

**LOS TEXTOS DESCRIPTIVOS COMO PROPUESTA DIDÁCTICA PARA
DESARROLLAR PROCESOS DE PENSAMIENTO INFERENCIAL Y CRÍTICO,
CON LOS ESTUDIANTES DE LOS GRADOS SEGUNDO, TERCERO Y QUINTO
DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA AGUADA DE CEFERINO DEL MUNICIPIO
DE GIRÓN**

NUVIA SANTANA NIETO

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

**LOS TEXTOS DESCRIPTIVOS COMO PROPUESTA DIDÁCTICA PARA
DESARROLLAR PROCESOS DE PENSAMIENTO INFERENCIAL Y CRÍTICO,
CON LOS ESTUDIANTES DE LOS GRADOS SEGUNDO, TERCERO Y QUINTO
DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA AGUADA DE CEFERINO DEL MUNICIPIO
DE GIRÓN**

NUVIA SANTANA NIETO

Proyecto de grado para optar al título de Magister en Pedagogía

DIRECTOR

LUIS ALFREDO MANTILLA FORERO

MSc. en Pedagogía

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

ESCUELA DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

BUCARAMANGA

2017

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por la oportunidad de continuar con mis estudios y darme la sabiduría necesaria para lograr esta meta.

A mi familia, mis hijos: Alejandra y Sebastián, por el apoyo incondicional, por creer en mis capacidades, por tener fe en mí y ayudarme a superar cada obstáculo y cada dificultad presentada durante este proceso.

A la Maestra Sonia Gómez Benítez por su acompañamiento durante este proceso académico, quien supo dar luz y ánimo a nuestro camino.

Al maestro Alfredo Mantilla, quien asesoró y guió mi trabajo de investigación.

A mis queridos estudiantes, por la entrega y el interés presentado en hacer parte de la investigación.

TABLA DE CONTENIDO

| | Pág. |
|---|-------------|
| INTRODUCCIÓN..... | 15 |
| 1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA..... | 19 |
| 2. JUSTIFICACIÓN..... | 24 |
| 3. OBJETIVOS..... | 29 |
| 3.1. OBJETIVO GENERAL..... | 29 |
| 3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS..... | 29 |
| 4. MARCO TEÓRICO..... | 30 |
| 4.1. MARCO CONCEPTUAL..... | 38 |
| 4.1.1. Textos Descriptivos..... | 39 |
| 4.1.1.1. Interventores de un Texto Descriptivo..... | 39 |
| 4.1.1.2. Etapas de la Descripción..... | 39 |
| 4.1.1.3. Tipos de Descripción..... | 40 |
| 4.1.2. Pensamiento Crítico..... | 41 |
| 4.1.3. La Lectura..... | 41 |
| 4.1.4. Niveles de Lectura..... | 41 |
| 4.1.5. Tipos de Lectura..... | 43 |
| 4.1.5.1. Lectura Literal..... | 43 |
| 4.1.5.2. Lectura Inferencial..... | 43 |
| 4.1.5.3. Lectura Crítica..... | 43 |

| | |
|---|----|
| 4.1.6. Herramientas Didácticas en la Educación..... | 44 |
| 4.1.6.1. La Lectura Crítica como Herramienta de Aprendizaje. | 44 |
| 5. ANTECEDENTES..... | 45 |
| 5.1. ANTECEDENTES INTERNACIONALES | 45 |
| 5.1.1. La Comprensión Lectora en un Colegio Rural Agrupado..... | 45 |
| 5.1.2. Cómo Desarrollar la Lectura Crítica: Una Propuesta Para el Nivel Medio Superior de la UANL. | 46 |
| 5.1.3. La Lectura Crítica en los Libros de Texto de Educación Secundaria Concepción y Tratamiento Metodológico..... | 47 |
| 5.2. ANTECEDENTES NACIONALES..... | 49 |
| 5.2.1 Estrategias Didácticas para Fomentar la Lectura Crítica desde la Perspectiva de la Transversalidad..... | 49 |
| 5.2.2. La Secuencia Didáctica como Estrategia para Desarrollar Niveles de Lectura Crítica en Estudiantes de Grado Quinto..... | 50 |
| 5.2.3. Lectura Crítica en Grado Octavo en la Institución Félix Naranjo San Diego. | 51 |
| 5.2.4. Procesos de Lectura Crítica, Mediación Pedagógica para Propiciar Desarrollo de Habilidades de Pensamiento Crítico en Estudiantes Universitarios (Herrera, Villalba 2012) | 52 |
| 5.3. ANTECEDENTES LOCALES | 53 |
| 5.3.1. Lectura de Historietas: Apuesta para el Desarrollo de la Argumentación con Estudiantes del Sector Rural..... | 53 |
| 5.3.2. Diseño de una Unidad Didáctica para el Fortalecimiento y Desarrollo de la Lectura Crítica en Estudiantes del grado 11-8 de la Escuela Normal Superior de Bucaramanga, Sede C..... | 55 |
| 5.3.3. Diseño de una Unidad Didáctica para el Fortalecimiento y el Desarrollo de la Lectura Crítica en Estudiantes de Educación Multigrado, Tercero – Quinto de Primaria del Centro Educativo Rural la Malaña | 56 |

| | |
|---|-----|
| 5.3.4. Concepciones Sobre Lectura Crítica de los Docentes en Ejercicio de Lengua Castellana en la Ciudad De Bucaramanga Y Su Área Metropolitana | 57 |
| 5.4 ANTECEDENTES LEGALES..... | 58 |
| 6. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN | 61 |
| 7. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN | 64 |
| 7.1. DISEÑO METODOLÓGICO..... | 64 |
| 7.2. ENFOQUE METODOLÓGICO..... | 65 |
| 7.3. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS | 67 |
| 7.4. ANÁLISIS DIAGNÓSTICO..... | 71 |
| 7.4.1. Prueba Diagnóstica..... | 72 |
| 7.5. OBSERVACIÓN PARTICIPANTE..... | 78 |
| 7.5.1. Conclusiones de la Observación Número Uno. | 78 |
| 7.5.2. Conclusiones de la observación número dos..... | 81 |
| 7.5.3. Conclusiones de la Observación Número Tres..... | 82 |
| 7.5.4. Errores cometidos durante el desarrollo de las clases..... | 84 |
| 7.5.5. Conclusiones de la Observación..... | 84 |
| 7.6. REVISIÓN DE DOCUMENTOS | 86 |
| 7.7. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS DIAGNÓSTICO | 89 |
| 8. PRINCIPIOS ÉTICOS | 93 |
| 9. PROPUESTA PEDAGÓGICA..... | 97 |
| 10. ANÁLISIS DE RESULTADOS..... | 114 |
| 10.1. APLICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA E INCLUSIÓN DE LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA (INFERENCIAL-CRÍTICO) DE TEXTOS DESCRIPTIVOS..... | 116 |

| | |
|---|-----|
| 10.1.1. Componente actitudinal en la aplicación de la secuencia didáctica..... | 116 |
| 10.2. COMPONENTE PROCEDIMENTAL EN LA APLICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA..... | 122 |
| 10.3. COMPONENTE COGNITIVO EN LA APLICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA:..... | 130 |
| 10.4. CAMBIOS EN LOS PROCESOS DE LECTURA INFERENCIAL Y CRÍTICA DE LOS ESTUDIANTES A PARTIR DE LA LECTURA Y ESCRITURA DE TEXTOS DESCRIPTIVOS | 141 |
| 10.5. FALENCIAS IDENTIFICADAS DURANTE LA APLICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA..... | 143 |
| 10.6. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS PROPUESTAS EN LA SECUENCIA DIDÁCTICA..... | 145 |
| 11. HALLAZGOS | 154 |
| 12. PROCESO DE EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA..... | 163 |
| 12.1. PRUEBA EN LECTURA..... | 163 |
| 12.2. PROPUESTA PEDAGÓGICA: “A PINTAR CON PALABRAS” | 164 |
| 13. CONCLUSIONES | 177 |
| 14. RECOMENDACIONES..... | 183 |
| BIBLIOGRAFÍA..... | 186 |
| ANEXOS..... | 191 |

LISTA DE FIGURAS

| | Pág. |
|--|-------------|
| Figura 1. Nivel general del grupo..... | 123 |
| Figura 2. Uso de la descripción objetiva y subjetiva: | 129 |
| Figura 3. Estudiantes con mayores habilidades Lecto- Escritoras..... | 132 |
| Figura 4. Tipos de Descripción usada por los estudiantes..... | 134 |

LISTA DE TABLAS

| | Pág. |
|--|-------------|
| Tabla 1. Indicadores de nivel Inferencial y Critico para la investigación | 73 |
| Tabla 2. Resultados totales de la prueba diagnóstica niveles literal e inferencial grados segundo y tercero. | 74 |
| Tabla 3. Resultados totales de la prueba diagnóstica niveles literal e inferencial grado quinto. | 74 |
| Tabla 4. CATEGORÍAS DEL DIAGNÓSTICO (PRECATEGORÍAS) | 90 |
| Tabla 5. Estándares de Humanidades y Lengua Castellana | 100 |
| Tabla 6. Fase 1 | 101 |
| Tabla 7. Fase 2 | 103 |
| Tabla 8. Fase 3 | 105 |
| Tabla 9. Fase 4 | 108 |
| Tabla 10. Fase 5 | 110 |
| Tabla 11. Estudiantes por grados | 115 |
| Tabla 12. resultados de ejercicio de sonidos | 127 |
| Tabla 13. Momento reflexivo 1 Transformaciones físicas o culturales en la vereda..... | 139 |
| Tabla 14. Resultados totales de la prueba: niveles literal e inferencial. Año 2.016 | 164 |
| Tabla 15. Concepto del Evaluador..... | 171 |

LISTA DE ANEXOS

| | Pág. |
|--|-------------|
| Anexo A. Prueba de lectura y escritura para los grados segundo y tercero | 192 |
| Anexo B. Prueba de lectura y escritura para el grado quinto | 201 |
| Anexo C. Rejillas para tabular información prueba diagnóstica grado segundo y tercero..... | 212 |
| Anexo D. Rejillas para tabular información prueba diagnóstica grado quinto | 216 |
| Anexo E. Rejilla de tabulación prueba diagnóstica Aguada de Ceferino- grados segundo y tercero | 219 |
| Anexo F. Resultados totales de la prueba diagnóstica, niveles literal e inferencial grados segundo y tercero. | 222 |
| Anexo G. Rúbrica para evaluar el texto descriptivo | 223 |
| Anexo H. Talleres de la secuencia didáctica | 224 |
| Anexo I. Instrumento de evaluación individual | 249 |
| Anexo J. Instrumento de evaluación grupal | 250 |
| Anexo K. Criterios Éticos | 251 |

RESUMEN

TITULO: LOS TEXTOS DESCRIPTIVOS COMO PROPUESTA DIDÁCTICA PARA DESARROLLAR PROCESOS DE PENSAMIENTO INFERENCIAL Y CRÍTICO EN NIÑOS*.

AUTOR: Nuvia Santana Nieto**.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de la lectura, desarrollo de habilidades para la lectura, textos descriptivos.

Las habilidades de lectura crítica e inferencial constituyen una herramienta esencial dentro de la educación con niños de primaria, centralmente en la formación del pensamiento complejo, es por ello que este trabajo investigativo tiene como objetivo central evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje de estudiantes de primaria de sector rural, a partir de la ejecución de una secuencia didáctica, en la cual se usan textos descriptivos para generar referentes didácticos y desarrollar procesos de pensamiento inferencial y crítico en los niños de la institución educativa objeto de la investigación.

La investigación se desarrolló en tres etapas, la primera, en la cual se realizó el Diagnóstico y la Observación Participante a fin de evaluar la habilidad en lectura y escritura en el estudiante y evidenciar las dificultades, y sobre las cuales se trabajó posteriormente. Un segundo momento permitió dar paso al diseño e implementación de la secuencia didáctica planteada en el proyecto de investigación. Y finalmente se realizó un proceso de evaluación de la propuesta a fin de identificar cómo fue el proceso en los niños, cuál fue el avance en los procesos de lectura inferencial y crítica usando el texto descriptivo como herramienta y cuáles fueron las mayores dificultades que presentaron los estudiantes durante la ejecución. El enfoque de la investigación es cualitativo, desde el diseño de investigación acción y se aplicó a estudiantes de sector rural de una institución educativa pública del municipio de Girón Santander, con estudiantes de segundo, tercero y quinto primaria en aulas multigrado de modalidad escuela nueva.

* Proyecto de grado

** Facultad de Ciencias Humanas, Escuela de educación, Maestría en Pedagogía. Dir: Mg. Luis Alfredo Mantilla Forero

ABSTRACT

TITLE: DESCRIPTIVE TEXTS AS A DIDACTIC PROPOSAL TO DEVELOP INFERENTIAL AND CRITICAL THINKING PROCESSES IN CHILDREN*.

AUTHOR: Nuvia Santana Nieto**.

KEYS WORDS: Teaching reading, developing reading skills, descriptive texts

Critical and inferential reading abilities build an essential tool into education with primary children, centrally into the building of complex thinking because of that this investigative work has as a main objective, evaluate teaching process and learning of primary students from rural sector beginning from the execution of a didactic secuencia which uses descriptive texts to generate didactic referents and develop processes of inferential and critical thinking in children of the school as an object of the research.

The research develop in three stages, which the first one develop the diagnosis and the participant observation in order to evaluate the reading and writing abilities in children to evidence the difficulties became showing and above them, the group worked on. A second moment allowed pass onto the design and implementation of the didactic secuencia planned into the research project. Finally, it develops an evaluation process of the proposal in order to identify children's process which was the advance in inferential and critical reading processes using descriptive text as a tool and which were the most difficulties the students showed during the execution.

The focus of the research is qualitative from the design of research action and develop into rural students from a public school of Giron, department of Santander. With students from second, third and fifth grade of primary in multigrade rooms, new school modality.

* Thesis paper.

** Faculty of Human Sciences, School of Education, Masters in Pedagogy. Dir: Mg. Luis Alfredo Mantilla Forero

INTRODUCCIÓN

“Comprender requiere construir el contenido pero también descubrir el punto de vista o los valores subyacentes (la ideología)”, afirma Cassany (2009) y es precisamente esta premisa una de las directrices centrales que motivaron esta investigación, pues bien, existen muchas investigaciones en torno a la lectura y la escritura, desde el ámbito pedagógico y la relación entre los procesos de enseñanza y aprendizaje, a partir de las cuales se han orientado diversas propuestas didácticas para implementar en el aula de clase. Es así que una de las necesidades más importantes que surgen en las instituciones educativas, tanto de carácter público como privado, es el fortalecimiento de las habilidades lectoras de los estudiantes, quienes desde niños, puedan ir evidenciando progreso en sus destrezas para leer y escribir apropiadamente. Incluso, es preciso hacer mención, que en muchos sistemas educativos del mundo como Finlandia, Corea del sur, Japón y Holanda, entre otros, desde los primeros años de escolaridad, se hace énfasis en los niveles de comprensión lectora, el proceso lector, las estrategias y los materiales que se requieren para lograr que los estudiantes elabore y reelabore la coherencia global de los textos, incluso ir más allá del texto mismo y avanzar sus habilidades críticas e inferenciales.

De esta manera, la presente investigación toma como referencia la problemática de los procesos de lectura y escritura que presentan los niños en educación primaria y tiene como escenario a la Institución Educativa (IE) Aguada de Ceferino, ubicada en el municipio de Girón departamento de Santander, el cual es un establecimiento educativo de carácter oficial, que se encuentra en una vereda ubicada a cuarenta minutos de la cabecera municipal.

El propósito que se estableció fué determinar los niveles de lectura y escritura a nivel inferencial y crítico usando como herramienta el texto descriptivo; lo anterior a partir de la implementación de una secuencia didáctica en estudiantes de los grados segundo, tercero y quinto de la IE Aguada de Ceferino de Girón. Este proyecto usa como ruta identificar las principales falencias que presentan los estudiantes, directamente en los niveles de lectura y escritura a nivel inferencial y crítico, desde la aplicación de diagnósticos y diferentes pruebas evaluativas a fin de definir y caracterizar la población de referencia. Además de problematizar las estrategias didácticas desarrolladas en el aula clase, buscando una adaptación y mejora de las mismas, que ayuden a generar de forma progresiva un avance significativo en los procesos. Es por ello, que las actividades a implementar fueron dispuestas a través de una secuencia didáctica, la cual, permite desarrollar acciones pedagógicas de forma ordenada y secuencial en el aula, y que a su vez propicie la generación de procesos de pensamiento inferencial y crítico, desde la lectura y escritura de textos descriptivos.

Para este propósito se plantearon algunos interrogantes que direccionaron la investigación, como ¿qué sucede con los textos que el niño lee?, ¿cuál es la comprensión que tiene?, ¿qué sucede con los procesos de lectura y escritura que está llevando a cabo el niño en el aula? y ¿por qué los niños presentan bajos niveles en sus procesos de lectura y escritura? Pues bien, el modelo educativo y las didácticas metodológicas de la IE, tradicionalmente, han generado un escenario en donde la lectura es muy literal, lo cual implica que el estudiante identifica personajes, el orden de las acciones, tiempos, lugares, razones explícitas de ciertos sucesos o acciones, pero no logra ir más allá de lo descrito e ilustrado en el texto.

De acuerdo a esto, en concordancia con lo anteriormente descrito, se observó la necesidad de implementar estrategias didácticas que ayuden a mejorar los procesos de lectura y escritura, y que además, promuevan a que los estudiantes expliquen los elementos de escritura a nivel de oraciones y párrafos de textos cortos

y se haga hincapié en la comprensión de significados de forma profunda. Donde se requiere un grado de abstracción, discernimiento e interpretación por parte del lector, y donde se invite al niño a pensar y generar ideas de forma cada vez más crítica.

Ahora, en el marco de la investigación es importante resaltar que uno de los fines de la educación es el mejoramiento continuo de los procesos educativos, de manera que implementar estrategias y didácticas de enseñanza eficaces ayudan a generar caminos que ilustren evolución y un mejor porvenir para las nuevas generaciones en relación al mejoramiento de sus habilidades. Es por ello, que las Instituciones educativas poseen una labor determinante en la educación de los niños y jóvenes, en donde uno de los centros de aprendizajes más elementales y continuos es el desarrollo de competencias comunicativas y la enseñanza de habilidades lectoras y escritoras apropiadas y suficientes, que van desde el inicio de la formación del niño y son constantes en la educación en cualquier grado o nivel escolar futuro.

De acuerdo a lo anterior, se puede evidenciar cómo la investigación nace de la necesidad encontrada en el aula de clase de la IE Aguada de Ceferino, teniendo como referencia los bajos resultados en el nivel de comprensión lectora y las falencias que poseen los estudiantes en cuanto a la lectura inferencial y crítica, no sólo de textos lineales (párrafos) sino también en la lectura de imágenes y gráficos. Por lo anterior, el trabajo se direccionó hacia el propósito de fortalecer y mejorar el nivel de comprensión de lectura en los estudiantes y por ende mejorar sus habilidades comunicativas.

Cabe resaltar que la investigación pretende tener un impacto positivo, no sólo para los estudiantes sino para la institución educativa, ya que la ruta a seguir es implementar estrategias que permitan que el estudiante, desde muy temprana edad, sea capaz de leer y comprender mensajes escritos y encontrar su significado y sentido, así como realizar conjeturas o hipótesis. Lo anterior, con el ánimo de que

sea el maestro el primero en propiciar ambientes para el fortalecimiento de la lectura e interpretación, y dejando a un lado el aprendizaje memorístico y mecánico que se ha propiciado en el aula tradicionalmente, ya que no ofrece una formación determinante para la vida de los educandos, ni permite el desarrollo de sus competencias comunicativas; y por otro lado, que el estudiante tenga un aprendizaje más significativo desde sus primeras etapas escolares, que le permitan ser más competente y desarrollar habilidades para comprender e interpretar cualquier tipo de texto, que no sólo le ayudará en su vida escolar sino que sea un aprendizaje que le haga más competente para su cotidianidad.

La proyección de esta propuesta de investigación se enfoca como una alternativa para fortalecer los procesos de lectura y escritura que ya se están desarrollando en el aula, pero con el fin de mostrar estrategias para potencializar las habilidades de los estudiantes y con esto mostrar un camino diferente e innovador respecto al hábito de leer y escribir que tiene actualmente la población objetivo de la investigación. Buscado, a su vez, que en la IE empiece a fortalecer los escenarios de lectura y escritura, que los mismos estudiantes vean cómo gradualmente se puede ir mejorando sus capacidades de comprender e interpretar un texto; y como consecuencia se espera que los resultados de esta investigación implique una mejora a nivel institucional, a través de las pruebas internas y externas, y que tenga una proyección a nivel social y de comunidad, al aportar de forma positiva los procesos escolares de los estudiantes para que sean más competentes al llegar a niveles superiores (bachillerato y media).

En esta medida, la intención final de la investigación es servir de sustento para realizar una mejora de los planes de área y asignatura a nivel institucional, así como mejorar los currículos y planeaciones de clase, en donde se den estrategias a los docentes para mejorar la didáctica de la enseñanza respecto a las competencias de lectura y escritura, que sean idóneas y suficientes para los estudiantes.

1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

La presente investigación tiene como contexto a la Institución Educativa Aguada de Ceferino, establecimiento educativo de carácter oficial, que se encuentra en una vereda ubicada a cuarenta minutos de Girón Colonial, la cual cuenta con 121 estudiantes y ofrece los grados de preescolar, básica primaria y media (0° a 11°) Académica.

La mayoría de la población de la vereda donde se encuentra ubicada la Institución Educativa (IE), es decir las familias de los estudiantes de la misma, se dedica a la agricultura y cultivan diversos productos, en especial la piña; los cuales son llevados a la ciudad para ser comercializados en las principales plazas de mercado. Es importante mencionar que, debido a sus largas jornadas de trabajo y poca retribución económica, los padres de familia no tienen como preferencia la educación de sus hijos, ya que sus prioridades son el trabajo, la alimentación y el sustento diario; por el contrario, ven como una opción que sus hijos después de cierta edad (13 años) los acompañen en las labores del campo para obtener mayores ingresos para la familia y en ocasiones, para dejar de lado su responsabilidad económica como padres.

Según encuestas realizadas por los docentes a los padres de familia, dentro de la institución educativa, para conocer los niveles de alfabetización de la población, se demostró que su nivel educativo no sobrepasa el tercer grado de primaria en un 95% y la población restante (5%) sólo alcanzó a terminar su primaria, ya sea por su falta de recursos económicos para estudiar o por la gran distancia en la que quedaban las Instituciones Educativas en su época. Lo anterior tiene como consecuencia la poca participación de los padres en las actividades educativas de sus hijos y por ende en los procesos educativos, aumentando así la responsabilidad

de la educación de los estudiantes de la IE sobre los maestros. Por ello, es de considerar que lo descrito anteriormente son indicadores relevantes a la hora de pensar en aspectos que pueden estar afectando los niveles de aprendizaje de los estudiantes, dado el poco acompañamiento por parte de los padres de familia y acudientes respecto a los procesos que se desarrollan en el aula¹.

En cuanto a los resultados de las Pruebas Saber Tercero - 2014 para el área de Lenguaje, (área a trabajar en esta Investigación) se obtuvo un 18% en el nivel Insuficiente, un 36 % en el nivel mínimo, 30% en el nivel satisfactorio y un 16% en el nivel avanzado. Lo que indica que disminuyó el porcentaje en el nivel insuficiente comparado con el año 2013, ya que se encontraba con un porcentaje del 41%. Por su parte, en las Pruebas Saber Quinto – 2014 para el área de Lenguaje, se presentó un 19% en el nivel insuficiente, 50% en el nivel mínimo, 27% en el nivel satisfactorio y un 4 % en el nivel avanzado. Lo cual revela que en comparación con el 2013 y según los resultados, el nivel insuficiente aumentó para el 2014 negativamente, ya que presentaba como dato un 17% en este nivel. De esta manera, es preciso evidenciar que los estudiantes de la IE presentan falencias y una disminución significativa de los niveles de lectura, de acuerdo a los criterios evaluados por las Pruebas saber, y esto influye en su bajo nivel lecto-escritor en las pruebas internas y externas en las cuales participa la institución.

Ahora bien, el índice sintético de calidad² de nuestra IE para el año 2015 arroja los siguientes resultados: básica primaria se encuentra en 4,21, Básica Secundaria en 6,23 y Educación Media en 1,95. La diferencia, significación y valoración por promedio y desviación estándar, demuestra que en las Pruebas Saber de Lenguaje 2014, grado tercero, en cuanto a la competencia comunicativa lectora es fuerte

¹ Los datos relacionados fueron el resultado de unas encuestas realizadas a las familias de la población objeto de esta investigación durante el año 2014, para determinar niveles de alfabetización de la población global de la Institución Educativa Aguada de Ceferino-Girón.

² El índice sintético de calidad es una herramienta que apoya el progreso de las instituciones de Colombia, permite evaluar de manera objetiva como está la institución y qué caminos debe tomar para lograr mejorar la calidad educativa de Colombia. (<http://aprende.colombiaaprende.edu.co>)

y la competencia comunicativa escritora, por su parte, débil. Asimismo, se refleja una valoración fuerte en el componente semántico, muy débil en el sintáctico y débil en el pragmático. Esto evidencia que la institución tuvo un mejoramiento a nivel global en cuanto a su desempeño en pruebas individuales de los estudiantes que presentaron Saber 11 2014, ya que su ubicación en los quintiles permitió tener un 33% de estudiantes en quintil 1 con respecto al año anterior. No obstante, el desempeño del área de Lenguaje el nivel es más bajo con relación al promedio municipal y nacional.³

Además, los resultados del índice sintético de calidad educativa para el año 2016, muestran en términos generales un nivel mínimo en una escala de 4,53 que significa que, respecto al año anterior, se evidenció una pequeña mejoría. Sin embargo, para el grado de tercero se evidencia que disminuyó la cantidad de estudiantes que se encontraban en nivel avanzado; pasó del 16% al 7%, y se incrementó en un 15% la cantidad de estudiantes en nivel insuficiente; por su parte, en el grado quinto, los valores fueron un poco más estables y se evidencia una leve mejoría respecto al año 2015, al disminuir 3% el nivel insuficiente y aumentar 4% el nivel avanzado. Con estos resultados se puede entrever que el trabajo con la población objeto de la investigación requiere una atención especial, sobre todo en las competencias del área de lenguaje, con el fin de que, desde la práctica docente y la institución, se puedan mejorar los niveles en los que se encuentran los estudiantes.⁴

Luego de revisar el proceso de los estudiantes para el desarrollo de una buena competencia comunicativa dentro de la IE, se evidencian diversos patrones de comportamiento frente a la lectura y escritura, entre las que se destaca que los estudiantes de los niveles de primaria, básica y media evidencian cierta apatía a leer y escribir, confusión y supresión de letras y palabras, letra ilegible, lee pero no

³ ICFES Resultados 2015-2016. [en línea] disponible en: www.icfec.gov.co/instituciones/educativas/resultados-pruebas-saber.

⁴ Ibíd.

escribe y viceversa, incoherencia temática, deficiente interpretación de textos, poco vocabulario, pésima ortografía y ausencia del hábito de la lectura; así mismo es importante considerar que en el momento de darles a conocer un texto que incluya imágenes o gráficos, pese a que es un tipo de texto que les llama más la atención, no alcanzan niveles de interpretación respecto a la imagen o gráfica presentada, incluso en ocasiones muestran dificultades en torno a la comprensión literal de las mismas y confunden procesos de denotación y connotación de la imagen.

Es por ello que surgen algunos interrogantes: ¿qué sucede con los textos que el niño lee en el aula y la comprensión que él hace de esa lectura? y ¿qué sucede con los procesos de lectura y escritura que está llevando a cabo el niño en el aula? y ¿por qué los niños de la IE presentan tan bajos niveles en sus procesos de lectura y escritura de cualquier tipo de texto? pues bien, el modelo educativo y las didácticas metodológicas, en la IE, han generado un escenario en donde la lectura es muy literal, lo cual implica que el estudiante identifica personajes, el orden de las acciones, tiempos, lugares, razones explícitas de ciertos sucesos o acciones en textos narrativos. Asimismo, los estudiantes manejan elementos de escritura como las oraciones y los párrafos de textos cortos, sin embargo, no se han hecho hincapié en la comprensión de significados de forma profunda y en criterios evaluados por las pruebas saber cómo lo semántico, sintáctico y pragmático, tanto para la lectura como para la escritura de cualquier tipo de texto. Es por ello que, es evidenciable que el nivel de lectura inferencial, donde se requiere un grado de abstracción, de discernimiento y de interpretación por parte del lector, donde se invite al niño a pensar y generar ideas, es poco utilizado en esta IE y esto conlleva los bajos resultados en pruebas externas e internas en las que el niño es participante.

Para asumir ese reto, se ha planteado, para este proyecto de investigación, la siguiente pregunta problematizadora: **¿Cómo lograr que los estudiantes de los grados segundo, tercero y quinto de la Institución Educativa Aguada de Ceferino desarrollen procesos de lectura y escritura, de manera que adquieran**

competencias a nivel inferencial y crítico, a través de una propuesta pedagógica basada en la lectura y producción de textos descriptivos?

2. JUSTIFICACIÓN

En el marco de esta investigación es importante partir de que uno de los fines de la educación es el mejoramiento continuo de los procesos educativos históricos que ha tenido un contexto determinado, de manera que esto ayude a generar caminos que ilustren evolución y un mejor porvenir para las nuevas generaciones. Es por ello que las Instituciones educativas cumplen una labor importante en la educación de los niños y jóvenes, en donde uno de los centros de aprendizaje más elementales y continuos, además de las competencias matemáticas, es el desarrollo de competencias comunicativas y la enseñanza de habilidades lectoras y escritoras apropiadas y suficientes, que van desde el inicio de la formación del niño y son constantes en la educación, en cualquier grado o nivel escolar.

Ahora bien, el estudiante, cuando aprende a leer un texto escrito, al igual que la lectura de imágenes, símbolos, situaciones y señales, entre otras formas de lectura que aprende en el aula, debe desarrollar habilidades para construir el significado y sentido que está tras el texto y no sólo repasarlo literalmente, debe desarrollar habilidades de lectura que le permitan la comprensión e interpretación de la información suministrada en lo que lee; estos procesos de lectura que van más allá de lo literal o encontrar información explícita en el texto y que buscan que el estudiante logre construir contenidos a partir de la lectura corresponde a lo que se denomina la lectura inferencial.

No obstante, es claro que los resultados muestran, no sólo en la IE objeto de esta investigación sino en diversos contextos educativos y sociales de la región y del país, que existe actualmente una necesidad de encontrar estrategias didácticas con objetivos específicos, innovadores y contextualizados acorde con las necesidades de los estudiantes, para que se promueva la comprensión lectora y por tanto, un

aprendizaje constante y permanente. De tal manera, que no sólo se mejore el área de humanidades sino la totalidad de las disciplinas y programas de estudio que la IE aborda.

Para ello, los Estándares básicos de Competencias del Lenguaje expresan factores utilizados dentro del programa de estudios de la IE, en donde el estudiante, al terminar el grado de tercero de primaria, debe estar en la capacidad de comprender textos que tienen diferentes formatos y finalidades; y que correspondan a los indicadores de los estándares de competencia del área, para lo cual la IE debe responder a los siguientes propósitos:

- Leo diferentes clases de textos: manuales, tarjetas, afiches, cartas, periódicos, etc.
- Reconozco la función social de los diversos tipos de textos que leo.
- Identifico la silueta o el formato de los textos que leo.
- Elaboro hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura; para el efecto, me apoyo en mis conocimientos previos, las imágenes y los títulos.
- Identifico el propósito comunicativo y la idea global de un texto.
- Elaboro resúmenes y esquemas que dan cuenta del sentido de un texto.
- Comparo textos de acuerdo con sus formatos, temáticas y funciones.⁵

Así mismo, para el grado quinto, los estudiantes, de forma gradual y secuencial, deben alcanzar niveles de lectura más profundos y analíticos (tendientes a lo inferencial), lo cual incluye identificar tipología textual, capacidad de síntesis, habilidades inferenciales y de producción de textos, tal como se muestra en los lineamientos curriculares del MEN, en las competencias que el niño de quinto de primaria debe desarrollar, descritos a continuación:

⁵ MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Estándares básicos de competencias del lenguaje [en línea] [citado en Junio 29-2016] disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-116042_archivo_pdf1.pdf

- Leo diversos tipos de texto, tales como: descriptivo, informativo, narrativo, explicativo y argumentativo.
- Comprendo los aspectos formales y conceptuales (en especial: características de las oraciones y formas de relación entre ellas), al interior de cada texto leído.
- Identifico la intención comunicativa de cada uno de los textos leídos.
- Determino algunas estrategias para buscar, seleccionar y almacenar información: resúmenes, cuadros sinópticos, mapas conceptuales y fichas.
- Establezco diferencias y semejanzas entre las estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información.
- Utilizo estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información para mis procesos de producción y comprensión textual.⁶

En consecuencia con lo anterior, el papel del maestro es conseguir que los estudiantes alcancen los objetivos que establecen los contenidos curriculares del MEN, y para este fin desde el área de lengua castellana se da un conjunto de destrezas, habilidades, capacidades y hábitos que se establecen con el fin de desarrollar en el educando las habilidades de un lector potencial capaz de leer realidades, interpretar la palabra escrita, oral y audiovisual, así como comprender sus mensajes y trascender, a partir de estos, las esferas del conocimiento.

Es así que el objetivo de la investigación surge por la necesidad encontrada en el aula de clase de la IE: Aguada de Ceferino, teniendo como referencia los bajos resultados en el nivel de comprensión lectora y las falencias que poseen los estudiantes en cuanto a la lectura inferencial y crítica, no sólo de textos lineales sino también en la lectura de imágenes y gráficos. Por lo anterior, el propósito central de la presente investigación es ayudar, fortalecer y optimizar el nivel de comprensión de lectura en los estudiantes y por ende mejorar sus habilidades comunicativas.

⁶ Ibíd. p. 17.

Cabe resaltar que la investigación pretende tener un impacto positivo, no sólo para los estudiantes sino para la IE, ya que la ruta a seguir es implementar estrategias que permitan que el estudiante, desde muy temprana edad, sea capaz de leer y comprender mensajes escritos y encontrar su significado y sentido, así como realizar conjeturas o hipótesis. Lo anterior con el ánimo de que sea el maestro el primero en propiciar ambientes para el fortalecimiento de la lectura e interpretación, y dejando a un lado el aprendizaje memorístico y mecánico que se ha propiciado en el aula tradicionalmente, ya que no ofrece una formación significativa para la vida de los educandos, ni permite el desarrollo de sus competencias comunicativas; y, por otro lado, que el estudiante tenga un aprendizaje más significativo desde sus primeras etapas escolares, que le permitan ser más competente y desarrollar habilidades para comprender e interpretar cualquier tipo de texto, que no sólo le ayudará en su vida escolar sino que sea un aprendizaje que le haga más competente para su cotidianidad.

La proyección de esta propuesta de investigación se enfoca como una alternativa para fortalecer los procesos de lectura y escritura que ya se están desarrollando en el aula, pero con el fin de mostrar estrategias para potencializar las habilidades de los estudiantes y con esto mostrar un camino diferente e innovador respecto al hábito de leer y escribir que tiene actualmente la población objetivo de la investigación. Se busca, a su vez, que en la IE empiece a fortalecer los escenarios de lectura y escritura, que los mismos estudiantes vean cómo gradualmente se puede ir mejorando sus capacidades de comprender e interpretar un texto; y como consecuencia se espera que los resultados de esta investigación implique una mejora a nivel institucional, a través de las pruebas internas y externas, y que tenga una proyección a nivel social y de comunidad, al aportar de forma positiva los procesos escolares de los estudiantes para que sean más competentes al llegar a niveles superiores (bachillerato y media).

En esta medida, la intención final de la investigación es servir de sustento para realizar una mejora de los planes de área y asignatura a nivel institucional, así como favorecer los currículos y planeaciones de clase, y proponer estrategias a los docentes para ascender en la didáctica de la enseñanza respecto a las competencias de lectura y escritura que sean idóneas y suficientes para los estudiantes.

3. OBJETIVOS

3.1. OBJETIVO GENERAL

Determinar los niveles de lectura y escritura, a nivel inferencial y crítico, alcanzados por los estudiantes de los grados segundo, tercero y quinto de la IE Aguada de Ceferino de Girón, a partir del desarrollo de una secuencia didáctica basada en la lectura y la producción de textos descriptivos.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar las principales falencias que presentan los estudiantes del grado segundo, tercero y quinto en los niveles de lectura y escritura a nivel inferencial y crítico.
- Problematizar las estrategias didácticas desarrolladas en el aula, buscando una adaptación de las mismas para generar procesos de lectura y escritura a nivel inferencial y crítico.
- Desarrollar una secuencia didáctica en el aula que permita la generación de procesos de pensamiento a nivel inferencial y crítico a partir de la lectura y escritura de textos descriptivos.
- Evaluar los aciertos y desaciertos obtenidos en el proceso didáctico para generar mejoras a la propuesta y continuarla trabajando en el futuro.

4. MARCO TEÓRICO

Dentro del marco general, que hace parte de este trabajo, se estableció un apoyo referencial y conceptual que ayude a definir conceptos que validen la pertinencia de la temática de este proyecto. Por un lado, se definió algunas teorías que sustenten la importancia del fortalecimiento de los procesos lectores y escritores y de lectura inferencial y crítica en estudiantes de básica primaria; por otro lado, se sustentó la mediación pedagógica del docente a través de las secuencias didácticas como herramientas de implementación en el aula de clase, que el docente puede integrar para optimizar procesos de enseñanza y fortalecer objetivos pedagógicos, usando diferentes propuestas como los textos descriptivos, que le ayuden a optimar su enseñanza y aprendizaje.

La literatura que se encuentra respecto a las competencias comunicativas en lectura y escritura de los estudiantes de primaria, secundaria y media, muestran cómo de manera secuencial, progresiva y conforme a la edad y escolaridad, el estudiante, desde el inicio de su formación, debe adquirir unas habilidades de lectura que en principio es literal y que es el grado de lectura en el que se encuentran los estudiantes objeto de la investigación, pero que poco a poco deben ir más allá y alcanzar un nivel más reflexivo, como es la lectura crítica. Además, es importante resaltar que el MEN ha direccionado la educación colombiana hacia el desarrollo de competencias en los estudiantes y éstas están direccionadas a la solución de problemas, sin discriminar disciplinas o áreas. En consecuencia, el área de lenguaje adquiere un papel de gran relevancia, ya que es la encargada de que los niños, desde el inicio de su formación aprendan a leer y construir a partir de lo leído, puedan comprender, interpretar y analizar, no sólo textos lineales⁷, sino también

⁷ Los textos lineales con aquellos, que de acuerdo a su forma, están compuestos por oraciones incluidas en párrafos sucesivos, se presentan de forma secuencial y progresiva. Contrario a los

otras tipología textuales que incluyan imágenes, gráficos, situaciones, esquemas, entre otros.

Tanto la lectura como la escritura son actividades que se desarrollan en todo contexto social y que en la experiencia escolar se convierten en procesos que permiten a los niños descifrar y descubrir significados expresados a través de la palabra escrita, a través de imágenes o esquemas, y por ello la lectura se convierte en una habilidad necesaria para el aprendizaje, no sólo desde la asignatura de Lengua Castellana sino en todas las demás disciplinas. La habilidad de lectura y comprensión en los niños son procesos que necesitan de tiempo y esfuerzo, e incluso para que logre alcanzar esquemas de profundización se requiere que en el aula, gradualmente, se acompañe a los estudiantes para que vayan profundizando e incrementado sus niveles de comprensión, a medida que van desarrollando las habilidades para leer y escribir. Por lo anterior, la necesidad de comprender lo que se lee es una meta del aula de clase, el maestro es el mediador y guía para que sus estudiantes, desde la básica primaria, puedan ser individuos más analíticos, con capacidad crítica para su desenvolvimiento óptimo en la sociedad.

Esta investigación, al centrarse en la comprensión de textos y los niveles de lectura en estudiantes de básica primaria tendrá como punto de referencia a los siguientes autores: David Cooper, Fabio Jurado Valencia, Daniel Cassany, Jossete Jolibert y Lev Vygotski, quienes fortalecen el marco teórico y las estrategias que se proponen con el ánimo de que se implementen en el aula de clase y se evidencien resultados positivos respecto a la comprensión, interpretación y análisis de textos.

