultad de Ciencias Humanas Escuela de Educación Licenciatura en Educación Básica Primaria	
Docente: Yuliana Eslendy Rueda Corzo		Taller diagnóstico 5°	
Título de la propuesta: Tus miedos pueden ser ¿divertidos?			
Tiempo estimado de duración: 2 sesiones		Tiempo estimado de duración: 4 horas	
Contexto del taller diagnóstico			
<p>El propósito de este taller es identificar si los estudiantes de quinto grado de primaria cuentan con habilidades de pensamiento científico tales como: plantear preguntas, recopilar y evaluar información, llegar a conclusiones, tener una posición crítica, evaluar críticamente otras posturas, comunicarse de manera efectiva. Para esto se usará como recurso la película Orión y la oscuridad, se llevará el registro de una bitácora llamada bitácora de miedos para la realización de las actividades que buscarán que los estudiantes den respuesta y tengan una posición crítica frente a la pregunta tus miedos pueden ser ¿divertidos?</p>			
Sesión 1			
Título de la sesión: Bitácora de miedos			
Objetivo	Estrategia y actividades	Recursos	Tiempo previsto
- Tener una postura crítica frente a la pregunta	<p>Actividad de apertura:</p> <p>Se dará apertura a la sesión con el fragmento de la película <i>Orión y la Oscuridad</i> que va desde 0:00 hasta 3:35. Luego se harán preguntas cómo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿ustedes le tienen miedo a algo? ¿a qué? - ¿Qué es el miedo? - ¿Cómo se siente tener miedo? - ¿Qué observaron en el video? - ¿A qué le tenía miedo Orión? - ¿Cómo crees que se siente Orión cuando está asustado? - ¿Qué le pasa a su cuerpo cuando tiene miedo? - ¿Qué hace Orión cuando tiene miedo? <p>Después se dará una pequeña contextualización de la película y cómo nos va a guiar durante el taller. Seguidamente se les entregará a los estudiantes su bitácora de miedos, se les explicará que es una bitácora, las actividades que se realizarán y los datos que deberían tener (como la portada, la fecha, a quién pertenece, el registro de actividades e ideas) (Anexo 1)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Película Orión y La Oscuridad - Bitácora de miedos 	2 horas
	Actividades de desarrollo:		

	<p>- Hora de preguntar</p> <p>Cada estudiante hará tres entrevistas para saber a qué le tienen miedo las otras personas, cómo actúan ellos, si han superado algún miedo y cómo.</p> <p>Primero se les dirá sobre las entrevistas a quién irán dirigidas, a otros niños y a adultos, y su propósito. Luego entre todos se propondrán las preguntas que se pueden hacer. Antes de iniciar con las entrevistas, ellos responderán primero en sus bitácoras, podrán usar dibujos, información escrita, gráfica, etc. (Anexo 2). Al terminar sus respuestas, la docente asignará a las personas que van a entrevistar (Anexo 3).</p> <p>Al terminar las entrevistas se hará una retroalimentación en la que la docente preguntará:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué hay en común con estos miedos? - ¿Qué diferencias hay? - ¿Los adultos también tienen miedo? - ¿Tienen los mismos miedos de cuándo eran niños? <p>Después se presentará la pregunta Los miedos ¿pueden ser divertidos? Se podrán recibir algunas pequeñas opiniones y luego se dará paso a la siguiente actividad.</p> <p>Nota: Individualmente ellos pueden agregar preguntas que crean necesarias.</p> <p>- Hora de observar</p> <p>Se verá desde 11:00 hasta 23:10, se les dará un espacio para que realicen las actividades de su bitácora de miedos o den respuestas a las preguntas con lo que ya han visto. Luego se verá desde el minuto 38:00 hasta 50:00 y se dará espacio para terminar de llenar la bitácora. (Anexo 4)</p> <p>Actividad de cierre:</p> <p>Es momento de la conclusión, después de la nueva información adquirida, tener en cuenta la información previa y sus propias ideas dar respuesta a la pregunta tus miedos pueden ser ¿divertidos? ¿por qué? (Anexo 5)</p>		
--	---	--	--

Evaluación de habilidades de pensamiento crítico. Se identificará el desarrollo de las habilidades: plantear preguntas, recopilar y evaluar información, llegar a conclusiones, y tener una posición crítica desde la observación participante y el registro abierto por parte de la docente.

