

**SECUENCIA DIDÁCTICA PARA FORTALECER LA COMPRENSIÓN  
LECTORA EN ESTUDIANTES DE GRADO QUINTO, A TRAVÉS DE LA  
IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS**

**CLARA CECILIA CABRERA TORRES**



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

**2018**

**SECUENCIA DIDÁCTICA PARA FORTALECER LA COMPRENSIÓN  
LECTORA EN ESTUDIANTES DE GRADO QUINTO, A TRAVÉS DE LA  
IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS**

**CLARA CECILIA CABRERA TORRES**

**TRABAJO DE GRADO COMO REQUISITO PARA OPTAR AL TITULO DE  
MAGÍSTER EN PEDAGOGÍA**

**DIRECTORA**

**MARÍA TRINIDAD GÓMEZ MARTÍNEZ  
MAGÍSTER EN DESARROLLO RURAL**



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

**2018**

## Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN .....	13
1. PROBLEMA .....	14
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	14
1.2 JUSTIFICACIÓN .....	32
1.3 OBJETIVOS .....	35
1.3.1 OBJETIVO GENERAL .....	35
1.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	35
2. MARCO TEÓRICO .....	37
2.1 ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN .....	37
2.1.1 ANTECEDENTES INTERNACIONALES .....	37
2.1.2 ANTECEDENTES NACIONALES .....	40
2.1.3 ANTECEDENTES LOCALES .....	42
2.2 MARCO CONCEPTUAL .....	43
2.2.1 EL PROCESO LECTOR .....	44
2.2.2. PENSAMIENTO Y LENGUAJE .....	49
2.2.3. ESTRATEGIAS DE LECTURA .....	52
2.2.4. LA MEDIACIÓN DOCENTE Y SU RELACIÓN CON LA MODIFICABILIDAD ESTRUCTURAL COGNITIVA .....	57
2.3. MARCO LEGAL .....	60
3. METODOLOGÍA .....	62
3.1. ENFOQUE METODOLÓGICO .....	62
3.2. DISEÑO METODOLÓGICO .....	64
3.2.1. FORMULACIÓN .....	66
3.2.2. DISEÑO .....	66

3.2.3. GESTIÓN.....	67
3.2.4. CIERRE .....	68
3.3. ESCENARIO Y PARTICIPANTES .....	68
3.4. PROCESO DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN .....	69
3.4.1. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN .....	69
3.4.2. INSTRUMENTOS DE REGISTRO DE LA INFORMACIÓN .....	72
3.5. CRITERIOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN – ACCIÓN.....	75
4. DISEÑO DE LA PROPUESTA.....	78
4.1. ETAPA DE FORMULACIÓN.....	78
4.2. ETAPAS DE DISEÑO Y GESTIÓN DE LA PROPUESTA .....	79
4.3. ETAPA DE CIERRE.....	82
4.4. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN .....	83
4.4.1. ANÁLISIS DE LA PRUEBA DIAGNÓSTICA .....	83
4.4.2. ANÁLISIS DE LA OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE .....	117
4.4.3. ANÁLISIS DE LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE .....	130
4.4.4. ANÁLISIS DE LA PRUEBA FINAL.....	169
4.4.5. ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE LA PRUEBA DIAGNÓSTICA Y LA PRUEBA FINAL.....	172
5. HALLAZGOS .....	175
6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	188
BIBLIOGRAFÍA.....	192
ANEXOS.....	195

## LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Comparativo Índice Sintético de Calidad Educativa INSCOMERCIO .	20
Tabla 2. Resumen del plan de investigación .....	73
Tabla 3. Categorías de análisis de la información .....	83
Tabla 4. Consolidado de las preguntas evaluadas en la prueba diagnóstica según componente .....	84
Tabla 5. Desempeño de los estudiantes en la prueba diagnóstica según componente .....	110
Tabla 6. Relación de las preguntas por mejorar, según componente, aprendizaje y evidencia de aprendizaje. Prueba Diagnóstica. ....	111
Tabla 7. Análisis de la autoevaluación y heteroevaluación del desempeño de los estudiantes en las sesiones de trabajo .....	168
Tabla 8.. Desempeño de los estudiantes en la prueba final, según componente. ....	170
Tabla 9. Relación de los aprendizajes por mejorar, según componente, y evidencia. Prueba final.....	171
Tabla 10. Comparación de los componentes con dificultad en las pruebas de diagnóstico y final .....	173

## LISTA DE GRAFICAS

Gráfica 1. Comparación de porcentajes según niveles de desempeño por año en lenguaje tercer grado .....	17
Gráfica 2. Comparación de porcentajes según niveles de desempeño por año en lenguaje quinto grado ICFES .....	17

## LISTA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Convenciones de color en el informe semaforizado .....	21
Ilustración 2. Descripción de la competencia lectora en el grado tercero .....	21
Ilustración 3. Aprendizajes por mejorar en la competencia lectora grado tercero .....	22
Ilustración 4. Descripción de competencia escritora en lenguaje grado tercero	23
Ilustración 5. Aprendizajes por mejorar en la competencia escritora grado tercero .....	24
Ilustración 6. Descripción de la competencia lectora en lenguaje grado quinto	25
Ilustración 7. Aprendizajes por mejorar en la competencia lectora grado quinto .....	26
Ilustración 8. Descripción de competencia escritora en lenguaje grado quinto.	27
Ilustración 9. Aprendizajes por mejorar competencia escritora grado quinto ....	28
Ilustración 10. Elementos constitutivos de la Secuencia Didáctica. ....	82

## LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1 Ciclos y procesos de la investigación cualitativa .....	65
---	----

## RESUMEN

**TITULO:** SECUENCIA DIDÁCTICA PARA FORTALECER LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE GRADO QUINTO, A TRAVÉS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS\*

**AUTOR:** CLARA CECILIA CABRERA TORRES\*\*

**PALABRAS CLAVE:** Lectura, Comprensión, estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas, mediación

### **DESCRIPCIÓN:**

El presente trabajo de investigación, titulado “Secuencia didáctica para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de grado quinto, a través de la implementación de estrategias cognitivas y metacognitivas” busca contribuir al mejoramiento de una situación problema relacionada con la comprensión de textos en los estudiantes del grado en mención, además de rescatar la labor del docente como mediador crítico y reflexivo de su quehacer pedagógico.

La investigación acción es el diseño metodológico que permitió llevar a cabo el proceso. De esta manera, a través del desarrollo de los ciclos de formulación, diseño, gestión y cierre, propuestos por Carlos Sandoval Casilimas, se trabajó en función de identificar las fortalezas y dificultades de los estudiantes en cuanto a la comprensión lectora; caracterizar las prácticas de aula de los docentes del grado y su influencia en los desempeños de los estudiantes y el diseño e implementación de una secuencia didáctica que a través de actividades enfocadas a la aplicación de las estrategias cognitivas de muestreo, predicción e inferencia y metacognitivas de verificación y autocorrección planteadas por Goodman, permitiera generar las reflexiones que dieron lugar a los hallazgos, conclusiones y recomendaciones obtenidos por medio de la intervención directa con la población objeto de estudio.

---

\* Proyecto de Grado.

\*\* Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Maestría en Pedagogía. Directora: María Trinidad Gómez Martínez , Magíster en Desarrollo Rural

## ABSTRACT

**TITLE:** TEACHING SEQUENCE TO STRENGTHEN THE READING COMPREHENSION IN FIFTH GRADE STUDENTS, THROUGH THE IMPLEMENTATION OF COGNITIVE AND METACOGNITIVE STRATEGIES \*

**AUTHOR:** CLARA CECILIA CABRERA TORRES \*\*

**KEYWORDS:** Reading, Comprehension, cognitive strategies, metacognitive strategies, mediation

### **.DESCRIPTION:**

This research, entitled "Teaching sequence to strengthen reading comprehension in fifth grade students, through the implementation of cognitive and metacognitive strategies" seeks to contribute to the improvement of a problem situation related to the comprehension of texts in students of such grade, in addition to rescuing the work of the teacher as a critical and reflective mediator of his work.

The action research is the methodological design that allowed to carry out the process. In this way, through the development of the formulation, design, management and closure cycles, proposed by Carlos Sandoval Casilimas, it was worked on identifying the strengths and difficulties of students in reading comprehension; to characterize the classroom practices of the head teachers and their influence on the performances of the students and the design and implementation of a didactic sequence that through activities focused on the application of the cognitive strategies of sampling, prediction and inference and metacognitive of verification and self-correction raised by Kenneth Goodman, allowed to generate the reflections that gave rise to the findings, conclusions and recommendations obtained through direct intervention with the population under study.

---

\* Graduation Project.

\*\* Human Sciences Faculty. School of Education. Master of Pedagogy. Director María Trinidad Gómez Martínez, Magíster en Desarrollo Rural

## INTRODUCCIÓN

La problemática identificada en los estudiantes frente a la lectura, como base para su desempeño académico y las prácticas de aula que no producen los efectos esperados en el desarrollo de los procesos de comprensión de textos, se convirtieron en un punto de partida para preguntarse por la manera en que debiera ser abordado este tema en el aula.

En consecuencia, y teniendo en cuenta que la lectura es una actividad inteligente que realizan los seres humanos en busca de dar sentido al texto, se plantea el desarrollo un proyecto enfocado a la comprensión de textos, mediante la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas básicas de lectura, como son el muestreo, la predicción, la inferencia, la verificación y la autocorrección, propuestas por Goodman, articuladas en una secuencia didáctica.

Para el desarrollo del trabajo se tomó una muestra de 20 estudiantes, que participaron en una prueba de diagnóstico en la que se identificaron las fortalezas y dificultades en cuanto al proceso de comprensión de textos. De igual forma se realizó la observación de clases a de seis docentes del grado en mención, con el fin de caracterizar las prácticas en torno a la comprensión lectora y su influencia en los desempeños de los estudiantes. A partir de esto, se diseñó la secuencia didáctica que fue implementada en 11 sesiones registradas en un diario de campo. Finalmente, los estudiantes participaron en una prueba de salida que al ser contrastada con la diagnóstica, permitió recopilar parte de la información para evidenciar el impacto de la intervención.

Con un enfoque cualitativo y diseño metodológico desde la investigación acción, el objetivo final del desarrollo del trabajo es promover la reflexión en el aula y el mejoramiento de las prácticas del docente investigador.

## **1. PROBLEMA**

### **1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

El Instituto Integrado de Comercio (INSCOMERCIO), ubicado en el Municipio de Barbosa Santander, es una Institución de carácter oficial que contempla dentro de su PEI la implementación de un modelo pedagógico constructivista, bajo el enfoque de Enseñanza para la Comprensión.

Aunque en los documentos institucionales se evidencia que la Institución Educativa basa su propuesta de enseñanza y aprendizaje a la luz de los referentes de calidad educativa, planteados por el Ministerio de Educación Nacional, existe cierta inconsistencia frente a las prácticas de aula de los docentes, quienes muestran mayor afán y preocupación por cumplir con el desarrollo de unos contenidos, que por desarrollar competencias en los estudiantes.

Específicamente en el área de Lengua Castellana, los acompañamientos de aula y el desarrollo de las sesiones de trabajo situado realizadas en el marco del programa Todos a Aprender, orientado por la docente tutora, investigadora en este proyecto, permiten identificar que aún se establecen prácticas de lectura en las que la solución de preguntas, sobre todo de nivel literal, y la aplicación de simulacros de pruebas de selección múltiple, se convierten en las estrategias más implementadas para verificar la comprensión de los textos por parte de los estudiantes.

En torno a estas prácticas tradicionales, se hace evidente el desarrollo de actividades mecánicas y memorísticas que llevan al estudiante a ver la lectura como una actividad aburrida, enfocada sobre todo a dar respuesta a los interrogantes que hace el docente, actividad en la que se hace necesario poner en función las habilidades para decodificar las letras, memorizar el contenido de los textos y escuchar pasivamente para dar cuenta de la información que se presenta explícitamente en la lectura.

Son escasas las experiencias de aula en las que los estudiantes aprenden a poner en diálogo sus presaberes, hacer predicciones e inferencias, sintetizar y poner en funcionamiento aquellos procesos de pensamiento necesarios para que los espacios de lectura se enfoquen realmente a una actividad encaminada a generar comprensión.

En cuanto a la escritura, en la mayoría de los casos, también se establecen prácticas de aula con un enfoque tradicional, en el que se da mayor relevancia a la verificación de elementos textuales como la ortografía y la escritura correcta de las palabras, dejando de lado el desarrollo de la competencia pragmática y la aplicación de estrategias de escritura como proceso. Es normal que los estudiantes se vean obligados a escribir sin una intención, sin contar con los elementos suficientes para hacerlo (fundamentación frente al tema, elaboración de un plan textual, identificación de las características del texto de acuerdo con la intención comunicativa, características del destinatario, entre otras). Lo anterior, pone al estudiante en una posición en la que entiende la lectura y la escritura como una actividad netamente académica, difícil y aburrida.

Sumado a esto, son constantes las quejas de los docentes de grado quinto frente a las dificultades de escritura y comprensión lectora que presentan los estudiantes. Dificultades reflejadas en el bajo rendimiento académico y producto del poco interés de la mayoría frente a la práctica de la lectura tanto en el contexto escolar, como en los demás espacios de su vida. La mayoría de los niños y jóvenes de la Institución, poseen un mínimo comportamiento lector; la misma situación social y cultural en la que se encuentran inmersos, los mantiene alejados de la lectura y la escritura, puesto que se da mayor interés a la televisión, los juegos, las salidas con los amigos, entre otras, lo que contribuye a que la problemática frente a la comprensión lectora se incremente y se refleje en otros momentos del proceso de aprendizaje.

Por otra parte, las dificultades observadas en el aula de clase y en el contexto externo a la misma, se manifiestan institucionalmente en los resultados de las pruebas SABER, cuyo objetivo es valorar las competencias que han desarrollado los estudiantes de tercer y quinto grado, (cubriendo el ciclo de básica primaria),

y noveno grado (ciclo de básica secundaria). El diseño de dichas pruebas está alineado con los estándares básicos de competencias, creados por el Ministerio de Educación Nacional, que son los referentes comunes a partir de los cuales es posible establecer qué tanto los estudiantes y el sistema educativo en su conjunto están cumpliendo unas expectativas de calidad en términos de lo que saben y lo que saben hacer.<sup>1</sup>

En el área de lenguaje específicamente, las pruebas evalúan dos competencias: la comunicativa lectora y la comunicativa escritora. La primera abarca la comprensión, el uso y la reflexión sobre las informaciones contenidas en diferentes tipos de textos, e implica una relación dinámica entre estos y el lector. La segunda se refiere a la producción de textos escritos de manera tal que respondan a las necesidades de comunicarse (exponer, narrar, argumentar, entre otras), sigan unos procedimientos sistemáticos para su elaboración y permitan poner en juego los conocimientos de la persona que escribe sobre los temas tratados y el funcionamiento de la lengua en las situaciones comunicativas.<sup>2</sup>

Para la evaluación de las competencias comunicativa lectora y comunicativa escritora se consideran tres componentes transversales.

- Componente semántico: hace referencia al sentido del texto en términos de su significado. Este componente indaga por el qué se dice en el texto.
- Componente sintáctico: se relaciona con la organización del texto en términos de su coherencia y cohesión. Este componente indaga por el cómo se dice.
- Componente pragmático: tiene que ver con el para qué se dice, en función de la situación de comunicación.

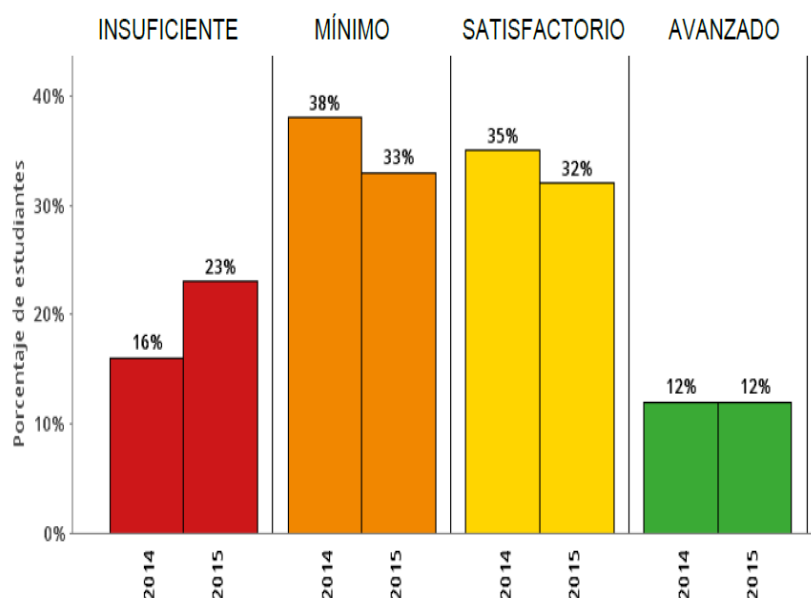
---

<sup>1</sup> ICFES. PRUEBAS SABER 3º, 5º Y 9º. Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal. Bogotá, 2014 p. 12

<sup>2</sup> *Ibíd.*, p. 16

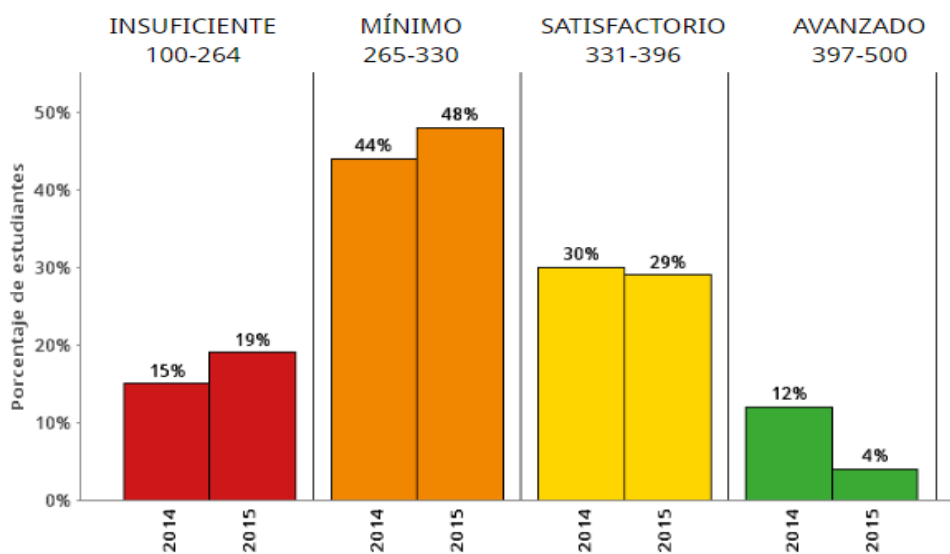
Respecto a dichas pruebas aplicadas durante los años 2014 y 2015, los niveles de desempeño presentados por los estudiantes de los grados 3º y 5º del INSCOMERCIO, se establecen de manera comparativa en las gráficas 1 y 2.

Gráfica 1. Comparación de porcentajes según niveles de desempeño por año en lenguaje tercer grado



Fuente: ICFES. Resultados comparativos de la prueba SABER 2014 y 2015

Gráfica 2. Comparación de porcentajes según niveles de desempeño por año en lenguaje quinto grado ICFES



Fuente: ICFES. Resultados comparativos de la prueba SABER 2014 y 2015

Según la descripción de las competencias en cada nivel, realizada por el ICFES, se plantea lo siguiente:

Un estudiante ubicado en el nivel **insuficiente** no supera las preguntas de menor complejidad de la prueba. Para el caso de un estudiante ubicado en el nivel **mínimo**, ante textos narrativos e informativos cortos, de estructura sencilla y con contenidos cotidianos, es capaz de ubicar información dentro del texto a partir de marcas textuales evidentes o fácilmente identificables. Establece relaciones temporales entre eventos del texto cuando están ordenados dentro de la misma linealidad del escrito. Asimismo, recupera información explícita y local. Reconoce siluetas textuales, principalmente cuando le son familiares por su cotidianidad como la carta, el poema o las adivinanzas. Identifica la intención comunicativa en actos de habla simples y de uso cotidiano. Relaciona personajes y acciones para caracterizar una situación determinada. Utiliza palabras para nombrar o caracterizar estados de ánimo de los personajes. La comprensión textual para el estudiante de este nivel está condicionada a la presentación continua de la información.<sup>3</sup>

Frente a la interpretación de estos resultados, es posible establecer que al sumar los porcentajes de estudiantes ubicados en los desempeños insuficiente y mínimo, en el grado tercero hay un 54% en el año 2014 y para el 2015 hay un 56%, mostrando incremento de estudiantes en los porcentajes más bajos. En el grado quinto el porcentaje de estudiantes en los niveles insuficiente y mínimo suman un 59% para el año 2014 y un 67% para el año 2015, evidenciando también un incremento de estudiantes en los porcentajes bajos, lo que permite determinar que los desempeños para el año 2014 son desalentadores y la situación para el año 2015 tiende a desmejorar, lo cual se convierte en un signo de alarma que obliga a la institución educativa a establecer acciones concretas de mejoramiento en el aula para superar las dificultades.

En este sentido, se hace necesario propender por implementar planes de acción que propicien en los estudiantes el desarrollo de competencias que les permitan

---

<sup>3</sup> ICFES. Descripción prueba lenguaje 5 grado. Bogotá, 2014.

ubicarse en los niveles **satisfactorio y avanzado**, de manera que logren una comprensión amplia de textos sencillos y cotidianos, relacionando su contenido con el de otros textos; hagan inferencias de complejidad media, deduzcan el significado de palabras desconocidas e información implícita. Además, puedan comentar críticamente el contenido y descubrir algunos recursos estilísticos<sup>4</sup>.

A partir de los resultados de las pruebas SABER y otros componentes que se explican a continuación, la institución educativa recibe un puntaje denominado Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), que es la herramienta que apoya en el seguimiento del progreso institucional. Aunque ISCE toma como referencia los resultados de las Pruebas SABER, el puntaje tiene en cuenta cuatro componentes (progreso<sup>5</sup>, desempeño<sup>6</sup>, eficiencia<sup>7</sup> y ambiente escolar<sup>8</sup>) que al sumarlos reflejan el puntaje total. A través de esta medida, los miembros de la comunidad educativa tienen una manera objetiva de identificar cómo se encuentran y qué caminos se pueden emprender para mejorar.

El ISCE se presenta en una escala del 1 al 10, siendo 10 el valor más alto que se puede obtener. Para el caso del Instituto Integrado de Comercio (INSCOMERCIO), los resultados comparativos obtenidos durante los años 2015 y 2016 se muestran en la tabla 1.

---

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Registra qué tanto ha mejorado la institución educativa en relación con el año anterior. En este nuevo modelo de medición de calidad educativa es de igual importancia mejorar diariamente y cumplir las metas propuestas, a estar en los primeros puestos. La manera más fácil de comprender este componente es enfocarnos en el número de estudiantes que tenemos en nivel insuficiente según las Pruebas Saber y evaluar si se ha logrado que mejoren.

<sup>6</sup> Refleja el puntaje promedio obtenido por los estudiantes en los resultados de las pruebas del año anterior en las áreas de lenguaje y matemáticas. Este componente muestra cómo está el E.E. en relación con los demás colegios del país para plantear metas que señalen cómo llegar al puntaje deseado el próximo año.

<sup>7</sup> Corresponde a la proporción de alumnos que aprueban el año escolar y pasan al año siguiente. Esta variable se calcula con la tasa de aprobación del plantel, es decir, el porcentaje de alumnos que aprueban el año escolar y pasan al siguiente. Esto lleva a pensar en estrategias dirigidas a aquellos estudiantes que no lograron este objetivo.

<sup>8</sup> Corresponde a la evaluación de las condiciones propicias para el aprendizaje en el aula de clase. Para esto se usa la información obtenida en los cuestionarios de factores asociados de las Pruebas Saber 5º y 9º

Tabla 1. Comparativo Índice Sintético de Calidad Educativa INSCOMERCIO

<b>NIVEL</b>	<b>ISCE AÑO 2015</b>	<b>ISCE AÑO 2016</b>
BÁSICA PRIMARIA	4,34	3,98
BÁSICA SECUNDARIA	4,71	3,87
MEDIA	7,14	3,97

Fuente: Ministerio de Educación Nacional. Caja de materiales Siempre Día E (día de la Excelencia Educativa)

Al interpretar los resultados de la tabla anteriormente mencionada, es posible evidenciar que existe una gran falencia institucional en cuanto a los componentes que mide el ISCE. La situación es preocupante ya que si en el año 2015 los resultados de la básica primaria y la básica secundaria son menores a 5,0, en el año 2016 la tendencia fue a desmejorar, puesto que se obtuvieron puntajes de 3,98 y 3,87, respectivamente.

Para el caso de la media vocacional, el resultado del año 2015 fue positivo (7,14). Sin embargo, para el 2016 la situación es similar a la de primaria y secundaria por cuanto se desmejoró notablemente, obteniendo un puntaje de 3,97

Además de la información anterior, cada Institución Educativa recibe un informe semaforizado, que es entregado por el Ministerio de Educación Nacional, en el que busca visibilizar el estado de las competencias y aprendizajes en matemáticas y lenguaje, de acuerdo con los resultados de las pruebas SABER 3º, 5 y 9º. Dicho informe hace énfasis en aquellos aprendizajes en los que se deben realizar acciones pedagógicas para el mejoramiento. Como el informe es “semaforizado”, presenta la información relacionándola con los colores rojo, naranja, verde o amarillo y se asocian al porcentaje de estudiantes que NO respondieron correctamente los ítems de cada aprendizaje, según se muestra en la siguiente ilustración.

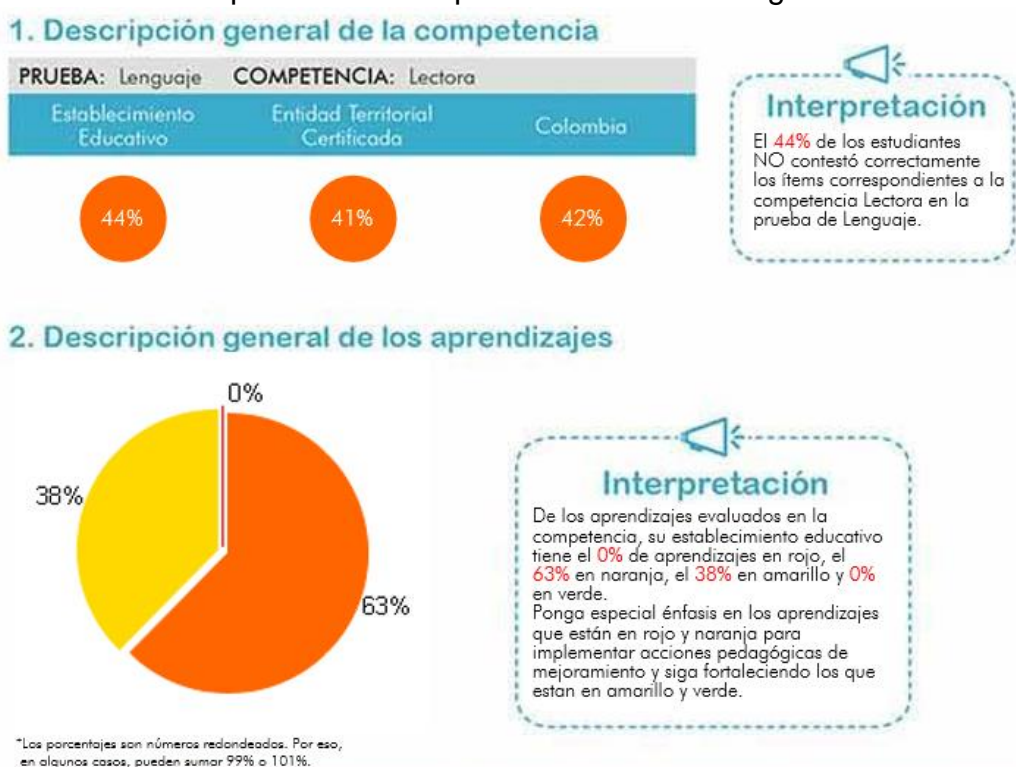
Ilustración 1. Convenciones de color en el informe semaforizado



Fuente: Ministerio de Educación Nacional. Caja de materiales Siempre Día E (día de la Excelencia Educativa)

De acuerdo con este informe, entregado en el año 2015, los resultados obtenidos en el área de lenguaje para el grado tercero en la competencia lectora se presentan en la ilustración 2.

Ilustración 2. Descripción de la competencia lectora en el grado tercero



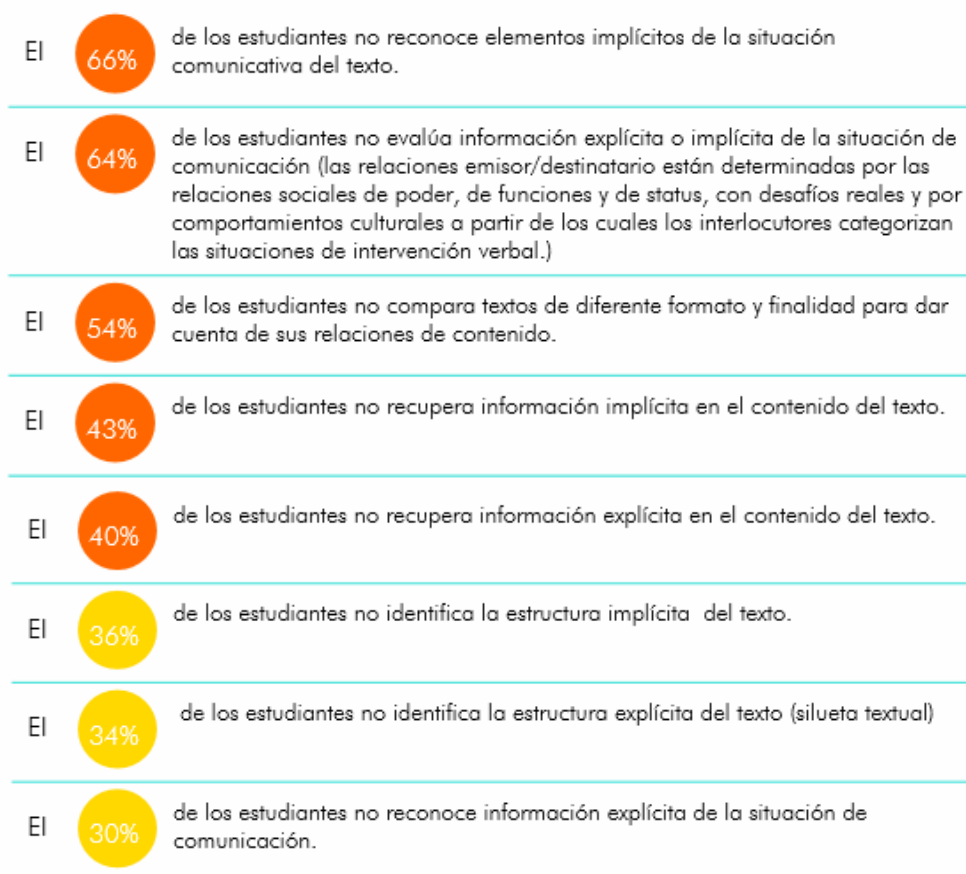
Fuente: Ministerio de Educación Nacional. Informe semaforizado. Caja de materiales Siempre Día E.

La información presentada en la gráfica anterior permite identificar que el 44% de los estudiantes del grado tercero del INSCOMERCIO no contestó

correctamente los ítems correspondientes a la competencia lectora en la prueba de lenguaje. De igual forma se evidencia que de los aprendizajes evaluados en esta competencia el E.E. tiene el 0% de los aprendizajes en rojo, el 63% en naranja, el 38% en amarillo y el 0% en verde, lo que significa que se tiene un alto porcentaje de preguntas (63%) que no contestaron correctamente entre el 40% y el 70% de los estudiantes.

Los aprendizajes que fueron evaluados en la competencia lectora, en el grado tercero y que se deben mejorar, se presentan en la siguiente ilustración.

Ilustración 3. Aprendizajes por mejorar en la competencia lectora grado tercero



Fuente: Ministerio de Educación Nacional. Informe semaforizado. Caja de materiales Siempre Día E (Día de la Excelencia Educativa, año 2015)

La información presentada en la ilustración 3 permite evidenciar que hay un alto porcentaje de estudiantes del grado tercero con dificultad en la competencia lectora ya que, de los ocho aprendizajes evaluados, cinco se encuentran en color naranja, y con un alto porcentaje de estudiantes en cada caso. Aunque no existen aprendizajes en color rojo, tampoco existen aprendizajes en color verde que es lo deseable.

La situación anterior pone de manifiesto las dificultades que tienen los estudiantes para reconocer, recuperar o evaluar elementos implícitos o explícitos de la situación comunicativa del texto y comparar textos con diferente formato y finalidad, en relación con su contenido.

En cuanto a la competencia escritora en el grado tercero, se presentan los resultados en la ilustración 4.

Ilustración 4. Descripción de competencia escritora en lenguaje grado tercero



Fuente: Ministerio de Educación Nacional. Informe semaforzado. Caja de materiales Siempre Día E (día de la Excelencia Educativa, año 2015.)

La información presentada en la gráfica anterior permite identificar que el 50% de los estudiantes del grado tercero del INSCOMERCIO no contestó correctamente los ítems correspondientes a la competencia escritora en la prueba de lenguaje. De igual forma se evidencia que de los aprendizajes evaluados en esta competencia el E.E. tiene el 0% de los aprendizajes en rojo, el 80% en naranja, el 20% en amarillo y el 0% en verde, lo que significa que se tiene un alto porcentaje de preguntas (80%) que no contestaron correctamente entre el 40% y el 70% de los estudiantes.

Los aprendizajes que fueron evaluados en la competencia lectora, en el grado tercero y que se deben mejorar, se presentan en la siguiente ilustración.

Ilustración 5. Aprendizajes por mejorar en la competencia escritora grado tercero



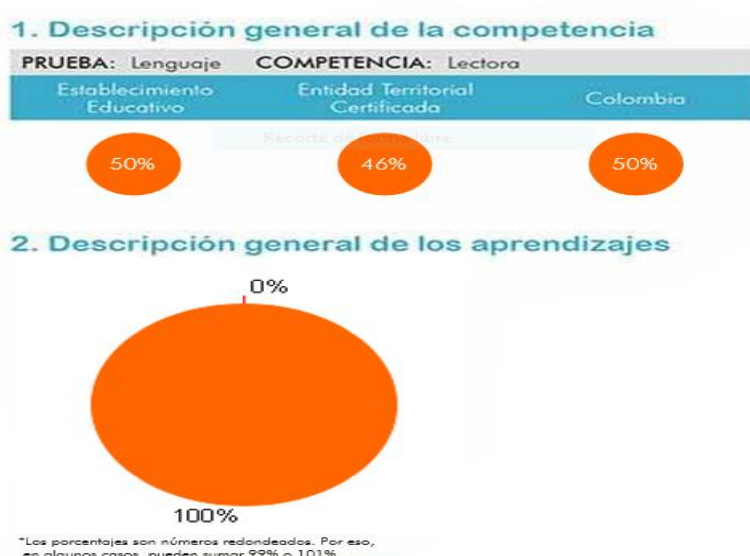
Fuente: Ministerio de Educación Nacional. Informe semaforizado. Caja de materiales Siempre Día E (día de la Excelencia Educativa, año 2015)

La información presentada en la ilustración 5 permite evidenciar que hay un alto porcentaje de estudiantes del grado tercero con dificultad en la competencia lectora ya que, de los diez aprendizajes evaluados, ocho se encuentran en color naranja, y con un alto porcentaje de estudiantes en cada caso. Aunque no existen aprendizajes en color rojo, tampoco existen aprendizajes en color verde que es lo deseable.

La situación anterior pone de manifiesto las dificultades que tienen los estudiantes para proponer el desarrollo de un texto a partir de las especificaciones de las ideas, líneas o tópicos de desarrollo de un tema; dar cuenta de las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas al propósito de producción de un texto; seleccionar líneas de consulta de acuerdo con el tema y el propósito del escrito; dar cuenta de la organización micro y superestructural del texto; prever el plan textual; prever su rol como enunciador y el posible enunciatario, atendiendo a la situación comunicativa; así como comprender los mecanismos de uso y control para regular el desarrollo de un tema en el texto, dada la situación comunicativa.

En cuanto a la competencia lectora en el grado quinto, se presentan los resultados en la ilustración 6

Ilustración 6. Descripción de la competencia lectora en lenguaje grado quinto



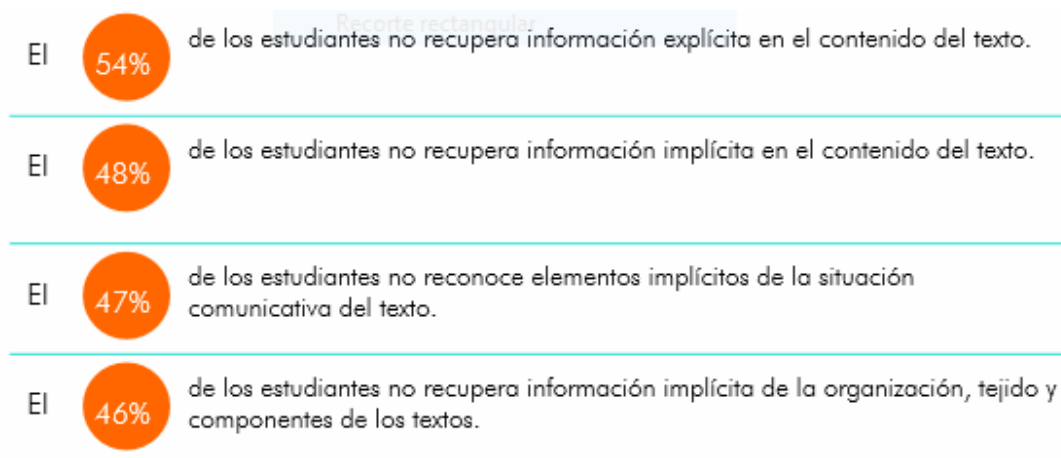
Fuente: Ministerio de Educación Nacional. Informe semaforizado. Caja de materiales Siempre Día E (día de la Excelencia Educativa, año 2015)

La información presentada en la gráfica anterior permite identificar que el 50% de los estudiantes del grado quinto del INSCOMERCIO no contestó correctamente los ítems correspondientes a la competencia lectora en la prueba de lenguaje. De igual forma se evidencia que de los aprendizajes evaluados en esta competencia el E.E. tiene el 0% de los aprendizajes en rojo, el 100% en naranja, el 0% en amarillo y el 0% en verde, lo que significa que todas las preguntas evaluadas (100%) no fueron contestadas correctamente por un porcentaje de entre 40% y el 70% de los estudiantes.

Los aprendizajes que fueron evaluados en la competencia lectora, en el grado quinto y que se deben mejorar, se presentan en la siguiente ilustración.

Ilustración 7. Aprendizajes por mejorar en la competencia lectora grado quinto

### 3. Aprendizajes por mejorar



Fuente: Ministerio de Educación Nacional. Informe semaforizado. Caja de materiales Siempre Día E (día de la Excelencia Educativa, año 2015)

La información presentada en la ilustración 7 permite evidenciar que hay un alto porcentaje de estudiantes del grado quinto con dificultad en la competencia lectora ya que, de los cuatro aprendizajes evaluados, todos se encuentran en color naranja, y con un alto porcentaje de estudiantes en cada caso. No hay aprendizajes en color amarillo y aunque no hay aprendizajes en color rojo, tampoco existen aprendizajes en color verde que es lo deseable.

La situación anterior pone de manifiesto las dificultades que tienen los estudiantes para recuperar información explícita e implícita en el contenido del texto; reconocer elementos implícitos de la situación comunicativa recuperar información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos.

En cuanto a la competencia escritora en grado quinto, los resultados se presentan en la ilustración 8.

Ilustración 8. Descripción de competencia escritora en lenguaje grado quinto



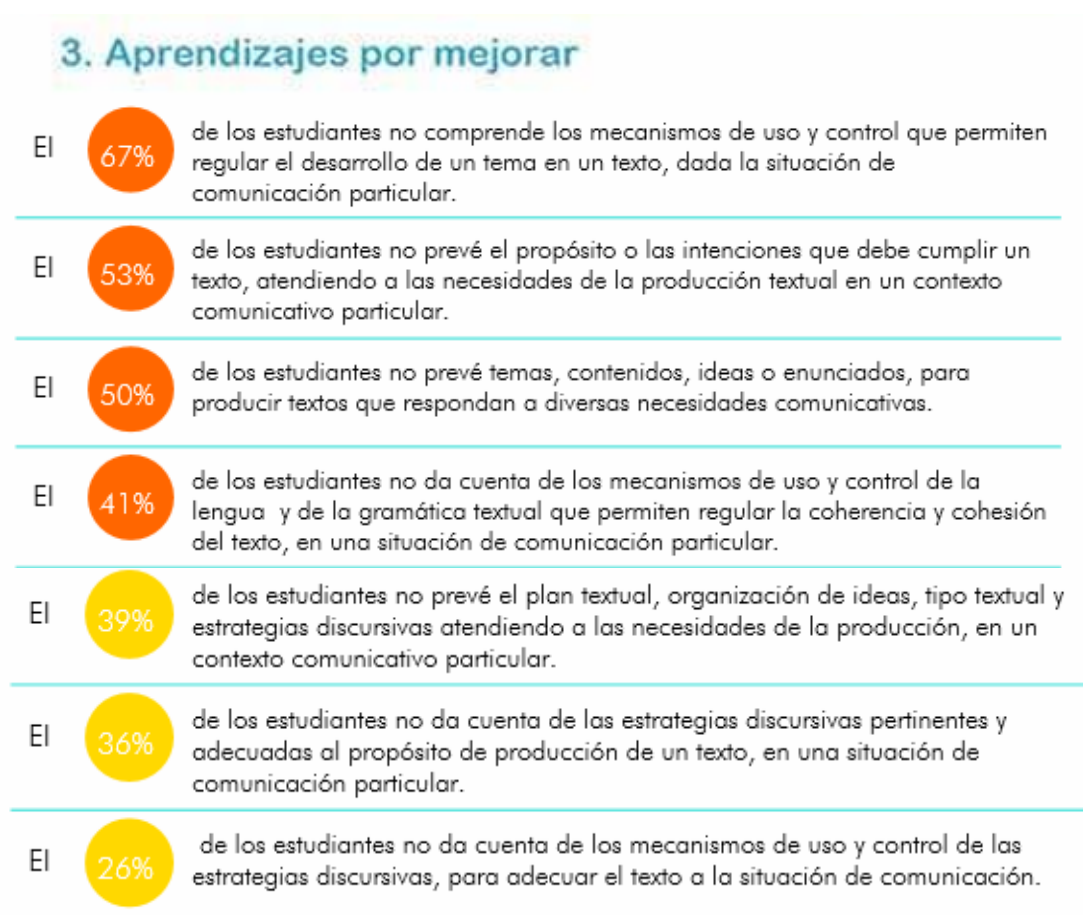
Fuente: Ministerio de Educación Nacional. Informe semaforizado. Caja de materiales Siempre Día E (día de la Excelencia Educativa, año 2015)

La información presentada en la gráfica anterior permite identificar que el 45% de los estudiantes del grado quinto del INSCOMERCIO no contestó correctamente los ítems correspondientes a la competencia escritora en la

prueba de lenguaje. De igual forma se evidencia que de los aprendizajes evaluados en esta competencia el E.E. tiene el 0% de los aprendizajes en rojo, el 57% en naranja, el 43% en amarillo y el 0% en verde, lo que significa que se tiene un alto porcentaje de preguntas (57%) que no contestaron correctamente entre el 40% y el 70% de los estudiantes.

Los aprendizajes que fueron evaluados en la competencia lectora, en el grado quinto y que se deben mejorar, se presentan en la siguiente ilustración.

Ilustración 9. Aprendizajes por mejorar competencia escritora grado quinto



Fuente: Ministerio de Educación Nacional. Informe semaforizado. Caja de materiales Siempre Día E (día de la Excelencia Educativa, año 2015)

La información presentada en la ilustración 9 permite evidenciar que hay un alto porcentaje de estudiantes del grado tercer quinto con dificultad en la competencia lectora teniendo en cuenta que, de los siete aprendizajes evaluados, cuatro se encuentran en color naranja, y con un alto porcentaje de estudiantes en cada caso. Aunque no hay aprendizajes en color rojo, tampoco existen aprendizajes en color verde que es lo deseable.

Frente a los resultados presentados en las ilustraciones anteriores, correspondientes al informe semaforizado entregado por el MEN en el año 2015, es posible evidenciar la notoria dificultad tanto en la competencia lectora como escritora en ambos grados de la primaria evaluados en las pruebas SABER, pues en la mayoría de los casos las competencias se presentan con color naranja, lo que significa que entre el 40% y el 70% de los estudiantes del E.E no contestaron correctamente las preguntas relacionadas con las dos competencias evaluadas. La situación más complicada se presenta en la competencia lectora en grado quinto, porque es la única en la que hay un 100% en color naranja, siendo este grado y esta competencia lo más urgente por intervenir.

La situación anterior pone de manifiesto las dificultades que tienen los estudiantes para comprender los mecanismos de uso y control que regulan el desarrollo de un tema en el texto, dada una situación particular; prever el propósito o la intención del texto atendiendo a un contexto de comunicación específico ; prever tema, contenido, ideas o enunciados para producir un texto, así como dar cuenta de los mecanismos de uso y control de la lengua y de la gramática textual para producir textos con coherencia y cohesión.

Frente a lo anterior y como parte de las exigencias ministeriales a los Establecimientos Educativos, se han establecido Planes de Mejoramiento Institucionales (PMI) que buscan implementar acciones para superar las dificultades presentadas, por lo que dentro del PMI del INSCOMERCIO, en su área de gestión académica se plantea como uno de los objetivos mejorar los resultados de las evaluaciones internas y externas, fortaleciendo las prácticas de aula y los procesos de enseñanza y aprendizaje y cuya meta es que al finalizar el año 2018 los resultados de las evaluaciones internas y externas mejoren en

un 30% con la adopción y desarrollo de los planes de área estructurados, de acuerdo con la orientaciones dadas en los referentes de calidad (lineamientos curriculares y estándares básicos de competencias) impactando positivamente el Índice Sintético de Calidad Institucional y la participación de los estudiantes de los grados 3, 5, 7, 9 y 11 de todas las sedes en las Pruebas Supérate 2016.

Sin embargo, no se establecen acciones concretas de trabajo en el aula, que permitan hacer uso de los resultados obtenidos tanto en las pruebas internas como externas.

La dificultad presentada por los estudiantes de los grados tercero y quinto en las competencias lectora y escritora, evaluadas por el MEN, a través de la aplicación de las pruebas SABER, pone de manifiesto la necesidad urgente de implementar acciones tendientes a reconocer las posibles causas de los bajos desempeños, como punto de partida para establecer acciones de intervención.

Aunque se desconocen las causas de fondo frente a las dificultades de los estudiantes del INSCOMERCIO en las pruebas SABER, las acciones de mejoramiento planteadas en el (PMI) Plan de Mejoramiento Institucional se enfocan a la participación de los estudiantes en otro tipo de prueba (SUPÉRATE) como estrategia que permite entrenarlos para la presentación de las pruebas, desconociendo tal vez que dichos procesos deben enfocarse a fortalecer las acciones de enseñanza y los procesos de aprendizaje, de manera que apunten verdaderamente al desarrollo de competencias y al fortalecimiento de los procesos de pensamiento de los estudiantes, con el fin de dar solución a la situación; a partir de la implementación de estrategias que estén al alcance o en manos de los directivos y docentes, ya que cuestiones de inversión, tipos de pruebas y demás circunstancias ajenas a las responsabilidades de los miembros de la comunidad educativa, se salen de las posibles soluciones a corto plazo.

Al preguntarse por dichas causas, aparecen diversas explicaciones de investigaciones y trabajos académicos, entre las que se encuentran, el tipo de prueba (las pruebas dicen y no dicen y sus puntajes pueden ser mal entendidos

y mal interpretados<sup>9</sup> , factores como la composición de las escuelas y los insumos escolares<sup>10</sup> la inversión en bibliotecas y la política pública de educación y la política de investigación<sup>11</sup>, la preparación para las pruebas<sup>12</sup>, la efectividad de los maestros<sup>13</sup>, entre otras, está la convicción de que el sistema educativo no está siendo funcional, dado que los alumnos no “piensan bien”

Además, que este problema tendría su origen en que la escuela no tiene sentido para el niño y carece de estrategias específicas para desarrollar el pensamiento, haciendo que el estudiante deje de creer en su capacidad de pensar autónomamente.<sup>14</sup>

Teniendo en cuenta lo anterior, la presente investigación plantea la necesidad de prestar atención al trabajo en el aula, a través del fortalecimiento los procesos de pensamiento para mejorar la comprensión lectora, por lo que surge la siguiente pregunta central: ¿De qué manera la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas contribuyen a fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de grado quinto?

Las preguntas directrices para esta investigación son:

---

<sup>9</sup> Koretz,D. (2012). *Usando pruebas para evaluar: la experiencia de Estados Unidos*. En *III Seminario Internacional de Investigación sobre calidad de la educación, Noviembre 1 y 2 de 2012*

<sup>10</sup> Vladimir Ponczek,V.(2012) *Publicación de resultados de las pruebas y desempeño escolar*. En *III Seminario Internacional de Investigación sobre calidad de la educación, Noviembre 1 y 2 de 2012*

<sup>11</sup> PEREZ M. (2013) *Estudiantes colombianos: ¿dos décadas rajándose en comprensión lectora?* *Revista JAVERIANA*, Enero-Febrero de 2013. Número 791, tomo149.año de publicación 80.ISSN 0120-3088 pag

<sup>12</sup> Hernández, G (2011). *Prácticas en instituciones escolares de la ciudad de Bogotá asociadas con la preparación de las pruebas SABER 11. Contraste según su nivel de desempeño y su contexto sociocultural*. Presentado al ICFES. Convocatoria a estudiantes de posgrado GPI 001-2010.Bogotá, noviembre 25 de 2011.

<sup>13</sup> Lavy V (2011) *¿Que hace efectivo a un maestro? Evidencia cuasi-experimental*. Hebrew University, University of Warwick, and NBER. Noviembre 2011

<sup>14</sup> Matthew Lipman, citado por LARA Coral Alicia. *Desarrollo de habilidades de pensamiento y creatividad como potenciadores de aprendizaje*. Artículo de Revisión Bibliográfica. *Revista Unimar*. Número 59. Pasto Colombia. 2012. P. 95.

¿Cuáles son las fortalezas y dificultades que presentan los estudiantes de grado quinto del Instituto Integrado de Comercio de Barbosa Santander, en cuanto a la comprensión lectora?

¿Cuáles son las características de las prácticas pedagógicas de los docentes de grado quinto, en torno a la comprensión lectora?

¿Cuáles son las estrategias cognitivas y metacognitivas que contribuyen a fortalecer a la comprensión lectora en estudiantes de grado quinto?

¿Qué características debe tener una secuencia didáctica enfocada a fortalecer la comprensión lectora?

¿Cuáles son los efectos de la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas en el fortalecimiento de la comprensión lectora con los estudiantes de grado quinto del Instituto Integrado de Comercio de Barbosa Santander?

## **1.2 JUSTIFICACIÓN**

En Colombia, el área de Lengua Castellana es fundamental en los procesos educativos; su interés radica en el desarrollo de las competencias comunicativas lectora y escritora, básicas para el desempeño en las demás áreas del conocimiento y en general, para la vida. Por lo anterior, es evidente la gran responsabilidad que recae sobre la escuela como generadora de los procesos que permitan desarrollar las habilidades intelectuales para hacer de los estudiantes lectores y escritores competentes.

Pese a lo anterior, los resultados de investigaciones llevadas a cabo en lo relativo al impacto de la escolarización sobre el desarrollo de las habilidades de pensamiento, señalan la mínima influencia real de la escuela en este tema, pues

se hace necesaria la enseñanza explícita de ciertas habilidades y su práctica a partir de actividades cotidianas para lograr su transferencia <sup>15</sup>.

En este sentido, se hace necesario que el docente asuma una actitud investigativa frente al planteamiento de diversas propuestas pedagógicas y didácticas que propendan por el fortalecimiento de la lectura y la escritura como proceso que involucra el pensamiento, de manera que se posibilite al estudiante un verdadero acercamiento a los diversos tipos de textos, desde una postura crítica y real del uso de la lengua dentro del aula y fuera de ella. En esta medida, se restaura el sentido de la lectura y la escritura, no solo como la posibilidad de construir conocimientos, sino también como elemento útil para desenvolverse en una sociedad cada vez más competitiva.

Por otra parte, si se desea incidir en los procesos formativos, no se debe desconocer el papel tan importante que tiene el lenguaje. En este tiempo, más que nunca, los estudiantes necesitan valorar la lectura y la escritura como instrumentos de crecimiento personal y de progreso social, para comprender la esencia de estos procesos en su desarrollo humano. La esencia de la educación está en la formación de la persona que piensa y razona, analiza, argumenta y propone, que está en capacidad de reconocer las intencionalidades e ideologías que se movilizan en diferentes tipos de discurso, que combina, en su actuación concreta en la vida social, su competencia lingüística con su capacidad cognitiva, su conciencia socioafectiva y sus valores éticos<sup>16</sup>.

Por tal razón, es importante realizar la presente investigación que busca implementar prácticas pedagógicas fundamentadas a la luz de los referentes teóricos constructivistas, en las que se articulan las mejores estrategias con miras a fortalecer procesos de pensamiento inherentes a la comprensión lectora. En este orden de ideas, se resalta la labor mediadora del docente en el desarrollo de habilidades y competencias que permitan al estudiante dar sentido a los

---

<sup>15</sup> Glaser, Perkins, y Whimbey citados por LOPEZ Aymes Gabriela. Pensamiento crítico en el aula. Docencia e Investigación. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.2012

<sup>16</sup> MARTINEZ, citado por Serrano, *Stella*. La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones Pedagógicas: Leng Cali, 2014.

aprendizajes construidos en la escuela, de manera que con la enseñanza explícita de estrategias para el procesamiento de la información, se ofrezcan las herramientas que le permitan una autonomía para autorregular la comprensión y fortalecer los procesos de pensamiento, necesarios para dar sentido a la información proveniente de un texto.

Es evidente que, desde la perspectiva de la formación, se hace necesario adoptar prácticas pedagógicas con tareas que demanden mayor atención a la conexión entre saber disciplinario, lectura y escritura con potencial epistémico para pensar y aprender, que favorezcan en los estudiantes procesos de construcción, de generación de conocimientos y desarrollo del pensamiento. Prácticas que restituyan a la interpretación y producción textual su condición cognitiva, social y cultural, de modo que como lectores y escritores tomen conciencia de las posibilidades que ofrecen en el desenvolvimiento de sus capacidades para aprender, comunicarse, actuar razonablemente como ciudadanos y comprender las consecuencias humanas de determinadas actuaciones<sup>17</sup>.

De igual forma, la implementación del proyecto busca generar un impacto institucional en la medida que la metodología propuesta en la secuencia didáctica puede servir como referente para evaluar las prácticas docentes en torno al proceso de comprensión de textos, pues los resultados que se obtengan sin duda se constituyen en un punto de partida que permita la evaluación de los planes de área y de aula y por ende la revisión del enfoque metodológico con miras a fortalecer el trabajo en el aula.

Por su parte, los estudiantes se verán beneficiados ya que la implementación de la secuencia didáctica se enfoca en ofrecer las herramientas para que sean lectores estratégicos, a través del conocimiento y aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas que les ayuden a hacer de la lectura un proceso más

---

<sup>17</sup> SERRANO, *Stella*. La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones Pedagógicas. Leng. Cali, 2014. p.10.

reflexivo y consciente en busca de la construcción del significado. En este sentido, si el estudiante domina las estrategias que le posibilitan comprender de una manera más fácil los textos, en función del objetivo de lectura, la actitud frente al texto escrito puede verse favorecida, ya que mientras mayor dominio de una actividad se tenga, mayor es el interés y gusto por realizarla.

Por otra parte, a través de la indagación, estudio profundo y aplicación de teorías constructivistas, se fortalecen los conocimientos disciplinares, pedagógicos y didácticos que favorecerán en gran medida la transformación del quehacer del docente investigador; así como el enriquecimiento de la labor de los demás docentes de la institución, a través del trabajo colaborativo y el desarrollo de espacios en los cuales se comparten las experiencias obtenidas en el proyecto; logrando no solo un cambio en el aula, sino probablemente un impacto a nivel institucional, proyectado a transformar y resignificar las prácticas poco exitosas.

### **1.3 OBJETIVOS**

#### **1.3.1 Objetivo General**

Determinar de qué manera la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas, contribuye a fortalecer la comprensión lectora con estudiantes de grado quinto.

#### **1.3.2 Objetivos Específicos**

- Identificar las fortalezas y dificultades que presentan los estudiantes en cuanto a la comprensión lectora.
- Identificar las características de las prácticas pedagógicas de los docentes de grado quinto en torno a la comprensión lectora.
- Diseñar una secuencia didáctica que contribuya a fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes de grado quinto, mediante la implementación de estrategias cognitivas y metacognitivas.

- Aplicar una secuencia didáctica que contribuya a fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes de grado quinto, mediante la implementación de estrategias cognitivas y metacognitivas.
- Determinar los resultados de la aplicación de una secuencia didáctica enfocada a fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes de grado quinto, mediante la implementación de estrategias cognitivas y metacognitivas.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1 ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN

Al hacer una revisión de las investigaciones realizadas frente al desarrollo de estrategias tendientes a fortalecer los procesos de comprensión de texto, se identifican dentro de las más relevantes las siguientes:

#### 2.1.1 Antecedentes internacionales

- JIMÉNEZ Juan y O'SHANAHAN Isabel<sup>18</sup> en el año 2008 realizaron la publicación de un trabajo de investigación para la Universidad de La Laguna en España, en el cual presentaron los resultados de distintas evaluaciones a nivel internacional en los que se han puesto de manifiesto problemas serios en el dominio de la lengua escrita en muchos países de habla hispana, donde las competencias en lectura se sitúan por debajo del promedio de los países de la OCDE

Se plantea que una parte de las principales carencias y dificultades que se detectan en los niveles medio y superior puede ser atribuible al aprendizaje inicial de la lectura ya que primero se aprende a leer y luego se lee para aprender. Para ello, analizaron los aportes provenientes de enfoques teóricos con amplias implicaciones educativas para la enseñanza de la lectura como son el enfoque socio-cultural y la psicolingüística, así como las nuevas tecnologías como soporte instrumental de la teoría, y los resultados de las investigaciones que se han generado hasta ahora dentro de estos contextos, así como las prescripciones que se derivan para la práctica de la enseñanza de la lectura.

---

<sup>18</sup> JIMÉNEZ, Juan y O'SHANAHAN, Isabel. Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. Universidad de la Laguna. Revista Iberoamericana de Educación. España, 2008. 22 p.

Los principales hallazgos que pueden servir como referente para esta investigación sugieren que la comprensión mejora cuando los alumnos son capaces de relacionar las ideas que están representadas en el texto con su propio conocimiento y experiencias, así como representaciones mentales construidas en la memoria. La comprensión lectora se puede mejorar en la medida en que se enseña a los alumnos a usar estrategias cognitivas específicas o a razonar de manera estratégica cuando se encuentre con barreras para poder comprender lo que están leyendo; los alumnos adquieren estas estrategias de manera informal hasta cierto punto; sin embargo, una instrucción formal y explícita de las mismas conduce a una mejora del proceso de comprensión.

Además, la investigación identificó 7 tipos de instrucción que demostraron ser más efectivas en la mejora de la comprensión: Monitorizar la comprensión, el aprendizaje cooperativo, el uso de organizadores gráficos y semánticos, la formulación de preguntas por parte del docente, las auto-preguntas, la identificación de la estructura textual y el resumen. Frente a estas, se concluye que cuando se combinan es mucho más efectivo que cuando se utiliza una sola y que la instrucción es más efectiva si se entrena la comprensión en el contexto del área académica específica.

- Fernanda Leopoldina Viana, Lolanda Ribeiro y Sandra Santos de la Universidad de Minho (CIEC), en el año 2014 publicaron un artículo en la revista de investigación científica de la Asociación Española de Comprensión Lectora, titulado “Los desafíos de enseñar a comprender”. En este artículo presentaron las ideas clave de dos programas de intervención: uno destinado a estudiantes de 3º y 4º de escolaridad y otro destinado a estudiantes de 5º y 6º. Cada programa contó con un manual para el alumno y otro para el profesor y ejemplos de secuencias didácticas para mejorar los niveles de comprensión de lectura, basados en los modelos teóricos de comprensión de lectura y en un enfoque vygotskiano del aprendizaje.

Estos programas mostraron cómo se puede motivar para la lectura, al mismo tiempo que se promueve el desarrollo de estrategias de lectura, de habilidades de comprensión lectora y de la metacompreensión. El tronco común de las versiones de alumno y profesor está formado por un conjunto de estrategias y actividades que persiguen la enseñanza explícita de la comprensión lectora en cuatro niveles: comprensión literal, comprensión inferencial, reorganización de la información y comprensión crítica.

Las actividades propuestas buscaron también promover, de modo integral y transversal, el desarrollo de estrategias para enfrentarse al vocabulario desconocido y de metacompreensión propusieron un conjunto heterogéneo de estrategias, distribuidas en los tres momentos considerados a lo largo de la investigación: antes, durante y después de la lectura (Giasson, 2005). La metacompreensión se promovió mediante cuatro estrategias: a) análisis de las exigencias de diferentes actividades; b) explicitación y análisis de los procesos de comprensión asociados a cada pregunta o actividad; c) inclusión de preguntas relativas a los procesos utilizados en la elaboración de las respuestas, y d) presentación de sugerencias por parte de unos personajes que hacen referencia a los seis procesos de comprensión lectora (metacompreensión, comprensión literal, comprensión inferencial, reorganización de la información y comprensión crítica, y a los procesos léxicos o de vocabulario)<sup>19</sup>

- Ayleen Eliash Muñoz, en el año 2007 realizó un proyecto de investigación para la Universidad académica de Humanismo Cristiano de Chile, titulada “Estrategias didácticas para mejorar la Comprensión Lectora en la Escuela Rosalina Pescio Vargas Comuna Peñaflor”

---

<sup>19</sup> VIANA Fernanda Leopoldina, RIBEIRO Lolanda y SANTOS Sandra. Los desafíos de enseñar a comprender. Asociación española de comprensión lectora. Revista de investigación científica. España, 2014.

El proyecto se trazó como objetivo desarrollar en los profesores la utilización de estrategias para propiciar el desarrollo del pensamiento a través de la lectura comprensiva en sus alumnos, mediante la confección de guías de aprendizaje que sirvan de apoyo al trabajo de comprensión lectora en los alumnos de primer ciclo básico.

Las autoras proponen el desarrollo de talleres con docentes en los que les orientaron frente a la aplicación de estrategias de enseñanza enfocadas al desarrollo de competencias psicolingüísticas y habilidades de la comprensión lectora. Para esto, se basaron entre otros, en los postulados de Albert Bandura, creador de la teoría social del aprendizaje, que se centra en los conceptos de refuerzo y observación. Lev Vigotsky que aporta el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Ausubel con sus postulados sobre Aprendizaje significativo; Mabel Condemarín quien plantea los factores constituyentes del constructo de madurez lectoescritora e Isabel Solé con sus postulados sobre las estrategias propias de cada momento de la lectura.

### **2.1.2 Antecedentes Nacionales**

- Susana Pérez Hernández en el año 2015 realizó una tesis de grado titulada “Estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión lectora” con el fin de optar le título de Magister en Pedagogía de la lengua materna en la Universidad distrital Francisco José de Caldas de Bogotá. La orientación metodológica del trabajo, estuvo dada mediante el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo, que a través de la investigación acción permitió hacer la reflexión en torno al fortalecimiento de las estrategias de lectura.

El proceso de intervención fue realizado con estudiantes de primaria, a partir de 3 secuencias didácticas que, a través del texto narrativo, permitieron fortalecer estrategias cognitivas como: iniciación o tarea de reconocimiento, muestreo y selección, inferencias, predicciones,

terminación y corrección y estrategias metacognitivas como: el friso, el mapa conceptual y el resumen, dando pie a procesos de producción. Como conclusión del trabajo, la autora determinó que las estrategias cognitivas y metacognitivas implementadas si contribuyeron a fortalecer la comprensión lectora y que el texto narrativo fue un buen recurso pues permitió a los estudiantes reconocer la superestructura, macroestructura y microestructura, haciéndose evidente el proceso en las producciones escritas que resultaron del proceso de intervención. De igual forma, el trabajo con estas estrategias propició que los estudiantes reconocieran sus fortalezas y dificultades en el proceso lector y además se fortalecieron valores como la autonomía, reflexión, criticidad, respeto por la opiniones de otros.

- Andrea Alaís Grillo, Deissy Viviana Leguizamón Sotto y Jessika Irina Sarmiento Ceballos realizaron una tesis de grado titulada “Mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de básica primaria mediante el desarrollo de estrategias cognitivas con el apoyo de un recurso tic” para la maestría en Pedagogía de la Universidad de la Sabana en el año 2014. Bajo el enfoque de la investigación-acción educativa.

El trabajo investigativo tuvo como objetivo mejorar la comprensión lectora, en los estudiantes de cuarto grado de la Institución Educativa Roberto Velandia, mediante el desarrollo de estrategias cognitivas con el apoyo de un recurso TIC.

Para el desarrollo de la propuesta, en primera instancia, realizaron la aplicación de una prueba para establecer el nivel de comprensión lectora en el grupo muestra y aplicaron encuestas a tres directivos docentes y a los 40 estudiantes de la institución, para establecer condiciones institucionales y personales favorables al propósito buscado. La información recolectada, permitió generar procesos reflexivos ante las

problemáticas observadas y sirvió como referente para el diseño y aplicación de cuatro talleres basados en estrategias cognitivas de lectura, al interior de un blog.

El desarrollo de la investigación en la Institución educativa generó impacto dentro de la comunidad teniendo en cuenta que hay mayor práctica de la lectura por parte de los estudiantes, así como el interés por la utilización de las TIC en el proceso de aprendizaje. Las autoras plantean además cómo los estudiantes, a través del uso de estrategias cognitivas, obtienen importantes beneficios en la comprensión lectora. Respecto a los docentes se evidenció motivación por involucrar las tecnologías de la información y la comunicación en su ejercicio profesional, además de ofrecerle al maestro la oportunidad de realizar una lectura objetiva de los resultados encontrados y la reflexión que resulta indispensable para quien dedica su ejercicio profesional a la docencia.

De igual forma, durante la investigación, se evidenció que las tecnologías de la información y la comunicación, son herramientas útiles que sirven como estrategias para desarrollar la comprensión lectora, tomando las herramientas Web 2.0 para promover los procesos de enseñanza y aprendizaje de una forma interdisciplinaria.<sup>20</sup>

### **2.1.3 Antecedentes locales**

Gómez María, en el 2007, realizó una investigación titulada Mediación para la comprensión lectora en escuelas rurales de San Gil , Santander , Colombia; en la que a partir del proceso de investigación, acción desarrollado por un grupo de maestros de trece escuelas rurales y basados en el enfoque de pedagogía cognitiva de Reuven Feuerstein, se preguntan por los procesos cognitivos y las

---

<sup>20</sup> ALAÍS GRILLO Andrea. Mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de básica primaria mediante el desarrollo de estrategias cognitivas con el apoyo de un recurso tic. Tesis maestría en Pedagogía. Universidad de la Sabana. Bogotá, 2014.

mediaciones pedagógicas que se deberían desarrollar en estudiantes de los grados tercero, cuarto y quinto de educación básica.

Las maestras involucradas en el proceso elaboraron un diagnóstico de los niveles de comprensión lectora de los estudiantes determinando los aspectos que presentaban mayor dificultad, identificaron los procesos cognitivos a fortalecer y plantearon estrategias de aula para el mejoramiento de la comprensión lectora.

Encontraron dificultades en los estudiantes especialmente en el manejo de varias fuentes de información, lectura fluida, conducta planificada y sistemática a la hora de analizar un texto, comparación y clasificación de ideas y producción de texto escrito. En cuanto a los procesos cognitivos implementaron instrumentos didácticos para desarrollar la identificación, diferenciación, representación mental, comparación, clasificación, codificación y decodificación análisis y síntesis, inferencia lógica, razonamiento hipotético y razonamiento divergente. En cuanto a la mediación practicaron la mediación de intencionalidad, significado, trascendencia y sentimiento de capacidad.

Entre otros aspectos concluyeron que la comprensión lectora tenía que ver con procesos mentales estructurales que se iban logrando en la medida en que la mediación pedagógica permitía cristalizar las operaciones mentales y se adquirirían los hábitos de comportamiento para ser más eficiente y capaces de autoregular los procesos cognitivos.<sup>21</sup>

## **2.2 MARCO CONCEPTUAL**

Con el fin de documentar la propuesta de investigación y dar sustento a la misma, se hace una revisión de los aportes teóricos que desde la perspectiva del constructivismo, permitan cimentar las bases en la búsqueda de las mejores

---

<sup>21</sup> Gómez María. Mediación para la comprensión lectora en escuelas rurales de San Gil, Santander, Colombia. Universidad Industrial de Santander. Revista Docencia Universitaria, Cededuis, vol 8, 2007

estrategias tendientes a desarrollar los procesos de pensamiento implícitos en el proceso de comprensión de textos.

### **2.2.1 El proceso lector**

Con el fin de retomar el tema que nos ocupa, se considera pertinente hacer alusión a los diferentes enfoques que se le han dado a lo largo del tiempo.

La lectura tiene dos formas de ser entendida: como “la decodificación de grafemas y su conversión a fonemas, respetando las reglas de conversión grafema - fonema y como la habilidad que tiene el individuo de extraer el significado tanto explícito como implícito, de un texto escrito”<sup>22</sup>. Aunque las tendencias actuales se enfocan al segundo concepto que se ha expuesto, aún es común ver que en la escuela, los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura se centran en reforzar las habilidades de los estudiantes para leer fluidamente, desconociendo, la necesidad de establecer acciones para reforzar los procesos de pensamiento que permitan al estudiante comprender

En este sentido, Cassany plantea que “todavía hoy muchas personas creen que leer consiste en oralizar la grafía, en devolver la voz a la letra callada. Se trata de una concepción medieval, que ya hace mucho que la ciencia desechó. Es una visión mecánica que pone el acento en la capacidad de descodificar la prosa de modo literal. Sin duda deja en un segundo plano a la comprensión- que es lo importante”<sup>23</sup>.

Frente a este planteamiento, se pone de manifiesto que lo importante de la lectura no es la decodificación, aunque este es un elemento básico para llegar al verdadero objetivo de la lectura que es la comprensión.

Una perspectiva basada en la comprensión es la que plantea Solé<sup>24</sup>, leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, donde el primero busca satisfacer los objetivos que guían su lectura, de la misma manera, requiere que este ponga

---

<sup>22</sup> ADAMS y Collins. Citado por DIAZ Camacho Jacqueline. La metacognición en el proceso de lectura. Revista Árete. Vol 11, 2011.

<sup>23</sup> CASSANY Daniel, citado por PEREZ, Susana. Estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión lectora. Bogotá, 2015. p.27.

<sup>24</sup> SOLÉ Isabel. Estrategias de lectura. Materiales para la innovación educativa. GRAÓ. p. 17.

en evidencia los conocimientos que posee con el fin de construir el significado. En este sentido, plantearse objetivos claros antes de enfrentarse a un texto, contribuye a que el proceso se haga más efectivo y se centre la atención en los elementos que permiten dar respuesta a dichos objetivos.

Los aportes anteriores reafirman que leer no es solo dominar la habilidad de decodificar, como aún se ve actualmente en algunos contextos. No se puede dejar de lado la interacción que debe haber entre el texto y el lector, además del contexto. Por lo que es necesario, buscar estrategias para que los lectores participen del proceso de manera activa y centren su atención en los elementos que le dan luces para interpretar el texto.