Por un lado, David Cooper, psiquiatra destacado por abordar algunas temáticas relacionadas con los procesos de comprensión de lectura en los niños, ha propuesto métodos para apoyar los procesos de comprensión lectora en los estudiantes con el

textos discontinuos que incluyen listas, gráficas, caricaturas, imágenes, entre otros. (<https://creacionliteraria.net/2012/01/textos-continuos-y-discontinuos/>)

fin de que se llegue a niveles de lectura más avanzados como el inferencial, de manera que se pueda ver la comprensión de lectura como un proceso mediante el cual el estudiante construye y elabora el significado de un texto partiendo de las ideas más relevantes y relacionarlas con las ideas que él ya tiene de manera innata, de manera que ellos puedan interactuar más fácilmente con el contenido del texto⁸.

Desde Cooper es posible sustentar teóricamente cómo la lectura y el nivel de comprensión ideal implica extraer el significado que el autor del texto o libro quiere ilustrar, de manera que los procesos de aprendizaje de los niños en el aula de clase sean direccionados, desde grados iniciales, hacia el acto de lectura y escritura como una acción mecánica y natural, pero logrando a su vez que los procesos de comprensión cada vez sean más significativos, contextualizados y con sentido personal para el niño⁹; no sólo el mero acto de repetición de grafías y fonemas, sino el desciframiento del sentido de éstos y llevar a los estudiantes a reflexionar dentro de un contexto determinado. Teniendo en cuenta lo anterior, es posible entender que la comprensión no sólo depende de lo que textualmente el niño o niña logra identificar de forma literal, lo que dice el texto, sino depende de los esquemas del acercamiento que logre el lector (los niños) a los esquemas que el autor quiere proponer, para que sea más sencillo comprender cualquier escrito o texto.

Ahora bien, en cuanto al autor, Fabio Jurado, profesor colombiano dedicado a trabajar en diferentes ámbitos de la pedagogía, entre ellos la lectura y los niveles de comprensión de niños en el contexto escolar, esta investigación tomó como puntos de referencia algunos aspectos teóricos trabajados por este autor. Uno de ellos es el papel de la escuela como el espacio pedagógico para formar lectores críticos, siempre que se reconozca que el docente debe ser un facilitador de propuestas que

⁸ Cfr. COOPER, David: Cómo mejorar la comprensión lectora, Madrid, Visor, 1998. Pág. 17.

⁹ *Ibíd.* Pág. 18.

se puedan implementar en el aula¹⁰. Es así que, los procesos de lectura desde etapas tempranas obedecen a esquemas de comunicación que el niño va discerniendo desde actividades cotidianas como el juego, pues el aprendizaje de escolares de grados o niveles inferiores se da a través de espacios de juego y lúdica, y es en este momento en donde el contexto es un facilitador para el desarrollo de habilidades de comprensión lectora, ya que en cuanto más cercano es el contexto de lo que el niño lee a su contexto propio, más sencilla es la tarea de decodificación de los signos y el reconocimiento de los códigos del texto escrito, para que el niño logre interiorizarlo, comprenderlo e interpretarlo; como es el caso de lecturas que incluyen imágenes, para el trabajo con estudiantes de primaria. Pues bien, para el niño “saber jugar es saber predecir o anticipar los movimientos del otro jugador para responderle”¹¹ y Fabio Jurado relaciona esta acción con la capacidad del niño de ir más allá de lo que se le indica a través de la lectura, como sucede en los procesos de lectura inferencial, ya que ésta presupone la capacidad de asociar, hacer conjeturas, anticipar y predecir a través de signos escritos.

Además, Jurado hace énfasis en que es en el aula de clase en donde se debe acercar a niños y niñas a la lectura, por lo cual el aula se convierte en el escenario para incentivar no sólo la tradición oral, sino el espacio para llevar al niño a leer. De igual modo, es importante mencionar que uno de los principales obstáculos para motivar la lectura de los estudiantes es el modo en que se presentan los textos y libros, y es en este momento en donde el docente debe convertir el aula en un espacio vinculador e intercesor entre las lecturas y los estudiantes; lo cual es esencial para que, desde edades tempranas, los niños logren un acercamiento más profundo a la lectura de diversos textos como: literatura, caricaturas, noticias, cuentos, relatos, etc... y logren a su vez desarrollar conjeturas y análisis de lo que leen en el aula.

¹⁰ Cfr. JURADO VALENCIA, Fabio. La formación de lectores críticos desde el aula. En: *OEI - Revista Iberoamericana de Educación* - Número 46, Enero-Abril 2008. [en línea] disponible en: <http://www.rieoei.org/rie46a05.htm>.

¹¹ *Ibíd.* p. 12

Otro de los referentes teóricos a trabajar es Daniel Cassany, escritor, profesor e investigador universitario español, quien por medio algunos trabajos define qué es leer en la época contemporánea y relaciona a su vez la lectura con el proceso de comprensión. “Leer es comprender”¹² para Cassany, por ello es importante entender que este proceso de comprensión es el nivel de comprensión inferencial, en donde se logra sacar conjeturas a partir de lo leído en un texto escrito; lo cual implica que, desde el aprendizaje mismo de la lectura de los niños y niñas en el ámbito escolar, se deben desarrollar, de forma gradual, destrezas mentales y procesos cognitivos que ayuden a que el estudiante aprenda a hacer inferencias, partiendo de lo que conoce y lo que lee. Asimismo, Cassany relaciona el proceso de lectura con tres concepciones de la comprensión lectora en donde se identifican las representaciones de la lectura con énfasis en lo lingüístico, lo psicolingüístico y lo sociocultural y es allí en donde el contexto social del niño tiene una preponderancia en los procesos de lectura que se adquiere en el aula y cómo estos procesos pueden ser estimulados en su contexto social y familiar y que paulatinamente lleva al estudiante a alcanzar niveles de comprensión más avanzados del nivel literal¹³. De esta manera y tomando como base lo anterior, esta investigación desea, a partir de experiencias de lectura cercanas y fáciles de comprender para el estudiante, que éste logre ir más allá de lo que lee y observa a través de herramientas como la descripción.

La lectura de Cassany es una aproximación a la lectura como un proceso de construcción de significado y, en ese sentido, la lectura inferencial y crítica como proceso de comprensión mediante el cual el estudiante es capaz de utilizar las ideas y datos contenidos en un texto para generar hipótesis, conjeturas y conclusiones, tiene una connotación social, pues tanto la información previa del niño como lo que lee tiene un carácter social que ayuda a que el estudiante llegue a conocer un plano

¹² CASSANY, Daniel. *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama, 2006. Pág. 21.

¹³ *Ibíd.* Pág. 34.

general e integrador del texto más allá de lo que dice, así como entender su significado y sentido, para reflexionar e interiorizar su contenido.

Es preciso, también, mencionar para el desarrollo conceptual de esta investigación a Josette Jolibert, destacada académica francesa que ha realizado diferentes investigaciones y escritos en el marco de cómo formar niños lectores y escritores competentes, centralmente en el trabajo con niños que inician su etapa escolar. Para esta teórica es importante relacionar al niño culturalmente, hacerlo parte de la cultura para que no sólo sea receptor sino constructor de mundos, esto va a permitir que los niños, en el aula de clase, logren intercambiar sus percepciones respecto a un texto escrito, no limitarse a describir lo escrito, sino establecer relaciones. Estos procesos son posibles siempre que el docente logre definir estrategias de formación de lectura inferencial y crítica, ya que cuando el niño es capaz de hacer inferencias en sus procesos de lectura logra elaborar suposiciones a partir de lo presentado en el texto y asimismo establecer relaciones más allá de lo leído, pues para Jolibert “leer es interrogar un texto, es decir construir activamente un significado, en función de sus necesidades y sus proyectos”¹⁴. De este modo, el docente se convierte en mediador y facilitador, capaz de identificar que los niños aprenden haciendo, dialogando e interactuando, siempre que se tenga en cuenta sus competencias anteriores, sus gustos, necesidades y sus perspectivas, para que la lectura y la comprensión de lo que lee sea óptima y se vea mediada a través de un riguroso proceso de aprendizaje.

Jolibert establece que el aula debe ser un espacio con las condiciones adecuadas para que los estudiantes, según su edad y contexto, se vean atraídos por el aprendizaje de la lectura, en donde los niños logren identificar a través de un ejercicio constante y sistemático que lo que leen es importante para ellos, de ese

¹⁴ JOLIBERT, Josette y Equipe d'ECOUEN. Formar niños productores de textos Traducción al castellano por Viviana Galdames y Alejandra Mediana. Chile, Hachette, Ediciones Pedagógicas Chilenas. 1991.

modo el proceso de comprensión y el tránsito entre la lectura literal (reparar palabras), la lectura inferencial (sacar conclusiones) y la lectura crítica (reflexionar en torno a lo leído) va a ser más fácil, el niño logra así ver que lo que lee le cuestiona y tiene sentido para él.

Ahora bien, es claro que hasta el momento los procesos de comprensión, el aprendizaje y la formación de lectura y escritura tienen un referente constante con los niños y jóvenes en el ámbito educativo, como es el papel del docente, que como Lev Vygotsky ha indicado, al margen de los procesos de aprendizaje, el docente, como mediador, sería, por un lado, una herramienta que actuaría como estímulo de los estudiantes en el aula y, por otro lado, actuaría como un signo que a través de sus enseñanzas y del proceso de aprendizaje modifica las estructuras del sujeto (estudiante). Esto implica que si bien el agente mediador en el aula de clase, es decir el docente, funciona como un agente cultural que influye en el niño de forma directa, esta influencia debe ser asimilada e interiorizada por el niño mientras esté en el aula de clase, para que los procesos de aprendizaje sean eficaces y para que el niño logre ver que lo aprendido es significativo para él¹⁵.

En este sentido, la teoría de Vygotsky establece y define el papel fundamental del docente en el aula de clase, ya que el maestro es primordial para llegar a una lectura inferencial y crítica a través de la articulación de procesos de aprendizaje, las didácticas de enseñanza en la lectura y en el nivel de comprensión que los niños deben alcanzar, y así generar que se logre de forma eficaz a temprana edad en los grados iniciales de la primaria. Además una de las características del aprendizaje significativo es que el estudiante asocie lo aprendido inicialmente con la formación de significados en sus grados posteriores, de manera que la comprensión sea cada vez más crítica y analítica. Pues bien, para Vygotsky, el aprendizaje y el desarrollo son procesos independientes; sin embargo, una vez el estudiante (los niños de

¹⁵ VYGOTSKY, L. S. Formación social de la mente. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1978.

segundo, tercero y quinto grado objeto de este proyecto) ha interiorizado un proceso de aprendizaje, a través de un agente mediador eficaz, como es el docente en el aula de clase, logra llegar a niveles de desarrollo posteriores.

Este cambio de nivel en el desarrollo de competencias del niño, en el momento de un proceso de aprendizaje, es posible, en términos de Vygotsky, si en el aula de clase se logra aprovechar las zonas de desarrollo próximo del niño. En este sentido la propuesta es que el docente debe ser el facilitador entre las habilidades que el niño tiene, incluidos sus pre-saberes y lo que él sabe, y lo que él está en capacidad de lograr con su ayuda y mediación efectiva, con el fin de que los estudiantes mejoren en sus procesos de lectura y sus niveles de comprensión conforme a sus capacidades, edad y contexto; lo cual generará a su vez un impacto positivo en sus niveles de desarrollo posterior. Incluso, desde esta teoría, el aprovechamiento de las zonas de desarrollo próximo ayuda a que los procesos de aprendizaje del aula estén encaminados a la resolución de problemas potenciales del estudiante, con el fin de que haya un incremento gradual de las habilidades que los niños tienen y las capacidades que son capaces de alcanzar.

De esta manera y atendiendo al propósito central de este proyecto, que es establecer rutas para el mejoramiento de los niveles de lectura y comprensión de estudiantes de segundo, tercero y quinto grado de la IE Aguada de Ceferino, ya definidas, cuáles son las teorías que aportan y sustentan la relevancia de que los niños, desde niveles inferiores escolares, tengan capacidades de lectura inferencial, con el fin de mejorar sus procesos posteriores y generar un nivel de lectura más crítico, es importante establecer la pertinencia de direccionar metodológicamente cuál va a ser la ruta a seguir para implementar estrategias de mejora, que para este proyecto va a ser por medio de una secuencia didáctica.

Una secuencia didáctica debe entenderse como una serie de procesos o hechos que involucran técnicas y metodologías específicas, para ayudar a un grupo de

estudiantes a optimizar sus conocimientos y articularlos de forma coherente con su aprendizaje cotidiano, las actividades que se establecen a través de una secuencia didáctica siempre deben estar articuladas unas con otras y deben estar direccionadas por un objetivo: el aprendizaje que se espera del grupo a intervenir, además el docente como mediador debe evaluar de forma permanente el progreso y los resultados obtenidos a través de las estrategias y actividades propuestas durante la secuencia¹⁶.

Las secuencias didácticas son estrategias que se han usado y se usan con el fin de desarrollar competencias en los estudiantes para que de forma integral logren resolver problemas de su contexto, y es precisamente de esa forma cómo se está evaluando externamente a los estudiantes. La pertinencia de usar una secuencia didáctica como estrategia metodológica para mejorar niveles de lectura y comprensión en grupos de niños de segundo, tercero y quinto grado, tiene relevancia porque la falencia que presentan los estudiantes en la IE se refiere precisamente a la falta de un nivel de lectura apropiado a la edad, falencias en los hábitos de lectura y escritura que permita al estudiante resolver problemas integrales, dificultades en la lectura de imágenes y esquemas, las cuales son habilidades que se logran a través de niveles inferenciales y críticos de lectura.

4.1. MARCO CONCEPTUAL

Señalando la importancia de desarrollar en los estudiantes procesos de pensamiento inferencial y crítico que puedan ir más allá de lo académico o de una simple lectura, se considera que es de importancia analizar en el contexto propio del estudiante las dificultades que pueden presentarse para plantear y resolver problemas al realizar el análisis de un texto en particular.

¹⁶ TOBÓN TOBÓN, Sergio, Pimienta prieto, Julio y García Fraile, Juan A. "Secuencias didácticas: Aprendizaje y Evaluación de Competencias". México: Pearson- Prentice Hall. 2010. Pág. 20.

4.1.1. Textos Descriptivos. Para su fácil contextualización se puede decir que el texto descriptivo, es la información reflejada de lo que se siente, se percibe o simplemente lo que se ve; es un análisis que implica la descomposición surreal de un texto u objeto; que luego se le atribuirá diferentes calificaciones o adjetivos para describirlo. En síntesis en explorar lo conocido y llevarlo a lo propio.

4.1.1.1. Interventores de un Texto Descriptivo. Son varios los elementos que pueden intervenir en este proceso, pero para entender a cabalidad de qué forma lo hacen, es necesario hacer una revisión de cada uno de ellos:

- Observador: es quien toma la primera observación de la descripción literaria que se va a realizar y la hace completamente suya.
- El mundo real o imaginario: como se especificó anteriormente se trata de descomponer un objeto, texto, arte o elemento; así que el observador tendrá su propia realidad de cómo puede ser su visión frente a lo que trata de descomponer, ya que como se conoce cada quien ve las cosas de acuerdo a sus vivencias, experiencias de vida o su entorno; la realidad de una persona no necesariamente tiene que ser la realidad de la otra.
- Los recursos: cuando se habla de un texto descriptivo los recursos pueden ser muchos; pero entre los principales están: i) Profusa adjetivación; ii) imágenes (auditivas, táctiles, visuales, gustativas, olfativas); iii) comparaciones y metáforas.¹⁷

4.1.1.2. Etapas de la Descripción. La descripción —como tal— puede dar un margen de multiplicidad de los cambios que recrea la mente, cada quien le da su punto de vista a un objeto, texto, pintura, paisaje, estructura, etc.; la descripción es el conjunto de calificativos que cada quien le da a algo en particular.

¹⁷ CAMBA María Elena. “Textos Descriptivos”; [en línea] [citado Octubre 29 de 2016] disponible en: http://formacion-docente.idoneos.com/didactica_de_la_lengua/tipos_de_textos/texto_descriptivo/.

La descripción se divide en distintos niveles, los cuales fueron expuestos por Ricoeur, apuntados por Silva Arévalo, y serán tomados como referencia:¹⁸

- Nivel uno: es la parte en la cual se analiza la delimitación cardinal del objeto, en donde se recrea y el tiempo en el que permanece así sea temporalmente.
- Nivel dos: en este nivel entran a jugar partido los sentidos, nunca va a ser de igual manera, solo se verifican los diferentes matices del objeto a describir.
- Nivel tres: este nivel es netamente imaginativo, ya que entran a tomar un papel muy importante las relaciones que se tienen con el objeto.
- Nivel cuatro: es cuando se entra a diferenciar las relaciones que se tienen con el objeto y la forma en la que se presenta; es la integración básica de lo real y surreal.
- Nivel cinco: esta es la etapa más importante ya que es la etapa crítica, donde se entra a explicar lo que se comprendió del objeto como tal a describir.

4.1.1.3. Tipos de Descripción. Existen dos tipos de descripción de acuerdo a los elementos que componen la lingüística.

4.1.1.3.1. Descripción Objetiva. Para definirlo, con palabras coloquiales, la descripción objetiva es la que está basada en la realidad, de acuerdo a experiencias propias de la persona que describe; esta es la más empleada para valoraciones académicas, científicas, sociodemográficas, etc.

4.1.1.3.2. Descripción Subjetiva. La descripción subjetiva está basada en lo surreal, no los que se inventa —valga la aclaración—, sino que los adjetivos dados al objeto estarán basados en niveles sensoriales y que ayudarán a completar la descripción como tal, no a definirla en sí.

¹⁸ SILVA ARÉVALO Eduardo. RICOEUR Paul y los desplazamientos de la hermenéutica; Teología y Vida, Vol. XLVI 2005, 167 - 205

4.1.2. Pensamiento Crítico. Son pocos los espacios académicos que se proporcionan para el desarrollo del pensamiento crítico, cuando el docente, por motivos pedagógicos, no estructura dentro de sus educandos el desarrollo de su propia versión, está incurriendo en una falla grave, porque con esto no les dará la oportunidad de ver el objeto o el objetivo desde su propio punto de vista; es decir cada alumno debe hacer su mapa mental de acuerdo a lo que entiende y explicar cómo lo interpreta; basta ya de una metodología lineal que le quita al estudiante dejar atrás su propio sentido.

4.1.3. La Lectura. La lectura es uno de los procesos informativos, sociales e históricos más importantes que la Humanidad ha generado a partir del desarrollo del Lenguaje, como producto de la evolución y del trabajo, del idioma o lengua y del invento de la escritura en su configuración como organización social civilizada.¹⁹

Es necesario que para que lo anterior descrito sea un proceso de información integral, se debe hacer un proceso en el cual la persona pueda establecer el análisis como tal de lo que se lee.

- Identificar por qué motivo se está leyendo.
- Qué es lo que se logra identificar del texto leído.
- Durante el curso de la lectura se debe identificar las preguntas que se tiene a cerca del documento que se está leyendo.
- Realizar un mapa conceptual del análisis propio del texto leído.

4.1.4. Niveles de Lectura. Para establecer los niveles de la lectura se abordará, la clasificación de dos diferentes autores.

¹⁹ CARVAJAL Lizardo “¿Que es la lectura?” [en línea] disponible en: <http://www.lizardo-carvajal.com/que-es-la-lectura/>

El Primero es Enrique Oyarzo González quien expone en su obra: “*Leyendo la lectura: una propuesta metodológica*”, los siguientes niveles.²⁰

- Nivel de traducción: es la descomposición o descodificación que se le da al texto en general, esto quiere decir que cuando la persona realiza la lectura, en el mismo momento que la hace, está haciendo su propia codificación del texto de acuerdo a su comprensión.
- Nivel de interpretación: es la parte en la que el lector da su punto de vista, es decir; en este punto crea su posición frente al texto leído.
- Nivel de extrapolación: es la parte de ordenamiento y estructura, ya que de acuerdo a lo leído, el lector lo contextualiza a su propio entorno y lo aplica de acuerdo a su conocimiento.

El segundo autor que habla de los niveles de lectura es Jorge De León en su libro titulado “*El Libro*”²¹; el cual categoriza los niveles de la siguiente manera:

- El barrido visual de las páginas: es una revisión superficial del contenido, títulos, artículos, etc.; para así contextualizar lo que es realmente importante en el texto en particular.
- La lectura superficial: se trata de leer el primer párrafo de los titulares o del texto que llame la atención del lector.
- a lectura a profundidad: es cuando el lector interpreta qué texto es de importancia y realiza la lectura a profundidad de la elección que realizó previamente. Lo que se resalta, como tal, de este último nivel, es que la comprensión va a ser más alta, ya que el lector hizo su elección basada en su necesidad o en su gusto; así que el resultado de la lectura va a ser más crítica.

²⁰ OYARZO GONZÁLEZ Enrique “leyendo la lectura: una propuesta metodológica” Santiago de Chile, CPEIP 2000

²¹ DE LEÓN PENAGOS, Jorge E. El libro, Trillas, México. 1982

4.1.5. Tipos de Lectura.

4.1.5.1. Lectura Literal. En síntesis es la copia autentica del texto leído, en el cual se debe aprender a reconocer los personajes, las ocurrencias de los hechos del texto, la idea principal, en qué lugar y cuando se da lugar a la historia del texto narrado y darle todos los méritos al autor del escrito.

4.1.5.2. Lectura Inferencial. En este texto todo se presume, no se trata de darle su punto de vista; sino más bien interpretar las sugerencias narrativas del autor; de forma en que se pueda comprender lo que se busca por medio de esta lectura es; buscar el porqué de la narrativa, la validez de los hechos narrados, la postura del autor al realizar el escrito; la intencionalidad del texto; en conclusión se busca el análisis pero desde el punto de vista del autor.

4.1.5.3. Lectura Crítica. Ya dado el concepto de lectura, se puede establecer que la lectura crítica es la herramienta que se perfecciona en torno a la comprensión de un texto en particular; con esto se quiere decir que es el análisis propio que le da el lector al texto repasado; pero no todo es tan fácil como se ve; para que una persona alcance el nivel crítico en un texto primero debe de generar un sin número de habilidades y aptitudes estructuradas dentro de cada lectura.

Las competencias a desarrollar para poder realizar una lectura crítica son:

- Decodificación del texto leído.
- Análisis detallado.
- Análisis interpretativo.
- Posición personal frente al texto leído.

No obstante, lo que se busca despertar en este tipo de lectura es poder realizar una crítica total y parcial de lo estructurado por medio del texto:

- La crítica total: cuando el lector logra criticar el texto de una forma analítica, estableciendo lo que está bien o mal según su pensamiento.
- La crítica parcial: es cuando se reconoce antes de la crítica personal la voluntad que tuvo el autor con el texto y su apreciación estará basada en dicha voluntad.

4.1.6. Herramientas Didácticas en la Educación. Las herramientas didácticas son aquellas ayudas significativas durante el proceso de aprendizaje-enseñanza; que pueden ser implementadas a criterio del docente con el único fin de que pueda mejorarse el nivel de motivación, desempeño y avance en el proceso académico que se está llevando a cabo con el alumno, independientemente del nivel que este cursando.

4.1.6.1. La Lectura Crítica como Herramienta de Aprendizaje. En este proyecto se pretende dar un lineamiento crítico como estructura didáctica para los alumnos; con el fin de que no se lea por leer; que se lea para comprender, estableciendo la estructura crítica como base para que el alumno, en general, aprenda a tener su propio criterio ante las situaciones escolares que se presentan, esta lectura le permitirá ser autosuficiente con su propia capacidad intelectual aplicándola a diferentes planes de estudios que se proporcionaran a lo largo de su vida académica.

5. ANTECEDENTES

A continuación se presentan antecedentes internacionales, nacionales y locales, desde los cuales se ilustran proyectos de trabajos afines con el proyecto de investigación, además de ser referentes de apoyo teórico y conceptual para ilustrar la pertinencia del proyecto frente a las necesidades de lectura y escritura de los niños en la básica primaria.

5.1. ANTECEDENTES INTERNACIONALES

5.1.1. La Comprensión Lectora en un Colegio Rural Agrupado.

Autor: Isabel Marinero Aragón

Objetivos de la Investigación: El proyecto que se usará como referente internacional, es un proyecto realizado por Isabel Marinero Aragón en el Colegio de Gómez Sarracín, situado en la provincia de Segovia en España²². El proyecto se titula: La Comprensión Lectora en un Colegio Rural Agrupado. Y surge de la necesidad de mejorar el nivel de comprensión lectora, ya que según los resultados presentados por pruebas PIRLS y PISA este nivel es bajo y requiere mejorar respecto a los resultados a nivel nacional. Además, el proyecto se desarrolla en el marco de un aula agrupada (lo equivalente a nuestro contexto educativo a grupos o aulas multinivel) y de sector rural, formado por nueve alumnos, de los cuales tres pertenecen a cuarto, dos a quinto y cuatro a sexto de Educación Primaria.

²² Cfr. MARINERO ARAGÓN, Isabel. La Comprensión Lectora en un Colegio Rural Agrupado. Segovia- España. [En línea] disponible en: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/5081/1/TFG-B.418.pdf>

Cómo fue el proceso: La investigación toma como referencia las micro habilidades propuestas por Daniel Cassany. Utilizaron dos pruebas de comprensión lectora basadas en las tipologías textuales argumentativa y científica. Y dentro de cada una de ellas se seleccionó un texto y se redactaron una serie de preguntas relacionadas con el mismo, con el fin de trabajar las micro habilidades en cada uno de los estudiantes de la Institución educativa.

Conclusión: Los resultados que presenta el proyecto indican que la adquisición y desarrollo de las micro habilidades no dependen únicamente del nivel educativo sino también de la capacidad intelectual de cada alumno, puesto que se ha observado que hay alumnos de 4º de Educación Primaria que tienen algunas de dichas micro habilidades más desarrolladas, respecto a algunos de los alumnos pertenecientes a los grados 5º y 6º de Educación Primaria. Asimismo, se comprobó que uno de los elementos más importantes en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura depende de los hábitos de lectura, dado que el estudiante cuyo hábito lector es mayor, presenta una competencia lectora más consolidada.

5.1.2. Cómo Desarrollar la Lectura Crítica: Una Propuesta Para el Nivel Medio Superior de la UANL.²³

Autor: Nora Juana Medina Pedraza

Año: 2003

Objetivos de la Investigación: el objetivo de esta investigación es establecer al docente como herramienta en el desarrollo de las habilidades de la lectura crítica, realizando trabajos grupales en los cuales se establece los niveles de lectura como

²³ MEDINA PEDRAZA Nora Juana. "Cómo desarrollar la lectura crítica: una propuesta para el nivel medio superior de la UANL" UANL, 2003.

objetivos específicos, que serán el punto a llegar a través de las estrategias para la lectura crítica desarrollada en los alumnos.

Cómo fue el Proceso: se implementó por medio de tres sesiones con las lecturas escogidas con anterioridad para la lectura crítica, por parte de los docentes. Acto seguido, se escogieron cinco alumnos a los cuales se les realizó las lecturas, estructurando paso a paso los niveles imaginativos de cada cual. Mediante este proceso, el docente enfatiza en aspectos macro y micro históricos, con el fin de que el alumno se contextualice; finalizando la lectura, el docente le da al niño la libertad absoluta para que describa su opinión acerca del tema proporcionando por medio del texto.

Conclusión: las conclusiones son dirigidas en tres ejes; en el alumno: se trata de que el alumno deje su pasividad frente a la lectura, explicando él mismo, paso a paso, su desarrollo y evolución lectora, ya que él mismo se concientiza de su capacidad para elaborar diferentes historias; en la estrategia: ya que puntualiza la lectura crítica como herramienta para crear pensamientos descriptivos, lógicos y racionales en los alumnos; y en el docente: ya que sería el puente de tránsito nada más entre el conocimiento y el aprendizaje del alumno, visualizándose como una herramienta de trámite nada más.

5.1.3. La Lectura Crítica en los Libros de Texto de Educación Secundaria Concepción y Tratamiento Metodológico.²⁴

Autor: Adolfo Zarate

Año: 2010

²⁴ ZARATE Adolfo. La Lectura Crítica en los Libros de Texto de Educación. Secundaria Concepción y Tratamiento Metodológico: Universitat Pompeu Fabra, 2010.

Objetivos de la Investigación: El autor identifica un problema visto desde la perspectiva de los docentes, donde estos se cuestionan acerca de cómo formar y desarrollar el pensamiento crítico en sus estudiantes, si debe llevar a cabo su trabajo bajo lo definido por los libros que, por regulación, los colegios privados y públicos deciden que deben usar los alumnos. A partir de esto, propone realizar un estudio comparativo entre la metodología de lectura y comprensión propuesta por los libros MED y los libros o material educativo propuesto por los colegios privados e instituciones públicas del Perú. Consecutivamente, también la investigación buscó identificar cuál es el papel de comprensión de lectura que desempeñan estos textos en los estudiantes

Cómo fue el proceso: La investigación fue enmarcada bajo una metodología descriptiva y explicativa, donde se hizo un análisis cualitativo y cuantitativo de los textos objeto de estudio, para relacionarlos con niveles de lectura crítica desarrollados por los estudiantes.

Conclusión: Se encontró que los textos sí orientan a un enfoque de la lectura crítica, que la mayoría de estos son de autores nacionales y que existen pocas adaptaciones internacionales. Así mismo se evidenció que en su gran mayoría de este tipo de textos utilizan algún tipo de imagen para facilitar la comprensión o como aclaración de los mismos.

5.2. ANTECEDENTES NACIONALES

5.2.1 Estrategias Didácticas para Fomentar la Lectura Crítica desde la Perspectiva de la Transversalidad.²⁵

Autor: Diana Raquel Benavides Cáceres; Gloria María Sierra Villamil

Objetivos de la Investigación: El artículo presenta el resultado del proyecto sobre estrategias de lectura y escritura, como respuesta a la necesidad de implementar una propuesta pedagógica que promueva la lectura crítica de los estudiantes, como aporte al modelo pedagógico en el desarrollo de las competencias transversales de la Universidad EAN (Escuela de Administración de Negocios).

Cómo fue el Proceso: se realizó una revisión sistemática de algunas estrategias didácticas que pueden ser utilizadas en el desarrollo y evolución del pensamiento crítico, en funcionalidad de las prácticas de la lectura crítica entre alumnos y docentes de la Universidad EAN.

Conclusión: se crearon unas estrategias para la fomentación de la lectura y pensamiento crítico de los docentes y alumnos de la siguiente manera.

- Prelectura.
- Procesamiento del texto y sus elementos.
- Comprensión lectora.
- Dimensiones de la lectura
- Lectura académica

²⁵ BENAVIDES CÁCERES, Diana Raquel; SIERRA VILLAMIL, Gloria María. Estrategias Didácticas para Fomentar la Lectura Crítica desde la Perspectiva de la Transversalidad; Universidad EAN, Colombia; Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 11(3). Pág. 79-109

5.2.2. La Secuencia Didáctica como Estrategia para Desarrollar Niveles de Lectura Crítica en Estudiantes de Grado Quinto

Autor: Martha E. Arias Ibarra, Diana Maritza Beltrán Amaya y María de Jesús Solano Cobos

Objetivos de la Investigación: Este proyecto de investigación, que se tomará como referente nacional titulado: “LA SECUENCIA DIDÁCTICA COMO ESTRATEGIA PARA DESARROLLAR NIVELES DE LECTURA CRÍTICA EN ESTUDIANTES DE GRADO QUINTO²⁶, tiene como objeto de investigación potenciar los niveles de lectura crítica en estudiantes de quinto de primaria, mediante la aplicación de una secuencia didáctica y tomando como referente cada uno de los procesos que Fabio Jurado sugiere para potenciar la lectura Crítica en estudiantes de básica primaria.

Cómo fue el proceso: En esta investigación se pudo evidenciar que se presentó un avance positivo en las prácticas lectoras en el área de formación crítica, las cuales, mediante la implementación de un currículo transversal, pueden ser altamente significativas en pruebas nacionales e internacionales. Por otro lado, a nivel personal la experiencia vivenciada a través del proyecto de investigación fortaleció en el estudiante las formas de leer el mundo, comprenderlo e interpretarlo, de manera que la experiencia de la lectura y la potenciación de las habilidades lectoras sea una experiencia vivencial y de aplicación contextual para los estudiantes.

²⁶CFr: ARIAS IBARRA, Martha E y Otros. La Secuencia Didáctica como Estrategia para Desarrollar Niveles de Lectura Crítica en Estudiantes de Grado Quinto. Corporación Universitaria Minuto de Dios. Bogotá-Colombia. [en línea] disponible en: http://repository.uniminuto.edu:8080/jspui/bitstream/10656/2406/2/TELEC_AriasIbarraMarthaErmini_a_2012.pdf

Conclusión: De igual manera, el proyecto sirvió para incentivar el pensamiento crítico a través de la reflexión individual y colectiva del trabajo realizado, permitiéndole al estudiante pasar de un estado de receptividad a un actor de interpretación.

5.2.3. Lectura Crítica en Grado Octavo en la Institución Félix Naranjo San Diego.²⁷

Autor: Lucelida Herrera, Nancy Rendón, Sorani Marín

Año: 2012

Objetivos de la Investigación: Las licenciadas, en la investigación desarrollada, identificaron una problemática relacionada con la baja comprensión lectora en los alumnos de octavo grado del colegio Félix Naranjo del municipio de Samaná en Caldas, esto teniendo en cuenta una encuesta o medición realizada directamente a cada uno de los estudiantes y los resultados de las pruebas SABER. Teniendo en cuenta esta problemática, plantearon desarrollar una metodología e intervención pedagógica y didáctica en la población objetivo, buscando con esto desarrollar las habilidades de comprensión lectora crítica en los estudiantes ya mencionados.

Cómo fue el proceso: Se llevó a cabo una investigación de tipo cualitativa, con enfoque metodológico I.A.P; investigación, acción y participación. Donde lo primero que se hizo fue realizar un diagnóstico de la población objetivo respecto al tema de estudio. Así mismo se utilizaron pilares como la planificación, acción, observación, reflexión y participación con los estudiantes llevándolos a obtener un conocimiento más profundo de sí mismos, del entorno social, económico y político; dándole, con esto, herramientas para enfrentarse a un mundo más globalizado y con un gran

²⁷ HERRERA BEDOYA, Lucelida; RENDÓN VALENCIA, Nancy. Lectura Crítica en Grado Octavo en la Institución Félix Naranjo San Diego (Samaná, Caldas); Pontificia Universidad Javeriana, 2012.

acceso a información. Para esto se implementaron estrategias como entrevistas y jornadas de observación con los estudiantes de octavo grado.

Conclusión: A través de la intervención pedagógica, se logró identificar unas necesidades de la población objetivo respecto a la comprensión lectora, asimismo se fomentaron espacios donde se despertó el interés de parte de los estudiantes por adoptar hábitos de lectura enfocada al conocimiento y exploración del mundo y a definir un criterio respecto a la situación actual de su entorno social, político y económico.

5.2.4. Procesos de Lectura Crítica, Mediación Pedagógica para Propiciar Desarrollo de Habilidades de Pensamiento Crítico en Estudiantes Universitarios (Herrera, Villalba 2012)

Autor: Alexandra Herrera, Andrea Villalba

Año: 2012

Objetivos de la Investigación: Se identificó un problema en los estudiantes, relacionado con realizar lecturas de tipo crítico frente a diferentes temáticas; de acuerdo con esto, se planteó el objetivo de determinar la influencia que puede llegar a tener el programa de intervención centrado en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de primer semestre de Ingeniería Agroindustrial; buscando, además, lograr crear la conciencia en dichos estudiantes de la importancia de la lectura crítica para su formación y desarrollo profesional.

Cómo fue el proceso: Se llevó a cabo una investigación cuantitativa experimental, buscando encontrar la relación entre dos variables o situaciones, en este caso se quería encontrar la relación entre las estrategias definidas para promover la lectura

crítica en los estudiantes; para ésto se utilizaron dos grupos y en cada uno se trabajó de manera diferente para poder hacer las comparaciones pertinentes.

Conclusión: A partir de la investigación realizada y gracias a las pruebas experimentales llevadas a cabo con dos grupos de la universidad, se pudo determinar que el programa intervención, centrado en la lectura crítica, contribuye a desarrollar en los estudiantes la habilidad de la lectura crítica. Asimismo, se identificó la importancia de preparar y formar a los docentes en estrategias cognitivas y meta-cognitivas que le ayuden al estudiante, durante la clase, a potencializar sus habilidades y tener una postura más crítica frente al entorno que los rodea.

5.3. ANTECEDENTES LOCALES

5.3.1. Lectura de Historietas: Apuesta para el Desarrollo de la Argumentación con Estudiantes del Sector Rural.²⁸

Autor: Yannit Irene Armenta Castellanos

Objetivos de la Investigación: La profesora Yannit Irene Armenta Castellanos, realizó una investigación titulada: “Lectura de historietas: apuesta para el desarrollo de la argumentación con estudiantes del sector rural”, que tiene como objetivo fortalecer los procesos de argumentación a través del uso de una herramienta como la historieta, en estudiantes del grado noveno de la Institución educativa el Pórtico en Aratoca Santander. Este proyecto de investigación se desarrolló para la escuela

²⁸ ARMENTA CASTELLANOS, Yannit Irene. Lectura de historietas: apuesta para el desarrollo de la argumentación con estudiantes del sector rural. Tesis (Magíster en Pedagogía). Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, facultad de ciencias humanas, 2016.

de educación de la Universidad Industrial de Santander en el año 2016, a través de un enfoque cualitativo.

Cómo fue el proceso: La propuesta desarrolló diversas alternativas de trabajo con estudiantes que presentaban dificultades en las habilidades argumentativas, tomando como referente las desventajas que a nivel social y educativo presentan los estudiantes del sector rural respecto a otros grupos más favorecidos de la población. La investigación se basó en la propuesta de Mckernan (investigación acción) y se direccionó en mostrar de qué manera la lectura de historietas puede contribuir a potencializar el desarrollo de la argumentación en los estudiantes de la escuela rural

Conclusión: La investigación tuvo como directriz dar una propuesta didáctica eficaz para los procesos de argumentación, generar un modelo para el mejoramiento de la práctica docente en la institución educativa para el área de lenguaje y buscar estrategias y alternativas que privilegien los procesos y no sólo los contenidos, en el momento de desarrollar habilidades comunicativas y discursivas como la argumentación y en el desarrollo de estructuras del pensamiento.²⁹

²⁹ ARMENTA CASTELLANOS, Yannit Irene. Lectura de historietas: apuesta para el desarrollo de la argumentación con estudiantes del sector rural. Tesis (Magíster en Pedagogía). Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, facultad de ciencias humanas, 2016.

5.3.2. Diseño de una Unidad Didáctica para el Fortalecimiento y Desarrollo de la Lectura Crítica en Estudiantes del grado 11-8 de la Escuela Normal Superior de Bucaramanga, Sede C.

Autor: Yuliana Angarita, María Uribe

Año: 2016

Objetivos de la Investigación: En esta investigación se planteó desarrollar un trabajo en torno a una problemática identificada, respecto a las falencias que presentan los estudiantes, en cuanto a la competencia en realizar lecturas críticas que les permitan hacer lecturas, en las que además de leer contenidos, también al hacerlo estén en la capacidad interpretar, comprender y de adoptar posiciones respecto a las mismas y, generar conceptos de la realidad frente a la que se lee. Además resaltan la importancia que tiene esta competencia, no solo para obtener mejores resultados en las pruebas SABER, sino para ser utilizada por los estudiantes durante su formación y desarrollo profesional. Para esto plantearon la creación de una unidad didáctica con estudiantes de grado once de una institución educativa de la ciudad de Bucaramanga, para el desarrollo de la lectura crítica en los mismos.

Cómo fue el proceso: Se llevó a cabo una investigación de tipo cualitativa según la metodología de Mckernan, investigación acción, donde se identificó y definió el problema de investigación a través de la realización de encuestas a la población objetivo o de estudio (incluyendo alumnos y profesores). Se evaluaron las necesidades encontradas y se plantearon las posibles hipótesis de solución a las mismas. Así mismo y posterior a esto, se realizó un plan de acción con base en las soluciones planteadas la puesta en marcha y evaluación del mismo.