Sesión 2

Título de la sesión: Tus miedos pueden ser ¿divertidos?

Objetivo	Estrategia y actividades	Recursos	Tiempo previsto
<p>- Compartir mi posición crítica, conocer la de otros</p>	<p>Actividad de apertura:</p> <p>Se recordará brevemente lo que se vio y habló la sesión pasada. Luego la docente preguntará lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Creen que todos respondieron lo mismo en sus bitácoras del miedo? - ¿Creen que tienen ideas distintas sobre los miedos? - ¿Quiénes creen que los miedos no pueden ser divertidos? ¿Quiénes creen que sí? ¿Quiénes creen que depende o algo diferente? <p>Esto reflejará como podemos tener varias perspectivas de una sola cosa.</p> <p>Actividad de desarrollo:</p> <p>Se harán grupos de 4 a 5 estudiantes y se les pedirá que compartan sus posiciones frente a la pregunta central del taller y el porqué de sus respuestas. Durante la discusión llenarán la página de sus bitácoras de miedo respecto a la actividad (Anexo 6). Terminarán por llegar a una conclusión como grupo.</p> <p>Actividad de cierre:</p> <p>Un integrante en representación del grupo compartirá la conclusión a la que llegaron en el grupo y el por qué.</p> <p>Para finalizar la docente dará una conclusión también con su punto de vista a la pregunta central del taller y hará una retroalimentación de las demás. Se les agradecerá a los estudiantes por su participación durante el taller.</p>	<p>- Bitácora de miedos</p>	<p>2 horas</p>

Evaluación de habilidades de pensamiento crítico. Se identificará el desarrollo de las habilidades: evaluación crítica de otras ideas, comunicación efectiva desde la observación participante y el registro abierto por parte de la docente.

Apéndice B. Anexos taller diagnóstico

Anexo 1

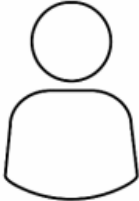
Mi perfil

Nombre:
Edad:
Grado escolar:
Institución:
Fecha:
Mis actividades favoritas:
Algo que me hace feliz:
Algo que me da miedo:
Mis sueños:

Anexo 2

Actividad #1 Fecha:

Mis miedos



Pregunta 1: _____

Respuesta 1:

Pregunta 2: _____

Respuesta 2:

Pregunta 3: _____

Respuesta 3:

Pregunta 4: _____

Respuesta 4:

Anexo #3

Actividad #2 Fecha:

Entrevista 1



Pregunta 1: _____

Respuesta 1: _____

Pregunta 2: _____

Respuesta 2: _____

Pregunta 3: _____

Respuesta 3: _____

Pregunta 4: _____

Respuesta 4: _____

Pregunta 5: _____

Respuesta 5: _____

Pregunta 6: _____

Respuesta 6: _____

Anexo 4

Actividad #3 Fecha:

Orión y La Oscuridad

¿Cuál es el mayor miedo de Orión?

¿Por qué?

¿Qué otros personajes tienen miedo?

¿Cuáles eran sus miedos?

¿Qué piensan los adultos sobre el miedo?

¿Qué piensan los niños sobre el miedo?

¿Cuál crees que es el mensaje que quiere dar la película acerca del miedo?

¿Crees que Orion ha cambiado a lo largo de la película? ¿Cómo?




Colorea el nivel de miedo de Orión antes de conocer a Oscuridad y responde el por qué ese nivel.



Colorea el nivel de miedo de Orión después de conocer a Oscuridad y responde el por qué ese nivel.



Colorea el nivel de miedo de Orión cuando ya es adulto y responde el por qué ese nivel.