Como parte de los actores del proceso educativo, no podemos desconocer la perspectiva que se tiene de la lectura desde los lineamientos curriculares, en dicho documento se plantea que “leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. El significado, a diferencia de lo que sostenía el modelo perceptivo motriz de la lectura, no está sólo en el texto, tampoco en el contexto ni en el lector, sino en la interacción de los tres factores, que son los que, juntos, determinan la comprensión”<sup>25</sup>. Lo anterior, permite determinar, que desde los lineamientos curriculares, que son los que guían nuestro quehacer, se ha venido insistiendo en la lectura desde la perspectiva activa del lector, en interacción con el texto y un contexto que determina los factores que la facilitan u obstaculizan.

Como se ha venido desarrollando en los párrafos anteriores, la comprensión es un proceso interactivo en el cual el lector construye una representación organizada y coherente del contenido del texto, relacionando la información del mismo con los esquemas relativos al conocimiento previo, bien sean los esquemas relativos al conocimiento específico del contenido del texto o bien aquellos otros esquemas acerca de la organización general de los textos informativos (textos que “comparan ” cosas, objetos; textos que “clasifican” o “enumeran” cosas, etc.). En la medida que el lector es consciente de estos

---

<sup>25</sup> MEN. Lineamientos curriculares de Lengua Castellana. Bogotá. MAGISTERIO. 1998. 102 P.

esquemas de conocimiento, puede adoptar estrategias para organizar y estructurar la información con el fin de obtener una representación coherente, ordenada y jerárquica, lo cual posibilita el aprendizaje a partir del texto<sup>26</sup>.

El núcleo del proceso lector es la comprensión lectora y no la velocidad, que debe estar siempre condicionada a la comprensión. ¿Qué significa comprender un texto? Significa dar cuenta del mismo, para lo cual es necesario ubicar sus ideas y señalar la forma como se relacionan siendo ésta la primera fase del proceso lector. La creación es una segunda fase en el proceso lector, y depende de la comprensión porque no es posible crear en el vacío, siempre se crea a partir de algo. Crear, en esta perspectiva, significa aportarle al texto, enriquecerlo y recrearlo. La creación se manifiesta de varias formas, la más simple es aquella en que con las mismas ideas del texto se crean nuevas formas de relacionarlas. Claro que esta separación en dos fases es, ante todo, metodológica, pues la comprensión requiere una alta dosis de creatividad para construir el significado del texto. Pero lo que se plantea en la segunda fase tiene que ver fundamentalmente con el aporte que el lector hace al texto.

Los otros factores que intervienen en el proceso transaccional son el texto y el contexto, que a continuación serán abordados. Por su parte, el texto, en su manifestación lingüística, representa una cadena de artificios expresivos que el lector debe actualizar. En este sentido el texto presenta espacios en blanco intencionalmente dejados por quien lo emitió. Puesto que el texto vive de la plusvalía de sentido que el destinatario introduce en él, estos espacios deben ser llenados con un margen suficiente de univocidad, dejando al lector la iniciativa interpretativa que se soporta en la capacidad de abrir el diccionario a cada palabra que encuentra y de recurrir a una serie de reglas sintácticas preexistentes con el fin de reconocer las funciones recíprocas de los términos en el contexto de la oración. Así, todo mensaje postula una competencia gramatical por parte del destinatario.

---

<sup>26</sup> LERNER, citado por MEN en Lineamiento curriculares de lenguaje. Bogotá. 1998. 102 P.

La complejidad es una característica que distingue un texto de otros tipos de expresiones. El motivo principal de esa complejidad es precisamente el hecho de que está plagado de elementos no dichos, es decir, no manifestados en el plano superficial. Por lo anterior, el texto postula la cooperación activa y consciente del lector como condición de su actualización, así como otros movimientos cooperativos: en primer lugar, el lector debe actualizar su enciclopedia y en segundo lugar, se requiere del lector un trabajo de Inferencia<sup>27</sup>.

En este sentido, la primera interpretación que se hace del texto tiene que ver con lo dicho explícitamente. Sin embargo, el texto exige del lector una interpretación semiótica que es aquella por la que se intenta explicar por qué razones estructurales el texto puede producir esas interpretaciones semánticas. Por lo tanto, decir que todo texto prevé un lector modelo significa decir que en teoría, y en ciertos casos explícitamente, prevé dos: el lector modelo ingenuo (semántico) y el lector modelo crítico (semiótico). Es así como la lectura crítica es la competencia relacionada con la capacidad que tiene el lector para dar cuenta de las relaciones entre los discursos y las prácticas socioculturales que las involucran y condicionan, lo cual significa que el lector debe reconstruir el sentido profundo de un texto en el marco del reconocimiento del contexto en el que se produce y de las condiciones discursivas (ideológicas, textuales, sociales) en las que se emite<sup>28</sup>.

El último factor que debe considerarse en la comprensión lectora es el contexto, el cual alude a las condiciones que rodean el acto de lectura.

Existen tres tipos de contexto: El textual, está representado por las ideas presentes antes y después de un enunciado, o sea, las relaciones intratextuales que permiten la delimitación y construcción de un significado. En otras palabras, las relaciones que establece un enunciado con aquellos que lo rodean en el mismo texto. Las palabras, como las oraciones, por sí mismas no comunican, lo hacen por las relaciones entre ellas en una situación comunicativa particular.

---

<sup>27</sup> ECO Umberto. Lector in fábula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo. Editorial Lumen. 1993.

<sup>28</sup> ECO Umberto. Lector in fábula. Los límites de la interpretación. Editorial Lumen. 1992

El extratextual, compuesto esencialmente por factores como el clima o el espacio físico donde se realiza la lectura, pues es distinto leer en un medio de transporte que en una biblioteca; también se considera aquí la posición que se utilice al leer: de pie, sentado o acostado. Si bien la lectura es esencialmente un proceso lingüístico y cognitivo y por tanto quien procesa los significados de un texto es la mente del lector, estos factores periféricos afectan la comprensión textual.

El psicológico, que se refiere al estado anímico del lector en el momento de leer el texto.<sup>29</sup>

En conclusión, leer implica darle un nuevo sentido al texto haciendo uso de los conocimientos previos que ayudan a obtener el significado, en este sentido, la comprensión es diferente para cada persona, ya que depende de los objetivos que se traza al leer y el bagaje de conocimiento que tenga frente al tema, además depende de la calidad del texto abordado, así como de las condiciones del contexto. Por lo anterior, la tarea de crear las condiciones en el aula para el aprendizaje de la lectura y la escritura implica tomar decisiones en cuanto a los tipos de materiales que se deberán usar en diversos contextos significativos. Es necesario disponer en el aula de diversidad de materiales que respondan a diversas necesidades y funciones de lectura y la elección de estos materiales debe constituir una tarea cuidadosa por parte del maestro, pues en buena parte el interés que se despierte y se mantenga por la lectura dependerá de la calidad y capacidad de movilización de los textos escritos a los que los alumnos puedan acceder. Por ejemplo, la diversidad de tipos de textos es una prioridad en todos los grados de la escolaridad, y los énfasis en cuanto a la comprensión lectora se pueden definir con base en los niveles planteados en el eje referido a los sistemas de significación. Es decir, el acercamiento a la comprensión tendrá mayores niveles de complejidad a medida que avanza el grado de escolaridad, pero la comprensión de diverso tipo de textos es permanente.

---

<sup>29</sup> MEN, Lineamiento curriculares de Lenguaje. Bogotá, p. 50.

### **2.2.2. Pensamiento y lenguaje**

Teniendo en cuenta que el aprendizaje requiere de un papel activo y responsable del sujeto que aprende, el enfoque cognitivo, enfatiza en los procesos internos que éste realiza. Así que, la perspectiva cognitiva estudia las operaciones, procesos o estrategias que realiza el sujeto cuando aprende, es decir, cuando adquiere, organiza, elabora y recupera conocimientos. “Además, se pone de relieve las diferencias que muestran los sujetos expertos en relación con sujetos noveles, a fin de poder diseñar procedimientos para mejorar los aprendizajes de estos últimos. Si se puede enseñar al alumnado que presenta deficiencias y dificultades en el aprendizaje, procedimientos o estrategias para superarlas, sería inadmisibile no hacerlo”.<sup>30</sup>

“La inteligencia está formada por tres aspectos: el poder (nivel básico de aptitud intelectual inherente a la persona); el conocimiento (dominio específico y conocimiento general del que se dispone) y las tácticas estrategias cognitivas o técnicas de pensamiento, empleadas para el uso con mayor eficacia de los otros dos componentes)”<sup>31</sup> Por lo anterior, el proceso de enseñanza se debe enfocar a desarrollar la instrucción en el uso de estrategias, pues esto favorece el poder y el desarrollo del conocimiento como disposiciones innata del sujeto; a pesar de que las estrategias no sustituyen totalmente el poder y el conocimiento, suelen ser capaces de compensar los niveles inferiores de ambos. “Teniendo en cuenta lo anterior, se destaca la importancia de que la escuela desarrolle la inteligencia de los alumnos, lejos de la tendencia de concebirla como una cosa predeterminada y fija, por lo que propone, el desarrollo de actitudes más positivas que los lleven al aprendizaje, así como también, al pensamiento

---

<sup>30</sup> ELOSÚA María Rosa. Estrategias para enseñar y aprender a pensar. Universidad Complutense de Madrid. Ediciones Narcea. 1993. P. 3

<sup>31</sup> *Ibíd.* P. 5

mediante la enseñanza del eje de aprender a pensar. Una gran parte de ser inteligente significa, tener disposiciones de pensamiento sólidas”.<sup>32</sup>

Por otra parte, se hace referencia al concepto de “caracteres intelectuales”<sup>33</sup> como un término que incluye disposiciones como pensamiento crítico y capacidad intelectual, asociadas estrechamente con pensamiento productivo. Dicho concepto, reconoce la importancia de la actitud y afecta la cognición, en tanto que describe un conjunto de prácticas que forman y motivan el conocimiento intelectual; por lo tanto, para el autor, el rendimiento de la inteligencia no es sólo una demostración de habilidad. La profunda relación entre inteligencia y pensamiento, permite plantear la importancia de enseñar a pensar, como una estrategia de desarrollo y de mejora de la capacidad intelectual.

“Tanto el pensamiento como el lenguaje, son procesos cognoscitivos relacionados de forma indisoluble y forman una estructura como un todo funcional”<sup>34</sup>. Del lenguaje, es importante mencionar su relación directa con el pensamiento, la reflexión sobre el significado de la palabra (semántica), la estructura lingüística (sintaxis), el componente pragmático (contextual), y los procesos neurológicos implicados en la producción del lenguaje. La unidad que conserva las propiedades básicas, del conjunto conformado por pensamiento y lenguaje, es el significado de las palabras; el significado de una palabra es tanto pensamiento como habla. El análisis semántico (desarrollo, estructura y función de la palabra) es el camino a seguir para la exploración del pensamiento verbal; el símbolo, el signo y la función semiótica, no pueden ser reducidos sólo a lo cognitivo, ellos tienen compromisos afectivos, valores sociales y culturales de

---

<sup>32</sup> Perkins, 1995. Citado por LARA Coral Alicia en Desarrollo de habilidades de pensamiento y creatividad como potenciadores de aprendizaje. Artículo de Revisión Bibliográfica. Revista Unimar. Número 59. Pasto Colombia. 2012. P. 87

<sup>33</sup> Richart citado por LARA Coral Alicia en Desarrollo de habilidades de pensamiento y creatividad como potenciadores de aprendizaje. Artículo de Revisión Bibliográfica. Revista Unimar. Número 59. Pasto Colombia. 2012.

<sup>34</sup> Vigotsky citado por LARA Coral Alicia. Desarrollo de habilidades de pensamiento y creatividad como potenciadores de aprendizaje. Artículo de Revisión Bibliográfica. Revista Unimar. Número 59. Pasto Colombia. 2012. P. 88.

quien los construye y los usa; en este sentido, estos valores determinan tipos de pensamiento y aprendizaje.<sup>35</sup>

Gracias al lenguaje, “el pensamiento permite delimitar los elementos más esenciales de la realidad, configurar en una misma categoría cosas y fenómenos que en la percepción directa pueden parecer distintos. El pensamiento permite elaborar conceptos abstractos y formular conclusiones lógicas que rebasan los marcos de la percepción sensorial; posibilita los procesos del razonamiento lógico y descubrir en el desarrollo del mismo las leyes de los fenómenos inasequibles a la experiencia directa”<sup>36</sup>

Vygotski<sup>37</sup>, se refiere a la formación de conceptos en la adolescencia como a una nueva forma de actividad intelectual, un modo nuevo de conducta, un nuevo mecanismo intelectual; para este autor el paso al pensamiento en conceptos supone un verdadero cambio en el pensamiento del niño. Y la comprensión de los mismos constituye la base de la comprensión lectora.

Es necesario familiarizarse con los procesos de estructuración del lenguaje sobre el cual se expresa el pensamiento a través de la palabra que permite formar conceptos, establecer las leyes de la conexión de las palabras en sistemas complejos para la formulación de juicios y entender los sistemas lógicos que se han venido formando a través de los tiempos para ser capaz de ejecutar las operaciones de la deducción lógica<sup>38</sup>.

---

<sup>35</sup> LARA CORAL Alicia. Desarrollo de habilidades de pensamiento y creatividad como potenciadores de aprendizaje. Artículo de Revisión Bibliográfica. Revista Unimar. Número 59. Pasto Colombia. 2012. P. 88.

<sup>36</sup> Luria A.R. Lenguaje y Pensamiento. Editorial Fontanella, Barcelona. 1980. Pag. 25

<sup>37</sup> Vygotski, Lev Semiónovich. El desarrollo del pensamiento del adolescente y la formación de conceptos, en Paidología del adolescente. Obras escogidas por A.V. Zaporózhets, Editorial Pedagógica, Moscú, 1984.

<sup>38</sup> Ibid.p.26

### **2.2.3. Estrategias de lectura**

Dada la multiplicidad de tipos de pensamiento, su formación no es espontánea, sino es el resultado de un proceso educativo, por lo tanto, se hace necesario que exista una enseñanza explícita de habilidades de pensamiento, con esta enseñanza específica, se permite que el alumno adquiera las destrezas necesarias, para poder ejecutar diversidad de operaciones con el conocimiento que adquiere<sup>39</sup>.

“El modelo de infusión del pensamiento se fundamenta en enseñar habilidades intelectuales, a partir del currículo de la disciplina, tomando en consideración no sólo la lógica disciplinar, sus contenidos específicos, sus métodos, sino también, sus propósitos y formas de comunicación y lenguaje; así, la infusión integra la instrucción directa con habilidades de pensamiento en la enseñanza de contenidos disciplinares. Esta enseñanza mejora el pensamiento y el aprendizaje de los contenidos No se trata de sólo desarrollar habilidades de pensamiento, sino también, de mejorar la calidad de los aprendizajes escolares; se debe tomar en serio, la base disciplinar que da contexto a la enseñanza de habilidades de pensamiento en la escuela”<sup>40</sup>.

De acuerdo con los anteriores planteamientos, la enseñanza debe enfocarse ofrecer a los estudiantes las herramientas adecuadas para estimular pensamiento crítico, creativo y metacognitivo; de esta manera se hace posible la construcción de aprendizajes sólidos que le permitan al sujeto que aprende realizar múltiples operaciones con el conocimiento adquirido, y así establecer relaciones de mayor complejidad entre las disciplinas.

---

<sup>39</sup> LARA CORAL Alicia. Desarrollo de habilidades de pensamiento y creatividad como potenciadores de aprendizaje. Artículo de Revisión Bibliográfica. Revista Unimar. Número 59. Pasto Colombia. 2012. P. 89.

<sup>40</sup> *Ibíd.* p. 90.

“La necesidad de la enseñanza explícita de destrezas intelectuales, en el contexto de lo analizado es procedente, sin embargo, no se puede perder de vista que el alumno apropie y consolide dichas destrezas en el proceso mismo de aprendizaje escolar, es decir, que no sólo utilice los contenidos de la disciplina como una temática circunstancial, sino que ponga estas habilidades en ejercicio en la clase, haciéndolas parte de la disciplina y del modo de aprenderla”<sup>41</sup>.

“En cuanto a las estrategias de enseñanza y desarrollo de las habilidades de pensamiento, se requiere de condiciones como las siguientes:

- Tareas de ayuda, como la toma de decisiones, la investigación, la indagación experimental, la solución de problemas, y la invención, para que los estudiantes puedan usar el conocimiento en forma significativa, y que implica algún nivel de creación de conocimiento nuevo.
- Que se considere seriamente la coherencia entre el diseño pedagógico y la evaluación. La forma de evaluar condiciona de manera importante el qué y el cómo se aprende. Si en la evaluación, por ejemplo, se demanda sólo la reproducción de contenidos, los alumnos actuarán en consecuencia, adecuarán sus recursos cognitivos para responder adecuadamente a la evaluación.
- La enseñanza debe ir acompañada de una estimulación constante de hábitos mentales autorregulatorios, metacognitivos, críticos y creativos.
- La autorregulación hace relación a los hábitos mentales como: estar consciente del propio razonamiento, planificar, presupuestar los recursos que se necesitan, ser sensible a la retroalimentación, y evaluar la eficacia de las propias acciones.
- Fomentar el desarrollo de hábitos mentales como: el comprometerse en las tareas, persistir en la búsqueda de soluciones y respuestas así no aparezcan de inmediato, superar los límites de su conocimiento y sus capacidades, generar,

---

<sup>41</sup> Ibíd p.92

confiar y mantener sus propios estándares de evaluación, y apropiarse de nuevas formas de observar una situación, más allá de los estándares convencionales”.<sup>42</sup>

La capacidad para aprender continuamente tiene mucho que ver con el aprendizaje de estrategias generales del pensamiento que nos permiten conocer, y buscar la información que necesitamos, en un momento dado, para resolver una tarea o solucionar un problema. Esto implica que para favorecer un aprendizaje permanente se necesita sobre todo enseñar al sujeto las capacidades que le permitan generar de manera continua la información que va necesitando. Por lo tanto, podemos entender por estrategias de enseñar a pensar el aprendizaje de estrategias generales del pensamiento, que son objeto de instrucción explícita. Esta instrucción puede y debe realizarse a través de las diferentes áreas del currículum, aunque puede aparecer explícitamente como objetivo en algunas de ellas.<sup>43</sup>

Por su parte, Goodman plantea que el proceso de lectura, como cualquier actividad humana, es conducta inteligente y por tanto, emplea una serie de estrategias, entendidas como el esquema para obtener, evaluar y utilizar información, de manera que no se dé una simple respuesta a los estímulos del medio, sino que encuentran en el mundo orden y estructura que les permite aprender a partir de las experiencias, anticipándolas y comprendiéndolas.

En este sentido, todo lector desarrolla estrategias para tratar con el texto, de tal manera que pueda construir significado o comprenderlo.

Dentro de la clasificación de las estrategias planteadas por el autor, se encuentran el muestreo, la predicción y la inferencia.

El muestreo, es la capacidad que posee el lector para seleccionar cognitivamente las palabras e ideas más significativas del texto para construir los significados: el texto provee índices redundantes que no son igualmente útiles; el lector debe

---

<sup>42</sup> MARZANO citado por LARA Coral Alicia. Desarrollo de habilidades de pensamiento y creatividad como potenciadores de aprendizaje. Artículo de Revisión Bibliográfica. Revista Unimar. Número 59. Pasto Colombia. 2012. P. 91.

<sup>43</sup> ELOSÚA María Rosa. Estrategias para enseñar y aprender a pensar. Universidad Complutense de Madrid. Ediciones Narcea. 1993. P.1

seleccionar de estos índices solamente aquellos que son más útiles; si los lectores utilizaran todos los índices disponibles, el aparato perceptivo estaría sobrecargado con información innecesaria, inútil o irrelevante. El lector procesa aquellas palabras o ideas significativas para él y no todas las palabras percibidas visual o táctilmente; en síntesis, el cerebro es el que lee y no el ojo.

La predicción, es la capacidad que posee el lector para anticipar los contenidos de un texto; por medio de ella se puede prever el desenlace de un cuento, una explicación o el final de una oración; es decir, la predicción permite construir hipótesis relacionadas con el desarrollo y con la finalización de un texto.

La inferencia es la capacidad para deducir y concluir acerca de aquellos componentes del texto que aparecen implícitos. La inferencia permite hacer claro lo que aparece oscuro en el texto; al respecto dice Goodman: La inferencia es un medio poderoso por el cual las personas complementan la información disponible utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que poseen. Los lectores utilizan estrategias de inferencia para inferir lo que no está explícito en el texto. Pero también infieren cosas que se harán explícitas más adelante; la inferencia es utilizada para decidir sobre el antecedente de un pronombre, sobre la relación entre caracteres, sobre las preferencias del autor, entre otras cosas.

La predicción, la inferencia y el muestreo son estrategias básicas, utilizadas por todos los lectores, buenos o deficientes, para construir significados. Todo lector, conscientemente o no, muestrea, predice e infiere; la diferencia está en la calidad con que se usan estas estrategias, las cuales dependen del conocimiento previo que el lector posee de los temas que lee. Este tipo de estrategias muestran la manera cómo opera la mente al intentar comprender una realidad, aquella al margen de un entrenamiento específico, anticipa y selecciona, de una manera igualmente específica, los componentes principales para construir los significados, deduce y concluye. Aunque el lector utiliza este tipo de estrategias

intuitivamente, es posible cualificarlas a través de la intervención pedagógica sobre la práctica de la lectura<sup>44</sup>.

Los buenos lectores, además de estas tres estrategias básicas, utilizan de manera consciente, otras dos que les permiten el control del proceso lector; éstas son la verificación y la autocorrección. Por medio de la primera, a medida que el lector va leyendo constata si lo que predijo o infirió es correcto; luego, apoyándose en la segunda, se autocorrige. Este proceso de verificar y autocorregir es esencialmente cognitivo; es decir, el lector lo realiza internamente, no es necesario que se manifieste de forma verbal. Para comprender mejor la forma como el lector logra la comprensión lectora, también debe considerarse, además de los anteriores, otros factores como los propósitos con los que se lee, el conocimiento previo, el nivel de desarrollo cognitivo, la situación emocional y la competencia lingüística.<sup>45</sup>

Por su parte, el propósito que se tiene al leer constituye un elemento importante y se refiere a la conciencia que posee el lector de lo que busca al enfrentarse a un texto, es decir, el para qué de la lectura. Normalmente se lee con un fin, ya sea informativo o recreativo; pero, cualquiera sea el propósito, éste condiciona la comprensión. Además, el grado de comprensión lectora está determinado por el conocimiento previo; por ejemplo, a mayor conocimiento del tema que se está leyendo, mayor comprensión del mismo o, en términos de Frank Smit; a mayor información no visual menor información visual y viceversa; es decir, mientras más conocimiento previo posea el lector, menos se detiene en el texto pues la información no visual le permite comprender con más facilidad su contenido.<sup>46</sup>

---

<sup>44</sup> GOODMAN, Kenneth, en *El aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura*. p.21

<sup>45</sup> Alliende, citado por MEN en *Lineamiento curriculares de Lenguaje*. Bogotá, 1998. P. 48

<sup>46</sup> Lerner, citado por MEN en *Lineamiento curriculares de Lenguaje*. Bogotá. 1998, P. 48

#### **2.2.4. La mediación docente y su relación con la modificabilidad estructural cognitiva**

El Dr. Feuerstein concibe el organismo humano, como un organismo abierto, receptivo al cambio, cuya estructura cognitiva puede ser modificada a pesar de las barreras por insalvables que parezcan. La teoría de la modificabilidad humana es posible gracias a la “Experiencia de Aprendizaje mediado”<sup>47</sup> (EAM) Consiste en la transformación de un estímulo emitido por el medio a través de un mediador, generalmente profesores o padres, el cual lo selecciona, organiza, agrupa, estructura de acuerdo a un objetivo específico, introduciendo en el organismo estrategias y procesos para formar comportamientos. A partir de los estímulos viene el aprendizaje. Feuerstein dice que no solo debe ser este directo sino a partir de la incorporación de un mediador. Y que el aprendizaje va al lado de los procesos culturales. Para que el ser humano pueda aprender en forma directa, debe haber estado sometido a un aprendizaje humano cultural.

En este sentido, se hace evidente la importancia de la intervención de un mediador, el cual se preocupa de dirigir y optimizar el desarrollo de la capacidad intelectual.

Los Principios básicos de Feuerstein son: - Los seres humanos son modificables. Rompe con las costumbres genéticas internas y externas. - El individuo específico con el que estoy trabajando es modificable. - Yo soy capaz de cambiar al individuo. - Yo mismo soy una persona que puede y tiene que ser modificada. - La sociedad también tiene y debe ser modificada.<sup>48</sup>

Feuerstein hace una distinción entre el concepto de modificabilidad y los cambios producidos por el desarrollo. “La modificabilidad se aleja del curso normal producido por el desarrollo. El concepto de inteligencia como matriz invariable fijada por factores genéticos o ambientales, se hace incompatible con el concepto de inteligencia considerada como capacidad de modificación. El primero parte del organismo como sistema cerrado y pasivo y el segundo lo considera como sistema abierto, receptivo al cambio y a la modificación, y la

---

<sup>47</sup> MARTINEZ José María. Modificabilidad Cognitiva y Programa de Enriquecimiento Instrumental. Instituto Superior S. Pio X. 1998.

<sup>48</sup>Ibid.

inteligencia sería como un proceso de autoregulación dinámica, capaz de responder a la intervención del medio exterior”<sup>49</sup>

Además, Feuerstein afirma: "La esencia de la Inteligencia, no radica en el producto mensurarle (que se puede medir), sino en la construcción activa del individuo". Por lo tanto, el individuo tiene capacidad para usar experiencias adquiridas previamente, para ajustarse a nuevas situaciones: la interiorización entendida por todo lo que se intenta realizar en la mente, la reversibilidad que exige la verificación de los ejercicios, la justificación de lo que se dice, la detección de errores, el paso de lo real a lo posible que implica progreso en los niveles de abstracción, hallar distintas posiciones de objetos, percepción de otros puntos de vista, etc. Feuerstein pone su énfasis en el papel del lenguaje y en el condicionamiento del acto mental en todas sus fases.<sup>50</sup>

La Modificabilidad se basa en “la capacidad propia del organismo humano para cambiar la estructura de su funcionamiento. Este cambio estructural cognitivo es el resultado de la adaptación a las condiciones de la vida y refleja cambios en las condiciones internas del individuo”.<sup>51</sup> Un requisito fundamental de esta Modificabilidad Cognitiva es la mediación o mediaciones instrumentales y sociales que usemos en el proceso de aprendizaje. Autores como Piaget y Bruner, que han estudiado la adquisición del conocimiento, han puesto mucho énfasis en la naturaleza constructiva personal del sujeto y cada vez más se reconoce la importancia de la dimensión social. El aprendizaje y el pensamiento tienen lugar en un contexto social, están influenciados por la cultura y el entorno histórico e institucional en el que se inscriben.<sup>52</sup>

La Experiencia de Aprendizaje mediado consiste en la transformación de un estímulo emitido por el medio a través de un mediador, generalmente profesores o padres, el cual lo selecciona, organiza, agrupa, estructura de acuerdo a un

---

<sup>49</sup> *Ibíd.*

<sup>50</sup> *Ibíd.*

<sup>51</sup> PRIETO María Dolores. La Modificabilidad Estructural Cognitiva y el programa de Enriquecimiento Instrumental de R. Feurestein. Editorial Bruño. Madrid. 1988. Pág 28.

<sup>52</sup> Wertsch, Brown y otros, citados por ELOSÚA María Rosa. Estrategias para enseñar y aprender a pensar. Universidad Complutense de Madrid. Ediciones Narcea. 1993.p. 2.

objetivo específico, introduciendo en el organismo estrategias y procesos para formar comportamientos. A partir de los estímulos viene el aprendizaje. Feuerstein dice que no solo debe ser este directo sino a partir de la incorporación de un mediador. Y que el aprendizaje va al lado de los procesos culturales. Para que el ser humano pueda aprender en forma directa, debe haber estado sometido a un aprendizaje humano cultural.

Además, el concepto de mediación se relaciona con el de zona de desarrollo planteado por Vygotsky y es de gran importancia en el plano educacional, pues permite la comprensión de la actividad interna del desarrollo individual, dándose a conocer en líneas generales, en las habilidades y competencias que el niño posee, y sus futuras conquistas posibles, para la planificación de estrategias pedagógicas que potencien su aprendizaje. Según esta teoría, el nivel de desarrollo de un niño sólo puede determinarse, refiriéndose como mínimo a dos niveles de desarrollo, el primero, al desarrollo efectivo actual que el niño presenta y el segundo, al nivel de desarrollo potencial, es decir, el que puede alcanzar. El nivel de desarrollo efectivo, es el que el niño ya ha conseguido como resultado de sus experiencias previas; el desarrollo potencial, se refiere a los procesos que están ocurriendo y progresando o que están a punto de ocurrir y empezar; el nivel de desarrollo posible es lo que se conoce como Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Esta zona es diferente según la persona y en este sentido, considerando esta diversidad, se pretende que el estudiante alcance los mayores y mejores resultados posibles en su experiencia de aprendizaje. El nivel de desarrollo cognitivo de un sujeto, depende de sus características individuales, pero también, del tipo de ayuda pedagógica que se le proporciona. Es decir, el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), se define como la distancia que hay entre los resultados del aprendizaje autónomo del alumno/a (nivel actual de desarrollo) y los resultados posibles con intervención pedagógica, entendida como la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (nivel de desarrollo potencial)<sup>53</sup>.

---

<sup>53</sup> LARA Coral Alicia. Desarrollo de habilidades de pensamiento y creatividad como potenciadores de aprendizaje. Artículo de Revisión Bibliográfica. Revista Unimar. Número 59. Pasto Colombia. 2012. P. 93.

### 2.3. MARCO LEGAL

En Colombia, el ejercicio educativo se rige por los diferentes decretos de la Ley 115, (Ley General de Educación), promulgada el 8 de febrero de 1994. Por lo anterior, el principal sustento legal de la presente propuesta de investigación es dicha ley. Por su parte, en el artículo 1° se define el objeto de la educación de manera precisa al plantear que: “es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y sus deberes”<sup>54</sup> lo que implica, el cumplimiento de los preceptos definidos en la Constitución Política Colombiana; para esto, en el artículo 5°, la Ley 115 determina los fines que pretende, entre otros: desarrollar la capacidad crítica, reflexiva y analítica”. En el mismo artículo también plantea que la educación se desarrollará atendiendo a la adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber.<sup>55</sup> Eso significa que el Estado, a través de las instituciones educativas, debe velar por la formación de ciudadanos íntegros a los que durante todo el proceso se les desarrollen sus potencialidades.

Del mismo modo, en el artículo 20 plantea como uno de los objetivos generales de la educación básica: “desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente”<sup>56</sup>

Para el caso de la Educación Básica, en el artículo 21 plantea como uno de sus objetivos, el desarrollo de las habilidades comunicativas 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. Específicamente, con relación al área de lengua castellana e idioma extranjero,

---

<sup>54</sup> COLOMBIA. Ley General de Educación. Ley 115 de febrero 8 de 1994. Bogotá. 1994. Pág 1.

<sup>55</sup> *Ibid.* Pág 2.

<sup>56</sup> *Ibid.* Pág. 6

la Ley 115 plantea que debe abordarse como área fundamental, tal como se expresa en el artículo 23°; por ello, todas las instituciones que prestan un servicio educativo de calidad deben incluirla de forma obligatoria.

Por su parte, el documento sobre Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje.<sup>57</sup>, estructura esta área en cinco factores, en los cuales aparecen de manera concreta e integral, los elementos a tener presentes para abordarla, desde los diferentes niveles y grados de la educación básica y media. El primer eje está identificado por la producción textual; el segundo, por la comprensión e interpretación textual; el tercero, por el eje de la literatura; el cuarto, por los medios y otros sistemas simbólicos y, finalmente, aparece el quinto eje que hace referencia a la ética de la comunicación.

---

<sup>57</sup> MEN. Estándares Básicos de competencia en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Revolución educativa. Bogotá 2006.

### 3. METODOLOGÍA

#### 3.1. ENFOQUE METODOLÓGICO

La docencia, vista como profesión, no puede alejarse de la reflexión como principal elemento característico, ya que, “la investigación como reflexión en la acción conlleva a una reconsideración del educador como profesional y, en consecuencia, a una reconceptualización teórico – práctica de su formación”<sup>58</sup> lo que le permite al docente comprender el sentido y significado de la acción educativa en el medio tan complejo en el que actúa.

La variedad de situaciones y escenarios en los que interactúa el docente está determinado por los factores y condiciones no solo de su experiencia personal, sino de la de sus estudiantes, por lo que dicha interacción se encuentra enriquecida por diferentes situaciones y problemas, que abordados desde un punto de vista crítico y reflexivo, se convierten en una excelente oportunidad para generar cambios positivos y transformaciones que enriquecen la profesión docente, a partir de la creación de espacios de innovación y autoformación. Por lo que se hace necesaria la implementación de procesos investigativos desde el aula, que lleven al profesional docente a encontrar la mejor manera de dar solución a los problemas de su práctica.

En este sentido, la investigación cualitativa se convierte en la opción pertinente para generar reflexión en el aula, ya que parte de una concepción de la realidad como totalidad que se construye en la interacción comunicativa de sus integrantes, y que se debe estudiar teniendo diferentes teorías como referentes para abordar una realidad múltiple. Dicha realidad se conoce a partir de los significados que le asignan los diferentes actores. Por lo tanto, la investigación

---

<sup>58</sup> MUÑOZ GIRALDO, José Federman. Competencias investigativas para profesionales que forman y enseñan. ¿cómo desarrollarlas?. Bogotá: Editorial Magisterio. 2001. Pág. 25.

cualitativa hace una lectura que trasciende el texto directo y devela significados e intereses.<sup>59</sup>

En cuanto a la investigación en educación, “esta contribuye a la comprensión o explicación de los fenómenos, eventos y hechos pedagógicos en los distintos niveles del sistema educativo”<sup>60</sup> Por ello, debe convertirse en un ejercicio constante dentro de las aulas de clase, con el fin de generar procesos de reflexión en torno a las experiencias de aula, y por ende suscitar cambios que contribuyan a mejorar la calidad educativa, ya que “El propósito último de la investigación es comprender; y comprender es la base de la acción para la mejora”<sup>61</sup>

Según Guillermo Briones, existen dos clases de investigación, la investigación en el aula y la investigación del aula. “La primera, es realizada por el profesor en su propia aula o escuela con el fin de obtener un mejor conocimiento de las características de esta, o bien para estudiar un problema de tal modo que pueda utilizar el conocimiento obtenido en la solución del mismo; la segunda, es realizada mayoritariamente por investigadores externos a la escuela provenientes de las universidades o centros especializados en investigación”<sup>62</sup>

Teniendo en cuenta lo anterior, el presente trabajo de investigación se relaciona con la investigación en el aula, ya que con éste se busca contribuir al mejoramiento de una situación problema, relacionado con las dificultades en la comprensión lectora y el desarrollo de procesos de pensamiento inherentes en esta. Se rescata la labor del docente como mediador, quien una vez detecta la situación problema, se fundamenta para planear y aplicar las mejores estrategias que contribuyan a mejorar la situación, de manera que genere los conocimientos

---

<sup>59</sup> SUÁREZ RUIZ, Pedro Alejandro. Metodología de la investigación Diseños y Técnicas. ORION EDITORES LTDA. Bogotá. 2011. Pág. 182.

<sup>60</sup> RUÍZ, Alexander y QUINTERO Marieta ¿Qué significa investigar en educación? Colombia 2004, pág16

<sup>61</sup> McKERNAN. James. Investigación – acción y currículum. métodos y recursos para profesionales reflexivos. Madrid: Morata.1999. pág 23.

<sup>62</sup> BRIONES, Guillermo. La investigación en el aula y en la escuela. Bogotá 2004 Pág 78.

para fortalecerse pedagógica, didáctica y disciplinariamente, desde una perspectiva crítica y reflexiva de su labor.

### **3.2. DISEÑO METODOLÓGICO**

Dentro del proceso de investigación de corte cualitativo, la investigación-acción se propone como la mejor opción para examinar el contexto social y las situaciones que se presentan a fin de mejorar la eficacia de las acciones que se ejecuten. Este método permite al investigador conocer el problema específico y su solución teórica, así como la posibilidad de resolverlo en la práctica, ya que ofrece contribuciones aplicables al contexto de la escuela, el aula, la profesión y la formación de nuevos profesionales.

Debido a que este diseño no investiga al otro sino con el otro, implica a los participantes que experimentan problemas y buscan soluciones. También contribuyen con teoría para el avance de la ciencia. “Concibe de modo amplio y flexible el manejo de instrumentos. No sólo implica registrar descriptivamente aquello que ocurre con la máxima precisión posible, sino también recopilar y analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre”<sup>63</sup>, propiciando la producción de conocimientos para guiar la práctica, lo que conlleva a la modificación de una realidad, como parte del proceso investigativo mismo<sup>64</sup>.

En conclusión, “la investigación acción es el proceso de reflexión por el cual en un área – problema determinada, donde se desea mejorar la práctica o la comprensión personal, el profesional en ejercicio lleva a cabo un estudio – en primer lugar, para definir con claridad el problema; en segundo lugar, para especificar un plan de acción- que incluye el examen de hipótesis por la aplicación de la acción al problema. Luego emprende una evaluación para comprobar y establecer la efectividad de la acción tomada. Por último, los

---

<sup>63</sup> MUÑOZ, Giraldo José Federman y otros. *Cómo desarrollar competencias investigativas en educación*. Cooperativa Editorial MAGISTERIO. Bogotá. 2001. P. 87 y 88.

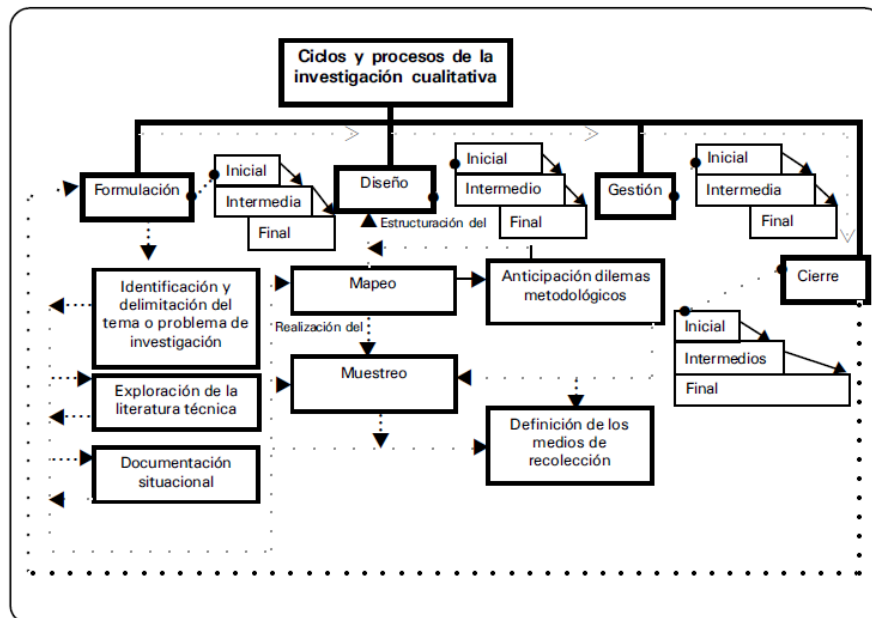
<sup>64</sup> *Ibíd.* P. 78.

participantes reflexionan, explican los progresos y comunican estos resultados a la comunidad de investigadores de la acción. La investigación acción es un estudio científico auto reflexivo de los profesionales para mejorar la práctica.”<sup>65</sup>

En este sentido, este diseño metodológico es la alternativa que se aplica al presente proyecto y se llevó a cabo de acuerdo con los postulados de Carlos Sandoval Casilimas, quien plantea que en la investigación cualitativa lo característico es la simultaneidad de prácticamente todos los procesos que la vuelven realidad. La investigación de este corte es multiciclo, lo que significa que varias veces se pasa por la etapa de formulación, otras tantas por la de diseño o propiamente de rediseño, varias veces gestionamos o ejecutamos los procesos de recolección de información y análisis<sup>66</sup>.

El siguiente mapa conceptual presenta los ciclos y procesos planteados por el autor.

Esquema 1 Ciclos y procesos de la investigación cualitativa



Fuente: Carlos Sandoval Casilimas

<sup>65</sup> McKERNAN. James. Investigación – acción y currículum. métodos y recursos para profesionales reflexivos. Madrid: Morata.1999. P. 25.

<sup>66</sup> SANDOVAL CASILIMAS, Carlos A. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas e investigación social. Investigación cualitativa. Tercera unidad. 1996. P. 113 - 114

A continuación, se presenta de manera detallada la aplicación que se hace del proceso antes mencionado, dentro del presente trabajo de investigación.

### **3.2.1. Formulación**

En el ciclo de formulación, que es el punto de partida formal de la investigación, en el que se hace explícito el ¿Qué es lo que se va a investigar y por qué?<sup>67</sup> Se hizo el diagnóstico de la situación, a partir del análisis documental, donde reposa información de carácter institucional, como son los resultados de las pruebas SABER, que se encuentran en la página del ICFES; el informe semaforizado, entregado por el Ministerio de Educación Nacional a cada Institución educativa y el resultado del Índice Sintético de calidad Educativa (ISCE), así como el plan de mejoramiento Institucional. De la misma manera, se aplicó a los estudiantes una prueba de comprensión lectora construida a partir de la selección de algunas preguntas elaboradas y aplicadas por el ICFES desde el año 2012. Las observaciones de clase a 6 docentes de grado quinto, en torno a las estrategias implementadas para fortalecer la comprensión lectora, fueron un elemento importante para iniciar el proceso de intervención, pues se identificaron características de las mismas que sirvieran como referente para fortalecer el trabajo en el aula a través de la implementación de la secuencia didáctica.

A partir de los hallazgos se formuló la pregunta guía de la investigación y se estableció la importancia de intervenir en la situación problema encontrada.

### **3.2.2. Diseño**

En este ciclo se realizó la preparación del plan que orientó tanto el contacto con la realidad humana objeto de estudio como la manera en que se construyó el conocimiento acerca de ella. En otras palabras, se dio respuesta a las preguntas ¿Cómo se adelantará la investigación? y ¿en qué circunstancias de modo, tiempo y lugar?<sup>68</sup>

En esta etapa del ciclo se realizó una profundización en referentes disciplinares, pedagógicos y didáctico, que permitieron orientar la propuesta de intervención

---

<sup>67</sup> *Ibid.* P. 35.

<sup>68</sup> *Ibid.* P. 35.

hacia el fortalecimiento de los procesos de percepción, selección, asociación, anticipación, deducción, planificación, supervisión y evaluación, a través de la implementación de estrategias cognitivas de muestreo, predicción e inferencia y metacognitivas como la verificación y autocorrección. Dicha documentación es el cimiento de la propuesta de intervención, que se hizo visible en el aula a través del diseño de una secuencia didáctica orientadas al objetivo antes mencionado.

### **3.2.3. Gestión**

Este momento tuvo lugar con el fin de establecer contacto con la realidad o las realidades objeto de estudio, para lograr construir el conocimiento acerca de ella.

El principio que fundamenta la manera de proceder expuesta, “es la necesidad del contacto directo con los actores (sujetos) y con los escenarios en los cuales tiene lugar la producción de significados sociales, culturales y personales para poder descubrir o reconocer, los conflictos y fracturas, las divergencias y consensos, las regularidades e irregularidades, las diferencias y homogeneidades, que caracterizan la dinámica subyacente en la construcción de cualquier realidad humana que sea objeto de investigación.”<sup>69</sup>

Por lo anterior, en esta etapa se realizó la aplicación propiamente dicha de la secuencia didáctica diseñada en el ciclo anterior, para lo cual la observación participante fue la técnica implementada. A través de esta, se recogieron las evidencias del trabajo, mediante el registro en el diario de campo, que fue alimentado a través de la grabación en video de las diferentes sesiones aplicadas. De igual forma, el proceso realizado por los estudiantes fue recopilado en un portafolio que permitió tener de manera más clara y precisa la información relevante del avance de los estudiantes en torno al desempeño en las actividades propuestas en la intervención. Con el fin de verificar el estado de avance de los estudiantes, al final de la intervención se implementó otra prueba de comprensión lectora, con características similares a la inicial. Dichos resultados fueron cotejados con la prueba diagnóstica a través de la

---

<sup>69</sup> *Ibíd.* P. 35

comparación de aciertos y errores de los estudiantes en función de los componentes evaluados.

#### **3.2.4. Cierre**

Las actividades desarrolladas en esta etapa de la investigación permitieron sistematizar de manera progresiva el proceso y los resultados del trabajo de investigación.

A partir del contacto directo con la realidad estudiada, se recolectó la información que contribuyó a comprender los fenómenos ocurridos, de manera que a través del contraste con la teoría se pudieron establecer los hallazgos en función de los objetivos propuestos.

### **3.3. ESCENARIO Y PARTICIPANTES**

El Instituto Integrado de Comercio es un establecimiento educativo de carácter oficial ubicado en el Municipio de Barbosa Santander. Alberga a 3.032 estudiantes desde preescolar hasta grado undécimo. Ofrece las modalidades Académica con profundización en Ciencias Naturales y Salud; Técnica con especialidad en Informática y Técnica con especialidad en comercio.

Cuenta con una sede principal ubicada en la Vereda Cristales Km 1, vía Barbosa – Puente Nacional, en la que alberga a los 1.259 estudiantes de los grados 6º a 11º. Los 1.773 estudiantes de Preescolar y básica primaria se encuentran distribuidos en sus cuatro sedes urbanas (Centro, Santa Fe, Marsella y Gaitán) y sus sedes rurales (Francisco de Paula Santander, Buenavista, Pozo Negro y Amarillo) La población de estudiantes atendida corresponde principalmente a los estratos socioeconómicos 1 y 2.

Para el caso de este proceso investigativo se contó con la participación de 20 estudiantes del grado quinto de la sede urbana Centro, conformada por 10 niñas y 10 niños, con edades entre los 9 y 13 años. De igual forma, participaron la docente titular del grado y la docente investigadora, quien desde el año 2015 cumple en la institución las funciones de tutora del programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional.

El grupo que hizo parte de la investigación es una muestra del grado en el que se presentaron los más bajos desempeños en las pruebas SABER de lenguaje, aplicadas durante el año 2015. Se seleccionó la sede centro por ser la que presenta mayor cobertura en dicho grado.

### **3.4. PROCESO DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN**

#### **3.4.1. Técnicas de recolección de la información**

Las técnicas de recolección de la información implementadas en el desarrollo del presente proyecto fueron:

##### **Prueba de comprensión lectora Diagnóstica**

Esta prueba se organizó a través de la recopilación y elección intencionada de las preguntas de selección múltiple de las pruebas SABER, elaboradas por el ICFES y aplicadas en el periodo comprendido entre el 2012 y el 2015. (Anexo A)

Los criterios de selección de las preguntas se establecieron bajo la necesidad de verificar la competencia de los estudiantes para recuperar la información implícita y explícita; reconocer la intención comunicativa, identificar las ideas principales, capacidad de síntesis; relación de los conocimientos previos; organización, tejido y componentes de los textos, entre otros. Se organizó a partir de los componentes semántico, sintáctico y pragmático.

La prueba se implementó en el ciclo de formulación de la investigación, con el fin de hacer el diagnóstico de los estudiantes frente a la competencia lectora, de manera que se pudiera contar con el referente que direccionó las necesidades de la intervención.

Dicha prueba, de 25 preguntas, fue aplicada en una sesión de 2 horas. Para su implementación, los estudiantes contaron con 90 minutos. Una vez finalizado el desarrollo de las preguntas de selección múltiple, los estudiantes respondieron 2 preguntas abiertas, la primera enfocada a identificar las estrategias implementadas por los estudiantes para comprender los textos y la segunda enfocada a conocer la percepción de los estudiantes frente a su propio proceso,

a partir del planteamiento de fortalezas y debilidades que presentan en el momento de comprender un texto.

Para el desarrollo de la prueba diagnóstica, los estudiantes trabajaron de manera individual y fueron orientados por la docente investigadora en colaboración con la docente titular.

Cada estudiante contó con el documento de las preguntas de selección múltiple y una hoja de respuestas en las que además aparecían las dos preguntas abiertas. (Anexo B)

El tiempo de la sesión se distribuyó de la siguiente manera:

Actividad	Tiempo
Orientaciones generales sobre la aplicación de la prueba	10 minutos
Distribución del material y registro del nombre en la hoja de respuestas	5 minutos
Aplicación de la prueba	90 minutos
Desarrollo de preguntas abiertas	10 minutos
Cierre de la sesión	5 minutos.

### **Observación no participante**

Con el fin de obtener información detallada de las prácticas de aula que se establecen en torno al área de lenguaje, específicamente enfocadas al trabajo sobre comprensión lectora, se realizó la observación de clase a 6 docentes del grado quinto de las diferentes sedes que hacen parte del Establecimiento Educativo. Dichas observaciones fueron registradas en el instrumento de acompañamiento de aula propuesto por el programa Todos a Aprender. (Anexo c) Además se convirtieron en una herramienta para comprender las dinámicas socioculturales que se establecen en torno a la realidad objeto de estudio.

## **Observación participante**

La observación participante es una herramienta de trabajo de la etnografía, que se enfoca a la investigación desde dentro de la realidad estudiada, permitiendo que los investigadores lleguen a describir e interpretar los procesos que se generan a través de las prácticas educativas.

Para el caso de la presente investigación, las estrategias de intervención, fueron articuladas a través de una secuencia didáctica. Dicha secuencia fue diseñada por la docente investigadora, quien luego de la exploración de los referentes teóricos que ofrecen las alternativas didácticas, apostó por la aplicación de estrategias cognitivas básicas de muestreo, predicción e inferencia, así como estrategias metacognitivas, como la mejor alternativa para fortalecer los procesos de pensamiento inherentes a la comprensión lectora.

A través del diseño de esta configuración didáctica, se expresan los diferentes componentes de la práctica: las decisiones de los docentes vinculadas con la selección y organización de los contenidos, de los recursos, del espacio, del tiempo; la incidencia que tienen en dichas decisiones las definiciones curriculares y la oferta editorial; el grado de autonomía con que cuentan para tomar tales decisiones y el sentido educativo que les otorgan; el papel asignado al alumno; la organización social de la clase y la trama vincular que de ella deviene; el sentido y papel de la evaluación en tanto componente de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y como dispositivo de control de resultados<sup>70</sup>

Por su parte, la secuencia se estructuró en diferentes sesiones de clase determinadas por los momentos de exploración en el cual se aplicaron las estrategias preinstruccionales; estructuración en el cual se aplicaron las estrategias coinstruccionales y transferencia o valoración en el que se aplicaron las estrategias posinstruccionales, Propuestas por Frida Díaz Barriga.<sup>71</sup> (Anexo D)

---

<sup>70</sup> RODRIGUEZ REYES, Víctor Manuel. La formación situada y los principios pedagógicos de la planificación: La secuencia didáctica. México, 2004. Pág. 450

<sup>71</sup> DIAZ, Frida y HERNANDEZ, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Mexico: Editorial McGRAW-Hill/Interamericana Editores 2002.

## Prueba de comprensión (salida)

Esta prueba fue adaptada por la docente investigadora, a partir de las preguntas propuestas por el ICFES en los cuadernillos de las pruebas existentes desde el 2012 hasta el 2015. Para seleccionar las preguntas se tuvo en cuenta que guardaran concordancia con los componentes evaluados en la prueba diagnóstica, de manera que se pudieran contrastar los resultados. Dicha prueba fue implementada al final del ciclo de gestión y permitió verificar el avance de los estudiantes y de alguna manera la efectividad de las estrategias trabajadas en el proceso de implementación de la secuencia didáctica. (Anexo E)

### **3.4.2. Instrumentos de registro de la información**

Para el registro de la información se emplearon los siguientes instrumentos:

#### **Diario de campo**

El diario de campo es un apoyo de la observación participante, ya que permite al investigador hacer el registro continuo y acumulativo de todo lo sucedido en el transcurso de la intervención. (Ver ejemplo anexo F. Los demás diarios se encuentran en anexo digital)) A través de este instrumento se hace el registro de los acontecimientos significativos que se observan durante el desarrollo de las sesiones en la etapa de gestión. Para su diligenciamiento, se hizo una descripción detallada de los acontecimientos y a partir de esto, se organizaron los datos, en función de unas categorías de observación, que permitieron enfocar la recolección de unos datos específicos. De igual forma, el video se tomó como base para retroalimentar este diario de campo y realizar un análisis más preciso de la información.

#### **Video**

Con el fin de tener un registro profundo y detallado del proceso de aplicación de la secuencia didáctica, en el ciclo de Gestión se realizó la grabación en video de la aplicación de la secuencia didáctica, ya que acuerdo con McKERNAN, “son una herramienta indispensable para los que realizan estudios observacionales

en entornos naturalistas.” Según el autor, se hace primero la revisión de la grabación deteniéndose en los acontecimientos significativos y transcribiendo luego los episodios pertinentes. Su uso proporciona un registro amplio, fiable preciso, válido, permitiendo grabar a todos los participantes o focalizar a uno en específico<sup>72</sup> por lo que esta técnica permitió el proceso de registro detallado de la información en el diario de campo.

### Portafolio de los estudiantes

El portafolio es un instrumento que permitió obtener información relacionada específicamente con el proceso llevado a cabo por los estudiantes. Dicho instrumento se entregó a cada estudiante a medida que se iba aplicando la propuesta de intervención, de manera que al finalizar el proceso se tuviera un cuadernillo que tuviera las evidencias del avance de cada uno de los estudiantes.

Con el fin de dar una mirada más amplia al proceso de investigación, los objetivos, las preguntas orientadoras y las técnicas e instrumentos, se presentan en la siguiente tabla resumen.

**Tabla 2. Resumen del plan de investigación**

ETAPA	PREGUNTAS DIRECTRICES	OBJETIVOS	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS	
FORMULACIÓN	¿Cuáles son las fortalezas y dificultades que presentan los estudiantes de grado quinto del Instituto Integrado de Comercio de	Identificar las fortalezas y dificultades que presentan los estudiantes en cuanto a la comprensión lectora.	las y que los estudiantes en cuanto a la comprensión lectora.	Prueba de comprensión lectora con preguntas de selección múltiple y dos preguntas abiertas.	Formato de la prueba

<sup>72</sup> McKERNAN. James. Investigación – acción y currículum. métodos y recursos para profesionales reflexivos. Madrid: Morata.1999.pag.124-127.

	<p>Barbosa Santander, en cuanto a la comprensión lectora?</p> <p>¿Cuáles son las características de las prácticas pedagógicas de los docentes de grado quinto, en torno a la comprensión lectora?</p>	<p>Identificar las características de las prácticas pedagógicas de los docentes de grado quinto en torno a la comprensión lectora.</p>	<p>Observaciones de clase de los docentes</p>	<p>Instrumento de acompañamiento en aula del programa “Todos a Aprender”</p>
<b>DISEÑO</b>	<p>¿Qué características debe tener una secuencia didáctica enfocada a fortalecer la comprensión lectora?</p>	<p>Diseñar una secuencia didáctica que fortalezca la comprensión lectora en los estudiantes de grado quinto.</p>	<p>Configuración didáctica.</p>	<p>Formato de la secuencia didáctica</p>
<b>GESTIÓN</b>	<p>¿Qué características debe tener una secuencia didáctica enfocada a fortalecer la comprensión lectora?</p>	<p>Aplicar una secuencia didáctica que fortalezca la comprensión lectora en los estudiantes de grado quinto.</p>	<p>Observación participante</p>	<p>Diario de campo Video Portafolio de los estudiantes</p>

<b>CIERRE</b>	¿Cuáles son los efectos de la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas en el fortalecimiento de la comprensión lectora en los estudiantes de grado quinto?	Determinar los resultados de la aplicación de una secuencia didáctica enfocada a fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes de grado quinto.	Prueba de comprensión	Formato de la prueba

Fuente: La autora

Para el desarrollo de la propuesta se contó con los espacios institucionales, el apoyo de los directivos y la disposición del tiempo durante los cuatro semestres de duración de la maestría. Se espera que los resultados puedan ser socializados con los demás docentes de la institución, como mecanismo para trascender de las barreras del aula los procesos llevado a cabo que puedan aportar al crecimiento institucional y por ende al mejoramiento de la comprensión lectora como elemento importante en la formación integral de los estudiantes.

### **3.5. Criterios éticos de la Investigación – Acción**

Para el desarrollo de la investigación, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios éticos:

1. Todos los afectados por un estudio de Investigación – Acción tienen derecho a ser informados, consultados y aconsejados acerca del objetivo de la investigación.
2. La Investigación Acción no debe seguir adelante a menos que se haya obtenido permiso de los padres, los administradores y otros implicados.

3. Ningún participante individual tiene derecho unilateral a vetar el contenido del informe de un proyecto.
4. Las pruebas documentales como los archivos, la correspondencia y objetos semejantes no se deben examinar sin permiso oficial.
5. Se debe observar siempre estrictamente la ley de propiedad intelectual.
6. El investigador es el responsable de la confidencialidad de los datos.
7. Los investigadores están obligados a llevar registros eficientes del proyecto y a ponerlos a disposición de los participantes y autoridades cuando así lo soliciten.
8. El investigador será responsable ante la comunidad escolar que tomó contacto con el proyecto, es decir, otros investigadores, padres y alumnos.
9. El investigador es el responsable de comunicar el progreso del proyecto a intervalos periódicos.
10. No se debe emprender una investigación que pueda causar daño físico o mental a cualquiera de los sujetos implicados
11. El investigador tiene derecho a comunicar el proyecto completo.
12. El investigador debe dar a conocer los criterios éticos contractuales a todos los implicados.

13. Los investigadores tienen derecho a que su nombre figure en cualquier publicación que resulte del proyecto<sup>73</sup>

Por lo anterior, los participantes en este estudio, como en cualquier tipo de investigación, tienen unos derechos que son conocidos. En este caso, los padres de familia también conocieron el objetivo del proyecto, las actividades a desarrollar y las implicaciones de que sus hijos hicieran parte del proceso. Por lo anterior, los estudiantes firmaron un asentimiento informado (Ver ejemplo Anexo I) y sus padres o acudientes firmaron un consentimiento informado. (Ver ejemplo Anexo J)

De igual forma, la docente investigadora participó en el curso de capacitación de NIH a través de Internet “Protección de los participantes humanos de la investigación”, de la Oficina para Investigaciones Extraintitucionales de los Institutos Nacionales de Salud (NIH), frente al que se recibió una certificación. (Anexo K)

---

<sup>73</sup> MCKERNAN, J. Investigación, acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos, Madrid: Ediciones Morata, S.L., 1999 Pág: 262.

## 4. DISEÑO DE LA PROPUESTA

### 4.1. ETAPA DE FORMULACIÓN

La etapa de formulación tuvo como fin realizar el diagnóstico de la situación y se enfocó a identificar las fortalezas y dificultades que presentan los estudiantes de grado quinto del Instituto Integrado de Comercio de Barbosa Santander, en cuanto a la comprensión lectora. Por lo anterior, se aplicó una prueba de lectura con preguntas de selección múltiple. De igual forma, se hizo una observación de las prácticas de aula de seis docentes de grado quinto, con el fin de identificar las estrategias empleadas para trabajar la comprensión en sus estudiantes y así establecer la coherencia de las mismas con los desempeños de los estudiantes.

#### **Prueba de Comprensión Lectora Diagnóstica**

Esta prueba se aplicó a 20 estudiantes de grado quinto, en una sesión de dos horas, de la cual tuvieron 90 minutos para contestar las 25 preguntas de selección múltiple y 10 minutos para responder las 2 preguntas abiertas: la primera enfocada a identificar las estrategias que los estudiantes implementan para comprender mejor los textos que leen y la segunda enfocada a identificar las fortalezas y dificultades que cada estudiante considera tener al momento de comprender un texto. A pesar de que los estudiantes dispusieron de este tiempo, el primero de ellos finalizó la prueba de selección múltiple a los 38 minutos y únicamente una estudiante empleó los 90 minutos. En promedio, tardaron 53 minutos para resolver las 25 preguntas.

De las preguntas de la prueba, 14 evaluaban procesos de pensamiento como la percepción y la selección. Es decir, requerían de los estudiantes la identificación de enunciados expresados de manera explícita, así como la identificación y selección de palabra o ideas relevantes frente al contenido explícito presente en el texto. Las 11 preguntas restantes, evaluaron el proceso de deducción. Requerían de los estudiantes la capacidad para identificar o seleccionar información no dicha de manera explícita; establecer relaciones (causales, comparativas, predictivas, de oposición, etc.) para llegar a conocer y comprender

la información; identificar la idea principal cuando no está expresada; sacar conclusiones; reconocer el significado de palabras; distinguir entre hechos y opiniones; resumir; evaluar el texto, identificar el formato en el que está escrito; precisar el tipo de texto y reconocer la intención comunicativa del autor. Dichas preguntas se resolvieron a partir de la lectura de 1 texto narrativo; 4 textos informativos continuos y 1 discontinuo.

### **Observaciones de clase**

Dentro de las funciones que el docente investigador desempeña en la Institución como tutor del programa Todos a Aprender 2.0, está el acompañamiento de aula, por lo que fue posible realizar observaciones de las clases de 6 docentes de quinto grado en las diferentes sedes. La observación estuvo enfocada a identificar las estrategias implementadas por los docentes de grado quinto en torno a la comprensión lectora. Para esto se tuvo como base el instrumento de acompañamiento en aula propio del Programa Todos a Aprender que busca identificar elementos de la planeación de las clases y de la ejecución de las mismas. En cuanto a la planeación se identificó el conocimiento que tienen los docentes de sus estudiantes, con el fin de orientar las estrategias pertinentes para contribuir a mejorar la situación; los objetivos trazados para la clase; el uso del material; las actividades de aprendizaje propuestas y las estrategias previstas para la gestión de aula y la evaluación formativa. En relación con práctica docente se enfocó en identificar elementos de clima de aula, gestión de aula, estrategias de enseñanza y aprendizaje y evaluación formativa. (Anexo C).

## **4.2. ETAPAS DE DISEÑO Y GESTIÓN DE LA PROPUESTA**

Las fases de diseño y gestión de la propuesta se enfocaron a responder a la pregunta ¿Qué características debe tener una secuencia didáctica enfocada a fortalecer la comprensión lectora? En este sentido, la secuencia didáctica se enfoca a la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas que permitan a los estudiantes fortalecer la comprensión lectora. Lo anterior, se basa en los hallazgos que se obtuvieron del diagnóstico, a través de las preguntas abiertas,

donde fue posible evidenciar que los estudiantes no son conscientes, o carecen del conocimiento y dominio de estrategias que les permitan realizar lectura comprensiva de los textos. Dicha situación influye en los bajos resultados obtenidos en las pruebas SABER, en las que han demostrado dificultad para identificar información tanto explícita como implícita relacionada con el contenido de los textos y con las estructuras discursivas.

A partir del diagnóstico obtenido fue posible evidenciar que hay un porcentaje representativo de estudiantes que presentaron dificultad en la percepción de información que se presenta claramente en el texto, es decir información explícita. De igual forma, presentaron dificultad para deducir la información que se encuentra implícita; reconocer la intención comunicativa del texto; reconocer estrategias de organización, tejido y componentes de los textos que lee y evaluar estrategias explícitas o implícitas de organización, tejido y componentes de los textos.

Además, fue posible evidenciar que los estudiantes desconocen estrategias que les permiten comprender mejor los textos, por cuanto la más implementada es la de leer varias veces cuando no se tiene claro el sentido. Por otra parte, se hizo evidente la necesidad que se tiene de aplicar las que contribuyan a hacer de la lectura un proceso consciente y reflexivo, que le permita al estudiante reconocer sus fortalezas para ponerlas al servicio del proceso de lectura, así como identificar las dificultades para llegar a la forma más adecuada de superarlas, de esta manera ser lectores estratégicos, responsables de su propio proceso y conscientes de la manera como llegan a darle sentido a lo que leen.

La situación anterior direccionó el desarrollo de la intervención, por lo que se planteó una secuencia didáctica enfocada al desarrollo de estrategias cognitivas planteadas por Goodman como son el muestreo, la predicción y la inferencia, y estrategias metacognitivas como la verificación y autocorrección, necesarias para que la lectura sea un proceso que lleve a la comprensión.

La secuencia didáctica titulada “Exploradores de la Lectura” está conformada por

6 talleres que fueron implementados en 11 sesiones de 2 horas. En cada sesión los estudiantes tuvieron unas actividades denominadas “misiones”, en las que se aplicaron las estrategias trabajadas. Dichas estrategias fueron desarrolladas en plenaria, con la práctica guiada por el docente; en grupos, propiciando el apoyo entre pares y de manera individual para dar cuenta de la apropiación por parte de cada estudiante. Estas últimas registradas en el portafolio de evidencias, constituyeron un registro individual del desempeño de los estudiantes, y se convirtieron en un instrumento de evaluación. (Ver anexo D)

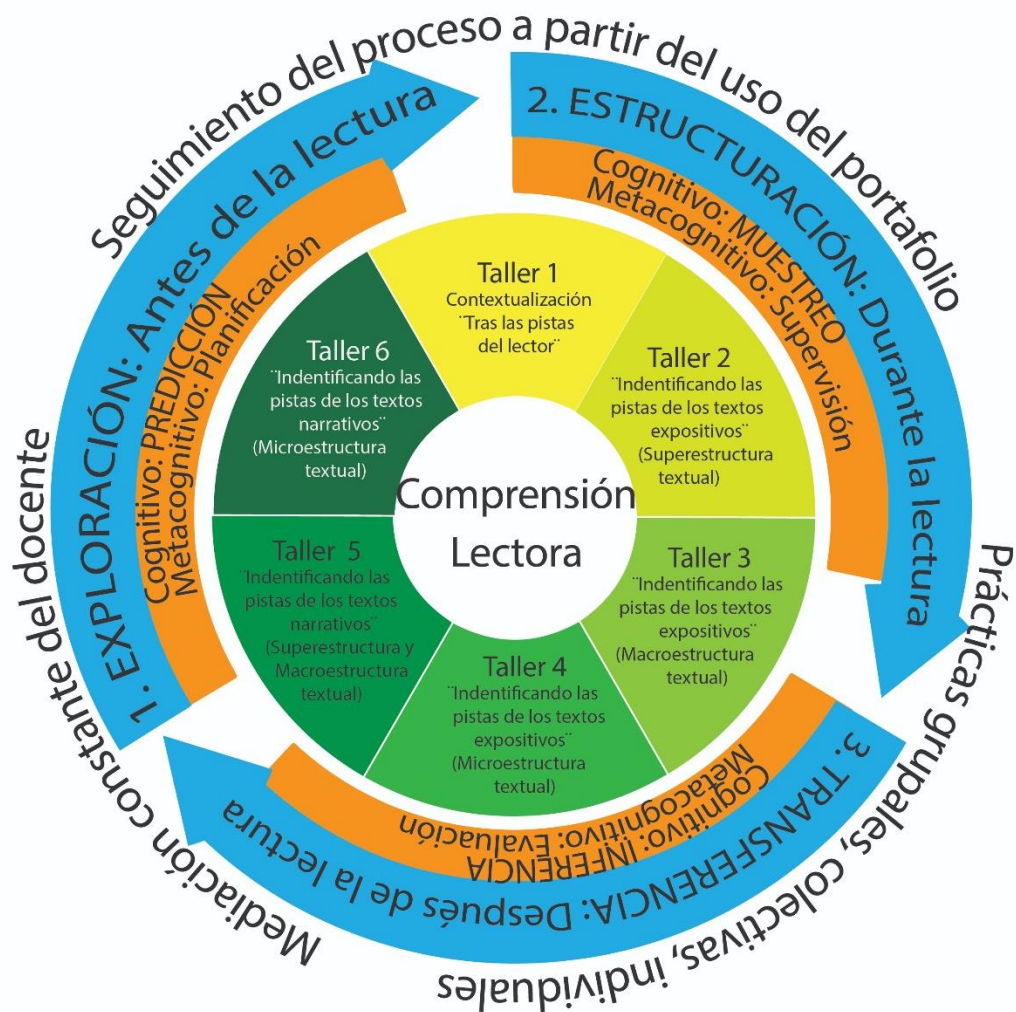
Las actividades preinstruccionales, coinstruccionales y posinstruccionales propuestas por Frida Díaz Barriga se desarrollaron en unos momentos exploración, estructuración y transferencia o valoración, que determinan la secuencia metodológica de la propuesta de intervención.

En los diferentes talleres, se propició el desarrollo de estrategias cognitivas básicas de muestreo, predicción e inferencia, así como estrategias metacognitivas de verificación y autocorrección, en cada uno de los momentos de las sesiones.

Cada una de las estrategias cognitivas antes enunciadas, se fueron trabajando y reforzando a partir de la lectura de textos expositivos y narrativos, estos últimos en menor proporción. La secuencia del trabajo sobre los textos fue necesaria ya que se propició la intertextualidad, pues todos los textos expositivos leídos estaban relacionados con los personajes de la narración leída. Por su parte, las estrategias metacognitivas se fueron aplicando en todo el proceso de lectura de los diferentes textos, a partir de cuestionamientos que se generaban frente a lo realizado por los estudiantes: definición de objetivos de lectura y las estrategias adecuadas para realizar las tareas de lectura, autoregulación de la comprensión y evaluación de fortalezas y dificultades en el proceso de lectura.

Los elementos antes enunciados se presentan de manera articulada en la siguiente ilustración.

Ilustración 10. Elementos constitutivos de la Secuencia Didáctica.



Fuente: La autora

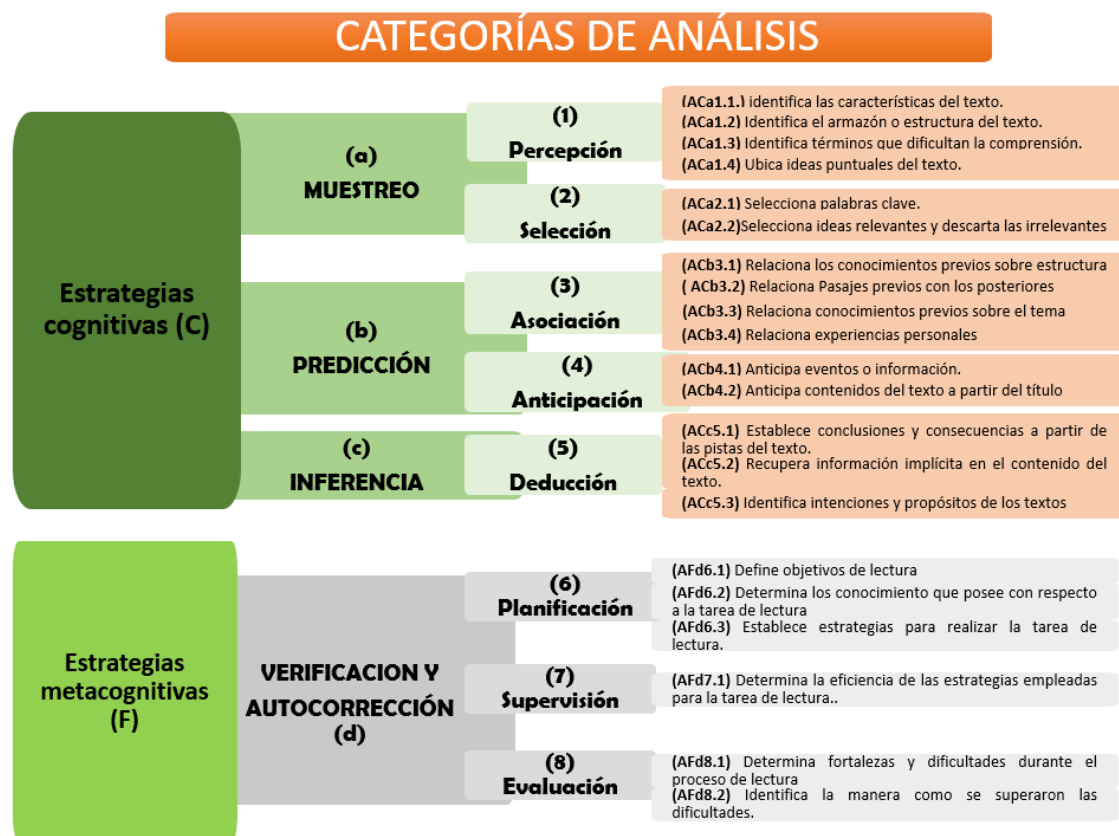
### 4.3. ETAPA DE CIERRE

En esta etapa se consolidó toda la información, a través de la cual se organizaron los elementos y evidencias necesarias para llevar a cabo la identificación de los hallazgos, que se presentan más adelante. De igual forma se realizó una prueba de salida equivalente a la prueba diagnóstica,

## 4.4. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Con el fin de realizar el análisis de la información obtenida a través del proceso de investigación se tomaron como referentes de análisis las categorías que se presentan en la siguiente tabla:

**Tabla 3.** Categorías de análisis de la información



Fuente: La autora

### 4.4.1. Análisis de la prueba diagnóstica

En este análisis se presenta la interpretación de los resultados de la prueba diagnóstica de lectura realizada como punto de partida para identificar el estado de la población frente a las competencias lectoras.