Conclusión: En la investigación se determinó que la unidad didáctica favorece un espacio, para que los maestros desarrollen en los alumnos las habilidades y competencias que le permitan realizar trabajo en equipo, así como definir y adoptar posturas frente al conocimiento, enseñado por los maestros y juicios de valor respecto a la realidad de su entorno social. Del mismo, modo es importante que los maestros preparen las temáticas a desarrollar en las clases previamente y estén dispuestos a ir más allá que impartir los contenidos estándares; los maestros deben realizar un diagnóstico previo de cuáles son las necesidades de sus alumnos o educandos; con el fin de mantener la atención de los mismos.

5.3.3. Diseño de una Unidad Didáctica para el Fortalecimiento y el Desarrollo de la Lectura Crítica en Estudiantes de Educación Multigrado, Tercero - Quinto de Primaria del Centro Educativo Rural la Malaña³⁰

Autor: Danitza Bermúdez Rueda; Deicy Rocío Cabrera Ruiz; Dayana Ramírez Vianchá

Año: 2016

Objetivos de la Investigación: La investigación buscó crear un marco objetivo encaminado a la lectura crítica, establecidos mediante los tres momentos de Cooper, esta investigación está diseñada mediante una unidad didáctica pedagógica y de integración curricular

Cómo fue el proceso: el proceso se llevó a cabo mediante entrevistas semi-dirigidas, las cuales median las actitudes y aptitudes de los alumnos para la lectura

³⁰ BERMÚDEZ RUEDA Danitza, Cabrera Ruiz Deicy Rocío, RAMÍREZ VIANCHÁ Dayana. “Diseño de una unidad didáctica para el fortalecimiento y el desarrollo de la lectura crítica en estudiantes de educación multigrado, tercero - quinto de primaria del centro educativo rural la Malaña” Universidad Industrial de Santander-2016

crítica, con el ánimo de generar un cambio a nivel de la intervención curricular tradicional desde el área de lenguaje.

Conclusión: El trabajo de investigación ayudó a identificar que el diseño de la pedagogía, por medio de herramientas didácticas dirigido a la lectura crítica, forma no solo las habilidades del alumno para la literatura; sino que también crea un sin número de destrezas en otro tipo de áreas.

5.3.4. Concepciones Sobre Lectura Crítica de los Docentes en Ejercicio de Lengua Castellana en la Ciudad De Bucaramanga Y Su Área Metropolitana³¹

Autor: Karem Daian Hernández Salazar.

Año: 2015

Objetivos de la Investigación: En esta investigación se propuso establecer los espacios académicos que permitan desarrollar la literatura crítica, dentro de las aulas de clase, reconociendo las estrategias didácticas que implementen su práctica, mediante la relación de que pueden ofrecer los docentes entre lectura crítica y pensamiento crítico.

Cómo fue el proceso: fue una investigación cualitativa, la cual permitió identificar los fenómenos en la población seleccionada sobre la interpretación de los textos críticos en los docentes de Bucaramanga y su área metropolitana; para su muestra se eligieron 40 profesores, a quienes se les hizo entrevistas semiestructuradas con el fin de establecer su capacidad crítica en cuanto a textos e interpretación.

³¹ HERNÁNDEZ SALAZAR, Karem Daian. Concepciones sobre lectura crítica de los docentes en ejercicio de lengua castellana en la ciudad de Bucaramanga y su área metropolitana. Universidad Industrial de Santander.

Conclusión: se logró visualizar la calidad de los procesos que utilizan los docentes para la motivación en los alumnos, respecto a la lectura crítica, estableciendo estas prácticas como obsoletas; y que los docentes, hoy en día, practican más la lectura inferencial y literal que la crítica, ya que no tienen una simplicidad en el argumento del análisis de ésta. Revelando que la lectura textual permite una mayor comprensión.

5.4 ANTECEDENTES LEGALES.

Ley General de Educación 115 de 1994.

La Ley General de Educación 115 de 1994³², en su artículo 5, establece y define los fines de la educación, denota a través de algunos numerales aspectos tales como: la formación para facilitar la participación, la formación para el respeto, la adquisición y generación de los conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, el desarrollo del saber, el estudio y la comprensión crítica, el acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones, el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico. Los cuales implican, en el papel de la educación y de los educadores, los valores de formación integral y permanente; lo más importante es el sujeto que se va a formar como ciudadano y sobre los cuales el estado ha generado diversas políticas para garantizar su protección.

³² COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA Introducción a la ley general de educación: texto de la Ley 115 de 1994 [En Línea] [citado el 11 de septiembre de 2016] disponible en: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/educacion/leyedu/indice.htm>.

Decreto 1278 de Junio de 2002.

ARTÍCULO 1. Objeto. El presente decreto tiene por objeto establecer el Estatuto de Profesionalización Docente que regulará las relaciones del Estado con los educadores a su servicio, garantizando que la docencia sea ejercida por educadores idóneos, partiendo del reconocimiento de su formación, experiencia, desempeño y competencias como los atributos esenciales que orientan todo lo referente al ingreso, permanencia, ascenso y retiro del servidor docente y buscando con ello una educación con calidad y un desarrollo y crecimiento profesional de los docentes.

ARTÍCULO 2. Aplicación. Las normas de este Estatuto se aplicarán a quienes se vinculen a partir de la vigencia del presente decreto para desempeñar cargos docentes y directivos docentes al servicio del Estado en los niveles de preescolar, básica (primaria y secundaria) o media, y a quienes sean asimilados de conformidad con lo dispuesto en esta misma norma. Los educadores estatales ingresarán primero al servicio, y si superan satisfactoriamente el período de prueba se inscribirán en el Escalafón Docente, de acuerdo con lo dispuesto en este decreto.

ARTÍCULO 3. Profesionales de la Educación. Son profesionales de la educación las personas que poseen título profesional de licenciado en educación expedido por una institución de educación superior; los profesionales con título diferente, legalmente habilitados para ejercer la función docente de acuerdo con lo dispuesto en este decreto; y los normalistas superiores.

ARTÍCULO 4. Función docente. La función docente es aquella de carácter profesional que implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza - aprendizaje, lo cual incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los mismos procesos y sus resultados, y de otras actividades educativas dentro del marco del proyecto educativo institucional de los establecimientos educativos. La función docente, además de la asignación

académica, comprende también las actividades curriculares no lectivas, el servicio de orientación estudiantil, la atención a la comunidad, en especial de los padres de familia de los educandos; las actividades de actualización y perfeccionamiento pedagógico; las actividades de planeación y evaluación institucional; otras actividades formativas, culturales y deportivas, contempladas en el proyecto educativo institucional; y las actividades de dirección, planeación, coordinación, evaluación, administración y programación relacionadas directamente con el proceso educativo. Las personas que ejercen la función docente se denominan genéricamente educadores, y son docentes y directivos docentes.

ARTÍCULO 5. Docentes. Las personas que desarrollan labores académicas directa y personalmente con los alumnos de los establecimientos educativos en su proceso enseñanza aprendizaje se denominan docentes. Estos también son responsables de las actividades curriculares no lectivas complementarias de la función docente de aula, entendidas como administración del proceso educativo, preparación de su tarea académica, investigación de asuntos pedagógicos, evaluación, calificación, planeación, disciplina y formación de los alumnos, reuniones de profesores, dirección de grupo, actividades formativas, culturales y deportivas, atención a los padres de familia y acudientes, servicio de orientación estudiantil y actividades vinculadas con organismos o instituciones del sector que incidan directa o indirectamente en la educación.³³

³³ PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA Decreto 1278 Junio 19 de 2002. En ejercicio de las facultades extraordinarias conferidas por el artículo 111 de la ley 715 de 2001, Decreto 1278 de Junio 19 de 2002.

6. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La Institución Educativa Aguada de Ceferino está ubicada a cuarenta minutos de Girón Colonial, es una institución rural y su población está conformada por niños y niñas, en su mayoría de padres agricultores y madres dedicadas al hogar.

La población objeto de estudio en la investigación está constituida por 28 estudiantes de los grados segundo, tercero y quinto de primaria, con edades que oscilan entre los 7 y 11 años de edad, los cuales presentan características muy propias de su condición de vida en sector rural como lo son: conocimiento de la naturaleza, capacidad de observación, motricidad gruesa, independencia y actitud solidaria.

Asimismo, debido a la influencia del medio donde habitan, ya que es una población pequeña, con casas aisladas entre sí y pocos habitantes, se pueden observar comportamientos o caracterizaciones como: pocas experiencias de socialización, estudiantes con problemas de nutrición, baja fluidez verbal, desconocimiento de vocabulario, lectura muy silábica, poco manejo de equipos tecnológicos y desconocimiento del uso de las TIC. Incluso, es una población con muy poco manejo de información, poco conocimiento de contexto social, político, histórico y cultural, en donde las habilidades lectoras son poco usadas, dadas las actividades cotidianas de la comunidad. Entre las que se pueden destacar que los padres de los niños se dedican centralmente a las labores del campo, sembrar o recolectar productos para ser vendidos en la ciudad; las madres, por su parte, desde muy temprano, son entregadas a sus labores domésticas y a la preparación de alimentos para su familias y los obreros que trabajan las tierras, de manera que los niños en sus hogares dentro de sus actividades cotidianas, al salir de sus clases, se centran en ayudar a sus padres y a realizar actividades relacionadas con el entorno rural

que habitan. De igual manera, las condiciones económicas no permiten la adquisición de textos, libros, revistas, periódicos o internet para practicar estas habilidades comunicativas.

En cuanto a las características de la actividad educativa, el docente debe sortear día a día con un grupo multigrado, donde cada uno de sus estudiantes presenta características, estilos y ritmos de aprendizajes muy diferentes y el maestro debe entrar a mediar entre las diferencias y procurar que los procesos de aprendizaje sean conforme a los grados que cada uno de los estudiantes dentro del aula cursa.

La IE se enmarca en una modalidad multigrados, y, por esta razón, el grupo de estudiantes a investigar comprende los grados 2° 3° y 5°; niños y niñas que cumplen oportunamente con tareas y trabajos a realizar, cuentan con todos sus útiles escolares, les gusta estudiar, por ello asisten todos los días con un grado de motivación considerable al aula, lo cual es un potencial a trabajar en este proyecto de investigación. Además, se ha observado que los padres de familia realizan un esfuerzo por guiar sus compromisos escolares y reforzar las falencias dadas por la maestra para ser reorientadas en casa.

En el área a investigar, lengua castellana, se observa en los estudiantes un bajo nivel en su proceso de lectura, siendo ésta muy silábica, con inadecuada pronunciación de sonidos, problemas de lateralidad, escaso hábito lector, parafraseo, carecen de un ambiente lector en casa (modelado), lectura en voz baja, pierden la concentración con facilidad, lectura línea por línea, apatía a la lectura, y difícilmente reconstruyen lo que está superficialmente en un texto, lo que genera como consecuencia que el nivel de comprensión sea literal (lo que está directamente referenciado en el texto o enunciado claramente en la imágenes o gráficos). Otro aspecto a resaltar es la didáctica aplicada por el docente, ya que por desconocimiento, confort o sencillamente por no romper esquemas tradicionales se ha fallado en reestructurar los procesos de enseñanza para satisfacer las

necesidades de aprendizaje en el aula, ya que no se vincula al estudiante en situaciones problemáticas y de contextos reales que sean significativos y trasciendan la rutina por un aprendizaje con sentido e intencionalidad que realmente responda a una realidad escolar y a las metas educativas de la actualidad.

El cuanto a la infraestructura de la IE, el colegio cuenta con seis aulas de clase, sala de informática, cocina, baños, huerta, cancha y patios de juegos infantiles. Cabe resaltar que la IE ha sido beneficiada con portátiles y Tablet de Computadores para educar, los cuales ofrecen muy buenos recursos educativos. Pero, por la falta de conectividad a internet durante muchos meses del año, son poco trabajados.

Además, las condiciones en las que se desarrollan las clases permite evidenciar procesos de aprendizaje guiado, los estudiantes se dejan direccionar con facilidad, son obedientes, respetan las jerarquías y la autoridad, y son bastante pasivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo que quiere decir que el maestro como autor de las situaciones escolares, es quién debe y puede intervenir pedagógicamente en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, de manera que, siendo activo, flexible, creativo y orientador de un aprendizaje puede ayudar a favorecer la reflexión en sus estudiantes y generar estrategias en las que se puedan optimizar las habilidades de ellos y mejorar los diferentes procesos en el aula. Asimismo, en lengua castellana, el área a investigar, el maestro debe transformar concepciones sobre lo que es leer y escribir, pues de la reestructuración de la didáctica de enseñanza dependerá, en gran medida, que el contexto escolar en el aula mejore notablemente, en especial en los niveles de aprendizaje de la lectura y la escritura, con el fin de que el docente logre generar situaciones en las que la intención sea comunicar críticamente, que el estudiante esté en contacto con otros pares por medio de la palabra y en especial que sea un interlocutor competente.

7. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

7.1. DISEÑO METODOLÓGICO

El presente proyecto de investigación es de tipo Cualitativo, tomando como referencia que el investigador actúa como observador y participante directo y mantendrá un enfoque de interacción entre el objeto de investigación (los estudiantes) y el contexto de enseñanza-aprendizaje (el aula y las estrategias pedagógicas); este proceso será posible a través de la observación de los procesos cualitativos de aprendizaje de competencias en lectura y escritura en los diferentes niveles escolares dentro del aula de clase, al tratarse de grupos de Escuela Nueva con grupos multigrados.

Lo anterior, “significa que cada hallazgo o descubrimiento se convierte en el punto de partida de un nuevo ciclo investigativo”³⁴, y esto permitirá que la investigación se desarrolle como un proceso mediante el cual se puedan generar nuevas interpretaciones del contexto educativo de los estudiantes de la IE, basados en los resultados de la investigación, a través de diferentes estrategias y actividades realizadas con el grupo de estudiantes. Esto con el fin de evidenciar que, partiendo de los procesos, se puede abordar e interpretar más a fondo las necesidades educativas de los niños y de este modo establecer estrategias didácticas de enseñanza y aprendizaje que el maestro debe implementar en el aula, con relación a las habilidades de lectura y escritura, teniendo como base que la investigación cualitativa toma como punto de partida los sujetos de investigación y sus procesos.

³⁴ SANDOVAL CASILIMAS, Carlos. Investigación Cualitativa. Bogotá Colombia. ICFEC. 1996. Pág 27. [En Línea] disponible en: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbXJdWFsaXRhdGI2YXVuaWNvcnR8Z3g6MWZlYTk4MWNjOGU4ODUwNw>.

El enfoque cualitativo, abordado en esta investigación, permite además que el conocimiento sea posible mediante la interacción entre el investigador y los actores sociales objeto de la misma, de manera que por medio de la interacción comunicativa puedan construir nuevas perspectivas y adoptar posturas desde la realidad propia y el contexto de los estudiantes, lo cual ayudará a implementar estrategias y alternativas de solución, desde la lógica de los sujetos de investigación.

7.2. ENFOQUE METODOLÓGICO

Ahora bien, el enfoque metodológico que se aplicó en esta investigación corresponde a la Investigación – Acción (IA), el cual se centra en transformar la realidad de una manera participativa y teniendo en cuenta la intersubjetividad, pues permite aplicar estrategias de investigación para posibilitar y descubrir aspectos relacionados con el quehacer pedagógico y el rol docente como mediador de procesos de aprendizaje y habilidades comunicativas, lo anterior se define con el fin de que esta investigación, a futuro, permita que estos procesos de enseñanza y las didácticas usadas por los docentes puedan ser revisados y evaluados para la mejora y fortalecimiento de los mismos.

La investigación acción tiene como directriz dar un enfoque experimental de la ciencia social respecto a problemáticas sociales como la presentada en este proyecto de investigación, de forma que con este método se podrá cuestionar el fenómeno desde lo habitual; es decir, se puede tratar las dificultades presentadas por los estudiantes en relación con los bajos niveles en lectura y escritura desde el propio contexto de los mismos, que es el trabajo en el aula de clase. Lo cual tendrá como efecto que se puedan abordar de forma simultánea los procesos cognitivos de los estudiantes y los cambios sociales y actitudinales que se puedan presentar,

es decir la teoría y la práctica de la mano, con el propósito de hacer más eficaz y eficiente el trabajo y la mediación del docente en el aula de clase.

Además, es preciso partir de que la investigación acción como método de aplicación en el aula de clase debe ser referenciada “como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) de los docentes de sus problemas prácticos”³⁵. Se evidencia que desde esa postura es posible ver la experiencia en el aula, como acciones encaminadas a mejorar las diversas situaciones presentadas, una vez se comprenden de forma más profunda y más críticamente; y es esto lo que precisamente quiere lograr esta investigación, ya que una vez se entiende la problemática y las dificultades que presentan los estudiantes respecto a la lectura y comprensión de cualquier tipo de texto, es posible abordar el problema y llegar a posibles soluciones o alternativas de mejora.

Por otro lado, y para complementar lo descrito anteriormente, vale resaltar que “Lomax (1990) define la investigación acción como «una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora».”³⁶ En consecuencia, la investigación acción permite que por medio de una metodología pertinente y planificada, se logre observar, en situaciones reales dentro del aula de clase, los niveles de lectura en que se encuentran los estudiantes de segundo, tercero y quinto de primaria y precisar si la didáctica utilizada por el docente para la enseñanza, realmente afianza los procesos cognitivos, procedimentales y actitudinales de los mismos o por el contrario no es relevante e influyente en los estudiantes para la adquisición de un conocimiento.

³⁵ MURILLO TORRECILLA, Francisco Javier. Investigación Acción. Métodos de investigación en educación especial. 2010. Pág. 4. [En línea] disponible en: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Inv_accion_trabajo.pdf

³⁶ *Ibíd.* Pág. 4.

Durante la investigación acción se analiza, interpreta y se sacan conclusiones, para modificar una realidad que beneficie a los estudiantes y la calidad educativa de la Institución y el contexto propio de esa población, de manera que como afirma Mckernan “la investigación acción intenta hacer comprensible el problemático mundo social, y además mejora la calidad de vida en los ambientes sociales”³⁷. Lo cual implica no sólo evidenciar una situación, sino comprenderla y generar acciones para la mejora de la misma; es decir, que esta investigación desea hacer hincapié en, cómo a través de una situación previamente evidenciada, se puede generar un análisis y postura crítica que ayude a generar alternativas y estrategias de solución de la misma.

7.3. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

En cuanto a las técnicas de recolección de datos, inicialmente se aplicó una prueba diagnóstica en lectura para los estudiantes, con el objetivo de conocer las condiciones actuales de los grados (2°, 3° y 5°) a nivel general y particular en relación con la lectura y la escritura. De igual manera, esta prueba contenía actividades que permitían evaluar la capacidad de los estudiantes de la IE para hacer inferencias, interpretar y dar argumentos frente a un texto leído. Así como a través de este instrumento se logró evaluar y evidenciar los niveles de lectura de los estudiantes, como el literal, inferencial y crítico e intertextual, de acuerdo con el grado en el que se encontraban, para evidenciar los diferentes problemas que se presentan respecto a estos niveles.

Pues bien, para poder hacer un proceso que evalúe los niveles de comprensión es necesario tener un diagnóstico, en donde este sea una serie “pronósticos que permitan una actuación preventiva y que faciliten los juicios de valor de referencia

³⁷ McKERNAN, J. Investigación, acción y currículo, métodos y recursos para profesionales reflexivos. Madrid: Editores Morata.1999. Pág. 24.

personalizada, (...) el diagnóstico fue, así mismo, un momento clave en todas las situaciones de recuperación, e imprescindible en las de fracaso reiterado que exigen un estudio de casos.”³⁸ Por lo cual se sustenta la importancia y pertinencia para poder evaluar el terreno del cual se parte, para establecer estrategias claras, definidas, concretas y más reales de acuerdo con el contexto de los estudiantes, objeto de la investigación; adicionalmente “a través de la evaluación diagnóstica se puede saber cuál es el estado cognoscitivo y actitudinal de los estudiantes y permite ajustar la acción a las características de los estudiantes.”³⁹

Del mismo modo, también se realizó una observación participante permanente y cercana, en la que el maestro debía analizar el contexto y las situaciones de forma crítica y teniendo en cuenta cuál es la didáctica de enseñanza que se aplica en las clases y se pueda establecer que ésta sí genera el proceso de aprendizaje o por el contrario va en contravía hacia la construcción de competencias en lectura y escritura.

Es claro que se deben establecer pautas de análisis constantes dentro del proceso de desarrollo en el que se encuentren los estudiantes, en los diferentes niveles (ya que son aulas multigrados), y es preciso también observar la forma como aprenden los mismos, la cual debe arrojar las pautas de planificación que permitan diseñar correctamente la propuesta. Esto, en la medida en que se tenga en consideración que “la observación participante ayuda a definir el problema de investigación con referencia a la vida cotidiana (...), lo cual implica que puede comenzar con un problema general, para más tarde definir unos escenarios específicos de análisis”,⁴⁰ y de este modo se va contextualizando el problema real de las deficiencias de

³⁸ MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Evaluación diagnóstica. Dirección de desarrollo curricular. Febrero 2010. Pág. 12. [En línea] disponible en: <https://docs.google.com/document/d/148sw2tETopFUudw6vThQBjQ5cweoittAbwLbflw0CMQ/edit?pref=2&pli=1>

³⁹ *Ibíd.* Pág. 15.

⁴⁰ SANDOVAL CASILIMAS, Op. Cit. Pág. 140.

aprendizaje que presenten los estudiantes, así como se pueden analizar los diferentes factores que intervienen en esta situación.

Esta actividad se realizó, también, durante la evaluación diagnóstica, con el fin de recolectar los datos de análisis necesarios para evidenciar los resultados de la misma, dentro del aula de clase; ello a partir de los avances y procesos de los estudiantes; asimismo, el escenario para esto fue el aula de clase, el cual es usado como laboratorio taller, en donde los estudiantes realizan las actividades propuestas y evidencian cómo están sus proceso de lectura y escritura.

La observación participante le permite al investigador realizar un registro continuo y acumulativo de todo lo acontecido en el escenario de acción, que para este caso es el aula de clase. En la observación, el maestro juega un papel muy importante, ya que debe analizar el contexto y las situaciones de forma crítica que le ayuden a definir un resultado. En ella, se espera que el investigador sea ágil en la recolección de información, que sea un miembro más del grupo estudiado, que su mente esté abierta a la escucha, a la mirada analítica de su didáctica, de sus estrategias y formulaciones; a recoger la información dada por medio de las actitudes, las emociones, las carencias y las conductas de sus educandos.

Para esta investigación, durante el diagnóstico se tuvo en cuenta el registro de dos momentos de observación participante, los estudiantes desarrollaron actividades tipo taller, relacionadas con la comprensión lectora, las cuales permitieron registrar: sus niveles de lectura y escritura, capacidad de comprensión e interpretación, habilidades para realizar inferencias cortas, cuánto tiempo gastaron en contestar las preguntas de un texto, cuál es la capacidad que tiene para interpretar imágenes, gráficos y demás textos no lineales, así como los interrogantes que surgían durante el transcurso de las pruebas y los comentarios de los estudiantes sobre las mismas.

De igual manera, este registro fílmico permitió evidenciar el uso de estrategias que fomenten el aprendizaje activo y el pensamiento crítico por parte del docente, así como el uso de un proceso de evaluación continua como herramienta de aprendizaje. Por ello, el rol de observador participante del investigador permitirá registrar las actitudes, las emociones, las carencias y las conductas de los estudiantes frente a una situación, por qué actúan de una u otra forma y cómo resuelven las diferentes situaciones planeadas intencionalmente por el maestro.

Lo anterior, con el fin de tener un panorama amplio y claro del contexto de la investigación, en donde se pudo tomar como apoyo, a esta observación participante, el análisis de Documento, el cual contenía las fuentes de registros ya existentes en el aula de clase y en la IE, a saber: cuadernos, guías, textos, formatos de evaluaciones, talleres, imágenes y fotos, a los cuales tiene acceso el investigador y que son necesarios para interpretar hechos y estudiar los factores de impacto en los que se desenvuelve el educando. A este análisis se le incluyó documentos institucionales como los planes de área y asignatura, el PEI institucional, los criterios de evaluación, los libros reglamentarios abordados por el maestro, los estándares y lineamientos curriculares del MEN; a partir de los cuales el análisis de las competencias que deben desarrollar los estudiantes respecto a las habilidades lectoras serán más amplios y conformes a los lineamientos y reglamentaciones locales y nacionales.

Es pertinente resaltar que la investigación Cualitativa implica “el abordaje de los enfoques de investigación desde las diferentes ópticas que se han desarrollado para concebir y mirar las distintas realidades”⁴¹, de manera que en el ámbito educativo aplicar una Secuencia Didáctica como estrategia metodológica de tipo cualitativo para proponer soluciones a problemas encontrados en el aula, es un acierto a la hora de observar perspectivas en los diferentes procesos de desarrollo de

⁴¹ Ibíd. Pág. 41.

habilidades en los estudiantes, lo cual permitirá aplicar diversas técnicas de recolección de información que generen una mirada más amplia y contextualizada de la problemática para establecer estrategias definidas para mejorar las falencias que se resalten en los hallazgos.

Además, el proceso de observación permanente de los niveles de lectura y escritura de los estudiantes, objeto de la investigación, en el momento de aplicación de la secuencia didáctica, permitirá, desde los resultados, realizar una descripción detallada de los procesos de los mismos, de manera que sea posible analizar las condiciones y características de la situación problemática presentada en los estudiantes con el fin de ir evidenciando el impacto que se generará tras la aplicación de la secuencia didáctica e implementar planes de mejora en la IE Aguada de Ceferino del Municipio de Girón.

7.4. ANÁLISIS DIAGNÓSTICO

El modelo utilizado para la investigación fue el cualitativo, el cual busca determinar las dificultades y problemas que tienen los estudiantes (objeto de estudio de la investigación) a la hora de leer, comprender e interpretar un texto, partiendo desde su propio contexto, que es el aula de clase. Además, es importante entender que esta investigación cualitativa propende de la interpretación de la investigadora, en donde sus interpretaciones personales serán las que guíen las acciones investigativas, hasta cumplir con los objetivos propuestos para la investigación y que el proceso genere beneficios en la población objeto del estudio.

La investigación cualitativa desarrollada permite comprender y profundizar las dificultades y problemas que existen a la hora de leer, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto. El modelo cualitativo seleccionado busca comprender la perspectiva de

los participantes (estudiantes de segundo, tercero y quinto de la Institución Educativa Aguada de Ceferino) acerca de los fenómenos que los rodean para profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados sobre el objeto de estudio de la investigación.⁴²

A continuación, se describen los distintos instrumentos y acciones que se abordaron durante la etapa del diagnóstico de la investigación:

7.4.1. Prueba Diagnóstica. Para el desarrollo de la investigación, en primer lugar se realizó una prueba diagnóstica en el área de Lengua Castellana, se aplicó a 25 estudiantes de los grados segundo, tercero y quinto. Esta prueba diagnóstica tuvo como propósito general identificar los niveles inferencial y crítico en lectura y escritura en que se encuentran los estudiantes de la Institución educativa.

Este instrumento estuvo compuesto por 15 preguntas y su tiempo de aplicación promedio fue de 90 minutos. (Ver Anexo 1).

Durante el proceso de realización de la prueba diagnóstica, se realizó una reflexión e indagación, que permite que la docente, como investigador, pueda identificar los aciertos y necesidades de los estudiantes y a su vez evidenciar el estado cognoscitivo en el que se encuentran, de manera que el diagnóstico tuvo como objeto central conocer la realidad, lo existente y tomar una decisión que incida positivamente a los hallazgos encontrados, a través de un esquema organizador y coherente en la investigación de acuerdo con los objetivos de la misma.

Dentro de los criterios presentes en la aplicación de la prueba diagnóstica, en donde el estudiante, a través de preguntas, debía realizar un proceso de lectura conforme a la edad de la población, que le llevaran desde un nivel literal, hasta niveles más

⁴² HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto. Metodología de la investigación. Quinta edición. México: Editorial Mc Graw Hill, 2010.

profundos de lectura como el inferencial y crítico. La prueba diagnóstica aplicada mostró los siguientes indicadores, de acuerdo con criterios de lectura del área de Lenguaje:

Tabla 1. Indicadores de nivel Inferencial y Crítico para la investigación

| NIVEL | INDICADORES |
|-------------------|---|
| NIVEL INFERENCIAL | <ol style="list-style-type: none"> 1. Da con claridad conclusiones sobre el texto leído. 2. Agrega información y experiencias anteriores, relacionados con los saberes previos. 3. Formula hipótesis y nuevas ideas. 4. Infiere detalles adicionales (propuestos por el estudiante) y los contrasta con el texto leído. 5. Infiere ideas principales del texto leído. 6. Infiere secuencias sobre acciones que pudieron haber ocurrido. 7. Infiere relaciones de causa y efecto del texto leído. |
| NIVEL CRÍTICO | <ol style="list-style-type: none"> 1. Contrasta las ideas expresadas por el autor del texto. 2. Valora las conclusiones derivadas del final del texto. 3. Emite juicios de valor en torno al texto leído. 4. Se muestra a favor o en contra con el texto leído. 5. Confronta el significado del texto con sus saberes y experiencias, luego emite un juicio crítico valorativo. |

La prueba se desarrolló en el aula de clase, los estudiantes estuvieron receptivos y colaboradores durante el tiempo de ejecución de la prueba, su actitud fue responsable y respetuosa durante la resolución de la misma, se realizó con el respectivo acompañamiento del docente investigador, con el ánimo de identificar falencias y fortalezas con relación al manejo del instrumento, con el fin de evitar sesgos instruccionales en el análisis de los resultados.

Concluida la aplicación de la prueba se realiza la corrección y evaluación teniendo en cuenta los desempeños:

Insatisfactorio: De 0 a 2 aciertos

Debe mejorar: De 3 a 7 aciertos

Satisfactorio: De 8 a 12 aciertos

Avanzado: De 13 a 15 aciertos

Luego de la revisión de la prueba se tabuló la información en planillas y se asignó un código a cada estudiante para evitar su identificación y garantizar así la confidencialidad de los datos suministrados en esta investigación. Los resultados para los grados segundo y tercero, se adjuntan en el anexo 1 y para el grado quinto, en el anexo 2.

Tabla 2. Resultados totales de la prueba diagnóstica niveles literal e inferencial grados segundo y tercero.

| NIVELES LITERAL E INFERENCIAL | | | | |
|-------------------------------|-----------------|--------------|---------------|----------|
| ESCALA | 0-2 | 3-7 | 8- 12 | 13-15 |
| NIVEL DE DESEMPEÑO | INSATISFACTORIO | DEBE MEJORAR | SATISFACTORIO | AVANZADO |
| NÚMERO DE ESTUDIANTES | 2 | 13 | 3 | 1 |

Tabla 3. Resultados totales de la prueba diagnóstica niveles literal e inferencial grado quinto.

| NIVELES LITERAL E INFERENCIAL | | | | |
|-------------------------------|-----------------|--------------|---------------|----------|
| ESCALA | 0-2 | 3-7 | 8- 12 | 13-15 |
| NIVEL DE DESEMPEÑO | INSATISFACTORIO | DEBE MEJORAR | SATISFACTORIO | AVANZADO |
| NÚMERO DE ESTUDIANTES | 0 | 5 | 1 | 0 |

Los resultados de la prueba diagnóstica de Lenguaje aplicada a los grados segundo, tercero y quinto de la institución educativa muestran que en los grados 2° y 3°, menos de la mitad de los estudiantes (35%) superó el Nivel Literal de lectura (extraer información explícita de los textos), pero en lo relacionado al Nivel Inferencial, que

constituye la lectura implícita del texto y que requiere un grado de abstracción por parte del lector, los resultados fueron deficientes en los tres grados que se realizó la prueba diagnóstica; ya que gran número de estudiantes no elabora conclusiones, ni infiere secuencias de acciones y mucho menos predice acontecimientos sobre la lectura.

Los estudiantes, objeto de la prueba diagnóstica, entre otras cosas, se les dificulta identificar estrategias comunicativas (utilizadas en el lenguaje verbal y no verbal), diferenciar tipos de textos, comprender su significado global e interpretar las intenciones comunicativas de un texto (informar, entretener, etc.).

Aproximadamente la tercera parte de los estudiantes, en cada uno de los grados objeto de la prueba diagnóstica, no alcanzó el nivel más desarrollado de competencia (crítico), lo que implica que no son capaces de comprender con mayor profundidad textos como los que enfrentaron en la Prueba, sin poder crear sus propios modelos de interpretación ni tampoco tomar una posición crítica al respecto.

Las preguntas del diagnóstico aplicado, en la que los estudiantes de 2° y 3° deben poner en juego su capacidad inferencial, tuvieron un desempeño de la categoría “Deben mejorar”. Para la resolución de estas preguntas, los niños y niñas leyeron previamente un texto en el que se narra una situación. Para responder correctamente, los estudiantes debían estar en capacidad de establecer cuál es la relación entre dos eventos que se exponen en la lectura, y luego inferir un significado que no se ha establecido explícitamente. En otras palabras, los niños y niñas que resolvieron satisfactoriamente este tipo de preguntas lograron comprender los significados implícitos de lo que leyeron.

Veamos ahora, en las preguntas de nivel inferencial aplicadas para grado 5° de primaria, los estudiantes leyeron un texto de carácter informativo. Para responder correctamente estas preguntas los estudiantes debían inferir el significado global

del texto, relacionando diferentes elementos del mismo y analizando los distintos temas y conceptos que se proponen en la lectura. Al igual que con los grados 2° y 3° este grado tuvo un desempeño de la categoría “Deben mejorar”.

El desempeño de los estudiantes de grado 2°, 3° y 5° en las dos competencias (Inferencial y Crítica) contempladas por la Prueba es similar, lo cual es negativo en tanto que interpretar, comprender y producir son componentes de la comunicación que no se deben desligar. En otras palabras, los estudiantes no demostraron una capacidad equivalente para interpretar los textos de la Prueba diagnóstica y para generar nuevos significados a partir de éstos. Asimismo, se evidencia que hay dificultad en el estudiante de indagar minuciosamente el texto, existe deficiencia en el uso de un léxico amplio, hay sensación de leer por obligación o ausencia de interés por lo que se está leyendo. De igual manera el estudiante toma como idea principal lo perceptible del texto y le es difícil relacionar ideas secundarias o la posición crítica del autor. Cabe resaltar que los procesos de lectura inferencial y crítico en el proceso educativo en años anteriores no fueron abordados con regularidad dificultando en el presente los procesos de formación de un punto de vista crítico, ya que el estudiante no le da un sentido profundo a los textos, para considerar otras posturas de su razonamiento, unas nuevas explicaciones o sencillamente poner en duda la interpretación de otros autores.

En relación con las competencias crítica e inferencial, evaluadas en la prueba diagnóstica, los estudiantes de grado 5° demostraron mayor habilidad en estas que los grados 2° y 3° para los aspectos organizativos y estructurales de diferentes textos, lo que significa que pueden construir textos coherentes, claros y organizados. El componente de contextos y fines de la comunicación fue el que menos dominaron. Esto indica que estos estudiantes presentan dificultades para comprender con mayor profundidad los contextos e intenciones de diferentes textos (a quién está dirigido, cuál es la finalidad del mismo y cuál es la estructura de redacción según sus fines). Ver anexos 1 y 2.

En el grado 5° los estudiantes demostraron mayor capacidad que los estudiantes de los grados 2° y 3° para la producción comunicativa que para la interpretación y la comprensión de aspectos de forma, contenido y función de un texto. En términos generales, los estudiantes evidencian una mayor capacidad para comprender los textos de manera global, que para comprender críticamente los diferentes aspectos de lo que leen.

Adicionalmente, en preguntas relacionadas con lecturas de imágenes, a pesar de que no es el punto focal más deficiente y que en términos de motivación estas preguntas fueron asimiladas de mejor forma por los estudiantes, el lector no está comprendiendo la información visual y la construcción de significado del mismo. De la misma forma se evidencia que los estudiantes no logran generar su propia opinión sobre el contenido de un texto, no leen, ni siguen las instrucciones; por consiguiente, no desarrollan un argumento sobre las ideas principales del texto y con dificultad expresan su opinión respecto a lo leído.

Por otro lado, el tiempo acordado para que el estudiante desarrollara la prueba no se cumplió, ya que el estudiante realizó la lectura de una forma mecánica, no demostró su interés por el texto, por propiciar un encuentro con el autor, descubrir sus propósitos, resolver interrogantes o encontrar respuestas. Esto generó que el docente investigador, para poder culminar el proceso diagnóstico y hacer un acompañamiento apropiado, tuviera que dar más tiempo para la culminación de la prueba.

Para concluir, es necesario que los estudiantes de los grados 2°, 3° y 5° de la Institución Educativa fomenten una lectura que supere la comprensión superficial y promueva una comunicación con sentido y significado. Para lograr lo anterior, es imprescindible que los estudiantes objeto del estudio reflexionen críticamente sobre lo que leen e interpreten con mayor complejidad los textos que enfrentan en el área de Lenguaje y en otros escenarios de su cotidianidad. Además es importante tener

en cuenta que se debe revisar las falencias que los estudiantes presentan en el nivel literal, ya que éste es la base para llegar a niveles superiores de lectura y escritura adecuadamente.

7.5. OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

La observación participante se utilizó como instrumento en esta investigación cualitativa, ya que permitió a la autora realizar un registro continuo y acumulativo de todo lo acontecido en el escenario de acción, que para este caso es el aula de clase. La observación participante realizada por la autora jugó un papel muy importante, pues permitió el análisis del contexto y permitió evaluar las situaciones y habilidades de los estudiantes de forma crítica para definir un resultado.

Los ejes temáticos de la observación participante, en la población de estudiantes objeto de la investigación, fueron los siguientes: características del grupo, estrategias de trabajo, desarrollo de la clase, comunicación con los estudiantes, atención a situaciones dadas, planeación didáctica y trabajo en equipo.

Para la fase inicial de esta investigación y el estudio de la población, así como la caracterización de la misma, se realizaron tres registros fílmicos de las clases con los estudiantes de segundo, tercero y quinto con el fin de evidenciar características de la muestra, identificar los estudiantes, generar un margen de relación entre los estudiantes y el desarrollo conceptual de la clase, ilustrar la asimilación de los contenidos y ver las habilidades destacadas así como identificar algunas falencias.

7.5.1. Conclusiones de la Observación Número Uno. El tema central de la clase fue la fábula y durante la sesión se realizaron actividades habituales de manejo en el aula con los estudiantes como: dar el tema a desarrollar, definir actividades, preguntar pre-saberes, entre otras. Los estudiantes conocieron el objetivo de la

clase, el cual consistía en conocer la estructura de la fábula y escribir una, teniendo en cuenta lo visto respecto a ese tema, para ser entregada a los estudiantes de primaria de una IE cercana.

En términos generales, la clase tuvo una duración de hora y media (lo equivalente a un bloque de dos horas de clase). De igual manera, las tres clases desarrollaron los momentos de apertura, desarrollo y cierre, tal como se realiza habitualmente. Además se distribuyó el tiempo entre las intervenciones propias del docente y la de los estudiantes, alternando la participación de un 60% de los mismos.

En la clase uno, para comenzar se preguntó a los estudiantes características importantes de la fábula como: estructura, personajes... son animales (como una constante) y su elemento especial: “enseñanza” y/o “moraleja”.

Otra de las actividades evidenciadas durante el desarrollo de la clase tuvo que ver con la selección material didáctico (textos y guías) que fueron escogidos para facilitar el aprendizaje de los estudiantes. No obstante, se evidencia que el desarrollo de la clase fue magistral.

Un aspecto importante que se observa durante el desarrollo de la clase, es que las actividades se realizaron de manera organizada, los niños trabajaron según las indicaciones dadas, permitiendo que la docente observara sus trabajos individuales y orientara sus dificultades.

Antes de iniciar a escribir la fábula de forma grupal, la docente fue direccionando y ejemplificando los aspectos trabajados previamente en otra clase sobre la fábula, con el fin de que los estudiantes estuvieran contextualizados, se les pidió que recordaran una fábula previamente representadas por la docente durante una actividad institucional: “*La ratita presumida*”.