 Facultad de Ciencias Humanas Escuela de Educación Licenciatura en Educación Básica Primaria			
El poder de la literatura fantástica en la formación de pensadores críticos		Docente: Yuliana Eslendy Rueda Corzo	Secuencia Didáctica:
Título de la propuesta: Percy Jackson y los dioses del Olimpo: El ladrón del rayo			
Tiempo estimado de duración: 8 sesiones		Tiempo estimado de duración: 16 horas	
Diseño de la secuencia didáctica			
Habilidades por fortalecer y desarrollar:			
<ul style="list-style-type: none"> - Formular preguntas - Elaborar hipótesis - Seleccionar y almacenar información - Plantear conclusiones fundamentadas (Posiciones crítica) 			
Resumen de la Experiencia: Los capítulos del libro <i>Percy Jackson y los dioses del Olimpo: El ladrón del rayo</i> fueron divididos entre 8 sesiones que tendrán 3 momentos el antes, el durante y el después. En cada una de las sesiones se reflejan las habilidades que se esperan fortalecer y desarrollar, sin embargo, solo una, depende de la sesión cuál, es la central y la que dirige el objetivo. Durante cada sesión los estudiantes cumplirán una misión que se recolectarán en un portafolio de evidencias que se llamará <i>cuaderno de héroes</i> .			
Resultados esperados relacionados con los aprendizajes de los estudiantes:			
Se espera que los estudiantes fortalezcan las habilidades evaluadas en el taller diagnóstico.			
Secuencia de actividades por sesión (acciones)			
Título de la sesión: Pulverizo accidentalmente a mi profesora de introducción al álgebra			
	Sesión 1	Objetivo	Estrategias y actividades
		<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar hipótesis antes y durante la lectura acerca de quiénes son los "ellos" que persiguen a Percy y a los mestizos para hacerles daño. 	<p>Antes: Visitando el MET El aula será el MET (Museo Metropolitano de Arte), en el centro estarán las exposiciones que corresponden a la sesión y que permitirán al estudiante contextualizarse con respecto al libro y la lectura de los capítulos de ese día. Se mostrarán primero las ediciones de los libros tanto la original como la que se leerá. Seguidamente estará la exposición del autor del libro para que los niños conozcan a quien leen y cómo probablemente esto influya a la lectura. Luego estará la exposición de los titanes y dioses griegos en general (se profundizará en la sesión 3). La última exposición será el espacio en el que transcurre la historia. Durante las</p>
			<ul style="list-style-type: none"> - Ambientación del MET (Museo Metropolitano de Arte) - Exposición de las dos ediciones del libro (original y la que se leerá) - Exposición del autor del libro - Exposición de Manhattan, New York - Exposición de U.S.A
			Tiempo previsto 2 horas y 30 minutos

		<p>exposiciones se irá preguntando qué conocen los niños de cada una.</p> <p>Para finalizar el antes se pondrá el primer episodio de la serie 00:00 – 00:52 en el que Percy da una pequeña introducción sobre él y menciona que cuando eres mestizo y lo sabes es poco tiempo para que "ellos" lo descubran y estén en peligro. Se cerrará preguntando quiénes creen que son los "ellos" que menciona Percy y se pedirá estar atentos durante la lectura para descubrir quiénes son, esta será su primera misión.</p> <p>Durante: Misión #1 En esta sesión se leerá el capítulo 1, capítulo 2 pg. 22 y 23, capítulo 3 y capítulo 4. Será una lectura dirigida por parte de la docente en la que habrá pausas para plantear preguntas, crear teorías, sumergirse más en la historia y tener la atención de los estudiantes como, por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pg. 15 ¿Por qué creen que sería importante conocer sobre los dioses griegos y sus historias en la vida real? ¿Por qué creen que sería importante para Percy? - Pg. 16 ¿Saben qué es el TDHA? Y ¿la dislexia? ¿creen que es importante el dato de que Percy lo tiene? ¿Por qué? - Pg. 18 ¿Qué creen que sucederá con Percy? ¿Lo castigarán? - Pg. 36 ¿Creen que la mamá de Percy esconde algo? <p>Nota: Los estudiantes podrán seguir la lectura desde las tabletas digitales en que se encontrará el archivo del libro.</p> <p>Después: ¿Misión cumplida? Se harán preguntas a los estudiantes para retroalimentar lo leído y formar hipótesis de lo que ocurrirá, además de conocer cómo se sintieron durante la lectura.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Dónde creen que está Percy? - ¿Qué nuevas preguntas tenemos? - ¿Qué creen que pasará en los siguientes capítulos? - ¿Les está gustado? - ¿Cumplieron la misión? ¿Quiénes son ellos? 	<ul style="list-style-type: none"> - Exposición titanes y dioses griegos. - Exposición cuaderno de héroes. - Serie Percy Jackson y los dioses del Olimpo Episodio. 1 - Libro Percy Jackson y los dioses del Olimpo: El ladrón del rayo. - Cuentas.
--	--	---	---