En primera medida se presenta un cuadro general que especifica las preguntas que evalúan cada componente, de acuerdo con la información suministrada por el ICFES en los cuadernillos de pruebas SABER liberados de las años 2012 a

2015<sup>74</sup>, luego, se muestra un análisis por pregunta y por último se hace un consolidado de los desempeños de los estudiantes por pregunta, que permita determinar en detalle las fortalezas y dificultades en cada componente, de acuerdo con los aprendizajes evaluados en cada una.

Tabla 4. Consolidado de las preguntas evaluadas en la prueba diagnóstica según componente

<b>COMPETENCIA</b>	<b>COMPONENTE</b>	<b># DE LA PREGUNTA QUE EVALÚA ESTE COMPONENTE</b>	<b>TOTAL, DE PREGUNTAS POR COMPONENTE</b>
Comunicativa - lectora	Semántico	1 2 4 5 6 8 12 13 14 17 18 22	12
	Sintáctico	9 10 11 15 16 19 20 21 23 24	10
	Pragmático	3 7 25	3

<sup>74</sup> ICFES. Saber 3°, 5° y 9°. Cuadernillo de prueba. Ejemplo de preguntas Saber 5° Lenguaje. Bogotá.2016

## PREGUNTA # 1

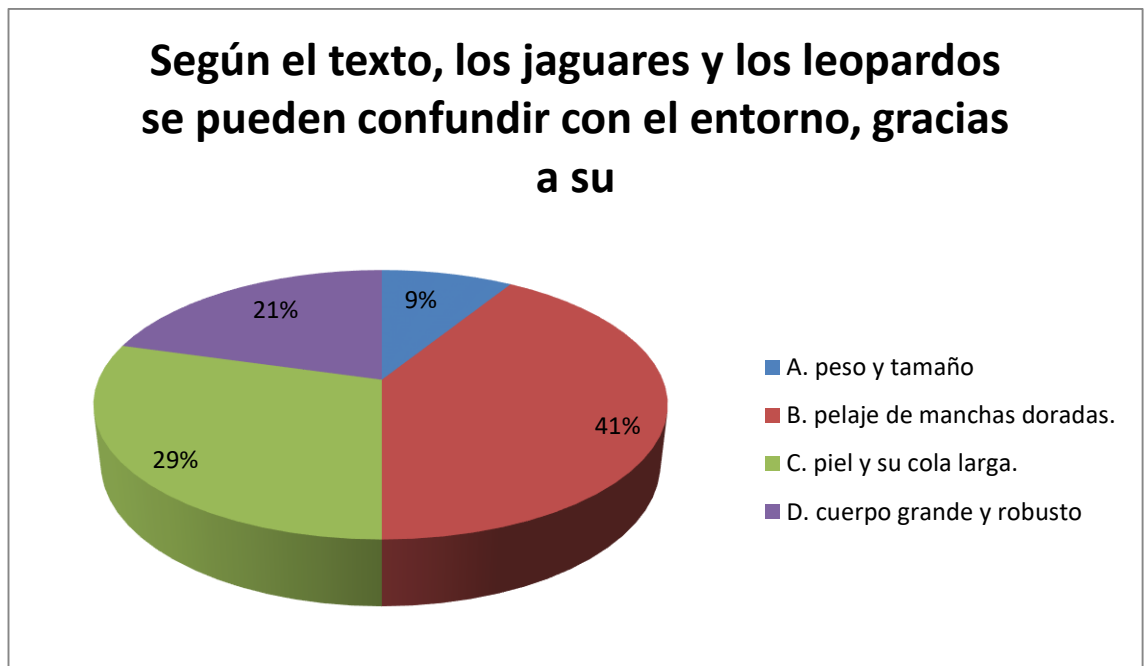


Esta pregunta evaluó la capacidad para recuperar información explícita en el contenido del texto.

La respuesta correcta a esta pregunta es la opción A. Por tanto, 19 de los 20 estudiantes evaluados tuvieron la capacidad de percibir que en el texto lo que se busca es describir o presentar características físicas de los jaguares y los leopardos, por lo que pudieron identificar que las que destacan las diferencias se relacionan con el peso y el tamaño.

El estudiante que seleccionó la opción B no comprende la pregunta que indaga sobre las diferencias, ni comprende el texto, ya que los bigotes se presentan como una característica común. Lo anterior permite evidenciar que se deja llevar por una información parcial que se menciona en el cuarto párrafo, donde se hace alusión a que el leopardo y el jaguar presentan largos bigotes que les permiten sentir su camino mientras acechan en la oscuridad.

## PREGUNTA # 2



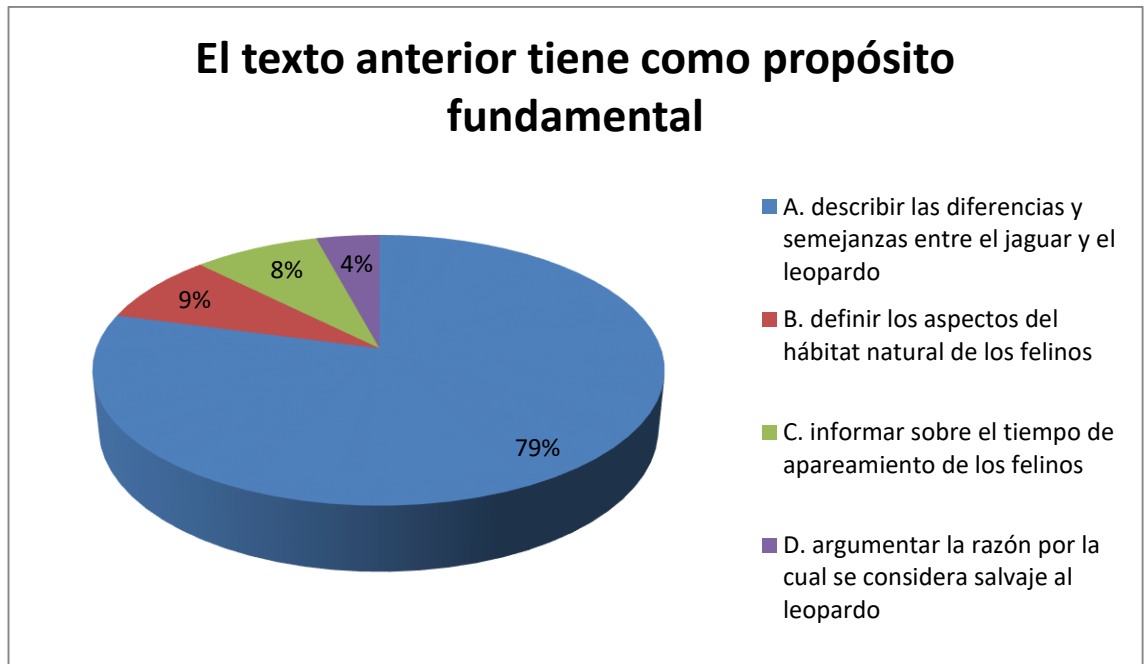
Esta pregunta evaluó la capacidad para ubicar ideas puntuales en el texto.

La respuesta correcta a esta pregunta es la opción B. En este sentido, solo 1 de los 20 estudiantes evaluados tuvieron la capacidad para ubicar una idea puntual en el texto, por tanto, pudieron percibir la información de manera clara y precisa, pues en el tercer párrafo donde se habla del color del pelaje de los jaguares y los leopardos se expresa de manera concreta que “el pelaje de manchas doradas de los jaguares y lo leopardos adultos les ayuda a confundirse con su entorno”.

Los estudiantes que seleccionaron las opciones A, C o D evidenciaron una dificultad en la percepción de las ideas que se relacionan directamente con las características que le permiten a los jaguares y a los leopardos camuflarse, dejándose llevar por otras características que se presenta en el texto pero que se relaciona con funciones diferente en la vida de estos animales.

En este sentido, se puede concluir que hay un porcentaje considerable (59%) de estudiantes que tuvieron dificultad para percibir y seleccionar una información que se presenta claramente en el texto.

### PREGUNTA # 3

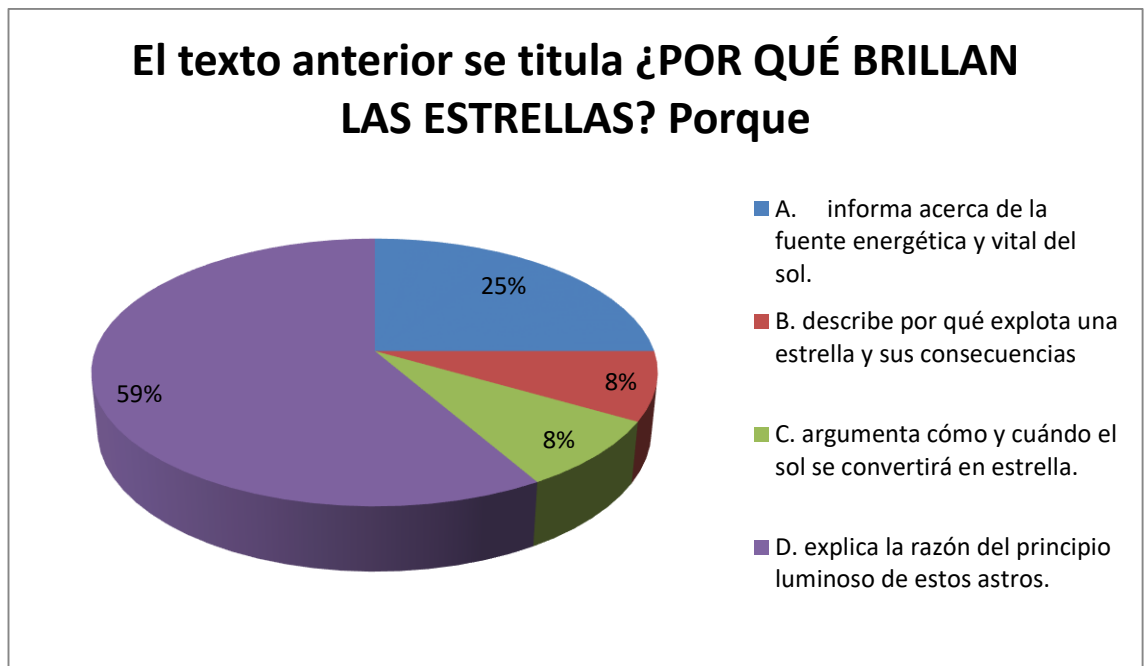


Esta pregunta evaluó la capacidad para identificar la intención y propósito del texto leído.

La respuesta correcta a esta pregunta es la A. En efecto, se trata de la única idea relacionada con lo que se presenta en el texto, pues en todos los párrafos se hace referencia a las características físicas de los jaguares y los leopardos.

En el gráfico se evidencia que un 79% de los estudiantes seleccionó la respuesta correcta. Sin embargo, hubo un 21% de estudiantes que mostró dificultad para percibir que en el texto ni siquiera se mencionan aspectos relacionados con las respuestas B, C y D, situación que dificultó poder deducir la intención comunicativa.

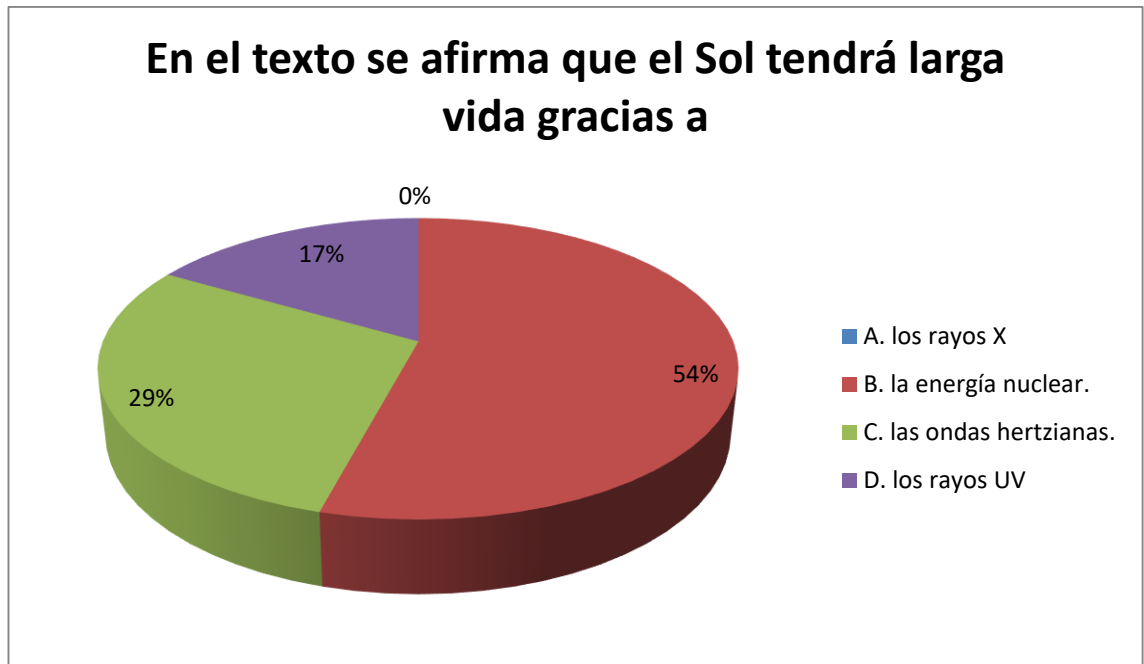
#### PREGUNTA # 4



La pregunta evaluó la capacidad para recuperar información implícita que le permitiera establecer la relación existente entre el contenido del texto y su título. De igual forma requiere del estudiante la capacidad para reconocer que la expresión “por qué” exige una razón sobre el principio luminoso de las estrellas.

La opción correcta a esta pregunta es la D. De acuerdo con el gráfico, las respuestas a esta pregunta fueron muy dispersas y aunque hubo mayor cantidad de estudiantes que respondieron correctamente (59%) la diferencia no es significativa con respecto a quienes no acertaron (41%). Por lo anterior, es posible concluir que aunque 12 estudiantes tienen la capacidad de deducir la información que no se encuentra presentada de manera explícita, hay 8 estudiantes a los que se les dificulta deducir la relación entre el título y las ideas que se desarrollan en el texto.

## PREGUNTA # 5



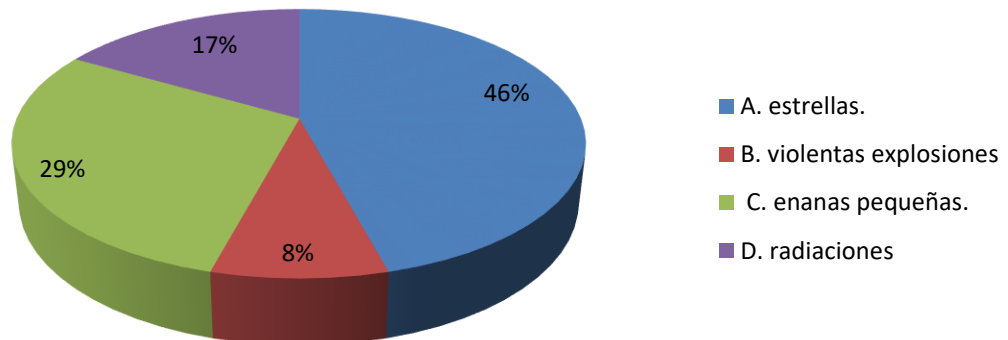
La pregunta evaluó la capacidad para ubicar una idea puntual del texto.

La opción correcta a esta pregunta es la B. Según el gráfico un 54% de los estudiantes respondió acertadamente la pregunta, lo que permite determinar que percibieron claramente que en el segundo párrafo se expresa de manera puntual la respuesta, cuando se expresa: “pero hay algo que todas las estrellas tienen en común: en lo profundo de su interior producen energía nuclear, principalmente a través de la transformación del hidrógeno en helio. Esta fuente casi inagotable de energía le da una vida muy larga...”

El 46% de los estudiantes seleccionó las opciones C y D pues se dejaron llevar por información que se encuentra presente en el texto para explicar la forma en que la energía se emite desde la superficie de las estrellas. Lo anterior permite concluir que 11 estudiantes tienen dificultad para percibir una información que se encuentra presente de manera explícita en el texto.

## PREGUNTA # 6

**En el tercer párrafo, la frase “... De ellas quedan sólo pequeñas esferas...” la palabra subrayada reemplaza a**

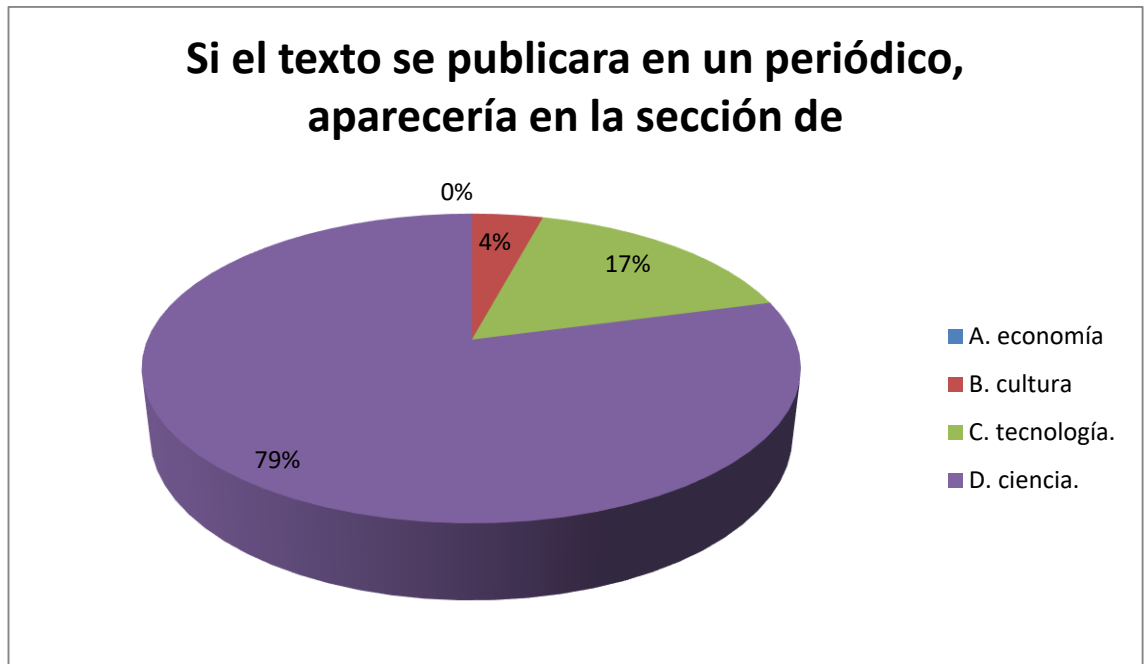


Esta pregunta evaluó la capacidad para recuperar información que se encuentra implícita en el texto.

La respuesta correcta a esta pregunta es la A. El gráfico muestra que hay un 46% de estudiantes que respondieron acertadamente, lo que permite concluir que 11 de los estudiantes evaluados pudieron percibir la relación existente entre las estrellas, que es de las que habla el texto y la expresión “ellas” para seguir refiriéndose a las estrellas.

Por otra parte, el 54% de los estudiantes que se inclinaron por las respuestas B, C y D, se dejaron confundir con términos que también se presentan en el texto, por lo que es posible concluir que presentaron dificultad para deducir el significado de las expresiones y la relación de las mismas dentro del texto.

## PREGUNTA # 7



Esta pregunta evalúa la capacidad para reconocer la intención del texto de esta manera definir la sección en la cual podría ubicarse.

La respuesta correcta a esta pregunta es la D. El gráfico muestra que hay un porcentaje alto de estudiantes (79%) que respondieron correctamente la pregunta, por lo que es posible determinar que 19 estudiantes reconocieron que el texto trata temas de ciencia.

Por su parte, el 21% de estudiantes que seleccionó las opciones B y C, tiene dificultad para deducir el propósito del texto. Además, posiblemente tuvieron dificultad en la comprensión de términos como cultura, tecnología y ciencia, lo que no permite una percepción clara de la pregunta.

## PREGUNTA # 8



Debido a la extensión, las opciones de respuesta para esta pregunta se presentan a continuación:

- A. Huida del cervatillo; ataque de los cazadores; encuentro con los genios; caída del cervatillo; agradecimiento del cervatillo; compadecimiento de los genios por el sufrimiento del animal; cambio de piel del cervatillo; concesión del don al cervatillo; agradecimiento del cervatillo.
- B. Ataque de los cazadores; huida del cervatillo; caída del cervatillo; encuentro con los genios; ayuda al cervatillo; agradecimiento de parte del cervatillo a los genios; concesión de un don al cervatillo; deseo del cervatillo; cumplimiento del deseo del cervatillo; agradecimientos del cervatillo.
- C. Agradecimientos del cervatillo; caída del cervatillo; encuentro con los genios; compadecimiento de los genios por el sufrimiento del animal; deseo del cervatillo; cumplimiento del deseo; cambio del color de piel del cervatillo; concesión del don al cervatillo.

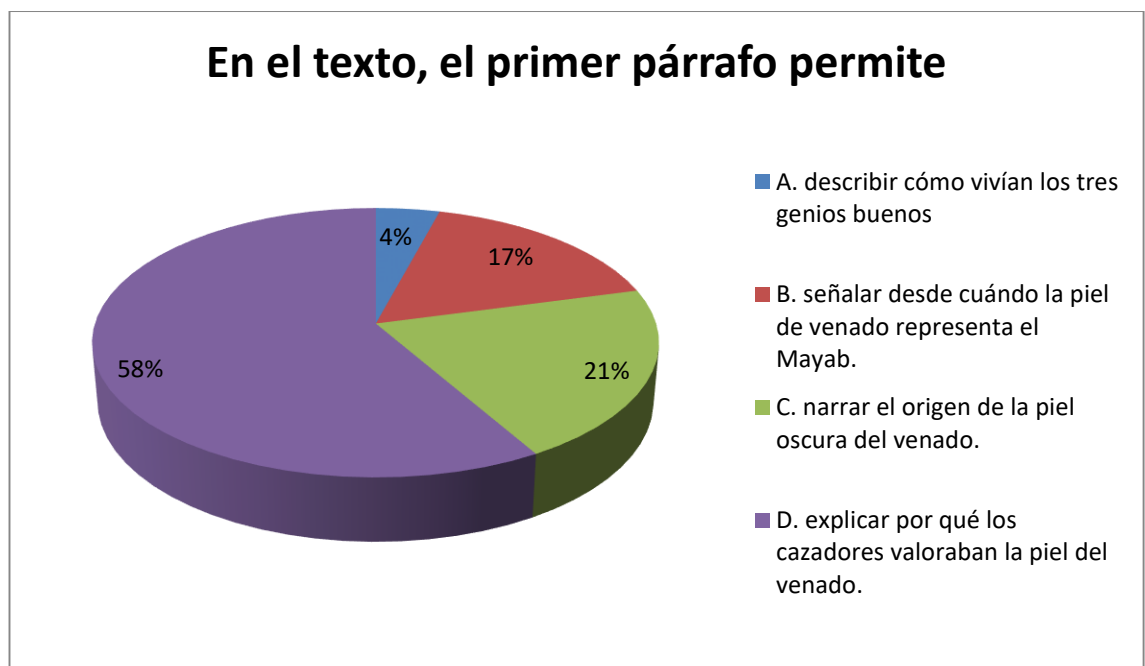
D. Cumplimiento del deseo; huida del cervatillo; deseo del cervatillo; caída del cervatillo; encuentro con los genios; compadecimiento de los genios por el sufrimiento del animal; entrega del don al cervatillo; agradecimientos del cervatillo.

La pregunta evalúa la capacidad para ubicar las ideas relacionadas con la secuencia de eventos que se presentan de manera clara en el texto.

La opción correcta a esta pregunta es la B. De acuerdo con el gráfico un 50% de los estudiantes acertaron en su respuesta, por su parte, el otro 50% tuvo dificultad para responder

Por lo anterior, es posible evidenciar que la mitad del grupo presenta dificultad para percibir elementos que se encuentran presentes de manera específica en el texto, pero en forma más amplia, por lo que posiblemente también haya dificultad para generalizar las ideas de cada párrafo.

### PREGUNTA # 9

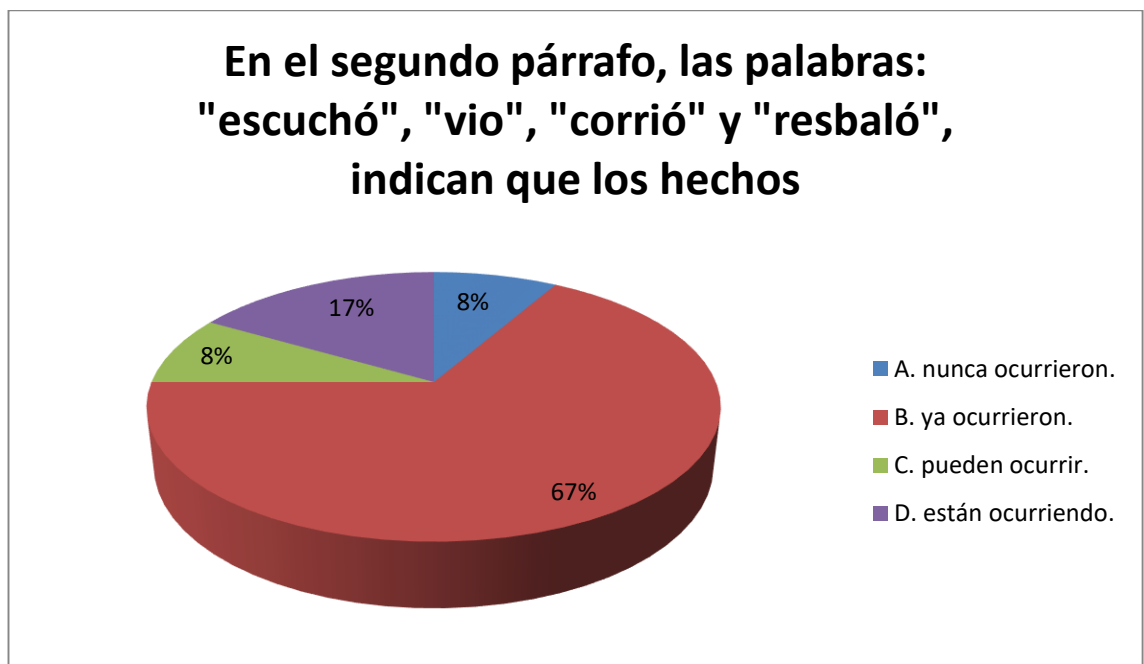


Esta pregunta evalúa la capacidad para identificar las características el contenido de un párrafo del texto.

La opción correcta a la pregunta es la D. El gráfico muestra que un 58% de estudiantes respondió correctamente la pregunta. El 42% mostró dispersión en sus respuestas ya que el 21% que selección la opción C, tuvo dificultad para diferenciar entre el contenido global del texto y el contenido que se desarrolla parcialmente en sus párrafos. El 17% seleccionó la opción B tuvo dificultad para distinguir el sentido de una expresión dentro del texto y el 4% de estudiantes que seleccionó la opción A, se inclinó por una respuesta cuya información no se presenta en el texto.

Lo anterior permite concluir que 15 de los 20 estudiantes evaluados, presentaron dificultad para percibir la idea central que se desarrolla en cada párrafo del texto.

#### **PREGUNTA # 10**



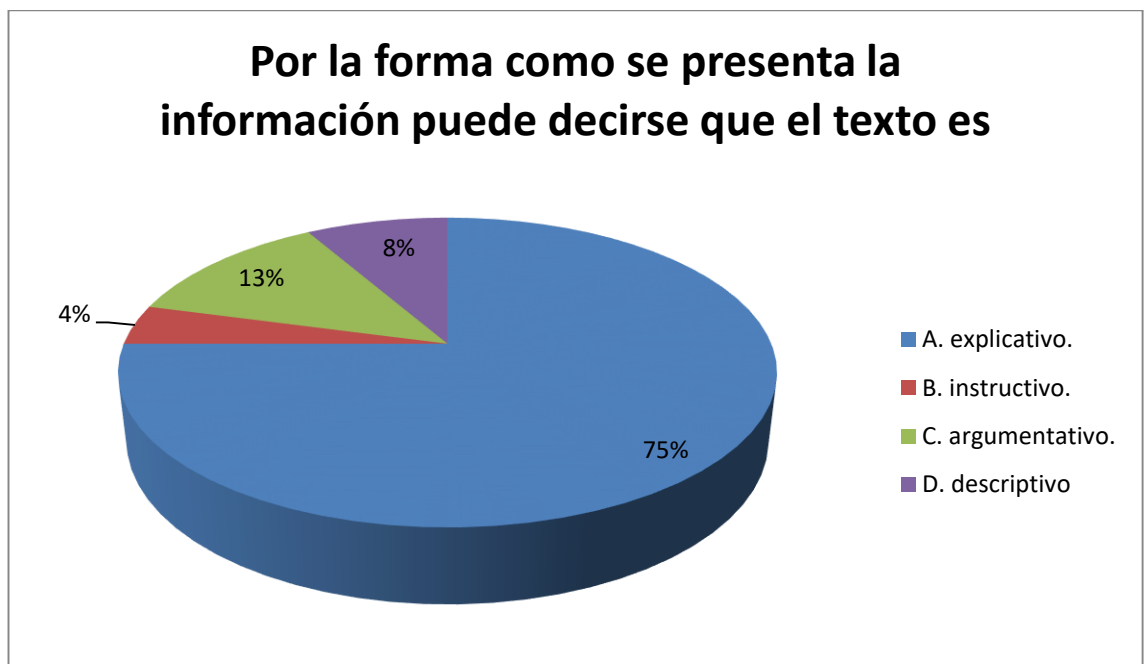
La pregunta evaluó la capacidad para distinguir la relación de tiempo que se establece en el texto, a partir de los verbos escuchó, vio, corrió y resbaló.

La respuesta correcta a esta pregunta es la opción B. El 67% de los estudiantes respondió correctamente, lo que permite determinar que tuvieron la capacidad

para distinguir el tiempo de la narración. Por su parte, un 33% de estudiantes mostró una inclinación dispersa por las demás opciones de respuesta ya que un 17% de estudiantes que se inclinó por la opción D que sugiere que la narración se desarrolla en el presente. Un 8% se inclinó por la opción C que sugiere una ocurrencia futura de los hechos y el 8% restante se inclinó por una opción en la que demuestran que realmente no comprenden el texto pues la leyenda maya desarrolla una historia de acontecimientos ocurridos.

Lo anterior permite inferir que esta pregunta, en general, no causó dificultad y los estudiantes pudieron reconocer el tiempo en el cual se presentan los verbos y su relación con el sentido global del texto. Pese a esto, 6 estudiantes presentan dificultad en este sentido.

#### PREGUNTA # 11

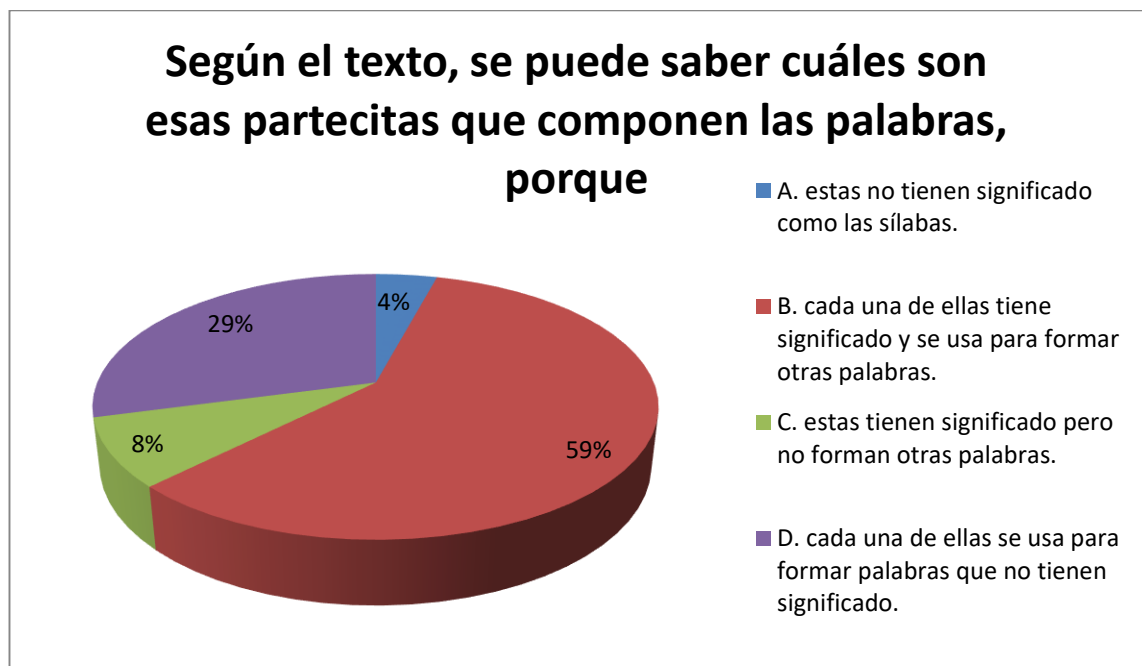


Esta pregunta evalúa la capacidad para identificar las características de un texto explicativo.

La respuesta correcta a esta pregunta es la opción A. El gráfico muestra que un 75% de los estudiantes respondió correctamente la pregunta pues pudo

distinguir las características del texto y así diferenciarlo de las demás tipologías. El 25% restante se inclinó por las opciones B, C y D, lo que hace evidente que presentan dificultades en la percepción de las características del texto que lo sitúan dentro de una tipología específica.

### PREGUNTA # 12

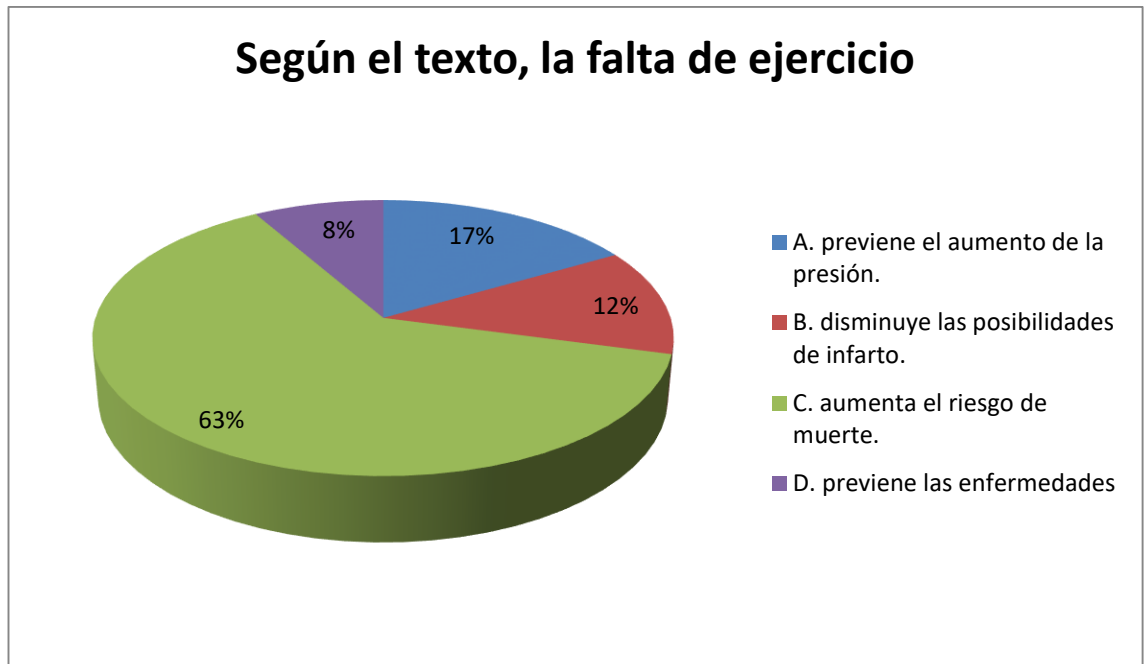


La pregunta evalúa la capacidad para ubicar ideas puntuales del texto.

La respuesta correcta a esta pregunta es la opción B. En el gráfico se observa que un 59% de los estudiantes seleccionó la opción correcta, por lo que es evidente que estos estudiantes pudieron percibir que en el segundo párrafo se plantea que “la diferencia entre esas partecitas y las sílabas es que cada una de esas partecitas quiere decir algo. Cada una de las sílabas por separado no quiere decir nada: BRE o BRI no tienen ningún significado. En cambio, las partecitas tienen todo un significado:”

El 41% que seleccionó las opciones A, C y D muestran no haber comprendido una información que se presenta claramente en el texto, por lo que se hace evidente su dificultad en la percepción de ideas puntuales.

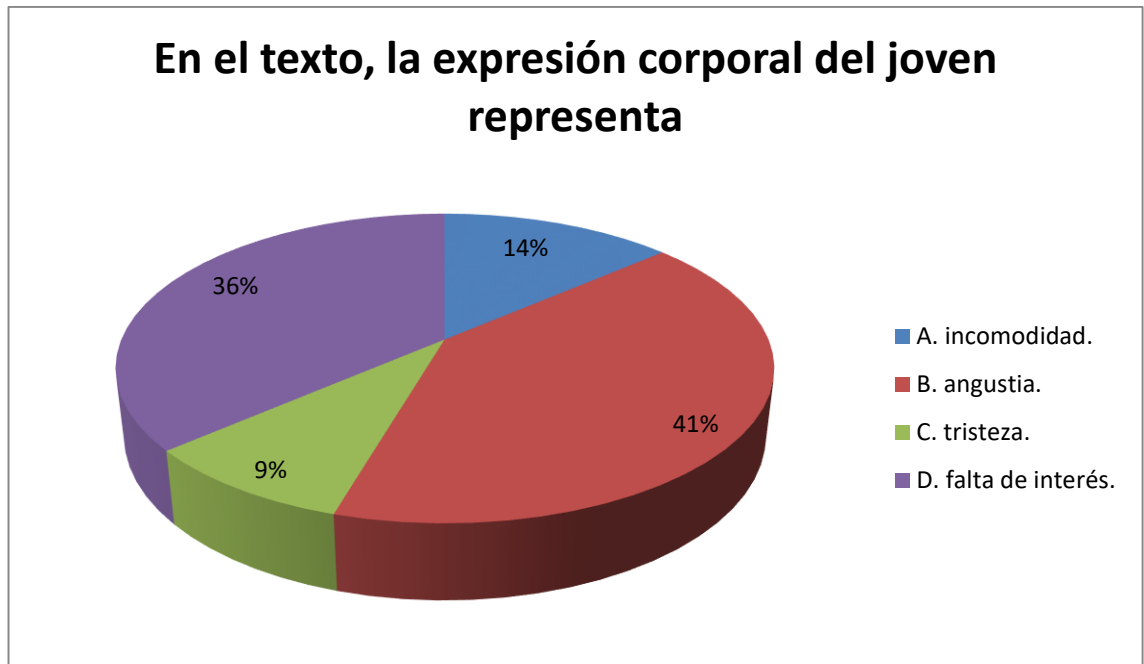
### PREGUNTA # 13



Esta pregunta evalúa la capacidad para ubicar ideas puntuales en un afiche.

La respuesta correcta a esta pregunta es la opción C. En el gráfico se observa que un 63% de los estudiantes respondió correctamente, por lo que se hace evidente que comprendieron la información presentada en el texto. Por su parte el 37% de los estudiantes que seleccionó las opciones A, B y D mostraron dificultad para percibir claramente el sentido de las expresiones, pues, aunque estas ideas también se encuentran dentro del texto, en las opciones de respuesta están acompañadas de expresiones como “previenen y disminuyen”, que cambian totalmente el sentido de la información.

## PREGUNTA # 14

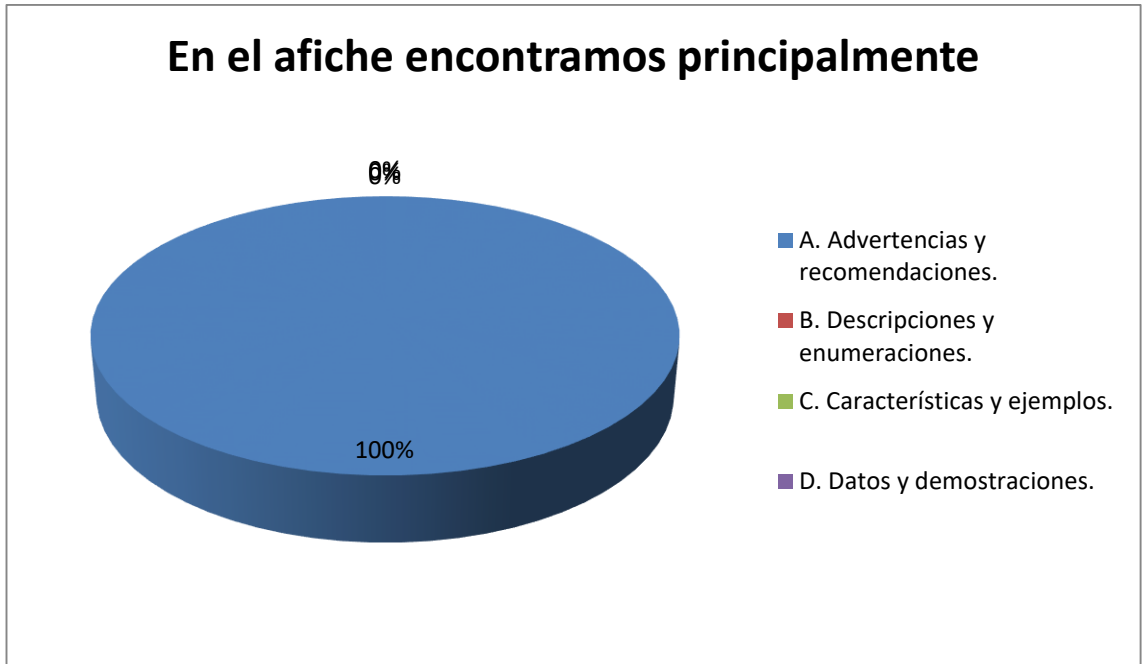


Esta pregunta evalúa la capacidad para identificar el sentido de un código no verbal que se presenta explícitamente en el texto.

La respuesta correcta a esta pregunta es la opción D. En la gráfica se evidencia que solo un 36% de los estudiantes seleccionó la opción correcta y un 64% estuvo disperso en la elección de las opciones A, B y C que son incorrectas, lo que significa que la pregunta causó dificultad en la mayoría de los estudiantes.

Aunque la pregunta exige que se perciban elementos presentes de manera explícita en el texto los estudiantes mostraron dificultad, posiblemente porque la información se debía identificar a través de la interpretación de un código no verbal. Por lo anterior se hace evidente la deficiencia en la percepción clara y precisa de lo que el personaje del afiche quiere expresar con la postura de su cuerpo y sus manos. De igual forma, se evidencia la dificultad de los estudiantes para relacionar la imagen con algunos elementos del texto, como las expresiones ¡Sí, ¿cómo no! y “Ahh... mañana empiezo a hacer ejercicio” que demuestra falta de interés frente a la otra información que se presenta en el afiche. Es decir, no construyen la idea global del sentido del texto.

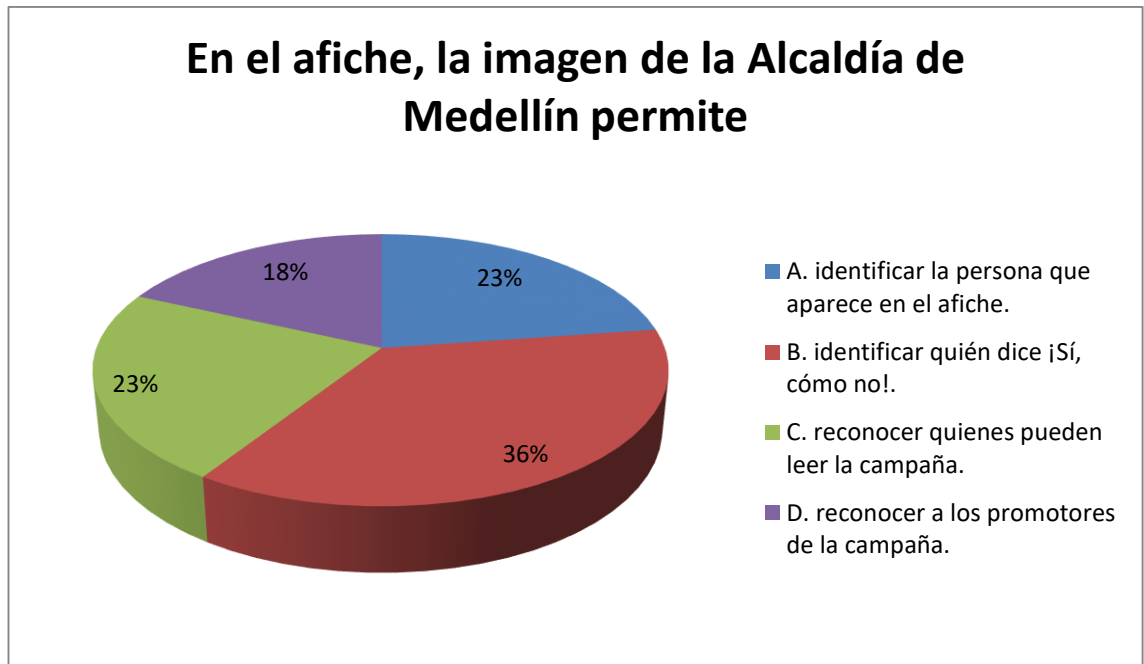
**PREGUNTA # 15**



Esta pregunta evaluó la capacidad de los estudiantes para deducir la intención comunicativa del texto.

El gráfico muestra que el 100% de los estudiantes seleccionó la opción A que es la opción correcta. Lo anterior permite concluir que los estudiantes demostraron competencia para establecer la relación entre las expresiones y el sentido que tienen dentro de la organización de las ideas en el texto. Seguramente, los estudiantes tienen claro el concepto de cada uno de los términos que se presentan en las opciones de respuesta, lo que facilita la solución de esta pregunta.

## PREGUNTA # 16

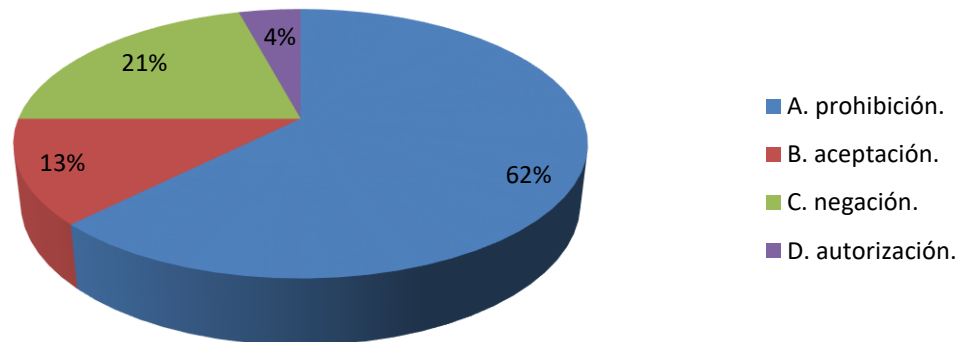


Esta pregunta evalúa la capacidad para dar cuenta de la función que cumplen algunas marcas textuales en la configuración del sentido del texto.

La respuesta correcta a esta pregunta es la opción D. En el gráfico se evidencia que solo un 18% de los estudiantes respondió correctamente, pues lograron identificar que la imagen de la alcaldía de Medellín representa a los promotores de la campaña. Los demás resultados estuvieron dispersos en las otras opciones. Los estudiantes que seleccionaron las opciones A (23%) y B (36%) relacionaron la imagen de la alcaldía con el personaje que aparece en el afiche. Los estudiantes que seleccionaron la opción C (23%) relacionaron que la imagen aparece porque identifican las personas a las que va dirigida la campaña. En este sentido, se evidencia una dificultad del 82% de los estudiantes para percibir algunas marcas propias de este tipo de texto, que permiten dar cuenta de quién enuncia el mensaje y a quién va dirigido.

## PREGUNTA # 17

**En el segundo párrafo del texto, la palabra “veda” puede remplazarse, sin que cambie el sentido de lo escrito, por**

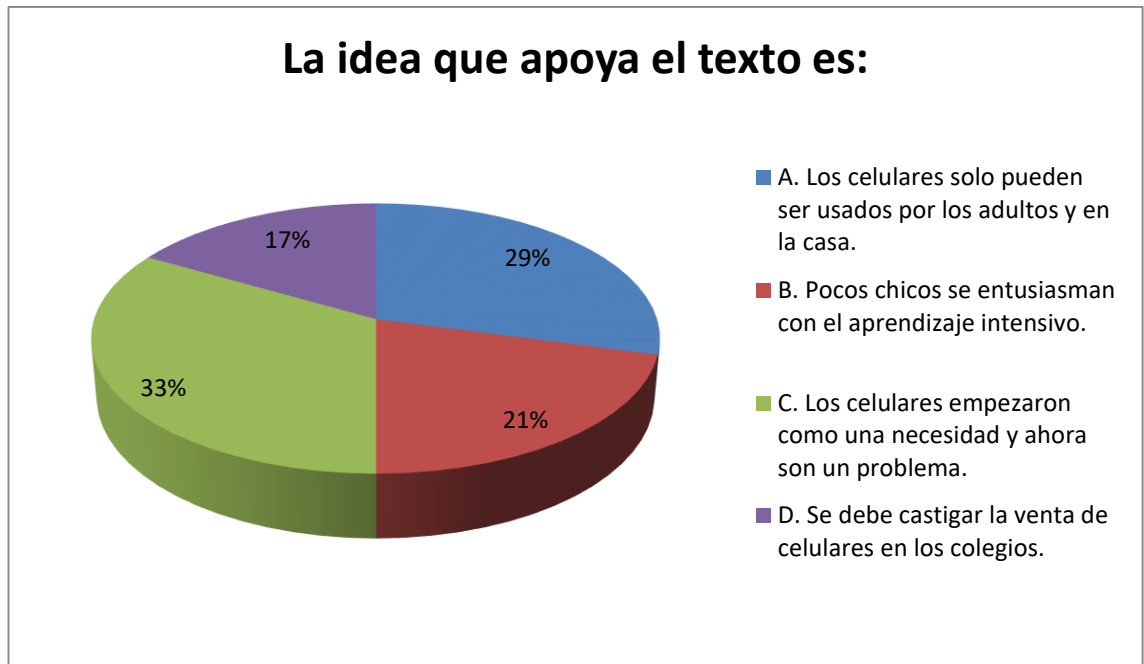


Esta pregunta evalúa la capacidad para recuperar información implícita en el contenido del texto.

La respuesta correcta es la opción A. El 64% de los estudiantes tuvo la capacidad para deducir el sentido de la palabra “veda”, ya que, al hacer la lectura del primer párrafo del texto, es posible inferir que esta palabra se relaciona con una prohibición, por tanto, establecieron su relación con su sinónimo.

Por su parte, el 38% de los estudiantes que seleccionaron las opciones B, C o D presentan dificultad para deducir el sentido de las ideas que se desarrollan en el texto y por ende establecer su relación con expresiones posteriores. Solo si los estudiantes conocían el significado de la palabra veda o tenían la capacidad de deducirlo a partir de la información proporcionada en el primer párrafo del texto, podían dar solución a esta pregunta.

## PREGUNTA # 18



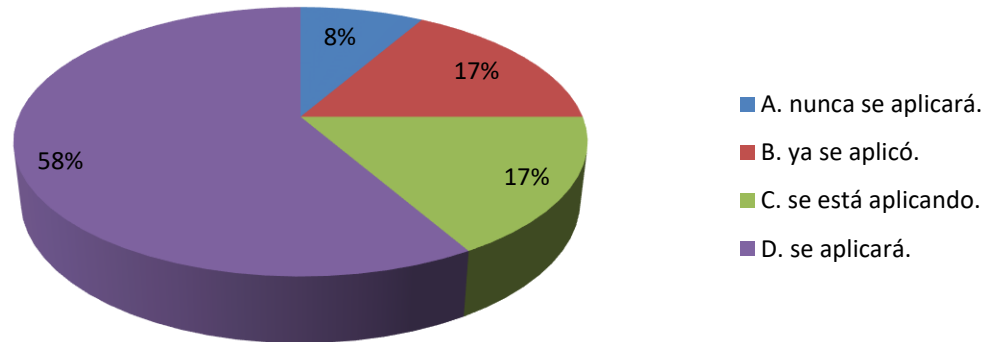
Esta pregunta evalúa la capacidad de los estudiantes para recuperar información explícita en el contenido del texto.

La respuesta correcta es la opción C. En realidad, es la única respuesta que se relaciona específicamente con lo que se plantea en el texto. Un 33% de los estudiantes respondió correctamente, pues tuvieron la capacidad para percibir las ideas más importantes expuestas en los diferentes párrafos del texto y así identificar cuál es la idea general.

Por su parte, un 67% de los estudiantes seleccionaron de manera muy dispersa las opciones A, B y D, que son incorrectas. Los que se inclinaron por estas opciones muestran muy baja comprensión del texto, pues tuvieron dificultad para percibir información que se presenta de manera explícita, ya que, en el mismo, únicamente se expresa la prohibición del celular dentro de las clases. No se sugieren lugares y personas que si pueden usarlos; actitud de los estudiantes frente al aprendizaje intensivo y tampoco se habla de la venta de los móviles en el colegio.

**PREGUNTA # 19**

**En el enunciado "Esta veda telefónica será únicamente en horarios de clase", la palabra subrayada indica que la ley**



Esta pregunta evalúa la capacidad para reconocer estrategias de organización, tejido y componentes del texto, que permiten determinar los tiempos verbales.

La respuesta correcta es la D. De acuerdo con el gráfico se establece que un 58% de los estudiantes seleccionaron esta opción. Por su parte, el 42% de estudiantes se dispersaron entre las opciones A, B y C que son incorrectas, lo que permite determinar que 8 de los 20 estudiantes evaluados tienen dificultad para deducir el tiempo en que están conjugados los verbos y su relación con el sentido del texto.

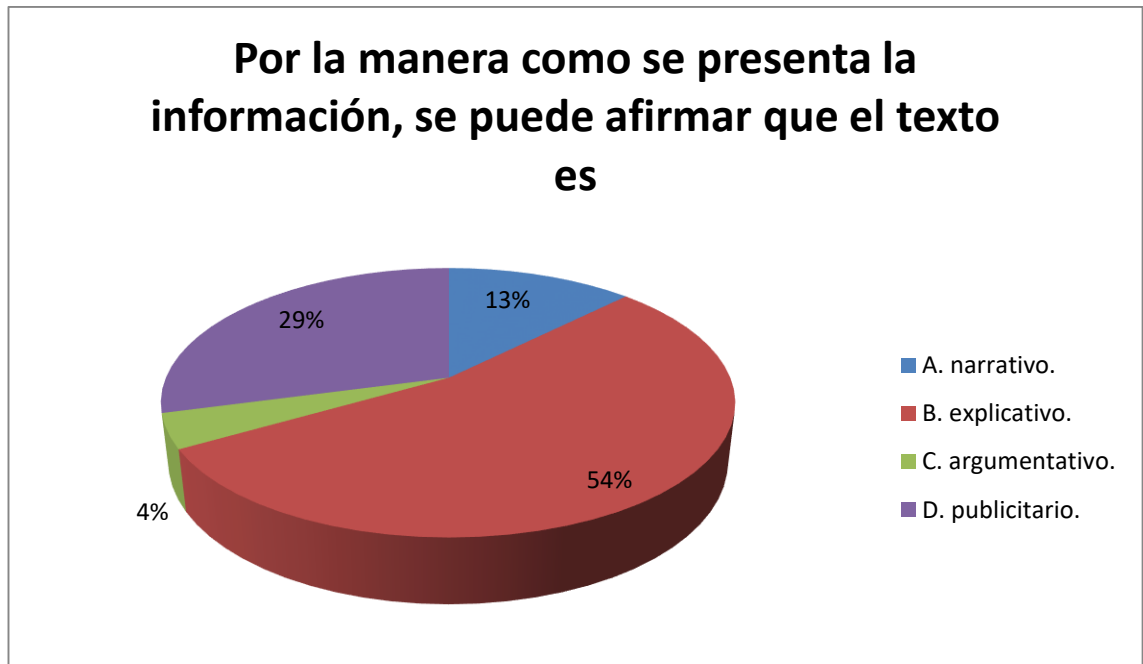
## PREGUNTA # 20



Esta pregunta evalúa la capacidad de los estudiantes para identificar las características del texto, que lo enmarcan dentro de una tipología específica.

La respuesta correcta es la opción C. El gráfico muestra que un porcentaje alto de estudiantes (83%) respondió correctamente, lo que significa que estos tienen la capacidad para identificar las características de un texto de tipo informativo. Por su parte, el 17% de estudiantes, que seleccionaron las opciones D y B muestran claramente que no comprendieron el texto puesto que nada tenía que ver con información deportiva. De igual forma, se hace evidente la dificultad para reconocer las características propias de cada tipología.

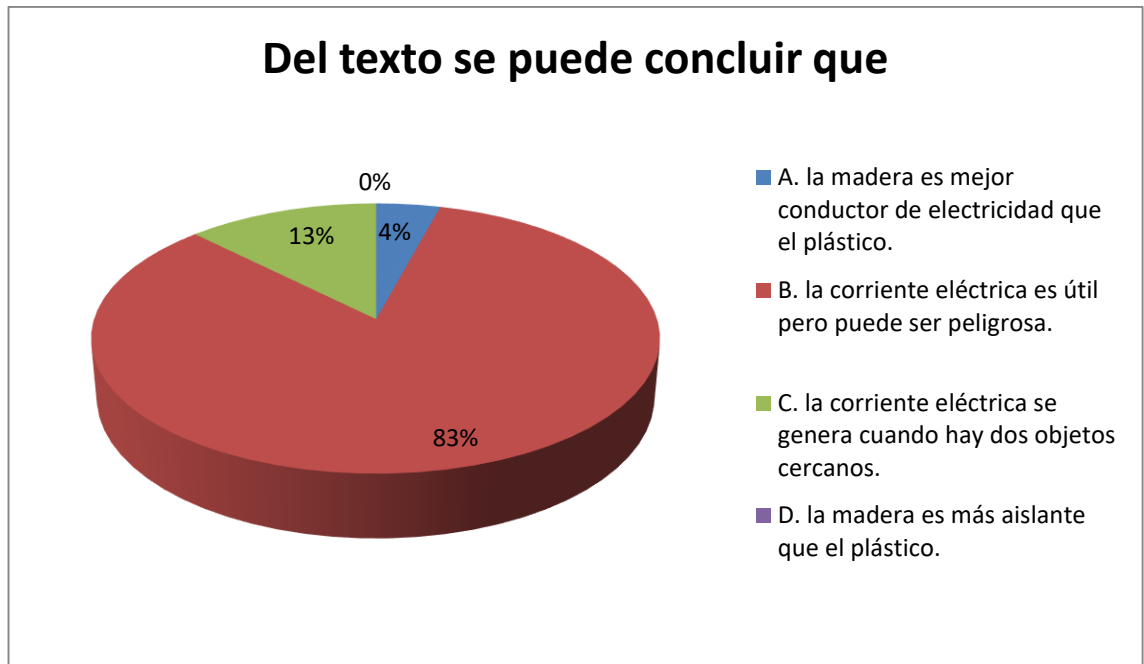
**PREGUNTA # 21**



La pregunta evalúa la capacidad para identificar las características propias de un texto explicativo.

La opción correcta es la B. Según el gráfico, se evidencia que un 54% de los estudiantes se inclinó por esta opción. Por su parte, el 46% de los estudiantes se inclinaron de manera muy dispersa por las opciones A, C y D, que son incorrectas, lo que permite evidenciar la dificultad que tienen para percibir las características de los textos de tipo expositivo y sus diferencias con los textos narrativos, argumentativos y publicitarios.

## PREGUNTA # 22

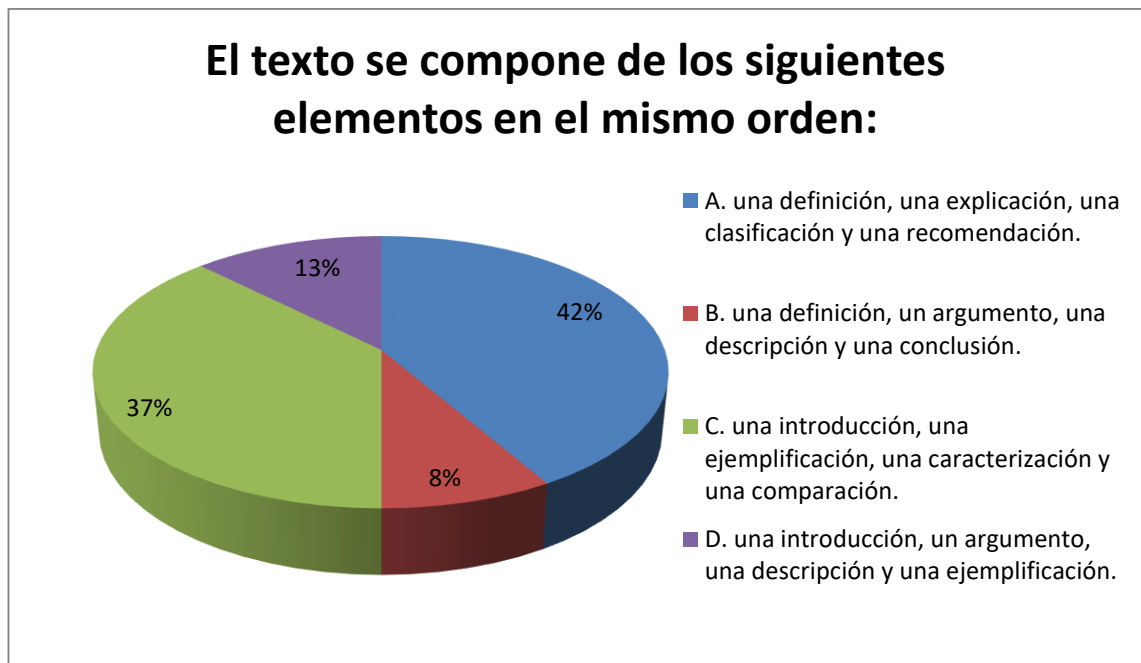


Esta pregunta evalúa la capacidad para recuperar información implícita en el contenido del texto.

La respuesta correcta es la B. El gráfico muestra que un 83% de los estudiantes se inclinó por esta opción. Por su parte, un 17% de los estudiantes seleccionaron las opciones A y C que son incorrectas. Ningún estudiante seleccionó la opción D.

Lo anterior permite evidenciar que 18 estudiantes presentan fortaleza para deducir el sentido global del texto y así concluir que el texto plantea que la corriente eléctrica es útil, pero puede ser peligrosa. Por su parte los 2 estudiantes que no acertaron, presentan dificultad para determinar las ideas relevantes e irrelevantes del texto, que les permita establecer una conclusión general. En este sentido, la pregunta fue de fácil comprensión para el grupo.

### PREGUNTA # 23

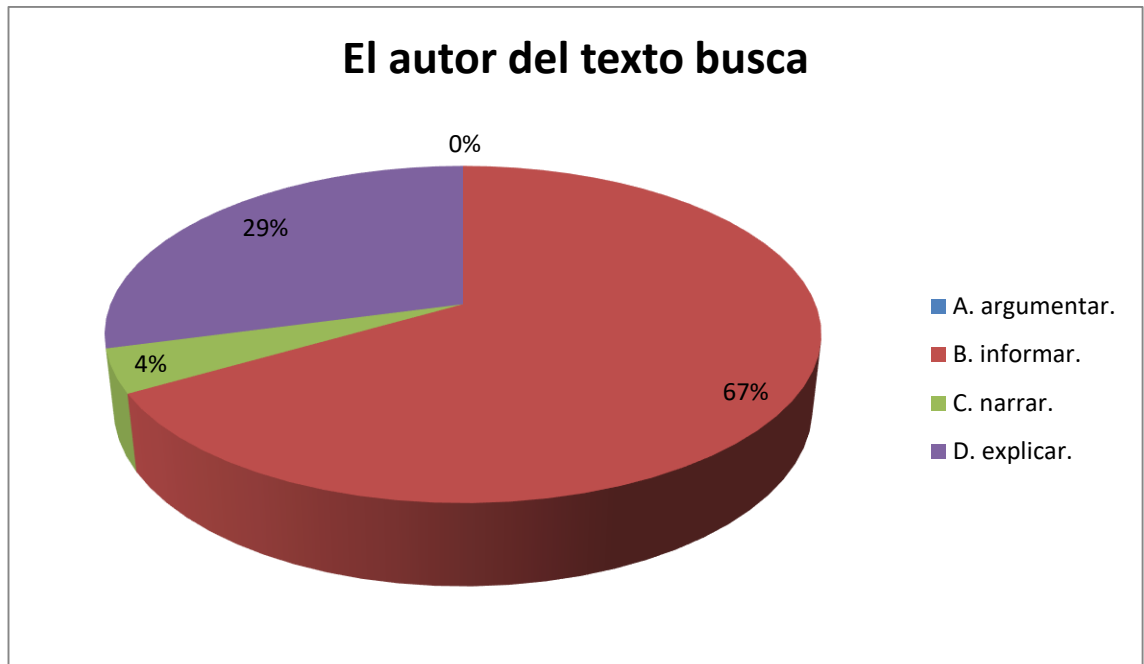


La pregunta evalúa la capacidad de los estudiantes para identificar información en la estructura explícita del texto.

La respuesta correcta a esta pregunta es la A. El gráfico muestra que un 42% de los estudiantes se inclinaron por esta opción. Por su parte, un 58% de los estudiantes seleccionaron las opciones B, C y D que son incorrectas, esta última con la mayor selección.

Lo anterior permite evidenciar que 12 estudiantes presentan dificultad para identificar el armazón o la estructura del texto, reconociendo las ideas que se desarrollan y el orden en que se presentan dentro del texto. En este sentido no lograron percibir claramente las ideas desarrolladas y deducir su finalidad en el texto, por lo que la pregunta causó dificultad en el curso.

## PREGUNTA # 24



Esta pregunta evalúa la capacidad para recuperar información implícita de organización, tejido y componentes de un texto informativo.

La respuesta correcta es la opción B. El gráfico muestra que un 67% de los estudiantes seleccionaron esta opción. Por su parte, un 33% de los estudiantes seleccionaron las opciones C y D que son incorrectas y ningún estudiante seleccionó la opción A, que también es incorrecta.

Por lo anterior, se evidencia que 13 estudiantes presentan fortaleza para deducir la intención comunicativa del autor y así concluir que el texto busca informar sobre la posibilidad de enviar seres humanos a marte. Los 7 estudiantes que no acertaron presentan dificultad para determinar la intención del autor. En este sentido, la pregunta fue de fácil comprensión para la mayoría de los miembros del grupo.

## PREGUNTA # 25



La pregunta evalúa la capacidad de los estudiantes para evaluar estrategias implícitas de organización, tejido y componentes del texto, que le permite identificar para quién está dirigido.

La respuesta correcta es la opción D. El gráfico muestra que un 58% de los estudiantes se inclinaron por esta opción y un 42% de los estudiantes seleccionaron las opciones A, B y C que son incorrectas.

Por lo anterior, se evidencia que 12 estudiantes presentan fortaleza para deducir la intención comunicativa del autor y así concluir que el texto está dirigido al público en general. Por su parte, los 8 estudiantes que no acertaron presentan dificultad para deducir a quien va dirigida la información del texto. En este sentido, la pregunta fue de difícil comprensión para un grupo representativo de la muestra.

## COMPILADO DE RESPUESTAS

En la siguiente tabla se presenta el desempeño de los estudiantes con respecto a la prueba diagnóstica. Las columnas corresponden al número de las preguntas evaluadas por componente y las filas relacionan el número de estudiantes

evaluados. En la fila inferior de la tabla se relaciona el total de estudiantes que respondió correcta e incorrectamente. Con el fin de hacer más fácil la percepción de los resultados se estableció una convención de colores, en la que los números de color verde hacen referencia a las preguntas resueltas de manera correcta y los de color rojo a las preguntas incorrectas. Por su parte, el resultado general del grupo en cada pregunta, que se muestra en la parte final del cuadro con un relleno verde pastel hace referencia a aquellas preguntas en las que hay un 60% o más de estudiantes que la respondió correctamente, lo que indica que la pregunta en general no causó tanta dificultad. Por el contrario, el relleno rojo claro, señala aquellas preguntas donde hubo el 60% o más de estudiantes con la respuesta errada. Ahora bien, las columnas que no tienen relleno en su parte final representan aquellas preguntas en las que el porcentaje de estudiantes que respondió correctamente la pregunta y el que la respondió de manera errada no es significativamente diferente.

Tabla 5. Desempeño de los estudiantes en la prueba diagnóstica según componente

COMPONENTE	SEMÁNTICO												SINTÁCTICO								PRAGMÁTICO				
	1	2	4	5	6	8	12	13	14	17	18	22	9	10	11	15	16	19	20	21	23	24	3	7	25
CLAVE	A	B	D	B	A	B	B	C	D	A	C	B	D	B	A	A	D	D	C	B	A	B	A	D	D
ESTUDIANTE																									
E1	A	D	A	B	D	D	B	A	C	A	C	B	C	A	D	A	D	B	C	D	C	B	C	B	D
E2	A	B	D	C	C	B	B	C	B	A	A	A	B	B	A	A	C	D	C	B	B	B	A	D	D
E3	A	B	A	C	D	B	B	C	D	B	D	B	C	B	A	A	A	C	B	A	C	D	D	D	C
E4	A	D	D	B	A	B	B	C	D	B	B	B	C	B	C	A	A	D	C	B	C	B	A	D	D
E5	A	D	D	B	D	A	A	C	B	C	C	B	D	B	A	A	A	B	C	B	C	B	A	D	D
E6	A	B	D	C	C	B	B	C	A	A	A	B	D	B	A	A	C	D	C	D	A	B	A	D	D
E7	A	B	D	C	C	B	B	C	B	A	A	B	D	B	A	A	C	D	C	D	A	B	A	D	D
E8	A	B	B	B	A	C	D	B	A	D	B	B	B	B	A	A	B	A	C	B	C	B	A	D	B
E9	A	A	A	B	A	C	C	C	D	A	A	C	B	D	A	A	D	D	C	B	D	D	A	D	D
E10	A	A	A	D	C	D	D	D	C	A	D	C	C	A	A	A	B	A	D	A	A	B	B	C	C
E11	A	B	D	B	A	B	B	B	D	A	B	B	D	B	A	A	D	D	C	B	D	B	A	D	D
E12	A	B	D	C	C	B	B	C	B	A	A	B	D	B	A	A	C	D	C	D	A	B	A	D	D
E13	A	B	D	D	A	C	D	A	A	A	C	B	D	B	A	A	B	D	C	B	A	D	A	C	C
E14	A	B	D	C	A	C	D	D	D	B	D	B	B	C	A	A	B	D	D	C	C	D	A	C	D
E15	A	B	D	B	C	B	D	A	D	A	C	B	D	B	A	A	B	C	C	B	C	B	A	D	A
E16	A	D	D	B	A	C	C	B	D	A	C	B	D	B	C	A	D	D	C	B	A	B	A	D	B
E17	A	D	D	B	A	B	B	C	B	A	C	B	D	B	C	A	D	D	C	B	A	B	A	D	B
E18	A	D	C	B	A	B	B	C	B	C	C	B	D	C	A	A	A	B	C	B	C	B	A	D	D
E19	A	D	A	B	B	B	B	C	B	A	A	B	D	D	A	A	C	D	C	D	A	B	A	D	D
E20	A	B	B	B	C	D	B	C	B	C	B	B	D	D	A	A	B	C	D	D	D	D	C	D	D
RESULTADO GENERAL	20	11	12	12	9	11	12	12	7	13	7	17	12	13	16	20	5	12	16	11	8	15	16	16	7
POR CURSO	0	9	8	8	11	9	8	8	13	7	13	3	8	7	4	0	15	8	4	9	12	5	4	4	13

Fuente: La autora

Con la información presentada en la tabla anterior, es posible determinar que las preguntas 14 y 18 del componente semántico; 16 y 23 del componente sintáctico y 25 del componente pragmático, causaron mayor dificultad por presentar un

60% o más de estudiantes que no la respondieron correctamente. Por otra parte, las preguntas en las que mejor desempeño demostraron los estudiantes, por mostrar un 60% o más de estudiantes que respondieron correctamente, son las número 1, 4, 5, 12, 13, 17 y 22 del componente semántico; 9, 10, 11, 15, 19, 20 y 24 del componente sintáctico y 3 y 7 del componente pragmático. Las demás preguntas muestran un comportamiento en el que no se evidencia una disparidad significativa en los resultados, por lo que no se podrían catalogar como preguntas fáciles o difíciles para el grado en general. Lo anterior permite evidenciar que aunque los resultados de los estudiantes fueron buenos, las preguntas en las que tuvieron mayor dificultad corresponden a los tres componentes evaluados.