La metodología utilizada fue que la docente iniciara con la narración, ya que los estudiantes no se animaron ellos a contarla, y a través de preguntas trató de incentivar que los estudiantes fueran contando entre todos la historia, al inicio fueron poco receptivos, pero gradualmente fueron incentivándose a contar la fábula, mostrando qué pasó en la historia, los hechos, personajes, acciones, hasta llegar finalmente a la moraleja de la fábula, mostrando además que la fábula puede tener otras opciones de moraleja. Se observó que pocos estudiantes participaron en el desarrollo de la clase. Los estudiantes que no cooperan en la misma actuaron de forma más pasiva y la docente trató de motivarlos haciéndoles preguntas aunque no logró obtener resultados.

Luego de terminar la historia, la docente direcciona la construcción de una fábula de forma individual que será leída por otros estudiantes de una IE vecina, teniendo en cuenta los elementos centrales de la fábula y determina que se dediquen exclusivamente a generar un primer borrador, en donde deberán estar los personajes, título, lugar, tiempo, acciones y enseñanza. Y que después irán corrigiendo otros aspectos como la escritura, redacción y ortografía.

Posteriormente, como estrategia adicional, se escribió en el tablero entre todos los estudiantes una fábula, con las características y estructura abordadas en clase. Se realizó análisis de personajes, lugares, tiempos. Se contrastaron características similares con otras fábulas. Los estudiantes que participaron durante la clase fueron muy acertados en sus puntos de vista. Se sintieron muy motivados a escribir cuando supieron que sus creaciones iban a ser leídas por otros estudiantes. Cuando se elaboró la fábula en el tablero, algunos estudiantes manifestaron errores en el contenido del texto, lo que quiere decir que estaban atentos y dieron argumentos para su reelaboración.

Ya luego del ejercicio de creación grupal, escribieron con tranquilidad, pues conocían que era un primer borrador, al cual se le harían unos arreglos a lo largo

del camino, antes de ser publicados. Durante las intervenciones de algunos estudiantes de segundo se vivenció poca capacidad de razonamiento, toma de decisiones y dinamismo al trabajo. La maestra no manifiesta preguntas generadoras de respuestas para crear debate o conflicto cognitivo.

En la grabación se observa que mientras la maestra da la espalda algunos estudiantes están distraídos y poco receptivos a la información, a pesar de que era un tema conocido para ellos. Mientras escribían se van evidenciando problemas de escritura que tiene que ver con las habilidades de lectura y los estudiantes con niveles de lectura más literal tienden a realizar narraciones muy semejantes a las trabajadas, muy pocos generan estructuras de pensamientos más creativas y llevadas a la imaginación.

7.5.2. Conclusiones de la observación número dos. La docente investigadora, junto con los estudiantes de los grados segundo, tercero y quinto realizó, por medio de un video, la comprensión lectora del cortometraje “el increíble niño come libro” de Oliver Jeffers. Durante el desarrollo del video la maestra realiza 12 pausas del video con el fin de evidenciar la intención de los estudiantes frente a lo escuchado (formulación de preguntas intercaladas).

Terminada la participación de los estudiantes en los cuestionamientos dados por la docente frente al video, se les pide tomar un libro de bibliotecas escolares para que se deleiten con la lectura del mismo.

De un grupo de 25 estudiantes sólo cuatro del grado quinto y dos de tercero se mantienen atentos y dispuestos durante el avance del video y la formulación de las preguntas. El resto de estudiantes asumen una posición de desinterés, de sueño, pereza y apatía, a pesar que el video es llamativo y acorde a las edades de los chicos. Debido a esto la maestra debe llamar constantemente la atención de los demás estudiantes e invitarlos a que se hagan partícipes de la actividad.

Con el desarrollo de la clase se observó: que los estudiantes mostraron interés en la propuesta, contestaron asertivamente cada una de las preguntas dadas, interpretaron, en forma crítica, la información dada en el video, elaboraron conjeturas sobre los hechos del personaje, construyeron argumentos con base a lo observado en la imagen, se generó reflexión del texto y finalmente se evaluó su contenido.

Queda claro que algunos estudiantes solo observan, escuchan y permanecen en silencio frente a una experiencia comunicativa. Existe la necesidad de continuar con el trabajo de argumentación desde todas las áreas del conocimiento, que sea esta habilidad una actividad del común donde el niño se sienta en capacidad de dar sus ideas con confianza y en plena libertad de hacerlo sin sentirse intimidado o pensando que sus aportes son poco importantes.

7.5.3. Conclusiones de la Observación Número Tres. Con los grados segundo y tercero, el objetivo de la clase fue aprender el uso de los dos puntos. La maestra indaga a sus estudiantes si conocen este signo de puntuación y pasa al tablero a un estudiante para que escriba una oración y en ella se dé el uso adecuado de este signo. Con la misma oración e indagando al grupo pregunta si está escrita en forma correcta la frase, si requiere de otros signos de puntuación para dar sentido a la oración, se realiza varias lecturas de la frase hasta que quedó escrita en forma correcta. De igual manera por medio de la oración dada se hizo repaso de todos los signos de puntuación trabajados anteriormente.

El grado quinto trabaja el tema: El Resumen:

Se inicia dando una guía a los seis estudiantes, se realiza lectura en voz alta y les pide que resalten de cada párrafo, la frase u oración que consideren más importante. Dado un tiempo, se da lectura uno a uno de los párrafos y se confronta las oraciones importantes subrayadas por cada uno de los participantes, en ella

debían decir en forma verbal, el porqué de su elección. Luego, en el tablero, la maestra va escribiendo las ideas dadas de los estudiantes y explica características generales que tiene un resumen y como se va eliminando información de poca relevancia en el mismo.

Durante la revisión de la filmación de la clase se observa:

La docente, mientras explica a dos grados el tema, el grado que está sin recibir indicaciones aprovecha el momento para molestar e interrumpir el proceso de la clase que es abordada al otro extremo del salón, cabe recordar que la maestra trabaja con multigrados, debido a lo anterior se interrumpe con llamados de atención al grado contrario para permitir la concentración de los demás.

Las intervenciones individuales son muy pocas, por lo general contestan en forma grupal. Hay atención dispersa. Frente a las preguntas abordadas los estudiantes demostraron diferentes niveles de entendimiento que les permitieron ir comprendiendo las ideas fundamentales con el objetivo de la clase, dieron la solución y finalmente, resolvieron los ejercicios.

En el grado quinto hubo estrategia de codificación y organización de la información, reestructuraron el texto con la táctica del subrayado, identificaron las ideas principales y aquellas que no aportan información fundamental en el mismo. En los grados segundo y tercero los estudiantes elaboraron el ejercicio del recuerdo y recuperación de la información, puesta en escena de su pre saberes, al identificar los signos de puntuación y su uso.

De igual manera se indaga a los estudiantes de quinto por qué el texto dice lo que dice, qué es lo que no dice y cuáles son sus intenciones. De igual manera, los estudiantes explican, a partir de la lectura, descartan la información irrelevante, elaboraron hipótesis y conclusiones, confrontan los supuestos hechos en cada

párrafo, hubo coherencia interna sobre las hipótesis y conclusiones planteadas y finalmente elaboraron el resumen exigido.

7.5.4. Errores cometidos durante el desarrollo de las clases. En el desarrollo de las clases no se tuvieron en cuenta aspectos claves relacionados con la comprensión de textos, tales como:

1. No se identificaron las ideas claves que permitieran inferir qué tipo de texto era.
2. No se elaboró una estructura de los textos leídos en clase.
3. No se Identificaron, mediante el subrayado, las formas de organización de los textos leídos en clase.
4. No se llevaron a cabo las tres etapas para realizar un efectivo proceso lector: Etapa de Pre-lectura, Etapa de Lectura, Etapa de Post-lectura.
5. Se debió hacer uso del diccionario con el fin de averiguar palabras desconocidas por los estudiantes.
6. No se utilizaron estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información para procesos de comprensión textual.

En cuanto a los niveles inferencial y crítico de los estudiantes de segundo, tercero y quinto de la Institución Educativa Aguada de Ceferino se evidenció que la lectura y comprensión de los textos, por parte de la muestra poblacional, fue de forma lineal, secuencial, es decir se hizo en forma mecánica, pero enfrentarse a una pantalla de información, en la que en ocasiones no está claro el principio y el final del texto, requiere, por parte de los estudiantes, unas competencias especiales, tanto para elegir la información como para procesarla adecuadamente.

7.5.5. Conclusiones de la Observación.

1. Se concluye que una de las grandes debilidades de los cursos, objeto de la investigación, (estudiantes de segundo, tercero y quinto de la Institución Educativa Aguada de Ceferino), la constituye la dificultad que tienen para

abordar de manera inferencial y crítica diversos textos, también el escaso vocabulario para expresar de manera coherente sus opiniones y la falta de conocimiento para exponer sus argumentos.

2. La docente-investigadora no promueve el desarrollo de las habilidades comunicativas en los estudiantes de segundo, tercero y quinto de la Institución Educativa Aguada de Ceferino con respecto a la lectura, la didáctica manejada es poco innovadora la cual no permite que sus estudiantes interactúen de forma inferencial y crítica con el texto. De igual manera no se evidencian espacios de comunicación entre el estudiante y el maestro, el niño tiene un papel muy pasivo en el aula y el maestro siempre es el protagonista de los momentos de la clase. A su vez se hace muy monótono el ejercicio de enseñanza, ya que el maestro dentro de su didáctica no maneja el trabajo en equipo para que el estudiante al interactuar entre pares aprenda más, aumente su autoestima y mejore sus habilidades sociales.
3. Se hallaron debilidades en temáticas que no fueron afianzadas correctamente. La función de la docente investigadora, entonces, es la de retomar dichos temas, y volverlos a trabajar. Es el caso de la tipología textual donde se debe reforzar en el estudiante que existe variedad de textos y que cada uno de ellos tiene características que lo definen y tiene un objetivo comunicativo. De igual manera, proponer actividades de resumen donde el niño subraye, borre y pueda textualizar, esto con el fin de que se tome en consideración que el resumen es un proceso constructivo del niño. Y que debe ser escrito con sus propias palabras.
4. En cuanto a los signos de puntuación, se evidencia que son poco valorados por los estudiantes, falta más apropiación, para conseguir estructurar el texto, ordenar las ideas, delimitar frases y párrafos, para marcar las pausas que den sentido y el significado adecuado. El maestro debe generar talleres en el aula

para que el estudiante se apropie, los recuerde y los aplique de forma acertada dando el sentido y el significado adecuado a sus producciones.

5. En el colegio Aguada de Ceferino se debe propiciar espacios que motiven y fomenten la lectura inferencial y crítica, a partir del uso de los medios de comunicación tales como los libros y la computadora que son recursos con los que cuenta la institución educativa, pero que no se han trabajado con mayor rigurosidad para que el estudiante desarrolle su capacidad de análisis, interpretación y comprensión. En el caso de los textos la IE cuenta con libros de la colección semilla en los que los niños participan de las diferentes actividades dispuestas por el MEN pero que tan sólo se queda como proceso lector o una actividad maratónica de lectura, pero no abre los espacios de indagación, elaboración de hipótesis o conjeturas para acceder al pensamiento crítico y por la presura de tiempo el maestro no las diseña. En lo relacionado a la computadora, pese a que es un poderoso instrumento de motivación para el niño y que arroja resultados favorables en el aprendizaje, gran parte del año académico no hay conectividad y no se le da el uso que se merece.
6. Los textos inferencial y críticos que se manejen a futuro, deben responder al contexto de los estudiantes para que resulte significativo la apropiación y desarrollo de las diversas actividades.

7.6. REVISIÓN DE DOCUMENTOS

A continuación se hará referencia a los lineamientos tanto nacionales, como institucionales, respecto a las competencias básicas de los grados segundo, tercero y quinto que los estudiantes deben desarrollar en el área de lenguaje y en especial respecto a las competencias de lectura y escritura.

Según el Ministerio de Educación Nacional MEN, Los Estándares básicos de Competencias de Lenguaje expresan que el estudiante de tercero debe estar en la capacidad de comprender textos que tienen diferentes formatos y finalidades, tales como:

- Leer diferentes clases de textos: manuales, tarjetas, afiches, cartas, periódicos, etc.
- Reconocer la función social de los diversos tipos de textos.
- Identificar la silueta o el formato de los textos.
- Elaborar hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura; apoyado en conocimientos previos, las imágenes y los títulos.
- Identificar el propósito comunicativo y la idea global de un texto.
- Elaborar resúmenes y esquemas que dan cuenta del sentido de un texto.
- Comparar textos de acuerdo con sus formatos, temáticas y funciones.⁴³

Para el grado quinto, los estudiantes, de forma gradual y secuencial, deben alcanzar niveles de lectura más profundos y analíticos, lo cual incluye identificar tipología textual, capacidad de síntesis, habilidades inferenciales y de producción de textos, tal como se muestra en los lineamientos curriculares del MEN:

- Leer diversos tipos de texto: descriptivo, informativo, narrativo, explicativo y argumentativo.
- Comprender los aspectos formales y conceptuales (en especial: características de las oraciones y formas de relación entre ellas), al interior de cada texto leído.
- Identificar la intención comunicativa de cada uno de los textos leídos.
- Determinar algunas estrategias para buscar, seleccionar y almacenar información: resúmenes, cuadros sinópticos, mapas conceptuales y fichas.

⁴³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL MEN. [en línea] [citado Junio 29-2016] disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-116042_archivo_pdf1.pdf.

- Establecer diferencias y semejanzas entre las estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información.
- Utilizar estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información para mis procesos de producción y comprensión textual.⁴⁴

Como se puede observar, las habilidades y competencias varían de tercero a quinto grado respecto al nivel de profundidad que deben manejar los niños dependiendo del grado de desarrollo, y los temas son sólo pretextos de las habilidades básicas que tanto los más pequeños (de acuerdo con su edad) como los grandes deben desarrollar paulatinamente.

De acuerdo con esto, la IE en la Malla Curricular plantea que los estudiantes de segundo, tercero y quinto grado, deben ir logrando habilidades y competencias, a saber:

No obstante, desde los resultados de las pruebas y lo percibido en la observación participante, los estudiantes, pese a las habilidades que deberían ir desarrollando de acuerdo a los requerimientos del MEN y de la IE, en la actualidad presentan grandes dificultades en relación con las competencias básicas de lenguaje, no tanto en el manejo de contenido, sino en las habilidades que debería tener.

Esto deja como evidencia que es necesario implementar estrategias didácticas que fortalezcan las competencias básicas como: interpretar, comprender, analizar, extraer ideas centrales, inferir, diferenciar, crear esquemas, entre otras, pues, se direccionan aprendizajes de forma tradicional y empleando como directriz estrategias conductistas en los estudiantes.

⁴⁴ Ibíd. Pág. 13.

El Plan de Estudios de la IE Aguada de Ceferino comprende: los referentes teóricos en que se sustenta, el enfoque didáctico, los procesos curriculares a tener en cuenta la formación integral, los ejes curriculares en que descansa el proceso pedagógico, los propósitos de formación, los objetivos generales, las estrategias metodológicas a poner en práctica, los recursos y contenidos a desarrollar, los criterios y formas de evaluación. Presenta como intensidad horaria semanal 4 horas en lengua castellana y una hora de plan lector; con el fin de fortalecer las cuatro habilidades básicas: escuchar, hablar, leer y escribir y así proponer un buen desarrollo de la competencia comunicativa.

También se tuvo en cuenta las producciones escritas por parte de los niños, sus cuadernos y sus apuntes. Luego de revisar los diversos procesos para el desarrollo de una buena competencia comunicativa, el grupo de estudiantes de los niveles de primaria —a investigar— evidencian cierta apatía a leer y escribir, confusión de letras, supresión de letras y palabras; letra ilegible, lee pero no escribe y viceversa, incoherencia temática, deficiente interpretación de textos; poco vocabulario, pésima ortografía y ausencia del hábito de la lectura. Cada una de estas deficiencias causadas por su nivel socio-cultural, la falta de responsabilidad con sus compromisos y la falta de apoyo en casa para la superación de dificultades.

7.7. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS DIAGNÓSTICO

De acuerdo con los resultados de la prueba diagnóstica aplicada y lo percibido en la observación participante, y tomando como base las habilidades y competencias que los niños de segundo, tercero y quinto deben desarrollar se organiza la información en categorías para realizar el análisis pertinente y poder responder a una propuesta pedagógica que contribuya a las necesidades encontradas en el grupo investigado.

Tabla 4. Categorías del Diagnóstico (Pre-categorías)

| CATEGORÍA | ANÁLISIS REALIZADO |
|--------------------------------------|---|
| LECTURA LITERAL | <p>En este proceso, los estudiantes de los grados: segundo, tercero y quinto se encuentran en un nivel de lectura literal. Sólo se ocupan de las ideas expuestas explícitamente, identificando informaciones como: la idea de un párrafo, personajes, acontecimientos, lugares, tiempo, cualidades, verbos, sucesos etc... De esta manera, al estudiante le cuesta elaborar suposiciones o inferencias a partir de los datos que extrae del texto; de igual manera, obtener conclusiones que no están explícitamente expresadas pero que el autor quiso comunicar. Así mismo, la poca información a la que el niño responde en forma literal está muy ligada a releer los textos, este proceso de una segunda o tercera lectura es muy constante para poder relacionar aspectos importantes que se desean elaborar en esta competencia.</p> <p>En cuanto a la didáctica manejada por el docente, se evidencia que falta generar más preguntas en este proceso para que el estudiante se motive a la búsqueda de una nueva información y valide otras posibilidades de respuestas que conduzcan a un resultado propio del pensamiento crítico.</p> <p>A su vez faltan estrategias de comprensión, llevar al aula talleres que permitan interrogar constantemente al lector, propiciar finales alternativos en la lectura de textos, elaborar resúmenes con sus propias palabras, jugar a las definiciones, leer diversidad de textos, seleccionar con tiempo lecturas adecuadas e interesantes según la edad, gustos y capacidades, para así evitar hacer lecturas forzosas y poco animadas para los niños.</p> <p>Se evidenció la dificultad de los estudiantes en buscar, seleccionar y almacenar información, por medio de esquemas y mapas conceptuales.</p> |
| PROCESO INFERENCIAL Y CRÍTICO | <p>En este aspecto, la mayoría de los participantes se les dificulta inferir, dar un juicio o sacar conclusiones por medio del razonamiento. Esto se debe a los pocos espacios de lectura</p> |

| CATEGORÍA | ANÁLISIS REALIZADO |
|---------------------------|---|
| | <p>que el maestro brinda a sus educandos, para que el niño interprete todo lo que lee. En la prueba diagnóstica, al igual que en las diferentes observaciones de clase, se evidencia que el estudiante, frente a un interrogante, transcribe o reproduce al pie de la letra lo que encuentra explícitamente en el texto, no hay habilidad para extraer de los textos leídos un significado más allá del literal. A su vez, el maestro, en su didáctica, no trabaja estrategias del antes, el durante y el después de la lectura que serían muy útiles para captar el sentido global, las inferencias, interpretaciones, predecir acontecimientos y por último lograr emitir un juicio desde una posición bien fundamentada.</p> <p>De igual manera se puede observar en la filmación que el aula de aprendizaje sigue siendo un lugar magistral y poco llamativo para el estudiante. Sería oportuno transformar estos espacios por unos escenarios más dinámicos, recreativos y apropiados para el conocimiento.</p> |
| ESTRUCTURA TEXTUAL | <p>En este proceso, los estudiantes presentan dificultad en reconocer la tipología textual y las características que los definen. Según los hallazgos encontrados, el estudiante reconoce los textos narrativos, porque es el que el maestro ha abordado con mayor intensidad durante años, dejando a un lado a otras tipologías que a pesar de estar dentro de su plan de estudios no se profundiza en sus características y en su objetivo comunicativo. El estudiante produce y lee textos, pero tiene un desconocimiento de la variedad de formatos y finalidades textuales.</p> <p>En la producción de textos se evidencia la escasa cohesión y coherencia de los escritos, donde los estudiantes no tienen en cuenta los signos de puntuación, artículos, pronombres, preposiciones y conectores que le den un sentido a la construcción del texto y su relación con otras palabras. A su vez presenta dificultad en la organización lógica de sus palabras, frases y oraciones, pierde su hilo conductor y por ende su intención comunicativa.</p> |

| CATEGORÍA | ANÁLISIS REALIZADO |
|------------------|--|
| | De igual forma se notó un desconocimiento de palabras que eran claves en algunas lecturas y que por desconocimiento del lector pierde la intención comunicativa. |

Este diagnóstico permite detectar las falencias en la lectura inferencial y crítica que presentan los estudiantes de los grados segundo, tercero y quinto de la Institución educativa Aguada de Ceferino del Municipio de Girón.

De igual manera, evidenciar factores que inciden en los bajos resultados de las pruebas externas e internas, las cuales el estudiante participa y por ende elaborar una secuencia didáctica que dé solución a cada uno de los problemas encontrados. El diseño, implementación y desarrollo de la secuencia tendrá como objetivo superar las dificultades presentadas en el capítulo anterior y mejorar las habilidades lectoras que permitan desarrollar los niveles requeridos para la formación de estudiantes críticos, el cual es uno de los objetivos del MEN y que desde la mirada del diagnóstico encontrado se establece como una necesidad Institucional que trascienda los diferentes contextos donde el sujeto interactúe.

8. PRINCIPIOS ÉTICOS

Durante la aplicación de esta propuesta pedagógica se tuvieron en cuenta los principios éticos de beneficencia, no maleficencia, justicia y respeto⁴⁵ usados en investigación, los cuales se implementaron y usaron en el marco de la propuesta con el fin de garantizar y proteger los derechos, principios e integridad de los sujetos que fueron participantes en esta investigación, así como enmarcar las decisiones y actuaciones del docente investigador dentro de la misma:

- 1. Beneficencia:** El investigador, durante la propuesta, tuvo como sujetos activos a los estudiantes, quienes a su vez fueron los participantes objeto de la investigación, de manera que las actividades que se implementaron fueron pensadas en beneficio de las necesidades educativas que tienen los estudiantes de la Institución educativa Aguada de Ceferino (Girón) a partir de sus competencias de lectura y escritura. A su vez, durante la ejecución de la propuesta de investigación se garantizó el bienestar de los sujetos participantes (los estudiantes) y se minimizaron al máximo los riesgos y dificultades que se pudieran presentar durante la ejecución de las actividades y ejercicios.
- 2. No maleficencia:** Esta investigación tuvo como punto de partida una necesidad particular de los estudiantes de la institución educativa, de manera que se garantizó el respeto por la integridad de cada uno de los estudiantes, sin causar daño alguno durante la implementación de la misma; el docente investigador, durante la aplicación de la propuesta de investigación, tuvo como directriz no realizar acciones que pudiesen perjudicar o causar daño a los estudiantes, ya fuese de forma directa o inintencionada, respetando a su vez sus intereses

⁴⁵ THOMSON GARCÍA, Julia: Los principios de ética y bioética. [en línea] [citado el 30 de abril de 2017] Disponible en: [http:// http://scp.com.co/precop-old/precop_files/modulo_5_vin_4/15-34.pdf](http://scp.com.co/precop-old/precop_files/modulo_5_vin_4/15-34.pdf).

individuales, creencias y diferencias, así como brindar apoyo en caso de que fuese necesario para garantizar el principio de no maleficencia durante la ejecución de cada actividad propuesta.

- 3. Justicia:** Esta investigación garantizó el principio de justicia al brindar una atención integral de todos los estudiantes del aula de clase, más aún teniendo en cuenta que es un aula multigrado de modalidad Escuela Nueva. Todas las actividades fueron vinculadas a las competencias del área de lenguaje pertinentes para cada nivel de los niños y fueron realizadas de forma equitativa y justa, garantizando su libertad participativa, sin imponer ninguna responsabilidad adicional o no pertinente a los estudiantes.
- 4. Respeto:** Todos los estudiantes o sujetos de investigación tuvieron la oportunidad de conocer el proceso que se implementaría desde la propuesta de investigación y de recibir la información pertinente, de manera que pudieron decidir, de forma voluntaria, su participación en el proceso pedagógico; además, fueron tratados con respeto teniendo en cuenta su autonomía, voluntad y la capacidad de tomar decisiones, elegir y expresarse libremente.
- 5. Riesgo de la investigación:** Este proyecto de investigación es una propuesta pedagógica que representó para los estudiantes o niños participantes un riesgo mínimo⁴⁶, el cual implica que, si bien hubo un tratamiento documental y de datos del sujeto, así como registro de actividades y evaluación permanente, no existió ningún riesgo a nivel físico o psicológico para los estudiantes. Además no existió intervención o manipulación de los estudiantes o de su información por parte de ningún miembro ajeno al proceso de investigación (padres, docentes, directivos

⁴⁶ REPÚBLICA DE COLOMBIA. MINISTERIO DE SALUD. RESOLUCIÓN N° 008430 de 1993. (4 de octubre de 1993). [en línea] [citado el 30 de abril de 2017] Disponible en: http://www.urosario.edu.co/urosario_files/a2/a24fb07a-f561-4fcc-b611-affff4374bb7.pdf.

o demás comunidad), ya que sus datos y registros fueron tratados de forma confidencial.

6. Mecanismos para garantizar la confidencialidad: Los datos y registros del proceso de investigación fueron tratados de forma confidencial, garantizando el principio de privacidad de cada uno de los estudiantes participantes en la investigación. Por ello, la toma de datos personales de los estudiantes se limitó a lo requerido, pertinente y adecuado para la investigación y el proceso de evaluación de la propuesta, entre lo que se destacó: datos como sus nombres edad y grado; los cuales serán de conocimiento única y exclusivamente del investigador. El tratamiento de los datos recolectados, así como los registros fílmicos y fotográficos de las actividades, se realizó de forma transparente, garantizando la privacidad, la seguridad y el resguardo de los mismos, a fin de evitar acciones como el plagio, adulteración, pérdida, o el acceso no autorizado a datos personales de los estudiantes. Además, para garantizar el uso de los datos, se realizó un proceso de asentimiento informado para menores de edad y un proceso de consentimiento a los padres de los menores, quienes deben velar por la seguridad de los niños al participar en proceso de investigación, según lo descrito en la ley 1581 de 2012. Cabe resaltar que el docente/investigador puede revelar los resultados de la investigación, los hallazgos y las conclusiones de la misma, siempre que no revele la información confidencial y personal de cada uno de los sujetos participantes en la investigación.

Asimismo, para garantizar el debido proceso y la vinculación de un proceso investigativo ético se tuvieron en cuenta los siguientes documentos como evidencia y respaldo:

1. Consentimiento institucional: en el cual se manifiesta que la institución educativa autoriza al docente investigador a realizar la investigación y los procesos que de ella devienen, además se expresa que la institución avala los

procedimientos a realizar y que el docente puede proceder a vincular a los estudiantes en el proceso formativo pedagógico, propuesto en la secuencia didáctica.

- 2. Consentimiento Informado a padres de familia:** el cual es un documento en donde se le informa al padre de familia el objetivo central de la investigación, así como todo lo pertinente al proceso de investigación, en el cual se solicita la autorización voluntaria para la participación su hijo/el estudiante, así como la toma de datos, evidencias y registros del proceso pedagógico.

- 3. Asentimiento Informado de cada estudiante:** es un documento en donde el niño asiente y afirma de forma individual y voluntariamente su participación en la investigación y manifiesta que participarán en el proceso y las actividades, en este documento, también el investigador debe explicar claramente el objetivo de la investigación y las actividades que se realizarán durante el proceso pedagógico.

- 4. Declaración del investigador:** esta declaración es un documento en donde el docente/investigador manifiesta que explicó al menor de edad y a su padre o acudiente y a la institución educativa, la naturaleza y el objetivo de la investigación, con el fin de certificar que los involucrados entendieron de forma clara y expresa en qué consiste la participación en el proyecto de investigación, así como los posibles riesgos y beneficios implicados.

9. PROPUESTA PEDAGÓGICA



UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER ESCUELA DE EDUCACIÓN SECUENCIA DIDÁCTICA

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN: Institución Educativa Aguada de Ceferino de Girón

ASIGNATURA (S): Lenqua Castellana

NOMBRE: Nuvia Santana Nieto

GRADO: 2° 3° 5°

TIEMPO PREVISTO: 40 horas

SEMANAS: 4

NÚMERO DE SESIONES 18

TÍTULO DE LA SECUENCIA:

A PINTAR CON PALABRAS



INTRODUCCIÓN

El pensamiento crítico permite que el individuo analice, interprete y represente el mundo; es decir la postura más razonable y justificada que puede dar el hombre sobre un tema en general. Este exige que el sujeto sienta las palabras del texto, se deleite y se deje impresionar del mismo, para luego tomar una decisión propia de lo verdadero o falso que la sociedad le ofrece. Para ello, la tarea del lector no es descubrir qué quiso decir el autor sino manifestar qué dice el texto y formar sus propias opiniones. Este nivel es considerado como el ejemplar, donde el lector decide aceptar o rechazar el texto leído pero con argumentos.

Luego de revisar los diversos procesos para el desarrollo de competencias comunicativas dentro de la IE se evidencia, en los estudiantes, diversos patrones de comportamiento frente a la lectura y escritura, que no permiten construir contenidos o respuestas más allá de lo literal. Teniendo en cuenta este análisis, es importante alcanzar niveles de lectura más profundos y razonados, lo cual incluye identificar tipología textual, capacidad de síntesis, habilidades inferenciales y de producción de textos, tal como se muestra en los lineamientos curriculares del MEN.

Por ende, el propósito central de la presente secuencia es ayudar, fortalecer y optimizar el nivel de comprensión de lectura en los estudiantes y mejorar sus habilidades comunicativas. Para ello se diseña, implementa y desarrolla la presente secuencia con el objetivo de contribuir con la superación de las dificultades presentadas en el capítulo anterior y mejorar las habilidades de comprensión lectora que permitan desarrollar los niveles requeridos para la formación de estudiantes críticos. Por lo anterior, se toman los textos descriptivos como una propuesta de trabajo que permita a los educandos imaginar, observar la realidad, analizarla detalladamente, para luego ordenar esa información y ser

interpretada con claridad a través del ejercicio de la escritura, cuyo objetivo es demostrar la comprensión de lo que se lee en los textos y en el mundo circundante.

En los textos descriptivos, se organiza el discurso oral o escrito que sirve para representar la realidad ya sea de un animal, persona, lugar, objeto, emoción, situación o sentimiento; desde una postura concreta o abstracta; por lo anterior el texto descriptivo exige el uso detallado del lenguaje que permita reconstruir la imagen de lo que se describe al receptor; es decir, una forma de análisis que implica la descomposición en elementos y la atribución de cualidades.

De igual manera, los textos descriptivos dejan espacios para que el lector haga predicciones, confronte realidades, contra argumente y valide puntos de vista de todos sus interlocutores. Este ejercicio le va a permitir al estudiante decodificar sus inferencias y relacionarlas con otras informaciones que puede encontrar en su entorno o contexto para luego emitir un juicio crítico con argumentos a favor o en contra de lo que se describe.

Tabla 5. Estándares de Humanidades y Lengua Castellana

| PRODUCCIÓN TEXTUAL | | COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN | MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTROS SISTEMAS | | ETICA DE LA COMUNICACIÓN |
|---|---|--|--|--|--|
| Produzco textos orales que responden a distintos propósitos comunicativos | Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas | Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades. | Reconozco los medios de comunicación masiva y caracterizo la información que difunden. | Comprendo la información que circula a través de algunos sistemas de comunicación no verbal. | Identifico los principales elementos y roles de la comunicación para enriquecer procesos comunicativos auténticos. |
| -Describo personas, objetos, lugares en forma detallada. -Elaboro instrucciones que evidencian secuencias -Expongo y defiendo mis ideas en función de la situación comunicativa. -Produzco un texto oral, teniendo en cuenta la entonación, la articulación y la organización de ideas que requiere la situación comunicativa. | -Desarrollo un plan textual para la producción de un texto descriptivo. | - Reconozco la función social de los diversos tipos de textos que leo. -Identifico la silueta o el formato de los textos que leo. - Elaboro hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura; para el efecto, me apoyo en mis conocimientos previos, las imágenes y los títulos. | - Utilizo los medios de comunicación masiva para adquirir información e incorporarla de manera significativa a mis esquemas de conocimiento. | -Expongo oralmente lo que me dicen las imágenes cifradas en pictogramas jeroglíficos. -Relaciono gráficas con texto escrito, ya sea completándolas o explicándolas. | -Identifico la intención de quien produce un texto. |

Tabla 6. Fase 1

| FASE 1: ¡EXPLORO Y ME DIVIERTO! | | TIEMPO: 6 HORAS | NÚMERO DE SESIONES 3 |
|--|---|--|---|
| COMPETENCIAS | | | |
| CONCEPTUALES | PROCEDIMENTALES | ACTITUDINALES | |
| Describe personas, objetos, lugares en forma detallada. | -Responde a preguntas acerca de los textos descriptivos que propone al realizar observaciones detalladas. | Participa activamente en las actividades propuestas. | |
| OBJETIVOS DEL PROFESOR | ESTRATEGIAS | ACTIVIDADES | RECURSOS |
| <ul style="list-style-type: none"> • Propiciar interés en los educandos para facilitar la aplicación de la propuesta de investigación. • Mostrar la estructura del texto descriptivo como un trabajo práctico, divertido, interesante y generador de conocimiento. | <ul style="list-style-type: none"> -Socializar a los educandos la propuesta de investigación. -Trabajo interactivo para unir objetos con características que lo identifican. -Presentar una imagen interesante a los educandos para motivarlos a iniciar un proceso de creación de texto descriptivo. -Hacer modelado de un texto descriptivo. -Hacer preguntas problematizadoras para identificar en el texto modelado la estructura. -Descubrir vocabulario usual en un texto descriptivo | <ul style="list-style-type: none"> -Se hará una exposición de la secuencia didáctica a los educandos con el fin de motivarlos a participar del desarrollo de la propuesta. --Trabajo práctico interactivo en el siguiente link, con el propósito de identificar características de los objetos. http://briandadeluna.webnode.es/lengua/a3-la-descripcion/. -Luego de terminada la actividad en línea se organiza un conversatorio para identificar impresiones causadas durante el desarrollo de la actividad. -Observación de la imagen y conversatorio sobre los aspectos físicos del objeto observado. -Dibujar el objeto lo más cercano posible al original y luego elaborar un escrito donde el educando identifique rasgos físicos de la imagen e impresiones emocionales que le causa. | <ul style="list-style-type: none"> • Video beam • Portátiles • Internet • Cuaderno • Lápiz • Colores • Texto guía • Laminas con imágenes • Hojas de papel • Cartón Marcadores |

| OBJETIVOS DEL PROFESOR | ESTRATEGIAS | ACTIVIDADES | RECURSOS |
|------------------------|---------------------------------|---|----------|
| | cuando es subjetivo u objetivo. | <p>-Trabajo entre pares para socializar los textos escritos donde ellos identifiquen aspectos físicos ausentes, muy evidentes en la imagen, que lo han descubierto en el conversatorio dándose un espacio para que entre pares complementen el texto.</p> <p>-La docente hará modelado del texto descriptivo sobre la imagen que se está trabajando con los niños, la lectura es realizada de manera dialogada para ir descubriendo los aspectos relevantes de la imagen y que se evidencian en el escrito.</p> <p>-Trabajo en mesa redonda para discutir los aspectos relevantes del texto, encontrar semejanzas y diferencias entre los textos escritos por los educandos y el modelado ya que se trata de la descripción de la misma imagen, durante el desarrollo de esta actividad se fortalecerá el concepto de sinónimos y antónimos para darle mayor relevancia al escrito.</p> <p>De igual manera, se formulan preguntas para conocer la estructura del texto y la descripción objetiva y subjetiva.</p> | |

Tabla 7. Fase 2

| FASE 2: PINCELADAS CREATIVAS | | TIEMPO: 10 HORAS | NÚMERO DE SESIONES 5 |
|---|--|--|-----------------------------|
| COMPETENCIAS | | | |
| CONCEPTUALES | PROCEDIMENTALES | ACTITUDINALES | |
| <p>-Produce textos orales y escritos que responden a distintos propósitos y necesidades creativas.</p> <p>- Elabora instrucciones que evidencian secuencias</p> <p>-Desarrollo un plan de acción para la producción de un texto descriptivo.</p> <p>-Reescribe el texto a partir de las propuestas de corrección formuladas por los compañeros y maestro.</p> | <p>-Elabora descripciones de personas, objetos, lugares, teniendo en cuenta algunas orientaciones.</p> <p>-Describe eventos de manera secuencial fijándose en detalles explícitos.</p> <p>.-Descubre y pone en práctica esquemas para la producción de un texto descriptivo.</p> <p>-Hace correcciones del texto teniendo en cuenta sugerencias.</p> | <p>-Participa en todas las actividades propuestas y expresa sus puntos de vista de acuerdo con la situación comunicativa.</p> <p>-Muestra respeto por las opiniones y sugerencias planteadas por sus compañeros.</p> | |

| OBJETIVOS DEL PROFESOR | ESTRATEGIAS | ACTIVIDADES | RECURSOS |
|--|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Mostrar la importancia de iniciar procesos de escritura partiendo del texto descriptivo y del contexto. • Brindar a los estudiantes estrategias y orientaciones pertinentes para la elaboración de textos descriptivos. | <ul style="list-style-type: none"> -Sensibilización de los sentidos. -A crear lo que se imaginó. - A pintar con palabras lo que percibió por sus sentidos. - A leer los escritos. - Trabajo en grupo para hacer analogías teniendo en cuenta el vocabulario trabajado en la descripción y apoyándose en la lectura de la imagen. -A descubrir el personaje | <ul style="list-style-type: none"> -Proyectar sonidos de la naturaleza (agua, aire, canto de aves, ruido de las hojas) -Conversatorio sobre lo que cada uno percibió de los sonidos. -Dibujar el espacio donde se producen los sonidos. -Observar el video -Elaborar con los estudiantes comparaciones entre lo que escuchó, lo que dibujó y el vídeo. -Cada estudiante recibe una hoja en blanco y hará una descripción de tallada de lo observado. -Lectura de la descripción entre pares. -Mesa redonda para socializar los escritos y escuchar las observaciones de los pares, teniendo en cuenta los parámetros y estructura del texto descriptivo. -Elaborar una tabla con las palabras que más se repiten en los diferentes textos, identificado el significado se buscarán sinónimos de cada | <ul style="list-style-type: none"> • Video beam • Portátiles • Internet • Cuaderno • Lápiz • Colores • Colbón • Cartulinas • Grabadora • Memoria USB • Diccionario |

| OBJETIVOS DEL PROFESOR | ESTRATEGIAS | ACTIVIDADES | RECURSOS |
|------------------------|-------------|--|----------|
| | | <p>palabra. Con estas palabras construiremos algunas analogías para que ellos comprendan la función de las palabras en diferentes contextos.</p> <p>-Para el cierre de esta fase, la docente entregará una descripción de un personaje popular y cercano a los niños, ellos deben descubrir de quién se trata, luego de la lectura cada niño expone las razones de sus aciertos con base a la descripción.</p> | |

Tabla 8. Fase 3

| FASE 3: COMPRENDO Y ANALIZO LOS TEXTOS DESCRIPTIVOS TIEMPO: 8 HORAS NÚMERO DE SESIONES: 4 | | |
|---|---|---|
| CONTENIDOS | | |
| CONCEPTUALES | PROCEDIMENTALES | ACTITUDINALES |
| <p>-Compara textos de acuerdo con sus formatos, temáticas y funciones.</p> <p>-Reconozco la función social de los diversos tipos de textos que lee.</p> | <p>-Hace análisis de los textos para verificar si reúne los parámetros de un texto descriptivo.</p> <p>-Presenta información coherente sobre información literal e inferencial de un texto descriptivo.</p> | <p>Participa de manera dinámica en las actividades propuestas.</p> <p>Atiende con respeto las sugerencias que presentan los</p> |