		<p>Por último, se les dará el brazalete de cuentas a los estudiantes, en el que irán incluyendo una cuenta por cada misión/sesión que se termine.</p> <p>Nota: Este brazalete está inspirado en el collar de cuentas en el que los campistas recibían una en cada campamento. La idea es que los estudiantes reciban una cuenta en cada sesión.</p> <p>Se les dejará un compromiso en el que a cada niño le corresponderá un dios griego y escribirán algunas características de ellos.</p>		
Evidencia: Portafolio – Cuadernos de héroes.				
Secuencia de actividades por sesión (acciones)				
Momento 1	Sesión 2	Título de la sesión: Me convierto en el señor supremo del lavado		
		<p>Objetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Seleccionar y almacenar información sobre las características de las cabañas y los personajes del campamento mestizo para llegar a conclusiones sobre a qué cabaña es Percy. - Llegar a conclusiones fundamentadas sobre a qué cabaña pertenecen. 	<p>Estrategias y actividades</p> <p>Antes: Visitando el MET Se dará inicio en la cancha del colegio con el juego "capturando la bandera" (juego central en los capítulos que se leerán), se harán cuatro grupos y serán dos rondas. 10 competirán con otros 10 en tratar de ganar la bandera de ese equipo. Luego se irá al aula.</p> <p>El aula será el MET (Museo Metropolitano de Arte), el centro estarán las exposiciones que corresponden a la sesión y que permitirán al estudiante contextualizarse con respecto a la lectura de los capítulos de ese día. Este día será la exposición del campamento mestizo y sus cabañas. Después de la presentación se les preguntará a los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué características creen que tienen los campantes de cada cabaña? - ¿En qué cabaña creen que va a estar Percy? - ¿Cuál creen que podría ser su cabaña? <p>Se les dará una guía (Anexo 2) con cada una de las cabañas del campamento donde podrán escribir 5 características (3 virtudes 2 debilidades (o defectos) de quienes pertenecen a esa cabaña con a</p>	<p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Banderas de papel silueta - Exposición campamento mestizo. - Audiolibro: Percy Jackson y los dioses del Olimpo: El ladrón del rayo. - Serie Percy Jackson y los dioses del Olimpo Episodio. 1 - Cuentas.
		<p>la información de la lectura y con la que ellos tienen, esta será su segunda misión.</p> <p>Durante: Misión #2 En esta sesión se leerá desde el formato del audiolibro los capítulos 5, 6 y 8 en los siguientes tiempos Cap. 5 10:29 – 12:00 habrá una pausa y para preguntar ¿Quién es el señor D? ¿Qué pistas nos dio Percy de su personalidad? ¿Quién es Quirón? Luego se continuará del minuto 12:00 – 14:25. Cap. 6 06:30 – final del capítulo, se retomará la dislexia y el TDHA para preguntar si ya podemos saber porque Percy y los mestizos las tienen. Después del capítulo 6 se mostrará el episodio 2 de la serie del minuto 7:25 – 11:19 para mostrar la forma en que el autor plasmó su visión del campamento en la serie y la distribución de cabañas. Por último, se leerá el Cap. 8 17:55 – final del capítulo.</p> <p>Nota: Se espera que durante el Cap. 6 se darán pausas donde mencionan algunas cabañas y sus integrantes para que se llené la guía la misión #2.</p> <p>Después: ¿Misión cumplida? Se preguntará si acertaron con la cabaña a la que pertenece Percy. Luego en el tablero, entre todos, escribirán las características de cada cabaña. Además, a partir de eso escribirán o dibujarán a que cabaña pertenecen y el por qué. (Anexo 2.1)</p>		
Evidencia: Portafolio – Cuadernos de héroes.				
Secuencia de actividades por sesión (acciones)				
Momento 1	Sesión 3	Título de la sesión: Me ofrecen una misión		
		<p>Objetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Seleccionar y almacenar información clave sobre la profecía y los eventos cruciales de la historia para facilitar la comprensión y análisis de la narrativa en grupo. 	<p>Estrategias y actividades</p> <p>Antes: Visitando el MET El aula será el MET (Museo Metropolitano de Arte), el centro estarán las exposiciones que corresponden a la sesión y que permitirán al estudiante contextualizarse con respecto a la lectura de los capítulos de ese día. La exposición será una carta de tarot, hecha por la docente, que tendrá escrita la profecía que el oráculo le dio a Percy. Se les preguntará a los estudiantes si saben que es una profecía. Luego se hará la exposición y se les preguntará:</p>	<p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exposición. Carta de tarot - Cuentas