En la siguiente tabla se presentan las preguntas con mayor dificultad y aquellas en las que no hay un porcentaje significativamente alto de fortaleza, según los aprendizajes que evalúa el ICFES y su evidencia<sup>75</sup>, ya que se considera que en éstas es que se deben enfocar las estrategias propuestas en la secuencia didáctica.

Tabla 6. Relación de las preguntas por mejorar, según componente, aprendizaje y evidencia de aprendizaje. Prueba Diagnóstica.

COMPO	APRENDIZAJES	EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE	PREGUNTA #
SEMÁNTICO	Recupera información explícita en el contenido del texto	Ubica ideas puntuales del texto.	2
		Reconoce secuencias de acciones, hechos o eventos en los textos que lee.	8
		Identifica el sentido que tienen algunos códigos no verbales en situaciones de comunicación cotidianas	14
		Ubica información relevante para dar cuenta de las relaciones entre	18

<sup>75</sup> MEN. Matriz de referencia Lenguaje. Caja de materiales Día E. Bogotá 2016

		eventos, agentes, pacientes, situaciones o fenómenos.	
	Recupera Información implícita en el contenido del texto	Relaciona e integra información del texto y los paratextos, para predecir información sobre posibles contenidos.	6
SINTÁCTICO	Da cuenta del uso y la función que cumplen algunas marcas textuales en la configuración del sentido.	Identifica la función de los corchetes, comillas, guiones, raya, signos de admiración, etc. En la configuración del sentido de un texto.	16
	Recupera información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos.	Ubica el texto dentro de una tipología o género específico.	21
	Identifica información de la estructura explícita del texto.	Identifica el armazón o estructura del texto.	23
PRAGMÁTICO	Evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación.	Identifica intenciones y propósitos en los textos que lee.	25

Fuente: La autora.

## Análisis del cuestionario con preguntas abiertas

PRUEBA DIAGNÓSTICA					
Fecha	Marzo 16 de 2017	Hora de inicio	1:00 p.m.	Hora de fin	3:00 p.m.
PREGUNTA: Cuando te enfrentas a pruebas como la que acabas de realizar ¿aplicas alguna estrategia que te permita comprender mejor los textos y las preguntas? Explica.					
Categoría: <b>Estrategias cognitivas</b>					
Subcategoría		Evidencia			
Verificación y autocorrección		E1: “bolberlo a leer y mejo entiende mejor” E2: “Leo muchas veces el texto y leo las preguntas para saber lo que voy a responder” E3: “Leer cada vez el texto para entender lo que hablan en los textos” E5: “si es leer muchas veces” E7: “Leer varias veces el texto para comprenda las respuestas” E8: “Si la única es leer bien, muchas veces” E12: “Leer el texto varias veces” E13: “Leer varias veces para entender.” E4: “Leer muchas veces para poder entender mucho mejor” E15: “volver a leer para entender” E19: “Volver a leer el texto y intentar buscar cual pregunta te parece mas fácil de entender y leo la pregunta y volver al texto donde esta la pregunta” E20: “Leer el texto varias veces para comprender mejor los textos”			
ANÁLISIS					
La estrategia más implementada por los estudiantes para comprender un texto es la relectura. Los estudiantes afirman que leen un texto varias veces para					

comprenderlo mejor. Sin embargo, no se especifica la diferencia entre una lectura y otra. Lo que sí es posible evidenciar es que los estudiantes verifican su comprensión, lo que les permite darse cuenta de la dificultad que tienen para comprender y de este modo se dan a la tarea de volver al texto.

Hay estudiantes que reconocen la concentración como una estrategia para comprender, sin embargo, la enfocan como estrategia para entender las preguntas e identificar las respuestas dentro del texto, estrategia que sería más aplicable a la solución de preguntas de nivel literal.

Por otra parte, hay estudiantes que manifiestan no usar estrategias porque la comprensión es fácil o porque leen y comprenden de una vez.

De acuerdo con Goodman, todo lector, experto o no, aplica las estrategias de muestreo, predicción, inferencia, verificación y corrección que le permiten comprender. Lo anterior permite evidenciar que los estudiantes no son conscientes de la manera como realizan el proceso de lectura para comprender, ya que asumen la lectura como algo mecánico, leen los textos sin discriminar las diferentes estructuras, no subrayan las ideas relevantes, ni las palabras claves, no se preguntan lo que saben sobre el tema antes de iniciar, no realizan predicciones frente a lo que podría presentarse en el texto, para luego contrastarlo con su lectura.

PREGUNTA: ¿Cuáles consideras que son tus fortalezas y tus dificultades en el momento de comprender los textos y las preguntas de este tipo de prueba?

**Categoría: Estrategias metacognitivas**

Subcategoría	Evidencia
Verificación y autocorrección	E1: “de leer bien y no leer rápido” E2: se leer textos y comprendo bien. E3: “soy muy bueno leyendo y cuando me ayuda les explico” E4: “la fortalez fue leer el texto correcta mente” E8: “Que se leer” E13: “Saber leer”

	<p>E14: "es que puedo leer bien"</p> <p>E19: "saber leer muy bien"</p>
	<p>E10: "la fortaleza es que en el texto puedo entender las palabras para poder contestar bien las preguntas"</p> <p>E20: "palabras que no conozco"</p>
	<p>E4 "yo no se tantas palabras pero yo pido ayuda y le digo que me explican"</p>
	<p>E18: "entiendo muy bien los textos"</p> <p>E16: "Entiendo mejor los textos"</p>
	<p>E7: "me gusta leer"</p> <p>E12: "Me gusta leer los cuentos"</p>
	<p>E19: "concentrarme en lo que estoy haciendo"</p> <p>E12: "No concentrarme bien"</p>
	<p>E2: "a mi se me dificulta pronunciar algunas palabras"</p> <p>E20: "medemoro le yendo el texto por que medemoro le yendo el texto"</p> <p>E11: "No se lee bien y lento"</p>
	<p>E4: "cuando yo no entiendo ninguna palabra le digo a una profesora y asi entiendo mas rápido.</p> <p>E8: "Que hay veces no me queda fácil comprender y no entiendo palabras que no conozco"</p> <p>E19: "no entiendo casi muchas palabras del texto"</p> <p>E9: "hay veces que no puedo comprender palabras que no conozco"</p>
	<p>E3: "NO ME CONCENTRO"</p> <p>E10: "Mi dificultad es que no puedo consetrame en los parafos"</p> <p>E12: "concentración en la letra"</p> <p>E14: "Que muchas veces me fata mas concentración"</p>

	E15: "Mas concentración"
	E7: "comprensión lectora" E11: "Comprender un poco" E18: "El texto numero 3 de la respuesta 5 casi no pude" E5: "fueron algunas preguntas" E13: "No aprender algunas de la preguntas" E7: "algunas preguntas son difíciles"

### ANÁLISIS

Es evidente que para los estudiantes es difícil hacer una revisión de su propio proceso con el fin de determinar las fortalezas y debilidades, ya que todos escribieron solo una fortaleza y una debilidad, incluso hubo estudiantes que confundieron fortalezas con debilidades.

Una estudiante mostró que no comprendió la pregunta, ya que su respuesta estuvo enfocada a fortalezas relacionadas con gustos generales de su vida.

La principal fortaleza expresada por la mayoría de estudiantes, se enfoca a la manera como se lee, es decir, se da una mirada a la lectura desde el punto de vista de la decodificación, ya que los estudiantes plantean que saben leer bien. Por su parte, solo dos estudiantes plantean que su fortaleza está enfocada al gusto que sienten por la lectura.

Las dificultades más frecuentes hacen referencia a la falta de concentración y al desconocimiento del significado de algunos términos presentes en los textos; seguramente los estudiantes desconocen estrategias que les permitan identificar los significados dentro del mismo contexto del texto o a través de la descomposición de las palabras.

Por otra parte, hay dos estudiantes que manifiestan que su dificultad radica en que "no saben leer bien", situación que se convierte en un impedimento para comprender.

Frente a lo anterior, es posible evidenciar la necesidad de orientar a los estudiantes para que hagan una mirada reflexiva frente a sus propias

capacidades, que reconozcan sus fortalezas y sus debilidades con el fin de mejorarlas, ya que si no se es consciente de los propios procesos, es difícil aplicar las estrategias para mejorarlos. En este sentido, el desarrollo de estrategias metacognitivas permite orientar la reflexión de sus propios procesos.

#### 4.4.2. Análisis de la observación no participante

Las observaciones de clase realizadas a los 6 docentes de grado quinto, hacen parte de los registros obtenidos dentro del trabajo de la docente investigadora como tutora del Programa Todos a Aprender en el Establecimiento educativo. Dichos registros fueron realizados a través de la implementación de un instrumento de acompañamiento en aula suministrado por el MEN para tal fin. El análisis de la información obtenida en este momento de la investigación fue realizado a partir de las categorías propuestas en dicho instrumento (Ver anexo C)

La información recolectada en este ejercicio de acompañamiento en aula, permitió identificar las estrategias implementadas por los docentes de grado quinto en torno a la comprensión lectora y su relación con los desempeños de los estudiantes frente a los procesos de comprensión de textos.

<b>ANÁLISIS DE LAS OBSERVACIONES DE CLASE</b>	
<b>OBJETIVO:</b> Identificar las estrategias implementadas por los docentes de grado quinto en torno a la comprensión lectora.	
Categoría: <b>PLANEACIÓN DE CLASE</b>	
Subcategoría	Evidencias
Conocimiento de sus estudiantes	D1: No se presentó planeación de la clase. D2: En el instrumento de planeación hay un apartado denominado “contexto” donde el docente especifica lo siguiente: “Los estudiantes del grado quinto 2 corresponden a los niveles socio económicos 1 y 2. Viven principalmente con sus padres, pero hay

	<p>aproximadamente un 30% que viven con sus abuelos, quienes en su mayoría son analfabetas. En cuanto a la lectura, un 70% presentan dificultad relacionada con la fluidez y la velocidad, lo que dificulta la comprensión de los textos que deben leer en clase.</p> <p>D3: En el instrumento de planeación hay un apartado denominado “contexto” y el docente escribe:  “Velocidad: lenta.  Calidad: C  Comprensión: literal (no cumple) inferencial (no cumple) crítico (no cumple)”</p> <p>D4: En el instrumento de planeación no se evidencia un apartado donde se describan las características de los estudiantes.</p> <p>D5: El instrumento de planeación tiene un apartado denominado “contexto” sin embargo está en blanco.</p> <p>D6: En el instrumento de planeación de clase hay un apartado denominado “contexto” en el cual la docente escribe “Los estudiantes de este grado fueron evaluados con una prueba de caracterización hecha por el PTA en la que se puede ver que la mayoría de los niños está en un nivel de velocidad lectora bajo, una calidad de lectura de nivel C y en general no se cumplen los niveles literales, inferenciales y críticos de comprensión”</p>
<p>Objetivos de la clase</p>	<p>D1: No se presentó planeación de clase.</p> <p>D2: Identificar las características de los mitos y las leyendas.</p> <p>D3: Desarrollar una prueba de comprensión lectora para identificar fortalezas y dificultades en lectura.</p> <p>D4: Realizar lectura y comprensión de un cuento.</p> <p>D5: Realizar lectura y comprensión de un texto informativo.</p>

	<p>D6: Desarrollar unas preguntas literales, inferenciales y críticas teniendo en cuenta la lectura de un texto sobre delfines.</p>
Uso de material	<p>D1: No se presentó planeación de clase.</p> <p>D2: Fotocopias de mitos y leyendas, cuaderno de los estudiantes.</p> <p>D3: Cuadernillos de pruebas saber año 2015</p> <p>D4: Fotocopias con el cuento.</p> <p>D5: Libro de texto tres editores.</p> <p>D6: Libro de texto Programa Todos a Aprender “Entre Textos”</p>
Actividades de Aprendizaje	<p>D1: No se presentó planeación de clase.</p> <p>D2: Las actividades de aprendizaje se presentan clasificadas en tres momentos (exploración – estructuración – transferencia)</p> <p>Exploración: indagar a los estudiantes sobre los conocimientos que tienen frente a los mitos y las leyendas.</p> <p>Estructuración:</p> <p>Lectura grupal de un mito y una leyenda.</p> <p>Solución de preguntas de comprensión (literales, inferenciales y críticas)</p> <p>En plenaria comparar un mito y una leyenda para ver sus diferencias.</p> <p>Se dicta el concepto de mito y leyenda y se escribe en el cuaderno.</p> <p>Transferencia:</p> <p>Se entregan partes de mitos y leyendas para que los estudiantes identifiquen a cuál tipo de texto pertenecen.</p> <p>Escribir un mito o una leyenda relacionada con algún hecho de la región.”</p>

D3: La docente especifica en su planeación una parte denominada “metodología” en la cual escribe “la clase se desarrollará aplicando una prueba saber del año 2015. Los estudiantes responden las preguntas de manera individual. Al final de la prueba se intercambian las hojas de respuesta y se hace la corrección de las preguntas”

D4: Se evidencia un apartado denominado “actividades” en el cual el docente enumera las siguientes actividades para la clase:

“1. Leer el cuento primero mentalmente y luego en voz alta por turnos. 2. Subrayar palabras desconocidas y buscar su significado en el diccionario. 3. Responder las preguntas de comprensión. 4. Socializar las preguntas y corregir las incorrectas.”

D5: Se evidencia un apartado denominado “actividades” en el que el docente enumera los siguiente: “- indagar presaberes de los estudiantes sobre los texto informativos con preguntas como ¿cuál es la función de un texto informativo? ¿Qué textos informativos conoce? ¿Qué información podemos encontrar en un texto informativo?  
– lectura de la noticia de la página 38 del libro tres editores. – Responder a las preguntas ¿qué informa? ¿De quién habla? ¿Dónde sucedieron los hechos? ¿Cuándo sucedieron los hechos? – Hacer un resumen de la noticia.  
– Escribir una noticia de un hecho que haya ocurrido en la escuela.

D6: Las estrategias propuestas para el desarrollo de la clase se presentan en una secuencia dividida en cuatro momentos: exploración, estructuración, transferencia y refuerzo. La docente especifica su intervención así:

“EXPLORACIÓN: Se activarán conocimientos previos a través de las siguientes preguntas ¿Has visto alguna vez

un delfín, en fotos, películas o en algún zoológico? ¿Qué características asocias a los delfines? ¿Te parece el delfín un animal amable o agresivo? ¿Por qué?

**ESTRUCTURACIÓN:** 1. Proyección del video que muestra a un delfín jugando con un gato: <http://www.youtube.com/watch?v=T8CyPicEglg>. Preguntas: ¿Qué sentimientos o sensaciones les transmiten las imágenes? ¿Por qué las demostraciones de cariño y amistad nos provocan emociones positivas?

2. Leer el texto propuesto, que habla sobre la amistad de los delfines con seres de otras especies. Leer primero el título, observar la fotografía que acompaña el texto y responder: ¿Qué les llama la atención de la fotografía? ¿Por qué? ¿Sienten curiosidad por saber qué se explicará sobre los delfines? Leer colectivamente el texto en voz alta por turnos.

3. Realizar el Reto 1 del cuadernillo de trabajo.

4. Responder las siguientes preguntas de comprensión global: ¿Cuál es el tema central del texto? ¿Cuáles son los subtemas? Observar los subtítulos: la amistad del delfín con los humanos, los gatos, los perros y las ballenas. ¿Qué función cumplen los subtítulos? ¿Qué son las vainas, según el texto? ¿Por qué se dice que los delfines son sociables? ¿Qué características particulares tienen los delfines mulares? ¿Por qué los delfines se hacen amigos de otros mamíferos y no de los peces?

5. Resolver los retos 2, 3, 4, 5 y 6 del cuadernillo del estudiante.

6. Responder las siguientes preguntas complementarias ¿Por qué se dan tantos ejemplos en el texto?

**TRANSFERENCIA:** Comentar ¿Qué actitudes positivas nos ayudan a convivir mejor con los otros?

**REFUERZO:** Comentar en la casa lo que aprendieron

	<p>sobre los delfines con la lectura. Investigar más datos sobre los delfines (hábitos, alimentación, reproducción, hábitat, etc.) y escribirlos en el cuaderno.</p>
<p>Gestión de aula y evaluación formativa.</p>	<p>D1: No se presentó planeación de clase.</p> <p>D2: En el instrumento de planeación hay un apartado denominado “evaluación” en el cual la docente plantea “La evaluación es permanente y todas las actividades realizadas serán evaluadas”</p> <p>No se especifica en la planeación elementos referentes a gestión de aula.</p> <p>D3: No se evidencia un apartado específico para la evaluación.</p> <p>D4: no hay un apartado que especifique elementos relacionados con gestión de aula o evaluación, sin embargo, se evidencia en las actividades que se hará una corrección de las preguntas a partir de la socialización.</p> <p>D5: En un apartado denominado “evaluación” el docente especifica: “Se evaluarán todas las actividades de solución de preguntas, el resumen y la escritura de una noticia que responda a todas las preguntas”</p> <p>D6: En un apartado titulado “evaluación” la docente especifica. “Se evaluará el trabajo realizado por los niños en todos los momentos de la clase, la participación en las discusiones y el desarrollo de las actividades del cuadernillo del estudiante.</p>
<b>ANÁLISIS</b>	
<p>A partir de la revisión de las planeaciones de clase es posible identificar que en su mayoría los docentes planean. Sin embargo, no todos realizan sus planeaciones en un instrumento unificado institucionalmente, lo que genera que los elementos constitutivos de las planeaciones varíen de acuerdo con el estilo de cada docente.</p>	

Solo algunos docentes hacen uso de los materiales con los que cuentan (material PTA “entre textos”, cuadernillos de pruebas SABER de años pasados, libros de texto donados por la SED “tres editores”) aún hay quienes invierten recursos en fotocopias, dejando relegado el material que hay en las sedes.

Hay dos docentes que presentan las estrategias de intervención organizadas en unos momentos específicos de exploración, estructuración y transferencia, de acuerdo con los acuerdos establecidos en el marco del Programa Todos a Aprender; los otros docentes presentan actividades en las que no es posible determinar los momentos de la clase, ni se hace específica la manera como se desarrolla su propuesta ya que si por ejemplo la actividad es preguntar, no se hacen explícitas las preguntas, situación que hace que el docente no tenga una real perspectiva de lo que va a hacer en la clase.

Algunos docentes especifican las actividades que serán evaluadas, sin embargo, en ningún caso es evidente la manera exacta como se realizará la evaluación formativa, los criterios de evaluación y los instrumentos que permitirán al docente realizar un seguimiento a los aprendizajes de los estudiantes y a las dificultades que estos presentan, de manera que cuenten con las evidencias suficientes que les permita reorientar su intervención.

Categoría: **ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA**

SUBCATEGORÍA	OBSERVACIÓN
Clima de aula	<p>D1: Se evidencia indisciplina constante por parte de los estudiantes varones. Todos hablan a la vez, no se respeta la palabra y el turno para participar, la docente constantemente llama la atención a los niños con un tono alto de voz y ellos generalmente responden de mala manera. En general, el clima de aula es desfavorable para el aprendizaje.</p> <p>Mientras los estudiantes participan en actividades en las que deben leer individualmente y responder las preguntas</p>

se evidencia un ambiente más tranquilo, aunque opacado por algunos casos de indisciplina y falta de normas de comportamiento.

D2: En general es posible evidenciar un clima de aula que favorece el aprendizaje. Aunque la docente debe hacer varios llamados al orden, sobre todo a dos estudiantes que constantemente se levantan del puesto a molestar a sus compañeros, ellos prestan atención y se disponen a continuar con su trabajo. En general se evidencia una comunicación caracterizada por el buen trato entre profesor – estudiantes y estudiantes- estudiantes.

D3: Se evidencia total silencio en el salón pues durante toda la clase los estudiantes contestan las preguntas de un cuadernillo de pruebas.

D4: Los estudiantes participan en las actividades de clase de manera organizada. Se evidencia normas de aula que son seguidas por todos, de manera que hay un ambiente adecuado para el aprendizaje.

D5: Cuando se inicia la exploración de presaberes, se evidencia que los estudiantes hablan a la vez, lo que impide que se escuchen los aportes, por tanto, la docente tiene que hacer varios llamados a la escucha y a pedir la palabra para participar. Mientras realizan las actividades individuales, se siente calma total en el salón de clases.

D6: Se hace evidente que los estudiantes cumplen con las normas del aula, por lo que las actividades se realizan en un ambiente tranquilo en el que se evidencia participación activa de la mayoría de los estudiantes. Pese a esto, hay un estudiante que no trabaja, pasa todo el tiempo fuera del puesto y la docente le hace llamados constantes de atención, sin embargo, esto no afecta el desarrollo de la actividad de clase.

Enseñanza y aprendizaje

D1: No todos los estudiantes se involucran cognoscitiva y activamente en las actividades planeadas, en su mayoría los niños estuvieron enfocados a hacer indisciplina, a molestar a los compañeros a dar quejas a la docente. Por su parte, las niñas si participaron activamente preguntaron para resolver dudas, dieron a conocer el avance en el desarrollo de las actividades y estuvieron atentas a la orientación del docente, a pesar de que el ambiente generado por algunos complicara el desarrollo pleno de las actividades.

D2: Las actividades estuvieron orientadas al desarrollo de un taller con preguntas relacionadas con un texto, en su mayoría los estudiantes respondieron todo sin que el docente hiciera una realimentación, lo que genera un activismo y el desarrollo de unas preguntas sin contar con el aporte de los compañeros y la revisión del docente.

La docente desarrolló su clase basada en un libro de texto, allí no se hizo explícito su dominio disciplinar, pedagógico y didáctico.

D3: La docente inicia su clase dando a conocer a los estudiantes el objetivo de la misma, en seguida empieza a realizar exploración de saberes previos, sin embargo, esta etapa se realiza de manera superficial ya que los estudiantes poco recordaban de estas tipologías textuales y la docente se quedó corta en el planteamiento de preguntas que llevaran a explorar más a fondo. Al retomar la planeación de clase ella no tenía previstas las preguntas que les haría a sus estudiantes en este momento.

D4: Las estrategias implementadas por la docente permitieron que se cumpliera el objetivo trazado para la

	<p>sesión que era identificar las características de los mitos y las leyendas. Aunque los estudiantes no fueron tan propositivos en este sentido, la docente mostró un dominio disciplinar pues contribuyó a que los estudiantes identificaran los elementos característicos de cada tipo de texto.</p> <p>D5: Los estudiantes participaron con interés en las actividades propuestas y esto permitió que la sesión fuera provechosa.</p> <p>La conceptualización frente al tema que se estaba trabajando no fue construida por los estudiantes, la docente hizo el dictado y los estudiantes simplemente lo consignaron en el cuaderno.</p> <p>En cuanto a las actividades de comprensión de los textos, la docente orientó la lectura por turnos, hicieron el recuento de los textos dando la participación a varios estudiantes y en seguida se dispusieron a responder las preguntas de manera individual. No se realizaron actividades complementarias orientadas a generar comprensión de las lecturas realizadas.</p> <p>D6: Los estudiantes estuvieron involucrados en las estrategias de clase, que propiciaron la participación activa de todos. Se evidencia que la docente hace uso del libro con las orientaciones pedagógicas y el cuadernillo del estudiante es empleado como complemento de las actividades.</p>
Evaluación formativa	<p>D1: En la sesión no se hizo evidente la evaluación formativa. La docente hizo revisión superficial de los talleres realizado por los niños que lograron terminar y con base en eso asignó unas notas, lo que permite ver que la evaluación es netamente sumativa.</p>

D2: En la planeación la docente plantea que todas las actividades realizadas por los estudiantes serían evaluadas, sin embargo, durante el desarrollo de la observación no se hizo evidente un registro o el uso de algún instrumento que diera cuenta de esa valoración de los procesos realizados. Sin embargo, la docente estuvo monitoreando el trabajo de los estudiantes para aclarar dudas y realimentar lo que iban haciendo.

Al finalizar el desarrollo de las preguntas de selección múltiple se hizo la plenaria para socializar las respuestas. En cada caso, la docente pedía a los estudiantes que justificaran por que eligieron las diferentes respuestas, frente a lo que se hizo evidente que muy pocos tenían claridad de las razones de su elección, los demás, al parecer respondieron las preguntas sin comprender realmente el sentido de la información que se presentaba en los textos, sobre todo en las preguntas de nivel inferencial y crítico.

D3: No se evidencia la manera como el docente realiza el proceso de evaluación.

D4: Las preguntas desarrolladas por los estudiantes fueron socializadas y de acuerdo a la cantidad de acierto se asignó un juicio valorativo numérico.

D5: Se evidencia que la profesora recoge los resúmenes y plantea a los estudiante el resumen y la escritura de una noticia que responda a todas las preguntas”

D6: La docente plantea a los estudiantes que todas las actividades que van a realizar serán evaluadas, por lo que hace monitoreo constante de lo que van desarrollando los estudiantes en su cuadernillo de trabajo, va haciendo observaciones con el fin de corregir los errores y

finalmente recoge las cartillas para evaluar las actividades.

## ANÁLISIS

A pesar de los planteamientos del modelo pedagógico de la institución de un trabajo de aula basado en el constructivismo, se evidencia que algunos de los docentes observados orientan su trabajo en el aula con estrategias tradicionales, en las que el libro de texto se convierte en el centro del proceso y en la estrategia principal de intervención. Por su parte, la labor docente se ve relegada a vigilar que los estudiantes llenen unos talleres, muchas veces sin prestar atención a que lo que se escriba guarde coherencia con el sentido de lo que se pregunta. Así la labor docente en el aula se subestima a la de un cuidador.

Conocer el contexto de los estudiantes, las necesidades, sus potencialidades y demás, es requisito importante para que el docente pueda orientar su trabajo, de manera que lo que se proponga a trabajar en el aula responda a las necesidades reales de los estudiantes, “El docente mediador tiene conocimiento personal, familiar y social de los estudiantes: sus necesidades, deficiencias cognitivas, carencias y limitaciones. Conoce las capacidades y expectativas de cada uno, su nivel motivacional y emotivo. Atiende a los ritmos distintos de aprendizaje y a las diferencias individuales. Sabe implicar al estudiante para la construcción de sus aprendizajes significativos”<sup>76</sup>

El desarrollo de las clases con una estructura definida y unas estrategias bien planificadas hace posible que el trabajo de aula sea realmente provechoso. En este sentido, los estudiantes se hacen sujetos activos y constructores de sus propios conocimientos. El docente por su parte, cumple su función de guía y orientador, lo que permite que los estudiantes sientan confianza en expresar sus confusiones, hacer sus preguntas, plantear sus inquietudes y de esta manera puedan realmente aprender.

<sup>76</sup> TÉBAR Belmonte Lorenzo. El perfil del profesor mediador. Madrid. Santillana, 2003, p. 86.

El uso de materiales en el desarrollo de las clases es realmente importante; sin embargo, se puede tener muy buen material pero depende del docente que este sea bien aprovechado o que, por el contrario, se convierta en una herramienta para mantener simplemente entretenidos a los estudiantes.

La planeación de clases debe ser muy específica, de manera que no se dé pie a la improvisación. Si bien es cierto que en el trabajo de aula no se puede tener control de todo y por ende pueden surgir situaciones que no se habían previsto, el docente debe contar con todos los elementos que le permitan aprovechar al máximo las estrategias, los recursos y las mismas capacidades de los estudiantes, generando así en ellos una visión de aprendizaje basado en altas expectativas.

Los docentes planean clases orientadas a trabajar la comprensión de los textos, sin embargo, en general se enfocan a la solución de cuestionarios con preguntas de selección múltiple, que los estudiantes deben responder por su cuenta, lo que permite evidenciar que en ninguno de los casos se propusieron estrategias enfocadas a que los estudiantes aprendan cómo se debe hacer la lectura y que estrategias implementar para lograr la comprensión, en ese caso, la labor mediadora del docente queda relegada a verificar un resultado pero no a contribuir en un proceso que permita fortalecer las habilidades y competencias de los estudiantes.

Es probable que la gestión de los docentes influya en el desempeño de sus estudiantes.

Las dificultades identificadas en los estudiantes a través del diagnóstico y el predominio de las prácticas de aula en algunos casos mecanicistas, basadas en la lectura para dar respuesta a unas preguntas, hacen evidente la necesidad de realizar una intervención enfocada a fortalecer las capacidades intelectuales de los estudiantes para llevar a cabo el proceso de lectura. En este sentido, los

planteamientos de Kenneth Goodman sobre la lectura como un “proceso en el cual los lectores desarrollan estrategias para tratar con el texto, de tal manera de poder construir significado o comprenderlo”<sup>77</sup> son la base para considerar pertinente la implementación de una secuencia didáctica enfocada al desarrollo de estrategias cognitivas básicas de lectura, como son el muestreo, la predicción y la inferencia. De igual manera, si se considera que la lectura es un proceso de construcción individual, en el que el lector es responsable de su comprensión, vale la pena desarrollar estrategias metacognitivas para generar la autonomía en la regulación del proceso de comprensión lectora.

#### **4.4.3. Análisis de la observación participante**

A continuación, se presenta la forma como los datos recolectados en el proceso de investigación fueron procesados, a través del uso de los instrumentos como el diario de campo y rejillas de evaluación aplicadas a los estudiantes:

##### **4.4.3.1 Análisis del diario de campo**

La observación participante fue realizada a partir de la implementación de una secuencia didáctica desarrollada en 11 sesiones de 2 horas. El desarrollo de dichas sesiones fue captado en video, lo que permitió tener un registro fiel de la información, para elaborar el diario de campo. De igual forma, para retroalimentar este instrumento, se analizaron las actividades realizadas por los estudiantes en el portafolio, como evidencia de los desempeños de cada uno.

En concordancia con los postulados de Sandoval, para el procesamiento de la información<sup>78</sup>, una primera etapa de la recolección de la información en el diario de campo se centró en hacer la descripción de lo sucedido durante la observación participante. Para esto, se tuvo como fuente el registro fílmico realizado durante todas las sesiones de intervención. De acuerdo con las notas literales de lo sucedido en el aula, se hizo la organización de los elementos

---

<sup>77</sup> GOODMAN, citado por FERREIRO Emilia y GOMEZ Margarita. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Siglo veintiuno editores. Mexico, 2002.

<sup>78</sup> SANDOVAL, Carlos Arturo. Programa de Especialización en teoría, Métodos y Técnicas de Investigación social. Investigación cualitativa. Cuarta unidad. Bogotá. 2002. Pág 150.

relevantes y las evidencias a partir de la “táctica de agrupación” 79 para la generación de significado, lo que permitió, que a través de la implementación de una matriz se pudiera ver de manera más clara la interrelación de la información obtenida en las diferentes sesiones de implementación de la secuencia didáctica, dando lugar a la identificación de elementos importantes que hacen parte de los hallazgos del presente trabajo, según se presenta a continuación.

Categoría: ESTRATEGIAS COGNITIVAS PARA LA COMPRESIÓN	
Subcategoría: MUESTREO	
Descriptor	Evidencia
Identifica las características del texto	<p>(Sesión 3) La docente pregunta: ¿de dónde sacará la información la persona que escribe este tipo de texto? Se escuchan respuestas como: “- de una enciclopedia. – “observándolos”</p> <p>(Sesión 6) Se pregunta a los estudiantes si recuerdan la información que se presenta generalmente en la introducción. La E7: - “Una clase de explicación sobre a qué se refiere el texto”. Luego pregunta: ¿En el desarrollo que información se presenta? La E 17 plantea que: - “en el desarrollo nos dicen toda la información específica que nos habían dicho en la introducción, pero dando detalles. Luego se indaga sobre la conclusión y la E7 dice: - “la conclusión es como un mini resumen sobre toda la lectura, algo así como sobre qué se trató”</p> <p>Al hacer revisión del trabajo realizado por los estudiantes en los PORTAFOLIOS, se hace evidente que en la misión 3 solo los (E13 y E2) lograron identificar que en el texto, las partes no se presentan en el orden 1. Introducción, 2. Desarrollo y 3. Conclusión ya que intencionalmente fue alterado para determinar si los estudiantes se guiaban por el contenido del texto y no por la similitud con la estructura del texto trabajado al inicio de la clase</p>
Identifica términos que dificultan la comprensión	<p>(Sesión 1) En la rúbrica, con respecto al criterio “Cuando leo encuentro muchas palabras que desconozco” la frecuencia con la que seleccionaron cada opción fue: SIEMPRE (5) - MUCHAS VECES (10) - POCAS VECES(5) - NUNCA (0)</p> <p>(Sesión 2) Una niña del primer grupo lee la primera característica de un buen lector que sacaron del texto leído: - “Utilizan el conocimiento previo para darle sentido a la</p>

79 MILES Y HUBERMAN, citado por SANDOVAL, Carlos Arturo Programa de Especialización en teoría, Métodos y Técnicas de Investigación social. Investigación cualitativa. Cuarta unidad. Bogotá. 2002. Pág 151-152.

lectura” frente a esto se pregunta ¿ustedes saben que es conocimiento previo? A lo que afirman que no.

La estudiante sigue leyendo – “monitorea la comprensión durante todo el proceso” por lo que se interroga si saben qué es monitorear. Los estudiantes dicen no saber lo que significa esa palabra.

Al indagar un cuarto grupo, un estudiante lee - “Utilizar el conocimiento previo para darle sentido a la lectura” por lo que se pregunta si saben qué es conocimiento previo. Los miembros del grupo manifiestan no saber a qué se refiere el término.

Se indaga un sexto grupo sobre lo que van a escribir en la cartelera y una estudiante lee: -“1. Los lectores utilizan un conocimiento previo durante todo el proceso de la lectura. 2. Corrigen los errores de comprensión. 3. hacen inferencias durante y después de la lectura. 4. Resumen la información de lo que leen” Luego de escucharlos se aclara que ellos deben comprender lo que van a escribir en la cartelera, por tanto si tienen alguna palabra que no comprendan pueden preguntar para aclarar el significado, por lo que los niños aseguran comprender todas las palabras. Frente a esto, la docente indaga qué es hacer inferencias y los estudiantes no dan razón.

(Sesión 3) Una niña pregunta ¿qué significa deductivo? La profesora hace la pregunta a los niños: - ¿alguno de ustedes sabe qué es deductivo? Los niños responden que NO. Complementa diciendo que hay palabras que no conocemos, entonces pregunta ¿qué pasa cuando leemos un texto y no conocemos una palabra? Un estudiante responde: - “la buscamos en el diccionario”

(Sesión 4)

La docente pide subrayar los términos desconocidos que encuentren en el primer párrafo. Se hace el llamado al silencio para dar la instrucción: - “miren las palabras desconocidas y lean lo que hay antes y después de esa palabra para verificar si dentro del mismo texto hay algo que les indique a que hace referencia. Si encuentran una pista dentro del mismo texto la subrayan”. La docente titular pide la palabra y dice: - “cuando encontramos palabras y nos preguntamos pero eso que es, nosotros tenemos una herramienta que cargamos en el bolsillo y es el diccionario, con él nosotros podemos buscar las palabras que se nos hacen extrañas y saber por sí mismos, eso es aprender a investigar

<p>Ubica ideas puntuales del texto</p>	<p>(Sesión 1) Se pide que busquen en el texto la parte donde se explican las modalidades de trabajo. Un estudiante da una respuesta que no se relaciona con lo que se está preguntando – “con el apoyo suyo”.</p> <p>(Sesión 3) La docente pregunta si en esa parte encuentran respuesta a alguna de las preguntas. Los estudiantes responden: - “Si. A la pregunta ¿A qué se debe el nombre de religiosa que tiene la mantis?” La docente les vuelve a preguntar: - ¿Entonces qué es lo que dice el texto, que por qué? Los niños responden: - “por la postura de rezo”</p> <p>La docente pregunta si en ese párrafo hay respuesta a alguna de las preguntas del tablero, por lo que varios estudiantes responden que “NO”. Luego una estudiante dice: - “Si profe, las características físicas de la mantis religiosa. También dice que tiene de 5 a 7,5 cm de largo”.</p> <p>- ¿En general ese párrafo nos habla de qué? Los niños responden en coro: - “de qué se alimenta la mantis religiosa”</p> <p>Por lo anterior, la docente les dice que identifiquen qué pregunta de las del tablero responden con la lectura de este párrafo. Los estudiantes hablan al tiempo, señalando varias preguntas.</p> <p>“En las fichas recortables hay ideas relacionadas con características físicas ¿Cuáles son?” Una niña dice: - “es carnívoro” y otro le responde: - “No. Eso es de la alimentación”. La docente da la razón a este niño. Varios niños empiezan a leer: - “Es delgada y mantiene una postura de rezo” – “mide entre 5 y 7.5 cm” – “tiene patas puntiagudas y espinadas” – “tienen ojos grandes y prominentes”.</p> <p>(Sesión 5) Se pregunta ¿en esos párrafos exactamente qué características compara? Los niños empiezan a decir “que</p>
--	--

	<p>la araña tiene 8 patas y que los insectos tienen 6” “que los insectos están formados por tres partes”</p> <p>¿Qué nos dice sobre la dieta, sobre la alimentación? Hay varios estudiantes que quieren participar, La profesora da la palabra y una estudiante lee: - “que se alimentan de estiércol”</p>
<p>Selecciona palabras clave</p>	<p>(SESIÓN 7) La docente vuelve al párrafo y les pregunta cuál es la palabra del texto que me permite saber que están comparando las arañas y los insectos. Varios estudiantes responden al tiempo: - “similitudes”</p>
<p>Selecciona ideas relevantes e irrelevantes</p>	<p>(Sesión 1) Se pregunta ¿quién quiere contar lo que les digo en ese texto? Dos estudiantes levantan la mano. – “que usted nos quiere ayudar para mejorar la comprensión lectora” – “Que vamos a hacer unos talleres y vamos a trabajar individual y grupalmente.</p> <p>(Sesión 1) En la rúbrica, con respecto al criterio “Al leer, fácilmente identifiqué la información más relevante del texto.” la frecuencia con la que seleccionaron cada opción fue: SIEMPRE (5) - MUCHAS VECES (11) - POCAS VECES (3) - NUNCA (1)</p> <p>(Sesión 4) Al hacer revisión del PORTAFOLIO se evidencia que todos los estudiantes realizaron la actividad en la que debían asignar títulos a los párrafos para expresar la idea principal del texto y subrayar las ideas que la sustenta. Sin embargo, se evidencia dificultad en todos los estudiantes para expresar en una frase agrupadora el tema del párrafo. Al hacer revisión de las ideas subrayadas, se evidencia que en su mayoría los estudiantes señalan la mayor parte del texto, dejando sin subrayar únicamente palabras de enlace. Por su parte, en muy pocos casos, los títulos no corresponden a la información presente en el párrafo. Aunque se evidencia una limitación en el vocabulario que</p>

les permita expresar de manera agrupada la información del párrafo, la mayoría de los estudiantes escribe expresiones coherentes.

(Sesión 6) La docente pregunta ¿Quién nos quiere contar lo comprendido hasta el momento? El estudiante (hombre) que siempre participa plantea: - “En esa parte inicial nos plantea que los escarabajos son capaces de explotar una gran diversidad de fuentes alimenticias que tienen ya que son omnívoros”

Otra niña continúa la lectura y se continúa turnando a los estudiantes para leer. Finalizado el párrafo se pregunta qué comprendieron. Un estudiante responde: - “Nos habla de que hay otros escarabajos que tienen una dieta especial ya que no comen de todo sino por ejemplo que los escarabajos gorgojo y otros comen solo de una clase de hoja.” Otro estudiante dice: - “profe que también hay los escarabajos que comen tierra” En ese momento los compañeros lo corrigen y una estudiante dice: - “No. Así se llaman, escarabajos de tierra y que son carnívoros.”

(Sesión 8) Una vez finalizada la lectura pide a una estudiante decir lo que entendió del párrafo leído. Se da la palabra a la E:5 - “que todas las arañas tienen colmillos y casi todas tienen veneno en los colmillos, tenemos suerte porque...” la docente la interrumpe y le dice que la idea no es leer sino decir con sus palabras lo comprendido. Otra estudiante levanta la mano y dice: “que hay arañas venenosas pero que no todas tienen el veneno tan fuerte como para hacerle daño a los humanos”.

Se pregunta al E19 Cuáles son las ideas más importantes del párrafo: - “profe el veneno” La docente afirma que esa es una palabra importante, pero lo que se pide es que lea

todas la ideas. Por lo anterior dice al estudiante: - “léeme todas las ideas que subrayaste como importantes” El estudiante lee:- “todas las arañas tienen colmillos” La docente pregunta a los demás quién de ellos también subrayó esa expresión. Le pregunta a un estudiante que no la subrayó, que justifique porqué. Este responde: “porque yo ya sabía que las arañas tienen colmillos”

## ANÁLISIS

Es evidente la dificultad que tienen en general los estudiantes del grupo para identificar ideas puntuales del texto, cuando se requiere de una lectura literal pero utilizando el parafraseo de la información. Sin embargo, a medida que se orienta la lectura del texto y se hace evidente la manera cómo la información se agrupa en temas a través del desarrollo de los párrafos, para los estudiantes se hace más fácil encontrar las ideas puntuales y su interrelación dentro del texto.

Cuando se pide a los estudiantes subrayar las ideas importantes del texto, en general se observa que subrayan la mayor parte del mismo. Se nota que muy pocos subrayan palabras sueltas y solo 2 estudiantes seleccionan frases completas que permiten evidenciar lo importante en los párrafos. En este sentido, se hace necesario que los estudiantes realicen actividades enfocadas a identificar los elementos importantes de los textos, por lo que el resumen o la organización de las ideas en organizadores gráficos y tablas pueden contribuir, así como la aplicación de la macroregla de supresión propuesta por Van Dijk, lo que exige del docente una propuesta intencionada que tenga en cuenta la enseñanza de la selección de ideas.

Se evidencia un avance de los estudiantes en el reconocimiento contextual del significado de las palabras, puesto que en el ejercicio propuesto de identificar dentro del mismo texto elementos que permitan hacerse una idea del sentido de los términos desconocidos, los estudiantes deducen con mayor precisión aquellas expresiones que dan sentido a las palabras desconocidas.

En la sesión 5 es posible determinar la relación que existe entre las concepciones del docente y los aprendizajes que van desarrollando los

estudiantes, pues según la intervención de la docente titular de grupo en esta sesión, ofrece como alternativa para clarificar el significado de las palabras el uso del diccionario. En este sentido, es evidente la influencia que ejerce el docente en sus estudiantes.

Cada vez se ve con mayor claridad el avance de unos estudiantes en la identificación de elementos puntuales del texto, puesto que aunque al inicio de las sesiones identificaban algunos elementos explícitos, ahora lo hacen con mayor agilidad, además se hace evidente que algunos estudiantes que tenían dificultades en este sentido, van logrando centrar mejor su atención. A pesar de lo anterior, hay estudiantes que por su escasa participación no permiten evidenciar un avance.

Las actividades realizadas en plenaria, en las que el docente construye junto con los estudiantes han generado mayor confianza en algunos estudiantes que al inicio se mostraban tímidos de exponer sus ideas. De igual forma, se convierte en una posibilidad para que unos aprendan de los otros y se generen procesos en los que los propios estudiantes valoran las opiniones de los compañeros, mostrando un dominio de lo aprendido. En este sentido, aunque la disciplina de algunos obstaculiza el desarrollo efectivo de esta estrategia, vale la pena retomarla.

De igual forma, es posible evidenciar que con el paso del tiempo en el desarrollo de estrategias enfocadas al reconocimiento de la estructura del texto expositivo, haya niños que muestren un dominio de dichos conceptos. En este sentido, vale la pena resaltar que solo dos estudiantes reconocieron la estructura a través de la comprensión del contenido expresado en cada parte, los otros se enfocaron en una estructura textual rígida, en la que hacen evidente que se enfocan en el orden de las partes trabajadas de acuerdo con el texto ejemplo.

Cuando los estudiantes deben exponer de manera oral las ideas relevantes de los textos, muestran mayor habilidad que cuando deben exponerlas en forma escrita. Aunque la participación en clase se limita a muy pocos estudiantes que generalmente participan activamente, es posible identificar que cada vez son más coherentes cuando de seleccionar lo relevante del texto se trata.

A partir de la mediación de la docente investigadora se hace notar a los estudiantes que el texto ofrece pistas que hay que tener en cuenta con el fin de identificar lo esencial. En este sentido, la identificación de la función de las palabras dentro del texto favorece la comprensión.

La dificultad para parafrasear las ideas relevantes en el texto continúa siendo notoria en la mayoría de estudiantes. Por su parte, hay algunos niños, sobre todo los que han participado activamente en los espacios de construcción colectiva que muestran más habilidad.

Por otra parte, cuando los estudiantes se ven enfrentados a tareas de lectura en la que deben identificar lo relevante, una vez más se evidencia que hay mayor habilidad para descartar las ideas irrelevantes, lo anterior permite pensar que sería pertinente enfocar el trabajo frente a la identificación de lo relevante a partir de ejercicios de supresión de lo irrelevante.

**Categoría: ESTRATEGIAS COGNITIVAS PARA LA COMPRENSIÓN**

**Subcategoría: PREDICCIÓN**

Descriptor	Evidencia
Relaciona los conocimientos previos sobre la estructura discursiva	Se pregunta: ¿Cuándo yo quiero encontrar una información relacionada por ejemplo con el hábitat (Se pregunta si saben qué es el hábitat y los niños dicen si? Donde viven) con la alimentación, el tipo de reproducción, las relaciones que se establecen entre las especies de animales, ¿En qué libros puedo ir a consultar o en qué tipo de texto? Algunos niños gritan: - en internet – en la biblioteca. La profesora dice, ¿pero en qué tipo de texto puedo encontrar esta información? ¿En un cuento por ejemplo puedo encontrar esa información? Los niños responden “NO”
Relaciona los pasajes previos del texto con los posteriores.	(Sesión 4) E11: “Profe. En el siguiente párrafo siguen hablando sobre la alimentación de la mantis.

	<p>(Sesión 10) Un estudiante dice: “Acuérdese profe que el tábano dijo que había conseguido su trabajo porque era bueno deduciendo y los animales se burlan porque no deducio bien”</p>
<p>Relaciona los conocimientos previos sobre el tema.</p>	<p>(Sesión 1) Al socializar las respuestas de los niños frente a la pregunta qué es leer, responden: - “desarrollar la mente” -“aprender” –“una ayuda visual para comprender”- “leer es algo importante para estudiar”. La docente pregunta quien más quiere compartir su concepto de lectura y motiva a unas niñas que había escrito su respuesta. Otra niña responde “leer es un juego de la mente para entender los textos” – “saber lo que escriben unas personas” – “saber lo que estoy leyendo”.</p> <p>(Sesión 1) En la rúbrica, con respecto al criterio “Antes de empezar a leer me pregunto sobre lo que sé, del tema del que tratará el texto.” la frecuencia con la que seleccionaron cada opción fue: SIEMPRE (4) - MUCHAS VECES (2) - POCAS VECES (9) - NUNCA (5)</p> <p>(Sesión 1) En la rúbrica, con respecto al criterio “Cuando leo recuerdo otros textos leídos sobre el mismo tema y establezco comparaciones entre su contenido.” la frecuencia con la que seleccionaron cada opción fue: SIEMPRE (2) - MUCHAS VECES (9) - POCAS VECES (3) - NUNCA (6)</p> <p>(Sesión 7) Se pregunta a los estudiantes ¿Qué es un resumen? Una niña responde: - “uno tiene que leer bien y escribir lo más importante” - “es un escrito en el que uno escribe lo que se acuerda de lo que lee” - “Es como leer un texto y concluir algo de eso que uno lee” –“primero uno debe leer todo el texto y sacar las palabras sobre el texto” La docente pregunta y ¿saco cualquier palabra o son algunas palabras en especial? La niña responde: - “las</p>

palabras importantes. – “un resumen es como explicar y sacar algo más pequeño como de un cuento o algo así”.

La docente vuelve a preguntar: - ¿Si tengo un texto y copio pedacitos de cada parte, eso es un resumen? Una niña responde: - “No, porque eso es una copia de pedazos y el resumen es como viendo es lo más importante.

(Sesión 9) Muestra las imágenes de las carátulas de unos libros para que los estudiantes las observen. Pasado un tiempo pregunta ¿qué relación encuentran entre esas imágenes. Es decir, ¿qué tienen en común? Se escuchan opiniones como: - “Son películas” - “son imágenes de unos cuentos y mitos” – “Son historias inventadas” – “son ciencia ficción” – “son narraciones” La docente pregunta ¿Y cómo se llaman los textos que cuentan narraciones? Los estudiantes responden: - “narrativos”

Se indaga a los estudiantes si recuerdan las partes del texto narrativo a los que una estudiante responde: -“inicio, nudo y desenlace.

Se pregunta a los estudiantes si saben qué información se presenta en el inicio de un texto narrativo. Los estudiantes responden: - “le dicen de quien va a tratar la historia” – “le dice cuándo fue, o sea pueden decirle hace muchos años” Luego se indaga qué información se presenta en el nudo. Los estudiantes responden: - “Es cuando los personajes tienen problemas” Luego se indaga sobre el desenlace y una niña dice: - “Puede ser cuando, cuando los personajes arreglan los problemas”

La profesora plantea que van a ayudarlo al señor tábano a deducir para quién es cada uno de los objetos, para eso deben valerse del cuadro que está en el portafolio página 19 Misión 2. En la primera columna aparece cada personaje y en la segunda deben escribir las

características de cada uno que se conviertan en las pistas o claves para luego hacer la deducción del objeto que va a recoger. Pide que se valgan de los textos expositivos que leyeron en todas las sesiones para identificar dichas características.

Se pregunta al E2: ¿qué inferencias hiciste sobre la distribución de los objetos? Él responde: - “la lima de uñas es para el escarabajo” La docente le pregunta que en qué pistas se basó para inferir eso. El estudiante no da respuesta.

Un estudiante levanta la mano y dice: - la lima de uñas es para la mantis porque ella tiene patas puntiagudas y espinadas, entonces necesita arreglárselas” otro estudiante dice: - “la lima es para el escarabajo porque tiene filosas sus patas y le raspan a uno cuando lo coge, entonces tiene que arreglárselas” Otro niño dice: - “la lima de uñas es para la araña porque tiene muchas patas y uno en los pies tiene uñas y entonces ella quiere arreglárselas, hacerse manicure”

La docente pregunta ¿a quién le asignaron las gafas? – “a la araña porque tiene muchos ojos y tiene que protegérselos” –“Para el escarabajo porque anda en lugares calientes y allí hace mucho sol” Como no hay más ideas sobre la asignación de las gafas se pregunta: - ¿para quién será el libro? – “para la mantis porque es religiosa y ese puede ser un libro de oraciones”– “el libro es para la araña porque es muy buena leyendo porque tiene varios ojos”. Se pregunta a la E7: - ¿Para quién dijiste que es el libro? - “Es para la mantis religiosa porque puede ser una biblia” — “no, pero acuérdense que la mantis se llama así pero no es religiosa, entonces no puede ser para ella” – “pero puede ser que se lo haya mandado alguien que no

	<p>sabe que ella es mala que no es tan religiosa como parece”</p> <p>(Sesión 11) La docente pide a los estudiantes que recuerden de que trataba la parte de la narración que alcanzaron a leer la sesión pasada, para dar participación coge una paleta con el nombre de los estudiantes y sale seleccionada la E12, quien no da respuesta porque la sesión pasada estuvo distraída. Se saca otra paleta y sale el E5, quien plantea que no recuerda</p>
<p>Relaciona las experiencias personales</p>	<p>(Sesión 3) Se pregunta ¿alguien me quiere contar lo que sabe sobre alguno de estos animales? Varios niños levantan la mano para participar. – “eh, Por decir la araña, eh, ella nada más lo pica a uno cuando ella se siente amenazada” – “Que el mosquito los pica...” Un estudiante dice - “eso es una mosca profe”, otro niño grita “la chicunguña, la mosca de la fruta – “es una mosca y las moscan caen cuando encuentran algo de comida” Otra estudiante complementa y dice: - “dejan el huevo ahí y se apicha la comida”</p> <p>¿Y qué saben sobre los grillos? – “Que dañan la ropa” – “que cuando cogen una mata se la van comiendo” – “encontrarse un grillo verde es buena suerte” – “pero encontrarse uno como café o gris es mala suerte”– “Que los grillos sirven para pescar, como carnada”</p> <p>Sobre los escarabajos, una niña plantea que – “ellos se sienten como si lo estuvieran arañando a uno es por el agarre que ellos tienen en las patas”</p>
<p>Anticipa eventos o información.</p>	<p>(Sesión 11) Se pregunta a los niños ¿qué creen que va a pasar ahora en la narración? Una niña responde: - “que puede ser que cada cosa no haya sido para los animales que él asignó y de pronto eran diferentes las cosas. – “que</p>

	<p>puede ser que ahora el tábano si los deja hablar y ellos le explican para quién son cada cosa”</p>
<p>Anticipa el contenido del texto a partir del título o las imágenes</p>	<p>(Sesión 1) En la rúbrica, con respecto al criterio “Antes de leer un texto me detengo a pensar sobre su contenido, a partir del título o las imágenes” la frecuencia con la que seleccionaron cada opción fue: SIEMPRE (7) - MUCHAS VECES (2) - POCAS VECES(6) - NUNCA (5)</p> <p>En la rúbrica, con respecto al criterio “Me detengo a observar detalladamente y comprender las imágenes que acompañan los textos que leo.” la frecuencia con la que seleccionaron cada opción fue: SIEMPRE(6) - MUCHAS VECES(4) - POCAS VECES(9) - NUNCA (1)</p> <p>(Sesión3) La profesora lee los títulos: “La voraz y maravillosa mantis religiosa” “El deductivo señor tábano” “El tábano” dice que esos tres títulos corresponden a textos que más adelante van a leer. Entonces les pregunta. ¿Si necesitáramos encontrar las características de unos animales, en este caso, cualquiera de los animales que se nombra en los títulos, ¿A cuál de estos textos acudiríamos y a cuáles no?</p> <p>Una niña plantea que en un texto con el primer título podría encontrar sobre las características de la mantis, entonces la docente pide que justifique su respuesta preguntándole ¿Qué ves en el título que te haga pensar que puedes encontrar esa información. – “porque tiene el nombre del animal” La profesora le plantea que en los otros textos también aparece el nombre del animal y lee “el deductivo señor tábano” En este texto podrían encontrar información sobre el tábano? ¿Es un texto que me expone información sobre el tábano, es decir me podría decir las características de su hábitat, de su alimentación y de su</p>

reproducción? Por ejemplo en este texto (señalando otro título del tablero) ¿si podríamos encontrar las características? Varios niños responden al tiempo sii. Una niña dice: - “Si, porque ahí dice ¿qué es el tábano? entonces va a explicar todo sobre ese animal y...

(Sesión 8) La docente escribe en el tablero el título “¿arañas venenosas?” y pide a los estudiantes que piensen qué información podrían encontrar en un texto de este tipo. Los estudiantes responden: -“ van a hablar del veneno de las arañas” – “ De qué clases de arañas son venenosas” – “Si el veneno es muy peligroso” – “De pronto las características de las arañas que son venenosas” – “También podríamos saber si es cierto que las arañas son venenosas o no” - “como podemos curarnos de una picadura de araña” – “en qué lugares se encuentra la araña”

Inicia leyendo el título del cuento “El deductivo señor Tábano” y pide a los estudiantes hacer predicciones de su contenido. Los estudiantes plantean: - “va a hablar de características físicas, alimentación, forma de reproducción” La docente pregunta a los demás niños si están de acuerdo con lo que dice la compañera. Una estudiante plantea: - “No. Porque este es el título de una historia fantástica porque ahí dice “señor” a un animal, entonces es algo que no es real” Otra estudiante dice: - “puede ser un cuento que nos va a contar de un tábano que hizo algo” La profesora pregunta si recuerdan qué es “deductivo” Una niña responde es deducir. Otra niña dice: - “profe. El señor tábano vio algo y lo dedució” La docente le corrige “dedujo”

## ANÁLISIS

En general las respuestas se enfocan a definir la lectura como una actividad para desarrollar la mente; la lectura como una actividad cuyo objetivo es aprender y entender lo que nos quiere decir alguien; que la lectura requiere los sentidos; que es necesaria para estudiar; que a través de la lectura es posible saber lo que otras personas quieren decir y que la lectura permite dar cuenta de lo que se está leyendo. Lo anterior permite evidenciar que cada estudiante toca elementos importantes del concepto de lectura, vista como un ejercicio de comprensión. Aunque hay tres estudiantes que no saben qué es leer y otros que responden cosas descontextualizadas frente a lo que se pregunta, ninguno de los que dan una definición, plantea la lectura como la descodificación de las grafías.

Se hace evidente que los estudiantes no tienen claridad cuando se les habla de un tipo de texto. En este sentido, relacionan las tipologías textuales con el lugar donde se encuentra información, como es el internet o las bibliotecas. Se hace evidente la escasa familiarización que tienen los estudiantes frente al reconocimiento de las tipologías de los textos diferentes a los narrativos y la relación con el tipo de información que contienen. Pues al indagar a los estudiantes sobre la información que se obtiene en un texto expositivo, la manera de lograr que ellos relacionaran lo que se les estaba preguntando fue acudir al texto narrativo como pretexto para que identificaran que en este no podían encontrar la información por la que se indagaba y por tanto, definir que hay otro tipo de texto que si tiene tal propósito. Lo anterior hace notar el énfasis que se hace en el trabajo de aula al uso del texto narrativo.

Cuando se indaga a los estudiantes sobre los conocimientos previos que tienen sobre diversos temas, se hacen evidentes los intereses de los estudiantes ya que cuando son temas que les gustan o llaman la atención hay mayor participación. En este sentido, también es posible identificar las fuentes de las que los estudiantes obtienen la información. En la mayoría de los casos, dichas fuentes corresponde a la propia experiencia.

Las anticipaciones hechas por los estudiantes, con respecto al contenido del texto a partir del título, dejan notar que éstos se centran en palabras puntuales

como el nombre del objeto o personajes que se enuncian; sin embargo, no se evidencia una lectura global que permita anticipar el contenido.

Para los estudiantes el acercamiento al concepto de resumen viene muy ligado a la idea de que es decir con sus propias palabras lo que entendió del texto. En este sentido, el proceso de producción del resumen se limita al plano oral, que es menos exigente en el uso de elementos cohesivos.

Aunque para algunos estudiantes es claro, en teoría, que en el resumen se exponen las ideas más importantes, el paso a la práctica aún genera dificultad. En este sentido se hace necesario profundizar en la aplicación de estrategias que contribuyan a que los estudiantes mejoren sus habilidades para identificar la información relevante y descartar la irrelevante.

Las anticipaciones de los estudiantes frente al contenido de los textos a partir de los títulos muestran cada vez mayor coherencia. Al parecer el ejercicio constante de la estrategia tanto de lectura de los títulos, como de elaboración de los mismos contribuye notablemente a que los estudiantes tengan mayor capacidad tanto para anticipar como para inferir.

Los estudiantes tienen mayor conocimiento sobre las características y estructura del texto narrativo, con respecto al texto expositivo, lo que permite notar el predominio del trabajo en el aula con esta tipología textual.

En el ejercicio de realización de inferencias propuesto, varios estudiantes ponen en evidencia sus presaberes, basándose ya sea en experiencias personales o en las lecturas hechas en las sesiones anteriores. Por su parte, hay otros estudiantes que realizan las actividades pero no tienen razones que justifiquen sus elecciones. Por lo anterior, se hace necesario proponer estrategias de aula enfocadas a que los estudiantes hagan inferencias y sean capaces de sustentarlas.

La atención dispersa es el principal obstáculo de trabajo en clase. Realmente se hace necesario implementar acciones que contribuyan a dar solución a la situación, pues se hace evidente que los estudiantes no ponen de manifiesto ni el más mínimo elemento trabajado en la clase.

**Categoría: ESTRATEGIAS COGNITIVAS PARA LA COMPRESIÓN**

**Subcategoría: INFERENCIA**

Descriptores	Evidencia
Establece conclusiones a partir de las pistas del texto	<p>Un estudiante empieza a leer el párrafo completo, pero la docente aclara que no es necesario leerlo. Que simplemente cuente el contenido del párrafo. El estudiante dice: - “Nosotros organizamos el más grande primeras, luego el que le sigue y de últimas el más pequeño porque según lo primero que decía al inicio de ese párrafo “de esa manera” y cuando uno dice eso significa que ya explicó una teoría y explica que de esa manera podemos realizar tal cosa”.</p> <p>A continuación se pregunta cuáles son las ideas que se presentan en este párrafo. Una niña responde: - se presenta la idea de que hay un grupo de insectos, arácnidos, crustáceos y miriápodos” La docente pregunta: ¿en general como podríamos agrupar esas palabras? Una niña responde: - “las clases”. Frente a esto, la docente dice, entonces el primer párrafo habla de “la clasificación de los artrópodos</p> <p>La docente pide que recuerden que ellos estaban diciendo que los insectos eran omnívoros, entonces pregunta: ¿las arañas que son? Unos niños responden: - “depredadores” La docente les pide que vuelvan al texto y lee “las arañas son depredadores de insectos, algunas especies de mayor tamaño también se alimentas de ratones y ranas pequeñas” por lo anterior pregunta ¿entonces las arañas que son? Una niña responde: “carnívoras”. La docente toma nota de esto en el tablero.</p> <p>(Sesión 7) En cuanto a las diferencias entre el texto fuente y el resumen, algunos grupos mostraron dificultad para expresarlas pues propusieron que como el texto</p>

	<p>resumen es más corto no presentaba información que en el otro sí. Por su parte, los grupos que lograron identificar diferencias plantearon la extensión y la cantidad de párrafos. Es posible determina que un grupo puso en evidencia lo aprendido en sesiones anteriores, ya que durante la realimentación plantearon comparaciones con respecto a las tres partes de los textos expositivos</p>
<p>Deduce el sentido de las palabras a través de las claves contextuales.</p>	<p>(Sesión 4) ¿Saben qué significa la palabra voraz? Un estudiante responde: -“comen rápido” como sabes que voraz es eso. El niño dice que la encontró en el celular y otro niño dijo yo la sabía. Bueno, cuando no sabemos lo que significa una palabra debemos empezar por pensar qué tipo de palabra es. Si esa palabra es una acción ¿será que eso es una acción que realiza la mantis? Un niño dice: - siii. La profesora pregunta ¿O será que eso es una cualidad de la mantis? ¿ o será un nombre de algo? ¿En este caso qué dicen que es? Los estudiantes responden: - “voraz” – “una cualidad” – “una acción” – “una oración”. La docente investigadora vuelve a preguntar ¿será que es un verbo? ¿Saben qué un verbo es una acción verdad? Aquí es donde aplican todo eso que han aprendido en otras clases, es para eso. La profesora continúa: - Bueno, en fin qué es esa palabra. Un verbo, un sustantivo, un adjetivo? Un estudiante responde: - “adjetivo” La profesora le pregunta – ¿y los adjetivos que son? (hay un rato de silencio y una niña responde: - “los adjetivos son cualidades”</p> <p>(Sesión 5) Como los estudiantes no plantean haber encontrado términos desconocidos, la docente pregunta si encuentran alguna palabra que no comprendan, por lo que una estudiante dice: - “generalistas” Frente a esto la docente pide que lean el texto alrededor de esa palabra</p>

	<p>para ver si logran deducir a qué se refiere. Un estudiante dice: “que tienen requisitos o preferencias de presas más específicas” La profesora pide que lean bien porque esa definición es lo contrario de generalistas, entonces lee pausadamente la idea en la que aparece la palabra: - “Aunque la mayoría de los escarabajos son generalistas, algunas especies tienen requisitos o preferencias de presa más específicas” En ese momento varios estudiantes responden: - “Profe que comen de todo” “comen cualquier cosa”</p> <p>(Sesión 9) La docente lee el primer párrafo del texto. La E17 dice: - “Profe, ahí ya podemos saber que es ser deductivo”</p> <p>Sesión 10) Aparece la palabra prejuicio en el texto y la docente pregunta qué es un prejuicio, pero los niños no dan respuesta. Luego vuelve a leer lentamente la parte del texto donde aparece dicho término “pero guiarse por sus prejuicios sobre la gente para hacer sus deducciones provoca más fallos que aciertos”. En el momento que lee, varios estudiantes levantan la mano para deducir a que hace referencia la palabra. Una niña responde: - “pensar algo de alguien sin conocerlo”</p>
<p>Recupera información implícita en el contenido del texto</p>	<p>(Sesión 3) Hay una pregunta que no se tocó por lo que se pregunta si de ese tema de la pregunta no se habló. Varios niños responden en coro: - “no profe. Frente a esto solo un niño dice: “si profe, de eso hablaron en el párrafo anterior.</p> <p>Lee la pregunta ¿qué características de la mantis adulta es posible evidenciar en los huevos de esta especie de insectos? Y les dice que hay un párrafo donde se habla de eso pero no es explícito. Un estudiante parafrasea la parte del texto donde dice “ponen aproximadamente 200</p>

o 300 huevos y que los más ágiles alcanzan a sobrevivir” La profe afirma que le falta algo a esa idea y pregunta ¿qué característica tiene la mantis adulta que se parezca a la de los huevos? El mismo estudiante empieza a leer: - “que al eclosionar los insectos...” la docente interrumpe y le dice que lo lea y diga con sus palabras. El estudiante entonces le responde – “ahh profe. que se canibalizan entre sí para ver cuáles pueden madurar” La profe pregunta qué son los caníbales. Se escuchan varias opiniones: - “que se comen entre ellos mismos” La profe dice “hay humanos que se comen a otros humanos, también son caníbales” ¿Por qué la mantis es caníbal? Porque se come al macho. Muy bien, en los huevos se ve cuando eclusionan. Miren que esa información no estaba tan específica como la de las otras preguntas, por eso tuvimos que volverla a leer para comprenderla.

La docente pregunta ¿En general, el párrafo 1 de qué nos habla? Una estudiante empieza a leer: - “De todas las criaturas en el mundo una de las más atractivas...”. La docente la interrumpe y le dice: - No les estoy pidiendo que lean, les pregunté de qué trata. Un niño responde: - “De las características físicas de la mantis” La docente orienta que ahora miren las fichas con las ideas que les dio para recortar y decidan cuál sirve para colocar como título a ese párrafo. Un niño dice: - “características físicas de la mantis” La docente asevera y pregunta ¿en qué párrafos se habla sobre características físicas? Los niños responden: - En los párrafos 1y2. La docente pide que vayan al cuadro y donde dice número de párrafo y escriban 1 y 2 y donde dice idea principal o título del párrafo peguen la ficha que dice “características físicas de la mantis religiosa”.

	<p>Un niño pregunta:- “¿profe esto se puede? (De un zarpazo veloz ataca a sus presas)”. La docente pregunta al grupo. ¿Alguien sabe si esto corresponde a las características físicas?, leyendo la expresión que dijo el estudiante. Una niña responde: - “No. Eso es sobre la forma de cazar”</p> <p>(Sesión 7) La docente va leyendo el texto resumen para verificar la comprensión de los estudiantes. Por ejemplo lee “Las arañas y los insectos son artrópodos” frente a esto pregunta a los estudiantes: ¿esto me expresa una similitud o una diferencia? Los estudiantes responden: - “similitud”</p>
<p>Identifica intenciones y propósitos de los textos que lee.</p>	<p>(Sesión 5) Se pregunta a los estudiantes cuál es la información que se presenta en el primer párrafo. Una niña dice: - “habla sobre las arañas y los insectos” La profesora le pregunta ¿pero qué habla sobre ellos? A lo que un niño responde: “de las diferentes familias que hay” La docente vuelve a preguntar ¿en esa primera parte podemos saber cuál es la intención del texto?. Los niños responde “si”- “diferentes órdenes de los animales” “van a hablar sobre insectos y arañas”. Por lo que la docente pregunta ¿y qué van a hablar sobre esos dos animales? – “que son parecidos”. La docente pregunta ¿eso qué es? Varios niños responden en coro – “similitudes”. La docente vuelve a preguntar ¿y lo contrario qué sería? Varios niños responden: – “diferencias”. La docente vuelve a preguntar. ¿Entonces, identificar similitudes y diferencias que es? No hay respuesta de los estudiantes.</p> <p>(Sesión 6) Con respecto a la misión 5 que consistía en dar un título al texto, 2 estudiantes no lo hicieron, 12 estudiantes expresaron adecuadamente que la idea</p>

general del texto era presentar las características alimenticias de los escarabajos y 6 estudiantes escribieron un título relacionado con los escarabajos, pero no comprendieron específicamente a qué información de estos animales hacía referencia el texto.

(Sesión 8) Se indaga a los estudiantes si una vez leída la introducción podemos saber cuál es la intención del texto. Una estudiante dice: -“puede ser comparar las arañas venenosas y las que no son venenosas”

(Sesión 10) ¿Qué será lo que la historia intenta comunicar para nuestra vida? Varios niñas levantan la mano y dan las siguientes opiniones: - “que debíamos reflexionar primero y luego si como para dar una opinión sobre otra persona” – “debemos conocer las personas primero” – “no todo en la vida es lo que parece” – “cuando uno vaya a darle algo a una compañera toca conocerla ¿si? Uno primero debería averiguar, saber él que hace o algo así. – “las apariencias engañan”

### **ANÁLISIS**

Para los estudiantes es difícil definir con certeza la función que cumplen las palabras desconocidas dentro del texto, para poder deducir su significado. Es de resaltar la necesidad de hacer notar cómo ciertos conceptos trabajados en el área de Lengua Castellana como son los verbos, los sustantivos y adjetivos, se convierten en un elemento indispensable para que los estudiantes puedan aclarar el sentido de la palabra sin necesidad de tener un significado específico.

La lectura de información implícita causa demasiada dificultad en los estudiantes, ya sea por cuestiones relacionadas con la atención o porque no se hacen ejercicios constantes que permitan a los estudiantes ir más allá de lo literal del texto. Es necesario que en el aula de clase se generen ejercicios de lectura dirigida donde el docente haga notar al estudiante que

hay cosas que no están dichas específicamente en el texto, pero que se pueden inferir a partir de las relaciones con otras ideas.

Si las expresiones del texto se encuentran tal cual como deben responderlas, la mayoría de los niños están en condiciones de retomarlas, pero si lo que se pregunta está expresado con palabras diferentes son muy pocos los niños que logran identificarlas.