FASE 3: COMPRENDO Y ANALIZO LOS TEXTOS DESCRIPTIVOS TIEMPO: 8 HORAS NÚMERO DE SESIONES: 4

| CONTENIDOS | | |
|--|---|--|
| CONCEPTUALES | PROCEDIMENTALES | ACTITUDINALES |
| <p>-Identifico la silueta o el formato de los textos que leo.</p> <p>-Elaboro hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura; para el efecto, me apoyo en mis conocimientos previos, las imágenes y los títulos.</p> | <p>- Hace inferencias sobre la temática de un texto apoyándose en información previa como imágenes y títulos.</p> | <p>compañeros y maestro sobre la producción textual.</p> |

| OBJETIVOS DEL PROFESOR | ESTRATEGIAS | ACTIVIDADES | RECURSOS |
|---|--|---|---|
| <p>-Orientar a los estudiantes sobre la lectura de textos contextuales y como la influencia de las personas inciden en la transformación.</p> <p>-Despertar en el educando el interés por incidir en la transformación del entorno de manera positiva con el pretexto de elaborar</p> | <p>-Lectura comentada de un texto descriptivo y desarrollo de guía de trabajo.</p> <p>- Trabajo colectivo para discutir sobre el texto leído y respuestas de la guía de trabajo.</p> <p>- A describir las transformaciones de mi contexto.</p> | <p>-Antes de iniciar la lectura, la docente entrega a cada estudiante una copia de las palabras que estarán en el texto y son nuevas para ellos, se les pide que lean el texto en grupos de tres y busquen palabras sinónimas y antónimas para familiarizarse con el vocabulario, luego se propone que hagan analogías para determinar el grado de comprensión de significado de cada palabra. Después de este ejercicio, para acercarse al texto, se le entrega a cada estudiante copia del texto, se sugiere que realice una lectura oral, al terminarla, se hace una lectura</p> | <p>Video beam Internet CP Lápiz Papel Colores Fotocopias Cartulinas</p> |

| OBJETIVOS DEL PROFESOR | ESTRATEGIAS | ACTIVIDADES | RECURSOS |
|----------------------------------|-------------|--|----------|
| textos descriptivos del entorno. | | <p>comentada. Se entrega una guía con preguntas orientadoras que tienen la intención de llevar a los estudiantes desde un nivel literal al crítico, abordando etapas de comprensión como: resumir, clarificar, preguntar y predecir; luego de desarrollada se discutirá en plenaria para aclarar y argumentar las respuestas.</p> <p>-Los niños harán un ejercicio de memoria para recordar algún sitio cercano al colegio o a su casa que haya sufrido cambios debido a: construcción, instalación de un cultivo o desastre natural, etc..., se les pide que elaboren el texto para compartirlo con los compañeros. Este debe responder a los siguientes interrogantes: ¿Cómo era antes de la intervención?, ¿Qué cambios se realizaron?, ¿Cómo es en el momento?, ¿Quién se beneficia con los cambios hechos? Y ¿qué daños ha causado estos cambios, o quién se ha visto perjudicado con el cambio?.</p> | |

| OBJETIVOS DEL PROFESOR | ESTRATEGIAS | ACTIVIDADES | RECURSOS |
|------------------------|-------------|---|----------|
| | | Luego se leen los textos y se les pide que clasifiquen los cambios en negativos y positivos para el ambiente. | |

Tabla 9. Fase 4

| FASE 4: ¡EL MUNDO DE LA IMAGEN! | | TIEMPO: 6 HORAS | NÚMERO DE SESIONES 3 |
|---|---|---|--|
| CONTENIDOS | | | |
| CONCEPTUALES | PROCEDIMENTALES | ACTITUDINALES | |
| <p>-Expone de manera oral lo que expresan las imágenes cifradas en pictogramas y jeroglíficos.</p> <p>-Relaciona gráficas con texto escrito, ya sea completándolas o explicándolas.</p> | <p>-Realiza la rigurosa observación de una imagen para presentar hipótesis del contenido.</p> <p>-Analiza el contenido de un texto con el fin de presentar respuestas acertadas haciendo inferencias.</p> <p>-Sustenta respuestas con argumentos.</p> | <p>-Participa de manera dinámica en las actividades propuestas.</p> <p>-Atiende con respeto las sugerencias que presentan los compañeros y maestro sobre la producción textual y participación.</p> | |
| OBJETIVOS DEL PROFESOR | ESTRATEGIAS | ACTIVIDADES | RECURSOS |
| <p>-Orientar el proceso de lectura de la imagen con el fin de evitar que caigan en un activismo rutinario que obstaculice el</p> | <p>- Adivinar las respuestas correctas (adivanzas).</p> <p>-Modelado de un texto descriptivo de un objeto.</p> <p>- Trabajo en grupo para analizar el modelado.</p> | <p>- Se le entrega a cada educando una hoja con varias adivanzas sobre objetos del ambiente, ellos deben graficar la respuesta.</p> <p>-Socialización y corrección del trabajo</p> | <p>-Imagen</p> <p>- Libros</p> <p>-Hojas de papel</p> <p>-Video Beam</p> <p>-CP</p> <p>-Internet</p> |

| OBJETIVOS DEL PROFESOR | ESTRATEGIAS | ACTIVIDADES | RECURSOS |
|---|--|--|--|
| <p>desarrollo de un pensamiento crítico.</p> <p>-Modelar textos descriptivos para ayudar a los educandos a adquirir la destreza de hacer percepciones de textos teniendo en cuenta las imágenes</p> | <p>-Modelado de una imagen de un lugar cercano a los niños para que lo asemejen y hagan análisis de detalles.</p> <p>-Descripción objetiva del lugar.</p> <p>-Descripción subjetiva del lugar</p> <p>-Modelado del texto del docente.</p> <p>-Modelado de una fotografía del lugar.</p> <p>-Comparación de los textos (dibujo, escrito del docente y fotografía).</p> <p>-Mesa redonda para la discusión.</p> <p>-Comparación de textos.</p> | <p>-La docente hará exposición y lectura de un texto donde describe un objeto, la condición es que en ningún lugar debe aparecer el nombre, para que los educandos hagan predicciones generando espacio para el diálogo y exploración del texto.</p> <p>-La docente entregará una copia a cada estudiante con un dibujo a cerca de un lugar que sea muy popular entre los niños, ellos deben observar la imagen y decir de qué lugar se trata; en seguida se hará una visita de exploración del lugar para motivar a los niños a que escriban el texto describiendo el lugar no la imagen.</p> <p>-La docente hace entrega a cada niño de la copia con el texto describiendo el lugar de manera objetiva y subjetiva para que los niños lo analicen y confronten con la imagen, la observación del sitio y la fotografía. Este ejercicio les permitirá profundizar en detalles minuciosos del lugar a describir.</p> <p>-Se hará una exposición de una fotografía muy reciente del lugar para confrontar la veracidad y cercanía del texto escrito, imagen y fotografía.</p> | <p>-colores</p> <p>-Lápices</p> <p>-Cámara fotográfica</p> <p>-Fotografía.</p> |

| OBJETIVOS DEL PROFESOR | ESTRATEGIAS | ACTIVIDADES | RECURSOS |
|------------------------|-------------|--|----------|
| | | - Se le entrega a cada estudiante dos textos de la descripción de una imagen; una de las descripciones no cumple con los parámetros, ellos las deben leer y analizar, luego argumentan el contenido y las conclusiones a las que lleguen sobre los textos. | |

Tabla 10. Fase 5.

| FASE 5: ¡A EVALUAR LO APRENDIDO! TIEMPO: 10 HORAS NÚMERO DE SESIONES: 3 | | | |
|---|---|--|--|
| CONTENIDOS | | | |
| Conceptuales | Procedimentales | Actitudinales | |
| -Identifica en un texto descriptivo la estructura - Evalúa la certeza de un texto descriptivo -Elabora textos descriptivos manteniendo la estructura y permitiendo al lector hacer predicciones | -Tiene en cuenta la estructura de un texto descriptivo cuando lo elabora. _ Analiza varios textos y selecciona los que reúnen las características de un texto descriptivo. -Presenta textos descriptivos donde deja espacios para que los lectores hagan predicciones | -Participa de manera dinámica en las actividades propuestas. -Atiende con respeto las sugerencias que presentan los compañeros y maestro sobre la producción textual y participación. | |
| OBJETIVOS DE PROFESOR | ESTRATEGIAS | ACTIVIDADES | RECURSOS |
| Identificar las habilidades adquiridas por los educandos | - Indagar la realidad de mi vereda. - Intercambio cultural - Elaboración de texto narrativo. | -Los estudiantes, por medio de una ficha de trabajo, indagarán a sus abuelos los cambios positivos o | <ul style="list-style-type: none"> • Video beam • Portátiles • Internet |

| OBJETIVOS DE PROFESOR | ESTRATEGIAS | ACTIVIDADES | RECURSOS |
|--|---|---|---|
| <p>para la elaboración, análisis, comprensión y criticidad de los textos descriptivos.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Socialización de hallazgos - Evaluación del texto descriptivo por medio de una rejilla | <p>negativos que ha sufrido la vereda y ampliarán esta información con las evidencias fotográficas que con la ayuda de los mismos puedan recopilar. Este mismo ejercicio lo elaborarán con sus padres.</p> <p>-Seguidamente, en trabajo colaborativo explican adecuadamente la información recibida de tal manera que los otros estudiantes puedan validar y confrontar esa información.</p> <p>- Generar preguntas problematizadoras que respondan a: ¿es verdad la información recibida? , qué evidencias lo apoyan? ¿Cuáles son las conclusiones que se pueden exponer después de estudiar esta información? ¿Qué me dicen las fotografías recopiladas sobre la realidad que vivo?</p> <p>-Clasificar y comparar los hallazgos y dar posibles explicaciones sobre lo sucedido.</p> <p>-Los estudiantes elaborarán un texto narrativo sobre la comprensión de su realidad, de una manera personal y concreta desde su vivencia particular, sus escritos se sustentarán con base a</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno • Lápiz • Colores • Colbón • Cartulinas • Grabadora • Memoria USB • Diccionario |

| OBJETIVOS DE PROFESOR | ESTRATEGIAS | ACTIVIDADES | RECURSOS |
|-----------------------|-------------|--|----------|
| | | <p>registros fotográficos, posturas de padres y abuelos y compañeros de estudio. En este escrito narrarán la realidad palpable con la que habita e interactúa diariamente.</p> <p>-Los estudiantes preparan sus escritos para ser publicados, teniendo en cuenta detalles de diseño. Para elaborar el escrito, se les recomienda: hacer una lectura minuciosa de los registros fotográficos anteriores y actuales, establecer la secuencia en que se dan los eventos, clasificar los aspectos, objetivos que se evidencian en las imágenes, predecir eventos teniendo en cuenta la información que le ofrecen las imágenes, describir de manera subjetiva personas y eventos, leer y releer lo que escribe.</p> <p>-Socialización de los textos, cada estudiante lee la producción, se discuten los parámetros de una descripción, se sacan conclusiones generales sobre el trabajo.</p> <p>-La maestra lee, fuera de clase, los textos descriptivos y entrega a cada estudiante las observaciones para que realicen los arreglos y elaboren</p> | |

| OBJETIVOS DE PROFESOR | ESTRATEGIAS | ACTIVIDADES | RECURSOS |
|-----------------------|-------------|---|----------|
| | | <p>nuevamente el texto narrativo. Esta reescritura permite que el estudiante incluya más información y complete su descripción.</p> <p>-Entrega de descripciones definitivas</p> <p>-Cada estudiante recibe una rejilla de evaluación y en ella analiza los criterios e indicadores de competencia mediante el uso de valores para determinar la calidad del trabajo narrativo.</p> <p>-Una vez concluido el trabajo se condensa los escritos elaborados por los estudiantes en un álbum que muestre el producto final de la secuencia.</p> | |

10. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Este capítulo tiene como objetivo presentar un análisis de la experiencia pedagógica realizada en el aula de clase, a partir de las sesiones y actividades propuestas en la secuencia didáctica de este trabajo investigativo, así como ilustrar los hallazgos y resultados arrojados durante el proceso de implementación de la misma, la cual se realizó en la Institución Educativa Aguada de Ceferino, en los estudiantes de tercero y cuarto de primaria desde el área de Lenguaje Castellana.

Para dar cumplimiento a la propuesta de investigación, se planearon en total dieciocho (18) sesiones, con una intensidad horaria de 40 horas, en las cuales se definió, como directriz, ayudar a fortalecer el nivel de comprensión de lectura en los estudiantes y, de este modo, mejorar las habilidades comunicativas requeridas para la formación de estudiantes críticos; para este fin se tomaron los textos descriptivos y se planteó una propuesta de trabajo que permitió a los educandos imaginar, observar la realidad y analizar su entorno, para luego ordenar esa información, ser interpretada y realizar diferentes ejercicios de escritura. Cabe mencionar que la pertinencia de usar textos descriptivos radica en que éstos ayudan al niño a representar la realidad, los elementos de su entorno y mostrar sus impresiones desde una postura concreta o abstracta, reconstruyendo imágenes y conceptos.

De esta manera, a continuación se presenta una reflexión en torno al desarrollo de la secuencia didáctica, el proceso que realizaron los estudiantes y el impacto de las actividades propuestas en la misma, en donde se usó el texto descriptivo como estrategia para fortalecer los procesos de comprensión lectora y ayudar a la mejora de las falencias que poseen los estudiantes, en cuanto a la lectura inferencial y crítica.

Ahora bien, el número total de estudiantes que se tienen actualmente en el aula de clase son treinta y tres de modalidad multigrados, de los cuales se hizo la intervención en veinticinco niños, quienes pertenecen a los grados tercero y cuarto, en una edad aproximada de ocho a doce años. Siendo los estudiantes de grados superiores en quienes se reveló un mejor resultado de la aplicación de la secuencia didáctica y en quienes se pudieron revelar aspectos más significativos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 11. Estudiantes por grados

| GRADO | SEGUNDO | TERCERO | CUARTO |
|-----------------------------|---------|---------|--------|
| NÚMERO TOTAL DE ESTUDIANTES | 8 | 12 | 13 |

Es importante mencionar que los aspectos en los que se enfocará el presente análisis serán los siguientes:

- I. Evaluar el proceso de la secuencia didáctica teniendo como base los componentes actitudinal, procedimental y cognitivo de los estudiantes, de forma que se evidencie cómo se incluyeron procesos de lectura y escritura de textos descriptivos y se fortaleció el pensamiento inferencial y crítico.
- II. Ilustrar el proceso mediante el cual las actividades de lectura y escritura, usando textos descriptivos, posibilitó cambios en los procesos de lectura inferencial y crítica de los estudiantes.
- III. Identificar las principales falencias que presentaron los estudiantes durante la aplicación de la secuencia didáctica, respecto a los alcances de los niveles de lectura inferencial y crítico.
- IV. Evaluar los alcances de los estudiantes en relación a las Categorías de Análisis de los procesos de lectura, propuestos en esta Secuencia Didáctica.

10.1. APLICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA E INCLUSIÓN DE LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA (INFERENCIAL-CRÍTICO) DE TEXTOS DESCRIPTIVOS.

A propósito del objetivo central de esta investigación, en donde se definió “determinar los niveles de lectura inferencial y crítica alcanzados por los estudiantes de los grados segundo, tercero y quinto de la IE Aguada de Ceferino de Girón, a partir del desarrollo de una secuencia didáctica basada en los textos descriptivos”, durante las sesiones o clases de aplicación de la secuencia se implementaron actividades de observación del entorno, descripción de objetos y personas, conversatorios grupales de forma descriptiva, lectura y escritura de textos usando el texto descriptivo como herramienta, ejercicios de sensibilización sensorial, uso de vocabulario, actividades descriptivas, tanto subjetivas como objetivas, trabajos investigativos sobre el entorno y de descubrimiento del contexto; a fin de trabajar con los niños un proceso en donde se evidenciará la mejora de los niveles de lectura y que, de forma progresiva y significativa, los estudiantes de primaria fueran llegando a niveles de lectura más allá del literal o textual, para alcanzar un nivel inferencial y crítico.

A continuación, se realizará un acercamiento y una descripción de la aplicación de la secuencia didáctica propuesta en la investigación, teniendo como referente central a los estudiantes como sujetos activos en el proceso de enseñanza - aprendizaje, partiendo de los componentes: actitudinal (aprender a ser), procedimental (saber- hacer) y cognitivo (saber).

10.1.1. Componente actitudinal en la aplicación de la secuencia didáctica. En términos generales, cuando se desea hablar del componente actitudinal de los estudiantes en actividades que se desarrollan en el aula de clase, no debe confundirse con aptitud ya que ésta es la capacidad o idoneidad para realizar o ejecutar algo; pues bien, lo actitudinal pertenece específicamente a todo lo relativo

a la actitud, es decir, la disposición de ánimo que poseen los estudiantes dentro del aula de clase, en donde es posible manifestar habilidades del estado anímico que permiten o no realizar ciertas actividades o ejercicios durante las clases; lo anterior implica a su vez, que los aspectos actitudinales son indicadores importantes en el estudiante a partir de los cuales es posible identificar si ellos realmente están dispuestos (ánimicamente) o no para desempeñar ciertas actividades o ejercicios de clase, teniendo en cuenta sus preferencias, impresiones, emociones y sentimientos, entre otros aspectos.

Es preciso mencionar que la población objetivo de esta investigación se caracteriza por una tendencia receptiva, más que activa, en el aula de clase, son niños pasivos, obedientes, cumplidores y se muestran poco participativos y expresivos, algunas veces manifiestan expresiones anímicas frente a las actividades de aprendizaje realizadas. Además, son estudiantes con mínimas experiencias de socialización, pues ésta se limita a sus compañeros de aula y la familia, por lo cual presentan baja fluidez verbal, desconocimiento de léxico y vocabulario, lectura muy silábica, poco manejo y desconocimiento del uso de la tecnología y la información.

Incluso en el aula de clase se observa que son estudiantes que, por decirlo de alguna manera, siguen instrucciones apropiadamente; es decir, hacen lo que el docente les dice. No obstante, a su vez, se observó que lo hacen generalmente de forma literal, sin pronunciarse al respecto ni mostrar acciones propias relacionadas con las instrucciones del docente. Por consiguiente, lo anterior genera como consecuencia que muestren pocas habilidades propositivas y siguen las instrucciones de forma muy fiel a lo descrito previamente por la imagen de autoridad en el aula de clase, y, es por esta razón, que en el momento de invitarlos a proponer algo nuevo, tienden hacia la repetición de patrones vistos anteriormente en el docente o contexto más cercano, sin mostrar habilidades para ir más allá de lo percibido de forma inmediata.

En cuanto a su actitud, respecto a la asignatura de Lengua Castellana y lo observado durante las clases, la prueba diagnóstica y las primeras sesiones de la secuencia, es notorio que la población presenta un bajo nivel en su proceso de lectura y fue precisamente de este precedente que nació la necesidad de implementar esta secuencia didáctica, lo cual ha generado como resultado poco interés personal por la lectura en los estudiantes, así como un escaso hábito lector, estas actitudes fueron corroboradas durante las primeras actividades que se realizaron al iniciar la primera fase de la secuencia.

Se puede precisar, también, que los estudiantes, en esa primera fase, mostraron una actitud de aprobación durante la aplicación de la secuencia didáctica, especialmente al plateárseles las diferentes actividades lúdicas que iban a desarrollar, lo anterior debido a que les parecieron comprensibles, les llamaron la atención y consideraron que eran novedosas y divertidas. No obstante, a medida que fueron efectuando las actividades y durante los procesos de realización y presentación de las mismas, los estudiantes fueron bajando los niveles de motivación, pues la mayoría se limitaba a repetir de forma mecánica lo aprendido en el aula de clase y se fueron evidenciando sólo algunos casos de estudiantes con buenos resultados en los procesos de escritura, especialmente. Para dar solución a este problema en la motivación de los estudiantes, la docente fue alternado actividades de conceptualización y lúdicas, con el propósito de que los estudiantes no se cansaran en la ejecución de las actividades y se sintieran motivados por las mismas.

Por otro lado, se observó, en algunos casos de estudiantes, que mantienen procesos lectores muy silábicos y lectura línea por línea que genera que pierdan la concentración con facilidad y también se presentan situaciones de estudiantes con un alto índice de dispersión en clase. Todo lo anterior fue dando como resultado que para este grupo de niños —en particular— se generará de forma paulatina, al finalizar la última fase de la secuencia, una tendencia de apatía hacia la lectura y

presentaron pocas habilidades para reconstruir textos, ya que el accionar de los niños, frente a muchas actividades propuestas, se redujo a describir y realizar actividades superficialmente, sólo por cumplir con las indicaciones del docente y sacar una nota de aprobación.

No obstante, los estudiantes que lograron mostrar una mejora en sus procesos, reflejaron esto a nivel actitudinal, continuaron más motivados en las actividades desde el inicio hasta la finalización de la secuencia didáctica, dado que entendían mejor las asignaciones, obtenían buenos resultados y prosperaban en sus procesos.

Ahora bien, otro aspecto relevante que se observó en los estudiantes desde el componente actitudinal, durante las dieciocho sesiones propuestas para la secuencia didáctica, fue que al inicio de la propuesta los niños se mostraron más receptivos y participativos e incluso no se sintieron intimidados respecto a la toma de evidencias por parte del investigador (vídeos, fotos, registros, entre otros). Empero, con el pasar de los días y en la ejecución de las siguientes actividades, especialmente los estudiantes más pequeños, fueron perdiendo el interés en lo propuesto por la docente, y se mostraron más tímidos en los momentos en los que se realizaba la toma de evidencias, ya fueran fílmicas o fotográficas; sólo un grupo de niños estuvo con mayor motivación en los ejercicios propuestos, quienes a su vez reflejaron algunas mejoras en los procesos de lectura y escritura. Lo anterior implicó que la docente tuviera que usar herramientas de motivación adicionales para mantener la focalización de la atención, centralmente en los estudiantes de grados inferiores, ya que el aula es de modalidad multigrado (segundo, tercero y cuarto en un único espacio físico).

Dentro del grupo un porcentaje de estudiantes son más receptivos, especialmente los pertenecientes al grado cuarto, en quienes se evidenció que mostraron una mejor actitud, fueron más abiertos y para ellos fue más fácil la motivación en la

ejecución y realización de las actividades de la secuencia didáctica. Por el contrario, los niños más pequeños presentaron más dificultad para mantener la atención, especialmente durante las actividades de explicación y conceptualización; lo anterior debido a que los estudiantes de segundo y algunos tercer grado se distraen con más facilidad, se mueven en sus puestos inquietos, presentan dificultad para permanecer sentados, no esperan su turno para ser escuchados y son algo impulsivos en sus participaciones.

Asimismo, se observó una tendencia general de motivación individual y grupal relacionada con las actividades que les fueran más cercanas a ellos, como por ejemplo las descripciones de sus compañeros, de su entorno y la descripción de objetos conocidos. En relación a las actividades que fuesen de investigación, consulta, exposición y aplicación de conceptos, además de presentarles más dificultad, fueron actividades en donde se mostraron menos motivados y la ejecución de las mismas fue más pobre.

Veamos algunos ejemplos. Las actividades en las que ellos debían describir a sus compañeros y contextos cercanos a ellos fue muy llamativa para los niños, estuvieron muy animados y participativos. En estos ejercicios, los estudiantes participaron muy motivados para describir a sus compañeros u objetos, arrojaron ideas diferentes, se corregían entre ellos, y algunos perdieron la timidez para hablar en público, aunque lamentablemente no todos alcanzaron a pasar a realizar la actividad de descripción frente a sus pares. En términos generales, todos se mostraron interesados y escucharon con respeto las intervenciones de sus compañeros, centralmente porque el lenguaje que usaron para las descripciones realizadas era un léxico conocido y usado por todos los niños.

En cuanto a la actividad sensorial, por otro lado, en donde los estudiantes debían escuchar diferentes sonidos relativos a la naturaleza y producir un texto descriptivo de lo que escucharon, se mostraron muy receptivos al sonido, se observaron en sus

rostros expresiones de sorpresa, asombro, alegría, curiosidad, incluso los más pequeños se esforzaron por realizar la actividad propuesta, especialmente porque eran sonidos de la naturaleza y ese contexto es familiar y conocido para los niños.

Por otro lado, durante la experiencia de campo en donde se realizó una salida al aire libre, se pudieron observar dos posturas muy diferentes en la recepción de la actividad, un grupo de estudiantes acataron correctamente las indicaciones e instrucciones dadas por la docente, estuvieron tranquilos realizando la observación y seguidamente se dispusieron a realizar el texto escrito con su descripción; otros, por el contrario, corrían de un lado hacia el otro cambiando continuamente de puestos y buscando a sus otros compañeros para preguntar qué debían hacer; se concluyó de acuerdo a sus evidencias que no entendieron las indicaciones dadas y no sabían con claridad qué debían hacer y qué escribir.

En relación a la sesión, en donde se les presentaron fotografías de su colegio, los niños participaron con más ánimo, hicieron un ejercicio de memoria y participaron activamente realizando pequeñas intervenciones. No obstante, cuando se les indicó la presentación de un trabajo expositivo y descriptivo de forma oral, en donde debían investigar y trabajar en casa, se mostraron las dificultades respecto a las habilidades de sociabilización y comunicación, pues las exposiciones fueron muy monótonas, no hubo acompañamiento por parte de los padres de familia (el cual se había solicitado), y se mostró desinterés por parte de estudiantes en esta actividad propuesta, además de presentarse una actitud de poco aprestamiento y atención en las intervenciones de sus compañeros.

De esta manera, a pesar de los cambios presentes en la actitud de los niños en la recepción de las actividades y en el aspecto de motivación, es importante destacar que hubo momentos muy significativos para ellos, en donde se observó que incluso su actitud repercutía de forma positiva en la ejecución de las actividades propuestas; asimismo hubo estudiantes que se mantuvieron muy motivados desde el inicio hasta

el final de la secuencia didáctica y fue en ellos en quienes se evidenció mejores resultados de los ejercicios de lectura y escritura a partir de la descripción. Además, se implementaron estrategias para motivar a los niños de forma constante, tales como juegos, lúdicas, pausas activas, ejercicio de atención, retomar los temas y volver a explicar cuando se observaron dudas, realizar preguntas grupales, realizar ejemplos de descripciones de objetos y personas muy próximos a ellos, entre otras, con el fin de mantener su atención y facilitar el trabajo en clase.

10.2. COMPONENTE PROCEDIMENTAL EN LA APLICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

Ahora bien, en relación al componente procedimental: el saber hacer, es importante resaltar que este aspecto hace referencia a lo relacionado con las cosas que el estudiante sabe hacer, es decir sus manifestaciones y acciones conscientes o inconscientes en el aula de clase, centralmente cuando lo procedimental se adquiere gradualmente a través de la práctica y está relacionado con el aprendizaje de las habilidades, las destrezas y las competencias que el niño ha adquirido y ha aprendido a usar dentro de su accionar diario.

Desde el componente procedimental, durante la ejecución de la secuencia didáctica, los estudiantes, en términos generales, mostraron una tendencia receptiva y manejo de indicaciones dadas por la docente. Los niños fueron ejecutando las actividades propuestas e iban mostrando capacidades de seguir instrucciones de acuerdo a lo propuesto y se observaron tres tendencias principales: en el primer grupo (Grupo 1- CDEN20-CDEN29-CDEN31-CDEN32), se notó cuatro estudiantes del grado cuarto que se destacaron de los demás por ser más participativos, se mostraron muy interesados en el proyecto, propositivos y activos mientras realizaban los ejercicios designados y mostraron mejores capacidades de escritura; un segundo grupo de estudiantes (Grupo 2 CDEN14-CDEN24-CDEN28-)

fueron receptivos pero más pasivos, seguían las indicaciones propuestas pero no mostraban procedimientos notables en cuanto a la escritura y lectura, se dedicaban a cumplir más que a proponer; el último grupo (Grupo 3, CDEN09- CDEN10- CDEN11- CDEN12- CDEN13- CDEN15- CDEN16- CDEN17- CDEN18- CDEN19- CDEN21- CDEN22- CDEN23- CDEN25- CDEN26- CDEN27- CDEN30- CDEN33) presentan dificultad para mantener la atención y ejecutar las actividades cumpliendo los procedimientos de lectura y escritura asignados de acuerdo a su nivel y grado.

Figura 1. Nivel general del grupo.



En cuanto a sus habilidades para describir objetos y personas, se mantuvo un patrón semejante al anteriormente descrito, pero en dos posturas. Pues hubo estudiantes que realizaron descripciones más detalladas y completas, siguiendo las indicaciones dadas y yendo un poco más a fondo de lo enseñado, dando muestra de manejo, más vocabulario y léxico que el de sus compañeros, usaron recursos como comparaciones, pequeños ejemplos, adjetivos, sinónimos, entre otros; mientras que otro grupo de estudiantes, aunque presentan facilidad para seguir

instrucciones de la docente, en la mayoría de ocasiones siguen las indicaciones de forma literal y terminan realizando estricta y escasamente lo que la docente les facilita y les ha indicado previamente, al punto que el resultado fue más un ejercicio de repetición de lo mismo que ya se les había ejemplificado. Lo cual deja como consecuencia que los resultados del ejercicio, en el caso particular de los estudiantes que no manejan los procedimientos y el vocabulario para realizar las descripciones, más que un ejercicio de ejecución y manejo de autónomo de contenidos y competencias, se convirtió en un ejercicio monótono y plano; otro caso fue el de los niños que lograron hacer las descripciones adecuadamente, pues sus trabajos finales mostraron evolución respecto a los resultados evidenciados en las pruebas diagnósticas, un manejo de conceptos un poco más claro y más elementos discursivos para realizar las descripciones, de acuerdo a su edad y nivel.

Ahora, veamos otro escenario de la actividad descriptiva, en donde los estudiantes usaban su lenguaje para describir un compañero de su clase. Ésta fue significativa para todos los niños, en la medida en que se les facilitó realizar la descripción. Era un contexto conocido y próximo a ellos. Sabían cómo delimitar la descripción de su compañero. Usaban sus impresiones y lo que observaban de ellos, y, además, empleaban su léxico y vocabulario para realizar la representación. En cambio, la descripción de un objeto particular como “la piña” no tuvo el mismo resultado, a pesar de ser un objeto conocido por todos, algunos mostraban más habilidad para describirla y hacían uso de su memoria para poder buscar referentes de su forma, sabor, textura y tamaño, mientras que otros medianamente nombraban una característica o cualidad de la misma.

En este sentido, dentro de los niveles de descripción expuestos en este trabajo, es preciso mencionar que el grupo de estudiantes demostró que están entre el nivel uno en el momento de describir objetos o personas, delimitarlos y recrearlos espacialmente, y el nivel dos en cuanto a describir a partir de lo percibido sensorialmente, como lo observado, el sabor, sus sensaciones y los matices que

lograron describir. Por su parte, el nivel tres, en donde entran a jugar aspectos como la imaginación y las relaciones que se establecen con el objeto, fue un grado al cual sólo unos cuantos lograron llegar y no fue tan fácil para algunos tener que imaginar y recordar aspectos y características del objeto a describir en el momento inmediato en el que debían recrearlo.

Ahora, respecto a la competencia de la actividad, en donde se desea que los estudiantes lleguen a un nivel inferencial, al realizar ejercicios descriptivos, partiendo de los criterios planteados en los Indicadores de nivel Inferencial y Crítico para la investigación, (tabla 1, página 63): “Infiere detalles adicionales (propuestos por el estudiante) a través de la descripción y los contrasta con el texto leído o realidad observada”, los estudiantes lograron, desde los resultados de los ejercicios, extraer detalles de lo observado durante los procesos de descripción, propusieron características desde su lenguaje propio, añadieron aspectos y términos nuevos a su descripción, además cuando veían que sus compañeros no acertaban en sus descripciones o se alejaban de la realidad se preocupaban por ilustrar la característica adecuada, casi a gritos durante los ejercicios orales. De esta manera, cuando debían describir de forma detallada personas, objetos o lugares, haciendo uso de descripciones subjetivas y objetivas, se observó que algunos de los estudiantes lograron alcanzar la totalidad de la competencia, dado que lograron hacer uso de herramientas de descripción, especialmente en el segundo ejercicio descrito.

Por ejemplo, al describir un objeto de porcelana relacionaron características como: el color, la forma, el tamaño, para qué sirve, en qué es utilizado; y a esos aspectos objetivos adicionaron rasgos más subjetivos como que es un objeto bonito, en qué posición está el animalito de la porcelana (sentado), que en algunas casas hay ese objeto. En la descripción de la zanahoria, por su parte, relacionaron el color y su forma e hicieron pequeñas comparaciones. De esa manera algunos evidenciaron haber entendido un poco mejor los contenidos y temas que otros.

Ahora bien, de acuerdo con los niveles de la descripción es preciso mencionar que existe una relación entre éstos niveles descriptivos y los niveles de lectura (textual, inferencial y crítica) evidenciados en los ejercicios realizados por los estudiantes, en donde el nivel de descripción uno apunta a la lectura literal, el nivel dos a la inferencial y el tres, por su parte, a la lectura crítica. En ese caso, los resultados de los ejercicios evidenciados en este momento ilustran una tendencia general del grupo hacia la lectura Literal e Inferencial, ya que sus descripciones definen los objetos y personas, los delimitan, aluden aspectos objetivos y llegan a especificar características sensoriales, percepciones y matices de lo observado inmediatamente; no obstante, muy pocos niños han logrado llegar a descripciones que apunten más a la lectura crítica, pues se les dificulta relacionar sus procesos de observación con lo que no está próximo a ellos y por este motivo sus producciones escritas (descripciones) no logran el nivel crítico ni logran establecer relaciones entre los objetos descritos. Este aspecto es importante, ya que el proceso de la secuencia didáctica está encaminado a fortalecer el paso de la lectura literal hacia niveles más profundos como la lectura inferencial y crítica en los estudiantes, de manera que, si bien el proceso ha evidenciado una mejora pequeña ya que algunos están saliendo de la lectura textual de su entorno, aún se nota un tendencia hacia lo textual y literal, tanto en los procesos descriptivos, como en la lectura y escritura por consiguiente.

Por otro lado, en el diálogo abierto del ejercicio sensorial (sonidos de cuatro lugares diferentes) se evidenció interés en los estudiantes por la actividad de Sensibilización de los sentidos y como se mencionó anteriormente a nivel actitudinal se mostraron muy expresivos y motivados, los estudiantes fueron muy receptivos al sonido, estuvieron motivados ejecutando la actividad y muchos creían haber acertado en la descripción del lugar referenciado a través del sonido; otros no sabían cómo plasmar lo escuchado, y un sólo niño decía no haber escuchado nada. Sin embargo, en el momento de ejecución de la actividad de escritura, en donde ellos debían escribir lo que escucharon y las impresiones que tuvieron, se evidenciaron gestos

de apatía en las propuestas de escritura, lo cual tiene relación directa con el hecho de que es un ejercicio que presenta mayor dificultad para ellos, en cuanto a manejo de gramática, sintaxis y léxico; en donde se requirió hacer uso de ejemplos, vocabulario y pequeñas frases para que los niños pudieran iniciar sus ejercicios escritos. En el conversatorio sobre las percepciones descubiertas por los sentidos, los niños manifestaron haber presentado dudas y confusiones; no obstante, al finalizar el ejercicio se evidenció buenos resultados y buena cantidad de aciertos en la identificación de los lugares que escucharon, y se realizaron observaciones a los estudiantes sobre cómo mejorar en el proceso de escritura.

Tabla 12. Resultados de ejercicio de sonidos

| | SONIDO | ESTUDIANTES QUE ACERTARON | ESTUDIANTES QUE NO ACERTARON | ESTUDIANTES AUSENTES A LA ACTIVIDAD |
|---------|-------------------------|---------------------------|------------------------------|-------------------------------------|
| Lugar 1 | Tormenta o día lluvioso | 22 | 1 | 2 |
| Lugar 2 | Desierto | 19 | 4 | 2 |
| Lugar 3 | Bosque | 23 | 0 | 2 |
| Lugar 4 | Selva | 18 | 5 | 2 |

SESION 4. Sensibilización de los sentidos Tiempo 120 minutos.

Proyección de sonidos de la naturaleza (agua, aire, canto de aves, ruido de las hojas).

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=-d6-WdETJck>

<https://www.youtube.com/watch?v=gZzYTHovFt8>

<https://www.youtube.com/watch?v=ur7nTGMV8J0>

<https://www.youtube.com/watch?v=zdgumCoL-NE>

<https://www.youtube.com/watch?v=4IOKI9h9174>

Ahora, durante una sesión, la propuesta se centró en jugar a describir personas, animales y objetos, el estudiante construía el personaje basado en la descripción que se le daba, en donde debía observar detalles como la forma de la cara, color de cabello y ojos, tamaño de la nariz y la boca, forma de vestir, el estado de ánimo, entre otros. Se apreció que los niños siguieron las indicaciones dadas, tuvieron creatividad en sus creaciones, de hecho los demás querían ayudarlo a cada participante, hubo correspondencia entre la descripción y la acción de cada estudiante que pasaba al frente. Por ello, se concluyó que la actividad fue significativa en la medida en que se les facilitó, fue lúdica y cercana a ellos, tuvieron libertad para expresarse libremente y la propuesta descriptiva fue oral y no escrita, siendo este último componente el que más presenta dificultad para ellos. Incluso es de resaltar que ya en este momento mostraron mejora durante el proceso de descripción, así como el uso de sinónimos y adjetivos.

En otro momento, durante la salida a campo abierto los estudiantes debían realizar un escrito en donde respondieran a los siguientes interrogantes: ¿Cómo es el lugar? ¿Qué ves? ¿Qué sensaciones recibes? ¿A qué te recuerda? ¿Con quién se encontró? ¿Qué le pasó? ¿Cómo sigue? ¿Qué ocurre? ¿Cómo fue el final de la exploración? La mayoría de los niños, a nivel procedimental, estuvieron concentrados, sólo algunos no entendieron las indicaciones dadas y por ende se les dificultó más realizar la actividad. En cuanto al escrito, veintidós estudiantes elaboraron una descripción objetiva, contando y describiendo concreta y objetivamente uno a uno las cosas que habían observado en el paisaje como: árboles, zonas verdes, árboles frutales, una piscina, bombillas, pájaros que cantan, las casas de la finca, el color de las paredes, el kiosko, columpios y los habitantes del lugar, entre otros. Sólo CDEN29 ejecutó la actividad a través de una descripción objetiva y subjetiva al mismo tiempo, mostrando sentimientos e impresiones anímicas frente a lo visto u observado durante la salida.

Figura 2. Uso de la descripción objetiva y subjetiva:



Así, en otro momento, se realizó una actividad modelada por la docente en la que los estudiantes debían leer un texto descriptivo sobre la vida de Gabriel García Márquez y posteriormente, una vez realizada la lectura y la plenaria sobre los aspectos subjetivos y objetivos descritos del autor, se les indicó a los estudiantes resolver una serie de interrogantes relacionados con lo leído anteriormente, los cuales fueron: ¿Cómo sería la vida de Gabriel García Márquez? ¿Cómo será la vida de un escritor? ¿A qué le dedicará más tiempo un escritor? Estos interrogantes se realizaron con el fin de que los estudiantes, a partir de lo leído y de sus impresiones sobre el escritor, hicieran uso de su imaginación y realizaran descripciones de lo que imaginaban de él. Inicialmente recordaron la vida del escritor y lo que decía el texto, referenciando los aspectos físicos y los de la personalidad del mismo, sin embargo, teniendo en cuenta la información arrojada por la maestra, los estudiantes, en el momento de realizar la actividad y responder las preguntas, se observó que se dedicaron a repetir lo mismo, frente a los diferentes interrogantes, no lograron avanzar más allá de las indicaciones de la docente y este aspecto ilustra que no lograron cumplir con el objetivo planteado que era que fueran más allá de la indicación y generaran inferencias propias. Es por ello que la docente realizó nuevamente una construcción sobre los elementos que deben tener en cuenta para realizar descripciones sobre situaciones imaginarias, así como se reforzó el uso de vocabulario, comparaciones y analogías.

El anterior problema se puede relacionar con la dificultad que representan, para los estudiantes, las habilidades de escribir y manifestar vocabulario, pues al tener pocos hábitos lectores, el manejo de vocabulario y léxico no es muy óptimo, de forma que en las intervenciones escritas y cuando deben realizar actividades expositivas se presentan muchas respuestas repetidas, poco vocabulario, lo cual va agotando y cansando al grupo en general. Además, se observan casos de estudiantes que mantienen procesos lectores silábicos con una inadecuada pronunciación de sonidos, lectura en voz baja e incompleta y lectura línea por línea que genera que pierdan la concentración con facilidad y produce que en los ejercicios expositivos y escritos se limiten a describir y realizar actividades superficialmente, en un nivel lector completamente literal y textual.