		<ul style="list-style-type: none"> - ¿A quién cree que fue dada esta profecía? - ¿Qué creen que significa? - ¿Creen que esto afectará la historia? - ¿Saben qué es una misión? Se explicará las misiones que eran dadas a los dioses y semidioses (mestizos) - ¿Ya hemos leído la misión de alguien? ¿Cuáles? <p>Durante: Misión #3 Se leerán los capítulos 9 (pg. 107 – 111, 111 – 113, 116 – 117) y 11 (pg. 136 – 145) en grupos de 4 personas en el que cada integrante tiene un turno de lectura en voz alta. Se les entregará una guía donde tendrán preguntas que podrán ir respondiendo a lo largo de la lectura, esta será la misión #3. En la guía habrá un punto en el que se pedirá a los niños que subrayen el texto como como estrategia para la recolección de información. (Anexo 3)</p> <p>Nota: En esta sesión se leerá en papel y no en las tabletas. (Anexo 3.1)</p> <p>Después: Luces, Cámara ¿Misión cumplida? Cada una de las preguntas de la misión #3 encierran un momento importante en la lectura. Por eso la docente tendrá en un bolsito papeles con los diferentes momentos y los niños que deseen podrán pasar a actuarlo, el resto de los estudiantes adivinarán. Por cada actuación se hará una retroalimentación de las respuestas a las preguntas de la guía. Al final se preguntará:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué hemos descubierto hasta ahora? - ¿Qué nuevas preguntas tenemos? - ¿Qué teorías tenemos acerca de la profecía después de la lectura? <p>Al final cada estudiante que hay cumplido la misión recibirá su cuenta.</p>		
Evidencia: Portafolio – Cuadernos de héroes.				
Secuencia de actividades por sesión (acciones)				
Momento 1	Sesión 4	Título de la sesión: Me aboco a mi muerte		
		Objetivo	Estrategias y actividades	Recursos
				Tiempo previsto