Al inicio de la sesión se evidencia cómo para todos los estudiantes se hace difícil expresar en una frase el contenido del párrafo, sin embargo, a medida que se avanza en la elaboración de dichas ideas, a partir de construcciones colectivas, varios van adquiriendo la habilidad, pese a esto, hay estudiantes que aún requieren de una intervención.

Algo de destacar al respecto es la falta de vocabulario que tienen en general los estudiantes, que impide expresar en ideas generales, la agrupación de un conjunto de ideas secundarias.

La estrategia de creación de títulos que engloben el tema de los párrafos es una estrategia que permite desarrollar inferencias, ya que, para crear dichos títulos, los estudiantes deben inferir el sentido global del párrafo. Esto ayuda a que de la misma manera logren inferir la macroestructura del texto.

Vale la pena resaltar que para lograr que los estudiantes puedan hacer frases agrupadoras, se desarrollen actividades enfocadas a ampliar el vocabulario.

Además, se considera pertinente la aplicación de las macrorreglas de generalización y construcción propuestas por Van Dijk en la elaboración de resúmenes de los textos.

Aunque para los estudiantes es difícil expresar de manera general una información que se presenta fragmentada en varias ideas, hay un avance en este aspecto, puesto que en el transcurso de las sesiones se han venido propiciando estrategias que cumplen con dicho propósito. En este sentido, vale la pena resaltar la necesidad del trabajo constante en la ejecución de una estrategia para lograr que los estudiantes la dominen con mayor experticia.

Por otra parte, se identifica que los estudiantes no muestran habilidad para reconocer la intención de los textos, sin embargo, durante las actividades se generan estrategias que propicien que los estudiantes logren identificar dichos propósitos, ya sea a partir del título o de la relación entre elementos del mismo texto.

A los estudiantes les causa dificultad valerse de las claves contextuales cuando éstas no son tan explícitas, sin embargo, la mediación docente contribuye a ir mejorando paulatinamente dichas dificultades. En ese sentido, la labor del docente como modelo lector juega un papel importante en la medida que va mostrando que por ejemplo la lectura pausada en el momento que se requiere una revisión de la comprensión puede ser una alternativa eficiente de solución de los fallos de comprensión.

Las actividades enfocadas a la lectura del título y proposición de los mismos con respecto de cualquier texto, es una herramienta que resultó ser valiosa, pues se evidencia como a medida que los estudiantes avanzan en el ejercicio de dicha estrategia, cada vez tiene mayor claridad para expresar de manera general el sentido del texto. Y para valerse del título como medio para predecir intenciones y propósitos.

Los estudiantes muestran habilidad para inferir el sentido de expresiones cortas, cuando las opciones de respuesta son dadas, por lo que se hace necesario generar ejercicios de mayor grado de dificultad en los que los estudiantes tengan la posibilidad de hacer sus propias proposiciones frente a las inferencias que realizan.

Las inferencias se van haciendo más precisas en la medida que los estudiantes realizan las estrategias propuestas en la secuencia didáctica. Sin embargo, es bastante usual que los estudiantes se dejen llevar por patrones establecidos en el análisis de información de los textos de sesiones anteriores, como en el caso de la estudiante que plantea que el texto “¿arañas venenosas?” puede ser un texto cuyo propósito es comparar, debido a que hemos venido trabajando con otros textos enfocados a la misma intención.

Para los estudiantes es más fácil identificar las intenciones o propósitos de los textos narrativos que de los expositivos.

<b>Categoría: ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS PARA LA COMPRESIÓN</b>	
<b>Subcategoría: Verificación y autocorrección</b>	
<b>Descriptores</b>	<b>Evidencia</b>
Define objetivos de lectura	<p>(Sesión 1) En la rúbrica, con respecto al criterio “Cuando leo soy consciente del objetivo que tengo al leer y eso orienta la manera como abordo el texto” la frecuencia con la que seleccionaron cada opción fue: SIEMPRE(11) - MUCHAS VECES(6) - POCAS VECES(2) - NUNCA (1)</p> <p>(Sesión 3) La docente plantea que van a iniciar la lectura del texto, por lo que va a colocar unas preguntas en el tablero. A medida que van leyendo y encontrando respuestas a cada pregunta, deben avisar para cambiarlas de lugar. Por lo que pregunta ¿Entonces para qué vamos a leer el siguiente texto? ¿Cuál es el propósito que tenemos al leer el texto? Los niños responden: - “para saber si es esto...” - “para saber el significado de las palabras que usted nos va a preguntar y para responder las preguntas”</p> <p>Pide que lean en silencio la instrucción y alguien explique lo que deben hacer. 4 estudiantes levantan la mano para explicar: - “Que Tenemos queee... que en el siguiente cuadro tenemos que organizar una fichas que usted nos va a entregar.” La docente pregunta: -¿y de qué se tratan esas fichas? El niño responde: - “de la mantis religiosa”. Se vuelve a preguntar: -¿pero específicamente que es lo que tienen que hacer? Un niño responde – “Organizarlas” La docente vuelve a preguntar. Si, ¿pero organizarlas bajo qué criterio? Una niña responde: - “Con el texto”. Por lo que la docente dice que lean bien y vuelve a preguntar</p>

	<p>¿pero qué información va en ese cuadro? Una niña responde: - “con la ayuda del texto” La docente vuelve a preguntar. ¿Pero qué información va en ese cuadro? Otra niña responde: - la información que acabamos de leer” Se vuelve a preguntar ¿y cómo la deben organizar, de qué manera? La misma niña vuelve a decir: - “con la ayuda del texto”. Una niña dice que toca organizar el texto, por lo que la docente plantea que si deben organizarlo pero pregunta ¿Qué información piden en cada columna? Una niña lee: - “los números de los párrafos, los títulos...</p> <p>(Sesión 10) Pasado un tiempo, el E1 que constantemente se distrae e interrumpe clase asegura que ya terminó de leer y pregunta qué hay que hacer después. La docente asegura que si termino de leer y no sabía con qué finalidad lo hacía, seguramente no centró su atención en lo que era necesario para desarrollar la actividad. Por lo anterior, pregunta al grupo si hay alguien que le explique con qué objetivo están leyendo, o para qué están leyendo. Una niña le dice que “el objetivo de leer es llenar unos cuadros donde van a identificar los elementos como el escenario, los personajes y las acciones”</p>
<p>Establece estrategias para realizar la tarea de lectura</p>	<p>(Sesión 1) En la rúbrica, con respecto al criterio “Cuando encuentro palabras desconocidas en un texto, busco la manera de aclarar su significado para comprender mejor el texto” la frecuencia con la que seleccionaron cada opción fue: SIEMPRE (12) - MUCHAS VECES(5) - POCAS VECES(2) - NUNCA (1)</p> <p>(Sesión 1) En la rúbrica, con respecto al criterio “Al leer aplico alguna estrategia que me ayuda a comprender mejor” la frecuencia con la que seleccionaron cada opción fue: SIEMPRE(11) - MUCHAS VECES(3) - POCAS VECES(3) - NUNCA (3)</p>

(Sesión 1) En la rúbrica, con respecto al criterio “Cuando no comprendo lo que leo me doy cuenta y vuelvo a leer para tratar de comprender.” la frecuencia con la que seleccionaron cada opción fue: SIEMPRE (14) - MUCHAS VECES(3) - POCAS VECES(3) - NUNCA (0)

(Sesión 3) La docente pregunta ¿qué pasa cuando leemos un texto y no conocemos una palabra? Un estudiante responde: - “la buscamos en el diccionario” Se vuelve a preguntar ¿Qué más hacen ustedes cuando quieren saber el significado de una palabra en el texto. Los niños hablan al tiempo: -la buscamos en el diccionario- en libros – en internet. La docente pregunta ¿y dentro del mismo texto no buscan a ver si logran saber lo que significa? Varios niños responden: -“Si, también,” “es mejor en el diccionario porque están los significados bien”

(Sesión 5) La líder de otro grupo socializa y dice: - “nosotros lo organizamos fue por las características que tenía y por lo que explicaba, porque en ambos párrafos explicaba sobre los insectos y las arañas yyyy” La docente les plantea que está de acuerdo en que todo el texto habla sobre los insectos y las arañas, pero pregunta cuál fue el criterio que tuvieron en cuenta para organizar así el texto. Da el ejemplo del otro grupo que se guio por una expresión que leyeron. Los niños manifiestan no tener una razón clara.

La líder de otro grupo dice: -“Nosotros primero pusimos el párrafo mediano, luego el más pequeño y por último el más largo” La docente pregunta las razones por las que hicieron esa organización. La niña plantea: - “porque nosotros leímos y nos dimos cuenta de...Nosotros tuvimos en cuenta una palabra de enlace y aquí en esta información hablaban de las arañas y los insectos de

	<p>manera general y luego empezaban a aclarar más cosas sobre esos animales”. La docente pregunta si algún grupo tiene en ese orden el texto y nadie levanta la mano, por lo que se pregunta a un grupo que orden le dieron al texto. La líder del grupo presenta su organización y plantea que – “porque ahí dice que entre las arañas hallaron similitudes, que son de distintas familias y ...que ahí dice que las arañas y los insectos son de diferentes familias y luego dice que solo interesan los dos primeros y en el segundo párrafo empiezan a hablar de ellos dos y al final dan una conclusión de la comparación”</p>
<p>Determina eficiencia de las estrategias empleadas para adelantar la tarea.</p>	<p>(Sesión 4) Continúan trabajando y un estudiante pregunta: ¿profe voy bien? La docente pregunta en general, ¿Cómo pueden hacer para saber si van bien o no? Ningún niño da respuesta. Por lo que la docente le dice que para saber es debe remitirse al texto ya que lo que están haciendo es organizar las ideas del texto y ahí aparecen específicas.</p> <p>Después de llevar 20 minutos de trabajo y haber dado varias aclaraciones frente al trabajo, un estudiante realizó mal la actividad pues pegó indiscriminadamente las fichas. La docente aprovecha esta oportunidad para aclarar las instrucciones</p> <p>(Sesión 5) Al hacer monitoreo de lo que hacen los estudiantes, se evidencia que hay niños que dividieron el texto y cada uno está leyendo una parte por su lado, por lo que se aclara que deben leer para todos porque entre todos deben decidir el orden del texto.</p>
<p>Determina fortalezas y dificultades presentadas</p>	<p>(Sesión 1) Pasados 5 minutos un estudiante afirma haber terminado todo el taller. Por lo que la docente le pide que recuerde la instrucción que ella dio sobre la forma como se desarrollan las actividades del portafolio. El estudiante no responde y se va para su puesto.</p>

<p>durante la lectura</p>	<p>(Sesión 1) En la rúbrica, con respecto al criterio “Me concentro con facilidad durante la lectura” la frecuencia con la que seleccionaron cada opción fue: SIEMPRE(11) - MUCHAS VECES(2) - POCAS VECES(6) - NUNCA (1)</p> <p>(Sesión 1) En la rúbrica, con respecto al criterio “Cuando leo entiendo con facilidad” la frecuencia con la que seleccionaron cada opción fue: SIEMPRE(7) - MUCHAS VECES(6) - POCAS VECES(5) - NUNCA (2)</p> <p>(Sesión 1) En la rúbrica, con respecto al criterio “Cuando leo y no comprendo entiendo a qué se debe esa falta de comprensión..” la frecuencia con la que seleccionaron cada opción fue: SIEMPRE(2) - MUCHAS VECES(3) - POCAS VECES(10) - NUNCA (5)</p> <p>(Sesión 2) La docente pide que piensen en los aspectos positivos y negativos que se presentaron en el desarrollo de la actividad. Frente a esto la niña del único grupo que expuso dice: - “pues profe lo positivo de nosotros fue que terminamos la cartelera para exponerla, pero lo negativo fue que no hicimos como se pedía de hacer las características en una lista” Otra niña dice: - “profe, nosotros no alcanzamos a hacer la cartelera porque los niños de mi grupo empezaron a molestar y no ayudaron a hacer nada” Los demás estudiantes no quisieron exponer sus opiniones</p>
---------------------------	---

### ANÁLISIS

Preguntarse por lo que se sabe del tema es parte de los procesos metacognitivos que se deben realizar si se quiere lograr una comprensión de la información nueva. En este sentido, lograr que los estudiantes sean

conscientes de los conocimientos previos que tienen frente a los diferentes temas y que los docentes puedan identificar qué tanto saben sus estudiantes antes de iniciar cualquier proceso de lectura, abre las posibilidades para desarrollar la comprensión.

Los procesos metacognitivos realizados por los estudiantes no se hacen evidentes en la mayoría de los casos. Hay estudiantes que participan en la clase y al hacer una revisión o autoevaluación del proceso realizado, son ellos quienes reconocen sus aciertos y dificultades. Por su parte, los estudiantes que requieren una revisión de su desempeño, parecen no ser conscientes de la necesidad de cambio, pues al pedir que hagan explícita su autoevaluación, no lo hacen. En este sentido, así el docente implemente las mejores estrategias, mientras no haya un cambio actitudinal frente a las clases difícilmente se pueden obtener los resultados esperados con dichos estudiantes.

Se evidencia que los estudiantes realizan las tareas de lectura sin enfocarse en el objetivo de la misma. En este sentido, realizan la lectura de igual manera, situación que seguramente contribuye a agudizar la dificultad para dar respuesta pertinente a las tareas de lectura propuestas.

De la misma forma ocurre con la lectura de instrucciones para desarrollar una actividad. Los estudiantes leen pero les causa dificultad expresar con sus palabras la instrucción completa, pues en este sentido, expresan ideas sueltas que no permiten evidenciar en conjunto el sentido de lo que se pide que hagan.

Por otra parte, hay estudiantes que no hacen explícita la conciencia de autoregulación y es el docente quien debe hacerle caer en cuenta de las dificultades que presenta.

Los estudiantes no tienen desarrolladas unas habilidades que les permitan regular sus propios procesos de lectura y la eficiencia con la que realizan las actividades. Sin embargo, cuando un estudiante acude al docente se evidencia que quiere hacer un control del proceso pero que siente la necesidad una ayuda externa, lo que permite ver que aunque no muestra

habilidades de autoregulación si evidencia que tiene el interés de regular el cumplimiento de las tareas.

Por lo anterior, la labor del docente se debe enfocar a ofrecer el andamiaje que contribuya a que el estudiante logre poco a poco la autonomía necesaria para regular la eficacia de lo que está realizando, por lo que la aplicación de instrumentos de evaluación formativa como las rúbricas o listas de chequeo pueden convertirse en un elemento que contribuya a tal fin.

En general los estudiantes realizan tareas de lectura sin enfocarse en cuál es la mejor manera para realizarlas. La labor del docente debe centrarse en que los estudiantes cada vez se hagan más conscientes de los objetivos de lectura para que así puedan encausar los esfuerzos en busca de acciones efectivas. Por lo anterior, interrogar a los estudiantes frente a los objetivos de lectura y la manera como pueden lograr dicho objetivo, se convierte en una manera de ir generando proceso de autocontrol para lograr que cada vez sean más autónomos en sus decisiones.

#### **4.4.3.2 Análisis de la evaluación realizada por los estudiantes a la intervención.**

Con el fin de identificar la mirada de los estudiantes frente al trabajo realizado se hizo una evaluación general del desarrollo de las sesiones, a través de una ficha con tres preguntas abiertas en la que expusieron lo que les gustó y lo que no les gustó de las actividades realizadas, así como los aprendizajes obtenidos que les permitirán fortalecer su proceso de comprensión. De igual forma, se entregó una rejilla de autoevaluación en la que los estudiantes se ubicaban dentro de un nivel de desempeño, de acuerdo con unos criterios establecidos, según se especifica en el siguiente apartado. (Ver ejemplo anexo H)

En la siguiente tabla se organizó la información recolectada, con base en unas categorías que permiten ver de manera más articulada las opiniones de los estudiantes frente al trabajo realizado en el proceso de intervención.

PREGUNTA	CATEGORIA	DESCRPTORES
¿Qué me gustó de las sesiones de trabajo en el proyecto?	Estrategias de enseñanza y aprendizaje.	<p>E8: “Que aprendí mucho que se desarrollar una actividad como hacer un resumen y demás cosas aprendi mucho.”</p> <p>E20: “Hacer resúmenes y mapas”</p> <p>E10: “Sacar un resumen”</p> <p>E11: “Aprender a buscar palabras sin diccionario”</p> <p>E13: “Hacer el cuadro de la narración”</p> <p>E4: “Lo del resumen”</p> <p>E19: “...sacar las ideas importantes y sacar un resumen en el que cuente lo sucedido”</p>
	Intervención de la docente	<p>E17: “Leer, recibir la explicación de mi profesora”</p> <p>E14: “Todo lo que la profesora explicaba en cada clase y las explicaciones cuando no entendía”</p> <p>E18: “Todo me gustó, la profesora Clarita es muy chévere muy graciosa pero hay veces porque muchas veces no”</p> <p>E8: “Todo me gustó porque la profesora Clarita es muy chévere muy explicativo, chistosa hay veces porque todas las veces no era chistosa y nos enseñó mucho”</p>

	Tipologías textuales	E19: "Aprendimos sobre lo que pasaba en los textos narrativos" E2: Las narraciones de las clase anteriores"
	Relectura	E20: "Que me enseñaron a leer una y otra vez para entender un texto"
	Modalidades de trabajo	E10: "Los talleres en grupo"
	Contenidos de los textos trabajados	E16: "Lo de la mantis religiosa" E4: "Me gustó casi todo por ejemplo lo del tábano" E5: "Nada algunas veces pero me gusto lo del tabano" E12: "Me gustó lo de la mantis y lo de las arañas" E6: "Los textos, el señor tábano, los insectos, etc. Muchas cosas más"
		E11: "Lo de las paletas para acernos participar"
	Otro	E15: "Nada" E1: "Nada" E11: "Nada" E7: "Que cada dia de clase aprendíamos algo mas"
¿Qué no me gustó de las sesiones de trabajo?	Ambiente de aula	E17: "que no pudimos trabajar bastante rápido por interrupciones de los demás." E7: "La indisciplina de los niños del salón" E14: "La interrupción de mis compañeros" E: "La interacion de los compañeros que no de jada aser clase"

		<p>E18: "A mi no me gustó la indisciplina de mis compañeros"</p> <p>E12: "que mis compañeros no se portaron bien"</p> <p>E11: "Todas las sesiones fueron muy interrumpidas"</p> <p>E22: "La indisciplina y algunas cosas que no entendía"</p> <p>E20: "Que mis compañeros se comportaban mal"</p> <p>E2: "La indisciplina de las clases anteriores"</p> <p>E4: "Que no me gusto que la profesora se poniera furiosa y que nos regañaba"</p> <p>E7: "La indisciplina de los niños"</p> <p>E8: "Que hacían los niños mucho ruido molestaban y no me dejaban concentrar"</p> <p>E6: "Cuando mis compañeros hacían desorden y no ponían atención"</p>
	Otro	<p>E16: "No me gustó nada"</p> <p>E15: "Todo"</p> <p>E1: "Todo"</p> <p>E12: "Los ejercicios y la profesora"</p>
¿Qué aprendí en las sesiones que me sirva para mejorar mi comprensión lectora	Inferencia	<p>E8: "que cuando veo una palabra desconocida en un texto no debo irme para el diccionario sino en el mismo texto puedo encontrar el significado. Si no entendí el texto puedo volverlo a leer"</p> <p>E9: "Cuando no conozco una palabra vuelvo a leer para encontrar el significado"</p> <p>E7: "Que si no conozco una palabra leo lo anterior y miro de qué se trata"</p>

		<p>E10: “Cuando no entienda una palabra poder buscar en el mismo texto su significado”</p> <p>E11: “De no tener un diccionario sino en la lectura”</p> <p>E2: “A entender palabras que no entiendo y las busco en el texto”</p> <p>E7: Si no entiendo una palabra leo y miro su significado en el texto”</p> <p>E8: “Que cuando leo un texto y hay una palabra desconocida no debo de irme para el diccionario sino vuelvo a leer el texto y busco el significado”</p>
	Muestreo	<p>E19: “Leer y sacar las ideas importantes para poder realizar el resumen completo”</p> <p>E18: “Sacar las ideas importantes del texto”</p> <hr/> <p>E14: “Aprendí a hacer una mapa de lectura y muchas cosas más”</p> <hr/> <p>E2: “Leer y hacer resúmenes”</p> <p>E18: “Aprendimos a ser resúmenes”</p> <p>E12: “Aprendí a hacer un resumen”</p> <p>E6: “A hacer resúmenes”</p> <p>E4: “Yo aprendí que como se hacia un resumen y de los animales”</p> <p>E20: “Aprender a ser resumen”</p> <p>E8: “...también como hacer resúmenes”</p>

	Verificación y autocorrección	<p>E14: “leer muy bien asta que pudiera entenderlo bien y cuando no entendiera volver a leer”</p> <p>E18: “Cuando leo un texto hay una palabra desconocida y si no se que es esa palabra buelbo y leo el texto”</p> <p>E11: “Leer barias veces para comprender”</p> <p>E17: Aprendí que cuando tenemos un texto expositivo o narrativo hay que saber para que lo estamos leyendo, también leer despacio para comprender”</p>
--	-------------------------------	--

### ANALISIS DE LA INFORMACIÓN

Se evidencia que para los estudiantes fue más significativo el trabajo enfocado al aprendizaje del resumen donde se pone en práctica la estrategia de nuestro y al reconocimiento de las claves contextuales como medio para aclarar el sentido de los términos desconocidos dentro del texto, que favorece la estrategia de la inferencia. Por su parte, la relectura continúa siendo una estrategia metacognitiva que los estudiantes utilizan para resolver los problemas de comprensión. Se hace evidente además, que algunos estudiantes se sintieron motivados por los temas trabajados en los textos, pues conocer de los animales les resultó algo interesante.

Es importante destacar que hubo 3 estudiantes que manifestaron su inconformismo frente a lo realizado en las sesiones pues plantearon que nada les gustó y que no aprendieron en las sesiones, estos estudiantes presentaron comportamiento impulsivo, atención dispersa, el desarrollo de conversaciones y actividades paralelas, la actitud de irrespeto hacia sus compañeros y otras actitudes desfavorables para el trabajo.

Como consecuencia, los estudiantes que se sintieron motivados frente al trabajo, por considerarlo importante para el aprendizaje, plantearon que la indisciplina ocasionada por los compañeros fue el aspecto que en general no les gustó ya que el trabajo se vio seriamente obstaculizado mientras se

tomaban los correctivos necesarios para lograr un ambiente de aula que permitiera la construcción de los conocimientos.

En este sentido, es pertinente continuar indagando sobre las actividades que logran motivar a los estudiantes para asegurar un mejor ambiente de aprendizaje en el aula.

#### **4.4.3.3. Análisis de la autoevaluación de los estudiantes.**

La autoevaluación de los estudiantes fue orientada a partir de los criterios de participación activa; desarrollo de las actividades del portafolio; comportamiento y actitud frente a las sesiones; atención y escucha; trabajo cooperativo; relación con los compañeros y participación en la construcción colectiva de los aprendizajes, de acuerdo con la escala de valoración nacional instaurada en el decreto 1290 del MEN<sup>80</sup>, en la que se establece el nivel de desempeño bajo como el nivel en el que no se alcanzan los desempeños necesarios; el nivel básico, que se entiende como la superación de los desempeños necesarios; y los niveles alto y superior como los niveles deseables.

El nivel de desempeño asignado por cada uno fue contrastado con la evaluación realizada por la docente investigadora en cada aspecto, tal como se evidencia en la tabla 7.

---

<sup>80</sup> MEN. Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del decreto 1290. Evaluación de los aprendizajes y promoción de los estudiantes en los niveles de educación Básica y Media. Bogotá 2009. Pág 75.

Tabla 7. Análisis de la autoevaluación y heteroevaluación del desempeño de los estudiantes en las sesiones de trabajo

CRITERIO	Participación		Portafolio		Comportamiento		Atención y escucha		trabajo cooperativo		Relación con los compañeros		Aporte a la construcción de aprendizajes	
	autoeval.	heteroeval.	autoeval.	heteroeval.	autoeval.	heteroeval.	autoeval.	heteroeval.	autoeval.	heteroeval.	autoeval.	heteroeval.	autoeval.	heteroeval.
E1	ALTO	BAJO	SUPERIO	BASICO	ALTO	BAJO	BAJO	BAJO	ALTO	BAJO	BASICO	BAJO	BAJO	BAJO
E2	SUPERIOR	ALTO	SUPERIOR	ALTO	ALTO	ALTO	SUPERIOR	ALTO	SUPERIOR	SUPERIOR	SUPERIOR	SUPERIOR	SUPERIOR	ALTO
E3	ALTO	ALTO	ALTO	ALTO	ALTO	ALTO	ALTO	ALTO	ALTO	ALTO	ALTO	ALTO	ALTO	ALTO
E4	BAJO	BAJO	ALTO	BASICO	ALTO	BAJO	BASICO	BAJO	SUPERIOR	BASICO	ALTO	ALTO	BASICO	BAJO
E5	ALTO	BASICO	ALTO	ALTO	ALTO	BASICO	ALTO	BAJO	ALTO	BASICO	ALTO	ALTO	ALTO	BAJO
E6	ALTO	ALTO	SUPERIOR	SUPERIOR	ALTO	ALTO	SUPERIOR	SUPERIOR	SUPERIOR	SUPERIOR	SUPERIOR	SUPERIOR	SUPERIOR	SUPERIOR
E7	ALTO	ALTO	ALTO	ALTO	ALTO	ALTO	ALTO	ALTO	ALTO	ALTO	ALTO	ALTO	ALTO	ALTO
E8	BASICO	BASICO	ALTO	BASICO	SUPERIO	ALTO	ALTO	BASICO	SUPERIOR	ALTO	ALTO	ALTO	ALTO	BASICO
E9	BASICO	BAJO	ALTO	BAJO	BASICO	BASICO	ALTO	BASICO	ALTO	BASICO	SUPERIOR	SUPERIOR	ALTO	BAJO
E10	ALTO	SUPERIOR	SUPERIOR	ALTO	ALTO	SUPERIOR	ALTO	SUPERIOR	ALTO	SUPERIOR	ALTO	SUPERIOR	ALTO	SUPERIOR
E11	BAJO	BAJO	BAJO	BAJO	BAJO	BAJO	BAJO	BAJO	BAJO	BAJO	BAJO	BAJO	BAJO	BAJO
E12	BASICO	BAJO	SUPERIOR	ALTO	ALTO	BASICO	BAJO	BAJO	ALTO	BASICO	SUPERIOR	ALTO	SUPERIOR	BAJO
E13	ALTO	SUPERIOR	ALTO	SUPERIOR	ALTO	SUPERIOR	SUPERIOR	SUPERIOR	SUPERIOR	SUPERIOR	SUPERIOR	SUPERIOR	ALTO	SUPERIOR
E14	BASICO	BAJO	SUPERIOR	BASICO	BASICO	BASICO	BASICO	BAJO	SUPERIOR	ALTO	SUPERIOR	BAJO	SUPERIOR	BAJO
E15	ALTO	ALTO	SUPERIOR	SUPERIOR	SUPERIOR	SUPERIOR	SUPERIOR	SUPERIOR	SUPERIOR	SUPERIOR	SUPERIOR	SUPERIOR	SUPERIOR	BASICO
E16		BAJO		BAJO		BAJO		BAJO		BAJO		BASICO		BAJO
E17	BASICO	BASICO	SUPERIOR	ALTO	BASICO	BASICO	SUPERIOR	BASICO	BASICO	BASICO	SUPERIOR	SUPERIOR	BAJO	BAJO
E18	BASICO	BASICO	SUPERIOR	ALTO	BASICO	BASICO	SUPERIOR	BASICO	BASICO	BASICO	SUPERIOR	SUPERIOR	BAJO	BAJO
E19	ALTO	BAJO	ALTO	BASICO	BASICO	BASICO	ALTO	BASICO	ALTO	BASICO	ALTO	ALTO	ALTO	BAJO
E20		BAJO		BASICO		BAJO		BAJO		BAJO		BASICO		BAJO

Fuente: La autora

Frente a esto, se identifica que en el caso de 10 estudiantes existe coherencia entre la autoevaluación y la heteroevaluación, lo que permite determinar el grado de conciencia de los estudiantes frente a los desempeños evidenciados en el aula de clase, situación que denota sus procesos metacognitivos. Sin embargo, el E19 muestra una actitud totalmente irreflexiva frente a su desempeño, puesto que la evaluación hecha por el docente en todos los aspectos se ubica en niveles de desempeño opuestos a los asignados en la autoevaluación. De la misma manera ocurre con los estudiantes, cuyos desempeños (señalados en color amarillo) reflejan resultados opuestos a los de la heteroevaluación, con la diferencia que no es en todos los aspectos. Por otra parte, 7 de los estudiantes que muestran bajos desempeños en todos los aspectos (Color rojo sobre el E#) situación que se evidencia en la actitud negativa frente al trabajo y el bajo rendimiento académico. Dentro de este grupo, los estudiantes 16 y 20 definitivamente asisten al aula de clase seguramente por cumplir con el requerimiento de alguien (muestran un comportamiento heterónomo), no muestran interés por cambiar de actitud ante el trabajo de aula, muestra de esto es que no desarrollaron el proceso de autoevaluación.

Es evidente además que 3 estudiantes (color naranja sobre el E#) presentan dificultad para autorregular sus propios procesos, se percibe desinterés por las actividades académicas e interés por otras actividades durante la clase y ello se constituye en una barrera para el desarrollo de su proceso de aprendizaje.

#### **4.4.4. Análisis de la prueba final**

En la siguiente tabla se presenta el desempeño de los estudiantes con respecto a la prueba de salida. Las columnas corresponden al número de las preguntas evaluadas por componente y las filas relacionan el número de estudiantes evaluados. En la fila inferior de la tabla se relaciona el total de estudiantes que respondió correcta e incorrectamente. Con el fin de hacer más fácil la percepción de los resultados se estableció una convención de colores, en la que los números de color verde hacen referencia a las preguntas resueltas de manera correcta y los de color rojo a las preguntas incorrectas. Por su parte, el resultado general del grupo en cada pregunta, que se muestra en la parte final del cuadro con un relleno verde pastel hacen referencia a aquellas preguntas en las que hay un 60% o más de estudiantes que la respondió correctamente, lo que indica que la pregunta en general no causó tanta dificultad. Por el contrario, el relleno rojo claro, señala aquellas preguntas donde hubo el 60% o más de estudiantes con la respuesta errada. Por su parte, las columnas que no tienen relleno en su parte final representan aquellas preguntas en las que el porcentaje de estudiantes que respondió correctamente la pregunta y el que la respondió de manera errada no es significativamente diferente.

Tabla 8.. Desempeño de los estudiantes en la prueba final, según componente.

COMPONENTE	SEMÁNTICO													SINTÁCTICO								PRAGMÁTICO			
	2	3	5	6	9	10	11	14	17	18	20	22	23	1	4	7	8	12	15	16	21	24	13	19	25
PREGUNTA	D	A	D	C	D	A	B	B	A	D	A	A	C	B	B	D	A	A	B	D	B	B	A	C	B
ESTUDIANTE																									
E1	C	D	B	C	A	B	B		C	A	B	B	D	B	A	C	D	D	D	A	D		C	C	C
E2	D	D	D	C	D	D	B	B	A	D	B	A	A	B	B	D	B	A	D	D	B	B	A	A	B
E3	D	A	D	A	B	C	A	C	A	B	A	B	A	C	B	C	D	D	A	B	C	C	B	C	D
E4	D	A	B	D	A	D	C	D	C	B	B	A	C	B	D	C	C	B	B	C	C	B	A	D	D
E5	D	B	A	D	A	D	B	D	A	A	A	A	C	B	B	D	A	A	D	D	D	B	A	D	B
E6	D	A	D	C	C	A	B	B	A	D	A	A	C	B	B	D	A	D	D	D	B	B	A	A	B
E7	D	A	D	C	D	D	B	B	B	D	D	D	C	B	B	D	A	A	D	D	B	B	B	C	A
E8	D		D	C	D	A	B	B	D	C	A	B	C	B	B	D	A	A	B	D	B	D	A	C	C
E9	D	C	D	C	D	A	B	B	C	C	A	A	C	B	B	C	A	A	A	D	B	B	C	D	B
E10	A	C	D	C	C	D	B	B	C	B	A	D	A	C	B	A	B	D	A	A	B	C	C	C	D
E11	D	A	D	C	D	A	B	B	D	D	A	A	C	B	B	D	A	A	B	D	B	B	A	A	B
E12	D	B	D	C	D	A	B	B	D	D	A	A	D	B	C	D	A	A	D	D	B	B	A	A	B
E13	D	A	D	A	B	D	B		B	A	B	B	A	C	D	D	A	D	B	D	B	D	C	D	A
E14	D	B	D	A	D	B	D	A	D	D	A	A	A	B	A	C	A	C	A	A	C	A	A	A	B
E15	D	A	C	C	D	A	B	B	D	D	A	A	C	B	B	D	A	A	B	D	B	B	A	D	B
E16	D	B	B	C	D	D	C	D	D	B	A	A	C	D	B	D	A	A	A	D	B	C	B	D	A
E17	D	B	D	C	A	A	B	B	A	D	A	C	C	B		D	A	D	B	D	A	B	A	C	B
E18	D	A	D	C	D	D	B	B	A	A	A	A	C	B	B	C	A	A	B	D	B	B	C	B	B
E19	D		D	C	D	A	B	B	D	D	A	A	C	B	A	C	A	D	A	D	D	C	C	B	B
E20	D	A	D	A	D	D	B	B	D	C	A	D	C		A		D	A	D	D	B	B	C	B	B
	18	9	15	14	12	8	16	15	6	9	14	13	11	15	13	11	14	11	7	15	13	12	10	9	12
	3	11	5	6	8	12	4	5	14	11	6	7	9	5	7	9	6	9	13	5	7	8	10	11	9

Fuente: La autora

Con la información presentada en la tabla anterior, es posible determinar que las preguntas 10, 17 y 18 del componente semántico y 15 del componente sintáctico, causaron mayor dificultad por presentar un 60% o más de estudiantes que no la respondieron correctamente. Por otra parte, las preguntas en las que mejor desempeño demostraron los estudiantes, por mostrar un 60% o más de estudiantes que respondieron correctamente, son las número 2, 5, 6, 9, 11, 14, 20 y 22, del componente semántico 1, 4, 7, 8, 16, 21, 24 y 25 del componente sintáctico y 25 del componente pragmático. Las demás preguntas muestran un comportamiento en el que no se evidencia una disparidad significativa en los resultados, por lo que no se podrían catalogar como preguntas fáciles o difíciles para el grado en general. Lo anterior permite evidenciar que aunque los resultados de los estudiantes fueron buenos, las preguntas en las que tuvieron mayor dificultad corresponden a los componentes semántico y sintáctico.

En la siguiente tabla se presentan las preguntas con mayor dificultad y aquellas en las que no hay un porcentaje significativamente alto de fortaleza, según los aprendizajes que evalúa al ICFES y su evidencia<sup>81</sup>, ya que se considera que en

<sup>81</sup> MEN. Matriz de referencia Lenguaje. Caja de materiales Día E. Bogotá 2016

éstas es que se deben enfocar las estrategias propuestas en la secuencia didáctica.

Tabla 9. Relación de los aprendizajes por mejorar, según componente, y evidencia. Prueba final.

COMPONENTE	APRENDIZAJES	EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE	PREGUNTA #
SEMÁNTICO	Recupera información explícita en el contenido del texto	Ubica ideas puntuales del texto.	17 – 18
		Ubica en un texto palabras o expresiones que permiten caracterizar la forma física, el carácter, las acciones o las costumbres de un personaje.	23
	Recupera Información implícita en el contenido del texto	Relaciona e integra información del texto y los paratextos, para predecir información sobre posibles contenidos.	3
SINTÁCTICO	Da cuenta del uso y la función que cumplen algunas marcas textuales en la configuración del sentido.	Identifica la función de los corchetes, comillas, guiones, raya, signos de admiración, etc. En la configuración del sentido de un texto.	10
	Reconoce estrategias de organización, tejido y		15
			12

	componentes de los textos que lee.		
PRAGMÁTICO	Da cuenta de los mecanismos de uso y control de las estrategias discursivas para adecuar el texto a la situación de comunicación.	Identifica intenciones y propósitos en los textos que lee.	13
	Reconoce y caracteriza la situación de comunicación que subyace en un texto	Caracteriza el posible enunciatario en los textos que lee.	19

Fuente: La autora.

#### 4.4.5. Análisis comparativo entre la prueba diagnóstica y la prueba final

Las pruebas diagnóstica y final fueron analizadas teniendo en cuenta los componentes evaluados. A partir de la identificación de las preguntas con dificultad en cada uno de los componentes, se establecieron las evidencias de aprendizaje que responden a cada una, con el fin de definir las dificultades específicas presentadas, de manera que se pudieran establecer las estrategias de intervención. A continuación, se presenta una tabla en la que es posible evidenciar los resultados comparativos, con respecto a las preguntas con mayor dificultad por presentar un 60% o más de estudiantes con dificultad (señaladas con color rojo) y las demás preguntas, que no mostraron un resultado significativamente superior al 50% de aciertos.

Tabla 10. Comparación de los componentes con dificultad en las pruebas de diagnóstico y final

COMPARATIVO ENTRE LAS PRUEBAS DIAGNOSTICA Y FINAL			
PREGUNTAS CON DIFICULTAD SEGÚN COMPONENTE			
COMPONENTE	APRENDIZAJE	PRUEBA DIAGNÓSTICA	PRUEBA FINAL
		PREGUNTA #	PREGUNTA #
SEMÁNTICO	Recupera información explícita en el contenido del texto	14	17
		18	18
SINTÁCTICO	Da cuenta del uso y la función que cumplen algunas marcas textuales en la configuración del sentido.	16	15
	Identifica información de la estructura explícita del texto.	23	
PRAGMÁTICO	Evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación.	25	

El componente sintáctico mostró un avance, pues de las 2 preguntas con dificultad en el diagnóstico que se encontraban en situación crítica, por tratarse de una pregunta en la que el 60% o más de estudiantes la respondió de manera errada, en la prueba final solo una de ellas muestra una situación crítica.

En la prueba diagnóstica el componente semántico arrojó 2 preguntas en situación crítica y en la prueba final se mantenerse dicha deficiencia.

Por su parte, el componente pragmático que arrojó al inicio una pregunta en situación crítica de dificultad, en la prueba de salida no se evidencian preguntas donde haya un porcentaje significativamente mayor de los estudiantes que erraron, con respecto a los que acertaron, lo que significa un avance.

Lo anterior permite concluir que si hubo avance en los componentes sintáctico y pragmático, aunque no hayan sido significativamente altos.

## 5. HALLAZGOS

A través del proceso de investigación llevado a cabo, se recogieron las impresiones de la realidad estudiada, con el fin de definir los hallazgos en función de los objetivos propuestos.

### **En cuanto a las fortalezas y dificultades de los estudiantes frente a la lectura**

Como punto de partida se estableció la necesidad de identificar el estado de competencia de los estudiantes frente al proceso de comprensión lectora, a partir de la definición de fortalezas y dificultades, por lo que se consideró pertinente explorar la percepción que ellos tenían de su propio proceso. Por lo anterior, se tomaron como base los planteamientos de Goodman, quien desarrolla su teoría sobre las estrategias básica de lectura en la que propone que todo lector, experto o no, aplica estrategias básicas de lectura como el muestreo, la predicción, la inferencia, la verificación y corrección, que le permiten comprender un texto. En el marco de esta investigación, las tres primeras corresponden a las estrategias cognitivas. La verificación y autocorrección se plantean implícitas dentro de las estrategias metacognitivas enfocadas a autorregular el proceso, a partir de tres fases: “planificación, supervisión y evaluación.”<sup>82</sup>

En función del objetivo en mención, vale la pena plantear que se reconoció en los estudiantes la dificultad para hacer explícita la percepción de su propio proceso. Posiblemente el principal limitante obedece a que antes no se habían cuestionado frente al tema. Según la información obtenida en la observación no participante, los procesos de autoevaluación no se hacen evidentes en el aula de clase, por tanto, para los estudiantes fue bastante complejo reconocer las diferencias existentes entre una fortaleza y una dificultad y por ende aplicarlas al proceso de autoevaluación.

---

<sup>82</sup> JIMENEZ Rodríguez virginia. Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora. (ESCOLA), 2004. p. 33.

Pese a esto, se logró identificar que los estudiantes son más conscientes de sus dificultades que de sus fortalezas. En este sentido, los fallos de concentración y de memoria son los más mencionados, pues plantean que algunas veces cuando leen les causa dificultad recordar la mayoría de la información o saber qué es lo que han leído. Por lo anterior, como la lectura es una actividad que requiere un papel activo del lector, en el que se ponen en evidencia diferentes procesos, entre los cuales se encuentran la atención y la memoria como procesos básicos, nos encontramos ante una situación en la que notablemente, el proceso de comprensión de textos se ve afectado.

De igual forma, las carencias de vocabulario y de dominio de estrategias para aclarar el sentido de las palabras desconocidas es otra debilidad identificada en los estudiantes. En este aspecto, se hace explícito el uso del diccionario como principal y única herramienta utilizada, lo que representa un obstáculo en la comprensión, pues se genera demasiada dependencia frente al uso de este recurso.

Por otra parte, ya que la lectura tiene dos formas de ser entendida: como “la decodificación de grafemas y su conversión a fonemas, respetando las reglas de conversión grafema - fonema y como la habilidad que tiene el individuo de extraer el significado tanto explícito como implícito, de un texto escrito”<sup>83</sup> es evidente la mirada de algunos estudiantes de la lectura desde el punto de vista de la decodificación, ya que reconocen que una de sus fortalezas es “leer bien”, mientras que otros plantean como debilidad, “no saber leer bien”. En este sentido, se encuentra una divergencia puesto que otros estudiantes consideran el acto lector como una actividad enfocada a la comprensión de la información que se presenta en los textos, al desarrollo de procesos mentales, según plantearon varios de ellos “una actividad para desarrollar la mente”. Esta concepción de lectura seguramente marca diferencias entre la efectividad del proceso, puesto que si se considera que leer es un acto de decodificación, la atención se enfoca a la relación de letra sonido, a la pronunciación correcta de

---

<sup>83</sup> ADAMS y Collins. Citado por DIAZ Camacho Jacqueline. La metacognición en el proceso de lectura. Revista Árete. Vol 11, 2011.

las palabras y a la fluidez y velocidad con la que se lee, mientras que si se considera la lectura como un proceso en el cual se busca comprender, es más probable que se atienda al sentido de las ideas expresadas por el autor.

Para garantizar el éxito de la lectura, y para que esta tarea sea más sencilla, el lector debe hacer uso de procesos cognitivos para acceder al significado y utilizar unas herramientas particulares, denominadas estrategias metacognitivas.<sup>84</sup> Al indagar sobre el proceso lector, y la conciencia que tienen los estudiantes frente a las estrategias de lectura implementadas, se identificó la relectura, como la estrategia más recurrente para corregir las dificultades de comprensión. Los estudiantes afirman que leen un texto varias veces para comprenderlo mejor, sin embargo, no se hacen específicas las diferencias entre una lectura y otra. Lo anterior permite determinar que de alguna manera, realizan procesos metacognitivos, de modo que en el regreso al texto encuentran la manera más recurrente de solucionar su dificultad de comprensión. Pese a esto, la efectividad de dicho proceso, se ve ligada a la forma como se realiza la nueva lectura del mismo.

Para otros estudiantes, concentrarse en la lectura para encontrar respuesta a unas preguntas, es otra estrategia que implementan en el momento de realizar la comprensión de los textos, lo que permite evidenciar el enfoque marcado que le dan a la lectura como un ejercicio para dar cuenta de una información puntual dentro del texto. En este sentido, se hace evidente la tendencia del trabajo en el aula a asumir la comprensión lectora como tarea de solución de cuestionamientos, en muchos casos, más enfocada a la comprensión literal de la información.

Lo expuesto anteriormente hace parte de la visión que los estudiantes tienen sobre sí mismos, hechos que pudieron ser corroborados a partir de la observación participante. Durante este espacio de acercamiento a la realidad estudiada, fue posible corroborar que la principal dificultad del grupo radica en la

---

<sup>84</sup> DÍAZ, F y Hernández, Citados por JIMENEZ Rodríguez Virginia. Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora. ESCOLA. Madrid, 2004. p 28.

atención que los estudiantes prestan a estímulos y situaciones externas, desatendiendo aquellos estímulos provenientes del entorno de la lectura.

Para varios estudiantes, atender a la lectura de los párrafos de cada texto; llevar el hilo de las lecturas o de las conversaciones establecidas en plenaria; atender a las explicaciones dadas por la docente o a las opiniones de los compañeros resultó ser una actividad difícil de realizar, hecho que reafirma la dificultad mencionada por los ellos mismo sobre la falta de concentración y memoria, ya que sin duda, no centrar la atención en una actividad da pie para que no haya un registro en la memoria.

En el paradigma cognitivo, la atención recibe la consideración científica que merece, en cuanto que resulta decisiva para los demás procesos cognitivos, como los de percepción y memoria. Constituye un importante factor en actividades como la solución de problemas o la toma de decisiones. “Al leer el enunciado o descripción de un problema, se necesita seleccionar y prestar atención a determinada información, desatendiendo la información trivial. Asimismo se toman decisiones inapropiadas cuando se presta demasiada atención a información poco relevante”<sup>85</sup>.

Debido a que la atención juega un papel decisivo en la cognición y la acción humana, como responsable de la activación de procesos cognitivos, la dificultad de atención evidenciada en los estudiantes, constituye una barrera significativamente importante para que estos puedan realizar procesos básicos inherentes a la lectura, analizados en este proceso de investigación, como son la percepción, selección, asociación, anticipación y deducción de la información presentada en los textos.

Por otra parte, reconocer las fortalezas y dificultades de los estudiantes, obliga a establecer la relación entre dichas características y los factores y escenarios que las desencadenan, por lo que se hace necesario mencionar la carencia de hábitos lectores, el desinterés por la lectura por considerársele una práctica

---

<sup>85</sup> PINILLOS, citado por RIVAS Navarro Manuel. Procesos cognitivos y aprendizaje significativo. Documentos de trabajo. Organización educativa de la comunidad de Madrid. Madrid, 2008.

aburrida y las mismas estrategias implementadas en el aula, influyen notablemente en que se reconozcan mayores dificultades que fortalezas en el proceso de comprensión lectora en algunos estudiantes.

### **En cuanto a las prácticas de aula de los docentes**

Haciendo alusión a este último contexto, el del aula, se sigue el curso trazado en el proceso de investigación, pues como segundo propósito, se planteó la necesidad de identificar características de las prácticas de aula de los docentes en torno a la lectura, por considerarse que estas influyen notablemente en los desempeños de los estudiantes. Así, se busca dar explicación, a ciertas características del proceso de comprensión identificado en ellos.

El análisis de dichas características se realizó a partir de dos categorías: planeación y ejecución. La planeación por su parte, ofrece al docente la posibilidad de organizar de manera sistemática su trabajo, se enfoca principalmente en la organización articulada e intencional del proceso de intervención. El desarrollo de las clases con una estructura definida y unas estrategias bien planificadas hace posible que el trabajo de aula sea realmente provechoso. En este sentido, los estudiantes se hacen sujetos activos y constructores de sus propios conocimientos. El docente por su parte, cumple su función de guía y orientador, lo que permite que los estudiantes sientan confianza en expresar sus confusiones, hacer sus preguntas, plantear sus inquietudes y de esta manera puedan construir aprendizajes significativos.

Como elementos de análisis con respecto de la planeación se establecieron: el conocimiento de los estudiantes, los objetivos de la clase, el uso de materiales, las actividades de aprendizaje y la evaluación. El conocimiento de los estudiantes se considera requisito importante para que el docente pueda orientar su trabajo, de manera que lo que se proponga a trabajar en el aula responda a las necesidades reales de su contexto. “El docente mediador tiene conocimiento personal, familiar y social de los estudiantes: sus necesidades, deficiencias cognitivas, carencias y limitaciones. Conoce las capacidades y expectativas de cada uno, su nivel de motivacional y emotivo. Atiende a los ritmos distintos de

aprendizaje y a las diferencias individuales. Sabe implicar al estudiante para la construcción de sus aprendizajes significativos”<sup>86</sup> En este sentido, algunos docentes hacen explícitos los elementos contextuales que dan cuenta de una planeación que responda a necesidades sentidas en el aula. Pese a esto, se hace evidente que no existe un análisis sistemático y estructurado de este aspecto, puesto que se dan descripciones generales de la situación, de manera que es posible determinar que las actividades de enseñanza aprendizaje se establecen de manera desarticulada con las necesidades reales de los estudiantes.

Solo algunos docentes presentan las estrategias de intervención organizadas en unos momentos específicos de exploración, estructuración y transferencia, de acuerdo con los acuerdos establecidos en el marco del Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional; los otros docentes presentan actividades en las que no es posible determinar los momentos de la clase, ni se hace específica la manera como se desarrolla su propuesta, ya que si por ejemplo la actividad es preguntar, no se hacen explícitas las preguntas, situación que hace que el docente no tenga una real perspectiva de lo que va a hacer en la clase y de alguna manera de paso a la improvisación.

Los conocimientos disciplinares, didácticos y pedagógicos de los docentes, así como los conceptos que tienen sobre la lectura, se ponen en juego tanto en la planeación como en la puesta en marcha de la misma, lo mismo sucede con los procesos formativos en los cuales ellos participaron. En este sentido, se identificó que a pesar de los planteamientos del modelo pedagógico de la institución de un trabajo de aula basado en el constructivismo, se evidencia que algunos de los docentes observados orientan su trabajo en el aula con estrategias tradicionales, en las que el libro de texto se convierte en el centro del proceso y en la estrategia principal de intervención.

Por su parte, la actividad de aula en torno a la comprensión de textos, se enfatiza en la solución de preguntas, generalmente de selección múltiple, a partir de la

---

<sup>86</sup> TÉBAR Belmonte Lorenzo. El perfil del profesor mediador. Madrid. Santillana, 2003, p. 86.

lectura de textos principalmente narrativos. Labor docente se ve relegada a vigilar que los estudiantes llenen unos talleres, muchas veces sin prestar atención a que lo que se escriba guarde coherencia con el sentido de lo que se pregunta. Así la labor docente en el aula se subestima a la de un cuidador y la lectura es vista como una actividad unidireccional, donde el texto le da al lector una información y este se encarga de identificarla.

Frente a lo anterior, se da por sentado que los estudiantes conocen la manera de interactuar con el texto, pues no se enseñan las estrategias que les permitan abordar diferentes textos académicos y cotidianos, con diferentes intenciones. Se carece de la enseñanza de estrategias, que según Isabel Solé deben estar enfocadas a comprender los propósitos de la lectura, aportar los conocimientos previos, diferenciar la información relevante y la irrelevante, valorar la coherencia y sentido del texto, recapitular la idea principal de cada párrafo y el hilo argumental, anticipar temas o situaciones y elaborar inferencias de diferente tipo.<sup>87</sup> En conclusión, que los estudiantes carezcan de las estrategias necesarias para comprender los textos, tiene estrecha relación con la gestión realizada por los docentes en el aula.

### **En cuanto a la implementación de la secuencia didáctica enfocada a fortalecer la comprensión lectora**

En función de lo anterior, se estableció la necesidad de diseñar e implementar una secuencia didáctica en la que se consideró pertinente plantear actividades enfocadas a hacer posible que los estudiantes se enfrentaran a la lectura de manera estratégica, a partir de la puesta en acción de estrategias básicas como el muestreo, predicción e inferencia que según Kenneth Goodman todo lector aplica en su proceso de lectura para dar sentido a lo que lee.

El mismo autor defiende la idea de que “la calidad de estas estrategias define la efectividad en la comprensión, por lo que en la medida que el lector las aplica va siendo más efectivo en su proceso y así va a requerir menor tiempo y esfuerzo

---

<sup>87</sup> SOLÉ Isabel, citado por MENDOZA Fillola Antonio y otros, en *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. PEARSON EDUCACIÓN. España, 2003.

en lograr la transacción con el texto Por su parte, las estrategias de regulación de la comprensión, como son la verificación y autocorrección juegan un papel importante ya que ofrecen la información que el lector necesita para ir haciendo más efectivo el proceso”<sup>88</sup>., puesto que lo hacen consciente cuando hay algunas fallas en la comprensión, de manera que pueda corregirlas. De esta forma se propende por el desarrollo de la metalectura, definida como “el conocimiento que tenemos sobre la lectura y de las operaciones mentales implicadas en la misma: para qué se lee, qué hay que hacer para leer, qué implica leer bien, qué diferencias hay entre unos textos y otros, etc”<sup>89</sup>. Es así que, un buen lector, es aquel que tiene claro para qué lee y regula su acción mental teniendo en cuenta la tipología textual y el objetivo que pretende lograr.

Luego de implementar las estrategias en función de los elementos antes enunciados, fue necesario establecer su efectividad. En este sentido, el propósito último de esta investigación se enfocó a determinar los resultados de su implementación.

Para comenzar la presentación de estos resultados, es necesario explicar que la implementación de las estrategias, dependió del tipo de texto trabajado. Se consideró necesario hacer la distinción entre los procedimientos que se deben seguir para comprender los textos expositivos y narrativos, según la clasificación hecha por David Cooper.

A propósito de la estrategia de muestreo, orientada a que el lector identifique la información relevante e irrelevante, se propició el desarrollo de procesos de pensamiento básicos en este aspecto, como son la percepción y la selección, frente a los que se analizaron desempeños de los estudiantes en actividades enfocadas a identificar las características y estructura de los textos, identificar

---

<sup>88</sup> GOODMAN Kenneth. En Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Ferreiro Emilia y GOMEZ Margarita. (compiladoras) Siglo XXI editores. Mexico. 2002. pág 21

<sup>89</sup> BURÓN, citado por DIAZ Camacho Jacqueline. La metacognición en el proceso de lectura. Revista Árete. Vol 11, 2011.

los términos que dificultan la comprensión, ubicar ideas puntuales, seleccionar palabras clave, identificar ideas relevantes e irrelevantes.

Durante el trabajo se hizo evidente el gusto que los estudiantes sienten por el texto narrativo y la facilidad que ofrece para ser comprendido. En ambos casos, en general mostraron dominio para identificar información puntual que se pedía, lo que permite establecer la relación con las prácticas de aula anteriormente enunciadas en las que se propician en mayor medida la lectura de textos narrativos y en las que se hace énfasis en la identificación de una información puntual para dar respuesta a unas preguntas.

Frente a la identificación de la información relevante e irrelevante, fue más complejo el proceso para lograr que identificaran la información relevante. En todo caso, fue más fácil descartar la irrelevante. Para esto, el reconocimiento de las características del texto y su estructura fue un elemento fundamental, pues se notó como progresivamente los estudiantes iban mostrando la habilidad para reconocer por ejemplo que en el texto narrativo se debía prestar atención a elementos como el escenario, los personajes, las acciones, el problema y la solución, presentados en un inicio desarrollo y solución, mientras que en el texto expositivo, estos elementos no serían identificables.

Por su parte, reconocer que los textos tienen una organización lógica, es decir, que se organizan en párrafos que contienen de manera organizada la información fue un elemento esencial. En este sentido, las estrategias de trabajo párrafo a párrafo, se convierten en una manera muy funcional para hacerlos conscientes de la necesidad de prestar atención a los detalles que ofrece cada uno, con el fin de lograr una comprensión global del texto. Sin embargo, se hace necesario hacer mayor énfasis en que la esencia de cada parte del texto está en que presenta una información específica, ya que por ejemplo se entregó un texto expositivo con sus partes desorganizadas, con el fin de que identificaran la introducción, el desarrollo y la conclusión, pero únicamente dos estudiantes tuvieron la habilidad para identificar que no se encontraban una parte detrás de la otra, de acuerdo con la estructura trabajada en la clase.

Otro elemento que se tuvo en cuenta para desarrollar la estrategia de muestreo fue la identificación de palabras claves, por lo que se hace necesario identificar aquellas que causan dificultad de comprensión debido al desconocimiento de su significado. A pesar que los estudiantes manifiestan que una de las principales dificultades que tienen al leer es encontrarse con palabras cuyo significado desconocen, se hace evidente que en la mayoría de los casos leen los textos sin prestar atención a aquellos términos desconocidos o simplemente deciden pasarlos por alto y continuar con la lectura.

A medida que se fueron leyendo los textos, y la docente hizo explícita la necesidad de aclarar palabras desconocidas, se fue haciendo evidente que los estudiantes empezaron a preocuparse por encontrar la manera de aclararlas. En este aspecto se resalta que el recurso más utilizado por ellos para tal fin es el diccionario, a pesar de la dificultad que tienen para identificar dentro de los diferentes significados cuál es el que se ajusta al contexto de la lectura. De la misma forma, al acudir al diccionario, es posible generar mayor dificultad pues en muchas ocasiones, los significados que allí se plantean son más confusos que el mismo término.

Aunque los estudiantes muestran conciencia de que utilizan sobre todo el diccionario como la única manera de aclarar términos desconocidos, es posible evidenciar que algunos, emplean claves estructurales, sin reconocer esto como una forma práctica de determinar el significado de una palabra. Por otra parte, las actividades en las cuales se orientó el trabajo sobre el vocabulario a través del uso de las claves contextuales, permitieron generar cada vez menos dependencia de este elemento y propiciar en los estudiantes la necesidad de volver al texto, pero con una intención definida, lo que de manera sustancial ofrece una mirada distinta a la relectura.

La estrategia de predicción, se propició a partir del desarrollo de procesos de pensamiento de asociación y anticipación. En función del primero, se desarrollaron actividades enfocadas a que los estudiantes relacionaran los conocimientos previos sobre la estructura discursiva y sobre el tema, establecieran la relación entre pasajes previos y posteriores de los textos, así

como la relación de las experiencias personales que le permitieran anticipar información que sería corroborada a partir de procesos metacognitivos. En cuanto a la anticipación, se desarrollaron actividades de formulación de hipótesis y anticipación de eventos a partir elementos del texto, como el título.

En este aspecto, fue posible identificar que cuando se indaga a los estudiantes sobre los conocimientos previos que tienen sobre diversos temas, ponen en evidencia sus intereses, ya que cuando son temas que les gustan o llaman la atención hay mayor participación.

En su mayoría las fuentes que proporcionan los conocimientos previos están estrechamente relacionadas con la propia experiencia y en muy pocos casos con los conocimientos adquiridos a través de la lectura. Sin embargo, en el ejercicio de inferencias propuesto, varios estudiantes ponen en evidencia sus presaberes, basándose sobre todo en las lecturas hechas en las sesiones anteriores, lo que permite determinar una intertextualidad y de alguna manera da por manifiesto que los textos leídos causaron interés. De igual forma, se ve cómo la articulación intencionada de los contenidos de los textos expositivos y narrativos, surten efectos positivos en los procesos de predicción e inferencia de los estudiantes, pues los proveen de elementos para aplicar estas estrategias de manera más precisa y coherente.

Se hacen evidentes además las habilidades de los estudiantes para profundizar de mejor manera en los títulos de los textos como primer elemento para hacer predicciones. Al inicio de las sesiones se notó que los estudiantes prestaban poca importancia a los títulos de los textos y se fijaban en elementos sueltos sin prestar atención a la información que este suministraba con el fin de anticipar la tipología textual y el contenido. Sin embargo, poco a poco las anticipaciones de los estudiantes frente al contenido de los textos a partir de los títulos mostraron mayor coherencia. Al parecer el ejercicio constante de la estrategia tanto de lectura de los títulos, como de elaboración de los mismos, contribuye notablemente a que los estudiantes tengan mayor capacidad tanto para anticipar como para inferir. Las anticipaciones, por su parte fueron corroboradas a partir

de la lectura, lo que les permitió enfocar su proceso lector a la verificación, como parte de las estrategias de metacognición.

La estrategia de inferencia fue trabajada a partir del desarrollo del proceso de deducción, en el que se propiciaron actividades enfocadas a hacer que los estudiantes reconocieran las claves contextuales para definir el sentido de una palabra o expresión, identificara intenciones y propósitos en los textos e identificara información implícita.

Respecto a la deducción del sentido de las palabras desconocidas a través de las claves contextuales, es posible afirmar que a los estudiantes les causó dificultad. Si las expresiones del texto se encuentran tal cual como deben responderlas, la mayoría de los niños están en condiciones de retomarlas, pero si lo que se pregunta está expresado con palabras diferentes son muy pocos los niños que logran identificarlas. Sin embargo, se hizo evidente que la mediación docente contribuye a ir mejorando paulatinamente dichas dificultades. En ese sentido, la labor del docente como modelo lector juega un papel importante en la medida que va mostrando que por ejemplo la lectura pausada en el momento que se requiere una revisión de la comprensión puede ser una alternativa eficiente de solución de los fallos de comprensión

Para los estudiantes es complejo realizar procesos de comparación que les permita concluir ciertas relaciones entre los textos. Sin embargo, de alguna manera evidencian mayor dominio de las habilidades para reconocer semejanzas. De igual forma resulta complejo inferir relaciones de equivalencia en expresiones, por lo que se hace necesario hacer ejercicios de aplicación de la macrorregla de construcción propuesta por Van Dijk.

Dentro de las diferentes actividades implementadas, una de las que mayor resultado surtió fue la de creación de títulos que engloben el tema de los párrafos. Dicha estrategia que permite desarrollar inferencias, ya que, para crear dichos títulos, los estudiantes deben inferir el sentido global del párrafo. Esto ayuda a que de la misma manera logren inferir la macroestructura del texto. En este aspecto, se destaca la falta de vocabulario que tienen en general los

estudiantes, situación que impide expresar en ideas generales, la agrupación de un conjunto de ideas secundarias. En este sentido, se considera pertinente el trabajo frente a la aplicación de las macrorreglas de generalización y construcción propuestas por Van Dijk .

Las inferencias se van haciendo más precisas en la medida que los estudiantes realizan las estrategias propuestas en la secuencia didáctica. Sin embargo, es bastante usual que los estudiantes se dejen llevar por patrones establecidos en el análisis de información de los textos de sesiones anteriores, como en el caso de la estudiante que plantea que el texto “¿arañas venenosas?” puede ser un texto cuyo propósito es comparar, debido a que hemos venido trabajando con otros textos enfocados a la misma intención.

El desarrollo de las diferentes estrategias fue propiciado a lo largo de la implementación de la propuesta, lo que permitió ir viendo pequeños avances en el dominio e implementación de cada una. A pesar de esto, elementos relacionados con la atención, que ya mencionamos en la parte inicial de este apartado, obstaculizaron notablemente el avance de algunos estudiantes y la puesta en evidencia del dominio de las estrategias básicas de comprensión lectora

## 6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

- La enseñanza de las estrategias cognitivas de muestreo, predicción e inferencia, así como las metacognitivas de verificación y autocorrección, contribuyen a hacer más efectivo el proceso de comprensión lectora, siempre y cuando se implementen en contextos reales de lectura de textos con diferentes estructuras; de manera articulada en unos momentos específicos y con una recurrencia que dé pie a un dominio de las mismas.
- El dominio de las estrategias de muestreo, predicción e inferencia, básicas en la lectura puede resultar complejo y difícil para aquellos estudiantes cuyas prácticas lectoras se han enfocado a dar cuenta de una información explícita. Sin embargo, la implementación constante a través de la práctica colectiva, mediada por el docente, contribuye a lograr un uso más efectivo.
- La comprensión de la información implícita contenida en los textos causó demasiada dificultad en los estudiantes, ya sea por cuestiones relacionadas con la atención o porque no se hacen ejercicios constantes que permitan a los estudiantes ir más allá de lo literal del texto. Es necesario que en el aula de clase se generen ejercicios de lectura dirigida donde el docente haga notar al estudiante que hay cosas que no están dichas específicamente en el texto, pero que se pueden inferir a partir de las relaciones con otras ideas. En este sentido, ejercicios como el uso de las claves contextuales para deducir el sentido de términos desconocidos resulta siendo útil.
- Conocer la estructura del texto, permite a los estudiantes comprender mejor las ideas contenidas en estos, pues en la medida que reconocen el tipo de información que se desarrolla en cada una de sus partes, se evidencia que hay mayor comprensión de la secuencialidad y relación de

la información, permitiendo así que se implemente de manera más precisa las estrategias de muestreo, las predicción e inferencia.

- Muchas de las situaciones presentadas en cuanto al desempeño de los estudiantes frente a la comprensión lectora, corrobora que sus actuaciones frente a este aspecto están estrechamente ligadas con las prácticas de aula, lo que permite deducir la necesidad de transformar nuestro quehacer y enfocar el proceso de lectura en el aula hacia el dominio e implementación de estrategias cognitivas, que permitan desarrollar procesos de pensamiento que enriquezcan las transacciones de nuestros estudiantes con los textos. Así, a través de las estrategias metacognitivas, los vamos haciendo más efectivos en el proceso y menos dependientes de otras personas para lograr la comprensión, que sin lugar a dudas dará paso al mejoramiento académico en todas las áreas.
- Para los estudiantes resulta complejo definir la función que cumplen las palabras desconocidas dentro del texto, con el fin de deducir su significado. En este sentido se hace necesario trabajar los conceptos del área de Lengua Castellana como son los verbos, los sustantivos y adjetivos, entre otros, en contextos de comunicación con sentido completo (textos), de manera que los estudiantes logren identificar la relación entre lo que aprenden y su aplicabilidad al proceso de comprensión e interpretación de textos.
- Vale la pena resaltar que para lograr que los estudiantes puedan aplicar las macrorreglas de generalización y construcción propuestas por Van Dijk, se requiere de un trabajo sistemático en el desarrollo de habilidades de vocabulario, que además contribuirán notablemente a la comprensión de los textos.
- Las actividades enfocadas a la lectura del título y proposición de los mismos frente a los diferentes párrafos del texto constituyen una

herramienta que resultó ser valiosa, pues a través de la investigación se hizo evidente como a medida que los estudiantes avanzan en el ejercicio de dicha estrategia, cada vez tiene mayor claridad para expresar de manera general el sentido del texto y para valerse del título como medio para predecir contenidos, intenciones y propósitos.

- Se hace necesario el desarrollo de estrategias para comprender diferentes tipos de texto, pues se nota un mayor dominio y comprensión del texto narrativo, que es el más trabado en el aula.
- Se hace necesario que los docentes fortalezcan sus conocimientos en torno la enseñanza de la comprensión lectora, de manera que se enseñe al estudiante a actuar estratégicamente frente al texto, con el fin de lograr la comprensión. Por tanto, Sería pertinente que el área de Lengua Castellana haga una revisión curricular, que permita establecer si sus propuestas de enseñanza en torno a la lectura responden a las necesidades de los estudiantes y contribuyen a mejorar sus dificultades en torno a la comprensión.
- El trabajo en el área de lengua Castellana en torno a la comprensión de textos, debe ser fortalecido con la implementación de secuencias didácticas en las que se propenda por el dominio y uso de estrategias cognitivas y metacognitivas, antes, durante y después de la lectura de diferentes tipos de texto, de manera que en el aula, las prácticas en torno a la comprensión no sigan siendo una actividad únicamente para dar respuesta a unas preguntas.
- Es necesario fortalecer el trabajo sobre competencias ciudadanas en el aula pues se hace evidente la dificultad de varios estudiantes para asumir las normas de convivencia, buscar mecanismos como el diálogo para dar solución a los problemas, respetar la palabra del otro a través de la escucha, reconocer la autoridad dentro del salón de clase, y en general

cumplir con las responsabilidades como estudiantes, garantizando la creación de un ambiente adecuado para el aprendizaje.

- Se recomienda crear comunidades de aprendizaje donde los docentes se reúnan a fundamentar su quehacer, en busca de las mejores estrategias para generar aprendizajes y fortalecer las prácticas de aula con metodologías innovadoras que propendan por una mayor exigencia cognitiva a los estudiantes.
- Es necesario hacer revisión de los planes de área y de aula con el fin de profundizar en las estrategias metodológicas establecidas, garantizando que sean coherentes con el modelo pedagógico de la institución. En este sentido, el seguimiento a las planeaciones de los docentes y a las prácticas de aula garantizan la articulación entre lo planteado en los documentos y la realidad institucional.
- Propender por el trabajo autónomo de los estudiantes en la identificación de los objetivos de lectura, el reconocimiento de la mejor estrategia para llegar a dicho objetivo y la autorregulación de las decisiones tanto en la parte intelectual como comportamental.
- Es necesario fortalecer el proceso de producción escrita de textos, ya que en el portafolio los estudiantes mostraron dificultades de coherencia y cohesión, así como fallas gramaticales que obstaculizan la comunicación de sus ideas.

## BIBLIOGRAFÍA

ANDERSON, G. And Herr, K. (2007). El docente-investigador: Investigación - Acción como una forma válida de generación de conocimientos. Buenos Aires. (Sin fecha visible)

CARRASCO Altamirano Alma. La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. Revista Mexicana de Investigación Educativa. vol. 8, núm. 17. 2003.

CONSOLI Velarde Esther. La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva de Reuven Feuerstein. Investigación Educativa vol. 12. diciembre 2008.

Antonio Mendoza Fillola y otros. Didáctica de la lengua y la literatura para primaria. PEARSON EDUCACIÓN. España, 2003.

COOPER David. Cómo mejorar la comprensión lectora Editorial Houghton Mifflinn Company. 1986.

DIAZ Camacho Jacquelinne. La metacognición en el proceso de lectura. Revista Árete. Vol 11, 2011.

ECO, Umberto. Lector in fábula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo. Lumen. Barcelona. 1993.

ELOSÚA María Rosa. Estrategias para enseñar y aprender a pensar. Universidad Complutense de Madrid. Ediciones Narcea. 1993.

FERREIRO Emilia y GOMEZ Margarita. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Siglo veintiuno editores. Mexico, 2002.

GÓMEZ María. Mediación para la comprensión lectora en escuelas rurales de San Gil, Santander, Colombia. Universidad Industrial de Santander. Revista Docencia Universitaria, Cededuis, vol 8, 2007.

HURTADO Rubén Darío. Palabrarío. Módulo de talleres y lecturas. Medellín, 2013.

ICFES. Saber 3°, 5° y 9°. Cuadernillo de prueba. Ejemplo de preguntas Saber 5° Lenguaje. Bogotá.2016

JHON Elliot. La investigación acción en educación. Ediciones Morata, S. L.2000.

JIMENEZ Rodríguez virginia. Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora. ESCOLA, 2004.

LARA Coral Alicia. Desarrollo de habilidades de pensamiento y creatividad como potenciadores de aprendizaje. Artículo de Revisión Bibliográfica. Revista Unimar. Número 59. Pasto Colombia. 2012.

LOPEZ Aymes Gabriela. Pensamiento crítico en el aula. Docencia e Investigación. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.2012.

LURIA A.R. Lenguaje y Pensamiento. Editorial Fontanella, Barcelona. 1980.

MARTINEZ José María. Modificabilidad cognitiva y programa de enriquecimiento instrumental. Instituto Superior S. Pio X. 1998.

MEN. Estándares Básicos de competencia en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Revolución educativa. Bogotá 2006.

MEN. Matriz de referencia Lenguaje. Caja de materiales Día E. Bogotá 2016

McKERNAN. James. Investigación – acción y curriculum. métodos y recursos para profesionales reflexivos. Madrid: Morata.1999

Pérez M. Estudiantes colombianos: ¿dos décadas rajándose en comprensión lectora? Revista JAVERIANA, Número 791, enero-febrero de 2013.

PRIETO María Dolores. La Modificabilidad Estructural Cognitiva y el programa de Enriquecimiento Instrumental de R. Feurestein. Editorial Bruño. Madrid. 1988. p 28.

RIVAS Navarro Manuel. Procesos cognitivos y aprendizaje significativo. Documento de trabajo. Organización educativa de la comunidad de Madrid. Madrid, 2008.

RODRIGUEZ REYES, Víctor Manuel. La formación situada y los principios pedagógicos de la planificación: La secuencia didáctica. México, 2004. Pág. 450

ROJAS F María Teresa. La investigación acción y la práctica docente. Universidad Alberto Hurtado. Cuaderno de Educación N.º 42, marzo de 2012

SERRANO Stella. La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela. 2014.