10.3. COMPONENTE COGNITIVO EN LA APLICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA:

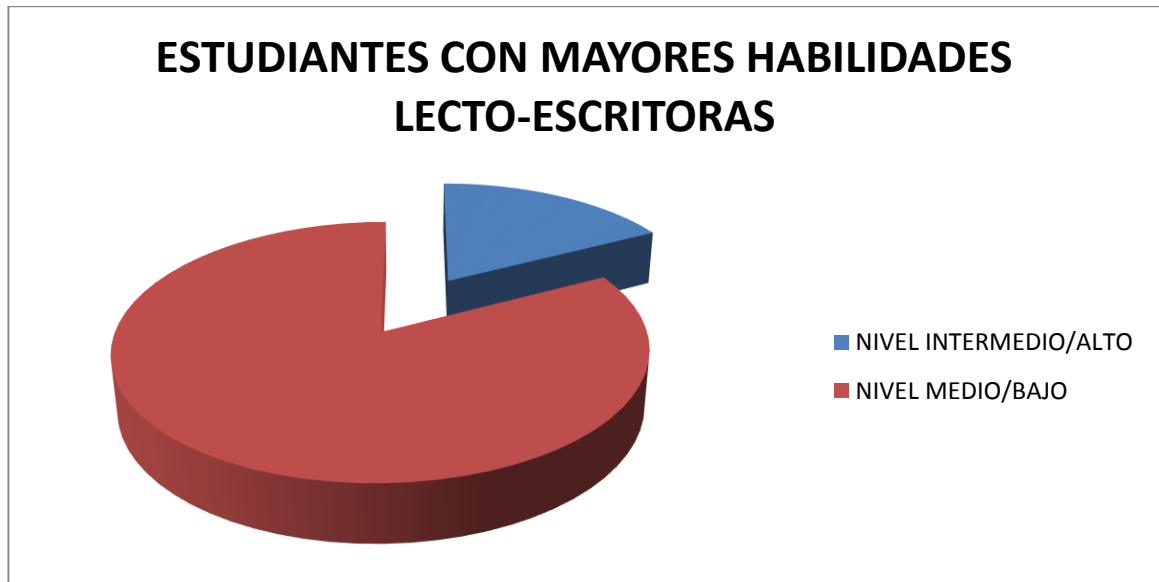
En el desempeño dentro del aula de clase, lo cognitivo es aquello que pertenece o que está relacionado al conocimiento, de manera que hace referencia al cúmulo de información que se dispone gracias a un proceso de aprendizaje o a la experiencia que ilustran cómo los estudiantes usan los conceptos aprendidos y se apropian del conocimiento de forma autónoma. Pues bien, el desarrollo cognitivo se enfoca en mostrar en los procedimientos intelectuales del estudiante, a través de las diferentes conductas que resultan de estos procesos, entendiendo que este componente implica a su vez vincular la capacidad del niño de apropiarse de lo aprendido a través de conceptos, entender la realidad y desempeñarse socialmente y la facultad de adaptarse e integrarse a su entorno.

Como hemos evidenciado, el grupo de estudiantes, objeto de la investigación, son receptivos y obedientes, pero muy pasivos en el momento de ejecutar y mostrar sus habilidades aprendidas en el aula de clase. Además, se han ilustrado algunas de

las falencias que presentan a nivel conceptual, cognitivo y el bajo nivel que presentan los niños respecto a las habilidades de lectura y escritura. Y durante la ejecución propuestas de clase de la secuencia didáctica se pudo evidenciar que durante las actividades de trabajo conceptual y manejo de contenidos, especialmente los estudiantes más pequeños, se aburren un poco y no muestran interés especial por su realización, por lo cual toca ir cambiando permanentemente de actividad y se deben realizar diversas actividades para focalizar la atención y centrar los conceptos a enseñar. Sin embargo, en el desarrollo de la secuencia se lograron avances pequeños en los procesos de casi todos los niños, en algunos de forma más significativa que otros, sobretodo porque se les notó más interesados por la lectura al entender que leer no es únicamente repasar muchas líneas o textos sino que se lee el contexto, a los demás, a los objetos, tal como se propone en los ejercicios descriptivos.

Teniendo como base el anterior referente y escenario, durante la secuencia didáctica, se presentaron —a nivel cognitivo— los siguientes hallazgos. Dentro del grupo, en términos generales, se observó una apropiación mayor en los componentes conceptuales y cognitivos en cuatro estudiantes, quienes fueron los que más mostraron interés por las actividades y obtuvieron mejores resultados y avances en sus procesos de lectura y escritura:

Figura 3. Estudiantes con mayores habilidades Lecto- Escritoras



En las actividades de aprestamiento y conceptualización se observa una respuesta pasiva por parte de la mayoría de los estudiantes, lo cual genera, como consecuencia, que al momento de usar los conceptos y poner en práctica lo aprendido, generalmente realizan las actividades haciendo uso de habilidades memorísticas y de repetición, más que usar los conocimientos y apropiarse progresivamente de éstos. Sin embargo, se observó que durante actividades que ellos entendían y que eran llamativas a nivel motivacional presentaban una mejor recepción de los conocimientos y mostraban habilidades en los procesos de descripción, sobre todo cuando eran descripciones de forma oral y de personas u objetos próximos a ellos.

En este sentido, es preciso mencionar que en los ejercicios en donde el estudiante debía mostrar capacidad de producir textos orales y escritos que responden a distintos propósitos y necesidades para mostrar habilidades de inferencia, el proceso fue lento, debido a las diferentes falencias que presenta el grupo en general, aunque sí se alcanzó a observar mejora en sus procesos de aprestamiento conceptual y uso de conceptos en los momentos de representar de forma oral o

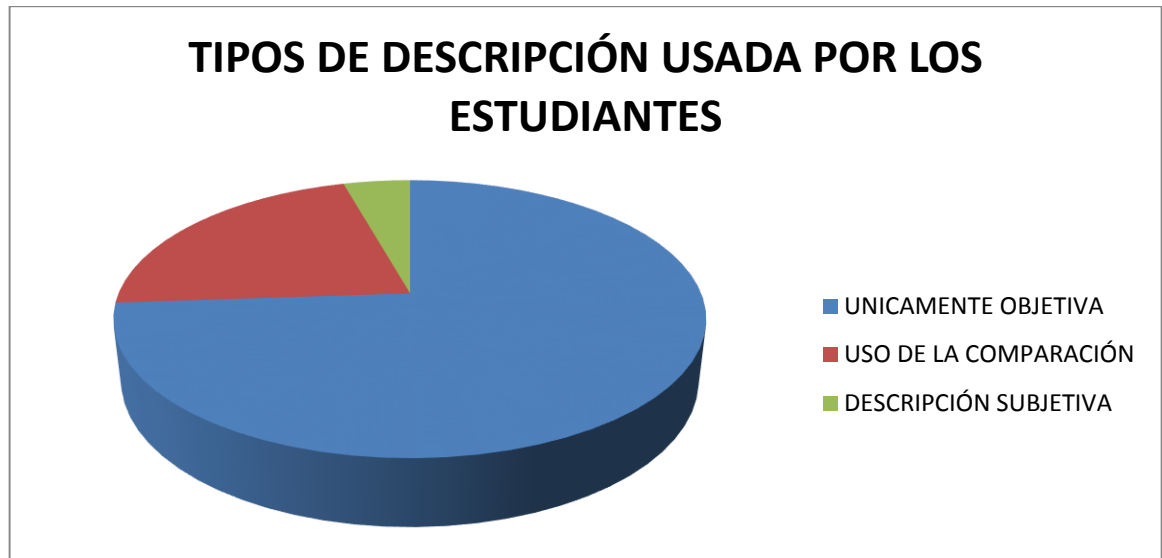
escrita las descripciones. Para esto, se realizaron actividades de vocabulario, sinónimos, analogías, para ir fortaleciendo los procesos de los estudiantes.

Ahora, respecto a los estudiantes que mejoraron y mostraron mejores niveles en sus descripciones escritas es de considerar que, respecto a las evidencias revisadas desde el diagnóstico, los niños hicieron un mejor uso de las palabras, llegaron a un nivel inferencial de lectura y escritura, ilustrado en sus productos ejercicios comparativos, descripciones más allá de lo objetivo, llegando a presentar sus impresiones subjetivas respecto a los objetos, personas o lugares, no sólo delimitaron el objeto a describir sino que establecieron relaciones del mismo.

En cuanto a la diferenciación de los tipos de descripción (objetiva y subjetiva), se obtuvieron buenos resultados y se pudo identificar un progreso en la aplicación de conceptos previamente relacionados, en especial en la asimilación y uso de la descripción objetiva que es el tipo que en la mayoría de ejercicios aplicaron los estudiantes; aunque en algunos estudiantes se mantuvo la tendencia a repetir lo ilustrado y ejemplificado en las explicaciones de la docente.

Por ejemplo, en la descripción de la piña, los estudiantes usaron, como recurso para describirla, elementos objetivos, referidos a la forma, color, olor, usos, sabor, entre otros; además, se observó que de la totalidad del grupo cinco estudiantes usaron la comparación dentro de su descripción, lo cual es un elemento de la inferencia respecto a la descripción de un objeto y representa un nivel más avanzado que la descripción literal o textual; incluso, una estudiante usó el recurso de la descripción subjetiva, a través de analogías y expresiones de sentimientos respecto a su impresión del objeto: la piña. Como se ilustra en el siguiente gráfico:

Figura 4. Tipos de Descripción usada por los estudiantes.



Pues bien, dentro del desarrollo de la secuencia didáctica se referenció la descripción objetiva y subjetiva de los estudiantes, en donde la primera hace énfasis en el uso de expresiones y palabras coloquiales basada en la realidad y en las experiencias propias de quien describe, como cuando los niños se referían a aspectos como la forma, color, textura, origen, usos y características objetivas de las personas u objetos descritos. Mientras que la descripción Subjetiva se centra en lo surreal, los adjetivos basados en niveles sensoriales, en los sentidos, impresiones y sensaciones, como en los casos en donde los estudiantes explicaban cómo se sentían respecto a la persona, rasgos de afinidad, las sensaciones a tocar o probar algo y sus emociones, lo cual ayuda a completar la descripción como tal y no a definirla en sí.

Así algunos lograron ser muy creativos en sus producciones, iban más allá de lo indicado previamente, siendo de este modo que se pudo apreciar que hacen uso de recursos para ir más allá de los objetos descritos a través de comparaciones y analogías de los mismos, más aún cuando la lectura crítica del entorno es donde se confronta el significado de la realidad (los objetos, personas, entornos, sonidos

descritos) con sus saberes y experiencias, para luego emitir juicios más críticos valorativos, como cuando manifiestan rasgos relacionados con los gustos, intereses o emociones respecto a lo descrito, relacionando sus sensaciones y emociones.

Este componente, de describir más objetivamente que de forma subjetiva, se mantuvo en la actividad de descripción de una mandarina, en donde se conservó el índice de cinco estudiantes que usaron recursos adicionales en su proceso de descripción, mostrando un mayor nivel y progreso en su proceso de lectura y escritura. También se mantuvo el uso de descripción objetiva en los demás estudiantes del grupo, como se ilustra en los ejemplos a continuación:

| | |
|-------------------|---|
| Estudiante CDEN32 | “Se cultivan en tierra caliente”. |
| Estudiante CDEN14 | “Es muy buena para nuestra salud, con ella nos podemos alimentar y podemos sobrevivir”. |
| Estudiante CDEN31 | “Se me hace agua a la boca cada vez que pienso en ella”. |
| Estudiante CDEN28 | “Tiene un olor sensacional, parece una pelota de futbol, tiene olor de perfume”. |
| Estudiante CDEN24 | “La mandarina me recuerda cuando fuimos a Santa Marta, su jugo y sabor es delicioso”. |

Esto nos ayuda a evidenciar que aún no se observa en todos los estudiantes, rasgos que indiquen un proceso de descripción que llegue a niveles de lectura crítica, pero si un mínimo progreso de cinco estudiantes que están yendo un poco más allá de lo literal en el momento de describir un objeto, esto es que además de manejar procesos de decodificación, llegan a mostrar un análisis detallado e interpretativo, y manifestar posturas personales frente a lo leído e interpretado de su entorno.

Pues en el caso particular del proceso de los estudiantes (CDEN3, CDEN14, CDEN31, CDEN28, CDEN24) que lograron avanzar respecto a sus compañeros, éstos consiguieron generar pequeñas inferencias respecto a un objeto observado

(la mandarina): relacionaron el fruto con el clima en el que es cultivado, mencionaron cómo este fruto tiene propiedades para la salud, alimentación y la subsistencia, lo cual es una inferencia relacionada con sus pre-saberes respecto a la importancia de una alimentación sana; más allá de las inferencias también lograron mostrar sentimientos alrededor del sabor, el olor y su impresión relacionada con el fruto comparativamente con otros objetos; y lo más interesante fue que un estudiante (CDEN24) pudo relacionar el objeto con un recuerdo y llevar el objeto hacia su imaginación, que es un plano más hacia la creatividad y que apunta a la lectura crítica.

Otro de los hallazgos que se observó y que demuestran un rasgo significativo de progreso en las habilidades de los estudiantes fue la actividad sensorial de estimulación auditiva, en donde se observaron buenos resultados y un avance importante, a pesar de que mostraron resistencia en el ejercicio de escritura y algunos manifestaron estar confundidos; no obstante, el margen de error en el momento de relacionar los lugares que escuchaban y describirlos mostró buenos resultados y un avance en el manejo de los conocimientos adquiridos:

Lugar 1: Tormenta o día lluvioso = 22 estudiantes aciertos

Lugar 2: Desierto = 19 aciertos

Lugar 3: Bosque = 23 aciertos

Lugar 4: Selva= 18 aciertos

En relación al proceso escritor se recomendó a los estudiantes la importancia de realizar un borrador previo de escritura, a fin de que puedan revisar sus producciones, además se hizo énfasis en la importancia de redactar apropiadamente y usar un amplio vocabulario, por lo cual el uso de terminología nueva fue una constante durante toda la secuencia didáctica.

Ahora bien, el producto de la salida de campo en donde los niños debían observar su entorno y describirlo, era realizar un escrito de lo observado en tres partes:

introducción, cuerpo y cierre, para trabajar las partes de un texto y trabajar las habilidades de escritura. En cuanto al escrito, veintidós estudiantes elaboraron una descripción objetiva, describiendo paso a paso y parte por parte lo que observaron y la lectura visual que realizaron de su entorno; sólo una niña CDEN29 hizo una descripción objetiva y subjetiva: relacionando aspectos como la libertad, la hermosura del paisaje, la alegría que le generó salir de la rutina, entre otros aspectos subjetivos.

Por consiguiente, en el caso de las sesiones seis y siete, en donde se reforzó el tema de la estructura de los textos y las analogías, los estudiantes participaron mostrando muy buen desempeño y buenos resultados. Esto fue positivo, ya que la construcción de analogías y comparaciones ayuda a que el estudiante, cuando realiza descripciones pueda establecer la relación entre varias cosas, personas, objetos y las características o rasgos distintivos de los mismos, así como las razones o conceptos, permitiendo también comparar o relacionar dos o más seres u objetos, a través de la razón. Además, una analogía permite la deducción de un algo desconocido o poco conocido a partir del análisis de la relación que se establece con otros objetos, de forma que la analogías posibilita una vía inductiva de argumentar e inferir más allá.

Sin embargo, cuando se les indicó actividades en modelado, en donde debían seguir instrucciones para construir textos descriptivos, ya sea para describir personas o lugares, se observó que aunque mejoraron en algunos aspectos, algunos usaron comparaciones y analogías, se mantiene la tendencia a la repetición y a seguir instrucciones de forma muy literal y monótona. Lo cual se evidencia que es a causa de la falta de vocabulario y léxico por parte de los estudiantes, y, por consiguiente, la exposición que se propuso en la sesión quince fue repetitiva, no mostraron manejo del tema, pasaron a leer lo consultado; y como algunos estudiantes presentan dificultades en la lectura, esto generó dispersión en sus compañeros. Pocos estudiantes mostraron un adecuado manejo expositivo e

hicieron uso de conceptos aprendidos en clase, los demás manifestaron pena o miedo escénico que generó que se les olvidara todo.

Cabe resaltar que durante las sesiones se tuvo que realizar actividades para recordar las partes de un escrito, cómo debían hacerlo, qué debían tener en cuenta para plasmar de forma escrita su descripción, se hizo énfasis en que es importante realizar un borrador y leerlo cuidadosamente para corregir sus errores, así como se realizaron constantes y repetitivos ejemplos durante las actividades para que de forma permanente los niños se apropiaran de nuevo léxico y usaran más herramientas en sus ejercicios de escritura. Además, se tomó el tiempo necesario para explicar una y otra vez, tanto los temas como las instrucciones de trabajo y focalizar mejor la atención de los chicos durante las actividades propuestas. De esta manera, es pertinente mencionar que cuando las actividades están acompañadas de preguntas problematizadoras por parte de la docente, intervenciones y explicaciones permanentes y participación activa de los estudiantes, ellos se manifiestan y muestran mayor interés en la clase y los contenidos conceptuales desarrollados, de manera que lo conceptual siempre debe estar acompañado y mediado por habilidades que integren la creatividad, imaginación y las emociones de los estudiantes para mantener la motivación en la clase.

Como continuación de las actividades propuestas en la secuencia y como una forma para llevar a los estudiantes a realizar análisis más allá de lo literal y lleguen a niveles inferenciales y críticos, se propuso un momento reflexivo en donde los estudiantes debían observar, recolectar información y conocimientos de su entorno, para construir una reflexión alrededor de las necesidades y las cosas en las que se podría mejorar en su vereda. En esta actividad debían hacer uso de los elementos de la descripción, la descripción subjetiva y objetiva, el uso de analogía y comparaciones, entre otros elementos aprendidos en las clases.

A continuación se ilustrarán algunas conclusiones de la lectura del entorno que realizaron los estudiantes y la forma como algunos niños lograron plasmar las necesidades de su contexto y los avances que han ido observando dentro de su vereda, reflejados en sus textos descriptivos. Cabe mencionar que los ejemplos acá mencionados son los que ilustraron mayores niveles de análisis, actitud crítica de su entorno y reflexión por parte de los estudiantes y que se relacionan con avances dentro de su proceso de lectura y escritura:

Tabla 13. Momento reflexivo 1. Transformaciones físicas o culturales en la vereda

| ASPECTO | CONCLUSIÓN DE LOS ESTUDIANTES |
|---|---|
| Nivel académico. | Lo estudiantes manifestaron que la vereda necesita más maestros y más Instituciones Educativas, ya que en la actualidad existe más necesidad de estudiar. |
| Caminos de herradura | Evidenciaron cómo en la actualidad hay Carreteras amplias y hay acceso al transporte público y que antes no las habían o no existía fácil acceso a ellas. |
| Viviendas de barro y paja | Ilustraron cómo se ha mejorado en la construcción de viviendas: En la actualidad hay viviendas elaboradas con cemento y ladrillo. Así como una Infraestructura más segura. |
| Fiestas de diciembre se reunían en familia | Identificaron algunos problemas que representan la celebración de festividades en la actualidad: ilustran que en las diferentes fiestas cada integrante de la familia realiza la actividad que más le llame la atención y se ha perdido la unidad familiar. |
| El vestido de las mujeres era más modesto. | Infirieron como significativo los cambios que tiene la comunidad respecto al vestido e imagen: Ahora la comunidad usa prendas de vestir más ligeras y muestra más su cuerpo. Se mencionó que antes existía más pudor en las mujeres y que hoy los hombres se hacen cortes de cabellos estafalarios y exagerados |
| Se respetaban las fiestas religiosas | Ilustran que actualmente no hay temor de Dios. No se respetan las fiestas religiosas. Hay vocabulario soez en el trato con el otro. |
| Tenemos tecnología en nuestros hogares e IE | Ven como algo positivo que actualmente tenemos el internet en nuestros hogares y hay un fácil acceso para la comunicación. |

| ASPECTO | CONCLUSIÓN DE LOS ESTUDIANTES |
|------------------------------|--|
| Alimentos y abarrotos. | Existen más tiendas y micro-mercados para acceder a diferentes productos y no hay que esperar tiempo para comprar o acceder a las cosas. |
| Energía eléctrica | Con este avance los estudiantes manifestaron que se dejó a un lado el uso de velas, lámparas y linternas. Consideran que la luz les ayudó a mejorar sus condiciones de vida. |
| Herramientas para el trabajo | Afirman que en la actualidad se incorpora en el campo herramientas más fuertes y de fácil manejo para las labores del campo, lo que ayuda a las familias y al trabajo. |

Para finalizar, se trabajó otro momento en donde los estudiantes pudieron reflexionar y analizar, ya de forma escrita y realizando como tal un proceso de Comprensión Crítica, un pequeño texto en donde se definió que los estudiantes juzgaran y mostraran su opinión personal relacionada con la información recolectada en las exposiciones, así como analizaran los cambios presentados en su vereda y emitieran un juicio frente a estos cambios. Este ejercicio arrojó como resultado que tres estudiantes lograron un mayor nivel en su producto, ilustrando aspectos que evidencian un mejor proceso de lectura y escritura tendiente a la inferencia y la lectura crítica del entorno y las necesidades de su alrededor, como se puede observar en el cuadro a continuación:

| | |
|-------------------|--|
| Estudiante CDEN31 | “A mí me gusta cómo cambió la vereda, porque antes muchos niños y niñas no podían estudiar, les quedaba muy lejos y también a empujones les compraban cuadernos; además el niño o niña que tuviera cuadernos, lápices y colores eran ricos, ahora todos podemos estudiar”. |
| Estudiante CDEN29 | “Antes cuando los niños se portaban mal los subían a unas varillas, los amarraban y pegaban con un palo o rejo, eso era maltrato y quería decir que los padres no querían a los hijos, me parece un cambio positivo porque ya no hay maltrato infantil” |
| Estudiante CDEN20 | “Gracias a las carreteras que se han hecho a través de los años, ya pueden entrar carros y visitarnos personas de otros países como las Españolas de Prosegur, esto ha sido un cambio positivo para nuestra región” |

10.4. CAMBIOS EN LOS PROCESOS DE LECTURA INFERENCIAL Y CRÍTICA DE LOS ESTUDIANTES A PARTIR DE LA LECTURA Y ESCRITURA DE TEXTOS DESCRIPTIVOS

Es pertinente mencionar que la secuencia didáctica propuesta en esta investigación da la oportunidad de evidenciar los niveles de lectura y escritura de los estudiantes y es una oportunidad de mejora de sus procesos de aprendizaje desde el área de Lengua Castellana. Pues bien, como se pudo evidenciar anteriormente a partir de los resultados de los talleres, sesiones y actividades propuestas, se ha podido establecer y definir con más claridad el nivel de los estudiantes, sus habilidades, dificultades, además es posible ayudar a identificar cuáles son los procesos y niveles en los que se encuentran los estudiantes, para implementar acciones de mejora respecto a las falencias presentadas.

Es pertinente partir del hecho de que las actividades evidenciaron una mejora en los procesos de lectura y escritura en los estudiantes, especialmente los grados tercero y cuarto, quienes fueron los que avanzaron más en el proceso, además se pudo definir que el texto descriptivo es una herramienta eficaz para el desarrollo de habilidades de lectura y escritura, especialmente en un contexto de estudiantes como los de la Institución educativa objeto de la investigación, pues dadas las falencias el texto descriptivo ayudó a los estudiantes a mejorar su vocabulario, a fortalecer el manejo de adjetivos, sustantivos, comparaciones, sinónimos y antónimos; también se pudo observar que el texto descriptivo ayudó a generar conocimientos nuevos de objetos de su entorno, como en los ejercicios de descripción de objetos cercanos, frutos, personas, lugares, sonidos, con el ánimo de que el niño logre profundizar sobre lo que se va a describir, y poco a poco pueda mejorar sus habilidades de escritura.

Incluso, es preciso mencionar que las actividades propuestas, a pesar de que tuvieron ciertas dificultades en lo actitudinal y procedimental, sí ayudaron a que los

estudiantes realizaran procesos de lectura y descripción de entornos, objetos y lugares; se pudo salir de la rutina y de la clase magistral, para hacer que los estudiantes fueran más participativos, describiendo oralmente frente a sus compañeros objetos y personas; se incentivó el trabajo colaborativo a través de dinámicas grupales, y se realizaron salidas de campo y momentos de reflexión sobre su contexto. Poco a poco se pudo vislumbrar que un número de estudiantes lograron llegar a terrenos diferentes a la repetición literal. Pues bien, teniendo en cuenta que ellos tienden hacia la repetición de lo que dice o hace el docente, las actividades posibilitaron que ellos pudieran proponer escenarios nuevos a través de la reflexión crítica y la descripción objetiva y subjetiva.

Otro de los aspectos significativos fue evidenciar que si hay estudiantes que alcanzaron un mayor nivel, pues usaron comparaciones, analogías, describieron no sólo desde lo objetivo sino desde lo subjetivo, y realizaron un ejercicio reflexivo en donde identificaron las necesidades y mejoras de su vereda. Por ejemplo, se incluyeron, dentro de sus descripciones, elementos diferenciadores como (sólo por mencionar algunas):

- Me siento libre
- Me siento en el paraíso
- Fue fantástico
- Todo lo que veo es hermoso.
- Hay libertad, todo me genera alegría.
- Es muy buena para nuestra salud
- Se me hace agua a la boca, cada vez que pienso en ella. (la piña)
- Tiene un olor sensacional, olor de perfume.
- Ahora todo es mejor.
- Todos podemos estudiar.
- Ahora hay más carreteras.
- Ahora no hay maltrato infantil.

Las cuales ilustran aspectos referentes a un nivel descriptivo más avanzado y menos literal.

10.5. FALENCIAS IDENTIFICADAS DURANTE LA APLICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA.

Dentro de las dificultades o falencias más significativas que se presentaron en la ejecución de la secuencia didáctica tenemos las siguientes:

1. El trabajo con aula multigrado representa una dificultad a la hora de aplicar actividades y estrategias didácticas, ya que se debe tener claro los diferentes niveles y las diferentes edades de los estudiantes para que las actividades sean pertinentes a cada uno.
2. La secuencia didáctica representa una labor ardua para el caso de aulas multigrado, esencialmente por la implementación de las actividades con los más pequeños, quienes requieren más atención y estrategias de focalización diferentes.
3. Los estudiantes no están acostumbrados a la aplicación de secuencias didácticas, por lo cual requieren tener más contacto y acercamiento a este tipo de actividades, ya que es una herramienta muy útil para mejorar el quehacer docente e identificar necesidades educativas dentro del aula de clase.
4. Hay diferencias entre los niveles de lectura y escritura de los estudiantes dentro del aula, incluso los estudiantes del mismo grado o nivel, por lo cual es indispensable trabajar más profundamente en dichas debilidades. Pues la mayoría están en un nivel literal y muy pocos han logrado realizar inferencias y mostrar niveles de lectura y escritura crítica.

5. Ha habido poco trabajo relacionado con los niveles de lectura y escritura con los estudiantes de primaria, lo cual puede ayudar a mejorar las acciones dentro del aula de clase.
6. Existe muy poco hábito de lectura y escritura diaria en los estudiantes.
7. Falta motivación para leer y escribir, la institución debe apoyar más este tipo de actividades y buscar estrategias que incentiven a este proceso.
8. Una de las dificultades, más frecuentes en los estudiantes, es el manejo de vocabulario, la fluidez verbal, lo cual afecta las habilidades comunicativas y genera dificultades en las actividades expositivas.
9. No hay fomento de actividades en donde se fortalezca la participación activa y propositiva de los estudiantes.
10. Los estudiantes son muy pasivos frente al quehacer del docente y se limitan a repetir y aprender de forma memorística.
11. Los docentes de la IE deben re-direccionar su quehacer en el aula, proponer nuevas estrategias didácticas que apunten a la lúdica y las actividades participativas; lo cual, a su vez, debe estar enfocado en la implementación de nuevas estrategias dentro de los planes de estudios del Colegio, centralmente por la modalidad escuela Nueva, que requiere didácticas más innovadoras y abiertas a los cambios de la sociedad.

10.6. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS PROPUESTAS EN LA SECUENCIA DIDÁCTICA

De acuerdo con los resultados obtenidos durante los diferentes momentos, ejercicios y actividades aplicadas en la secuencia didáctica, es importante partir de las habilidades y competencias que los niños objeto de esta investigación desarrollaron y alcanzaron, en relación a las categorías de análisis planteadas en esta propuesta pedagógica, de manera que se pueda evidenciar el nivel de lectura de los estudiantes a través del trabajo con textos descriptivos.

| | |
|----------------------|--|
| CATEGORÍAS | Reconoce las principales características y generalidades de los textos descriptivos y lo visualiza como una herramienta generadora de conocimiento |
| SUBCATEGORÍAS | <ul style="list-style-type: none"> • Caracteriza de forma correcta los objetos por medio de herramientas interactivas • Inicia el proceso de descripción por medio de la visualización de imágenes • Conoce las características fundamentales de los textos descriptivos • Define los textos descriptivos a partir de preguntas problematizadoras • Reconoce la objetividad y subjetividad implícita en un texto descriptivo |
| DESCRIPTOR | <p>Los estudiantes CDEN31, CDEN29, CDEN 32 y CDEN27 fueron enfáticos a la hora de cuestionar la utilidad de las distintas actividades que se plantearon en torno a los textos descriptivos.</p> <p>En el momento en que se planteó el trabajo interactivo el estudiante CDEN17 se vio muy interesado en la actividad, hasta llegar al punto de preguntar por la finalidad de la descripción de los textos, por su parte los alumnos CDEN15 y CDEN24 describen objetivamente una hortaliza y un portátil, lo cual fueron descripciones bien realizadas y bien</p> |

| | |
|------------------------|---|
| | <p>logradas. Lo que indica la calidad de las descripciones que fueron realizadas por estos dos alumnos.</p> <p>Por su parte, sólo el estudiante CDEN31 realiza una descripción subjetiva en la que indica las cualidades específicas o las sensaciones que provoca una piña, indicando, se cita a CDEN31 “La piña te da energía, te ayuda a la circulación, es muy saludable si se consume recién la pelamos, contiene la mayor cantidad de vitaminas y sirve para prevenir cálculos renales y muchas enfermedades más. Te invito a probarla es muy rica”</p> |
| <p>ANÁLISIS</p> | <p>Van Dijk⁴⁷ indica que el proceso descriptivo consta de tres partes; la observación, la selección de datos y la presentación de los mismos. Siguiendo dicha línea se puede evidenciar que en la actividad presentada para la fase uno (1) del proyecto de investigación, se realizaron las fases de la misma forma.</p> <p>Ya que se planteó de una forma estructurada los tres criterios presentados de la siguiente forma: en primer lugar se formuló una situación particular que consistía en el reconocimiento y la finalidad de las descripciones, en segundo lugar se estructuró la capacidad de poder discernir las principales características de un objeto, identificándolo por medio de sus generalidades principales de una forma objetiva o subjetiva; en tercer lugar se dio algunas herramientas (conceptos, terminología y procesos) para que cada uno de los estudiantes lograra definir con sus propias palabras la forma más adecuada de presentar los resultados de cada objeto descrito, teniendo en cuenta que era el mismo objeto para cada uno de los estudiantes.</p> <p>Por esta razón, se pudo establecer, por medio de la actividad planteada, por la docente, que la actividad cumplía con los lineamientos principales del uso de la descripción como herramienta fundamental para desarrollar</p> |

⁴⁷ VAN Dijk, T.. La ciencia del texto. Barcelona: Paidós. 1983

| | |
|----------------------|---|
| | <p>un pensamiento inferencial, tal como lo define Álvarez, M⁴⁸ donde indica que En lo que respecta a la estructura sintáctica, las oraciones yuxtapuestas expresa al objeto descrito como un todo. Por su parte, las oraciones coordinadas implican dinamismo, porque introduce noción de sucesión de los distintos componentes.</p> |
| CATEGORÍAS | <p>Procesa de forma correcta el contexto y la forma de los textos descriptivos por medio de herramientas sensoriales</p> |
| SUBCATEGORÍAS | <ul style="list-style-type: none"> • Sensibiliza los sentidos para analizar de forma correcta los sonidos percibidos • Simboliza de forma adecuada la descripción percibida por medio de los diferentes sentidos • Convierte de forma adecuada la lectura de una imagen para convertirla posteriormente en texto descriptivo |
| DESCRIPTOR | <p>Solo el estudiante CDEN29 logró realizar un escrito con descripción objetiva y subjetiva, el cual alcanzó incluso a hacer suposiciones de los datos que pudo observar.</p> <p>El estudiante CDEN07, consideró que la experiencia era un poco perturbadora ya que los sonidos no eran un medio de interpretación de imágenes y que se dificulta en gran forma realizar comparaciones entre lo que escuchaba y lo que debía interpretar</p> |
| ANÁLISIS | <p>La docente Gema Sánchez Benítez⁴⁹ apunta, define y precisa que las imágenes son la herramienta perfecta para llegar a cualquier entendimiento, ya que permiten conocer hasta cierto punto entender las reglas gramaticales, incluso pueden convertirse en un ente participativo capaz de desarrollar en los alumnos la destreza para hacer tangible lo intangible; es decir, que es capaz de lograr que el alumno agudice los sentidos y sea apto de utilizarlos para realizar de una forma objetiva y subjetiva un texto descriptivo.</p> <p>Por lo anterior, se puede deducir que inferir es muy cercano a lo que se imagina, es por esto que al plantear las</p> |

⁴⁸ ÁLVAREZ, M.. Tipos de escrito I: Narración y descripción. Madrid: Arco-Libros. 1988

⁴⁹ SÁNCHEZ BENITEZ, Gema. Suplementos ISSN 1885-2211 / núm. 8, 2009. Estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en China 2009

| | |
|----------------------|---|
| | <p>actividades de descripción de textos por medio de imágenes se consigue de forma natural una comunicación directa y de calidad dentro del aula, ya que se le está prestando al alumno un lenguaje mnemotécnico como estrategia de aprendizaje para desarrollar cabalmente las diferentes aptitudes para progresar en textos descriptivos a través de sus sentidos.</p> <p>Es así como el Ministerio de Cultura en Colombia⁵⁰, define las imágenes como una forma de escritura propia en donde intervienen elementos que dependen de factores técnicos como los valores de encuadre o planos, los movimientos de cámara y las posiciones de la misma, y elementos que dependen de las formas narrativas elegidas por el interlocutor para contarnos una historia (géneros). Por lo cual esta definición se convierte en una evaluación de que se utilizó de forma adecuada los recursos existentes para la enseñanza-aprendizaje de la descripción por medio de otros sentidos diferentes a la escritura.</p> |
| CATEGORÍAS | Utiliza los textos descriptivos como herramienta contextual en la transformación positiva de su entorno |
| SUBCATEGORÍAS | <ul style="list-style-type: none"> • Caracteriza el texto descriptivo adaptándolo a la cotidianidad de su vida y actividades • Describe de forma adecuada los principales problemas de su entorno • Interpreta la finalidad de los textos descriptivos basados en sus propias experiencias |
| DESCRIPTOR | <p>El estudiante CDEN29, realizó una descripción orientada de lo que suponía que pasaba en su entorno, utilizando expresiones como: me siento libre, me siento en el paraíso, fue fantástico, etc.</p> <p>Se logró identificar que los estudiantes CDEN17, CDEN05 y CDEN19 establecieron sus descripciones basadas en las de sus compañeros, ya que solo se expresaron hasta el momento en que sus amigos comenzaron a describir.</p> |

⁵⁰ MINISTERIO DE CULTURA DE COLOMBIA. Imágenes para Mil palabras. Bogotá. Imprenta Nacional de Colombia 2008.

| | |
|-------------------|--|
| | <p>En el momento que se desarrolló la fase tres (3) del proyecto de investigación, no fue posible evidenciar un descriptor diferencial en el proceso debido a que los veintidós (22) estudiantes realizaron descripciones acertadas del entorno en el que viven.</p> <p>En cuanto a la percepción subjetiva de sus entornos ninguno de los estudiantes proporcionó sensaciones o adaptaron los cambios en su vereda de acuerdo a las vivencias o experiencias propias de su vida, por lo que concluye una falta de emotividad muy enmarcada por la actividad planteada por la docente.</p> |
| ANÁLISIS | <p>Por su parte Sotomayor, M⁵¹ indica que La reescritura de textos es una de las formas en que se manifiesta la circulación social de la literatura, desde sus orígenes, a lo largo de la historia. Las adaptaciones son, a su vez, una forma de reescritura en la que se trata de acomodar un texto a un receptor específico, a un nuevo lenguaje o a un nuevo contexto.</p> <p>Tal como lo refiere la autora, lo aquí evidenciado es la manifestación de cada uno de los estudiantes de acuerdo a sus vivencias, estructurado como texto o una descripción propia de los acontecimientos propios de un lugar, debido a que este tipo de actividades llevan a cabo dos tareas básicas, la primera es la transformación, que es interpretar un texto, un objeto o una imagen tal como es y convertirla en palabras propias. Seguido de una transformación indirecta que es lograr la descripción de una manera más personal, transformándola desde el mismo concepto propio que se tiene sobre lo que se está describiendo.</p> |
| CATEGORÍAS | <p>Utiliza textos descriptivos como herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico con base en la percepción de imágenes</p> |

⁵¹ SOTOMAYOR SÁEZ, M^a Victoria. Literatura, Sociedad, Educación: Las Adaptaciones Literarias. Revista de Educación, núm. extraordinario 2005, pp 217-238

| | |
|----------------------|--|
| SUBCATEGORÍAS | <ul style="list-style-type: none"> • Describe de forma subjetiva y objetiva una imagen determinada • Realiza una correcta comparación de los diferentes textos e imágenes proporcionadas • Compara de forma objetiva dos textos de forma conjunta |
| DESCRIPTOR | <p>Los estudiantes se integraron de forma adecuada en la actividad, lo cual permitió evidenciar las diferentes características: el estudiante CDEN33 indica que “Antiguamente no estaba demarcada la cancha y no existían comedores en tableta ni enchapado, era sólo mesas y sillas plásticas, cocina un planchón con una mesa y cocina vieja”, Estudiante CDEN26 “El techo del baño era en eternit y ahora es de plástico”, Estudiante CDEN22 “Antiguamente teníamos computadores de escritorio ahora tenemos portátiles”</p> <p>Cuando se pregunta por los cambios hechos en la institución educativa el estudiante CDEN21 indica que los únicos beneficiados son la entidad, a lo que la profesora pregunta si consideran que existe algún tipo de beneficiario diferente, por ejemplo los estudiantes.</p> <p>En cuanto a las lecturas silábicas, el estudiante CDEN16 presenta lectura muy silábica, la docente lee nuevamente. Los niños, desde sus puestos, dicen no haber escuchado ni entender al compañero. Estudiante acierta en su adivinanza. Pero la maestra le pide argumentar y el niño no supo contestar. Otros niños ayudaron a complementar la idea.</p> |
| ANÁLISIS | <p>Ferris, D & Hedgcock, J. S⁵² indica que en muchas ocasiones los alumnos hacen descripciones empleando recursos hipotácticos y no paratácticos, lo que limita hasta cierto punto la coordinación de ideas propias del entorno en el que viven de forma subjetiva. Tal como se presentó en el desarrollo de la Fase tres (3), donde resulto más fácil para el alumno hacer una conjunción correlativa de lo que</p> |

⁵² FERRIS, D. & HEDGCOCK, J. S., Teaching ESL composition: Purpose, process and practice. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 1998

| | |
|----------------------|---|
| | <p>realmente cambia en su entorno, describiendo los objetos o características propias de su entorno bajo los efectos reales, como, por ejemplo: la pared es azul, el camino es largo, está haciendo frío, etc.</p> <p>Por otro lado, la descripción subjetiva puede resultar más compleja de realizar para los niños debido a que se plasma su propia opinión sobre la descripción que se está o que debe realizarse, en el cual, hasta cierto punto, puede reflejarse los diferentes estados de ánimo que estudiante manifieste en ese momento en particular, tal como lo refiere el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de España, cuando indica que la descripción subjetiva: “Agrega a la información una interpretación personal la cual no tiene que ver con evidencias concretas, sino con la percepción que nosotros tenemos de lo que describimos a partir de nuestras experiencias, referentes personales o culturales”⁵³.</p> <p>Por las razones anteriores, es concluyente indicar que la descripción objetiva solo representa las variables reales y conocidas del niño. Y, por ende, resulta más fácil interpretarlas para ellos, mientras que la subjetividad de la descripción va atada directamente a la neta interpretación de la realidad de acuerdo a experiencias, sentimientos o vivencias, lo que la convierte en una actividad de un nivel de complejidad superior a la hora de desarrollarla.</p> |
| CATEGORÍAS | Analiza, comprende y hace una injerencia crítica de los textos descriptivos |
| SUBCATEGORÍAS | <ul style="list-style-type: none"> • Contextualiza de forma adecuada los textos descriptivos, evidenciando los diferentes hallazgos en un texto narrativo • Alcanza el pensamiento crítico o inferencial por medio de un texto descriptivo |
| DESCRIPTOR | El estudiante CDEN.14 elaboró un texto narrativo sobre la comprensión de su realidad, interpretó el antes y el después |

⁵³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. La descripción de personas. España [en línea] disponible en: <http://goo.gl/eXObmt>

de su entorno, logrando inferir detalles adicionales a lo recogido explícitamente. Logró realizar inferencias y alcanzó un nivel en sus descripciones más allá de lo literal y objetivo.