		<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar conclusiones fundamentadas sobre el efecto de la niebla en el mundo de Percy Jackson y su influencia en la percepción de los eventos por parte de los personajes y los humanos. 	<p>Antes: Visitando el MET El aula será el MET (Museo Metropolitano de Arte), el centro estarán las exposiciones que corresponden a la sesión y que permitirán al estudiante contextualizarse con respecto a la lectura de los capítulos de ese día. La exposición de esta sesión será la niebla. La niebla es la razón por la que los humanos, en el mundo de Percy Jackson, ven los sucesos mágicos como algo que tendría sentido en la vida real. En los capítulos que se leerán en esta sesión muestra una de esas ocasiones pues los humanos ven una quimera bebé como un chihuahua raro. La exposición será una manualidad de una ventana deslizante que primero será un chihuahua, pero al desplazarla se ve que realmente es una quimera. Se explicará que así es como funciona la niebla, como una imagen que se sobrepone en lo que realmente sucede o es, en este caso. Se les preguntarán que sucesos ya hemos leído en los que la niebla causó efecto en los humanos (piernas de Grover)</p> <p>Durante: Hora de leer Se hará una lectura individual (en las tabletas) de los capítulos 13 (pg.157-163) y 14 (pg. 164 – 168). Se dará un tiempo para que se lea el capítulo 13 y se harán preguntas sobre la lectura y se permitirá que los estudiantes expongan sus teorías de lo que pasará con Percy, por como terminó el capítulo. Luego continuarán con el capítulo 14 y se retroalimentará entre todos.</p> <p>Después: Misión #4 Se hará una retroalimentación de los capítulos con las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Por qué existe la niebla? - ¿Cuál fue el evento que la niebla ocultó de los humanos? - ¿Por qué la niebla suele engañar a veces a los mestizos o se deben esforzar para ver a través de ella? - ¿Por qué Poseidón ayudó a Percy? - ¿Tienen nuevas pistas de quién podría ser el que traicione a Percy? 	<ul style="list-style-type: none"> - Exposición. La niebla - Tabletás. - Cartulina. - Cuentas. 	2 horas
--	--	---	--	--	---------

		Luego de dialogar, se le pedirá a cada estudiante que haga su propia ventana deslizante con sucesos que ya hayamos leído y que la niebla haya camuflado, esta será la misión número 4. El que termine recibirá su cuenta.		
Evidencia: Notas del diario de campo sobre las hipótesis de los estudiantes.				
Secuencia de actividades por sesión (acciones)				
Momento 1		Título de la sesión: Un dios nos invita hamburguesas		
		Objetivo	Estrategias y actividades	Recursos
	Sesión 5	- Plantear preguntas sobre la identidad y las motivaciones de los dioses, así como su influencia en los eventos de la historia, para fomentar la reflexión y el análisis en los estudiantes.	<p>Antes: Visitando el MET El aula será el MET (Museo Metropolitano de Arte), el centro estarán las exposiciones que corresponden a la sesión y que permitirán al estudiante contextualizarse con respecto a la lectura de los capítulos de ese día. La exposición será la motocicleta de Ares más sus gafas rojas y una chaqueta de cuero. Se recordará a los estudiantes que ahora los dioses de antigua Grecia están viviendo en el mundo actual y que esos objetos le pertenecen a uno de los dioses. Se preguntará que dios creen que es y el porqué de forma general, luego ellos responderán individualmente, esta será la misión #5 (Anexo 4)</p> <p>Durante: Misión #5 Se leerá completamente el capítulo 15 en parejas. Al finalizar la lectura se verá la serie el episodio 5 desde el minuto 18:00 hasta el 31:18 en el que Percy y Annabeth tienen una conversación más profunda sobre como son los dioses y la crueldad que los caracteriza.</p> <p>A lo largo de la historia, los dioses han sido seres complejos, movidos por poderosas motivaciones como el deseo de poder, la falta de amor, y una crueldad que se ha manifestado en múltiples formas. Este capítulo nos muestra cómo estas características se reflejan en la historia de Hefesto, Ares y Afrodita. Estos tres dioses han sido objeto de uno de los mayores chismes que ha circulado entre los dioses y semidioses durante más de tres mil años. Hefesto, en su afán de vengarse, ideó una trampa para exponer la traición de Ares y Afrodita, transmitiendo en vivo en el Olimpo la infidelidad de estos dos.</p>	- Exposición. Objetos personales de Ares. - Cuentas.
				Tiempo previsto 2 horas