SANDOVAL, Carlos Arturo. Programa de Especialización en teoría, Métodos y Técnicas de Investigación social. Investigación cualitativa. Cuarta unidad. Bogotá.2002.

TÉBAR Belmonte Lorenzo. El perfil del profesor mediador. Santillana. 2003

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. El desarrollo del pensamiento del adolescente y la formación de conceptos, en Paidología del adolescente. Obras escogidas por A: V. Zaporózhets, Editorial Pedagógica, Moscú, 1984.

## ANEXOS

### ANEXO A. Instrumento de diagnóstico



**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER**  
**MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**

#### INSTRUMENTO DE DIAGNÓSTICO

Las siguientes son preguntas de selección múltiple con única respuesta, tomadas de los cuadernillos de las pruebas SABER aplicadas por el ICFES entre los años 2012 y 2015.

Tienes 90 minutos para responder las 25 preguntas.

Responde las preguntas 1 a 3 de acuerdo con el siguiente texto

#### ¿JAGUAR O LEOPARDO?

Los jaguares y los leopardos son tan parecidos que es difícil distinguirlos. Sin embargo, los jaguares son en general más grandes que los leopardos. Tienen cuerpo muscular robusto, cabeza ancha, piernas cortas y macizas, y grandes zarpas. Las manchas del jaguar forman anillos circulares con un punto en el centro. A estos patrones se les llama rosetas. Las manchas de los leopardos son más chicas y no tienen el punto central.

Los jaguares son los terceros felinos del mundo, en tamaño. Sólo los leones y los tigres son más grandes que ellos. El jaguar macho pesa entre 120 y 200 libras (de 54 a 90 kg), mientras la hembra por lo común pesa entre 80 y 100 libras (de 36 a 45 kg). Su cuerpo puede llegar a medir más de 7 pies (2 metros) de la nariz a la cola. El leopardo es el miembro más pequeño de la familia de "grandes felinos": gatos que rugen y no ronronean. Los leopardos pueden pesar entre 65 y 180 libras (de 29 a 82 kg). Su longitud varía entre 5 y 7 pies (de 1,5 a 2 metros). En general, los machos son dos veces más grandes que las hembras.

Tanto los jaguares como los leopardos tienen cachorros que parecen negros al nacer. En vez de la piel amarilla de los adultos, la de ellos es café negruzca, con manchas negras. El pelaje de manchas doradas de los jaguares y leopardos adultos les ayuda a confundirse con su entorno. Cuando brilla el sol a través de pastizales y hojas, produce un patrón moteado de oscuridad y luz, semejante al que se ve en el pelaje de los grandes felinos. Esto ayuda a los gatos a ocultarse, tanto de depredadores como de su presa.

El leopardo y el jaguar tienen largos bigotes que les permiten sentir su camino mientras andan al acecho de la presa en la oscuridad. El blando acojinado de sus patas y la piel que tienen entre los dedos de los pies les ayudan a caminar con agilidad entre ramitas y hojas. Pueden recoger sus garras mortales dentro de bolsitas especiales de las patas, para conservarlas afiladas.

La cola, tanto del jaguar como del leopardo, es larga y gruesa, y esto les ayuda a conservar el equilibrio cuando se abalanzan sobre la presa. Estas prácticas colas son blancas por abajo, y eso ayuda a los cachorros pequeñitos a seguir a su madre a través de la espesura de la maleza.

Tomado de:  
Cole, Melisa (2002). *Los jaguares y los leopardos*. China: Thomson Gale.

- A. El peso y tamaño de sus cuerpos
- B. La extensión de sus bigotes
- C. La longitud de sus colas
- D. El color de sus cachorros

• **Estructura**

<b>Competencia</b>	Comunicativa - Lectora
<b>Componente</b>	Semántico
<b>Afirmación</b>	Recupera información explícita en el contenido del texto.
<b>Nivel de desempeño</b>	Mínimo
<b>Respuesta Correcta</b>	A

**Pregunta 2.**

Según el texto, los jaguares y los leopardos se pueden confundir con el entorno, gracias a su

- A. Peso y tamaño
- B. Pelaje de manchas doradas
- C. Piel y su cola larga
- D. Cuerpo grande y robusto.

• **Estructura**

<b>Competencia</b>	Comunicativa - Lectora
<b>Componente</b>	Semántico
<b>Afirmación</b>	Recupera información explícita en el contenido del texto.
<b>Nivel de desempeño</b>	Avanzado
<b>Respuesta Correcta</b>	B

**Pregunta 3.**

El texto anterior tiene como propósito fundamental

- A. Describir las diferencias y semejanzas entre el jaguar y el leopardo
- B. Definir los aspectos del hábitat natural de los felinos
- C. Informar sobre el tiempo de apareamiento de los felinos
- D. Argumentar la razón por la cual se considera salvaje al leopardo

• Estructura

Competencia	Comunicativa - Lectora
Componente	Pragmático
Afirmación	Reconoce y caracteriza la situación de comunicación que subyace en un texto.
Nivel de desempeño	Satisfactorio
Respuesta Correcta	A

Responde las preguntas 4 a 7 de acuerdo con el siguiente texto

### ¿POR QUÉ BRILLAN LAS ESTRELLAS?

En una noche sin luna, podemos reconocer 2.500 estrellas a simple vista; con la ayuda de un telescopio, muchos millones. Excepto por los planetas de nuestro sistema solar como Venus y Saturno, todas estas estrellas son soles lejanos, es decir esferas gaseosas, en cuya superficie reinan temperaturas de muchos miles de grados Celsius y de hasta muchos millones de grados en su interior.

Algunas de ellas brillan diez mil veces más fuerte que nuestro Sol, otras tienen menos luz que nuestro astro central. Pero hay algo que todas las estrellas tienen en común: en lo profundo de su interior producen energía nuclear, principalmente a través de la transformación de hidrógeno en helio. Esta fuente casi inagotable de energía les da una vida muy larga: nuestro Sol vivirá 10.000 millones de años. La energía que se produce en el centro de una estrella se transporta hacia fuera y desde la superficie de la estrella se emite en forma de rayos UV, rayos X, radiaciones, luz, calor y ondas hertzianas.

Muchas estrellas mueren mediante violentas explosiones. De ellas quedan sólo pequeñas esferas de materia extremadamente densa, a las que se conoce como "enanas blancas", "estrellas de neutrones" y "hoyos negros". Nuestro Sol se convertirá algún día en una de esas enanas blancas.

Tomado de: Überlacker, Erich. (2005). *Física moderna*. México. Altea.

#### Pregunta 4.

El texto anterior se titula ¿POR QUÉ BRILLAN LAS ESTRELLAS? Porque

- A. Informa acerca de la fuente energética y vital del sol.
- B. Describe por qué explota una estrella y sus consecuencias.
- C. Argumenta cómo y cuándo el sol se convertirá en estrella.
- D. Explica la razón del principio luminoso de estos astros

• **Estructura**

Competencia	Comunicativa - Lectora
Componente	Semántico
Afirmación	Recupera información implícita en el contenido del texto.
Nivel de desempeño	Avanzado
Respuesta Correcta	D

**Pregunta 5.**

En el texto se afirma que el Sol tendrá larga vida gracias a

- A. Los rayos X
- B. La energía nuclear.
- C. Las ondas hertzianas.
- D. Los rayos UV

• **Estructura**

Competencia	Comunicativa - Lectora
Componente	Semántico
Afirmación	Recupera información explícita en el contenido del texto.
Nivel de desempeño	Satisfactorio
Respuesta Correcta	B

**Pregunta 6.**

En el tercer párrafo, la frase "... De ellas quedan sólo pequeñas esferas..." la palabra subrayada reemplaza a

- A. Estrellas.
- B. Violentas explosiones.
- C. Enanas pequeñas.
- D. Radiaciones.

• **Estructura**

Competencia	Comunicativa - Lectora
Componente	Semántico
Afirmación	Recupera información implícita en el contenido del texto.
Nivel de desempeño	Mínimo
Respuesta Correcta	A

### Pregunta 7.

Si el texto se publicara en un periódico, aparecería en la sección de

- A. Economía.
- B. Cultura.
- C. Tecnología.
- D. Ciencia.

#### • Estructura

Competencia	Comunicativa - Lectora
Componente	Pragmático
Afirmación	Reconoce y caracteriza la situación de comunicación que subyace en un texto.
Nivel de desempeño	Satisfactorio
Respuesta Correcta	D

Responde las preguntas 8 a 10 de acuerdo con el siguiente texto

#### La piel del venado Leyenda maya

Los mayas cuentan que la piel del venado era muy clara, siendo así presa fácil para los cazadores, quienes apreciaban el sabor de su carne y la resistencia de su piel en la construcción de escudos. Por eso el venado era perseguido y casi desaparece de El Mayab.

Un día, un pequeño venado bebía agua cuando escuchó voces extrañas; al voltear vio que era un grupo de cazadores que disparaban sus flechas contra él. Muy asustado, el cervatillo corrió tan veloz como se lo permitían sus patas. Justo cuando una flecha iba a herirlo, resbaló y cayó dentro de una cueva oculta por matorrales.

En esta cueva vivían tres genios buenos, quienes escucharon al venado quejarse, ya que se había lastimado una pata al caer. Compadecidos por el sufrimiento del animal, los genios aliviaron sus heridas y le permitieron esconderse unos días. El cervatillo estaba muy agradecido y no se cansaba de lamer las manos de sus protectores, así que los genios le tomaron cariño.

En unos días, el animal sanó así que se despidió de los tres genios, pero antes de que se fuera, uno de ellos le dijo:

—¡Espera!, queremos concederte un don, pídenos lo que más desees.

El cervatillo lo pensó un rato y después les dijo con seriedad:

—Lo que más deseo es que los venados estemos protegidos de los hombres, ¿ustedes pueden ayudarme?

—Claro que sí —aseguraron los genios. Luego, lo acompañaron fuera de la cueva. Entonces uno de los genios tomó un poco de tierra y la echó sobre la piel del venado, al mismo tiempo que otro de ellos le pidió al sol que sus rayos cambiaran de color al animal. Poco a poco, la piel del cervatillo dejó de ser clara y se llenó de manchas, hasta que tuvo el mismo tono que la tierra que cubre el suelo de El Mayab. En ese momento, el tercer genio dijo:

—A partir de hoy, la piel de los venados tendrá el color de nuestra tierra y con ella será confundida. Así los venados se ocultarán de los cazadores, pero si están en peligro, podrán entrar a lo más profundo de las cuevas, allí nadie los encontrará.

El cervatillo agradeció a los genios el favor que le hicieron y corrió a darles la noticia a sus compañeros. Desde ese día, la piel del venado representa a El Mayab: su color es el de la tierra y las manchas que la cubren son como la entrada de las cuevas. Todavía hoy, los venados sienten gratitud hacia los genios, pues por el don que les dieron muchos de ellos lograron escapar de los cazadores y todavía habitan la tierra de los mayas.

*Leyendas mayas* - Autor: S.E.P.México,  
Versión escrita: Gloria Morales Veyra Ilustración: Isaac Hernández Diseño: Javier Caballero S.  
Tomado de: <http://www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/narrativa/leyendas>

### **Pregunta 8.**

En el texto, el orden en que se cuentan los hechos es:

- E. Huida del cervatillo; ataque de los cazadores; encuentro con los genios; caída del cervatillo; agradecimiento del cervatillo; compadecimiento de los genios por el sufrimiento del animal; cambio de piel del cervatillo; concesión del don al cervatillo; agradecimiento del cervatillo.
  
- F. Ataque de los cazadores; huida del cervatillo; caída del cervatillo; encuentro con los genios; ayuda al cervatillo; agradecimiento de parte del cervatillo a los genios; concesión de un don al cervatillo; deseo del cervatillo; cumplimiento del deseo del cervatillo; agradecimientos del cervatillo.

G. Agradecimientos del cervatillo; caída del cervatillo; encuentro con los genios; compadecimiento de los genios por el sufrimiento del animal; deseo del cervatillo; cumplimiento del deseo; cambio del color de piel del cervatillo; concesión del don al cervatillo.

H. Cumplimiento del deseo; huida del cervatillo; deseo del cervatillo; caída del cervatillo; encuentro con los genios; compadecimiento de los genios por el sufrimiento del animal; entrega del don al cervatillo; agradecimientos del cervatillo.

• **Estructura**

<b>Competencia</b>	Comunicativa (Lectura)
<b>Componente</b>	Semántico
<b>Afirmación</b>	Recupera información explícita en el contenido del texto.
<b>Nivel de desempeño</b>	Satisfactorio
<b>Respuesta Correcta</b>	B

**Pregunta 9.**

En el texto, el primer párrafo permite

- A. describir cómo vivían los tres genios buenos.
- B. señalar desde cuándo la piel de venado representa el Mayab.
- C. narrar el origen de la piel oscura del venado.
- D. explicar por qué los cazadores valoraban la piel del venado.

• **Estructura**

<b>Competencia</b>	Comunicativa (Lectura)
<b>Componente</b>	Sintáctico
<b>Afirmación</b>	Reconoce estrategias de organización, tejido y componentes de los textos que lee.
<b>Nivel de desempeño</b>	Avanzado
<b>Respuesta Correcta</b>	D

## Pregunta 10.

En el segundo párrafo, las palabras: "escuchó", "vio", "corrió" y "resbaló", indican que los hechos

- A. nunca ocurrieron.
- B. ya ocurrieron.
- C. pueden ocurrir.
- D. están ocurriendo.

### • Estructura

Competencia	Comunicativa (Lectura)
Componente	Sintáctico
Afirmación	Da cuenta de estrategias de organización, tejido y componentes de los textos que lee
Nivel de desempeño	Satisfactorio
Respuesta Correcta	B

Responde las preguntas 11 a 12 de acuerdo con el siguiente texto

### ¿Cómo se forma una palabra?

Que las palabras están formadas por letras, todos lo sabemos. También sabemos que se pueden separar en sílabas: PA – LA – BRE – RÍ – A. Pero pocos saben que muchas palabras, aunque no todas, se pueden separar en partecitas que no son sílabas: PALABR – ERÍA.

La diferencia entre estas partecitas y las sílabas es que cada una de estas partecitas quiere decir algo. Cada una de las sílabas por separado no quiere decir nada: **BRE** o **RÍ** no tienen ningún significado. En cambio, las partecitas tienen todas un significado:

<p><b>PALABR</b> = palabra <b>ERÍA</b> = muchas, abundancia de <b>PALABRERÍA</b> = muchas palabras, abundancia de palabras = charlatanería.</p>
---

¿Y cómo pueden darse cuenta de cuáles son esas partes? Pueden darse cuenta porque cada una de esas partes se usa para formar otras palabras. Veamos un ejemplo

<p><b>PALABR</b> se usa para formar <b>palabrota</b>, <b>palabreja</b>, <b>palabrita</b>, <b>apalabrar</b>. <b>ERÍA</b> se usa para formar <b>gritería</b>, <b>sillería</b>, <b>chiquillería</b>.</p>
---

Cada una de las partes que forma una palabra, que tiene significado y que sirve para formar otras palabras se llama **morfema**. Al igual que un auto o una casa hechos con bloques, las palabras también se desarmen. Los bloques de las palabras son los morfemas. Combinando los morfemas de otro modo, se pueden armar nuevas palabras.

Tomado de: Colección Para seguir aprendiendo, Material para alumnos,  
Ministerio de Educación - educ.ar.  
Disponible en: <http://www.educ.ar/educar/las-partes-de-una-palabra.html>

### Pregunta 11.

Por la forma como se presenta la información puede decirse que el texto es

- A. explicativo.
- B. instructivo.
- C. argumentativo.
- D. descriptivo

• **Estructura**

Competencia	Comunicativa (Lectura)
Componente	Sintáctico
Afirmación	Reconoce estrategias de organización, tejido y componentes de los textos que lee.
Nivel de desempeño	Mínimo
Respuesta Correcta	A

### Pregunta 12.

Según el texto, se puede saber cuáles son esas partecitas que componen las palabras, porque

- A. estas no tienen significado como las sílabas.
- B. cada una de ellas tiene significado y se usa para formar otras palabras.
- C. estas tienen significado, pero no forman otras palabras.
- D. cada una de ellas se usa para formar palabras que no tienen significado.

• **Estructura**

Competencia	Comunicativa (Lectura)
Componente	Semántico
Afirmación	Recupera información explícita en el contenido del texto.
Nivel de desempeño	Satisfactorio
Respuesta Correcta	B

Responde las preguntas 13 a 16 de acuerdo con la siguiente información



Tomado de: <http://www.medellin.gov.co/irj/portal/ciudadanos?NavigationTarget=navurl://da84e01ab4e7532fcd9b0f11461beec>

### Pregunta 13.

Según el texto, la falta de ejercicio

- A. previene el aumento de la presión.
- B. disminuye las posibilidades de infarto.
- C. aumenta el riesgo de muerte.
- D. previene las enfermedades.

#### • Estructura

Competencia	Comunicativa (Lectura)
Componente	Semántico
Afirmación	Recupera información explícita en el contenido del texto.
Nivel de desempeño	Satisfactorio
Respuesta Correcta	C

### Pregunta 14.

En el texto, la expresión corporal del joven representa

- A. incomodidad.
- B. angustia.
- C. tristeza.
- D. falta de interés

- **Estructura**

<b>Competencia</b>	Comunicativa (Lectura)
<b>Componente</b>	Semántico
<b>Afirmación</b>	Recupera información explícita en el contenido del texto.
<b>Nivel de desempeño</b>	Avanzado
<b>Respuesta Correcta</b>	D

**Pregunta 15.**

En el afiche encontramos principalmente:

- A. Advertencias y recomendaciones.
- B. Descripciones y enumeraciones.
- C. Características y ejemplos.
- D. Datos y demostraciones.

- **Estructura**

<b>Competencia</b>	Comunicativa (Lectura)
<b>Componente</b>	Sintáctico
<b>Afirmación</b>	Reconoce estrategias de organización, tejido y componentes de los textos que lee.
<b>Nivel de desempeño</b>	Satisfactorio
<b>Respuesta Correcta</b>	A

**Pregunta 16.**

En el afiche, la imagen de la Alcaldía de Medellín permite

- A. identificar la persona que aparece en el afiche.
- B. identificar quién dice ¡Sí, cómo no!.
- C. reconocer quienes pueden leer la campaña.
- D. reconocer a los promotores de la campaña

- **Estructura**

<b>Competencia</b>	Comunicativa ( Lectura)
<b>Componente</b>	Sintáctico
<b>Afirmación</b>	Da cuenta del uso y la función que cumplen algunas marcas textuales en la configuración del sentido.
<b>Nivel de desempeño</b>	Avanzado
<b>Respuesta Correcta</b>	D

Responde las preguntas 17 a 20 de acuerdo con el siguiente texto

**Buscan prohibir el uso de celulares en la escuela**

Sin duda alguna, lo que empezó como una necesidad se convirtió en moda y ahora resulta todo un problema. Acaba de aprobarse un proyecto en la Cámara de Diputados que elimina los celulares de las aulas porque "generan trastornos de aprendizaje" y, además, pueden ser usados como "machetes electrónicos". El Senado votaría la ley la semana próxima.

Esta veda telefónica será únicamente en horarios de clases e incluirá a docentes y alumnos. A partir de la sanción definitiva, los colegios tendrán 90 días para la aplicación de la medida.

Los celulares fueron incorporados como elementos de control de los padres. ¿Dónde estás? ¿A qué hora llegas? Un registro de seguridad. Pero el intercambio entre móviles también fue adoptado por los "vigilados".

El efecto imitación hizo el resto. El "celu" fue incorporado por funcionalidad, pero también como vestidura. Para una franja de clase media y media alta su uso es tan habitual que el traslado a la escuela es automático. Los mensajes de texto conforman la red del sistema. Elaboran las tendencias, uniforman los discursos y constituyen un lenguaje propio. Es un hábito legitimado. "No confrontamos con la ciencia. Sólo reglamentamos su utilización en los colegios", explicó el diputado José del Valle (UCR).

La dirección General de Escuelas ya aplica este criterio a través de los Códigos de Convivencia. Allí, profesores, padres y alumnos establecen mecanismos internos para asegurar métodos de enseñanza y de comportamientos. Algunos establecimientos provinciales, incluso, aplican la restricción a los celulares desde hace meses.

¿Copiarse?, descree el director de Educación Polimodal bonaerense, Jorge Livoratti. Para el funcionario es "imposible", porque el mensaje de texto es limitado para desarrollar respuestas ante un cuestionario.

Según el proyecto, pocos chicos se entusiasman con el aprendizaje intensivo. Y los islotes aptos para incorporar conocimiento "son perturbados por estas formas activas, virtuales, de comunicación".

Para otros, seguramente menos cercanos al problema, castigar el uso de celular, o cualquier herramienta de comunicación en el aula, es un acto inapropiado y poco pedagógico, lo que se necesita es orientación y educación sobre la utilización de estas herramientas.

Lo cierto es que el diputado José del Valle, afirmó que el uso de celulares en las escuelas bonaerenses quedaría prohibido antes de fin de año.

Adaptado de: Lara, Rodolfo "Buscan prohibir el uso de celulares en la escuela".  
Clarín La Plata. Corresponsal.  
Disponible en [laplata@clarin.com](mailto:laplata@clarin.com)

### Pregunta 17.

En el segundo párrafo del texto, la palabra “veda” puede remplazarse, sin que cambie el sentido de lo escrito, por

- A. prohibición.
- B. aceptación.
- C. negación.
- D. autorización.

• **Estructura**

Competencia	Comunicativa (proceso de lectura)
Componente	Semántico
Afirmación	Recupera información implícita en el contenido del texto.
Nivel de desempeño	Satisfactorio
Respuesta Correcta	A

### Pregunta 18.

La idea que apoya el texto es:

- A. Los celulares solo pueden ser usados por los adultos y en la casa.
- B. Pocos chicos se entusiasman con el aprendizaje intensivo.
- C. Los celulares empezaron como una necesidad y ahora son un problema.
- D. Se debe castigar la venta de celulares en los colegios.

• **Estructura**

Competencia	Comunicativa (proceso de lectura)
Componente	Semántico
Afirmación	Recupera información explícita en el contenido de un texto.
Nivel de desempeño	Avanzado
Respuesta Correcta	C

### Pregunta 19.

En el enunciado "Esta veda telefónica será únicamente en horarios de clase", la palabra subrayada indica que la ley

- A. nunca se aplicará.
- B. ya se aplicó.
- C. se está aplicando.
- D. se aplicará.

• Estructura

Competencia	Comunicativa (proceso de lectura)
Componente	Sintáctico
Afirmación	Reconoce estrategias de organización, tejido y componente de los textos que lee.
Nivel de desempeño	Avanzado
Respuesta Correcta	D

**Pregunta 20.**

El escrito es

- A. un cuento.
- B. un poema.
- C. una noticia.
- D. una nota deportiva.

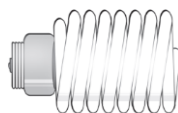
• Estructura

Competencia	Comunicativa (proceso de lectura)
Componente	Sintáctico
Afirmación	Reconoce estrategias de organización, tejido y componentes de los textos que lee.
Nivel de desempeño	Satisfactorio
Respuesta Correcta	C

Responde las preguntas 21 a 23 de acuerdo con el siguiente texto

**¿SABES QUÉ ES LA CORRIENTE ELÉCTRICA?**

La corriente eléctrica es el paso de la electricidad de unos cuerpos a otros. Este paso de la electricidad puede ser casi instantáneo y en forma de descarga, como sucede con las chispas que se generan cuando se produce un corto circuito; o bien puede circular durante algún tiempo, como sucede con la electricidad que pasa por un bombillo.



Los cuerpos pueden ser conductores o aislantes de la electricidad. Los cuerpos conductores permiten el paso de la corriente eléctrica; por ejemplo, los objetos metálicos. Los cuerpos aislantes impiden el paso de la corriente eléctrica; por ejemplo, los objetos de plástico o de madera. Por lo anterior, ¡ten cuidado con la electricidad!; y recuerda que antes de tocar, siempre debes preguntar!

Tomado y adaptado de: Benavides, O. (1999). *Ciencias Naturales 5*. Bogotá: Santillana. p. 144.

Por la manera como se presenta la información, se puede afirmar que el texto es

- A. narrativo.
- B. explicativo.
- C. argumentativo.
- D. publicitario.

• **Estructura**

Competencia	Comunicativa (Proceso de Lectura)
Componente	Sintáctico
Afirmación	Recupera información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos.
Nivel de desempeño	Satisfactorio
Respuesta Correcta	B

**Pregunta 22.**

Del texto se puede concluir que

- A. la madera es mejor conductor de electricidad que el plástico.
- B. la corriente eléctrica es útil pero puede ser peligrosa.
- C. la corriente eléctrica se genera cuando hay dos objetos cercanos.
- D. la madera es más aislante que el plástico.

• **Estructura**

Competencia	Comunicativa (Proceso de Lectura)
Componente	Semántico
Afirmación	Recupera información implícita en el contenido del texto.
Nivel de desempeño	Satisfactorio
Respuesta Correcta	B

**Pregunta 23.**

El texto se compone de los siguientes elementos en el mismo orden:

- A. una definición, una explicación, una clasificación y una recomendación.
- B. una definición, un argumento, una descripción y una conclusión.

C. una introducción, una ejemplificación, una caracterización y una comparación.

D. una introducción, un argumento, una descripción y una ejemplificación.

• **Estructura**

Competencia	Comunicativa (Proceso de Lectura)
Componente	Sintáctico
Afirmación	Identifica información de la estructura explícita del texto.
Nivel de desempeño	Satisfactorio
Respuesta Correcta	A

Responde las preguntas 24 a 25 de acuerdo con el siguiente texto

### **CADA VEZ MÁS CERCA DE VISITAR OTROS MUNDOS**

Una empresa holandesa se propone enviar seres humanos, comunes y corrientes al planeta Marte a partir del año 2023 con un pasaje de ida –es decir que no hay tiquete de regreso–, pues como lo explica con sinceridad el creador de la empresa, Thomas Lamb, “no hay seguridad sobre las condiciones del viaje”. Pese a la desconfianza de algunos expertos, Thomas se muestra decidido e incluso aseguró a un periódico francés que “la conquista de Marte es la etapa más importante de la historia de la humanidad”.

La pregunta de los expertos es ¿habrá gente que se quiera arriesgar? Para el premio Nobel de Física, Serge Haroche, “La empresa será un éxito porque siempre existirán aventureros para quienes el valor de la vida está en la búsqueda de lo desconocido.”

La selección y el entrenamiento de los candidatos astronautas empezará en el 2014, y el envío de las cápsulas y los víveres está previsto para el 2016. En abril del 2023, los primeros cuatro “astroviajeros” llegarán a Marte y en el 2033 se sumarán otros 17 para formar una colonia humana y hacer investigaciones científicas.

Adaptado de: <http://www.portafolio.co/portafolio-plus/tiquete-marte-turismo-seria-posible-desde-2023>

#### **Pregunta 24.**

El autor del texto busca

- A. argumentar.
- B. informar.
- C. narrar.
- D. explicar

- **Estructura**

<b>Competencia</b>	Comunicativa (Proceso de Lectura)
<b>Componente</b>	Sintáctico
<b>Afirmación</b>	Recupera información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos.
<b>Nivel de desempeño</b>	Satisfactorio
<b>Respuesta Correcta</b>	B

**Pregunta 25.**

El texto está dirigido

- A. a científicos de la NASA.
- B. a agencias de viajes.
- C. a estudiantes universitarios.
- D. al público en general.

- **Estructura**

<b>Competencia</b>	Comunicativa (Proceso de Lectura)
<b>Componente</b>	Pragmático
<b>Afirmación</b>	Evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación.
<b>Nivel de desempeño</b>	Avanzado
<b>Respuesta Correcta</b>	D

**ANEXO B. Hoja de respuestas y cuestionario de preguntas abiertas del instrumento de diagnóstico**



**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER  
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA  
PRUEBA DIAGNÓSTICA**

DATOS DE IDENTIFICACIÓN						
COLEGIO					SEDE	
APELLIDOS				CÓDIGO		
NOMBRES						
GRADO		EDAD		GENERO		
HORA DE INICIO				HORA DE FIN		

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
(A)	(A)	(A)	(A)	(A)	(A)	(A)	(A)	(A)	(A)	(A)	(A)	(A)	(A)	(A)
(B)	(B)	(B)	(B)	(B)	(B)	(B)	(B)	(B)	(B)	(B)	(B)	(B)	(B)	(B)
(C)	(C)	(C)	(C)	(C)	(C)	(C)	(C)	(C)	(C)	(C)	(C)	(C)	(C)	(C)
(D)	(D)	(D)	(D)	(D)	(D)	(D)	(D)	(D)	(D)	(D)	(D)	(D)	(D)	(D)

16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
(A)	(A)	(A)	(A)	(A)	(A)	(A)	(A)	(A)	(A)
(B)	(B)	(B)	(B)	(B)	(B)	(B)	(B)	(B)	(B)
(C)	(C)	(C)	(C)	(C)	(C)	(C)	(C)	(C)	(C)
(D)	(D)	(D)	(D)	(D)	(D)	(D)	(D)	(D)	(D)

**RESPONDE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS**

Quando te enfrentas a pruebas como la que acabas de realizar ¿aplicas alguna estrategia que te permita comprender mejor los textos y las preguntas? Explica.

---



---



---

¿Cuáles consideras que son tus fortalezas y tus dificultades en el momento de comprender los textos y las preguntas de este tipo de prueba?

Fortalezas \_\_\_\_\_

---



---

Dificultades \_\_\_\_\_

---



---

## ANEXO C. Instrumento para la observación no participante



### INSTRUMENTO DE ACOMPAÑAMIENTO EN AULA

#### FASE: REFLEXIÓN SOBRE LA PLANEACIÓN DE CLASE

Puede ser diligenciada por el docente únicamente como proceso de análisis individual, o de manera cooperativa con el docente tutor.

Por favor diligenciar el instrumento antes del acompañamiento en aula. Esta fase puede ser diligenciada por el docente y por el tutor.

Marque con una X, según corresponda.

Clase de matemáticas		Grados (si es multigrado marcar todos)	1	2	3	4	5
Clase de Lenguaje		Fecha de acompañamiento	DD	MM	AAAA		

Por favor asegúrese de marcar con un visto (✓) en la casilla correspondiente de acuerdo con los siguientes criterios:

A. Completamente en desacuerdo      B. Algo en desacuerdo      C. Algo de acuerdo      D. Completamente de acuerdo

		AFIRMACIÓN	A	B	C	D
Conocimiento de sus estudiantes		El docente evidencia conocimiento del nivel de fluidez y comprensión lectora de sus estudiantes en la planeación.				
Objetivos de la clase		La planeación se relaciona de forma explícita con los referentes de aprendizajes, o tiene en cuenta los aprendizajes esperados descritos en dichos referentes (DBA, Mallas, estándares).				
Uso de material		La planeación se basa en la utilización del material propuesto por el Programa Todos a Aprender 2.0., para el logro de los objetivos de aprendizaje de la clase.				
		Dentro de la planeación se consideran otros materiales o recursos adicionales a los propuestos por el Programa Todos a Aprender 2.0.				
Actividades de aprendizaje		En la planeación se proponen actividades que evidencian el Conocimiento Didáctico del Contenido para el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes en de lenguaje o matemáticas, de acuerdo con los lineamientos del Programa Todos a Aprender 2.0.				
		En la planeación se proponen diversas actividades de interacción entre los estudiantes (trabajo independiente, en parejas o cooperativo).				
Gestión de Aula		En la planeación se evidencian mecanismos de evaluación formativa para el logro de los aprendizajes planteados.				
Evaluación formativa		En la planeación se hace explícito los desempeños que el docente espera observar como resultado del proceso de aprendizaje de sus estudiantes.				

#### FASE: REFLEXIÓN POSTERIOR A LA VISITA EN EL AULA

A. Completamente en desacuerdo      B. Algo en desacuerdo      C. Algo de acuerdo      D. Completamente de acuerdo

		AFIRMACIÓN	A	B	C	D
Clima de aula		a. La interacción entre el docente y sus estudiantes, está orientada por el buen trato.				
		b. La interacción entre estudiantes está orientada por el buen trato y el respeto.				
		c. La clase tiene normas claras, conocidas y seguidas por todos. El docente recuerda estas normas cuando corresponde y los estudiantes rectifican su comportamiento				
Gestión de aula		a. El docente da instrucciones claras para el desarrollo de las actividades.				
		b. Los estudiantes participan de una clase con estructura clara, definida y con un ritmo apropiado para su edad (motivación hacia el logro de aprendizaje, desarrollo de la clase, realimentación y cierre).				
		c. Los estudiantes cuentan con tiempo necesario para desarrollar las actividades solicitadas y desarrollar el proceso de aprendizaje.				
		d. Los estudiantes evidencian aprendizajes a través de la participación en actividades conectadas con los objetivos de clase.				
		e. Los estudiantes participan en rutinas que apoyan el uso efectivo del tiempo de clase (distribución de material, roles en actividades de trabajo cooperativo).				
		f. El docente crea un ambiente de aprendizaje seguro y accesible considerando la organización del espacio físico y los recursos disponibles.				
		g. Los estudiantes disponen de material educativo en la cantidad requerida para el desarrollo de las actividades de la clase.				
Práctica pedagógica	enseñanza y aprendizaje	a. Todos los estudiantes se involucran cognoscitiva y activamente en actividades planeadas y orientadas al aprendizaje, a través de la interacción entre ellos, preguntas, respuestas, acciones, reacciones, propuestas y creaciones.				
		b. Los estudiantes potencian sus aprendizajes a través del uso del material de acuerdo con los lineamientos de formación planteados por el Programa.				
		c. El docente del Programa Todos a Aprender refleja una profunda comprensión de los contenidos de lenguaje y matemáticas, y la didáctica pertinente para la enseñanza de dichas disciplinas.				
		d. Los estudiantes participan en actividades de trabajo cooperativo.				
	Evaluación formativa	a. El docente genera estrategias para mejorar y reorientar las actividades de la clase, si es necesario, con el fin de garantizar los aprendizajes de los estudiantes que se plantearon.				
		b. Los estudiantes reconocen los objetivos de aprendizaje.				
		d. Los estudiantes reciben realimentación objetiva y positiva que propende por el desarrollo y logro de aprendizajes en el aula, sin juicios valorativos <sup>4</sup> en el proceso.				
		e. Los estudiantes participan del uso de diferentes instrumentos y ejercicios de evaluación para verificar sus aprendizajes (rúbricas, listas de chequeo, portafolios, realimentación escrita por parte del docente en los textos, autoevaluación).				

**ANEXO D. Secuencia didáctica para intervención y portafolio de los estudiantes**



**TALLER No 1**

**TRAS LAS PISTAS DEL LECTOR**

**SESIONES No 1 Y 2**



INFORMACIÓN GENERAL							
SEDE	Centro	GRADO	Quinto	JORNADA	Tarde	PERIODO	Tercero
OBJETIVO	Identificar las ideas, fortalezas, dificultades, hábitos, gustos e intereses de los estudiantes frente a la lectura.			TIEMPO PREVISTO	4 horas	TIEMPO REAL	4 horas y media.
CONTENIDOS	CONCEPTUALES	Identifica las características de un lector competente, con el fin de evaluar su propio proceso.					
	PROCEDIMENTALES	Realiza una evaluación de su proceso lector a partir de una rúbrica.					
	ACTITUDINALES	Asume una postura crítica frente a su propio proceso lector.					

<b>DESEMPEÑOS</b>	1. Identifica las características de los lectores competentes, asumiendo una postura crítica, que le permita evaluar su propio proceso, a partir de la implementación de una rúbrica y el reconocimiento de las fortalezas y dificultades.
<b>INDICADORES DE DESEMPEÑO</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Expresa de manera oral o escrita, su concepción sobre la lectura, las fortalezas, dificultades, gustos y hábitos relacionados con su propio proceso lector.</li> <li>2. Evalúa con honestidad su proceso lector a través de la implementación de una rúbrica.</li> <li>3. Elabora una cartelera, con las características de los lectores competentes, a partir de la lectura de un texto sobre el tema.</li> <li>4. Participa activamente en la construcción de los aprendizajes a partir del trabajo cooperativo.</li> <li>5. Valora las opiniones de sus compañeros a través de una actitud de escucha.</li> </ol>

**DESCRIPCIÓN DE LAS ESTRATEGIAS**

<b>MOMENTO DE EXPLORACIÓN</b>	<b>RECURSOS</b>
-------------------------------	-----------------

*Práctica individual y colectiva*

Tablero y  
marcadores

- Lluvia de ideas sobre el concepto de lectura que tienen los estudiantes, a partir de las preguntas ¿para ti que significa leer? ¿ qué importancia tiene la lectura en la vida de las personas? (cada estudiante escribe sus respuestas en el portafolio, luego se socializan las ideas y se plasman en el tablero) Portafolio del estudiante
- Desarrollo de las preguntas donde se exploran gustos e intereses frente a la lectura. (portafolio)
- Conversatorio en grupos de 4 personas para socializar las respuestas al punto anterior. Establecer puntos de acuerdo y desacuerdo.
- Diligenciar rúbrica para autoevaluar fortalezas y dificultades en el proceso de lectura.
- Responder a las preguntas:
  - Después de evaluar mis fortalezas y dificultades ¿qué puedo decir de mí como lector?
  - ¿En qué aspectos debo mejorar?

### MOMENTO DE ESTRUCTURACIÓN

#### Práctica grupal

- Conversar para definir las características de un buen lector, o lector competente. Cada quien toma nota en su portafolio.
- Leer el texto presentado en el portafolio para complementar la información anterior, con el fin de realizar una cartelera que resuma las características que definen a un lector competente.

Portafolio del estudiante

Papel bond  
marcadores

#### Práctica colectiva

Socialización de las carteleras a través de una marcha silenciosa. Comparar el trabajo de los diferentes grupos para definir similitudes y diferencias. (Conversatorio en plenaria frente a las conclusiones)

## MOMENTO DE TRANSFERENCIA Y VALORACIÓN

### Práctica individual

Portafolio del  
estudiante

Responder a las preguntas:

1. El concepto de lectura que diste al iniciar el taller ha cambiado o sigue siendo el mismo. Si ha cambiado, escribe la diferencia
2. De acuerdo con lo trabajado hasta aquí ¿qué estrategias podrías aplicar para mejorar la comprensión lectora?

### Práctica colectiva

3. Socialización de las preguntas.



## TALLER No 2

217



## IDENTIFICANDO LAS PISTAS DE LOS TEXTOS EXPOSITIVOS

### SESIONES 3 Y 4

INFORMACIÓN GENERAL							
<b>SEDE</b>	Centro	<b>GRADO</b>	Quinto	<b>JORNADA</b>	Tarde	<b>PERIOD</b> O	Tercero
<b>OBJETIVO</b>	Reconocer las características de un texto expositivo y utilizar las claves del mismo para facilitar su comprensión.			<b>TIEMPO PREVISTO</b>	4 Horas	<b>TIEMP O REAL</b>	5 horas
<b>CONTENIDOS</b>	CONCEPTUALES		Identifica las características propias de los textos expositivos, como elemento importante para su comprensión.				
	PROCEDIMENTALES		Ubica información relevante para comprender los textos expositivos que lee.				
	ACTITUDINALES		Valora la importancia del reconocimiento e implementación de estrategias para la comprensión de textos expositivos.				
<b>ESTÁNDAR</b>	<b><i>Comprensión e interpretación textual</i></b>						

<b>DBA</b> <b>DESEMPEÑOS</b> <b>INDICADORES DE DESEMPEÑO</b>	✓ Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.
	Identifica la intención comunicativa de los textos con los que interactúa, a partir del análisis de su contenido y estructura.
	Reconoce las características propias de la organización de los textos expositivos, como medio para comprender la información implícita o explícita de esta tipología textual. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica las características propias de la organización y estructura de los textos expositivos.</li> <li>• Identifica la información relevante de los textos expositivos que lee.</li> <li>• Ubica información puntual en los textos expositivos.</li> <li>• Anticipa el contenido de los textos expositivos a partir del título.</li> <li>• Deduce el sentido de algunas expresiones y palabras a partir de las claves contextuales.</li> <li>• Relaciona los conocimientos previos para comprender la información de los textos que lee.</li> </ul>
<b>DESCRIPCIÓN DE LAS ESTRATEGIAS</b>	

<b>MOMENTO DE EXPLORACIÓN</b>	<b>RECURSOS</b>
-------------------------------	-----------------

- Se inicia la sesión dando a conocer que el objetivo.

## Práctica colectiva

- Se presentan las imágenes de unos animales para que los niños los observen y digan si los conocen. Se hace un conversatorio para que expresen lo que conocen de ellos (nombre, hábitat, alimentación, reproducción, relación con otros seres vivos...)



Carteles con las imágenes de escarabajo, araña, mantis, saltamontes y tábano.

- Se pregunta a los estudiantes. ¿Dónde podemos encontrar la información que no conocemos sobre estos animales? ¿Será que en un cuento o en una fábula yo puedo encontrar información real sobre el hábitat, la alimentación, la reproducción... de estos animales? Se pide que expliquen las respuestas.
- En el tablero se escriben los siguientes títulos y se pide a los estudiantes que los lean y piensen ¿cuál título correspondería a un texto en el que se pueda obtener información relacionada con hábitat, alimentación, reproducción, relación con otros seres vivos y otra información importante sobre alguno de los animales de las imágenes? Se pide que expliquen la información que podrían encontrar en un texto con cada título.

Tablero y marcadores.

La voraz y maravillosa Mantis religiosa

El deductivo señor tábano

¿Qué es el tábano?

## MOMENTO DE ESTRUCTURACIÓN

### PRE-LECTURA



Práctica colectiva

- Se selecciona el título “*La voraz y maravillosa Mantis religiosa*” y se pregunta los estudiantes qué significan las palabras voraz y maravillosa. (*Si los estudiantes no dan una respuesta acertada se cuestiona frente al tipo de palabra que pueda ser ¿Será que las palabras expresan una acción (verbo); son un nombre (sustantivo), o harán referencia a una característica de la mantis (adjetivo)? Finalmente se plantea a los estudiantes el significado de las palabras aclarando que dentro del texto es posible encontrar una definición, por tanto, hay que estar atentos para detectarla y así poder definirla o buscar otra manera para aclararla*)
- Se dice a los estudiantes que ya conociendo el significado de estas dos palabras es más fácil anticipar la información que se desarrollarán en el texto. Por tanto, se hace una lluvia de ideas sobre

la información que esperan encontrar en un texto con este título. Las ideas expresadas por los niños se escriben en el tablero.

### **LECTURA**

- Se pegan en el tablero unas fichas con algunas preguntas relacionadas con el texto que se va a leer a continuación.

¿Cuáles son las características físicas de la mantis

¿Qué especie de animal es la mantis religiosa?

¿De qué se alimenta la mantis religiosa?

¿Cuál es la técnica de caza que usa la mantis religiosa?

¿Qué características de la mantis adulta es posible evidenciar en los huevos de esta especie de insectos?

¿Qué características especiales presenta la mantis religiosa en su proceso reproductivo?

Fichas con preguntas relacionadas con el texto.

¿Cuál es el hábitat de la mantis religiosa?

¿Cuál es el lugar de origen de la mantis religiosa?

¿Por qué el nombre de “religiosa” que se le da a la mantis, no corresponde a las características y comportamientos de este insecto?

¿A qué se debe el nombre de “religiosa” que tiene la mantis?

- Se pide a los estudiantes estar atentos pues a medida que se va leyendo cada párrafo y se va encontrando la información que permite responder a las preguntas, las fichas se van colocando en un lugar diferente.
- Se hace lectura en cadena del siguiente texto (**Portafolio MISIÓN 1**) Por cada párrafo leído se van identificando términos desconocidos con el fin de aclarar su significado a través de la búsqueda de las claves contextuales, las raíces de las palabras o usando el diccionario como última opción.

### ***La voraz y maravillosa Mantis religiosa***

De todas las criaturas en el mundo, quizá una de las más atractivas sea la mantis religiosa, nombre que recibe por la postura de “rezo” en la que permanece.

Se trata de un insecto delgado y de forma alargada, que mide de 5 a 7.5 centímetros de largo. La coloración del cuerpo es verde brillante o marrón, y debido a ello es capaz de camuflarse perfectamente entre la espesura vegetal. Tiene una cabeza con forma triangular, ojos compuestos grandes y prominentes patas puntiagudas y “espinadas”. La

cabeza es muy móvil y sus ojos dirigidos hacia adelante le otorgan una buena visión binocular.

Es nativa de las zonas templadas y de todos los tipos de vegetación de Europa, de Asia y del norte de África. Fue introducida en Norteamérica en el año 1899 y en la actualidad se ha extendido a todo el mundo. Está ampliamente distribuida en Canadá y en Estados Unidos y es el insecto oficial del estado de Connecticut (Estados Unidos) a pesar de no ser originario de allí. Su hábitat son los bosques caducifolios y los matorrales de las zonas en las que se distribuye.

Son unas criaturas de un hambre voraz. Atrapan vivas a sus presas (por lo general insectos más pequeños como moscas) y las devoran vivas de igual manera. Son muy ágiles, rápidas y pacientes al momento de cazar, tanto así que existe un estilo de arte marcial inspirada por estos insectos, ellas observan quietas a su presa y de un zarpazo veloz las capturan con sus patas superiores.

Parecen no ser tan religiosas como lo dicta su nombre, su rapidez es tal que pueden lograr atrapar moscas en el aire sin titubear, para luego pasar a devorarlas casi sin dejar rastro alguno, a veces solo dejando patas y alas por fuera, pero su hambre insaciable las lleva a comerse casi toda su presa.

Ya que su dieta consiste mayormente en otros insectos, muchos jardineros las utilizan como control de plagas en sus plantas, además de que su look tan elegante le da aún más vida a la imagen del jardín, y como es carnívora no se comerá plantas. También es capaz de comer pequeños ratones, ranas polillas y colibríes.

En pocas especies la reproducción es tan peligrosa como para las mantis religiosas. De hecho, es peligrosa sólo para el macho, pues existe riesgo de ser matado y devorado por la hembra en el acto sexual. La mantis es solitaria pero se reúne con sus semejantes una vez al año para aparearse. Para ello, el macho tiene que persuadir a la hembra para que se aparee con él y no se lo coma. Sin embargo, durante o después de la copulación la hembra suele arrancar la cabeza del macho al confundirlo con un regalo “nupcial”.

Luego de haber realizado una copulación efectiva, esta deposita un saco que adhieren a las ramas y contienen cerca de 200 a 300 huevos, parece mucho pero la verdad esto se debe que al eclosionar, estos pequeños insectos se canibalizan unos entre otros, haciendo que nada más los que sean lo suficientemente rápidos sean capaces de sobrevivir y lograr madurar.

Con todo lo conocido hasta ahora llamarla mantis religiosa suena bastante irónico, si bien es un insecto con un gran encanto, su comportamiento es sumamente violento con

sus pares. En fin, todas sus características solo la forman para ser una criatura interesante y fenomenal para los amantes de los insectos en general.

Tomado y adaptado de <https://jyrox.com/la-voraz-maravillosa-mantis-religiosa/>

## **POS-LECTURA**



### ***Práctica colectiva***

---

Se orienta una conversación con el fin de identificar el propósito comunicativo del texto expositivo leído anteriormente, a través de preguntas como ¿Para qué escribirían este texto? ¿En qué momento ustedes tendrían que acudir a leer un texto como este? ¿La información que presenta este texto es real o inventada por alguien? ¿De dónde obtiene la información el autor del texto?



### ***Práctica individual***

- Los estudiantes complementan el siguiente organizador gráfico (**Portafolio MISIÓN 2**). Para llenarlo utilizan unas fichas recortables donde aparecen en desorden las ideas del texto. (título posible para cada párrafo e ideas relacionadas con los títulos)

Párraf  
o No

Título asignado al  
párrafo/tema

Ideas que se relacionan  
directamente con el título  
o tema

## MOMENTO DE TRANSFERENCIA

- Los estudiantes leen el siguiente texto y asignan un título a cada párrafo. Luego subrayan las ideas más importantes que se relacionan con el título asignado (**Portafolio MISION 3**)

### ¿Qué es el tábano?

El tábano es una **mosca** grande que pertenece a la familia de los tabánidos. Este insecto volador puede llegar a medir hasta 2'5 cm de longitud. Normalmente, el tábano tiene un color apagado y oscuro, aunque hay especies con líneas o manchas de color, incluso con los ojos coloreados.

En lo que se refiere, hay 3 géneros de importancia veterinaria en el mundo: Tabanus, Chrysops y Haematopota. Sin embargo, existen en total más de 3.000 especies de tábanos.

Generalmente, estos insectos parásitos son de distribución cosmopolita, es decir, que se encuentran en todo el globo. No obstante, no hay tábanos del género Haematopota ni en América ni en Australia.



Tábano: *Tabanus barbarus*

Las hembras de esta clase de **moscas parásitas** se alimentan de sangre. Estos **insectos** necesitan ingerir sangre antes de poner los huevos para que puedan madurar los folículos embrionarios y para el mismo proceso de puesta de huevos.

En cambio, los tábanos machos, son inofensivos, pues, en lugar de ser parásitos y comer sangre, tienen una **alimentación herbívora**, que se basa en **polen** y en néctar de las **flores**.

El aparato bucal del tábano está diseñado para cortar y chupar, ya que es del tipo picador-chupador y está dirigido siempre hacia abajo. Gracias a sus afiladas mandíbulas, los tábanos hembra cortan la piel para chupar la sangre. En cambio, los machos no disponen de este aparato bucal tan complejo, por lo que se tienen que alimentar de otras fuentes, ya que no pueden chupar sangre.

Es normal que, en zonas templadas, una gran población de tábanos muera en otoño, pero se produce una recuperación cuando llega la primavera y el verano, pudiendo llegar a ser plaga.

El tábano es una mosca de gran tamaño, que se alimenta de sangre en el caso de las hembras



### TALLER No 3

## IDENTIFICANDO LAS PISTAS DE LOS TEXTOS EXPOSITIVOS

(Superestructura del texto expositivo)



Sesiones 5 y 6

### INFORMACIÓN GENERAL

SEDE	Centro	GRADO	Quinto	JORNADA	Tarde	PERIODO	Tercero
<b>OBJETIVO</b>	Identificar las características propias de la organización tejido y componentes de los textos expositivos.		<b>TIEMPO PREVISTO</b>	4 horas	<b>TIEMPO REAL</b>	4 horas	
<b>CONTENIDOS</b>	<b>CONCEPTUALES</b>	Reconoce la estructura propia de los textos expositivos.					
	<b>PROCEDIMENTALES</b>	Identifica cada una de las partes del texto expositivos y la información que en estas se presenta.					
	<b>ACTITUDINALES</b>	Valora la importancia del reconocimiento de la estructura textual para la comprensión de textos expositivos.					

### ***Comprensión e interpretación textual***

#### **ESTÁNDAR**

✓ Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.

#### **DBA**

Identifica la intención comunicativa de los textos con los que interactúa, a partir del análisis de su contenido y estructura.

#### **DESEMPEÑOS**

Reconoce las características propias de la organización de los textos expositivos, como medio para comprender la información implícita o explícita de esta tipología textual.

#### **INDICADORES DE DESEMPEÑO**

- Identifica las características propias de la organización y estructura de los textos expositivos.
- Identifica la información relevante de los textos expositivos que lee.
- Ubica información puntual que se desarrolla en cada una de las partes de los textos expositivos.
- Anticipa el contenido de los textos expositivos a partir del título.
- Deduce el sentido de algunas expresiones y palabras a partir de las claves contextuales.
- Relaciona los conocimientos previos para comprender la información de los textos que lee.

### **DESCRIPCIÓN DE LAS ESTRATEGIAS**

## MOMENTO DE EXPLORACIÓN

## RECURSOS

Se inicia la sesión dando a conocer el objetivo.



*Práctica grupal*

Se entrega al grupo un texto expositivo – comparativo entre las arañas y los insectos, pero recortado en tres partes según su estructura (introducción, desarrollo y conclusión) con el fin de que los estudiantes lo lean y lo organicen, prestando atención a la forma como está fragmentado el texto.

- Se hace un conversatorio para explorar los presaberes de los estudiantes frente a la estructura de los textos expositivos, a través de las siguientes preguntas:
  - ¿Con que finalidad o para qué se escriben los textos como los que estamos organizando?
  - ¿Será que la información de estos textos es real o es producto de la imaginación de alguien?
  - ¿La persona que escribió estos textos, cómo podría haber obtenido esta información?
  - ¿Qué tipo de información se presenta en cada una de esas partes?
  - ¿Por qué estarán recortados estos textos en esas tres partes y no de otra manera?

Tablero y  
marcadores.

## MOMENTO DE ESTRUCTURACIÓN

### TALLER No 4



## IDENTIFICANDO LAS PISTAS ESENCIALES DE LOS TEXTOS EXPOSITIVOS (El Resumen)



### Sesiones 7 y 8

## INFORMACIÓN GENERAL

SEDE	Centro	GRADO	Quinto	JORNADA	Tarde	PERIOD	Tercero
<b>OBJETIVO</b>	Reconocer las características del resumen y aplicarlo como estrategia de identificación de la información relevante en los textos expositivos.			<b>TIEMPO PREVISTO</b>	4 horas	<b>TIEMPO REAL</b>	4 horas
<b>CONTENIDOS</b>	CONCEPTUALES	Identifica las características del resumen					
	PROCEDIMENTALES	Realiza el resumen de textos expositivos aplicando las macrorreglas de supresión, generalización y construcción					

<b>ESTÁNDAR</b>	<b>ACTITUDINALES</b>	Valora la importancia del resumen como medio para expresar las ideas relevantes de los textos que lee.
	<b><i>Comprensión e interpretación textual</i></b>	
	<b>DESEMPEÑOS</b>	<p>✓ Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.</p> <p>Identifica la información relevante de los textos expositivos, a través de la elaboración de resúmenes en los que implementa las macrorreglas de supresión, generalización y construcción.</p>
<b>INDICADORES DE DESEMPEÑO</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identifica información relevante e irrelevante en los textos expositivos que lee y la expresa a través de resúmenes.</li> <li>2. Relaciona las características de los textos expositivos para hacer resúmenes adecuados.</li> <li>3. Realiza predicciones sobre el contenido de los textos a partir del título.</li> </ol>	
<b>DESCRIPCIÓN DE LAS ESTRATEGIAS</b>		
<b>MOMENTO DE EXPLORACIÓN</b>		<b>RECURSOS</b>



*Práctica colectiva*

- Se plantea a los estudiantes que el objetivo de la sesión es aprender a hacer el resumen de un texto expositivo.
- Se indaga sobre los presaberes de los estudiantes sobre el resumen, a través de las siguientes preguntas:
  - ¿Qué es para ti resumir un texto?
  - ¿Qué características tiene un buen resumen?
  - ¿Qué procedimientos utilizas para hacer un resumen?
- Se pide a los estudiantes que retomem el texto comparativo entre arañas e insectos, trabajado en la sesión anterior y elaboren un resumen de acuerdo con lo que ellos saben al respecto.

## MOMENTO DE ESTRUCTURACIÓN



*Práctica colectiva*

Textos impresos

- Se organizan grupos de 3 personas y se presenta el texto fuente, utilizado en el ejercicio de exploración, junto con el texto resumen del mismo, elaborado por la docente investigadora, con el fin

de que los estudiantes establezcan comparaciones entre estos. ¿Qué similitudes y diferencias encuentran?

<b>Texto fuente</b>	<b>Resumen</b>
<p><i>Entre arañas e insectos hallamos similitudes aunque en realidad pertenecen a distintas familias. Aunque ambos grupos son artrópodos, vamos a ver qué los diferencia para que estén segmentados en tan distintos y diferentes órdenes. Los artrópodos instituyen un enorme conjunto de animales. Al menos se han descrito más de 780.000 especies, unas tres veces el número del resto de especies animales combinadas. Existen varios grupos: Insectos, arácnidos, crustáceos y miriápodos, en este caso solo nos interesan los dos primeros.</i></p> <p><i>Las arañas poseen 8 patas mientras que los insectos sólo tienen 6. Las arañas sólo poseen</i></p>	<p><i>Las arañas y los insectos son artrópodos, pero presentan diferencias que los dividen en diferentes órdenes: insectos, arácnidos, crustáceos y miriápodos.</i></p> <p><i>Las arañas no poseen alas ni antenas, tienen unos ojos simples, 8 patas, una cabeza combinada con el tórax y un abdomen, mientras que la mayoría de los insectos tienen alas, dos antenas que actúan como ayuda sensorial, 6 patas, ojos compuestos y un cuerpo formado por cabeza, tórax y abdomen.</i></p>

dos partes, una cabeza combinada con el tórax (cefalotórax) y un abdomen, mientras que el cuerpo de los insectos está formado por tres partes distintas (cabeza, tórax y abdomen). La mayoría de los insectos, incluyendo todos los errores verdaderos tienen alas.

Ninguna especie de araña conocida posee alas. Las arañas no tienen antenas. Los insectos tienen dos antenas que actúan como una especie de ayuda sensorial. Otras diferencias entre insectos y arácnidos, son los ojos. Las arañas poseen unos ojos simples, mientras que los insectos poseen unos ojos compuestos.

Por último, y no por ello menos importante es su dieta. La dieta de un insecto y la araña son diferentes. Los insectos tienen una amplia diversidad de alimentos, dependiendo de la especie a la que pertenezcan. Se alimentan de raíces, hojas, tallos, semillas, frutas, animales

Dependiendo de la especie, los insectos consumen diversos alimentos, (plantas, animales muertos, estiércol, sangre de otros animales, papel, pelusa y plástico). Las arañas son depredadores de insectos. Algunas especies de mayor tamaño también se alimentan de ratones y ranas pequeñas.

(112 palabras)

Portafolio de  
estudiantes.

*muertos, el estiércol y la sangre de los animales más grandes. Algunos insectos también se alimentan de papel, pelusa y plástico. Las arañas son depredadores de insectos. Algunas especies de mayor tamaño también se alimentan de ratones y ranas pequeñas.*

*De esta manera, podemos decir que aunque a simple vista se parezcan, los insectos y las arañas son completamente diferentes. (290 palabras)*

- Se pide a los estudiantes que comparen el resumen elaborado por ellos en el momento de exploración, con el resumen presentado por la docente investigadora ¿Qué similitudes y diferencias encuentran?
- Se pide a los estudiantes que recuerden las características de los textos expositivos. Se toma nota en el tablero. Luego, se hace énfasis en que el resumen es la síntesis de un texto, en la que se presentan

las ideas más importantes y se conservan las características propias del texto. Por tanto, lo primero que debemos hacer es identificar las ideas principales del texto, sin las que éste perdería el sentido.

- **LECTURA DEL TEXTO.** Antes de iniciar la lectura se tiene en cuenta el desarrollo de actividades de predicción a través del título y definición de la estructura textual.
- Un estudiante realiza lectura en voz alta del texto (**Portafolio MISIÓN 1**) Durante la lectura de cada párrafo se realiza el siguiente proceso (lectura – aclaración de términos desconocidos - verbalización de lo comprendido - discusión frente a lo verbalizado y relectura por parte de la docente investigadora) este proceso permite ir construyendo las ideas principales que se presentan en el párrafo.

### **¿Arañas venenosas?**

¡Todas las arañas tienen colmillos! Y sí, casi todas ellas tienen veneno en los colmillos. Tenemos suerte, porque la mayoría de los venenos de araña no perjudican a las personas por ser demasiado débiles. La mayoría de arañas usan su veneno para paralizar su insecto víctima por el tiempo suficiente para devorarlo. Para otras arañas,

su veneno es lo suficientemente fuerte como para matar su presa. Por supuesto, esto también es útil cuando son atacadas por un depredador.

Hay algunas arañas cuyo veneno es lo suficientemente fuerte como para causar dolor e inclusive daño nervioso en los humanos. Estas arañas incluyen la Viuda Negra y Ermitaña Marrón. Si no se trata a tiempo puede causar la muerte.

Las personas asocian generalmente a las tarántulas con el veneno que mata a las personas. Esto no es cierto. Ellas tienen pequeñas glándulas venenosas y su ataque será tan doloroso como la picadura de un avispon o una abeja.

Estas arañas, aunque dan un poco de miedo, también tienen enemigos. Algunas avispas pueden picar y paralizar a la Viuda Negra antes de comérsela. También son un alimento favorito de la Mantis Religiosa. Algunas aves se comen a estas arañas pero pueden tener problemas de estómago debido a su veneno. Las marcas de color

rojo brillante en su estómago pondrán en alerta a posibles depredadores avisándoles que ella puede ser una comida desagradable.

<http://www.dltk-ninos.com/educacional/animales/aranas/hechos6.htm>

- Después de tener claro lo que cada párrafo dice, se escribe en forma concisa la idea principal de éstos; dicho proceso va acompañado de una recapitulación, es decir, si se está trabajando el párrafo cuatro, se recuerda lo que decía el uno, el dos y el tres, para de esta forma ir construyendo, según Van Dijk, la progresión temática, es decir, el hilo argumental del texto, la ilación entre párrafo y párrafo hasta elaborar la macroestructura textual o significado global.
- Una vez identificadas las ideas principales de cada párrafo, se realiza una relectura de las mismas con el propósito de omitir aquellas que se puedan integrar en otras, de forma que al final del análisis se dejen una o dos ideas centrales que sinteticen el texto y a partir de ahí, se realiza la de escritura del resumen con la condición de que sea un texto con unidad textual.

## **MOMENTO DE TRANSFERENCIA**

- Se entrega un texto con el fin de que los estudiantes realicen un resumen teniendo en cuenta el proceso aplicado al inicio de la sesión. **(Portafolio MSISIÓN 2)**

### **Los insectos.**

Los insectos son los animales más abundantes en la naturaleza, ya que se conocen más de un millón de especies repartidas por todo el planeta. Los insectos, junto con los cangrejos, las arañas y los escorpiones, pertenecen al grupo de los artrópodos. Los artrópodos son especies que se caracterizan porque tienen su cuerpo y sus patas articuladas, es decir, divididos en piezas que se mueven.

Todos los insectos tienen 6 patas y un esqueleto que está localizado en la parte externa de su cuerpo, el cual forma un fuerte caparazón que protege sus órganos internos. Esta especie de armadura recibe el nombre de exoesqueleto. El cuerpo de los insectos se divide en tres partes: La cabeza, donde están los ojos, la mandíbula y las antenas; el tórax, de donde salen las patas y las alas; finalmente, el abdomen, que contiene los órganos del insecto. Muchos insectos cambian su piel y sufren transformaciones, desde el huevo hasta la vida adulta, pasando por varias etapas en las que la cría se diferencia del insecto adulto. Este proceso, que se puede ver cuando la oruga se convierte en mariposa, se llama metamorfosis.

Algunas especies de insecto son: las libélulas, las mariposas, las polillas, los escarabajos, las moscas, las hormigas, los grillos, los piojos, las pulgas, entre otros. Cada uno de ellos se alimenta de maneras diferentes, por ejemplo, las hormigas se alimentan de un hongo que cultivan en sus colonias, las abejas y las mariposas del néctar de las flores, mientras que las pulgas, los zancudos y las garrapatas lo hacen de sangre.

Referencia del texto: Equipo Lenguaje CIER – Oriente. Los insectos. (2015).

- Se proyecta el resumen de un estudiante que desee compartirlo, con el fin de hacer revisión colectiva del mismo.



## TALLER No 5

### IDENTIFICANDO LAS PISTAS DE LOS TEXTOS NARRATIVOS

(superestructura textual y elementos del texto narrativo)



Sesiones 9 y 10

INFORMACIÓN GENERAL							
SEDE	Centro	GRADO	Quinto	JORNADA	Tarde	PERIODO	Tercero
OBJETIVO	Identificar las características propias de la organización tejido y componentes de los textos narrativos.			TIEMPO PREVISTO	4 horas	TIEMPO REAL	4 horas y media
CONTENIDOS	CONCEPTUALES	Reconoce la estructura y elementos de los textos narrativos					
	PROCEDIMENTALES	Identifica cada una de las partes del texto narrativo y la información que en estas se presenta.					
	ACTITUDINALES	Valora la importancia del reconocimiento de la estructura y los elementos del texto narrativo.					

<b>Comprensión e interpretación textual</b>	
<b>ESTÁNDAR</b>	✓ Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.
<b>DBA</b>	Identifica la intención comunicativa de los textos con los que interactúa, a partir del análisis de su contenido y estructura.
<b>DESEMPEÑOS</b>	Reconoce las características propias de la organización de los textos narrativos, como medio para comprender la información implícita y explícita de esta tipología textual.
<b>INDICADORES DE DESEMPEÑO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica las características propias de la organización y estructura de los textos narrativos.</li> <li>• Identifica elementos como escenario, personajes y acciones en los textos narrativos que lee.</li> <li>• Ubica información puntual en los textos narrativos.</li> <li>• Anticipa el contenido de los textos narrativos a partir del título.</li> <li>• Deduce el sentido de algunas expresiones y palabras a partir de las claves contextuales.</li> <li>• Relaciona los conocimientos previos para comprender la información de los textos que lee.</li> <li>• Organiza la secuencia de eventos en los textos narrativos, a través del recuento.</li> </ul>

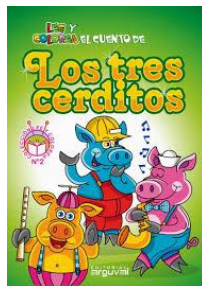
## DESCRIPCIÓN DE LAS ESTRATEGIAS

### MOMENTO DE EXPLORACIÓN

### RECURSOS

- Se hace pide a los estudiantes que recuerden lo que hemos trabajado en las sesiones anteriores, haciendo énfasis en que aprendimos a reconocer la forma como están organizados los textos expositivos y su intención comunicativa. Se recuerdan las estrategias aprendidas para comprender estos textos.
- Se plantea los estudiantes que el objetivo de la sesión es identificar otra manera como están organizados algunos textos, identificar sus elementos y aprender a usar algunas estrategias para poderlos comprender.
- Se proyectan en el tablero las carátulas de diferentes libros para que los estudiantes las observen.

Imágenes de  
escarabajo, araña,  
mantis,  
saltamontes y  
tábano.



Se identifican presaberes de los estudiantes a partir de las siguientes preguntas orientadoras:

- ¿Conocen estos textos, los han leído? ¿Qué tienen en común estos textos?

## MOMENTO DE ESTRUCTURACIÓN

### PRE-LECTURA



Práctica colectiva

- En el tablero se escriben los siguientes títulos

**“El deductivo señor tábano”**

**“Las picaduras de tábano”**

Los estudiantes leen los dos títulos y participan en el conversatorio a través de las siguientes preguntas orientadoras:

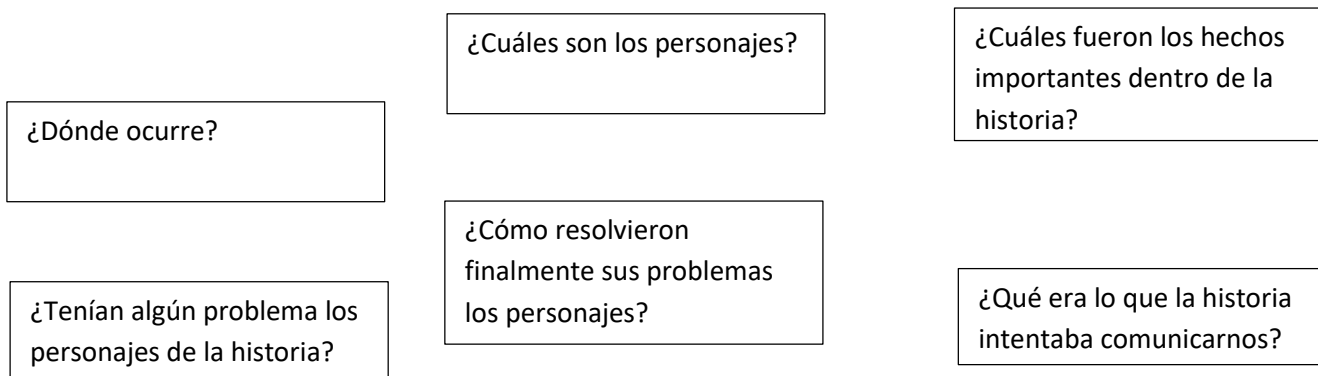
- ¿Encuentran en los títulos palabras que no conozcan? ¿qué podemos hacer para conocer el significado de estas palabras?
- Una vez se aclaren los términos desconocidos se pregunta a los estudiantes ¿qué información creen que se puede encontrar en un texto con cada uno de estos títulos? (Debajo de cada título se escriben las ideas expresadas)

### LECTURA

Diapositivas o  
carteleros con los  
párrafos de los textos

Portafolio de  
estudiantes

3. Se proyecta el texto “El deductivo señor tábano” y se va haciendo lectura guiada. Por cada párrafo leído, se identifican los elementos del texto narrativo: personajes, escenario, secuencia de eventos (**Portafolio MISIÓN 1**). Se van haciendo pausas para aclarar términos desconocidos y para la generación de predicciones e inferencias.

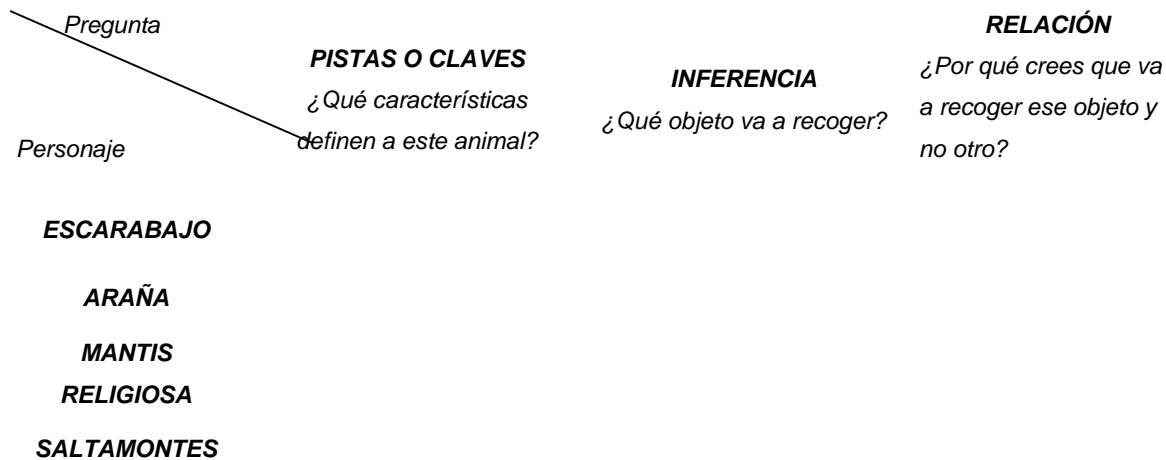


### **“El deductivo señor tábano”**

*El señor Tábano era el nuevo responsable de la oficina de correos de la pradera. Le había costado mucho obtener aquel trabajo tan respetado viniendo desde otro jardín, y según él, lo había conseguido gracias a sus grandes dotes deductivas. Y aquel primer día de trabajo, en cuanto vio aparecer por la puerta a don escarabajo, la señora araña, la joven mantis y el saltamontes, ni siquiera les dejó abrir la boca: - No me lo digan, no me lo digan.*

Seguro que puedo deducir cada uno de los objetos que han venido a buscar- dijo mientras ponía sobre el mostrador un libro, una colchoneta, una lima de uñas y unas gafas protectoras.