El estudiante CDEN.20 elaboró conclusiones e interpretaciones muy mínimas acerca de su entorno con base a la realidad que descubre. Emitió un leve juicio crítico frente a los cambios positivos y negativos de la transformación de su entorno. Logró realizar descripciones con un mayor grado de complejidad respecto al grupo.

El estudiante CDEN.24 elaboró un texto narrativo sobre la comprensión de su realidad, interpretó el antes y el después de su entorno, logrando inferir detalles adicionales a lo recogido explícitamente en su trabajo de indagación. Se observan pocos errores de ortografía y redacción.

La estudiante CDEN.28 muy participativa en las actividades propuestas. Elaboró un texto narrativo sobre la comprensión de su realidad, interpretó el antes y el después de su entorno, logrando inferir detalles adicionales a lo recogido explícitamente en su trabajo de indagación. Se observan pocos errores de ortografía y redacción.

El estudiante CDEN.29 elaboró conclusiones e interpretaciones muy mínimas acerca de su entorno con base a la realidad que descubre. Emitió un leve juicio crítico frente a los cambios positivos y negativos de la transformación de su entorno y tiene en cuenta la estructura del texto descriptivo.

El estudiante CDEN.31 elaboró conclusiones e interpretaciones, muy mínimas, acerca de su entorno con base a la realidad que descubre. Emitió un leve juicio crítico frente a los cambios positivos y negativos de la transformación de su entorno y tiene en cuenta la estructura del texto descriptivo.

| | |
|------------------------|---|
| | <p>El estudiante CDEN.32 muy participativo en las actividades propuestas. Elaboró un texto narrativo sobre la comprensión de su realidad, interpretó el antes y el después de su entorno, logrando inferir detalles adicionales a lo recogido explícitamente en su trabajo de indagación. Se observan pocos errores de ortografía y redacción</p> |
| <p>ANÁLISIS</p> | <p>La mayor pretensión de este trabajo de investigación, no era enseñar a los alumnos un sin número de conocimientos en campos especializados, sino más bien se pretendía adquirir una autonomía de pensamiento crítico e inferencial que pudiera aplicar por el resto de su vida, para cualquier situación que se presentara. Es así como la autora López, refiere que, la misión de la escuela no es tanto enseñar al alumno una multitud de conocimientos que pertenecen a campos muy especializados, sino ante todo, aprender a aprender, procurar que el alumno llegue a una autonomía intelectual, y que, por lo tanto, lo que se debe hacer dentro de las aulas de clase es estimular el pensamiento de orden superior, entendiendo por éste, “un pensamiento rico conceptualmente, coherentemente organizado y persistentemente exploratorio”⁵⁴.</p> <p>Por esta razón se logró establecer para 7 estudiantes, que corresponden al 32% de la totalidad de la población de inclusión, a que destacaran los componentes cognitivos y autorregulatorios del verdadero concepto de un pensamiento crítico e inferencial dentro de sus actividades. Tal como lo avala Furedy⁵⁵: el pensamiento crítico una capacidad tan compleja que cualquier intento por dar una definición completa podría resultar en vano, pero al no desarrollar un pensamiento crítico e inferencial en los alumnos se está ocasionando un daño en la resolución de problemas a corto y largo plazo.</p> |

⁵⁴ López Aymes, Gabriela. Pensamiento crítico en el aula. Docencia e Investigación, Año XXXVII Enero/Diciembre 2013

⁵⁵ FUREDY, C., Y FUREDY, J. “Critical thinking. Toward research and dialogue”, en Donald, J. y Sullivan, A. (Eds.): Using research to improve teaching and learning, No.23. (pp. 51-69). San Francisco, Jossey-Bass. 1985

11. HALLAZGOS

A continuación se presentaran algunas reflexiones y hallazgos del proceso de implementación de la Secuencia Didáctica con los niños de primaria en la Institución Educativa Aguada de Ceferino de Girón, durante el proceso de la presente investigación, tomando como punto de partida cada uno de los objetivos plasmados en la misma, para responder al interrogante planteado para la investigación **¿Cómo lograr que los estudiantes de los grados segundo, tercero y quinto de la Institución Educativa Aguada de Ceferino desarrollen sus procesos de lectura y escritura, de manera que adquieran competencias a nivel inferencial y crítico, a través de una propuesta pedagógica basada en los textos descriptivos?:**

Los textos descriptivos son una tipología que permite que el estudiante explique en forma objetiva o subjetivamente las características de personas, objetos, animales y entornos, con el objetivo de que el receptor pueda hacerse una imagen de lo que el emisor pinta con sus palabras.

En este sentido, trabajar los textos descriptivos en el aula de clase es una experiencia académica donde el estudiante descifra y descubre significados expresados a través de la palabra que con su ejercicio diario va a fortalecer sus esquemas de pensamiento. Y es de esta evaluación mental donde el niño deduce, saca conclusiones e infiere. Para ello resulta importante que los niños conozcan el significado de las palabras, que aborden ampliamente un matiz de adjetivos, sinónimos, antónimos y analogías que llene de características únicas al objeto que se refiere. A su vez, durante el proceso descriptivo, los sentidos adquieren una postura muy importante en el observador, ya que ellos se sensibilizan la realidad

que se ve, se siente y se presenta, para despertar en el lector emociones y así causar la impresión o el sentimiento que nos hayamos propuesto.

Ahora bien, los textos descriptivos ayudan a aislar de la lectura literal al estudiante y a la didáctica ejercida en el aula de clase e incentivada de una u otra manera por los docentes, ya que al realizar una observación de un mismo objeto, el punto de vista de cada estudiante será único al momento de describir. Pues bien, si en un aula con 33 estudiantes se realiza un pequeño ejercicio sobre la descripción de un elemento real, lo más probable que suceda es que se obtengan 33 versiones o puntos de vista diferentes de lo observado. Por lo anterior, cada estudiante tendrá la oportunidad de palpar su realidad en forma particular, dependiendo de su estado de ánimo y de la sensación que quiera transmitir al lector; y es por esta razón que esta sería una estrategia de comprensión que se sale de lo lineal y apático para el niño, puesto que va a elaborar textos con sus propias palabras, juega a las definiciones, predice resultados y dará origen a un pensamiento inferencial, donde con la experiencia concluirá aspectos que no están escritos en su realidad.

De esta manera, si en el aula de clase, a partir de la secuencia didáctica y de estrategias pedagógicas adecuadas se logra que el estudiante se desenvuelva y perciba una realidad palpable donde él pueda observar detalles, seleccionar lo más significativo, comparar, establecer diferencias, sacar conjeturas, juzgar y elaborar argumentos, lograremos que el niño, desde los grados más inferiores, pueda leer su cotidianidad y asumir una postura crítica de la realidad que vive. Es aquí donde el papel del maestro juega un rol importante, pues es él, el que debe abordar durante el ejercicio un sinnúmero de interrogantes donde invite a sus educandos a indagar la realidad y a reflexionar sobre la misma.

Veamos ahora lo hallado en relación con cada objetivo:

Objetivo 1: Para el primer objetivo específico del proyecto de investigación se propuso identificar las principales falencias que presentan los estudiantes en relación a los niveles de lectura inferencial y crítico. Es ya claro que la investigación partió de la necesidad de mejorar los niveles de lectura en el proceso educativo de los estudiantes, y se ha ilustrado las diferentes falencias que presentan en relación a la lectura, escritura y los hábitos lectores.

Es preciso hacer mención a que las habilidades de lectura y escritura en los niños son procesos graduales que se van formando a medida que el niño va presentando experiencia educativa, y, por ello, la investigación ha ilustrado que los estudiantes presentan una profunda falencia en relación con los procesos de lectura y escritura, que pueden irse superando si se realiza un continuo seguimiento de los procesos académicos y se trabajan con seriedad los niveles lectores por parte de docentes y la comunidad educativa.

Además, el poco proceso lecto-escritor que están manejando los estudiantes, en donde se evidencia lectura literal y poco profunda, habilidades muy básicas de escritura a lo cual se suma el manejo de poco vocabulario y léxico, así como una tendencia repetitiva, a seguir literalmente y emular las indicaciones del docente y lo visto o escuchado previamente. Lo anterior, ha generado como consecuencia que los niños reflejen estas tendencias y patrones también en las habilidades comunicativas y por ello presentan dificultades en trabajos de expresión oral como las exposiciones.

Sin embargo, al finalizar la aplicación de la secuencia fue notable el hecho de que los estudiantes lograron mejorar respecto al diagnóstico inicial, de manera que aun presentan falencias, pero se evidenció que el texto descriptivo ayudó a los estudiantes a mejorar su percepción de la lectura y escritura, así como se evidenció un avance significativo en cinco estudiantes, quienes lograron superar algunas de las falencias presentadas por el grupo focal.

Objetivo 2: Para el segundo objetivo, se planteó ilustrar las estrategias didácticas desarrolladas en el aula, buscando adaptarlas para generar procesos de lectura y escritura inferencial y crítica de forma gradual con los estudiantes.

Para esto se realizaron e implementaron diversas actividades usando tipologías de textos descriptivos y generando momentos para que los niños realizaran ejercicios de descripción en clase, partiendo de que la descripción implica explorar lo conocido y llevarlo al mundo propio. Además, la propuesta pedagógica tuvo como punto de partida el interés de los niños por describir su entorno, conocerlo y manifestarse en relación a lo que observa a diario, con el ánimo de llevarlo más allá de lo que ve de forma concreta y literal en su realidad.

Lo anterior permitió que se implementaran nuevas estrategias desde el área de lenguaje, en donde los estudiantes debían ir por niveles, profundizando en sus ejercicios descriptivos y partiendo de los cinco niveles de la descripción de Ricoeur⁵⁶, en donde el niño pase de realizar descripciones de objetos desde su delimitación literal de su forma, hasta llegar a procesos más profundos e importantes que es la descripción en una etapa crítica, donde el estudiante entra a explicar lo que se comprendió del objeto como tal al describirlo⁵⁷.

Como ejemplo se puede resaltar que la realización de la secuencia didáctica permitió establecer nuevos escenarios para realizar las clases, como el laboratorio de informática y la salida a campo abierto, en donde es posible abordar temáticas significativas con los estudiantes desde escenarios diferentes a los tradicionales, y donde los sentidos, la exploración y el descubrimiento de su entorno tienen un lugar muy importante a la hora de vincular lo conceptual con la experiencia.

⁵⁶ SILVA ARÉVALO, Eduardo. Ricoeur Paul y los desplazamientos de la hermenéutica; Teología y Vida, Vol. XLVI 2005, 167 - 205

⁵⁷ CFR: Ibíd. Páginas 167 - 205

Pues el aula de clase no debe estar limitada a cuatro paredes y la enseñanza no puede estar restringida a unas pocas didácticas de aprendizaje, en donde el niño no pueda manifestarse libremente, como fue el caso de las actividades sensoriales, los conversatorios, las descripciones grupales de objetos y personas. Lo cual se vio reflejado en el hecho de que las actividades, en donde se lograron mayores avances, fueron aquellas que para los niños resultaron más significativas y pudieron expresarse con más fluidez.

Es importante destacar que si estas actividades se realizaran con más frecuencia y se salieran de los esquemas de las clases tradicionales, posiblemente los estudiantes de la institución educativa mostrarían niveles más profundos en sus procesos de lectura, escritura y comunicación. Además, es preciso tener en consideración la importancia de continuar con el trabajo desde las habilidades de escritura que fue finalmente lo que más dificultad presentó en los estudiantes.

Ya que de continuarse con las metodologías tradicionales, no es posible lograr avances significativos ni apego por la lectura y la escritura en los estudiantes. Esto implica que el papel del docente es determinante a la hora de hacer eficaces los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues el docente es el agente mediador en el aula de clase, influye en el niño de forma directa y esta influencia debe ser asimilada e interiorizada por el niño mientras esté en el aula de clase, para que los procesos de aprendizaje sean eficaces y para que el niño logre ver que lo aprendido es significativo para él⁵⁸.

Objetivo 3: En el tercer objetivo se propuso desarrollar una secuencia didáctica en el aula que permita la generación de procesos de lectura y escritura inferencial y crítica.

⁵⁸ VYGOTSKY, L. S. Formación social de la mente. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1978.

Partiendo de dicho propósito se ha podido establecer que, si bien el trabajo de aula multigrado exige un mayor reto para la labor docente, en relación a generar escenarios eficaces para la lectura y escritura de estudiantes con niveles y grados significativamente diferentes, la realización de la secuencia generó un terreno para que los docentes y la institución educativa puedan tener un conocimiento del nivel general del grupo respecto a cómo están leyendo y escribiendo los estudiantes de primaria. Esencialmente porque la escuela debe ser pensada y asimilada como un espacio pedagógico para formar buenos lectores críticos, siempre que se reconozca que el docente debe ser un facilitador de propuestas didácticas que se puedan implementar en el aula de clase para facilitar dichos procesos⁵⁹.

Pues bien, David Cooper señala que la lectura implica dos procesos básicos que son la decodificación y la comprensión del texto⁶⁰ y, en efecto, el texto descriptivo, desde acciones como leerlo, decodificarlo y realizar ejercicios de descripciones, tanto de forma oral como escrita, implica que el niño realice estos dos procesos básicos para leer correctamente, de manera que el estudiante debe continuar realizando ejercicios que ayuden a mejorar estas habilidades lectoras para decodificar (describir literalmente) y comprender (describir de forma profunda apropiándose de lo detallado).

Es claro tener en cuenta, además, que para la aplicación eficaz de la secuencia didáctica es preciso tener un especial cuidado con los niveles de escolaridad, los pre-saberes de los estudiantes y los procesos educativos que han llevado en la institución, de esta manera los temas, las actividades y las asignaciones de clase deben ser tan precisas, que el manejo de un aula multigrado con diversos niveles de lectura y escritura no represente un problema mayor para el docente en el momento de implementar nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje,

⁵⁹ Cfr. JURADO VALENCIA, Fabio. La formación de lectores críticos desde el aula. En: *OEI - Revista Iberoamericana de Educación* - Número 46, Enero-Abril 2008. [en línea] disponible en: <http://www.rieoei.org/rie46a05.htm>.

⁶⁰ Cfr. COOPER, David: *Cómo mejorar la comprensión lectora*, Madrid, Visor, 1998. Pág. 39.

esencialmente cuando un nivel lecto-escritor depende de otro para ir avanzando en los procesos.

Lo anterior es importante de acuerdo a las falencias y vacíos encontrados en los estudiantes tras la aplicación de la secuencia didáctica, ya que los niños no presentan una motivación positiva en el momento de realizar ejercicios que impliquen procesos de lectura y escritura; es por ello que presentan pocas habilidades para realizar dichas acciones (leer y escribir).

Además, ese poco hábito lector y la desmotivación fue lo que justificó el trabajo con textos descriptivos, pues de acuerdo a la edad y escolaridad de los niños, describir su entorno, sus compañeros y objetos conocidos, es una herramienta pertinente para ir motivando e insertando en ellos habilidades para leer. En la medida en que describir es leer su entorno y contexto, y conforme el niño aprende habilidades y herramientas para realizar descripciones adecuadamente, va mejorando sus habilidades para leer y escribir, y, a su vez, a medida que mejora los niveles descriptivos, va aumentando sus niveles de lectura, pues los niveles de la descripción van desde descripciones literales, a inferenciales y críticas de lo observado previamente.

De esta manera, el proyecto pedagógico descrito en la investigación, pudo evidenciar que, a partir de experiencias de lectura cercana y fácil de comprender para el estudiante como es la descripción, el niño logra ir más allá de lo que lee y observa de forma gradual. Pues bien, Cassany menciona que leer y comprender lo leído, o en el caso de la descripción observar y comprender lo observado para describir, es una aproximación a la lectura como un proceso de construcción de significado, y es este proceso el que gradualmente ayuda al niño a darle sentido a las cosas que le rodean. Pues el estudiante debe participar de un proceso de comprensión mediante el cual el estudiante es capaz de utilizar las ideas y datos contenidos en un texto para generar hipótesis, conjeturas y conclusiones y

finalmente darle sentido a lo que ha observado y descrito, siendo esto lo que lleva a la lectura inferencial y crítica⁶¹, pues la propuesta de usar el texto descriptivo, como herramienta en el aula, implica conocer un plano general e integrador del texto más allá de lo que dice, así como entender su significado y sentido, para reflexionar e interiorizar su contenido.

Objetivo 4: Ya en el último objetivo, en donde se propuso evaluar los aciertos y desaciertos obtenidos en el proceso didáctico para generar un plan de mejoramiento, es importante destacar la influencia que tuvieron aspectos como: el bajo nivel en el que se encuentran los estudiantes, la tendencia a no dejar a un lado la costumbre de la clase tradicional en donde no deben proponer ni participar activamente, el poco interés por la lectura y la escritura, el escaso uso de vocabulario; en la medida en que resulta interesante que la secuencia didáctica fue un escenario adecuado para tener más clara para la identificación de las falencias y las acciones de mejora que deben tenerse en cuenta.

Desde la teoría de Cooper, se considera que el proceso de comprensión lectora es significativo en la medida que el sujeto (el niño) interactúe significativamente con el texto⁶², no obstante, para que esa interacción con el texto sea eficaz el niño debe presentar unas características particulares en su proceso de lectura del entorno, que lo lleve a generar significados de lo que va a representar a través de su descripción, de lo contrario el proceso será plano y falto de sustento.

A continuación, se mencionarán algunas dificultades que presentan los estudiantes evidenciados en la secuencia didáctica y en el proceso investigativo:

- **Habilidades de vocabulario:** Presentan poco manejo de vocabulario y un léxico muy pobre, lo cual dificulta la decodificación de la información y la representación escrita de la misma.

⁶¹ Cfr. CASANY. *Ibíd.* Pág. 34.

⁶² Cfr. COOPER, David. Pág.26.

- Identificación de lo relevante: Los estudiantes presentan una tendencia repetitiva, se limitan a repetir lo que han escuchado y no profundizan en detalles, y los ejercicios se van volviendo cada vez más planos y pocos significativos. Sólo algunos logran evidenciar nuevos hallazgos en los procesos descriptivos.
- Habilidad para realizar inferencias: Los niños tienden hacia la descripción objetiva y a mostrar los que ven de forma literal y directa. Sólo algunos alcanzaron niveles de inferencia, muy pocos lograron avanzar notablemente.
- Habilidad para la lectura crítica: se evidenció pocas habilidades a la hora de ir más allá de lo comprendido, observado y descrito, además de que no todos los niños lograron describir usando su emotividad, detalles, recuerdos y relacionar opiniones propias sobre lo descrito.

Con base en lo anterior, es preciso mencionar que la realización de la secuencia didáctica permitió mejorar y reforzar los niveles de lectura, tanto en los niños con aciertos, como en aquellos con desaciertos; asimismo, los resultados ponen en evidencia que mejorar los niveles de lectura en los niños implica un proceso gradual y constante, sobre todo si se trata de estudiantes de una institución en la que no se había implementado estrategias de mediación literaria, como las que se desarrollaron durante la aplicación de la secuencia didáctica de esta investigación. A partir de lo anterior, se consideró la necesidad de revisar los planes de estudios y los currículos de la Institución Educativa Aguada de Ceferino con el fin de trabajar sobre ellos, enfatizando en el mejoramiento de las competencias de lectura y escritura de los estudiantes, y así corresponder a las exigencias del Ministerio de Educación Nacional (MEN), con la expectativa de evidenciar una mejora a través de los resultados de las pruebas institucionales.

12. PROCESO DE EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

A continuación se realizará una descripción del proceso de evaluación de las actividades desarrolladas en la secuencia Didáctica, teniendo en cuenta las técnicas e instrumentos de evaluación utilizadas por el investigador.

12.1. PRUEBA EN LECTURA

Para la evaluación de la prueba de lectura se realizó un proceso de evaluación basado en dos técnicas: una evaluación preliminar cualitativa, en donde se evidenció el proceso de acuerdo a las cualidades y características del proceso lector y escritor de cada estudiante, y una evaluación final cuantitativa, que es el juicio valorativo del trabajo y el proceso final durante toda la secuencia didáctica.

Esta prueba se aplicó en el año anterior a 23 estudiantes de los grados segundo, tercero y quinto, estaba compuesta por 15 preguntas para responder en un tiempo promedio de 90 minutos con acompañamiento permanente del docente, para definir las dudas y dificultades que representara el ejercicio. Esta prueba tuvo como objetivo conocer la capacidad y habilidades de los estudiantes para hacer inferencias, interpretar y dar argumentos frente a un texto leído. De igual manera, comprender los niveles de lectura de los estudiantes: literal, inferencial y crítico.

Durante la ejecución de la prueba y la evaluación cualitativa de la misma se evidenció diversas dificultades para entender las preguntas y para la resolución de la misma, por lo cual requirió constante acompañamiento para facilitar su desarrollo. En este momento se pudo definir que el grupo focal requiere de constante compañía y que presenta dificultad para leer y comprender lo leído.

Ahora, durante la evaluación final y cuantitativa se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 14. Resultados totales de la prueba: nivel literal e inferencial. Año 2.016

| NIVEL LITERAL E INFERENCIAL | | | | |
|------------------------------------|-----------------|--------------|---------------|----------|
| ESCALA | 0-2 | 3-7 | 8- 12 | 13-15 |
| NIVEL DE DESEMPEÑO | Insatisfactorio | Debe mejorar | Satisfactorio | Avanzado |
| NÚMERO DE ESTUDIANTES | 2 | 18 | 2 | 1 |

Los resultados cuantitativos en la prueba diagnóstica demostraron dificultad en la lectura inferencial, ya que no predecían resultados, recomponer un texto variando lugares, hechos, personajes, etc..., inferir el significado de las palabras y secuencias lógicas prever un final diferente e interpretar el lenguaje figurativo. Así mismo, juzgar el contenido de un texto y la actuación de un personaje, y emitir un juicio o valoración personal frente a un comportamiento.

12.2. PROPUESTA PEDAGÓGICA: “A PINTAR CON PALABRAS”

Los instrumentos de evaluación que se usaron para evaluar cada una de las actividades propuestas en las sesiones y fases de la Secuencia didáctica fueron dos, uno que evaluó el proceso individual de cada estudiante, y un segundo instrumento que evaluó de forma grupal por procesos de la muestra completa de la investigación.

Los dos instrumentos anteriormente mencionados tuvieron como objetivo llevar un balance de los procesos de los estudiantes, teniendo en cuenta: Tabla Instrumento de evaluación Individual: ayudó a establecer una valoración individual descriptiva y cualitativa, con el fin de definir los niveles de lectura, las habilidades y características

particulares en la resolución de los ejercicios de cada estudiante, este instrumento también permitió evaluar el avance de las habilidades lecto- escritoras de los estudiantes. Tabla: Instrumento de evaluación Grupal: fue un instrumento más general en donde se relacionó, el juicio valorativo o nota cuantitativa de los estudiantes, de forma grupal y se relacionó el nivel de lectura que finalmente se evidenció en su trabajo.

A continuación se ilustrará, en términos generales, los resultados y los procesos de lo que se trabajó durante dos meses aproximadamente. Cabe resaltar que las fechas y actividades estipuladas en algunos momentos se reajustaron debido a diferentes actividades programadas por la secretaría municipal, la Institución educativa, así como problemas de energía eléctrica, daños en los portátiles o conexión a internet y fenómenos de la naturaleza, entre otros contratiempos comunes en la institución educativa.

Es importante resaltar que en la aplicación de la secuencia didáctica se trabajó siempre con los tres grados a cargo para este año lectivo dada la modalidad escuela Nueva. Esta situación significó un obstáculo y dificultades, ya que los niños del grado segundo, que no hacen parte del grupo de investigación mostraron acciones disruptivas, así como manifestaciones de estrés, tensión, ruido, charla constante e indecisión, por ello terminaron siendo simples espectadores. El registro de este proceso se realizó con la grabación fílmica de cada una de las sesiones y la transcripción de los datos más significativos de la pedagogía y la didáctica utilizada por parte del maestro y las habilidades cognitivas, actitudinales y procedimentales de los estudiantes. Lo anterior con el objetivo de intervenir la realidad del ejercicio enseñanza aprendizaje abordada en la Institución Aguada de Ceferino del Municipio de Girón.

Fase 1:

La primera fase “EXPLORO Y ME DIVIERTO” tuvo como objetivo crear interés en los educandos para facilitar la aplicación de la propuesta de investigación y mostrar la estructura del texto descriptivo como un trabajo práctico, divertido, interesante y generador de conocimiento. Para esto, la maestra socializó el proyecto a los estudiantes y observó las impresiones de los niños respecto al mismo.

Los estudiantes realizaron trabajos prácticos e interactivos, siguiendo los conceptos abordados para iniciar sus procesos descriptivos y poder evaluar las habilidades o falencias que presentaban a la hora de describir objetos y personas. Los estudiantes se mostraron inicialmente muy ansiosos de realizar la actividad, sin antes leer las indicaciones dadas por el mismo programa, como: objetivo del juego, el nivel, cómo borrar, ayuda, trucos y terminado. De esta actividad se deduce que algunos estudiantes presentaron dificultad para seguir instrucciones, son obedientes pero se precipitan y no siguen las indicaciones paso a paso sino que se saltan aspectos importantes durante el proceso, por lo cual se vio la necesidad de parafrasear e indagar al grupo para comprobar si la indicación era clara o no. Por lo anterior, los estudiantes deben aprender a auto preguntarse para autorregular su comprensión.

Como actividad siguiente, se realizó un ejercicio de producción en donde los estudiantes debían describir a uno de sus compañeros, usando aspectos objetivos como: género, su color de piel, cabello, ojos, su estatura, cómo es su nariz, boca, orejas, entre otros; además se introdujeron aspectos subjetivos como el estado de ánimo, qué hace, cómo es su comportamiento y detalles característicos de su personalidad. En este ejercicio se encontró dificultad para expresar detenidamente lo que se observa, su producción se limita a escribir un listado de características sin existir cohesión ni coherencia entre los mismos. En la producción escrita se evidencia tendencia hacia lo objetivo, carecen de adjetivos, sinónimos, antónimos y

un vocabulario que haga más completa su expresión, repiten constantemente los términos o palabra usadas previamente, faltas en la ortografía y gramática.

Luego, en una actividad lúdica, se continuaron los ejercicios descriptivos usando diferentes estrategias como: el azar, la sorpresa y el juego; allí se evidencia que la primera descripción dada por el compañero es repetida por los demás, no hay novedades dentro de las siguientes participaciones, en donde se denota la dificultad entre los estudiantes para proponer y dar argumentos, para innovar en sus apreciaciones. Además, los estudiantes carecen de fluidez verbal para poder responder a preguntas sencillas.

Durante las actividades de conceptualización, los estudiantes son pasivos y se muestran receptivos, aunque en ocasiones al ejecutar parece que no entendieron lo visto previamente. Durante los siguientes ejercicios descriptivos se observa una tendencia a hacer descripción objetiva. Es muy notoria la memoria a corto plazo. Olvidan rápido las cosas y se ve la necesidad de explicar, por parte del maestro, nuevamente la temática y utilizar el parafraseo para que traten de hacer algo. Sólo cinco estudiantes alcanzan a hacer una pequeña narración, utilizando el recurso de la comparación y sólo un estudiante alcanza a construir un texto descriptivo con elementos subjetivos.

Ya en el momento de clasificar información, la recepción fue mejor, dada la dinámica de la actividad propuesta, el resultado del ejercicio y la evaluación del mismo muestra gran cantidad de estudiantes que participaron dinámicamente y los compañeros ayudaban activamente a los demás para lograr acertar. Allí se hizo claro que el estudiante muestra mayor comprensión, cuando es el docente el que guía el proceso de construcción o de práctica guiada. En cambio, en la actividad sugerida de construir una descripción objetiva y subjetiva donde se pedía a los estudiantes que incorporarán un nuevo vocabulario y ampliaran sus escritos, fue evidente que aún hay un gran margen de estudiantes que no comprenden la

diferencia entre lo objetivo y lo subjetivo y el trabajo realizado sólo continúa siendo un listado de características sin cohesión, coherencia, que no incorpora nuevas palabras, ni realiza composiciones sencillas de subjetividad. Sin embargo, se fueron observando algunas mejoras en los procesos de ciertos estudiantes.

Fase 2:

La fase 2: “PINCELADAS CREATIVAS”, se presenta una de las actividades con mejores resultados y asertividad por parte de los estudiantes. Allí, los estudiantes usaron sus sentidos para producir con base en lo escuchado. Fue muy apropiada para la edad de los estudiantes y novedosa, pues se evidenció la concentración y la disposición de los estudiantes. Además de una excelente discriminación sonora, en donde el registro de la evaluación fue evidenciando procesos de mejora. Además, fue muy pertinente por el entorno donde están los estudiantes (campo) ya que es su diario vivir y están muy familiarizados con los sonidos de la naturaleza.

La siguiente actividad, la Salida Pedagógica para explorar el entorno que me rodea, se evidencian dos grupos: los estudiantes que comprendieron la indicación dada y otros que estuvieron inquietos y dispersos; los resultados finales y la evidencia evaluada mostró el mismo patrón. Un grupo que por un lado presentó un ejercicio siguiendo indicaciones, aunque con errores de escritura y vocabulario, y otro grupo que se les dificultó notablemente ejecutar la actividad y no lograron concluirla de forma exitosa.

En cuanto a la producción escrita hubo creaciones de 22 estudiantes. Consistió en hacer un listado literal de lo que observó en cuanto a paisaje y materiales del entorno; sin tener en cuenta una descripción minuciosa y exhaustiva en detalles y rasgos significativos. Una estudiante elabora una descripción objetiva y subjetiva en simultaneidad y organiza su escrito con base a los datos que extrae de lo observado, buscó relaciones que van más allá de lo visto y explicó más ampliamente

el texto. Ello ilustra que el proceso de avance del grupo es gradual a a la experiencia y va mostrando mejoras significativas en algunos estudiantes. Los siguientes ejercicios se centran en continuar trabajando las habilidades para describir, tanto de forma objetiva como subjetiva, el uso de comparaciones y vocabulario (adjetivos) las cuales se modelaron por la docente a través de preguntas para ir llevando a los niños hacia el camino correcto; nuevamente se observa la importancia de la mediación docente y la necesidad de los estudiantes de ser guiados y direccionados.

Respecto a los ejercicios de analogías, el trabajo fue positivo, se les facilitó buscar la comparación lógica entre dos conceptos. No se registró margen de errores y esto significó que fue un tema de fácil apreciación, comprensible para ellos y pertinente a los niveles que presentan. Se observa, además, que las descripciones y el proceso para realizarlas es más sencillo para los niños cuando la persona o el objeto hace parte de su entorno y es conocido por ellos ya que existe un juego de saberes, pues asocian los detalles y enlazaban la información nueva con sus pre saberes.

Fase 3:

Para la fase: “MI CONTEXTO TAMBIÉN SE DESCRIBE” las actividades se trasladaron hacia las relaciones que los estudiantes pueden establecer con la descripción del pasado, el presente y el futuro, poniendo como escenario los cambios que ha presentado su institución educativa. Se trabajó por medio de preguntas para ver el interés y la participación de los estudiantes; no obstante, no mostraron mayor interés en participar y se mantuvieron muy recesivos. Aquí cabe resaltar que algunos chicos carecen de argumentos y presentan dificultad para dar sus juicios de valor y por ello se mantienen pasivos en las clases. Otros, por el contrario, generan significados y dan a conocer sus posturas con base a su lectura y comprensión del entorno.

Resultados semejantes se presentaron en la sesión: “NARRO COMPONENTES DE MI ENTORNO”, en donde luego de la observación del entorno y el conversatorio en la clase, se propuso recolectar información con ayuda de los padres de familia y el conocimiento del entorno, en la cual se esperaba que el estudiante estuviese en capacidad de llegar a una conclusión válida donde expliquen, representen y reflexionen, por medio de un escrito, las transformaciones de su entorno; eligiendo un componente del entorno atendiendo a recomendaciones del docente. (Vivienda, sistema de producción, medios de transporte, religiosidad, comida). Allí los estudiantes se detienen a analizar qué cambios hubo en su vereda como, por ejemplo, las carreteras o los cultivos; pero muchos no logran ir va más allá de lo literal, no cuestionan la información recopilada, falta interpretar el lenguaje figurativo, sus escritos carecen de ampliación de vocabulario, se presentan ideas sueltas, falta cohesión y coherencia en sus escritos.

Esto generó que sus exposiciones y presentaciones, ante el grupo, fueran limitadas y planas al exponer el cambio, sonaron repetitivos y les faltó emotividad en sus intervenciones orales así como hacer uso de argumentos y razones que intenten producir cierto convencimiento en quien lee o nos escucha. De igual manera, fue difícil la revisión de estas producciones ya que no poseían la mejor caligrafía, poco comprensible, distorsiones, omisiones, fragmentación de palabras, agregado de letras y palabras. Un porcentaje alto de estudiantes realizan descripciones muy objetivas de las transformaciones de su entorno.

Y se observa una tendencia de los estudiantes a no dar sus aportes personales referente a los cambios dados, no hay evidencia de argumentaciones o sensaciones individuales. No alcanzan a predecir ni a proponer con base a la información recolectada.

Finalmente, un grupo de estudiantes de grados superiores lograron un nivel de lectura inferencial y crítico que les permitió juzgar el contenido del texto, opinar

sobre la información recolectada, analizar los cambios dados y emitir un juicio frente a la lectura de su contexto. Fue notable el hecho de que estos estudiantes lograron mejorar su pensamiento inferencial y crítico respecto al diagnóstico inicial.

Es así que, aunque el proceso de evaluación tuvo como resultado niveles bajos, respecto al propósito de hallar habilidades de lectura y escritura en los niveles inferenciales y críticos, es preciso mostrar que sí se evidenció una mejora en ciertas habilidades de lectura y escritura. Algunos estudiantes se destacaron frente a los demás y se pudo evidenciar las falencias sobre las cuales los docentes deben seguir afianzando, para lograr una mejora continua de los procesos lecto-escritores de los niños de primaria. Además, quedó como observación importante para resaltar que la lectura y la escritura son procesos que requieren tiempo y práctica.

Ahora bien, en relación a los resultados finales del proceso y a las evidencias revisadas por la docente, se obtuvieron los siguientes resultados generales por estudiante y se puede identificar los niveles que lograron alcanzar:

Tabla 15. Concepto del Evaluador.

| CÓDIGO N. | CONCEPTO DEL EVALUADOR | NIVEL DE PENSAMIENTO |
|-----------|---|----------------------|
| CDEN.09 | La estudiante siempre estuvo con una actitud pasiva hacia la lectura y la escritura. Fue muy mínima su participación en las actividades propuestas. Lee lentamente, prima el silabeo. Tiene dificultad en la escritura de textos. Su lectura estuvo centrada en las ideas y la información que estaba explícitamente expuesta en el texto. En cuanto a la escritura de un texto descriptivo utilizando la objetividad no utilizó adjetivos, sinónimos, analogías, ni comparaciones. En el trabajo final no presenta conclusiones ni conjeturas. | LITERAL |

| CÓDIGO N. | CONCEPTO DEL EVALUADOR | NIVEL DE PENSAMIENTO |
|------------------|---|-----------------------------|
| CDEN.10 | La estudiante presenta dificultad para responder adecuadamente a la información explícita del texto. No le interesó la actividad final de escritura, en ella se dedicó al reconocimiento de detalles como: tiempos, lugares, personajes y nombres. Se observó, además, que aunque logró hacer descripciones, tiene dificultad para seguir indicaciones. | LITERAL |
| CDEN.11 | Un estudiante muy receptivo, participó con agrado e interés en las actividades programadas. Elaboró descripciones objetivas con elementos de su entorno y mostró un leve alcance a la subjetividad. En su texto final no elaboró una reflexión de la realidad encontrada, sólo se dedicó a plasmar sucesos y hechos. | LITERAL |
| CDEN.12 | Un estudiante bastante participativo. Elaboró descripciones objetivas y mostró un leve alcance a la subjetividad. En su texto final no hubo reflexión, sólo razones explícitas relacionadas con los hechos o sucesos de su entorno. | LITERAL |
| CDEN.13 | El estudiante mantiene una postura pasiva. Se le dificultó hallar la diferencia entre la descripción objetiva y la subjetiva. Sus producciones presentan información textual. | LITERAL |
| CDEN.14 | La estudiante elaboró un texto narrativo sobre la comprensión de su realidad, interpretó el antes y el después de su entorno, logrando inferir detalles adicionales a lo recogido explícitamente. Logró realizar inferencias y alcanzó un nivel en sus descripciones más allá de los literal y objetivo. | INFERENCIAL |
| CDEN.15 | Expresó en sus escritos información textual. Carecen de nuevas posturas y conclusiones. | LITERAL |

| CÓDIGO N. | CONCEPTO DEL EVALUADOR | NIVEL DE PENSAMIENTO |
|------------------|--|-----------------------------|
| CDEN.16 | Este estudiante presenta dificultad en la lectura y escritura de textos, hay un desconocimiento de fonemas. Su poco ejercicio lector es muy silábico, no respeta las unidades de sentido. Siempre siguió las indicaciones del maestro y repetía lo ya mencionado por sus compañeros. | LITERAL |
| CDEN.17 | Un estudiante muy participativo y dinámico, desde el inicio de la secuencia. Desafortunadamente sus escritos y participaciones fueron muy literales, no hubo subjetividad en sus informes. | LITERAL |
| CDEN.18 | La estudiante no alcanza a explicar en sus producciones la información recogida en sus indagaciones. Sus descripciones carecen de más detalles, se limita a dar informes textuales. | LITERAL |
| CDEN.19 | La estudiante presenta dificultad en la lectura y escritura de textos, hay un desconocimiento de fonemas. Su poco ejercicio lector es muy silábico, no respeta las unidades de sentido. Siempre siguió las indicaciones del maestro y repetía lo ya mencionado por sus compañeros. | LITERAL |
| CDEN.20 | El estudiante elaboró conclusiones e interpretaciones muy mínimas acerca de su entorno con base a la realidad que descubre. Emitió un leve juicio crítico frente a los cambios positivos y negativos de la transformación de su entorno. Logró realizar descripciones con un mayor grado de complejidad respecto al grupo. | CRÍTICO |
| CDEN.21 | Este estudiante demuestra apatía en las propuestas de trabajo. Sus producciones demuestran un nivel muy básico en información explícita y literal. Además no se preocupó por realizar en sus escritos un ejercicio de autocorrección. | LITERAL |
| CDEN.22 | Este estudiante demuestra una dependencia hacia el maestro para la realización de sus | LITERAL |

| CÓDIGO N. | CONCEPTO DEL EVALUADOR | NIVEL DE PENSAMIENTO |
|------------------|--|-----------------------------|
| | actividades. Sus producciones demuestran un nivel muy básico en información explícita y literal, sólo identificó y plasmó detalles en el texto | |
| CDEN.23 | Este estudiante demuestra una dependencia hacia el maestro para la realización de sus actividades. Sus producciones demuestran un nivel muy básico en información explícita y literal, sólo identificó lugares, hechos, personajes. No entrelaza la información hallada. | LITERAL |
| CDEN.24 | El estudiante elaboró un texto narrativo sobre la comprensión de su realidad, interpretó el antes y el después de su entorno, logrando inferir detalles adicionales a lo recogido explícitamente en su trabajo de indagación. Se observan pocos errores de ortografía y redacción. | INFERENCIAL |
| CDEN.25 | Este estudiante demuestra una dependencia hacia el maestro para la realización de sus actividades. Sus producciones demuestran un nivel muy básico en información explícita y literal. | LITERAL |
| CDEN.26 | Este estudiante demuestra una dependencia hacia el maestro para la realización de sus actividades. Sus producciones demuestran un nivel muy básico en información explícita y literal. Posee un margen alto de falencias en la escritura y la lectura. | LITERAL |
| CDEN.27 | La estudiante se mantiene en una lectura muy literal, identificó razones pero no alcanza a hacer una lectura más profunda de los hallazgos encontrados. | LITERAL |
| CDEN.28 | La estudiante muy participativa en las actividades propuestas. Elaboró un texto narrativo sobre la comprensión de su realidad, | INFERENCIAL |

| CÓDIGO N. | CONCEPTO DEL EVALUADOR | NIVEL DE PENSAMIENTO |
|------------------|--|-----------------------------|
| | interpretó el antes y el después de su entorno, logrando inferir detalles adicionales a lo recogido explícitamente en su trabajo de indagación. Se observan pocos errores de ortografía y redacción. | |
| CDEN.29 | El estudiante elaboró conclusiones e interpretaciones muy mínimas acerca de su entorno con base a la realidad que descubre. Emitió un leve juicio crítico frente a los cambios positivos y negativos de la transformación de su entorno y tiene en cuenta la estructura del texto descriptivo. | CRÍTICO |
| CDEN.30 | Este estudiante demuestra una dependencia hacia el maestro para la realización de sus actividades. Sus producciones demuestran un nivel muy básico en información explícita y literal, sólo identificó lugares, hechos, personajes y acciones. | LITERAL |
| CDEN.31 | El estudiante elaboró conclusiones e interpretaciones muy mínimas acerca de su entorno con base a la realidad que descubre. Emitió un leve juicio crítico frente a los cambios positivos y negativos de la transformación de su entorno y tiene en cuenta la estructura del texto descriptivo. | CRÍTICO |
| CDEN.32 | El estudiante muy participativo en las actividades propuestas. Elaboró un texto narrativo sobre la comprensión de su realidad, interpretó el antes y el después de su entorno, logrando inferir detalles adicionales a lo recogido explícitamente en su trabajo de indagación. Se observan pocos errores de ortografía y redacción | INFERENCIAL |
| CDEN.33 | El estudiante se mantiene en una lectura muy literal, identificó razones pero no alcanza a hacer una lectura más profunda de los | LITERAL |

| CÓDIGO N. | CONCEPTO DEL EVALUADOR | NIVEL DE PENSAMIENTO |
|------------------|---|-----------------------------|
| | hallazgos encontrados. Además posee errores en caligrafía, ortografía, cohesión y coherencia. | |

13. CONCLUSIONES

Finalizado el proceso de aplicación de la secuencia didáctica propuesta en este proyecto de investigación, y tomando como referencia el análisis y la reflexión de los resultados obtenidos en donde se propuso “Determinar los niveles de lectura inferencial y crítica alcanzados por los estudiantes de los grados segundo, tercero y quinto de la IE Aguada de Ceferino de Girón, a partir del desarrollo de una secuencia didáctica”, a continuación se plantean las siguientes conclusiones:

- La Institución educativa debe repensar la tendencia tradicionalista de las clases, ya que introducir nuevas estrategias ayudará a mejorar la participación y motivación de los estudiantes en las actividades.
- Se destaca la participación de los estudiantes, los cuales estuvieron dispuestos a acompañar el proceso hasta el final. Demostraron interés en las actividades propuestas, se notaron motivados por participar en actividades diferentes; y desde sus pequeñas o grandes habilidades elaboraron los ejercicios planteados para cada sesión de trabajo, mostrando avances y mejora en sus procesos.
- Se ilustra que faltó más apoyo por parte de los padres de familia cuando se les sugirió el acompañamiento a sus hijos durante la exposición con evidencias fotográficas de los cambios físicos y culturales de la vereda. Las carteleras elaboradas por los padres no tenían la información que se había propuesto con base en la observación, información recolectada y el conocimiento del entorno.
- Se evidenció que uno de los factores de los cuales deviene el poco interés por leer y escribir de los estudiantes es que la educación no es la prioridad para la comunidad, ya que el interés está en las labores del campo y el trabajo. Desde

ese terreno es importante resaltar que la educación no es un ámbito únicamente del docente y la institución educativa, pues el contexto familiar y social de los estudiantes significa un motivador esencial en sus procesos.