		(Anexo 4.1) Después: Podríamos profundizar en este tema eligiendo a uno de los personajes leídos para conocer más a fondo sus motivaciones. En parejas los estudiantes elegirán a alguno de los tres dioses y formularán preguntas para una entrevista en la que se pueda conocer un poco más su carácter, motivaciones, deseos, la de ellos y probablemente en general la de los dioses griegos. Al finalizar se elegirán 3 estudiantes que representen los dioses y 3 entrevistas. Para culminar la sesión la docente expondrá que teniendo en cuenta que el poder y la venganza parecen ser fuerzas que unen a los dioses, no sería sorprendente descubrir que alguno de ellos podría haber robado el rayo de Zeus. ¿Qué creen ustedes? ¿De quién sospecharían? ¿Por qué?		
Evidencia: Portafolio - Cuaderno de dioses				
Secuencia de actividades por sesión (acciones)				
Momento 1		Título de la sesión: Descubrimos la verdad, más o menos		
		Objetivo	Estrategias y actividades	Recursos
	Sesión 6	- Formular hipótesis y desarrollar conclusiones fundamentadas sobre la identidad del ladrón del rayo, analizando las pistas y relaciones entre personajes.	<p>Antes: Visitando el MET El aula será el MET (Museo Metropolitano de Arte), el centro estarán las exposiciones que corresponden a la sesión y que permitirán al estudiante contextualizarse con respecto a la lectura de los capítulos de ese día. Las exposiciones de la sesión serán los tres obsequios que fueron dados a los tres grandes (el rayo de Zeus, el Yelmo de Hades y el Tridente de Poseidón) además de los lugares que ellos gobiernan, centrándose en el inframundo que es donde suceden los capítulos que se leerán ese día.</p> <p>Luego se dirá el título de los dos capítulos de hoy y que crean que significa teniendo en cuenta la exposición de hoy y lo que han leído ¿Ya se encontró el rayo? ¿Si fue Hades quién lo robó? ¿Con qué familiar se peleará Percy? ¿Por qué?</p> <p>Durante: Hora de leer</p>	
				Tiempo previsto 2 horas

		Se hará una lectura dirigida por la docente y los estudiantes que deseen participar. primero el Cap. 19 desde la 231 – 239. Se hará una pausa al terminar ese capítulo y se preguntará sobre quién cree que robo el rayo y trato de culpar a Percy. Luego se leerá el Cap. 20 completamente.		
		Después: Misión #6 Estamos a punto de terminar el libro y probablemente no estamos seguros de quién es el verdadero culpable ¿o sí? Se dialogarán las conclusiones después de la lectura de todos estos capítulos ¿Percy es el ladrón? ¿Lo es Ares? ¿Por qué lo robó? ¿Quién más puede estar incluido? ¿Habrá mestizos del campamento involucrados? Esta será la misión #6. (Anexo 5)		
		Evidencia		
Secuencia de actividades por sesión (acciones)				
Momento 1		Título de la sesión: La profecía se cumple		
	Sesión 7	Objetivo	Estrategias y actividades	Recursos
		- Plantear conclusiones fundamentadas sobre cómo se cumple cada parte de la profecía a lo largo del libro	Antes: Visitando el MET El aula será el MET, la última exposición será el Olimpo (que está ubicado en el Empire State). Es el final de la historia, Percy se dirige al Olimpo, qué creen que pasará, se descubrirá toda la verdad. Se retomará algunas de las conclusiones escritas al final de la sesión por los estudiantes. Durante: Misión #7 Será una lectura individual el Cap. 21 y el 22. Al finalizar el 21 se hará la primera pausa para hablar sobre lo que se descubrió de Cronos y si ellos creen que se levantará de nuevo y qué es lo que está buscando (venganza). Luego se abrirá la lectura del Cap. 22 preguntando sobre qué parte de la profecía hace falta que se cumpla. Los estudiantes tendrán una guía donde se encuentra la profecía que fue dada a Percy, tendrán que escribir o dibujar cómo se cumplió cada parte de la profecía en el libro. Después: Misión #8 La misión número 8 los estudiantes escribirán o dibujarán en que parte se cumple cada una de las	
				Tiempo previsto 2 horas