❖ ¿Para qué animal será cada uno de los objetos? (Para responder a esta pregunta se desarrolla la actividad) (Portafolio MISIÓN 2)



- La lima de uñas será para doña Araña, sin duda. De tanto arañar tendrá que arreglarse las uñas. - La colchoneta, -prosiguió aún sin dejarles reaccionar- sin pensarlo se la entregó al señor saltamontes, pues debe entrenar sus saltos muy

*duramente para mantenerse en forma. Las gafas tienen que ser para el escarabajo, todo el día con la cara tan cerca del suelo obliga a protegerse los ojos. Seguiremos con este gran libro, que seguro es una Biblia; tendré que entregárselo a la joven mantis religiosa, a la que pido que me incluya en sus oraciones. Como verán...*

*No le dejaron concluir. Lo de la mantis, conocida en la pradera por haber renunciado a su apellido de religiosa, fue demasiado para todos, que estallaron a reír en carcajadas...*

- *¿A qué se debe la risa de los animales?*
- *¿Hay alguna diferencia entre la distribución de los objetos hechas por el señor Tábano y las que cada quién hizo en la misión 2 del portafolio?*
- *¿Qué creen que sucederá a continuación con los personajes de esta historia?*

*- Menudo detective está hecho usted - dijo el saltamontes entre risas-. Para empezar, doña araña viene por el libro, ella es muy tranquila, y por supuesto que no araña a nadie. La colchoneta es para el señor escarabajo, que gusta de tumbarse al sol todos*

*los días en su piscina, ¡y lo hace boca arriba!... nuestra coqueta la mantis, por supuesto, quiere la lima de uñas, y al contrario que doña araña, no tiene nada de religiosa. Y las gafas protectoras son para mí, que como ya no veo muy bien me doy buenos golpes cuando salto por los montes...*

*- Ajá,- interrumpió el tábano, recuperándose un poco de la vergüenza- ¡luego usted sí salta montes! - Yo sí - respondió el saltamontes-, pero como verá, guiarse por sus prejuicios sobre la gente para hacer sus deducciones provoca más fallos que aciertos...*

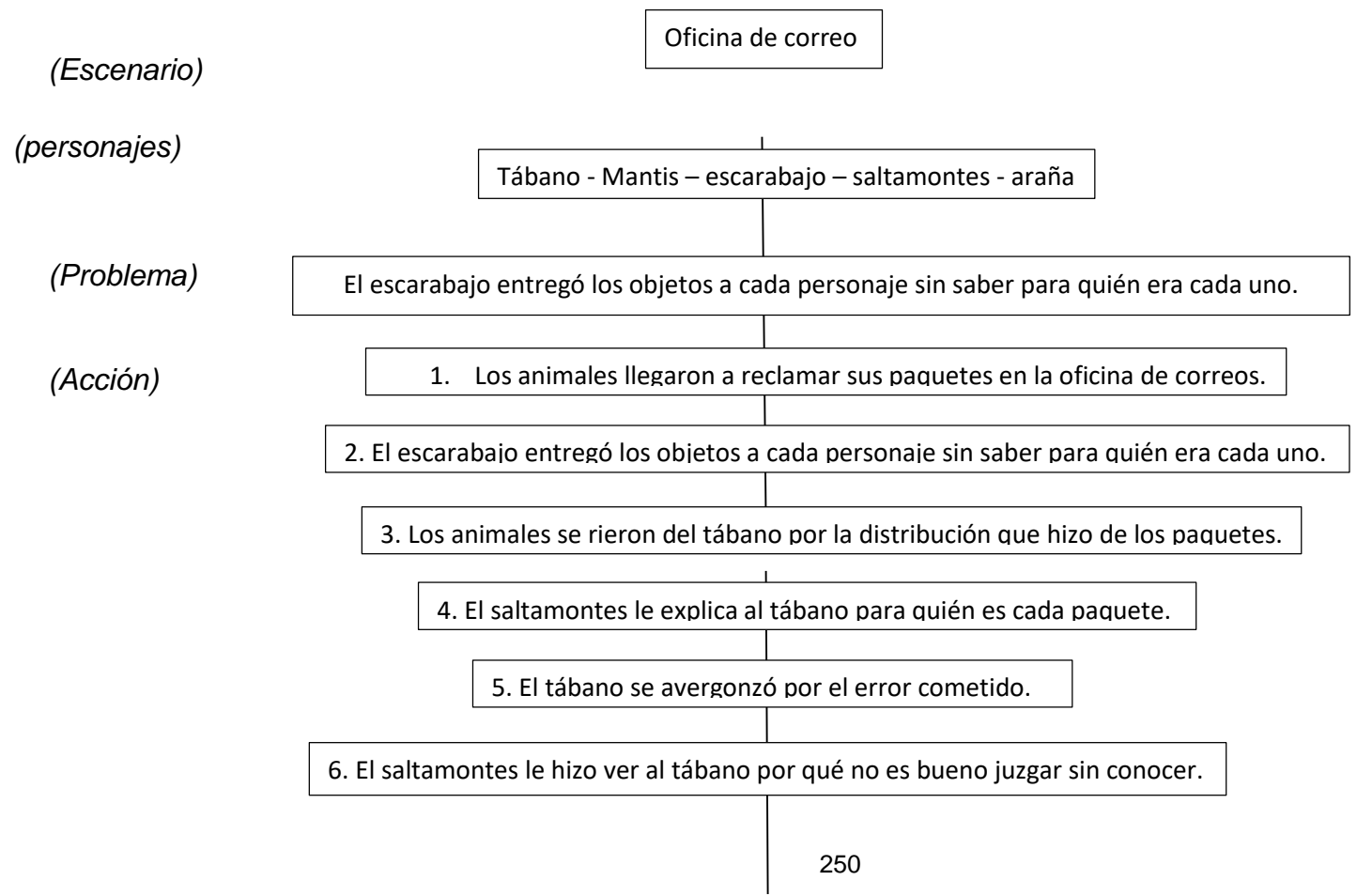
*Cuánta razón tenía. Sólo unos días más tarde, tras conocer en persona a los insectos del lugar, el propio señor Tábano se reía bien fuerte cuando contaba aquella historia de sus deducciones, hechas a partir de sus prejuicios antes incluso de conocer a nadie.*

*Pedro Pablo Sacristán*

## **POS-LECTURA**

- *Se socializan los elementos de la narración identificados por los estudiantes en los cuadros con las preguntas (¿dónde ocurre?¿cuáles son los personajes?¿cuáles fueron los hechos*

importantes? ¿tenían algún problema los personajes? ¿cómo resolvieron sus problemas?) Se va tomando nota en el tablero para hacer el mapa de la historia poniendo énfasis en los elementos de la narración como son: Escenario, personajes, problema, acción (Las acciones se presentan en cuadros separados), resolución.



(Resolución)

El tábano reconoció su error y tuvo la oportunidad de conocer mejor a los animales

- Se pide a los estudiantes que respondan a la pregunta *¿qué es lo que esta historia intenta comunicarnos? Con el fin de determinar si han comprendido el tema.*

### MOMENTO DE TRANSFERENCIA

Se entrega el texto narrativo “El saltamontes y el grillo en busca de aventuras” para que los estudiantes realicen el mapa de la historia. **(Portafolio MISIÓN 3)**

Se pide a los estudiantes diligenciar un cuadro donde se comparan fragmentos de textos narrativos y expositivos, con el fin de clasificarlos **(Portafolio MISIÓN 4)**

### ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

Durante todo el proceso, la docente va generando espacios donde los estudiantes verbalicen el proceso de planificación, supervisión y evaluación de su trabajo, a través de preguntas como:

**PLANIFICAR**

**SUPERVISAR**

**EVALUAR**

- *¿Con qué finalidad voy a leer este texto o a realizar esta actividad/tarea/misión?*
- *¿Qué conocimientos tengo que me van a permitir realizar las actividades asignadas?*
- *¿Qué estrategias voy a implementar o cómo voy a hacer para cumplir con la misión/ actividad/ tarea asignada?*
- *¿Las estrategias que estoy implementando para realizar la actividad están funcionando?*
- *La estrategia aplicada para realizar la tarea/ actividad/ misión, fue efectiva? ¿por qué?*
- *¿Tuve alguna dificultad para realizar la tarea/ actividad/ misión? ¿Cuál? ¿La pude solucionar? ¿cómo la solucioné?*
- *Qué fortalezas y que dificultades mostré frente al desarrollo de la actividad/tarea/ misión?*

En la última parte del portafolio habrá una ficha llamada “NOTAS DEL LECTOR” en la cual se hará el resumen de las estrategias trabajadas durante cada sesión, mediante la pregunta ¿qué estrategias aprendí hoy que me ayudan a comprender mejor los textos que leo? De igual forma, se hará una autoevaluación de las dificultades que cada niño pudo presentar y las estrategias que posiblemente le permitan solucionarlas.



## TALLER No 6

### IDENTIFICANDO LAS PISTAS MÁS IMPORTANTES DE LOS TEXTOS NARRATIVOS (El Resumen)



### Sesión 11

INFORMACIÓN GENERAL							
<b>SEDE</b>	Centro	<b>GRADO</b>	Quinto	<b>JORNADA</b>	Tarde	<b>PERIOD</b>	Tercero
<b>OBJETIVO</b>	Reconocer las características del resumen y aplicarlo como estrategia de identificación de la información relevante en los textos expositivos.			<b>TIEMPO PREVISTO</b>	2 horas	<b>TIEMPO REAL</b>	2 horas
<b>CONTENIDOS</b>	CONCEPTUALES	Identifica las características del resumen.					
	PROCEDIMENTALES	Realiza el resumen de textos narrativos aplicando las macrorreglas de supresión, generalización y construcción					
	ACTITUDINALES	Valora la importancia del resumen como medio para expresar las ideas relevantes de los textos que lee.					

<b>ESTÁNDAR</b>	<b>Comprensión e interpretación textual</b>	
	<b>DBA</b>	Identifica la información relevante de los textos narrativos, a través de la elaboración de resúmenes en los que implementa las macrorreglas de supresión, generalización y construcción.
	<b>DESEMPEÑOS</b>	Identifica la información relevante de los textos narrativos, a través de la elaboración de resúmenes en los que implementa las macrorreglas de supresión, generalización y construcción.
	<b>INDICADORES DE DESEMPEÑO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica información relevante e irrelevante en los textos narrativos que lee y la expresa a través de resúmenes.</li> <li>• Relaciona las características de los textos narrativos para hacer resúmenes adecuados.</li> <li>• Realiza predicciones sobre el contenido de los textos a partir del título.</li> </ul>
<b>DESCRIPCIÓN DE LAS ESTRATEGIAS</b>		
<b>MOMENTO DE EXPLORACIÓN</b>		<b>RECURSOS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se plantea a los estudiantes que el objetivo de la sesión es aprender a hacer el resumen de un texto narrativo.</li> </ul>		

- Se indaga lo que recuerdan los estudiantes sobre el resumen, ya que esto lo trabajamos en una sesión anterior.
  - ¿Qué es resumir un texto?
  - ¿Qué características tiene un buen resumen?
  - ¿Qué procedimiento podemos utilizar para para hacer un resumen?
  - ¿El proceso para resumir un texto expositivo es el mismo que para resumir un texto narrativo?
- ¿Qué elementos del texto narrativo debo tener en cuenta para hacer el resumen del mismo? Se toma nota en el tablero y se hace énfasis en que el resumen es la síntesis de un texto, en el que se presenta la información más importante. Es decir, el resumen de un texto narrativo, debe tener las características de ese tipo de texto, por lo que debe presentar la información del lugar, los personajes, las acciones en el orden en el que ocurrieron, los problemas y las soluciones, pero escribiendo solo la información más importante.

## MOMENTO DE ESTRUCTURACIÓN

### PRE LECTURA

- Se comenta a los estudiantes que el texto que vamos a leer es un poco más largo que los textos que estamos acostumbrados a leer, por tanto, viene distribuido en unos capítulos que tienen unos títulos relacionados con la información que se desarrolla en cada uno, a estos títulos se les llama subtítulos.



### *Práctica grupal*

- Se organizan en grupos de 3 personas, cada grupo desarrolla la actividad (**Portafolio MISIÓN 1**) en la que se presentan los subtítulos del libro y se asigna uno de los capítulos para que, con base en el subtítulo, escriban sus predicciones sobre la información que pueden encontrar en cada parte del texto.
- Se orienta a los estudiantes que desarrollen la actividad del (**Portafolio MISIÓN 2**) En la que se pide que teniendo en cuenta los capítulos escriban el título que podría tener este libro.
- Después de conocer los títulos sugeridos por los estudiantes, se proyecta la carátula del libro y se cuenta a los estudiantes el nombre del autor. Se hace lectura de la imagen y se pregunta a los estudiantes ¿sobre qué creen que tratará el libro?
- Se establecen comparaciones del título original, con los títulos sugeridos por los estudiantes, pidiendo justificación de los títulos que ellos asignaron.


## **LECTURA**



### *Práctica colectiva*

---

- Se proyecta el primer capítulo del libro, titulado “Un cuerpo amarillo flota en la batea” y se pide al grupo correspondiente que lea sus predicciones sobre los hechos que se van a narrar en esta parte de la historia. Se pide a los estudiantes estar atentos, para verificar dichas predicciones.
- Se inicia la lectura comentada del primer capítulo del libro haciendo las pausas necesarias para identificar y aclarar términos desconocidos, hacer predicciones e inferencias y resolver preguntas de comprensión.



Un cuerpo amarillo flota en la batea

Humberto flotaba sobre el agua de la batea, pico abajo, con las amarillas alas extendidas. A los costados de Humberto, sobresalían, entre la espuma del detergente, unas percutidas medias blancas.

Las medias eran como los pedazos de un barco que se ha hundido, y Humberto parecía la única víctima en medio de los restos de un naufragio.

Eran las once de la mañana, de un sábado soleado y caluroso.

- ¿Quién es Humberto? (literal)
- ¿Qué significado tiene la palabra costados? (vocabulario)
- ¿Qué significa la palabra naufragio? (Vocabulario)
- ¿En qué lugar de la casa ocurrió la situación que se está narrando? (inferencia)
- ¿En general qué información nos presenta esta parte del texto que hemos leído? Ahora, subrayemos lo más importante de este apartado del texto que nos expresa esa idea general que acordamos (vamos sacando estas ideas aparte para ir escribiendo el resumen.)

para que pudiera salir. Los pollos no corren cerrojos ni abren puertas. Tampoco hay cosas alrededor de la batea que él hubiese podido usar como escalera.

—Es verdad, tienes razón. Humberto no pudo llegar solo hasta arriba —dijo mi madre mirando alrededor de la batea que parecía colocada con gran cuidado en el centro mismo de la azotea. Luego agregó, desubicada—: ¿Lo habrá matado el agua o lo habrá matado el humor de las medias de tu padre?

Esas medias percutidas y viejas que estaban en la batea alrededor de Humberto eran las medias de la suerte de mi padre.

—Seguro que ambas cosas lo hicieron —dije—, porque las medias de papá son poderosas. Pero lo importante es que Humberto no ha

- ¿Quién habría colocado la batea en medio de la azotea? (predicción)
- ¿A qué se refiere la mamá cuando dice que el humor de las medias del papá pudo haber matado a Humberto? (inferencia)
- ¿Por qué el niño asegura que a Humberto lo han asesinado? (literal)
- ¿Será que el papá tiene algo que ver con la muerte de Humberto? (predicción)
- ¿En general qué información nos presenta esta parte del texto que hemos leído? Ahora, subrayemos lo más importante de este apartado del texto que nos expresa esa idea general que acordamos (vamos sacando estas ideas aparte para ir escribiendo el resumen.)

—¡Qué desgracia! —dijo mi madre señalándome a Humberto—. ¡Qué lamentable accidente!

Su tristeza parecía sincera, pero me intrigó que viera un accidente en esta escena. Cualquiera se habría dado cuenta de que Humberto no se había metido solo a la batea. Humberto era un pollito de una semana, pequeño, redondo, amarillo. En cambio, la batea era enorme. En realidad, no era muy amplia la batea, pero sí, alta, más todavía para Humberto. A un pollo de su edad, esa batea le habría parecido un edificio de tres pisos, y todos sabemos que los pollitos de una semana, como los chanchos, no vuelan.

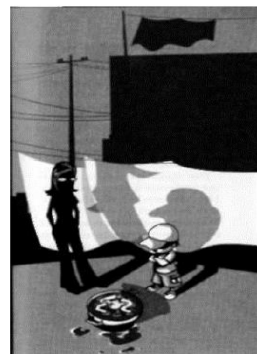
—Está claro que no ha sido un accidente, mamá —dije.

—¿No? —dijo ella, sorprendida.

—Humberto vivía en una jaula —agregué— y alguien debió abrirla

- ¿Qué significa la palabra "intrigó"? (*vocabulario*)
- ¿Por qué al hijo le pareció curioso que su mamá dijera que lo que le pasó a Humberto fue un accidente? (*Inferencia*)
- ¿La mamá tendrá algo que ver con lo que le pasó a Humberto? (*predicción*)
- ¿Cuáles eran las razones que daba el niño para no creer que Humberto se había caído a la batea por accidente? (*literal*)
- ¿Qué creen que fue lo que sucedió con Humberto? (*predicción*)
- ¿Qué será lo que el niño está pensando que le pasó a Humberto? (*inferencia*)
- ¿En general qué información nos presenta esta parte del texto que hemos leído? Ahora, subrayemos lo más importante de este apartado del texto que nos expresa esa idea general que acordamos (vamos sacando estas ideas aparte para ir escribiendo el resumen.)

tenido un accidente. Es claro que Humberto ha sido asesinado.



—Está claro que no ha sido un accidente, mamá...

## **POS- LECTURA**



### **Práctica colectiva**

- Se reconstruye la narración a partir de las ideas más importantes escritas en el tablero durante toda la lectura y se organizan para escribir un resumen del capítulo. La docente orienta en el tablero la escritura del resumen de acuerdo con los aportes de los estudiantes.

- Habiendo realizado el ejercicio de resumir este capítulo del texto, se pregunta a los estudiantes ¿qué es un resumen? ¿cómo se realiza un buen resumen?

### MOMENTO DE TRANSFERENCIA

- Se organizan los estudiantes en grupos de 3 personas y se distribuyen roles de trabajo (líder, lector, expositor) con el fin de desarrollar la actividad (**Portafolio MISIÓN 3**) en la que se realiza la lectura y el resumen grupal del capítulo 2 del libro.
- Se pide a los estudiantes diligenciar un cuadro donde se comparan fragmentos de textos narrativos y expositivos, con el fin de clasificarlos (**Portafolio MISIÓN 4**)

### ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

Durante todo el proceso, la docente va generando espacios donde los estudiantes verbalicen el proceso de planificación, supervisión y evaluación de su trabajo, a través de preguntas como:

**PLANIFICAR**

**SUPERVISAR**

**EVALUAR**

- *¿Con qué finalidad voy a leer este texto o a realizar esta actividad/tarea/misión?*
- *¿Qué conocimientos tengo que me van a permitir realizar las actividades asignadas?*
- *¿Qué estrategias voy a implementar o cómo voy a hacer para cumplir con la misión/ actividad/ tarea asignada?*
- *¿Las estrategias que estoy implementando para realizar la actividad están funcionando?*
- *La estrategia aplicada para realizar la tarea/ actividad/ misión, fue efectiva? ¿por qué?*
- *¿Tuve alguna dificultad para realizar la tarea/ actividad/ misión? ¿Cuál? ¿La pude solucionar? ¿cómo la solucioné?*
- *Qué fortalezas y que dificultades mostré frente al desarrollo de la actividad/tarea/ misión?*

En la última parte del portafolio habrá una ficha llamada “NOTAS DEL LECTOR” en la cual se hará el resumen de las estrategias trabajadas durante cada sesión, mediante la pregunta ¿qué estrategias aprendí hoy que me ayudan a comprender mejor los textos que leo? De igual forma, se hará una autoevaluación de las dificultades que cada niño pudo presentar y las estrategias que posiblemente le permitan solucionarlas.



# PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS

COLEGIO:

NOMBRE:

EDAD:

CÓDIGO:

GRADO:

SEDE:

DOCENTE:

AÑO 2017

Querido estudiante:

Bienvenido a esta experiencia de aprendizaje, en la cual aprenderás a aplicar algunas estrategias que buscan fortalecer tu pensamiento y mejorar tu capacidad de comprensión lectora.

Las actividades propuestas están distribuidas en 11 talleres con actividades colectivas, es decir que realizarás con todo tu curso; otras actividades grupales en las que trabajarás en grupos pequeños y unas actividades individuales en las que demostrarás tus destrezas. Recuerda que tendrás mi apoyo y orientación para que puedas desarrollarlas de la mejor manera.

En este portafolio tendrás la oportunidad de registrar las evidencias de tu proceso. Así juntos podremos ver cuáles son tus fortalezas y dificultades en lectura. Verás que si te esfuerzas logras excelentes resultados.

Espero todas las actividades que te propongo sean de tu agrado.

Con cariño

Clara Cabrera Torres



# TALLER No 1

## Tras las pistas del lector

OBJETIVO: Identificar las ideas, fortalezas, dificultades, hábitos, gustos e intereses de los estudiantes frente a la lectura

### ETAPA DE EXPLORACIÓN

1. Piensa y responde las siguientes preguntas

¿Para ti que significa leer?

---

---

---

---

¿Qué importancia tiene la lectura en la vida de las personas?

---

---

---

---

2. Marca con un X de acuerdo con tu experiencia personal. Justifica según sea el caso.

**¿Te gusta leer?**

Mucho \_\_\_\_\_ Poco \_\_\_\_\_ Nada \_\_\_\_\_

¿Por qué?

---

---

---

**¿Cuáles son los motivos principales por los que lees?**

Para divertirme \_\_\_\_\_ Para aprender \_\_\_\_\_ Para cumplir con las  
tareas escolares \_\_\_\_\_

**¿De qué manera prefieres leer?**

En un lugar silencioso \_\_\_\_\_

Escuchando música \_\_\_\_\_

¿Por qué?

---

**¿Qué es lo que más lees?**

Libros de cuentos y novelas \_\_\_\_\_

Periódicos \_\_\_\_\_

Textos escolares \_\_\_\_\_

Enciclopedias \_\_\_\_\_

Revistas \_\_\_\_\_

Otros \_\_\_\_\_ ¿cuál? \_\_\_\_\_

**¿Cuáles son los que más te gusta leer?**

Libros de cuentos y novelas \_\_\_\_\_

Periódicos \_\_\_\_\_

Textos escolares \_\_\_\_\_

Enciclopedias \_\_\_\_\_

Revistas \_\_\_\_\_

Otros \_\_\_\_\_ ¿cuál? \_\_\_\_\_

¿Por qué te gusta más que otros textos?

---

**¿De cuál texto crees que aprendes más?**

Libros de cuentos y novelas \_\_\_\_\_

Periódicos \_\_\_\_\_

Textos escolares \_\_\_\_\_

Enciclopedias \_\_\_\_\_

Revistas \_\_\_\_\_

Otros \_\_\_\_\_ ¿cuál? \_\_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_



**Práctica grupal**

3. Dialoga con tus compañeros sobre las respuestas del punto anterior. Establezcan puntos de acuerdo y desacuerdo. Finalmente escriban unas conclusiones sobre la conversación.

---

---

---

---



**Práctica individual**

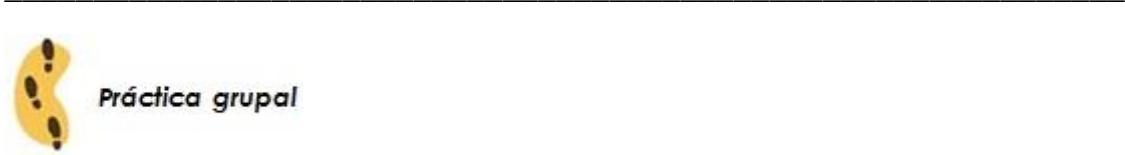
4. Evalúa tus fortalezas y dificultades frente al proceso de lectura diligenciando la siguiente rúbrica

<b>CRITERIO</b>	<b>SIEMPRE</b>	<b>MUCHAS VECES</b>	<b>POCAS VECES</b>	<b>NUNCA</b>
Leo por gusto y no porque sea una tarea asignada por otra persona				
Cuando leo y no comprendo entiendo a qué se debe esa falta de comprensión.				
Cuando leo soy consciente del objetivo que tengo al leer y eso orienta la manera como abordo el texto				
Cuando leo encuentro muchas palabras que desconozco				
Cuando encuentro palabras desconocidas en un texto, busco la manera de aclarar su significado para comprender mejor el texto				
Me concentro con facilidad durante la lectura				
Antes de leer un texto me detengo a pensar sobre su				

contenido, a partir del título o las imágenes				
Cuando leo entiendo con facilidad				
Al leer voy recreando en mi mente lo que plantea el texto.				
Al leer aplico alguna estrategia que me ayuda a comprender mejor.				
Antes de empezar a leer me pregunto sobre lo que se del tema del que tratará el texto.				
Cuando no comprendo lo que leo me doy cuenta y vuelvo a leer para tratar de comprender.				
Al leer, fácilmente identifico la información más relevante del texto.				
Me detengo a observar detalladamente y comprender las imágenes que acompañan los textos que leo.				
Cuando leo recuerdo otros textos leídos sobre el mismo tema y establezco comparaciones entre su contenido.				

5. Piensa y responde de manera muy sincera.

Después de evaluar mis fortalezas y dificultades ¿qué puedo decir de mí como lector?



---

---

---

---

---

¿En qué aspectos debo mejorar?

---

---

---

---

---

---

**ETAPA DE ESTRUCTURACIÓN**

1. Definan las características que debe tener un buen lector, un lector que comprende lo que lee. Es decir, un lector competente

---

---

---

---

---

---

---

2. Lean el siguiente texto para que complementen la información y de esta manera puedan elaborar una cartelera en la que expongan las características de un lector competente. En la cartelera deben escribir palabras o frases muy cortas.

### **Investigaciones han demostrado que los lectores competentes poseen unas características bien definidas. Éstas**

**son:**

1. Utilizan el conocimiento previo para darle sentido a la lectura. La información nueva se integra con el conocimiento relevante previamente adquirido o con los esquemas existentes.



2. Monitorean su comprensión durante todo el proceso de la lectura. Otra característica del lector competente es que éste corrige y regula la comprensión del texto tan pronto detecta que hay problemas.

3. Corrigen los errores de comprensión y hacen inferencias durante y después de la lectura.



5. Preguntan. Esto lleva a niveles más profundos del conocimiento del texto y de este modo mejora la comprensión.



4. Resumen la información cuando leen. Muchos estudios confirman la utilidad de resumir como una estrategia de estudio y de comprensión de lectura.



Tomado de: <https://www.google.com.co/search?q>

3. Expongan la cartelera en un lugar visible del salón y participen en la marcha silenciosa para conocer el trabajo de los demás grupos. Presten mucha atención a las diferencias y similitudes que encuentren entre los diferentes trabajos.

### **ETAPA DE TRANSFERENCIA**

Piensa y responde

1. ¿El concepto de lectura que diste al iniciar el taller ha cambiado o sigue siendo el mismo? Si ha cambiado, escribe la diferencia.

---

---

2. De acuerdo con lo trabajado hasta aquí ¿qué estrategias podrías aplicar para mejorar la comprensión lectora?

---

---

---

---

---

---



## TALLER No 2

### Tras las pistas de los textos expositivos

OBJETIVO: Reconocer las características de un texto expositivo y utilizar las claves del mismo para facilitar su comprensión.



*Práctica colectiva*

### MISIÓN 1

Realiza la lectura del siguiente texto, de acuerdo con la orientación del profesor

#### ***La voraz y maravillosa Mantis religiosa***

De todas las criaturas en el mundo, quizá una de las más atractivas sea la mantis religiosa, nombre que recibe por la postura de “rezo” en la que permanece.

Se trata de un insecto delgado y de forma alargada, que mide de 5 a 7.5 centímetros de largo. La coloración del cuerpo es verde brillante o marrón, y debido a ello es capaz de camuflarse perfectamente entre la espesura vegetal. Tiene una cabeza con forma triangular, ojos compuestos grandes y prominentes patas puntiagudas y “espinadas”. La cabeza es muy móvil y sus ojos dirigidos hacia adelante le otorgan una buena visión binocular.

Es nativa de las zonas templadas y de todos los tipos de vegetación de Europa, de Asia y del norte de África. Fue introducida en Norteamérica en el año 1899 y en la actualidad se ha extendido a todo el mundo. Está ampliamente distribuida en Canadá y en

Estados Unidos y es el insecto oficial del estado de Connecticut (Estados Unidos) a pesar de no ser originario de allí. Su hábitat son los bosques caducifolios y los matorrales de las zonas en las que se distribuye.

Son unas criaturas de un hambre voraz. Atrapan vivas a sus presas (por lo general insectos más pequeños como moscas) y las devoran vivas de igual manera. Son muy ágiles, rápidas y pacientes al momento de cazar, tanto así que existe un estilo de arte marcial inspirada por estos insectos, ellas observan quietas a su presa y de un zarpazo veloz las capturan con sus patas superiores.

Parecen no ser tan religiosas como lo dicta su nombre, su rapidez es tal que pueden lograr atrapar moscas en el aire sin titubear, para luego pasar a devorarlas casi sin dejar rastro alguno, a veces solo dejando patas y alas por fuera, pero su hambre insaciable las lleva a comerse casi toda su presa.

Ya que su dieta consiste mayormente en otros insectos, muchos jardineros las utilizan como control de plagas en sus plantas, además de que su look tan elegante le da aún más vida a la imagen del jardín, y como es carnívora no se comerá plantas. También es capaz de comer pequeños ratones, ranas polillas y colibríes.

En pocas especies la reproducción es tan peligrosa como para las mantis religiosas. De hecho, es peligrosa sólo para el macho, pues existe riesgo de ser matado y devorado por la hembra en el acto sexual. La mantis es solitaria pero se reúne con sus semejantes una vez al año para aparearse. Para ello, el macho tiene que persuadir a la hembra para que se aparee con él y no se lo coma. Sin embargo, durante o después de la copulación la hembra suele arrancar la cabeza del macho al confundirlo con un regalo "nupcial".

Luego de haber realizado una copulación efectiva, esta deposita un saco que adhieren a las ramas y contienen cerca de 200 a 300

huevos, parece mucho pero la verdad esto se debe que al eclosionar, esto pequeños insectos se canibalizan unos entre otros, haciendo que nada más los que sean lo suficientemente rápidos sean capaces de sobrevivir y lograr madurar.

Con todo lo conocido hasta ahora llamarla mantis religiosa suena bastante irónico, si bien es un insecto con un gran encanto, su comportamiento es sumamente violento con sus pares. En fin, todas sus características solo la forman para ser una criatura interesante y fenomenal para los amantes de los insectos en general.

Tomado y adaptado de <https://jyrox.com/la-voraz-maravillosa-mantis-religiosa/>

## MISIÓN 2



### Práctica individual

En el siguiente cuadro, organizo la información del texto leído “La voraz y maravillosa Mantis religiosa”. Para esto utilizo las fichas recortables que me entregará la profesora.

<b>Párrafos #</b>	<b>Título asignado al párrafo/idea principal</b>	<b>Ideas que se relacionan directamente con el título o idea principal</b>

## MISIÓN 3



### Práctica individual

Lee el siguiente texto. Escribe un título para cada párrafo. Luego, subraya las ideas más importantes, que sustentan el título signado.

#### ¿Qué es el tábano?

El tábano es una **mosca** grande que pertenece a la familia de los tabánidos. Este insecto volador puede llegar a medir hasta 2'5 cm de longitud. Normalmente, el tábano tiene un color apagado y oscuro, aunque hay especies con líneas o manchas de color, incluso con los ojos coloreados.

En lo que se refiere, hay 3 géneros de importancia veterinaria en el mundo: *Tabanus*, *Chrysops* y *Haematopota*. Sin embargo, existen en total más de 3.000 especies de tábanos.

Generalmente, estos insectos parásitos son de distribución cosmopolita, es decir, que se encuentran en todo el globo. No obstante, no hay tábanos del género *Haematopota* ni en América ni en Australia.

Las hembras de esta clase de **moscas parásitas** se alimentan de sangre. Estos **insectos** necesitan ingerir sangre antes de poner los huevos para que puedan madurar los folículos embrionarios y para el mismo proceso de puesta de huevos.

En cambio, los tábanos machos, son inofensivos, pues, en lugar de ser parásitos y comer sangre, tienen una **alimentación herbívora**, que se basa en **polen** y en néctar de las **flores**.

El aparato bucal del tábano está diseñado para cortar y chupar, ya que es del tipo picador-chupador y está dirigido siempre hacia abajo. Gracias a sus afiladas mandíbulas, los tábanos hembra cortan la piel para chupar la sangre. En cambio, los machos no disponen de este aparato bucal tan complejo, por lo que se tienen que alimentar de otras fuentes, ya que no pueden chupar sangre.

Es normal que, en zonas templadas, una gran población de tábanos muera en otoño, pero se produce una recuperación cuando llega la primavera y el verano, pudiendo llegar a ser plaga.

Los tábanos son una plaga del **ganado doméstico**.



**Tábano: *Tabanus barbarus***

El tábano es una mosca de gran tamaño, que se alimenta de sangre en el caso de las hembras



## TALLER No 3

### Identificando las pistas de los textos expositivos

OBJETIVO: Identificar las características propias de la organización tejido y componentes de los textos expositivos.

#### MISIÓN 1



Práctica grupal

Lean nuevamente el texto ¿Qué es el tábano? Identifiquen la información que se presenta en cada parte de este texto y luego completen la información solicitada en el siguiente cuadro. Sigue el ejemplo realizado con todo el grupo.

<b>PARTES DEL TEXTO</b>	<b>¿En general qué información se presenta en esta parte?</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	

<b>DESARROLLO</b>	
<b>CONCLUSIÓN</b>	

## **MISIÓN 2**



### **Práctica individual**

- Realiza la lectura silenciosa del siguiente texto. Subraya las palabras desconocidas.

Además de ser abundantes y variados, los escarabajos son capaces de explotar la amplia diversidad de las fuentes de alimentos disponibles en sus muchos hábitats. Algunos son omnívoros, alimentándose de las plantas y los animales.

Otros escarabajos son altamente especializados en su dieta. Muchas especies de escarabajos de la hoja, escarabajos de cuernos largos, y gorgojos son muy específicos y se alimentan de una sola especie de planta. Los escarabajos de tierra y escarabajos Rove (familia Staphylinidae), entre otros, son principalmente carnívoros y consumen muchos otros artrópodos y pequeñas presas, como lombrices y caracoles.

Aunque la mayoría de los escarabajos depredadores son generalistas, algunas especies tienen requisitos o preferencias de presa más específicas.

La materia orgánica en descomposición es una dieta principal para muchas especies. Esto puede ir desde el estiércol, que es consumido por las especies coprófagas (como ciertos escarabajos de la familia Scarabaeidae), a los animales muertos, que son comidos por las especies necrófagas (tales como los escarabajos carroñeros de la familia Silphidae). Algunos de los escarabajos que se encuentran en el estiércol y carroña son, de hecho, depredadores. Estos incluyen los escarabajos payasos, que se aprovechan de las larvas de los insectos coprófagos y necrófagos.

### **MISIÓN 3**

Recuerda que los textos expositivos organizan su información en tres grandes partes (introducción, desarrollo y conclusión) Identifica las tres partes que componen el anterior texto, para esto enciérralas con un color diferente.

### **MISIÓN 4**

- Completa el siguiente cuadro teniendo en cuenta la información que se expone en el texto leído en la misión 1

<b><i>PARTES DEL TEXTO</i></b>	<b><i>¿En general qué información se presenta en esta parte?</i></b>
<b><i>INTRODUCCIÓN</i></b>	
<b><i>DESARROLLO</i></b>	
<b><i>CONCLUSIÓN</i></b>	

### **MISIÓN 5**

- ¿Qué título le colocarías al texto leído?
-



## TALLER No 4

### Descubriendo las pistas esenciales de los textos expositivos

OBJETIVO: Identificar las ideas más importantes en un texto expositivo, que le permitan hacer un resumen del mismo.



*Práctica colectiva*

#### MISIÓN 1

- Realiza la lectura del siguiente texto, y de acuerdo con las orientaciones del docente ve desarrollando las actividades que aparecen a continuación

#### ¿Arañas venenosas?

¡Todas las arañas tienen colmillos! Y sí, casi todas ellas tienen veneno en los colmillos. Tenemos suerte, porque la mayoría de los venenos de araña no perjudican a las personas por ser demasiado débiles. La mayoría de arañas usan su veneno para paralizar su insecto víctima por el tiempo suficiente para devorarlo. Para otras arañas, su veneno es lo suficientemente fuerte como para matar su presa. Por supuesto, esto también es útil cuando son atacadas por un depredador.

Hay algunas arañas cuyo veneno es lo suficientemente fuerte como para causar dolor e inclusive daño nervioso en los humanos. Estas arañas incluyen la Viuda Negra y Ermitaña Marrón. Si no se trata a tiempo puede causar la muerte.

Las personas asocian generalmente a las tarántulas con el veneno que mata a las personas. Esto no es cierto. Ellas

tienen pequeñas glándulas venenosas y su ataque será tan doloroso como la picadura de un avispon o una abeja.

Estas arañas, aunque dan un poco de miedo, también tienen enemigos. Algunas avispas pueden picar y paralizar a la Viuda Negra antes de comérsela. También son un alimento favorito de la Mantis Religiosa. Algunas aves se comen a estas arañas pero pueden tener problemas de estómago debido a su veneno. Las marcas de color rojo brillante en su estómago pondrán en alerta a posibles depredadores avisándoles que ella puede ser una comida desagradable.

Escribe lo que entendiste de cada uno de los párrafos

Párrafo 1

---

---

---

---

---

Párrafo 2

---

---

---

Párrafo 3

---

---

---

---

Párrafo 4

---

---

---

---

---

## MISIÓN 2



### *Práctica individual*

- Lee el siguiente texto y realiza un resumen. Recuerda las características de un buen resumen y el proceso realizado con tu profesora para aprender a hacerlo.

#### **Los insectos.**

Los insectos son los animales más abundantes en la naturaleza, ya que se conocen más de un millón de especies repartidas por todo el planeta. Los insectos, junto con los cangrejos, las arañas y los escorpiones, pertenecen al grupo de los artrópodos. Los artrópodos son especies que se caracterizan porque tienen su cuerpo y sus patas articuladas, es decir, divididos en piezas que se mueven.

Todos los insectos tienen 6 patas y un esqueleto que está localizado en la parte externa de su cuerpo, el cual forma un fuerte caparazón que protege sus órganos internos. Esta especie de armadura recibe el nombre de exoesqueleto. El cuerpo de los insectos se divide en tres partes: La cabeza, donde están los ojos, la mandíbula y las antenas; el tórax, de donde salen las patas y las alas; finalmente, el abdomen, que contiene los órganos del insecto. Muchos insectos cambian su piel y sufren transformaciones, desde el huevo hasta la vida adulta, pasando por varias etapas en las que la cría se diferencia del insecto adulto. Este proceso, que se puede ver cuando la oruga se convierte en mariposa, se llama metamorfosis.

Algunas especies de insecto son: las libélulas, las mariposas, las polillas, los escarabajos, las moscas, las hormigas, los grillos, los piojos, las pulgas, entre otros. Cada uno de ellos se alimenta de maneras diferentes, por ejemplo, las hormigas se alimentan de un hongo que cultivan en sus colonias, las abejas y las mariposas del néctar de las flores, mientras que las pulgas, los zancudos y las garrapatas lo hacen de sangre.

Referencia del texto: Equipo Lenguaje CIER – Oriente. Los insectos. (2015).





# TALLER No 5

## Descubriendo las pistas en los textos narrativos

OBJETIVO: Identificar las características propias de la organización tejido y componentes de los textos narrativos.

### MISIÓN 1



#### Práctica individual

- Escucha atentamente la lectura del texto “El deductivo señor Tábano”. A medida que escuches alguna información que te permita responder a las siguientes preguntas, regístrala en el lugar correspondiente.

¿En qué lugar ocurren los hechos?

¿Cuáles son los personajes?

¿Qué les ocurre a los personajes?

¿Tenían algún problema los personajes de la historia?

¿Cómo resolvieron finalmente sus problemas los personajes?



Práctica individual

## MISIÓN 2

Personaje

### PISTAS O CLAVES

¿Qué  
características  
definen a este  
animal?

### INFERENCIA

¿Qué objeto va a  
recoger?

### RELACIÓN

¿Por qué crees  
que va a recoger  
ese objeto y no  
otro?

ESCARABAJO

ARAÑA

MANTIS

RELIGIOSA

SALTAMONTES

- Ayuda al señor tábano a entregar el objeto adecuado a cada personaje. Para esto, completa la información de la siguiente tabla.

## MISIÓN 3

Lee el siguiente texto narrativo. Presta atención a sus elementos (personajes, escenario, tiempo, acciones, problema, resolución) para que luego completes el mapa de la historia

### **EL SALTAMONTES Y EL GRILLO EN BUSCA DE AVENTURAS**

*Un saltamontes que saltaba de rama en rama en los jardines de un pequeño bosque se encontró con su amigo el grillo sentado sobre una hoja tocando la guitarra.*

*El saltamontes moviendo sus patitas de puntillas y dando unos pasitos para adelante y otros para atrás bailó por un ratito y luego se acercó al grillo a proponerle que fueran a practicar piragüismo al río.*

*El grillo muy entusiasmado aceptó la propuesta y ambos agarraron una gran hoja de un árbol y se la llevaron volando hacia el río. Una vez allí dejaron caer la hoja sobre sus aguas y se sentaron sobre ella.*

*Con dos palitos que habían convertido en dos palas comenzaron a remar descendiendo a gran velocidad por las bravas aguas del río.*

*\_ ¡Wow! ¡A esto se le llama deporte acuático! \_ gritó el saltamontes muy feliz.*

*\_ ¡Guau! ¡Cómo se nota que tomar aire y hacer deporte recrea el ánimo!\_ exclamó el grillo emocionado.*

*Continuaron remando río abajo sonriendo cada vez que las gotitas de agua les salpicaban sus cabezas. Pero cuando menos se lo esperaban escucharon un sonido y al mirar para arriba se percataron de que un cuco de color gris azulado los estaba persiguiendo con la intención de comérselos.*

*Al cuco le hizo mucha gracia ver a sus víctimas practicando piragüismo y para burlarse de ellos hizo un par de acrobacias en el aire. Luego voló hacia ellos con el pico abierto, inmediatamente el grillo se puso de pie sobre la hoja y comenzó a hacer zigzag con la pala alejando momentáneamente al cuco de ellos.*

*Mas el cuco no se daba por vencido y lo intentaba una y otra vez haciendo que la hoja se inclinara y finalmente volcara. Seguidamente el grillo y el saltamontes nadaron hacia una roca que estaba cerca. El cuco al verlos sobre la roca dirigió su vuelo hacia ellos una vez más.*

*Un niño que jugaba con sus padres cerca del río vio al cuco y gritó:*

*\_ ¡Papá quiero ese cuco, vamos a atraparlo!*

*El cuco al escuchar esto se alejó del lugar y se posó sobre una rama recordando que un tiempo atrás estuvo preso dentro de una jaula y pensó*

que quizás duró ese tiempo preso porque se dedicaba a atrapar insectos. Y como no quería volver a estar enjaulado se marchó del lugar.

Cuando el grillo y el saltamontes vieron al cuco irse, planearon la forma de salir de allí. Aprovechando que una hoja de un árbol había caído cerca de ellos, rápidamente el saltamontes montó al grillo sobre su espalda y dando un gran saltó cayeron sobre la hoja y comenzaron a nadar hacia la orilla.

Una vez en la orilla del río agarraron una hoja e hicieron dos conos. En ellos pusieron un poco de agua y la mezclaron con unas gotitas de miel de sus amigas las abejas. Caminaron hasta la sombra de un árbol y allí se sentaron para brindar por el día veraniego tan estupendo que habían disfrutado.

Autora: María Abreu

### **MAPA DE LA HISTORIA “EL SALTAMONTES Y EL GRILLO EN BUSCA DE AVENTURAS”**

(Escenario)	
(Personajes)	
(Problema)	
(Acciones)	
(Resolución)	



# TALLER No 6

## Descubriendo las pistas más importantes de los textos narrativos

OBJETIVO: Identificar las ideas más importantes en un texto narrativo, que le permitan hacer un resumen del mismo.



### Práctica grupal

#### MISIÓN 1

- Lean los siguientes subtítulos que corresponden a un libro que vamos a leer. Seleccionen el subtítulo asignado por la profesora y escriban de qué creen que va a tratar este capítulo del libro.

Un cuerpo amarillo flota en la batea.....	3
¿Cómo llegó Humberto a la casa? .....	7
Humberto no es bien recibido .....	10
Sospechosos .....	15
Sospechosa uno: mi prima .....	18
Sospechosa dos: Lutzgarda.....	24
Sospechoso tres: mi padre.....	28
La cena.....	31
La abuela.....	44

CAPITULO ASIGNADO:

¿QUÉ HECHOS CREEN QUE SE NARRARÁN EN ESTE CAPÍTULO?





## MISIÓN 4

Leo los siguientes párrafos. Marco con una X en la columna correspondiente, según sea texto narrativo o expositivo. Justifico mis respuestas.

<b>Texto</b>	<b>Narrativo</b>	<b>Expositivo</b>	<b>Justificación</b>
<p>La mantis religiosa es un insecto sumamente interesante. Atrapa su comida con los aguzados estiletes de sus patas delanteras y la ingiere viva, todo ello cuando está descansando en alguna hoja o una flor.</p>			
<p>El largo curso en la escuela de arañas había terminado. Por fin las jóvenes arañas estaban listas para salir en busca de su nuevo hogar.</p> <p>Mientras preparaban la expedición, los maestros repetían la norma básica una y otra vez:</p> <p>- Buscad una familia con ambiente de igualdad. Recordad, son familias más felices, y si os atrapan tendréis muchas más posibilidades de salir vivas.</p>			
<p>El servicio postal es un sistema dedicado a transportar documentos escritos, así como paquetes de tamaño pequeño o mediano (encomiendas) alrededor del mundo. Todo envío a través del sistema postal</p>			

<p><i>es llamado correo o correspondencia. Los paquetes y las cartas son "envíos postales" que se pueden transportar por tierra, mar, o aire, cada uno con tarifas diferentes dependiendo de la duración de la entrega y el peso.</i></p>			
<p><i>Había una vez dos escarabajos que vivían en una isla y eran muy amigos. El problema era que la isla era demasiado pequeña y les resultaba muy difícil encontrar comida. El único alimento que podían llevarse al a boca eran los excrementos de un toro que solía pastar cerca de su hogar, pero aun así no era suficiente y siempre se quedaban con hambre.</i></p>			

## ANEXO E. INSTRUMENTO PRUEBA DE SALIDA



### UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA PRUEBA DE SALIDA

Las siguientes son preguntas de selección múltiple con única respuesta, tomadas de los cuadernillos de las pruebas SABER aplicadas por el ICFES entre los años 2012 y 2015.

Tienes 90 minutos para responder las 25 preguntas.

**Responde las preguntas 1 a 5 de acuerdo con el siguiente texto**

#### ***UN AMOR DEMASIADO GRANDE***

Desde pequeño fue un gigante. La talla más grande de zapatos. El más alto de la fila. El peso pesado del equipo de basketball. Cuando Mauricio se caía, la tierra entera sonaba. Se estremecía con el golpe. Era exagerado, desproporcionado, colosal... desocupaba la nevera en cada comida y siempre se quedaba con hambre. Un niño fuera de lo común. Tenía once años y no paraba nunca de crecer.

Un día se enamoró como un loco. Con sus manazas arrancaba las flores del jardín y luego, temblando, las dejaba en la puerta de la casa de Juanita. No se atrevía a poner la cara. No le dirigía la palabra, de tanto amor que le tenía guardado. Solo le hablaba con los ojos. En la clase, ella sentía unos ojos fijos en su espalda. El gigante se pasaba las horas en frente de su ventana. Detrás del árbol de cerezas la cuidaba. Cuando Juanita apagaba la luz, él le cantaba serenatas con su enorme voz de tarro.

Mauricio nunca volvió a hacer tareas ni a entrenar con el equipo. Rara vez alguien se encontraba con él. Era apenas una sombra. Una sombra gigantesca.

Tomado y adaptado de: Reyes, Yolanda (2000). El terror de sexto "B". Bogotá. Editorial Alfaguara.

1. *En el primer párrafo del texto predomina una secuencia*

- A. enumerativa.
- B. descriptiva.
- C. instructiva.
- D. argumentativa.

• **Estructura**

Competencia	Comunicativa (Proceso de Lectura)
Componente	Sintáctico
Afirmación	Evalúa estrategias explícitas o implícitas de organización, tejido y componentes de los textos.
Nivel de desempeño	Satisfactorio
Respuesta Correcta	B

2. *De acuerdo con el texto, Mauricio le habla a Juanita*

- A. con canciones.
- B. con regalos.
- C. con las palabras.
- D. con los ojos.

• **Estructura**

Competencia	Comunicativa (Proceso de Lectura)
Componente	Semántico
Afirmación	Recupera información explícita en el contenido del texto.
Nivel de desempeño	Satisfactorio
Respuesta Correcta	D

3. *Según el narrador, Mauricio era un niño*

- A. tímido y sensible.
- B. seguro y arriesgado.
- C. juguetón y distraído.
- D. valiente y aventurero.

• Estructura

Competencia	Comunicativa (Proceso de Lectura)
Componente	Semántico
Afirmación	Recupera información explícita en el contenido del texto.
Nivel de desempeño	Satisfactorio
Respuesta Correcta	A

4. El esquema que mejor representa la organización de las ideas en el texto es

- A. ¿Qué le pasó a Mauricio? → ¿Qué comía Mauricio? → ¿Cómo era Mauricio?
- B. ¿Cómo era Mauricio? → ¿Qué le pasó a Mauricio? → ¿Qué cambios tuvo Mauricio?
- C. ¿Qué hacía Mauricio? → ¿Cómo era Mauricio? → ¿Qué cambios tuvo Mauricio?
- D. ¿Qué le pasó a Juanita? → ¿Cómo era Mauricio? → ¿Qué le pasó a Mauricio?

• Estructura

Competencia	Comunicativa (Proceso de Lectura)
Componente	Sintáctico
Afirmación	Identifica información de la estructura explícita del texto.
Nivel de desempeño	Satisfactorio
Respuesta Correcta	B

5. Del título del texto, se puede afirmar que

- A. Mauricio siente un amor más grande que el de Juanita.
- B. el amor que siente Juanita por Mauricio es grandioso.
- C. Mauricio es más pequeño que el amor que guarda.
- D. el amor que siente Mauricio por Juanita es enorme.

• Estructura

Competencia	Comunicativa (Proceso de Lectura)
Componente	Semántico
Afirmación	Recupera información implícita en el contenido del texto.
Nivel de desempeño	Satisfactorio
Respuesta Correcta	D

Responde las preguntas 6 a 9 de acuerdo con el siguiente texto

### EL ORIGEN DE LA AGRICULTURA

La agricultura es un arte y los indios de la Gran Llanura lo saben. Así se lo enseñaron sus ancestros desde el comienzo de los tiempos.

Se cuenta que hace muchísimo tiempo el joven cacique Trueno Ardiente fue acusado injustamente de renegar contra los dioses, por lo que fue condenado a la horca. Su enamorada, la doncella Pluma Suave, no soportó la muerte de su prometido y lloró incansablemente junto a su tumba, al pie de un gran roble. Era tanto el desconsuelo de la joven que un día se le apareció el alma de Trueno Ardiente y le dijo: -No te desesperes, Pluma Suave. Recoge en la palma de tu mano la saliva que te arrojaré desde las ramas de este árbol y ya no estarás sola ni triste. Fue así como, a los pocos meses, la joven doncella quedó embarazada. Pero como no se le conocía esposo fue acusada de deshonesto y condenada por la tribu. Nada convenció al Gran Jefe de la inocencia de la joven. Al contrario, ordenó:

-Sacrifiquenla y traigan un tazón con su sangre que ofreceré en honor a los dioses.

Sin embargo, los indios encargados de cumplir este mandato se apiadaron de la bella doncella, le permitieron huir y esconderse

en el bosque para que pudiera dar a luz. Al volver a la tienda del Gran Jefe, estos indios lo engañaron entregándole un tazón con la sangre de un venado.

En la espesura del bosque, Pluma Suave encontró una pequeña aldea de cazadores quienes le dieron alimento y la cuidaron. A los pocos días, dio a luz un hermoso niño al que llamaron Rama Firme. Durante el parto, la joven doncella murió y el niño fue entregado a la hija del cacique para que se encargara de criarlo. Con el paso de los años, Rama Firme se hizo grande y fuerte y poco a poco se fue convirtiendo en un gran guerrero.

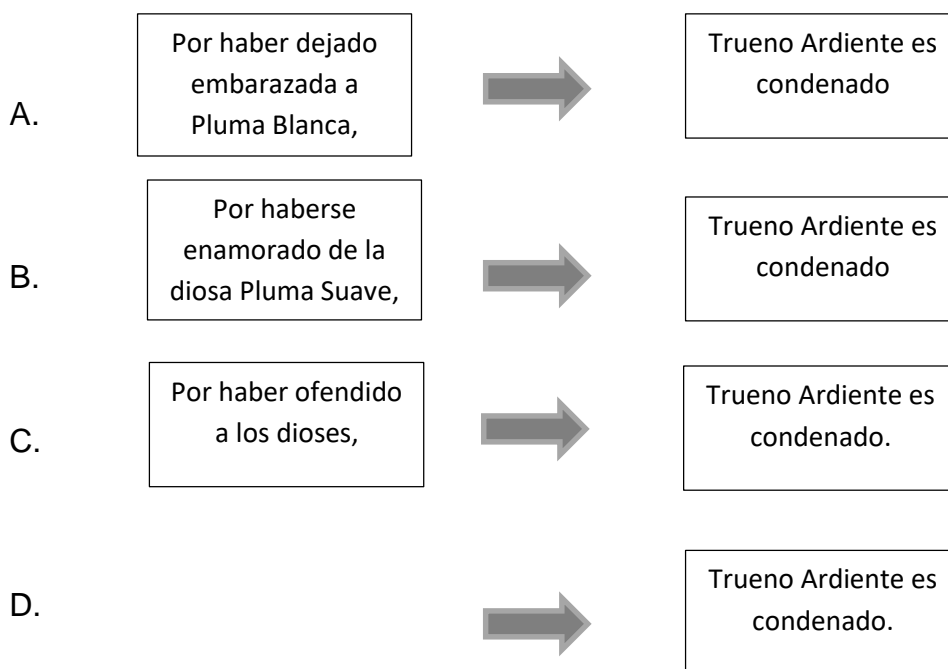
Mientras tanto, en la Gran Llanura, nadie supo por qué una enorme sequía azotó la región y acabó con todas las plantas y animales. La hambruna y la escasez reinaron en toda la tribu. Los indios danzaron, hicieron plegarias, rezos y cantos pidiendo agua y semillas, pero todo fue inútil al Gran Espíritu. Fue entonces cuando Rama Firme decidió regresar a su tribu. Se subió a lo alto de una enramada y se dirigió al pueblo diciendo:

-Nadie en esta tribu sabe quién soy yo. Pero tal vez sí recuerdan al gran guerrero Trueno Ardiente y a la bella doncella Pluma Suave. Eran mis padres. Hace veinte años fueron condenados injustamente. Al nacer yo, mi madre murió y sus restos doloridos pidieron venganza. Gran Espíritu oyó su clamor y secó cada raíz de la tierra, cada hierba, cada semilla. Yo he venido para contarles la verdad. Si abren su corazón y siembran arrepentimiento, daré a cada familia un trozo de los huesos de mi madre y les enseñaré a cultivarlos. Así se acabará esta sequía-

Y así fue y así será mientras el Padre Sol siga su curso en el firmamento y haga madurar las semillas.

Adaptado de: Leyendas de América del Norte. Recopilación y notas de Olga Díaz. Ediciones B Argentina, 2002. pp. 33-35.

6. El esquema que mejor representa lo que le ocurrió a Trueno Ardiente en la historia es:



• Estructura

Competencia	Comunicativa (Proceso de Lectura)
Componente	Semántico
Afirmación	Recupera información explícita en el contenido del texto.
Nivel de desempeño	Satisfactorio
Respuesta Correcta	C

7. El primer párrafo, escrito en letra cursiva,

- A. presenta anticipadamente cuál será el desenlace del relato.
- B. especifica cuáles personajes participarán en el relato.
- C. explica la manera como se va a desarrollar la trama de la historia.
- D. introduce un comentario del narrador acerca del origen de este relato.

• Estructura

Competencia	Comunicativa (Proceso de Lectura)
Componente	Sintáctico
Afirmación	Recupera información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos
Nivel de desempeño	Avanzado
Respuesta Correcta	D

8. *En el primer párrafo del texto, palabras como, “fue acusado”, “soportó” y “apareció” indican que los hechos*

- A. ya ocurrieron.
- B. están ocurriendo.
- C. pronto ocurrirán.
- D. podrían ocurrir.

• Estructura

Competencia	Comunicativa (Proceso de Lectura)
Componente	Sintáctico
Afirmación	Evalúa estrategias explícitas o implícitas de organización, tejido y componentes de los textos.
Nivel de desempeño	Satisfactorio
Respuesta Correcta	A

9. *En el texto, el personaje que no acepta ni danzas, ni plegarias, ni cantos pidiendo agua y semillas para fertilizar la tierra, es*

- A. Gran Jefe.
- B. Trueno Ardiente.
- C. Pluma Suave.
- D. El gran Espíritu

• Estructura

Competencia	Comunicativa (Proceso de Lectura)
Componente	Semántico
Afirmación	Recupera información explícita en el contenido del texto.
Nivel de desempeño	Avanzado
Respuesta Correcta	D

Responde las preguntas 10 a 12 de acuerdo con el siguiente texto

### EL MAR COMO ESPACIO VITAL

En el mar, al igual que en tierra firme, viven plantas y animales. Sin embargo, a pesar de que el espacio vital del mar es cien veces mayor que el de tierra firme, alberga escasamente una octava parte de las especies de animales y plantas que conocemos, alrededor de 250.000. Asimismo, los animales del mar tienen una estructura mucho más sencilla que los de tierra firme, y hay poca diferencia entre unos y otros. Algo similar ocurre con las plantas marinas.

Las condiciones de vida en el mar son más uniformes y estables que las de la tierra, donde reinan los contrastes en las condiciones del medio ambiente externo. Pensemos simplemente en los calores del trópico y los fríos del Ártico, en los quemantes desiertos, los infinitos pantanos y las selvas impenetrables. A esto sumémosle las variaciones de la temperatura, durante el día y cada estación del año. Los habitantes del mar no tienen que adaptarse a tales condiciones de su medio ambiente.

Aun así, en el mar existen seres vivientes muy diferentes. Los más diminutos, las bacterias, son más pequeños que la milésima parte de un milímetro. Los más grandes, la ballena azul, pueden pesar hasta 150 toneladas. Por su parte, las plantas marinas más grandes, el alga gigante o alga Kelp, puede medir hasta 50 metros de largo. El promedio de individuos pertenecientes a las especies de peces que viven en los mares también es enorme, cerca de 10.000 millones de animales.

Los científicos subdividen a los habitantes marinos en tres grandes grupos. El primero vive encima o directamente encima de la superficie del mar; se le denomina bentos y a él pertenecen plantas fijas en el suelo marino (algas y pasto marino), almejas, caracoles, cangrejos y lombrices. El segundo grupo, el necton, está compuesto por los animales del mar con mayor desarrollo. Entre ellos se cuentan los peces, moluscos (pulpos) y mamíferos marinos: ballenas y focas. Ellos mismos buscan su ubicación en el mar y son capaces de nadar contra las corrientes. El tercer grupo, el plancton (que en griego significa "errante") vive en mar abierto. A este grupo pertenecen animales diminutos y plantas que, por ser tan ligeros, viven suspendidos en el agua.

Tomado de: Crummener, Rainer (2004). *Oceanografía*. México: Altea.

10. En el cuarto párrafo, la frase "Entre ellos se cuentan los peces, moluscos (pulpos) y mamíferos marinos..." la palabra subrayada reemplaza a

- A. Necton
- B. Peces
- C. Cangrejos
- D. Mamíferos marinos

• **Estructura**

<b>Competencia</b>	Comunicativa - Lectora
<b>Componente</b>	Semántico
<b>Afirmación</b>	Recupera información implícita en el contenido del texto.
<b>Nivel de desempeño</b>	Mínimo
<b>Respuesta Correcta</b>	A

11. Según el texto, uno de los animales del segundo grupo de habitantes marinos, el necton, es

- A. el caracol
- B. el pulpo
- C. la lombriz
- D. la almeja

• **Estructura**

<b>Competencia</b>	Comunicativa - Lectora
<b>Componente</b>	Semántico
<b>Afirmación</b>	Recupera información explícita en el contenido del texto.
<b>Nivel de desempeño</b>	Satisfactorio
<b>Respuesta Correcta</b>	B

12. En el texto anterior, la información se organiza desde

- A. el mar como hábitat de animales y plantas marinas, hasta grupos de habitantes marinos.
- B. las condiciones climáticas del mar, hasta la diversidad y clases de animales marinos.
- C. los animales más grandes del mar, hasta las condiciones ambientales del medio marino
- D. grupos de animales marinos. Hasta las diferencias entre los animales y las plantas marinas

• **Estructura**

<b>Competencia</b>	Comunicativa - Lectora
<b>Componente</b>	Sintáctico
<b>Afirmación</b>	Reconoce estrategias de organización, tejido y componentes de los textos que lee.
<b>Nivel de desempeño</b>	Avanzado
<b>Respuesta Correcta</b>	A

13. *El texto puede considerarse*

- A. Adecuado para informar sobre las especies que viven en el mar
- B. Inadecuado para clasificar las especies que viven en el mar
- C. Adecuado para proteger a las especies que viven en el mar
- D. Inadecuado para mostrar las diferencias de los seres que viven en el mar

• **Estructura**

<b>Competencia</b>	Comunicativa - Lectora
<b>Componente</b>	Pragmático
<b>Afirmación</b>	Da cuenta de los mecanismos de uso y control de las estrategias discursivas para adecuar el texto a la situación de comunicación.
<b>Nivel de desempeño</b>	Avanzado
<b>Respuesta Correcta</b>	A

**Responde las preguntas 14 a 19 de acuerdo con el siguiente texto**

**Las hormigas también se jubilan**

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

Científicos de la Universidad de Oregón, en Estados Unidos, encontraron que cuando las hormigas más viejas dejan de cortar hojas asumen tareas más relacionadas con el transporte, lo que

para los investigadores demostraría que los individuos pueden jugar un papel importante cuando sus atributos físicos comienzan a declinar.

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

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

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

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

El Tiempo. 7 de enero de 2011. Sección Debes Saber, pág. 7.

14. *En el texto se afirma que cuando las hormigas cortadoras sufren deterioro en sus mandíbulas,*

- A. son desterradas inmediatamente de la colonia.
- B. asumen tareas relacionadas con el transporte de hojas.
- C. son llevadas en procesión hacia otro hormiguero.
- D. realizan actividades para ejercitar sus mandíbulas.

• **Estructura**

<b>Competencia</b>	Comunicativa (proceso de lectura)
<b>Componente</b>	Semántico
<b>Afirmación</b>	Recupera información explícita en el contenido del texto.
<b>Nivel de desempeño</b>	Satisfactorio
<b>Respuesta Correcta</b>	B

15. En la expresión “Los especímenes estudiados son los 'granjeros' del mundo de los insectos”, las comillas sencillas se emplean para

- A. expresar que las hormigas viven y se alimentan en una granja.
- B. indicar que el trabajo de las hormigas es comparable con el oficio de los granjeros.
- C. mostrar que las hormigas consiguen su alimento usando a otros insectos.
- D. señalar que la mayoría de las hormigas construyen su casa en las granjas.

• **Estructura**

Competencia	Comunicativa (proceso de lectura)
Componente	Sintáctico
Afirmación	Da cuenta del uso y la función que cumplen algunas marcas textuales en la configuración del sentido.
Nivel de desempeño	Avanzado
Respuesta Correcta	B

16. El texto es

- A. un cuento en el que se narra la historia de la hormiga reina.
- B. un informe en el que se describe las características de los granjeros.
- C. un poema en el que se canta a los atributos de las hormigas.
- D. un artículo en el que se informa acerca del comportamiento de las hormigas.

• **Estructura**

Competencia	Comunicativa (proceso de lectura)
Componente	Sintáctico
Afirmación	Reconoce estrategias de organización, tejido y componentes de los textos que lee.
Nivel de desempeño	Satisfactorio
Respuesta Correcta	D

17. La ventaja que tienen las hormigas por ser “insectos sociales” se sustenta en el texto cuando se da a entender que

- A. la solidaridad entre las hormigas permite la supervivencia de las más viejas.
- B. la cantidad de hojas recolectadas depende del número de hormigas.
- C. el carácter amable de las hormigas les permite integrarse con otros insectos.
- D. las hormigas jóvenes apartan a las más viejas para seguir trabajando.

• Estructura

Competencia	Comunicativa (proceso de lectura)
Componente	Semántico
Afirmación	Recupera información explícita en el contenido del texto.
Nivel de desempeño	Avanzado
Respuesta Correcta	A

18. Según el texto, lo que origina que el proceso de corte y transporte de hojas sea vital para las hormigas es que

- A. sin este material no pueden construir los hormigueros.
- B. con tales hojas pueden acumular cargas muy grandes.
- C. sin estas hojas no podría sobrevivir la hormiga reina.
- D. con este material cultivan hongos para alimentarse.

• Estructura

Competencia	Comunicativa (proceso de lectura)
Componente	Semántico
Afirmación	Recupera información explícita en el contenido de un texto.
Nivel de desempeño	Satisfactorio
Respuesta Correcta	D

19. Según el contenido del texto y el medio informativo en que se publicó, se puede inferir que este va dirigido a

- A. los niños, porque se trata de una fábula sobre las hormigas.
- B. personas expertas en hormigas, porque emplea términos técnicos.
- C. todo tipo de lectores, ya que habla de un tema curioso.
- D. granjeros, ya que ellos sí saben cómo trabajan las hormigas

• Estructura

Competencia	Comunicativa (proceso de lectura)
Componente	Pragmático
Afirmación	Reconoce y caracteriza la situación de comunicación que subyace en un texto.
Nivel de desempeño	Avanzado
Respuesta Correcta	C

Responde las preguntas 20 a 24 de acuerdo con el siguiente texto

**A ENREDAR LOS CUENTOS**

- Érase una vez una niña que se llamaba Caperucita Amarilla.
- ¡No, Roja!
- ¡Ah!, sí, Caperucita Roja. Su mamá la llamó y le dijo: "Escucha, Caperucita Verde..."
- ¡Que no, Roja!
- ¡Ah!, sí, Roja. "Ve a casa de tía Diomira a llevarle esta piel de patata".
- No: "Ve a casa de la abuelita a llevarle este pastel".
- Bien. La niña se fue al bosque y se encontró a una jirafa.
- ¡Que lío! Se encontró al lobo, no a una jirafa.
- Y el lobo le preguntó: "¿Cuánto es seis por ocho?".
- ¡Qué va! El lobo le preguntó: "¿Adónde vas?".
- Tienes razón. Y Caperucita Negra respondió...
- ¡Era Caperucita Roja, Roja, Roja!
- Sí, y respondió: "Voy al mercado a comprar salsa de tomate".
- ¡Qué va!: "Voy a casa de la abuelita, que está enferma, pero no recuerdo el camino".
- Exacto. Y el caballo dijo...
- ¿Qué caballo? Era un lobo.
- Seguro. Y dijo: "Toma el tranvía número setenta y cinco, baja en la plaza de la Catedral, tuerce a la derecha, y encontrarás tres peldaños y una moneda en el suelo; deja los tres peldaños, recoge la moneda y cómprate un chicle".
- Tú no sabes explicar cuentos en absoluto, abuelo. Los enredas todos. Pero no importa, ¿me compras un chicle?
- Bueno: toma la moneda.  
Y el abuelo siguió leyendo el periódico.

Tomado de: Rodari, Gianni. (2002). *Cuentos por teléfono*. Barcelona: Editorial Juventud.

20. Los otros nombres que le da el abuelo a caperucita roja son:

- A. Caperucita Amarilla, Caperucita Verde, Caperucita Negra
- B. Tía Diomira, Caperucita Negra, Caperucita Verde.
- C. Caperucita Verde, Caperucita Rosada, Caperucita Negra.
- D. tía Diomira, Caperucita Amarilla y jirafa.

• **Estructura**

<b>Competencia</b>	Comunicativa - Lectora
<b>Componente</b>	Semántico
<b>Afirmación</b>	Recupera información explícita en el contenido del texto.
<b>Nivel de desempeño</b>	Mínimo
<b>Respuesta Correcta</b>	A

21. *Por la forma como se presenta la información puede decirse que el texto es*

- A. explicativo
- B. narrativo
- C. argumentativo
- D. descriptivo

• **Estructura**

<b>Competencia</b>	Comunicativa (Proceso de Lectura)
<b>Componente</b>	Sintáctico
<b>Afirmación</b>	Recupera información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos.
<b>Nivel de desempeño</b>	Satisfactorio
<b>Respuesta Correcta</b>	B

22. *En la historia participan*

- A. El abuelo y el (la) nieto(a)
- B. El (la) nieto(a) y Caperucita Roja
- C. Caperucita Amarilla y la tía Diomira
- D. La tía Diomira y el abuelo.

• **Estructura**

<b>Competencia</b>	Comunicativa - Lectora
<b>Componente</b>	Semántico
<b>Afirmación</b>	Recupera información explícita en el contenido del texto.
<b>Nivel de desempeño</b>	Avanzado
<b>Respuesta Correcta</b>	A

23. *El título del texto anterior es*

- A. Caperucita Roja
- B. Cuentos por teléfono
- C. A enredar los cuentos
- D. Caperucita Amarilla

• **Estructura**

<b>Competencia</b>	Comunicativa - Lectora
<b>Componente</b>	Semántico
<b>Afirmación</b>	Recupera información explícita en el contenido del texto.
<b>Nivel de desempeño</b>	Satisfactorio
<b>Respuesta Correcta</b>	C

24. *En el texto, cuando el abuelo dice “Y el lobo preguntó”, se utiliza “Y” con el fin de*

- A. Iniciar la historia.
- B. Continuar la narración.
- C. Explicar la historia.
- D. Finalizar su narración.

• **Estructura**

<b>Competencia</b>	Comunicativa - Lectora
<b>Componente</b>	Sintáctico
<b>Afirmación</b>	Reconoce estrategias de organización, tejido y componentes de los textos que lee.
<b>Nivel de desempeño</b>	Satisfactorio
<b>Respuesta Correcta</b>	B

25. *La intención del abuelo al narrar el cuento es*


- A. Mentirle a su nieto o a su nieta sobre la historia de Caperucita Roja.
- B. Contar la historia de Caperucita Roja de manera diferente.
- C. Darle una moneda a su nieto o a su nieta para comprar chicles.

D. Señalar el camino para llegar a la plaza de la Catedral en tranvía.

• **Estructura**

<b>Competencia</b>	Comunicativa - Lectora
<b>Componente</b>	Pragmático
<b>Afirmación</b>	Reconoce y caracteriza la situación de comunicación que subyace en un texto.
<b>Nivel de desempeño</b>	Satisfactorio
<b>Respuesta Correcta</b>	B

## ANEXO F.. Ejemplo de instrumento para la observación participante: diario de campo

		<p>“SECUENCIA DIDÁCTICA PARA FORTALECER LA COMPRESIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE GRADO QUINTO, A TRAVÉS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS”</p> <p>UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS ESCUELA DE EDUCACIÓN MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA</p> <p><b>DIARIO DE CAMPO</b></p>			
<b>DATOS DE IDENTIFICACIÓN</b>					
<b>Sesión número</b>		Uno	<b>TALLER</b>	Tras las pistas del lector	
<b>Fecha</b>	Abril 11 de 2017		<b>Hora de inicio</b>	12:30 p.m.	<b>Hora de fin</b> 03:00 p.m.
<b>Lugar</b>	Salón de clase grado quinto 1 JT				
<b>Participantes</b>	Estudiantes grado quinto 1 JT – Docente Investigadora – Docente del grado				
<b>Objetivo de la sesión</b>	Identificar las ideas, fortalezas, dificultades, hábitos, gustos e intereses de los estudiantes frente a la lectura.				
<b>DESARROLLO</b>					
<b>DESCRIPCIÓN DE LA OBSERVACIÓN/ EVIDENCIAS EN EL PORTAFOLIO</b>					
La docente investigadora llega al salón de clase y saluda a los estudiantes. Les recuerda que en una sesión pasada ella les aplicó una prueba, por lo que les comenta que a partir de esta pudo identificar fortalezas y dificultades en el proceso de comprensión de textos. Por lo anterior explica que va a empezar la					

aplicación de una secuencia didáctica estructurada en varias sesiones de trabajo que buscan contribuir para que ellos mejoren en su proceso de comprensión, esperando que puedan superar sus dificultades.

Se explica que para el trabajo en los talleres cada estudiante va a llevar un portafolio donde se va a tener registro del proceso realizado por cada uno. Aclara que no deben diligenciar el portafolio solo por llenarlo sino que es un instrumento que se debe ir diligenciando con la orientación del docente. Pide que sean claros en la escritura y que lo diligencien a lápiz con el fin de que si tienen que corregir la redacción de sus ideas puedan hacerlo con facilidad.

Inicia explicando que el taller en el que van a participar hoy es introductorio y tiene como propósito explorar las ideas, fortalezas, dificultades, hábitos y gustos que tienen los niños frente a la lectura.(BPq17.1) Orienta a los estudiantes que marquen el portafolio y que observen las imágenes que ven en la carátula para que identifiquen con qué las pueden relacionar. Pide a dos estudiantes que colaboren en la distribución de los portafolios y mientras tanto, hace una retroalimentación sobre la instrucción que acaba de dar preguntándoles a los niños ¿entonces que vamos a hacer cuando recibamos el portafolio?. Explica que a través del portafolio ella podrá identificar el proceso que cada uno lleva durante el desarrollo de los talleres, esperando que se note un mejoramiento.(BPq17.5)

Mientras la docente explica lo anterior, al final del salón hay unos niños que hablan con el compañero del lado y no están prestando atención a la instrucción. Aunque hay varios estudiantes (hombres) levantados del puesto, el clima de aula en general es propicio para el desarrollo de las actividades.(BPq15.3)

A continuación se pregunta a los estudiantes ¿Con qué tema podrían relacionar las imágenes de la portada del portafolio? - Un estudiante dice: como a exploradores. Los otros empiezan a enumerar los objetos: una cámara, unos binoculares, una lupa. La profesora vuelve a preguntar ¿Con qué tema podemos relacionar esos objetos? – Un estudiante dice: con investigación. Se hace la contrapregunta ¿y ustedes saben quién hace investigación? – el mismo estudiante responde que los detectives. La docente afirma esta respuesta. (ACb.3.3) (AFd6.1) y explica que el desarrollo de los talleres tendrá como eje central el tema de los detectives porque se quiere que los niños de quinto se vuelvan detectives de la lectura, entonces pregunta ¿Ustedes saben que hacen los detectives? – Un estudiante dice matar a la gente, la profesora le pregunta ¿cómo sabe eso de los detectives? y el estudiante no responde. –Otra estudiante dice es una persona

que investiga sobre un asesinato o algo así. **(ACb3.3)(BPq17.3)** La docente dice que algo que vamos a tomar de los detectives es su capacidad de atención. Se pregunta ¿Que hace el detective para investigar? - un niño responde se concentra. ¿Y en que se concentra? – en buscar pistas. La docente afirma la respuesta del estudiante y complementa que se concentra en buscar pruebas, pistas. Se dice a los estudiantes que van a ser como detectives porque deben buscar las pistas que tienen los textos para poderlos comprender.

La mayoría de estudiantes marcan su portafolio, preguntan sobre datos de la información que deben diligenciar y se encuentran en su pupitre escribiendo. Por su parte, hay dos estudiantes que constantemente se levantan del puesto a molestar a sus compañeros, les quitan las cosas, les dicen cosas que hacen que los demás reacciones con un manotazo. Hablan entre ellos, se levantan del puesto y se sientan en la parte final del salón con el portafolio cerrado. Uno de ellos está parado mirando por la ventana ubicada al final del salón. Se escucha un murmullo algo fuerte y la docente titular les grita enérgicamente desde el final del salón: ¡bueno callados! La docente investigadora interviene y establece un acuerdo para mantener la disciplina y respetar la palabra. Les dice que van a mantener un tono de voz adecuado y se van a comunicar a través de una seña que les hará con la mano levantada. Cuando la mano esté levantada, con los dedos se cuenta hasta tres, mientras se va pidiendo atención. Cuando la mano se empuñe es porque se está pidiendo silencio y atención. El mismo estudiante continúa fuera del puesto, la docente investigadora lo observa fijamente sin decirle nada. El estudiante se da cuenta y continúa su recorrido. (BPq15.3)

Se orienta a los estudiantes que lean un texto que hay al inicio del portafolio, es un saludo escrito por la docente investigadora dirigido a los estudiantes. Se pide que lean para que luego le digan qué es lo que ella les está diciendo en el texto. Luego de dar la indicación se pregunta: - ¿Entonces con qué finalidad vamos a leer?¿cuál es el objetivo de leer ese texto? Una estudiante responde: - para saber qué dice. Por lo que se hace una contrapregunta ¿qué dice quién? A lo que otro estudiante responde – Que dice usted, porque es algo que usted nos escribió. (AFd6.1) Se da un tiempo para leer individualmente. Los estudiantes leen en silencio, sin embargo, hay unos niños que se distraen viendo para todos lados o hablando con los compañeros y se pregunta ¿quién quiere contar lo que les digo en ese texto? Dos estudiantes levantan la mano. – “que usted nos quiere ayudar para mejorar la comprensión lectora” – “Que vamos a hacer unos talleres y vamos a trabajar individual y grupalmente”. Se aclara que son tres modalidades de trabajo. ¿Cuál era la otra forma de trabajo? Los estudiantes responden: - “trabajo en grupos pequeños” – “trabajo individual”. Se pide que busquen en el texto la parte donde se explican las modalidades de trabajo. Un estudiante da una respuesta que no se relaciona con lo que se está preguntando – “con el apoyo suyo”. Hasta que alguien dice: - “Actividades colectivas”. La docente afirma

la respuesta y pregunta ¿en qué consisten las actividades colectivas? - un estudiante responde “con todo el curso”. La docente afirma y explica cada una de las modalidades de trabajo. **(ACa1.4)** Se explica que en el portafolio cada modalidad de trabajo se representa con un símbolo.

A continuación se da a conocer el nombre del primer taller “tras las pistas del lector” y se pide que lean el objetivo que se encuentra en el portafolio. Una estudiante lo lee en voz alta, la docente explica que con este taller quiere conocer los gustos, intereses y las fortalezas y dificultades que ellos reconocen de su propio proceso de lectura **(BPq17.1)**. Pide que realicen el primer punto donde responden las preguntas: ¿para ti que es leer? ¿Cuál es la importancia de la lectura en la vida de las personas?, pero aclara que deben pensar bien antes de escribir. Los estudiantes leen al tiempo cada pregunta y se escucha un murmullo, entonces la docente pregunta si las comprenden. Unos estudiantes responden – “no”. La docente les dice que escriban lo que para ellos es leer. Además pregunta ¿a ustedes les parece que la lectura es importante en la vida de las personas? Los estudiantes responden en coro - “sí”. La docente pregunta ¿Entonces cuál es la importancia que tiene? ¿Por qué es importante? ¿Para qué usamos la lectura? Un estudiante responde – “para aprender”. La docente lo interrumpe y les dice que piensen en las respuestas y las escriban sin darlas a conocer al grupo. Dice a los niños que quien no entienda la llame y ella le explica en el puesto. **(BPq14.1)**. Pasados 5 minutos un estudiante afirma haber terminado todo el taller. Por lo que la docente le pide que recuerde la instrucción que ella dio sobre la forma como se desarrollan las actividades del portafolio. El estudiante no responde y se va para su puesto. **(AFd8.1)**. Los demás estudiantes trabajan en su puesto, se mantiene la disciplina y la docente pasa por el salón aclarando dudas. Varios estudiantes tienen dificultad para responder la pregunta ¿qué es leer? porque afirman que no saben. La docente les dice que escriban con sus palabras lo que se les ocurra, lo que ellos crean. Sin embargo, si después de pensar no tienen respuesta deben escribir “no sé”.**(ACb3.3)**

Pasados 15 minutos se hace una lluvia de ideas con las respuestas a las dos primeras preguntas: Primera pregunta ¿qué es leer? (la docente investigadora toma nota en el tablero). Los niños dicen que leer es: - “desarrollar la mente” -“aprender” -“una ayuda visual para comprender”- “leer es algo importante para estudiar”. La docente pregunta quien más quiere compartir su concepto de lectura y motiva a otros estudiantes. Otras niñas responden “leer es un juego de la mente para entender los textos” – “saber lo que escriben unas personas” – “saber lo que estoy leyendo” **(ACb3.3)**

Al hacer revisión del **PORTAFOLIO**, sobre las respuestas que plantean los estudiantes frente a la pregunta en mención, es posible determinar las siguientes concepciones de lectura: - E1: "Desarrollar la mente" – E2: "para mi leer significa mucho porque es como un juego para la mente y para que yo entienda mucho más los textos" E3: "leer es desarrollar la mente y es algo importante para aprender y comprender las cosas" E4: "Leer es algo importante- estudiar" E5: " Para desarrollar la mente" E6: "Saber lo que estoy leyendo" E7: "Saber lo que escriben unas personas en los libros y saber lo que nos quieren contar E8: " Para mi leer es saber lo que escriben los lectores saber que nos dejaron escrito en los libros investigar otros mundos". E9: "Mucha importancia para que saques buenas puntuaciones en lecturas y en las pruebas. E10: "Para mi leer es ver que nos dejo los escritores antiguos y saber las costumbres antiguas y ... desarrollar la mente" E11: "No se" E12: "Me gusta leer mucho porque tiene cuantos y mitos y muchas cosas" E13: "Aprender ayuda a desarrollar la mente" E14: " Es saber ver para poder aprender mucho más a comprender la lectura" E15: "Desarrollar la mente y aprender" E16: "la leer es algo importante para aprender juego de la mente para entender los textos" E17: "aprender también me significa desarrollar mi mente. E18: "A mi me parece que la lectura debe ser larga para uno distraerse" E20: Se nota un escrito borroso donde dice "No se", sin embargo, al lado de este dice "Leer es algo importante para estudiar. E21: "es algo importante para la carrera que estudie uno" E22: "No se" E23: "Para mi significa una ayuda visual para toda la vida me puede servir" E24: "Leer significa comprender, desarrollar la mente y leer es algo importante para estudiar. E25: "Desarrollar la mente para aprender" E26: Es saber lo que estoy leyendo y concentrarme en la lectura y comprenderla. E27: "Leer es para encontrar el significado de algunas palabras y explorar como exploración a una lectura. **(ACb3.3)**

En cuanto a la pregunta ¿qué importancia tiene la lectura en la vida de las personas? Los estudiantes que siempre participan responden: – "para que uno salga adelante para poder entender los trabajos en la universidad" La docente dice ahh para poder entender los trabajos de la universidad y ¿solo en la universidad se necesita la lectura? Los niños responden – no, en todo: - "en el fútbol"... -"para que no lo estafen" (los estudiantes dan sus opiniones al tiempo y la docente hace el llamado a pedir la palabra para poderse escuchar). Unos estudiantes dicen: -"para aprender" – "para comprender porque con la lectura se pueden saber muchas cosas" – "para aprender palabras, para aprender significados" – "para tener éxitos". **(ACb3.3)**

Al hacer revisión del **PORTAFOLIO** sobre las respuestas que plantean los estudiantes frente a la pregunta en mención, es posible identificar que los estudiantes respondieron: E1: " La lectura es importante para que uno no entienda varios textos. E2: "Tiene mucha importancia y con esa lectura podemos hacer un texto o hacer una poesía o una canción. E3: "Saber muchas cosas, aprender y comprender los trabajos aprender significados y ser exitoso. E4: " es para aprender muchas cosas de la vida y seguir adelante" E5: "para aprender" E6: "aprender y comprender lo que se lee. E7: "entender los trabajos de clase" E8: "para entender los

trabajos, para la vida para toda la vida ser exitosos” E9: “para cuando te pregunten algo y no sabes leer es mejor estudiar para que cuando te llegue una carta no te confundas.E10: “uno cuando lee aprende las cosas de la vida y cuando uno lee un libro podemos aprender las costumbres antiguas y cuando uno lee desarrolla la mente mas y mas. E11: “Para leer cartas importantes que nos envían” E12: “Aprender cosas” E13: “Para entender los trabajos y ser exitoso. E14: “Cuando pueda tener un trabajo poder leer mucho y no dejar que me puedan estafar. E15: “Para aprender a leer” E16: “Entender los trabajos aprender comprender poder muchas cosas conocer palabras. E17: “Le ayuda a las personas a comprender y también con la lectura se puede saber muchas cosas. E18:” Si son novelas o historietas es chévere y para aprender” E20: “Para aprender muchas cosas de la vida y seguir adelante” E21: “Es importante porque lo puede hacer ganar éxitos” E22: “ Desarrolla la mente” E23: “Tiene mucha importancia porque sirve para los adultos y los jóvenes en la vida cotidiana” E24: “entender trabajos, saber muchas cosas, aprender significados, ser exitoso.E25: “La lectura es importante para las cosas que uno no comprende” E26:” Entender palabras que nunca hemos visto y para ser grandes profesionales. E27:”Para comprender palabras que no conoces” **(ACb3.3)**

La docente dice que van a continuar y explica que la segunda parte del taller va a permitir ver los gustos, intereses y hábitos que tienen frente a la lectura, Se indica que todos van a responder a las preguntas una a una para ir verificando que se comprenda lo que hay que hacer y se haga adecuadamente.. Inmediatamente un estudiante de los que constantemente se distrae y habla con sus compañeros se acerca a decir que ya terminó, entonces se llama la atención ya que no es posible que hayan terminado si la orientación fue que todos trabajaban sin adelantarse y dedicando el tiempo necesario para responder a conciencia cada pregunta.**(BPq14.1)** Los niños trabajan en su puesto realizando el trabajo individual, pero se escucha mucho murmullo, sobre todo los hombres hablan y comparten sus respuestas, la docente pide atención para explicar los puntos que han causado mayor dificultad en su comprensión, mientras tanto varios niños hablan y no prestan atención a las aclaraciones de la docente. **(BPq15.3)**

Los estudiantes se organizan en grupos de trabajo con el fin de realizar la siguiente parte del taller que consiste en compartir sus respuestas a las preguntas individuales realizadas en la primera parte del taller e identificar generalidades entre las opiniones de los miembros del grupo para dar unas conclusiones.**(BPq16.2)** Los grupos se organizan de acuerdo con la cercanía en los puestos, lo que genera que haya niños que no queden conformes con los compañeros que les correspondió trabajar, por lo que se escuchan expresiones de rechazo hacia los compañeros: - “yo con ese chino no me hago porque siempre

me molesta y además no hace nada” – “Profe con E1 no me gusta trabajar porque no hace sino molestar” – “Esas chinas son más bobas profe, solo hablan de novios y no hacen nada, yo con ellas no me hago responde él” (BPq15.2)

Al hacer revisión en el **PORTAFOLIO** sobre las respuestas dadas por los estudiantes en las que se explora dichos gustos, intereses y hábitos se identifican las siguientes respuestas:

Frente a la pregunta ¿Te gusta leer? 10 niños manifiestan que les **gusta mucho**. Entre las razones que dan están: “- porque la lectura es divertida. - Me ayuda en la universidad - Eso me ayuda más adelante - Entiendo las historias del pasado — Tiene mucha importancia – Porque aprendes costumbres antiguas – Cuando hay cuentos lo hablo en la mente - Aprendo a desarrollar la mente – Ocupo mi mente en algo productivo – me gusta desde pequeño”. 7 niños manifiestan que les **gusta leer poco**. Entre las razones que dan están: “- No me parece entretenido - Es aburrido – No me gusta casi leer - A veces la lectura no es interesante y a veces no la entiendo” y 3 estudiantes manifiestan que para **nada** les gusta leer y la única razón que dan es que leer es demasiado aburrido.

---

De los 10 estudiantes que manifestaron que no les gusta leer o que les gusta poco, 9 son hombres y 1 es mujer. (EMERGENTE 1)

Con respecto a la pregunta ¿Cuáles son los motivos principales por los que lees? 4 estudiantes seleccionaron que para divertirse; 10 seleccionaron que para aprender y 6 seleccionaron que para cumplir con tareas escolares. (EMERGENTE 2)

Sobre la pregunta ¿De qué manera prefieres leer? 13 estudiantes seleccionaron que en un lugar silencioso para poder concentrarse y no confundirse. Y 7 estudiantes seleccionaron que escuchando música porque lo consideran divertido. (EMERGENTE 3)

Con relación a la pregunta ¿Qué es lo que más lees? (respuesta con posibilidad de seleccionar varias opciones) 1 estudiante no contestó; 17 estudiantes seleccionaron que cuentos y novelas, quedando claro en sus justificaciones que es el cuento el tipo de texto preferido ya que les parece divertido, entretenido, bonito, interesante y permite imaginar cosas de la vida de otras personas; 3 estudiantes seleccionaron los periódicos porque les permite saber cosas que pasan en otros países y otros pueblos; 1 estudiante seleccionó las revistas ya que tienen cosas lindas como ropa y otras cosas; 7 niños seleccionaron los textos escolares porque les dejan tareas y tienen que leerlos o para entender las preguntas que les colocan en el colegio; 2 estudiantes seleccionaron las enciclopedias porque les informan y un niño dijo que otro tipo de texto como los sangrientos porque “desde pequeño me gusta ver la sangre” (EMERGENTE 4)

Al identificar las respuestas sobre la pregunta ¿Cuáles son los textos que más les gusta leer? 20 estudiantes seleccionaron los cuentos y las novelas. Entre las razones encontramos: “- los cuentos son divertidos. - Siempre tienen un final feliz. - Tienen muchas enseñanzas y moralejas – Son interesantes – Nos relajan la imaginación- Contienen historias de amor – Son entretenidos”; 5 estudiantes seleccionaron que los textos escolares porque les ayudan a hacer las tareas. (EMERGENTE 5)

Con respecto a la pregunta ¿De cuál texto crees que aprendes más? 12 estudiantes seleccionaron los textos escolares pues plantean que: “nos ayudan a hacer las tareas – nos ayudan a entender varias cosas – podemos desarrollar destreza mental – son de la escuela y explican cosas”; 1 estudiante propuso que aprende más de los textos de acción Porque “se emociona”; 2 estudiantes dicen que aprenden más de los periódicos porque “son violentos y bonitos”; 8 estudiantes dicen que aprenden más de las enciclopedias ya que: “- esas tienen de todo – tienen información sobre muchas materias – enseñan cosas antiguas – tienen hartas cosas” y 1 estudiante propuso que del Internet porque va internet y aprende más. (EMERGENTE 6)

Sobre la pregunta ¿En qué lugar lees más? 12 estudiantes seleccionaron que en la casa y 12 estudiantes seleccionaron que en la escuela. Al observar estas respuestas es posible evidenciar que quienes no les gusta leer en general leen más en la escuela. (EMERGENTE 7)

Con respecto al diligenciamiento de la rúbrica que aparece a continuación, en cada caso se escribe la frecuencia con la que los estudiantes seleccionaron las opciones (siempre – muchas veces – pocas veces – nunca)

CRITERIO	SIEMPRE	MUCHAS VECES	POCAS VECES	NUNCA
Leo por gusto y no porque sea una tarea asignada por otra persona	12	1	5	2
Cuando leo y no comprendo entiendo a qué se debe esa falta de comprensión.	2	3	10	5
Cuando leo soy consciente del objetivo que tengo al leer y eso orienta la manera como abordo el texto	11	6	2	1
Cuando leo encuentro muchas palabras que desconozco	5	10	5	0
Cuando encuentro palabras desconocidas en un texto, busco la manera de aclarar su significado para comprender mejor el texto	12	5	2	1
Me concentro con facilidad durante la lectura	11	2	6	1
Antes de leer un texto me detengo a pensar sobre su contenido, a partir del título o las imágenes	7	2	6	5

Quando leo entiendo con facilidad	7	6	5	2
Al leer voy recreando en mi mente lo que plantea el texto.	5	6	8	1
Al leer aplico alguna estrategia que me ayuda a comprender mejor.	11	3	3	3
Antes de empezar a leer me pregunto sobre lo que sé, del tema del que tratará el texto.	4	2	9	5
Quando no comprendo lo que leo me doy cuenta y vuelvo a leer para tratar de comprender.	14	3	3	
Al leer, fácilmente identifico la información más relevante del texto.	5	11	3	2
Me detengo a observar detalladamente y comprender las imágenes que acompañan los textos que leo.	6	4	9	1
Quando leo recuerdo otros textos leídos sobre el mismo tema y establezco comparaciones entre su contenido.	2	9	3	6

Al indagar por las fortalezas y dificultades que los estudiantes identifican en su propio proceso de lectura, las respuestas son las siguientes:

FORTALEZAS

“ - Leo y entiendo muy bien – Leo porque quiero y me gusta - Entiendo con facilidad - Me gusta y no me obligan – Me concentro con facilidad – cuando encuentro palabras desconocidas hago lo posible para entenderlas – Me gusta leer – Cuando no entiendo vuelvo a leer”

## DIFICULTADES

“- Se dificulta al ver las letras porque soy muy nervioso.- Encuentro varias palabras que no conozco (fue la razón con mayor frecuencia) – No leo por gusto sino porque me ponen a leer – Se me olvida lo que leo – Nunca cuando leo relaciono las cosas – No comprendo casi – Cuando leo una sola vez no entiendo bien y no puedo identificar la información más importante. – No me gusta leer – Leo y no sé por qué no entiendo.

Hay dos niñas que escriben en ambos casos aspectos relacionados con las fortalezas. De igual forma, hay 5 estudiantes que muestran incoherencia en sus respuestas ya que dicen que no les gusta leer o les gusta poco y luego en fortaleza dicen que leen por gusto.

Frente a la pregunta en la que concluyen la autoevaluación del proceso e identifican en qué aspecto consideran que deben mejorar para ser mejores lectores, 3 estudiantes no responden y los demás escriben que: “- Leer un poco más rápido (3 estudiantes) – Parar en los puntos (2 estudiantes) – En leer porque aprendo más - La lentitud – Entender un poco más (3 estudiantes) - Concentrarme más (8 estudiantes). -Aprender a leer mejor – Leer varias veces para comprender (3 estudiantes) – En el comportamiento.(AFd8.1)

Al orientar la continuación del trabajo grupal, se observa dificultad para comprender lo que deben hacer, por lo anterior, la docente pasa por los grupos explicando aclarando dudas. Hay estudiantes que inmediatamente empiezan a desarrollar la actividad, sin embargo hay otros que pasados 5 minutos y aún no se organizan. Se hace necesario hacer varios llamados a la disciplina y centrar la atención de los estudiantes (hombres) frente al trabajo pues se pasean por el salón, hacen grupos y hablan de otros temas, se van a la parte final del salón a hablar con la docente titular quien les dice enérgicamente que se sienten (BPq15.3). Hay estudiantes que definitivamente muestran dificultad para trabajar en grupo, por lo que la docente debe intervenir para mediar en la situación. Se evidencia que aunque los estudiantes permanecen en el puesto, el tono de voz tan alto que maneja la mayoría, no contribuye al desarrollo del trabajo en un ambiente adecuado.( Por su parte, la docente titular constantemente llama la atención a los estudiantes y pide silencio, BPq15.3) mientras tanto la docente investigadora pasa por los grupos dando las orientaciones y asignando el líder, delegando esa responsabilidad al estudiante que se ha detectado como más indisciplinado.

En el momento en que se asigna el líder en los grupos se evidencia que la mayoría de ellos se enfoca en la actividad. (BPq14.4)

Durante el desarrollo de la primera parte del trabajo, las compañeras de grupo del E1 plantearon que éste no hizo nada, que todo el tiempo estuvo molestándolas, quitándoles las cosas y no colaboró en nada por lo que fue necesario, para la segunda parte del desarrollo del trabajo grupal, reasignarlo a un grupo.(BPq17.3)

Se continuó con el desarrollo de la segunda actividad grupal, (tercera parte del taller) que consistió en leer un texto donde se exponen las características de los buenos lectores y se pide a los estudiantes expresar dichas características en una palabra o frase corta para elaborar una cartelera y socializarla ante los compañeros. Con el fin de asegurar la comprensión de las instrucciones correspondientes a la actividad, la docente pidió a los estudiantes leer cada punto y contar con sus palabras lo comprendido. Cuando ya se aclararon los primeros puntos, a través de ejemplos, se procedió a que los estudiantes desarrollaran se orientó que si tenían dudas se aclaraban de manera personalizada. (BPq14.1)

Fue necesario interrumpir la actividad pues la docente titular informó que los estudiantes pasarían a la clase de informática con la docente encargada de esta área, por lo que no fue posible hacer cierre de la clase.

La docente investigadora pidió a las estudiantes encargadas de los portafolios que los recolectaran. Agradeció a los estudiantes que participaron de manera disciplinada y responsable en el taller e hizo la invitación a aquellos que no contribuyeron con el comportamiento para que la próxima sesión mejoren la actitud frente a la clase.

#### ANÁLISIS Y REFLEXIÓN DE LA INFORMACIÓN

MACROCATEGORÍA: COMPETENCIA COMUNICATIVA LECTORA (A)

CATEGORÍA	DESCRIPTOR DE UNIDADES DE ANÁLISIS	EVIDENCIA	REFLEXIÓN
Estrategias cognitivas para la comprensión lectora (C)	(ACa1.3) Identifica términos que dificultan la comprensión.	En la rúbrica, con respecto al criterio “Cuando leo encuentro muchas palabras que desconozco” la frecuencia con la que seleccionaron cada opción fue: SIEMPRE(5) - MUCHAS VECES(10) - POCAS VECES(5) - NUNCA (0)	
	(ACa2.2) Selecciona ideas relevantes de un texto.	Se pregunta ¿quién quiere contar lo que les digo en ese texto? Dos estudiantes levantan la mano. – “que usted nos quiere ayudar para mejorar la comprensión lectora” – “Que vamos a hacer unos talleres y vamos a trabajar individual y grupalmente”. Se aclara que son tres modalidades de trabajo. ¿Cuál era la otra forma de trabajo? Los estudiantes responden: - “trabajo en grupos pequeños” – “trabajo individual”. Hasta que alguien dice: - “Actividades colectivas”. La docente afirma la respuesta y pregunta ¿en qué consisten las actividades colectivas? - un estudiante responde “con todo el curso”. La docente afirma y explica cada una de las modalidades de trabajo.	Se evidencia que ante la lectura de un texto y la exposición de las ideas relevantes que éste plantea, los estudiantes son poco participativos. Aquellos que se atreven a contar lo que han comprendido del texto, evidencian una comprensión limitada de la información, ya que dan cuenta de muy pocas ideas sueltas y en el caso de un estudiante, se da una respuesta descontextualizada.  Frente a la autoevaluación que hacen los estudiantes sobre su propio proceso de lectura, es posible identificar que 16 de ellos plantean que tienen la habilidad para identificar

		<p>En la rúbrica, con respecto al criterio “Al leer, fácilmente identifico la información más relevante del texto.” la frecuencia con la que seleccionaron cada opción fue: SIEMPRE(5) - MUCHAS VECES(11) - POCAS VECES(3) - NUNCA (2)</p>	<p>fácilmente la información más relevante de los textos que leen. Por su parte, 3 de ellos manifiestan que muy pocas veces lo hacen y 1 que nunca lo hacen.</p> <p>Lo anterior, permite ver incoherencia entre lo que los estudiantes plantean en la autoevaluación sobre su proceso lector y la habilidad mostrada para leer un texto al inicio del taller identificando las ideas relevantes. Sin embargo, debido a que la participación fue poca en esta parte inicial del taller, no es posible generalizar.</p>
	<p>(ACb3.3.) Relaciona los conocimientos previos sobre el tema</p>	<p>Ante la pregunta ¿Con qué tema podrían relacionar las imágenes de la portada del portafolio? un estudiante dice: como a exploradores. Los otros empiezan a enumerar los objetos: una cámara, unos binoculares, una lupa. La profesora vuelve a preguntar ¿con qué tema podemos relacionar esos objetos? – Un estudiante dice: con investigación. Se hace la contra pregunta ¿y ustedes saben quién hace investigación? – Un estudiante responde que los detectives; la docente afirma esta respuesta.</p>	<p>Frente a una pregunta en la que se indaga por los presaberes de los estudiantes, a partir de la observación de unas imágenes sueltas y la relación de dichas imágenes con un tema en común, un estudiante expone de manera coherente su opinión. Por su parte, hay otros estudiantes que las responden sin pensar si su opinión es coherente con lo que se está preguntando. En este caso, es posible evidenciar que la mayoría de los estudiantes tienen conocimientos previos relacionados con aspecto elementales de enumeración de unos objetos que conocen, sin poner en evidencia la relación de dichos objetos con un tema específico, que es lo que el docente está indagando.</p>

		<p>La docente explica que el desarrollo de los talleres tendrá como eje central el tema de los detectives porque se quiere que los niños de quinto se vuelvan detectives de la lectura, entonces pregunta ¿Ustedes saben que hacen los detectives? – Un estudiante dice matar a la gente, la profesora le pregunta ¿cómo sabe eso de los detectives? y el estudiante no responde. –Otra estudiante dice es una persona que investiga sobre un asesinato o algo así.</p> <p>Hay varios estudiantes que tienen dificultad para responder la pregunta ¿qué es leer? porque afirman que no saben. La docente les dice que escriban con sus palabras lo que se les ocurra, lo que ellos crean. Sin embargo, si después de pensar no tienen respuesta deben escribir “no sé”.</p> <p>Al socializar las respuestas de los niños frente a la pregunta qué es leer, responden: - “desarrollar la mente” -“aprender” –“una ayuda visual para comprender”- “leer es algo importante para estudiar”. La docente pregunta quien más quiere compartir su concepto de lectura y motiva a unas niñas que había escrito su respuesta. Otra niña responde “leer es un juego de la mente para</p>	<p>La mayoría del grupo no se anima a compartir en plenaria sus presaberes sobre lo que para ellos significa leer pues, de los 20 participantes de la sesión únicamente se ponen en evidencia las opiniones de 7 estudiantes. Sin embargo, al indagar por las respuestas registradas en el portafolio, únicamente 3 estudiantes manifiestan no saber qué significa leer. En general las respuestas se enfocan a definir la lectura como una actividad para desarrollar la mente; la lectura como una actividad cuyo objetivo es aprender y entender lo que nos quiere decir alguien; que la lectura requiere los sentidos; que es necesaria para estudiar; que a través de la lectura es posible saber lo que otras personas quieren decir y que la lectura permite dar cuenta de lo que se está leyendo. Lo anterior permite evidenciar que cada estudiante toca elementos importantes del concepto de lectura, vista como un ejercicio de comprensión. Aunque hay tres estudiantes que no saben qué es leer y otros que responden cosas descontextualizadas frente a lo que se pregunta, ninguno de los que dan una definición, plantea la lectura como la descodificación de las grafías.</p>
--	--	--	--

		<p>entender los textos” – “saber lo que escriben unas personas” – “saber lo que estoy leyendo”.</p> <p>PORTAFOLIO, sobre las respuestas que plantean los estudiantes frente a la pregunta ¿ para ti que significa leer?, es posible determinar las siguientes concepciones de lectura: - E1:”Desarrollar la mente” – E2: “para mi leer significa mucho porque es como un juego para la mente y para que yo entienda mucho mas los textos” E3: “leer es desarrollar la mente y es algo importante para aprender y comprender las cosas” E4: “Leer es algo importante-estudiar” E5: “ Para desarrollar la mente” E6: “Saber lo que estoy leyendo” E7: “Saber lo que escriben unas personas en los libros y saber lo que nos quieren contar E8: “ Para mi leer es saber lo que escriben los lectores saber que nos dejaron escrito en los libros investigar otros mundos”. E9: “Mucha importancia para que saques buenas puntuaciones en lecturas y en las pruebas. E10: “Para mi leer es ver que nos dejo los escritores antiguos y saber las costumbres antiguas y xxxxxx desarrollar la mente” E11:”No se” E12: “Me gusta leer mucho porque tiene cuantos y mitos y muchas cosas” E13:”Aprender ayuda a desarrollar la mente” E14:“ Es saber ver para poder aprender mucho mas a comprender la lectura” E15: “Desarrollar la mente y aprender” E16: “la leer es ago</p>	
--	--	---	--

		<p>importante para aprender juego de la mente para entender los textos” E17: “aprender también me significa desarrollar mi mente.E18: “A mi me parece que la lectura debe ser larga para uno distraerse” E20: Se nota un escrito borroso donde dice “No se”, sin embargo, al lado de este dice “Leer es algo importante para estudiar. (ACb3.3)</p> <p>En cuanto a la pregunta ¿qué importancia tiene la lectura en la vida de las personas? Los estudiantes que siempre participan responden: – “para que uno salga adelante para poder entender los trabajos en la universidad” La docente dice ahh para poder entender los trabajos de la universidad y ¿solo en la universidad se necesita la lectura? Los niños responden – no, en todo: - “en el fútbol”... -“para que no lo estafen” (los estudiantes dan sus opiniones al tiempo y la docente hace el llamado a pedir la palabra para poderse escuchar). Unos estudiantes dicen: -“para aprender” – “para comprender porque con la lectura se pueden saber muchas cosas” – “para aprender palabras, para aprender significados” – “para tener éxitos”.</p> <p><b>PORTAFOLIO:</b> sobre las respuestas que plantean los estudiantes frente a la pregunta en mención, es posible</p>	<p>Frente a la pregunta que indaga sobre la importancia que tiene la lectura en la vida de las personas, las respuestas hacen evidente que los estudiantes consideran que la lectura “es importante”. Dicha importancia la enfocan principalmente a que la lectura permite aprender. La relacionan sobre todo, con desempeños en el futuro, es decir, manifiestan que la lectura les ayuda cuando entren al colegio entender todo lo que leen o para cuando estén en la universidad. Razones como las que daban los estudiantes de la lectura para que no lo estafen, o para el fútbol hacen notar el carácter pragmático que los niños le otorgan a dicho proceso.</p>
--	--	--	---

		<p>identificar que los estudiantes respondieron: E1:” La lectura es importante para que uno no entienda varios textos. E2: “Tiene mucha importancia y con esa lectura podemos hacer un texto o hacer una poesía o una canción. E3: “Saber muchas cosas, aprender y comprender los trabajos aprender significados y ser exitoso. E4:” es para aprender muchas cosas de la vida y seguir adelante” E5:”para aprender” E6: “aprender y comprender lo que se lee. E7: “entender los trabajos de clase” E8: “para entender los trabajos, para la vida para toda la vida ser exitosos” E9: “para cuando te pregunten algo y no sabes leer es mejor estudiar para que cuando te llegue una carta no te confundas.E10: “uno cuando lee aprende las cosas de la vida y cuando uno lee un libro podemos aprender las costumbres antiguas y cuando uno lee desarrolla la mente mas y mas. E11: “Para leer cartas importantes que nos envían” E12: “Aprender cosas” E13: “Para entender los trabajos y ser exitoso. E14: “Cuando pueda tener un trabajo poder leer mucho y no dejar que me puedan estafar. E15: “Para aprender a leer” E16: “Entender los trabajos aprender comprender poder muchas cosas conocer palabras. E17: “Le ayuda a las personas a comprender y también con la lectura se puede saber muchas cosas. E18:” Si son novelas o historietas es chévere y para aprender” E20: “Para aprender muchas cosas de la vida y seguir adelante”</p>	<p>Preguntarse por lo que se sabe del tema es parte de los procesos metacognitivos que se deben realizar si se quiere lograr una comprensión de la información nueva. En este sentido, lograr que los estudiantes sean conscientes de los conocimientos previos que tienen frente a los diferentes temas y que los docentes puedan identificar qué tanto saben sus estudiantes antes de iniciar cualquier proceso de lectura, abre las posibilidades para desarrollar la comprensión.</p> <p>Por lo anterior, el portafolio o el cuaderno de trabajo, se convierten en una herramienta valiosa, pues este registro escrito complementa lo que los estudiantes se atreven a exponer en público y da la posibilidad al docente de tener una visión más amplia de lo que saben, piensan, opinan y sienten sus estudiantes.</p>
--	--	--	---

		<p>En la rúbrica, con respecto al criterio “Antes de empezar a leer me pregunto sobre lo que sé, del tema del que tratará el texto.” la frecuencia con la que seleccionaron cada opción fue: SIEMPRE(4) - MUCHAS VECES(2) - POCAS VECES(9) - NUNCA (5)</p> <p>En la rúbrica, con respecto al criterio “Cuando leo recuerdo otros textos leídos sobre el mismo tema y establezco comparaciones entre su contenido.” la frecuencia con la que seleccionaron cada opción fue: SIEMPRE(2) - MUCHAS VECES(9) - POCAS VECES(3) - NUNCA (6)</p>	<p>Con respecto al criterio de autoevaluación, donde se plantea a los estudiantes la frecuencia con la que antes de empezar a leer se preguntan por los presaberes, 6 estudiantes manifiestan que siempre o muchas veces se preguntan por lo que saben; por su parte, 9 estudiantes manifiestan que lo hacen pocas veces y 5 plantean que nunca lo hacen, en este sentido, es de resaltar que la mayoría de estudiantes no son conscientes de la necesidad que tiene poner en evidencia sus conocimientos previos para poder generar comprensión de un texto, ya que los conocimientos que se tienen con respecto del tema, son la base para hacer la interrelación con los nuevos conocimientos que expone el texto. Cabe la posibilidad que los estudiantes no hayan comprendido lo que significan los presaberes, por lo que esto pudo genera confusión en el momento de hacer su autoevaluación.</p> <p>Con respecto al criterio “Cuando leo recuerdo otros textos leídos sobre el mismo tema y establezco comparaciones entre su contenido.” la frecuencia con la que seleccionaron cada opción fue: SIEMPRE(2) - MUCHAS VECES(10) - POCAS VECES(3) - NUNCA (9) permite definir que la mitad de los estudiantes ponen en evidencia sus presaberes de intertextualidad y la otra mitad, no tienen en cuenta, o no son conscientes de que hay otros textos ya conocidos que se</p>
--	--	--	---

			relacionan con el tema del texto que se está leyendo. Dicha situación puede obedecer a que por ejemplo manejan una memoria a corto plazo o posiblemente a que no consideran necesario establecer comparaciones entre diferentes textos, pues la comprensión la centran como un proceso de comprensión en interacción única y exclusiva con el texto presente o actual, dejando de lado las posibilidades para ampliar la comprensión a partir de esas relaciones intertextuales. (construcción de redes de sentido a partir de la intertextualidad)
	(ACb4.3) Anticipa el contenido del texto a partir del título o las imágenes.	<p>En la rúbrica, con respecto al criterio “Antes de leer un texto me detengo a pensar sobre su contenido, a partir del título o las imágenes” la frecuencia con la que seleccionaron cada opción fue: SIEMPRE(7) - MUCHAS VECES(2) - POCAS VECES(6) - NUNCA (5)</p> <p>En la rúbrica, con respecto al criterio “Me detengo a observar detalladamente y comprender las imágenes que acompañan los textos que leo.” la frecuencia con la que seleccionaron cada opción fue: SIEMPRE(6) - MUCHAS VECES(4) - POCAS VECES(9) - NUNCA (1)</p>	14 estudiantes manifiestan que pocas veces o nunca realizan anticipaciones del texto basándose en la lectura del título y 13 estudiantes manifiestan que pocas veces o nunca observan detalladamente las imágenes que acompañan los textos para comprenderlas. En este sentido es posible determinar que en su mayoría, los estudiantes dan poca importancia al aporte que otorgan los títulos y las imágenes en la construcción del sentido de la lectura.

Estrategias metacognitivas para la comprensión lectora (F)	(AFd6.1) Define objetivos de lectura	<p>Luego de dar la indicación se pregunta: - ¿Entonces con qué finalidad vamos a leer? Es decir ¿cuál es el objetivo de leer ese texto? Una estudiante responde: - para saber qué dice. Por lo que se hace una contrapregunta ¿qué dice quién? A lo que otro estudiante responde – Que dice usted, porque es algo que usted nos escribió.</p> <p>En la rúbrica, con respecto al criterio “Cuando leo soy consciente del objetivo que tengo al leer y eso orienta la manera como abordo el texto ”la frecuencia con la que seleccionaron cada opción fue: SIEMPRE(11) - MUCHAS VECES(6) - POCAS VECES(2) - NUNCA (1)</p>	<p>Se hace evidente que ante la tarea de lectura de unas imágenes, algunos estudiantes responden sin tener claridad de cuál es el objetivo de hacer la observación, por este motivo, acuden a respuestas que no guardan coherencia con la tarea a realizar. Por lo anterior, se hace evidente que algunos niños carecen de estrategia metacognitivas de planeación de la tarea a desarrollar, y de autoregulación de sus desempeños en el ejercicio de una tarea, que les permitan identificar los objetivos con los que leen y la veracidad con la que cumplen dicho propósito.</p> <p>Con respecto a este aspecto, en la autoevaluación es posible determinar que 20 de los 26 estudiantes manifiestan que siempre o muchas veces son conscientes del objetivo que tienen al leer. Frente a lo anterior, se evidencia una incoherencia pues en las actuaciones y evidencias del desempeño de los estudiantes frente a una tarea específica en la que se pone en juego la conciencia sobre el objetivo de lectura, se hace explícita la dificultad.</p>
	(AFd6.3) Establece estrategias para realizar la tarea de lectura.	<p>En la rúbrica, con respecto al criterio “Cuando encuentro palabras desconocidas en un texto, busco la manera de aclarar su significado para comprender mejor el texto” la frecuencia con la que seleccionaron cada opción fue: SIEMPRE(12) - MUCHAS VECES(5) - POCAS VECES(2) - NUNCA (1)</p>	<p>En la autoevaluación, 21 estudiantes manifiestan que identifican las palabras que les causan dificultad para comprender y buscan la manera de aclarar su significado. Pese a lo anterior, hacen explícito que la estrategia más utilizada para hacer dicha aclaración está enfocada al uso del diccionario y que pocas veces acuden a las claves contextuales o estructurales de las palabras.</p>

		<p>En la rúbrica, con respecto al criterio “Al leer voy recreando en mi mente lo que plantea el texto” la frecuencia con la que seleccionaron cada opción fue: SIEMPRE(6) - MUCHAS VECES(6) - POCAS VECES(5) - NUNCA (3)</p> <p>En la rúbrica, con respecto al criterio “Al leer aplico alguna estrategia que me ayuda a comprender mejor” la frecuencia con la que seleccionaron cada opción fue: SIEMPRE(11) - MUCHAS VECES(3) - POCAS VECES(3) - NUNCA (3)</p> <p>En la rúbrica, con respecto al criterio “Cuando no comprendo lo que leo me doy cuenta y vuelvo a leer para tratar de comprender.” la frecuencia con la que seleccionaron cada opción fue: SIEMPRE(14) - MUCHAS VECES(3) - POCAS VECES(3) - NUNCA (0)</p>	<p>En la autoevaluación, 14 estudiantes manifiestan que siempre o muchas veces aplican alguna estrategia para comprender los textos, sin embargo, en la prueba diagnóstica y en una pregunta abierta realizada en el mismo portafolio se observa que en general no son conscientes de la aplicación de estrategias y quienes las aplican manifiestan que la relectura se convierte en la principal estrategia implementada. Todos los niños manifiestan que de alguna manera siempre aplican la estrategia de relectura, pues en la autoevaluación ninguno manifiesta lo contrario.</p>
	(AFd8.1) Determina las fortalezas y dificultades	Pasados 5 minutos un estudiante afirma haber terminado todo el taller. Por lo que la docente le pide que recuerde la instrucción que ella dio sobre la forma como se	Hay estudiantes que no ponen en evidencia procesos metacognitivos que les permitan regular sus acciones. En este sentido, presentan dificultad para reconocer las

	<p>presentadas durante el proceso.</p>	<p>desarrollan las actividades del portafolio. El estudiante no responde y se va para su puesto.</p> <p>En la rúbrica, con respecto al criterio “Me concentro con facilidad durante la lectura” la frecuencia con la que seleccionaron cada opción fue: SIEMPRE(11) - MUCHAS VECES(2) - POCAS VECES(6) - NUNCA (1)</p> <p>En la rúbrica, con respecto al criterio “Cuando leo entiendo con facilidad” la frecuencia con la que seleccionaron cada opción fue: SIEMPRE(7) - MUCHAS VECES(6) - POCAS VECES(5) - NUNCA (2)</p> <p>En la rúbrica, con respecto al criterio “Cuando leo y no comprendo entiendo a qué se debe esa falta de comprensión..” la frecuencia con la que seleccionaron cada opción fue: SIEMPRE(2) - MUCHAS VECES(3) - POCAS VECES(10) - NUNCA (5)</p> <p>FORTALEZAS</p> <p>“ - Leo y entiendo muy bien – Leo porque quiero y me gusta - Entiendo con facilidad - Me gusta y no me obligan – Me concentro con facilidad – cuando encuentro</p>	<p>fortalezas y dificultades que tienen frente a la realización de una tarea, de acuerdo con las instrucciones dadas.</p> <p>En la autoevaluación, 13 estudiantes plantean que siempre o muchas veces se concentran con facilidad, sin embargo, esta afirmación es incoherente pues en general la atención del grupo es dispersa, tal como se evidenció en todo el desarrollo de la secuencia didáctica.</p> <p>De igual forma, 13 estudiantes manifiestan que siempre o muchas veces al leer entienden con facilidad</p> <p>Por su parte, 15 estudiantes manifiestan que cuando leen y no comprenden pocas veces o nunca entienden a que se debe dicha falta de comprensión.</p> <p>Al indagar por las fortalezas y dificultades que reconocen sobre su propio proceso, las principales fortalezas están relacionadas con el gusto por la lectura, con la facilidad para entender lo leído y la estrategia de relectura para generar comprensión. En cuanto a las dificultades, lo que con mayor frecuencia se mencionó fueron los problemas con el</p>
--	--	---	--

		<p>palabras desconocidas hago lo posible para entenderlas – Me gusta leer – Cuando no entiendo vuelvo a leer”</p> <p>DIFICULTADES</p> <p>“- Se dificulta al ver las letras porque soy muy nervioso.- Encuentro varias palabras que no conozco (fue la razón con mayor frecuencia) – No leo por gusto sino porque me ponen a leer – Se me olvida lo que leo – Nunca cuando leo relaciono las cosas – No comprendo casi – Cuando leo una sola vez no entiendo bien y no puedo identificar la información más importante. – No me gusta leer – Leo y no sé por qué no entiendo.</p> <p>Hay dos niñas que escriben en ambos casos aspectos relacionados con las fortalezas. De igual forma, hay 5 estudiantes que muestran incoherencia en sus respuestas ya que dicen que no les gusta leer o les gusta poco y luego en fortaleza dicen que leen por gusto.</p> <p>Frente a la pregunta en la que concluyen la autoevaluación del proceso e identifican en qué aspecto consideran que deben mejorar para ser mejores lectores, 3 estudiantes no responden y los demás escriben que: “- Leer un poco más rápido (3 estudiantes) – Parar en los puntos (2 estudiantes) – En leer porque aprendo más - La</p>	<p>vocabulario, pues varios estudiantes manifestaron que encuentran muchas palabras desconocidas. Otras razones obedecen a la dificultad para recordar lo leído y para reconocer las dificultades de comprensión. De igual forma, hay 5 estudiantes que muestran incoherencia en sus respuestas ya que dicen que no les gusta leer o les gusta poco y luego en fortaleza dicen que leen por gusto.</p> <p>Al finalizar el proceso de autoevaluación de su proceso lector, se pide a los estudiantes identificar en qué aspecto consideran que deben mejorar para ser mejores lectores, 3 estudiantes no responden y los demás escriben que: “- Leer un poco más rápido (3 estudiantes), – Parar en los puntos (2 estudiantes) – En leer porque aprendo más - La lentitud – Entender un poco más (3 estudiantes) - Concentrarme más (8 estudiantes). -Aprender a leer mejor – Leer varias veces para comprender (5 estudiantes) – En el comportamiento. Lo anterior vislumbra la dificultad que tiene la mayoría de los niños para emprender acciones que les permitan mejora la comprensión de los textos pues, en varios casos se asocia a la lectura como un ejercicio relacionado con la fluidez y velocidad y en muy pocos caso como una actividad de comprensión.</p>
--	--	---	--

		lentitud – Entender un poco más (3 estudiantes) - Concentrarme más (8 estudiantes). -Aprender a leer mejor – Leer varias veces para comprender (5 estudiantes) – En el comportamiento.(AFd8.1)	
<b>MACROCATEGORÍA: PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE (B)</b>			
CATEGORÍA	UNIDAD DE ANÁLISIS	DESCRIPTORES	REFLEXIÓN
Prácticas de aula (P)	(BPq14.1) El docente da instrucciones claras para el desarrollo de las actividades.	Pide que realicen el primer punto donde responden las preguntas: ¿para ti que es leer? ¿Cuál es la importancia de la lectura en la vida de las personas?, pero aclara que deben pensar bien antes de escribir. Los estudiantes leen al tiempo cada pregunta y se escucha un murmullo, entonces la docente pregunta si las comprenden. Unos estudiantes responden – “no”. La docente les dice que escriban lo que para ellos es leer. Además pregunta ¿a ustedes les parece que la lectura es importante en la vida de las personas? Los estudiantes responden en coro - “si”. La docente pregunta ¿Entonces cuál es la importancia que tiene? ¿Por qué es importante? ¿Para qué usamos la lectura? Un estudiante responde – “para aprender”. La docente lo interrumpe y les dice que piensen en las respuestas y las escriban sin darlas a conocer al grupo.	En el grupo hay algunos estudiantes que no atienden a las orientaciones de la docente pues constantemente se distraen hablando con sus compañeros. Por otra parte, son estudiantes que muestran poca dedicación en lo que hacen pues quieren salir rápido de las actividades sin prestarle importancia a la calidad de sus trabajos. Por tanto, es importante que en el momento en que se da una orientación se verifique la comprensión por parte de los estudiantes, de manera que se desarrollen las actividades según la dinámica que se propone. Es necesario además hacer seguimiento a los trabajos de los estudiantes, pues en la medida que se eleve el nivel de exigencia en lo que hacen, los estudiantes van a prestar mayor empeño y dedicación por realizarlas de manera adecuada, lo anterior permite que

		<p>Dice a los niños que quien no entienda la llame y ella le explica en el puesto.</p> <p>La docente dice que van a continuar y explica que la segunda parte del taller va a permitir ver los gustos, intereses y hábitos que tienen frente a la lectura, Se indica que todos van a responder a las preguntas una a una para ir verificando que se comprenda lo que hay que hacer y se haga adecuadamente.. Inmediatamente un estudiante de los que constantemente se distrae y habla con sus compañeros se acerca a decir que ya terminó, entonces se llama la atención ya que no es posible que hayan terminado si la orientación fue que todos trabajaban sin adelantarse y dedicando el tiempo necesario para responder a conciencia cada pregunta.</p> <p>Se continuó con el desarrollo de la segunda actividad grupal, (tercera parte del taller) que consistió en leer un texto donde se exponen las características de los buenos lectores y se pide a los estudiantes expresar dichas características en una palabra o frase corta para elaborar una cartelera y socializarla ante los compañeros. Con el fin de asegurar la comprensión de las instrucciones correspondientes a la actividad, la docente pidió a los</p>	<p>se cumpla con el objetivo trazado y que todo se haga de acuerdo con la intencionalidad que tiene el docente.</p> <p>En muchos casos el docente da por hecho que si genera actividades en las que los estudiantes verbalizan lo que comprenden de las orientaciones dadas para el desarrollo de la actividad, estas sean comprendidas por todos. En este sentido el seguimiento constante a los desempeños de los estudiantes en el desarrollo de las estrategias de aula se convierte en la herramienta más efectiva para reorientar los procesos realizados por los estudiantes y generar una evaluación formativa que oriente al logro de los objetivos propuestos para la clase, en la que todos los niños logren de la mejor manera demostrar sus habilidades.</p>
--	--	--	---

		estudiantes leer cada punto y contar con sus palabras lo comprendido. Cuando ya se aclararon los primeros puntos, a través de ejemplos, se procedió a que los estudiantes desarrollaran se orientó que si tenían dudas se aclaraban de manera personalizada.	
(BPq14.4) Los estudiantes participan en rutinas que apoyan el uso efectivo del tiempo de clases (distribución de material, roles en actividades de trabajo cooperativo)	Los estudiantes	Aunque los estudiantes permanecen en el puesto, el manejo del tono de voz dificulta el desarrollo del trabajo en un ambiente adecuado para el aprendizaje. Por su parte, la docente titular constantemente llama la atención a los estudiantes y pide silencio. Mientras tanto, la docente investigadora pasa por los grupos dando las orientaciones y asignando el líder, (delegando esa responsabilidad al estudiante que se ha detectado como más indisciplinado).  En el momento en que se asigna el líder en los grupos se evidencia que la mayoría de ellos se enfoca en la actividad.	La distribución de roles para el trabajo cooperativo favorece el desarrollo de las actividades, pues en la mayoría de los casos, los niños se hacen responsables de la función que se les asigna, de manera que se pueda cumplir con los objetivos de las actividades. Esto se convierte, en un factor motivante, pues la autonomía el reconocimiento que se da a los niños los hace sentir parte importante del proceso. Sin embargo, esto no garantiza el adecuado desarrollo de las actividades, pues hasta que en los estudiantes con dificultad para mantenerse enfocados en las actividades de clase, no se generen procesos que permitan un verdadero cambio de actitud, los progresos serán momentáneos.
(BPq15.1) La interacción entre el docente y sus estudiantes está		Dos estudiantes hombres constantemente se levantan del puesto a molestar a sus compañeros, les quitan las cosas, les dicen cosas que hacen que los demás reacciones con un manotazo. Hablan entre ellos, se levantan del puesto y se sientan en la parte final del salón con el portafolio	En el grupo de estudiantes hay algunos que no respetan las normas para la creación de un buen ambiente de clase, sobre todo los hombres, pues todos ellos, constantemente se levantan a molestar a los compañeros, abandonando el trabajo que se les ha asignado. El tono de voz que se maneja

	orientada por el buen trato.	cerrado. Uno de ellos está parado mirando por la ventana ubicada al final del salón. Se escucha un murmullo algo fuerte y la docente titular les grita enérgicamente desde el final del salón: ¡bueno callados!. La docente investigadora interviene para establecer un acuerdo que permita mantener la disciplina y respetar la palabra. Les dice que van a mantener un tono de voz adecuado y se van comunicar a través de una seña que les hará con la mano levantada. Cuando la mano esté levantada, con los dedos se cuenta hasta tres, mientras se va pidiendo atención. Cuando la mano se empuña es porque se está pidiendo atención para una persona que está hablándoles.	es alto y eso hace que no haya un ambiente favorable para establecer un buen proceso comunicativo. Es evidente que la docente titular hace los llamados de atención con voz fuerte y firme y las respuestas de los estudiantes se enfocan bajo la misma mecánica, siendo necesario establecer mecanismos donde levantar la voz no sea la solución a la situación.
	(BPq15.2) La interacción entre estudiantes está orientada por el buen trato y el respeto.	<p>Dos estudiantes, hombres, constantemente se levantan del puesto a molestar a sus compañeros, les quitan las cosas, les dicen cosas que hacen que los demás reacciones con un manotazo</p> <p>Los grupos se organizan de acuerdo con la cercanía en los puestos, lo que genera que haya niños que no queden conformes con los compañeros que les correspondió trabajar, por lo que se escuchan expresiones de rechazo hacia los compañeros: - “yo con ese chino no me hago porque siempre me molesta y además no hace nada” – “Profe con Felipe no me gusta trabajar porque no hace sino molestar” – “esas chinas son más bobas profe, solo</p>	La relación entre algunos estudiantes no es tan favorable para el trabajo cooperativo. Hay estudiantes que muestran actitudes de rechazo hacia algunos compañeros, sobre todo hacia aquellos que constantemente molestan en las clases, pues al parecer obstaculizan el trabajo en los grupos. Entre las niñas se hace evidente mayor rechazo a trabajar con los niños que entre los mismos hombres.

		hablan de novios y no hacen nada, yo con ellas no me hago”	
(BPq15.3) La clase tiene normas claras, conocidas y seguidas por todos. El docente recuerda estas normas cuando corresponde y los estudiantes rectifican su comportamiento	<p>Mientras la docente explica lo anterior, al final del salón hay unos niños que hablan con el compañero del lado y no están prestando atención a la instrucción. Aunque hay varios estudiantes (hombres) levantados del puesto, el clima de aula en general es propicio para el desarrollo de las actividades.</p> <p>Dos estudiantes, hombres, constantemente se levantan del puesto a molestar a sus compañeros, les quitan las cosas, les dicen cosas que hacen que los demás reacciones con un manotazo. Hablan entre ellos, se levantan del puesto y se sientan en la parte final del salón con el portafolio cerrado. Uno de ellos está parado mirando por la ventana ubicada al final del salón. Se escucha un murmullo algo fuerte y la docente titular les grita enérgicamente desde el final del salón: ¡bueno callados! La docente investigadora interviene y establece un acuerdo para mantener la disciplina y respetar la palabra. Les dice que van a mantener un tono de voz adecuado y se van a comunicar a través de una seña que les hará con la mano levantada. Cuando la mano esté levantada, con</p>	<p>Es evidente que si se tienen normas establecidas, la mayoría de los estudiantes, sobre todo los hombres, las irrespetan. El clima del aula limita el desarrollo de un ambiente adecuado para el aprendizaje, pues mientras la docente se ocupa de los casos de indisciplina, no hace un uso efectivo del pues se pierde tiempo valioso para realimentar las actividades que están desarrollando los estudiantes que se encuentran enfocados en el objetivo de la clase.</p> <p>La situación disciplinar es bastante complicada, este aspecto además afecta notablemente el desempeño de los estudiantes, tanto de los que no cumplen con las normas pues nunca prestan atención a la clase, como en los que intentan prestar atención en la clase y son interrumpidos por los demás. Añadiendo a esta situación, el desgaste que se genera en la docente y el desánimo causado por la poca efectividad de sus estrategias de enseñanza, a pesar de los esfuerzos realizados.</p>	

		<p>los dedos se cuenta hasta tres, mientras se va pidiendo atención. Cuando la mano se empuña es porque se está pidiendo silencio y atención. El mismo estudiante continúa fuera del puesto, la docente investigadora lo observa fijamente sin decirle nada. El estudiante se da cuenta y continúa su recorrido.</p> <p>Se hace necesario hacer varios llamados a la disciplina y centrar la atención de los estudiantes (hombres) frente al trabajo pues se pasean por el salón, hacen grupos y hablan de otros temas, se van a la parte final del salón a hablar con la docente titular quien les dice enérgicamente que se sienten.</p> <p>Se evidencia que aunque los estudiantes permanecen en el puesto, el tono de voz tan alto que maneja la mayoría, no contribuye al desarrollo del trabajo en un ambiente adecuado. Por su parte, la docente titular constantemente llama la atención a los estudiantes y pide silencio.</p> <p>Los niños trabajan en su puesto realizando el trabajo individual, pero se escucha mucho murmullo, sobre todo los hombres hablan y comparten sus respuestas, la</p>	
--	--	---	--

		docente pide atención para explicar los puntos que causan dificultad en su comprensión, mientras tanto varios niños hablan y no prestan atención a las aclaraciones de la docente.	
(BPq16.2) Todos los estudiantes se involucran cognoscitiva y activamente en actividades planeadas y orientadas al aprendizaje, a través de la interacción entre ellos, preguntas, respuestas, acciones, reacciones, propuestas y creaciones.		Los estudiantes se organizan en grupos de trabajo con el fin de realizar la siguiente parte del taller que consiste en compartir sus respuestas a las preguntas individuales realizadas en la primera parte del taller e identificar generalidades entre las opiniones de los miembros del grupo para dar unas conclusiones grupales.	Los estudiantes no están acostumbrados a trabajar en grupo, esto se hace evidente en que aunque se organizan, se reparten roles y se asigna una actividad que debe ser realizada en conjunto, cada quien hace su trabajo de manera aislada. Hay unos estudiantes que aprovechan el trabajo en grupo para esperar que otros hagan las actividades y copiarlas pero no participan en la construcción de lo asignado, situación que además genera conflicto.
(BPq17.1) Los estudiantes conocen los		Inicia explicando que el taller en el que van a participar hoy es introductorio y tiene como propósito explorar las	

	<p>objetivos de la clase y los desempeños que el docente espera observar como resultado del proceso de aprendizaje de sus estudiantes.</p>	<p>ideas, fortalezas, dificultades, hábitos y gustos que tienen los niños frente a la lectura.</p> <p>Se da a conocer el nombre del primer taller “tras las pistas del lector” y se pide que lean el objetivo que se encuentra en el portafolio. Una estudiante lo lee en voz alta, la docente explica que con este taller quiere conocer los gustos, intereses y las fortalezas y dificultades que ellos reconocen de su propio proceso de lectura</p>	
	<p>(BPQ17.3) El docente genera estrategias para mejorar y reorientar las actividades de la clase, si es necesario, con el fin de garantizar los aprendizajes que se plantearon.</p>	<p>Explica que el desarrollo de los talleres tendrá como eje central el tema de los detectives porque se quiere que los niños de quinto se vuelvan detectives de la lectura, entonces pregunta ¿Ustedes saben que hacen los detectives? – Un estudiante dice matar a la gente, la profesora le pregunta ¿cómo sabe eso de los detectives? y el estudiante no responde. –Otra estudiante dice es una persona que investiga sobre un asesinato o algo así.</p> <p>Los estudiantes se van a desarrollar las actividades pero se evidencia dificultad para comprender en qué consiste el</p>	<p>El monitoreo de las actividades que realizan los estudiantes es esencial para lograr los objetivos de la clase. Sin embargo, hay estudiantes que se ven limitados por este acompañamiento sobreprotector que evita generar pensamiento en los estudiantes, pues se acostumbran a que todo lo que deben hacer requiera de la explicación del docente, ya que leer las instrucciones para el desarrollo de una actividad les resulta una tarea compleja.</p>

		<p>trabajo, por lo que la docente pasa por los grupos explicando lo que deben hacer y aclarando dudas.</p> <p>Durante el desarrollo del trabajo grupal fue necesario hacer una reasignación de un estudiante que tuvo varios inconvenientes para empezar a trabajar con los miembros del grupo inicial al que había sido asignado.</p> <p>Se continuó con el desarrollo de la actividad individual, para lo cual se hizo plenaria con el fin de asegurar la comprensión de las instrucciones correspondientes a las actividades a desarrollar. Cuando ya se aclararon los primeros puntos, a través de ejemplos, se procedió a que los estudiantes desarrollaran solo y si tenían dudas se aclaraban de manera individual.</p> <p>Durante el desarrollo de la primera parte del trabajo, las compañeras de grupo del E1 plantearon que éste no hizo nada, que todo el tiempo estuvo molestándolas, quitándoles las cosas y no colaboró en nada por lo que fue necesario, para la segunda parte del desarrollo del trabajo grupal, reasignarlo a un grupo.(BPq17.3)</p>	<p>La evaluación es un proceso que no se limita a los estudiantes. El docente debe estar constantemente evaluando sus decisiones y verificando que éstas realmente contribuyan a los aprendizajes, de manera que desde esta mirada se puedan tomar decisiones en pro de los aprendizajes de los estudiantes.</p>
--	--	--	--

	(BPq17.5) Los estudiantes participan del uso de diferentes instrumentos y ejercicios de evaluación para verificar sus aprendizajes	La docente explica a los estudiantes que a través del portafolio ella podrá identificar el proceso que cada uno lleva durante el desarrollo de los talleres.	
--	--	--	--

**REFLEXIONES ADICIONALES**

<b>CATEGORIA EMERGENTE</b>	<b>DESCRIPTOR</b>	<b>REFLEXIÓN</b>
Gusto por la lectura	Frente a la pregunta ¿Te gusta leer? 14 niños manifiestan que les gusta mucho. Entre las razones que dan están: “- porque la lectura es divertida. - Me ayuda en la universidad - Eso me ayuda más adelante - Entiendo las historias del pasado — Tiene mucha importancia – Porque aprendes costumbres antiguas – Cuando hay cuentos lo hablo en la mente - Aprendo a desarrollar la mente – Ocupo mi mente en algo productivo – me gusta desde pequeño”. 7 niños manifiestan que les gusta leer poco. Entre las razones que dan están: “- No me parece entretenido - Es aburrido – No me gusta casi leer - A veces la lectura no es interesante y a veces no la entiendo” y 4	Los hombres del salón, en general manifiestan que no les gusta leer. De las respuestas donde se afirma lo anterior, 10 corresponden a hombres y 1 a las mujeres. Las razones que dan están orientadas a que la lectura es algo aburrido. Por su parte, los 14 estudiantes que manifiestan su gusto por la lectura. Las principales razones que dan es que consideran la lectura como algo entretenido que les permite aprender, desarrollar la mente y ocuparse en algo productivo. Frente a este mismo criterio, se indagó en la rúbrica de autoevaluación y se evidencia una incoherencia por parte de 2 estudiantes, pues en este caso, 16 estudiantes manifiestan que siempre o muchas veces leen porque les gusta y no porque esta sea una tarea asignada por otra persona.

	<p>estudiantes manifiestan que para nada les gusta leer y la única razón que dan es que leer es demasiado aburrido.</p> <p>De los 11 estudiantes que manifestaron que no les gusta leer o que les gusta poco, 10 son hombres y 1 es mujer.</p> <p>En la rúbrica, con respecto al criterio “Leo por gusto y no porque sea una tarea asignada por otra persona”, la frecuencia con la que seleccionaron cada opción fue: SIEMPRE(15) - MUCHAS VECES(1) - POCAS VECES(5) - NUNCA (2)</p>	
<p>Motivos por los que lee</p>	<p>Con respecto a la pregunta ¿Cuáles son los motivos principales por los que lees? 4 estudiantes seleccionaron que para divertirse; 17 seleccionaron que para aprender y 5 seleccionaron que para cumplir con tareas escolares.</p>	<p>En general los estudiantes consideran la lectura como una oportunidad para aprender, esto permite ver la relación que hacen de la lectura especialmente con las actividades académicas. Aunque la mitad de los estudiantes plantean que leen más en la casa, seguramente esta lectura de igual forma se orienta al desarrollo de tareas propias del entorno escolar.</p>

		Por su parte, consideran que los textos de los que más aprenden es de los textos escolares.
Característica del ambiente preferido para leer	Sobre la pregunta ¿De qué manera prefieres leer? 19 estudiantes seleccionaron que en un lugar silencioso para poder concentrarse y no confundirse. Y 7 estudiantes seleccionaron que escuchando música porque lo consideran divertido.	19 estudiantes manifiestan que prefieren leer en un entorno silencioso pues el ruido les impide comprender. Al hacer una revisión del ambiente de aula es posible determinar que éste de alguna manera obstaculiza la comprensión, pues no se cuenta con un ambiente silencioso.
Tipo de texto más leído	Con relación a la pregunta ¿Qué es lo que más lees? (respuesta con posibilidad de seleccionar varias opciones) 1 estudiante no contestó; 17 estudiantes seleccionaron que cuentos y novelas, quedando claro en sus justificaciones que es el cuento el tipo de texto preferido ya que les parece divertido, entretenido, bonito, interesante y permite imaginar cosas de la vida de otras personas; 3 estudiantes seleccionaron los periódicos porque les permite saber cosas que pasan en otros países y otros pueblos; 1 estudiante seleccionó las revistas ya que tienen cosas lindas como ropa y otras cosas; 7 niños seleccionaron los textos escolares porque les dejan tareas y tienen que leerlos o para entender las preguntas que les colocan en el colegio; 2 estudiantes seleccionaron las enciclopedias porque les informan y un niño dijo que otro tipo de texto como los sangrientos porque “desde pequeño me gusta ver la sangre”	Los textos preferidos por la mayoría de los estudiantes del curso son los cuentos y las novelas (20 estudiantes). Específicamente el cuento. Entre sus justificaciones, plantean que este tipo de texto les parece divertido, entretenido, bonito, interesante y permite imaginar cosas de la vida de otras personas y tienen muchas enseñanzas y moralejas.  En los comentarios que se escucharon en el salón de clases, es posible evidenciar que a los hombres que les gusta poco leer si les interesa la lectura de historias de terror, acción y los comics.

Gustos	Al identificar las respuestas sobre la pregunta ¿Cuáles son los textos que más les gusta leer? 20 estudiantes seleccionaron los cuentos y las novelas. Entre las razones encontramos: “- los cuentos son divertidos. - Siempre tienen un final feliz. - Tienen muchas enseñanzas y moralejas – Son interesantes – Nos relajan la imaginación- Contienen historias de amor – Son entretenidos”; 5 estudiantes seleccionaron que los textos escolares porque les ayudan a hacer las tareas.	Por su parte, manifiestan que los cuentos y novelas son los textos más leídos, junto con los textos escolares, como parte de las tareas que les asignan.
Textos que relacionan con el aprendizaje	Con respecto a la pregunta ¿De cuál texto crees que aprendes más? 12 estudiantes seleccionaron los textos escolares pues plantean que: “nos ayudan a hacer las tareas – nos ayudan a entender varias cosas – podemos desarrollar destreza mental – son de la escuela y explican cosas”; 1 estudiante propuso que aprende más de los textos de acción Porque “se emociona”; 2 estudiantes dicen que aprenden más de los periódicos porque “son violentos y bonitos”; 8 estudiantes dicen que aprenden más de las enciclopedias ya que: “- esas tienen de todo – tienen información sobre muchas materias – enseñan cosas antiguas – tienen hartas cosas” y 1 estudiante propuso que del Internet porque va internet y aprende más.	
Lugar donde más leen	Sobre la pregunta ¿En qué lugar lees más? 12 estudiantes seleccionaron que en la casa y 12 estudiantes	

	seleccionaron que en la escuela. Al observar estas respuestas es posible evidenciar que quienes no les gusta leer en general leen más en la escuela.	
--	--	--

## ANEXO G. Ejemplo de Asentimiento informado de los estudiantes

### ASENTAMIENTO INFORMADO DE LOS ESTUDIANTES

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, dirigida por la docente CLARA CABRERA TORRES. He sido informado (a) de que el objetivo principal de este estudio es "Determinar de qué manera la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas, contribuyen a fortalecer los procesos de pensamiento inherentes a la comprensión lectora con estudiantes de grado quinto"

Me han indicado también que tendré que responder una prueba inicial con 25 preguntas de selección múltiple y 2 preguntas abiertas. De igual forma participaré en el desarrollo de unos talleres que buscan contribuir a mejorar mi competencia lectora. Finalmente, desarrollaré una prueba de salida con las mismas características de la inicial.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo realizar contacto con quien lo dirige al correo [clarianct12@hotmail.com](mailto:clarianct12@hotmail.com).

---

**Firma del Participante**

Paula Alejandra Ruiz Camargo.

**Fecha**

Mayo 8 de 2017

## ANEXO H. Ejemplo de consentimiento informado para los padres de familia de los estudiantes participantes de la investigación

### CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LOS PADRES DE FAMILIA DE LOS ESTUDIANTES PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los padres de familia de los estudiantes participantes en esta investigación una clara explicación de la naturaleza de la misma.

La presente investigación será realizada por la estudiante CLARA CABRERA TORRES bajo la dirección de María Trinidad Gómez, de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander. El objetivo principal de este estudio es "Determinar de qué manera la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas, contribuyen a fortalecer los procesos de pensamiento inherentes a la comprensión lectora con estudiantes de grado quinto"

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento al teléfono 3138981943 o al correo electrónico [clarianct12@hotmail.com](mailto:clarianct12@hotmail.com).

Desde ya le agradezco su valiosa participación.

Nombre del padre de familia

Ana Tiba Camargo Saenz

Firma del padre de familia

fulful 2378359@ría

Nombre de mi hijo (a) participante

Paula Alejandra Ruiz Camargo

Fecha:

Mayo 08 de 2017

**ANEXO I. Certificado de participación en curso virtual de capacitación  
“protección de los participantes humanos de la investigación”**