		palabras dadas por el Oráculo a Percy. Luego se retroalimentaran.		
Secuencia de actividades por sesión (acciones)				
		Título de la sesión: ¿El final?		
	Sesión 8	Objetivo	Estrategias y actividades	Recursos
		- Recolectar información clave sobre los eventos más importantes del primer libro de la saga de Percy Jackson, para resumir y representar visualmente la historia a través de la creación de un cubo narrativo. - Elaborar una reseña personal del libro, analizando sus emociones, evaluando la trama, y decidiendo si recomendarían la obra a otros, así como si continuarían leyendo la saga.	Antes: ¿el final? Se les preguntará a los estudiantes si creen que ahí ya termina la historia, que si quedaron algunas incógnitas o cómo creen que continuará la historia de Percy. Se les mostrará las continuaciones de la saga. Durante: Misión #8 Se verá el último capítulo de la serie Percy Jackson y los dioses del olimpo, mientras que en parejas realizarán su propio cubo de la historia del primer libro, eligiendo 8 sucesos con el que le podrían resumir y contar la historia a alguien más. Está será su misión #8, quienes deseen podrán exponer sus cubos. Después: Percy Jackson y el ladrón del rayo Se terminó el libro, se preguntarán a los estudiantes si esperaban ese final, si sospechaban de Luke en algún momento, cómo se siente ellos con esta traición. Se les pedirá como última misión que escriban su opinión sobre el libro, cuántas estrellas le dan, el por qué, las emociones que sintieron durante la lectura, si lo recomendarían, si terminarían toda la saga. Para finalizar se expondrán algunas opiniones.	
				Tiempo previsto 2 horas
		Evidencia: Cuento a 4 cajas y portafolio – Cuaderno de héroes		

Apéndice D. Cuaderno de Héroes

En este link se encuentran las guías sobre las misiones, que cada estudiante debía cumplir en las sesiones de clase:

https://www.canva.com/design/DAFp193Bhus/C816jWKlsEOQCsIzxpIBmA/edit?utm_content=DAFp193Bhus&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Apéndice E. Matriz de categoría

Categoría	Capacidades para desarrollar	Qué se hizo	Impacto	Oportunidades de mejora
Formular preguntas	Diseñar preguntas claras, relevantes y precisas que permitan indagar, explorar perspectivas y obtener información significativa.	Los estudiantes elaboraron una entrevista con preguntas dirigidas a los dioses griegos protagonistas. Más del 50% formuló preguntas que generaron nuevas interrogantes y permitieron obtener información adicional.	Los estudiantes pasaron de un nivel inicial a un nivel medio/alto en esta habilidad. Empezaron a formular preguntas que posibilitaban la indagación y la reflexión crítica.	Ampliar el tiempo y las actividades dedicadas a esta habilidad. Incluir ejercicios que fortalezcan preguntas críticas, de juicio y de experiencias.
Seleccionar y almacenar información	Diseñar preguntas claras, relevantes y precisas que permitan indagar, explorar perspectivas y obtener información significativa.	Se realizaron actividades como subrayar pistas en textos, identificar características de personajes, y seleccionar momentos clave del libro. Estas actividades promovieron el uso de herramientas de recolección y organización de datos, lo que ayudó a mejorar la comprensión y síntesis de la información.	Los estudiantes empezaron a usar la información recolectada para construir sus hipótesis y sustentar sus conclusiones de manera más efectiva.	Explorar más herramientas de recolección y organización de información para diversificar las estrategias empleadas.
Elaborar hipótesis	Formular suposiciones basadas en información recolectada y evidencias. Analizar, justificar y comprobar las hipótesis propuestas.	Las actividades incentivaron a los estudiantes a proponer explicaciones preliminares basadas en pistas del texto y eventos narrativos.	Se observó una mejora en la capacidad de los estudiantes para generar suposiciones justificadas y conectarlas con la información obtenida.	Incrementar las oportunidades para que los estudiantes formulen hipótesis y las validen mediante discusiones o experimentos en grupo.
Plantear conclusiones fundamentadas	Analizar evidencias, establecer conexiones y presentar ideas finales claras y justificadas.	Se fue desarrollando esta habilidad desde concluir y justificar oralmente por medio de ejemplos cómo suceden algunas cosas en el libro. Después se continuó con lo escrito y gráfico desde conclusiones de cómo se evidencian algunos sucesos durante el libro.	Los estudiantes mostraron avances en la construcción de conclusiones fundamentadas, desarrollando argumentos claros y mejorando su capacidad de justificación.	Diseñar actividades que incluyan discusiones y debates para fortalecer la argumentación y justificación de conclusiones.