- Todas las actividades se desarrollaron con los grados a cargo para el año lectivo en un aula multigrado de modalidad Escuela Nueva, lo que quiere decir que hay permanencia en las filmaciones del grado segundo que no hace parte de la población a investigar. Lo cual dificultó las actividades programadas pues no eran aptas para sus edades, se distraían de sus propias actividades asignadas y la ejecución de la secuencia en muchas ocasiones se tornó aburrida para ellos, por esta razón sus manifestaciones de desagrado interrumpían la disposición de sus compañeros.
- Las actividades programadas en la secuencia como: el trabajo práctico interactivo, la salida de campo, la sensibilización de los sentidos, juego de las adivinanzas, ejercicios de memoria, comparar el antes y el después de su entorno, generaron conocimiento significativo para los estudiantes y fueron las que más les motivaron al sacarlos de la cotidianidad. Es así que estas actividades representaron una manera distinta de abordar unos ejes temáticos de la secuencia desde una didáctica diferente e innovadora para los estudiantes.
- A nivel cognitivo se observó que la secuencia didáctica propició un escenario para clarificar los niveles de lectura y escritura en los que se encuentran los estudiantes a partir de lo evidenciado en los procesos descriptivos, pues bien se pudo evidenciar las falencias que presentan los niños de la institución educativa respecto al proceso de pasar de una lectura literal y textual, a procesos inferenciales y críticos. De allí deviene que los procesos lecto-escritores sean planos y pobres, en relación con el manejo de vocabulario, lectura silábica, errores permanentes en la escritura, el manejo de gramática y ortografía, así como la conexión entre ideas.

- Los estudiantes respondieron positivamente a una propuesta de trabajo cuando hay un verdadero acompañamiento del maestro donde utiliza mecanismos para orientar el quehacer en el aula de clase, tales como: el parafraseo, la lectura guiada, el refuerzo de aportes y el trabajo cooperativo. Esto a su vez contribuye a que los niños tengan mejores resultados y alcancen a ser más independientes y competentes en sus actividades.
- En cuanto a la participación oral de los estudiantes se demuestra que la educación ha sido tan magistral, por muchos años, que los estudiantes ya están acostumbrados a oír sólo el maestro (tendencia a ser dirigido), en donde el docente es el orador o el sujeto que constantemente habla en el aula, el que tiene la razón, el que dirige y organiza; por lo anterior cuando se le da la participación al estudiante, él queda con pocos recursos discursivos para dar argumentos y expresar sus ideas, al manejar poco vocabulario.
- A pesar de la buena disposición en el aula de clase, se evidenció que se lograron mejoras en los procesos, pero no muy significativas, por lo cual se concluye que el proceso en el cual se encuentran los estudiantes es muy bajo por lo que va a requerir continuar el proceso de implementación de estrategias para continuar evidenciando mejoras en las habilidades de los niños.
- Otro de los aspectos a resaltar, es la dificultad del estudiante para organizar sus ideas y plasmarlas en un escrito, por lo anterior los productos de los estudiantes son difíciles de leer y están llenos de errores sintácticos, pobreza léxica y redundancia en palabras. Así mismo, en el quehacer pedagógico no se le ha inculcado al estudiante a hacer conciencia de sus escritos, volver a leer y reconstruir nuevamente lo elaborado.
- En la elaboración del producto final se pudo observar la falta de interés por parte de los estudiantes, por la entrega de un trabajo donde se identificaran sus

partes: introducción, cuerpo y un cierre, (estructura del texto descriptivo que fue previamente trabajado con ellos), para este trabajo se preocuparon en dar su punto de vista frente a un tema, dejando a un lado el objetivo propuesto; el cual consistía en hacer un análisis reflexivo y sustentar por medio de su escrito su criterio frente a los cambios dados en su vereda.

- Finalmente, se evidencia que desde el diagnóstico hasta concluida la secuencia se mantiene cierta apatía a leer y a escribir así como pocos hábitos de lectura y escritura, por ello el ejercicio en donde debían elaborar este ejercicio partiendo de un borrador resultó difícil para los estudiantes, la re-escritura no es vista como una función de mejora en sus tareas pedagógicas. Por lo anterior cuando se sugiere hacer este proceso de reformulación o reestructuración del texto se observan en los rostros desagrado y falta de interés para evaluarlos y mejorarlos.
- Se evidencia que a pesar de las actividades registradas para crear prácticas del pensamiento inferencial, y de observarse una cierta mejora en los procesos en relación al diagnóstico inicial, los resultados señalan que aún persiste la existencia de pensamiento literal en los estudiantes y la tendencia a la lectura textual.
- Es pertinente mencionar que en términos comparativos, con el diagnóstico inicial, los estudiantes lograron mejorar en sus procesos de lectura y escritura, en algunos fue más significativo que en otros, pero si hubo un proceso que mostró un antes y un después respecto a las habilidades y competencias lecto-escritoras con las que iniciaron los estudiantes antes de la secuencia didáctica.
- Para terminar, es preciso mencionar que en tan poco tiempo se logró desarrollar un pequeño avance en procesos de lectura inferencial y crítica. Lo anterior ratifica que el pensamiento inferencial y crítico es una habilidad compleja que se desarrollará con el tiempo, la práctica y la experiencia, siempre que se sigan

implementando estrategias dirigidas a la mejora de los niveles de lectura y escritura en la institución educativa.

Impacto de la secuencia didáctica en los procesos de lectura y escritura, en la Institución Educativa:

Este proyecto de investigación tiene impacto positivo, no sólo para los estudiantes al mejorar sus niveles de lectura y escritura, sino también a nivel de la institución Educativa, ya que en la medida en que se implementen secuencias didácticas para mejorar las necesidades básicas de los educandos respecto a sus falencias en los procesos educativos, se pueden seguir implementando estrategias que permitan que el estudiante, desde muy temprana edad, sea capaz de leer y comprender mensajes escritos y encontrar su significado y sentido, así como realizar conjeturas o hipótesis; esto, paulatinamente, genera un impacto positivo para la institución educativa al presentar mejoras en sus niveles académicos desde los particular (las notas de los estudiantes) hasta los institucional (los resultados a nivel institucional y municipal).

Lo anterior con el ánimo de que sea el maestro el primero en propiciar ambientes para el fortalecimiento de la lectura e interpretación, y, dejando a un lado el aprendizaje memorístico y mecánico, que se ha propiciado en el aula tradicionalmente desde la institución educativa, pues este aprendizaje no ofrece una formación significativa para la vida de los educandos, ni permite el desarrollo de sus competencias comunicativas; por otro lado, que el estudiante tenga un aprendizaje más significativo desde sus primeras etapas escolares, que le permitan ser más competente y desarrollar habilidades para comprender e interpretar cualquier tipo de texto, no sólo le ayudará en su vida escolar sino tendrá como resultado un mayor acceso a niveles superiores de educación y ello a su vez es positivo a nivel institucional.

La proyección de esta propuesta de investigación se enfoca como una alternativa para fortalecer los procesos de lectura y escritura que ya se están desarrollando en el aula, pero con el fin de mostrar estrategias para potencializar las habilidades de los estudiantes y con esto mostrar un camino diferente e innovador respecto al hábito de leer y escribir que tiene actualmente la población objetivo de la investigación.

Buscando, a su vez, que en la Institución Educativa Aguada Ceferino empiece a fortalecer los escenarios de lectura y escritura, que los mismos estudiantes vean cómo gradualmente se puede ir mejorando sus capacidades para comprender e interpretar un texto; con el ánimo de que esto implique una mejora a nivel institucional, a través de las pruebas internas y externas, y que tenga una proyección a nivel social y de comunidad, al aportar de forma positiva los procesos escolares de los estudiantes para que sean más competentes al llegar a niveles superiores (bachillerato y media). De manera que se pueda implementar la secuencia didáctica como un diagnóstico para mejorar los planes de área y asignatura a nivel institucional, así como mejorar los currículos y planeaciones de clase, con estrategias docentes para mejorar la didáctica de la enseñanza respecto a las competencias de lectura y escritura.

14. RECOMENDACIONES

Como primera recomendación, luego de la aplicación e implementación de la secuencia didáctica, se debe hacer hincapié en la responsabilidad que tiene el docente en generar acciones de enseñanza significativas para sus estudiantes, apoyadas en la investigación e innovación de sus prácticas pedagógicas, pues bien, el aula de clase en la actualidad es un escenario activo en donde los estudiantes son sujetos con necesidades particulares que deben ser motivadas.

Los procesos de lectura y escritura deben ser motivados de forma permanente durante el quehacer del docente, no sólo desde el área de lenguaje, pues leer y escribir debe representar para el niño una habilidad básica para comprender e interpretar su mundo, por eso la importancia de trabajar estrategias como las propuestas desde esta secuencia didáctica.

Es pertinente pensar en un proceso reflexivo sobre el quehacer del maestro en el aula de clase, respecto a la eficiencia de sus didácticas y las estrategias que se están usando en el aula de clase, de manera que como institución educativa se reconsidere implementar nuevas formas pedagógicas de usar las herramientas y didácticas de enseñanza, y ayudar a fortalecer y mejorar los procesos que se están desarrollando en el aula de clase.

Se debe agregar que dada la población objetivo y sus características sociales, culturales y demográficas, es importante sensibilizar a toda la comunidad educativa: padres de familia, docentes, comunidad, directivos y estudiantes; sobre el hecho de que la educación es una necesidad y prioridad para los niños y para las futuras generaciones, de esta manera mejorará la motivación de los estudiantes por las

acciones y actividades de enseñanza y aprendizaje que se vivencian en el aula de clase.

Así mismo, La Institución Educativa requiere plantear, desde su cronograma anual, actividades que generen hábitos lectores y gusto por leer, no sólo para estudiantes sino para la comunidad en general, para que así logren adquirir y transmitir conocimiento. Pues desde los hogares es esencial que los padres de familia sientan el compromiso que tienen como modelos de conducta y figuras de referencia para sus hijos.

También es preciso mencionar que se debe implementar en la didáctica de enseñanza métodos para la búsqueda, organización, almacenamiento y recuperación de información, las clases no pueden ser magistrales, donde el estudiante es un sujeto pasivo y receptor de la información, sino por el contrario se dé la participación para que él sea constructor de su conocimiento y actúe con criticidad en todos los ambientes que se desarrolla.

Las anteriores acciones deben estar reflejadas también en una reestructuración y revisión cuidadosa del plan de estudio de la institución educativa, sobre todo en aquellas sedes donde existen multigrados, ya que el tiempo y la temática no permiten abrir los espacios que favorezcan la discusión, la retroalimentación y se verifique el nivel de apropiación del aprendizaje. A su vez, se requiere un espacio para que los niños expongan sus respuestas y comprendan que no hay respuestas únicas y que existen variedad de formas de decir las cosas.

Esta investigación permitió, también, evidenciar que sería muy conveniente el estar cambiando de ambientes de aprendizaje, ya que esto es muy positivo para el estudiante, pues permite la generación de conocimiento, los chicos se motivan a aprender en forma individual o colectiva, desarrollan habilidades del trabajo cooperativo y se mantienen más atentos al propósito planificado por el maestro.

Además, en el aula de clase se deben promover ambientes de escucha donde se evidencie el respeto por la palabra del otro y así se promueva la participación de todos, donde cada estudiante actúa con libertad y confianza sin temor a ser ridiculizado sino por el contrario donde se favorezca su propósito comunicativo. Se sugiere, también, crear pequeñas rutinas donde el estudiante afiance su producción escrita, incorpore nuevo vocabulario y cree pequeñas composiciones con coherencia, cohesión y caligrafía.

Y, finalmente, el lector se forma a través de la práctica y las experiencias significativas individuales y grupales, y para ello es necesario que en la IE se cree la necesidad de incorporar periódicamente un texto de lectura que brinde la oportunidad de afianzar esta práctica y potencializar lectores que construyan sus propias conclusiones basadas en el texto.

BIBLIOGRAFÍA.

ÁLVAREZ, M. Tipos de escrito I: Narración y descripción. Madrid: Arco-Libros. 1988

ARIAS IBARRA, Martha E y Otros. La secuencia didáctica como estrategia para desarrollar niveles de lectura crítica en estudiantes de grado quinto. Corporación Universitaria Minuto de Dios. Bogotá-Colombia. [en línea] disponible en: http://repository.uniminuto.edu:8080/jspui/bitstream/10656/2406/2/TELEC_AriasIbarramarthaErminia_2012.pdf

ARMENTA CASTELLANOS, Yannit Irene. Lectura de historietas: apuesta para el desarrollo de la argumentación con estudiantes del sector rural. Tesis (Magíster en Pedagogía). Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, facultad de ciencias humanas, 2016.

BENAVIDES CÁCERES Diana Raquel; SIERRA VILLAMIL Gloria María Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad; Universidad EAN, Colombia; Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.

BERMÚDEZ RUEDA Danitza; CABRERA RUIZ Deicy Rocío; RAMÍREZ VIANCHÁ Dayana; “Diseño de una unidad didáctica para el fortalecimiento y el desarrollo de la lectura crítica en estudiantes de educación multigrado, tercero - quinto de primaria del centro educativo rural la malaña” universidad industrial de santander-2016

CAMBA María Elena. “Textos Descriptivos”; [en línea] [citado Octubre 29 de 2016] disponible en: [http://formacion-docente.idoneos.com/didactica_de_la_lengua/tipos_de_textos/texto_descriptivo/.](http://formacion-docente.idoneos.com/didactica_de_la_lengua/tipos_de_textos/texto_descriptivo/)

CARVAJAL Lizardo “¿Que es la lectura?” [en línea] disponible en:
<http://www.lizardo-carvajal.com/que-es-la-lectura/>

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

COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA Introducción a la ley general de educación: texto de la Ley 115 de 1994 [En Línea [[citado el 11 de septiembre de 2016] disponible en:
<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/educacion/leyedu/indice.htm>.

COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora, Madrid, Visor, 1998.

FERRIS, D. & HEDGCOCK, J. S. Teaching ESL composition: Purpose, process and practice. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 1998

FUREDY, C., Y FUREDY, J. “Critical thinking. Toward research and dialogue”, en Donald, J. y Sullivan, A. (Eds.): Using research to improve teaching and learning, No.23. San Francisco, Jossey-Bass. 1985.

HERNÁNDEZ SALAZAR Karem Daian Concepciones sobre lectura crítica de los docentes en ejercicio de lengua castellana en la ciudad de Bucaramanga y su área metropolitana Universidad Industrial de Santander

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto. Metodología de la investigación. Quinta edición. México: Editorial Mc Graw Hill, 2010.

HERRERA BEDOYA, Lucelida; RENDÓN VALENCIA, Nancy; Lectura crítica en grado octavo en la Institución Félix Naranjo San Diego (Samaná, Caldas); Pontificia Universidad Javeriana 2012

ICFEC Resultados 2015-2016. [en línea] disponible en:
www.icfec.gov.co/instituciones/educativas/resultados-pruebas-saber

JOLIBERT, Josette y Equipe D'ECOUEN. Formar niños productores de textos Traducción al castellano por Viviana Galdames y Alejandra Mediana. Chile, Hachette, Ediciones Pedagógicas Chilenas. 1991.

JURADO VALENCIA, Fabio. La formación de lectores críticos desde el aula. En: OEI - Revista Iberoamericana de Educación - Número 46, Enero-Abril 2008. [en línea] disponible en: <http://www.rieoei.org/rie46a05.htm>.

LÓPEZ AYMES, Gabriela. Pensamiento crítico en el aula. Docencia e Investigación, Año XXXVII Enero/Diciembre 2013.

MARINERO ARAGON, Isabel. La Comprensión Lectora en un Colegio Rural Agrupado. Segovia- España. [en línea] disponible en:
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/5081/1/TFG-B.418.pdf>

McKERNAN, J. Investigación, acción y currículo, métodos y recursos para profesionales reflexivos. Madrid: Editores Morata.1999. Página 24.

MEDINA PEDRAZA Nora Juana “Como desarrollar la lectura crítica: una propuesta para el nivel medio superior de la UANL” UANL 2003

MINISTERIO DE CULTURA DE COLOMBIA. Imágenes para Mil palabras. Bogotá. Imprenta Nacional de Colombia 2008

MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Evaluación diagnóstica. Dirección de desarrollo curricular. Febrero 2010. Pág. 12. [En línea] disponible en:

<https://docs.google.com/document/d/148sw2tETopFUudw6vThQBjQ5cweoittAbwLbflw0CMQ/edit?pref=2&pli=1>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. 2013. La descripción de personas. España [en línea] disponible en: <http://goo.gl/eXObmt>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Estándares básicos de competencias del lenguaje [en línea] [citado en Junio 29-2016] disponible en: http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-116042_archivo_pdf1.pdf

MURILLO TORRECILLA, Francisco Javier. Investigación Acción. Métodos de investigación en educación especial. 2010. Pág. 4. [En línea] disponible en: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Inv_accion_trabajo.pdf

OYARZO GONZÁLEZ Enrique “leyendo la lectura: una propuesta metodológica” Santiago de Chile, CPEIP 2000

REPÚBLICA DE COLOMBIA. MINISTERIO DE SALUD. RESOLUCIÓN N° 008430 de 1993. (4 de octubre de 1993). [en línea] [citado el 30 de abril de 2017] Disponible en: http://www.urosario.edu.co/urosario_files/a2/a24fb07a-f561-4fcc-b611-affff4374bb7.pdf

SÁNCHEZ BENITEZ, Gema. 2009. Suplementos ISSN 1885-2211 / núm. 8, 2009. Estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en China

SANDOVAL CASILIMAS, Carlos. Investigación Cualitativa. Bogotá Colombia. ICFEC. 1996. [En Línea] disponible en: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWVpbnxjdWFsaXRhdGI2YXVuaWNvcnR8Z3g6MWZiYTk4MWNjOGU4ODUwNw>.

SILVA ARÉVALO Eduardo. RICOEUR Paul y los desplazamientos de la hermenéutica; Teología y Vida, Vol. XLVI 2005, 167 – 205

SOTOMAYOR SÁEZ, M^a Victoria. Literatura, Sociedad, Educación: Las Adaptaciones Literarias. Revista de Educación, núm. extraordinario 2005.

THOMSON GARCÍA, Julia: Los principios de ética y bioética. [en línea] [citado el 30 de abril de 2017] Disponible en: [http:// http://scp.com.co/precop-old/precop_files/modulo_5_vin_4/15-34.pdf](http://http://scp.com.co/precop-old/precop_files/modulo_5_vin_4/15-34.pdf).

TOBÓN TOBÓN, Sergio, Pimienta prieto, Julio y García Fraile, Juan A. “Secuencias didácticas: Aprendizaje y Evaluación de Competencias”. México: Pearson- Prentice Hall. 2010.



VAN DIJK, T. La ciencia del texto. Barcelona: Paidós. 1983.

VYGOTSKY, L. S. Formación social de la mente. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1978.

ZARATE Adolfo La Lectura Crítica en los Libros de Texto de Educación Secundaria Concepción y Tratamiento Metodológico; Universitat Pompeu Fabra, 2010.

ANEXOS

Anexo A. Prueba de lectura y escritura para los grados segundo y tercero

| | |
|---|---|
| UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS ESCUELA DE EDUCACIÓN MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA |   |
| Prueba de lectura y escritura para los grados Segundo y Tercero Adaptado de la actividad diagnóstica del Programa Todos a Aprender: http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-246644_archivo_pdf_2013_II_segundo.pdf http://es.slideshare.net/alejandraarrubla/simulacro-pruebe-saber-2 Objetivo: Identificar los aciertos y falencias que tienen los estudiantes en los niveles de lectura para llegar a una lectura crítica. | |

NOMBRE DEL ESTUDIANTE: _____ GRADO: _____

EDAD: _____ FECHA DE APLICACIÓN: _____

PRUEBA DE LENGUAJE GRADOS SEGUNDO Y TERCERO

La siguiente es una nota que le entregaron al profesor de segundo grado del Instituto Agroecológico.

Ríosucio, 22 de mayo de 2013.

6:30 a.m.

Asunto: Inasistencia.

Muy buenos días profesores, les pido el favor de excusar a mi hijo Luis Carlos López, que está en el grupo 2-B, por no asistir al colegio el día de hoy, ya que amaneció con fiebre y malestar.

Muchas gracias.

Juan David López.

1. La intención de la nota anterior es:
 - A. Preguntarle a los profesores si Luis Carlos puede faltar al colegio.
 - B. Informarle a los profesores por qué Luis Carlos no fue al colegio.
 - C. Explicarle a los profesores la enfermedad que tiene Luis Carlos.
 - D. Invitar a los profesores a visitar a Luis Carlos.

2. Según lo escrito en la nota, podemos afirmar que
 - A. Luis Carlos faltó a clases el 22 de mayo.
 - B. Luis Carlos se enfermó a las 6:30 de la mañana.
 - C. El colegio se llama Juan David López.
 - D. El padre de familia se llama Luis Carlos López.

Lee el siguiente texto y responde las preguntas

EL ÁRBOL MÁGICO



Hace mucho, mucho tiempo, un niño paseaba por un prado en cuyo centro encontró un árbol con un cartel que decía: “Soy un árbol encantado, si dices las palabras mágicas, lo verás.”

El niño trató de acertar el hechizo, y probó con abracadabra, tan-ta-tachán, supercalifragilisticoespialidoso y muchas otras, pero nada. Cansado de probar palabras, dijo: “¡Por favor, arbolito!”, y entonces se abrió una gran puerta en el tronco del árbol.

Adentro estaba oscuro pero se alcanzaba a leer un cartel que decía: “Sigue haciendo magia”. Entonces el niño dijo: “¡Gracias, arbolito!”, y se encendió dentro del árbol una luz que alumbraba un camino hacia una gran montaña de juguetes y chocolates.

El niño pudo llevar a todos sus amigos a aquel árbol y tener la mejor fiesta del mundo. Por esta razón siempre se dice que “por favor” y “gracias” son palabras mágicas.

Anónimo

3. El texto anterior es

- A. Un poema, porque utiliza palabras bonitas.
- B. Un cuento, porque narra una historia sobre un árbol.
- C. Una ronda, porque en él se repiten muchas palabras.
- D. Un trabalenguas, porque hay palabras difíciles de pronunciar.

4. ¿Qué ocurre al inicio del texto?

- A. Un niño encuentra un árbol que tiene una puerta.
- B. Un niño dice unas palabras mágicas.
- C. Un niño encuentra un árbol encantado.
- D. Un niño habla con un árbol hechizado.

5. Al final, la enseñanza que deja la historia es:

- A. “Es bueno conversar con los árboles encantados”.
- B. “Cuando se quiere lograr algo, hay que intentarlo muchas veces”.
- C. “Cuando se ruega se obtiene lo que uno desea”.
- D. “Pedir el favor y agradecer nos ayuda a conseguir lo que queremos”.

Lee el siguiente texto y responde las preguntas

Me llamo Luis. Ayer cumplí 10 años y mi papá me regaló un carro de madera espectacular; cuando lo vi pensé que era una alcancía, pero después me di cuenta de que era un juguete único.

Algunos compañeros del colegio asistieron a la pequeña reunión que mi mamá organizó y a todos les gustó el carro. Cuando Víctor, mi mejor amigo, venía en su bicicleta, se le pinchó unas cuerdas antes de mi casa, entonces le tocó bajarse de

ella y llegar caminando. Yo le dije que mi papá sabía de mecánica y se la podía arreglar, y claro, en unos minutos se solucionó el problema.

La verdad, ese día no recibí muchos regalos, pero el regalo que mi papá me dio lo voy a cuidar para siempre y cuando tenga un hijo se lo regalaré.

6. El texto anterior trata sobre

- A. Un niño que debe arreglar su bicicleta.
- B. Lo que hacen unos padres para celebrar el cumpleaños de su hijo.
- C. Un niño que cumple años y recibe de su padre un regalo inolvidable.
- D. Los estudiantes de un colegio que asisten a una fiesta.

7. A partir del texto se puede afirmar que

- A. Luis solo tiene un amigo.
- B. El padre de Luis es mecánico.
- C. Víctor disfruta caminar.
- D. Luis le gustan los carros de juguete.

CÓMO HACER UNA HUERTA ESCOLAR



La huerta escolar es un pequeño terreno en la escuela donde se cultivan plantas cuyas semillas, raíces, hojas o frutos son comestibles.

Necesitaremos una pala, una pica, una manguera, unos guantes y algunas semillas.

Pasos

- Escoger un terreno que esté disponible dentro de la escuela.
- Limpiar y eliminar piedras y maleza.
- Labrar el terreno, utilizando picas y palas.
- Hacer surcos y colocar en ellos las semillas.
- Regar con abundante agua.
- Cercar el huerto para que los animales no lo destruyan.

8. El texto anterior es una instrucción porque

- A. Informa sobre las ventajas de tener un huerto en la escuela.
- B. Narra la historia de una escuela en la que hicieron un huerto.
- C. Describe el tipo de plantas que se pueden sembrar en el huerto.
- D. Explica qué se necesita y cuáles son los pasos para hacer un huerto

Observa esta ilustración y responde la pregunta



9. La etiqueta anterior se puede encontrar en un frasco de

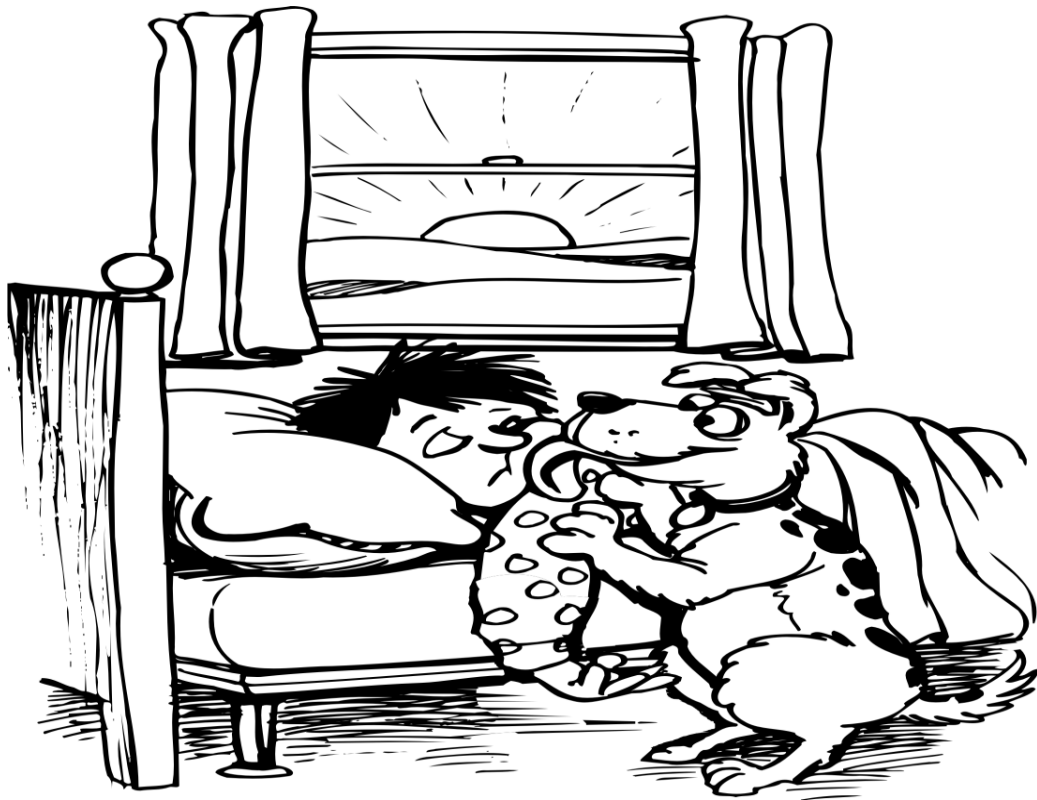
- A. Jugo.
- B. Gaseosa.
- C. Mermelada.
- D. Mantequilla

10. La forma correcta de escribir lo que está diciendo la niña de la imagen es:



- A. ¿Puedo jugar un rato contigo? Se ve divertido.
- B. ¿Puedo jugar un rato contigo? Se ve bivertido.
- C. ¿Puedo jugar un rato contigo? Se ve bivertibo.
- D. ¿Puedo jugar un rato contigo? Se ve divertido.

Observa cuidadosamente el dibujo



11. De acuerdo con la imagen, ¿qué crees que está pasando?

- A. El perro lame al niño porque es su amigo
- B. El perro está feliz porque tiene un amigo
- C. El perro lame al niño porque es hora de levantarse
- D. El perro quiere salir a jugar

Observa la imagen y lee con atención el siguiente texto.

LA PIEDRA DEL SUEÑO

Alejandra tuvo un sueño maravilloso. Ella caminaba por un bosque, cuando de pronto descubrió una piedra transparente que brillaba intensamente. Con curiosidad tomó la piedra y la miró en su interior; allí descubrió un dragón que se movía mucho, queriendo salir.

Del susto, Alejandra dejó caer la piedra en el suelo, y esta se rompió en mil pedazos.

De repente, el pequeñísimo dragón, al verse libre, comenzó a crecer hasta alcanzar el tamaño de una casa.

-No temas -le dijo a Alejandra-. En adelante cuidaré de tus sueños y nadie te molestará. Mañana, al despertar, te acordarás de mí.

Al día siguiente, Alejandra despertó sintiendo algo raro en uno de sus dedos. Al mirar sus manos descubrió un hermoso anillo, en el que brillaba la piedra del sueño.

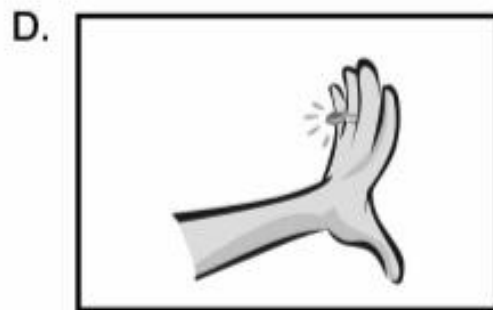
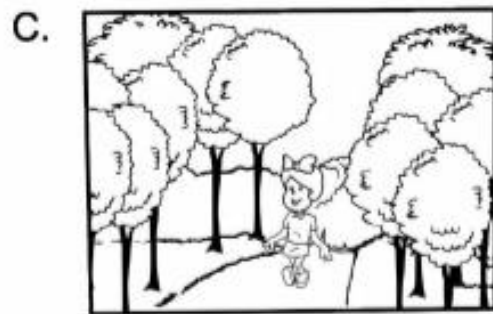


Luz Dary Gélvez Landazábal

12. El texto anterior es

- A. Una historieta, porque nos narra la historia por medio de imágenes
- B. Un cuento, porque nos cuenta una historia
- C. Una carta que nos cuenta el sueño de Alejandra
- D. Una anécdota, porque Alejandra da a conocer una historia de la vida real

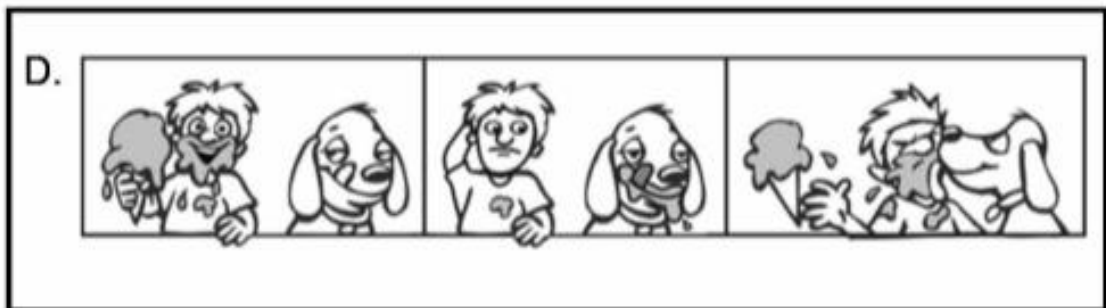
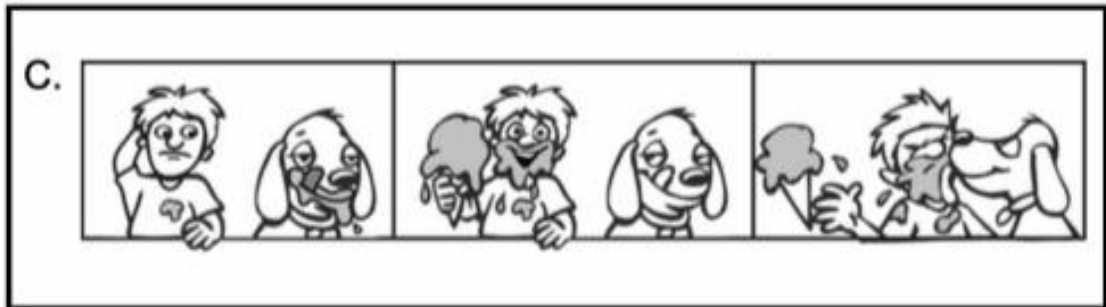
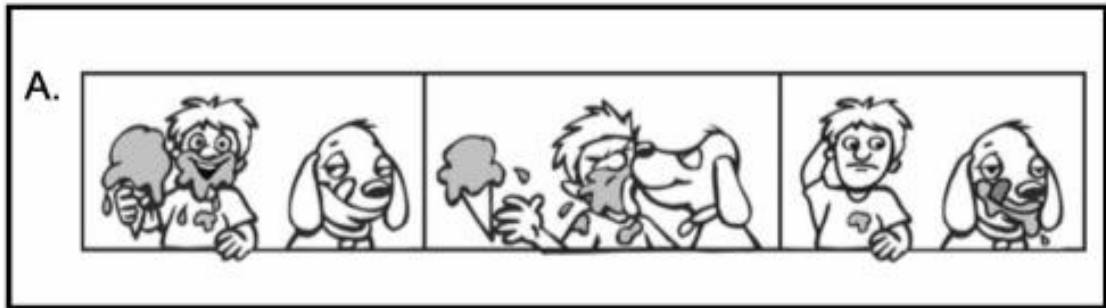
13. Cuál de las siguientes imágenes pertenecen al inicio del cuento?



14. ¿Qué pasa al final del texto?

1. Alejandra despertó y se dio cuenta que todo fue solo un sueño.
2. El dragón se escondió en el anillo
3. El dragón creció hasta alcanzar el tamaño de una casa
4. Alejandra despertó con un anillo, en el que brillaba la piedra del sueño.

15. ¿Cuál es el orden correcto de la siguiente historieta?



Anexo B. Prueba de lectura y escritura para el grado quinto

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



Prueba de lectura y escritura para el grado Quinto

http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-246644_archivo_pdf_2013_I_quinto.pdf

Adaptado de la actividad diagnóstica del Programa Todos a Aprender

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

NOMBRE DEL ESTUDIANTE: _____ GRADO: _____

EDAD: _____ FECHA DE APLICACIÓN: _____

PRUEBA DE LENGUAJE GRADO QUINTO

1. Pipe y otros compañeros del curso, quieren mostrar los lugares turísticos de la región donde viven, en un programa de televisión. Sin embargo, no saben cuál puede ser el formato más adecuado para presentar el resultado de su consulta. Ellos tienen algunas ideas. ¿Cuál puede ser la más adecuada para cumplir su Objetivo?
 - A. Un musical donde se presente la información de la región con videos musicales.
 - B. Un noticiero donde se informe a diario sobre política, economía y los deportes de la región.
 - C. Un programa cultural donde aparezcan los lugares recomendados para visitar en la región.
 - D. Un programa informativo donde se le pregunte a la gente qué lugares le gustaría visitar

2. Observa la siguiente imagen:



Laura siempre ha visto esta imagen en la cocina del colegio, cerca de un lavaplatos. Sin embargo, desconoce su significado. ¿Qué significa esta figura?

- A. El agua no es para consumo humano.
- B. El agua de la llave puede ser perjudicial para los humanos.
- C. Es importante ahorrar el agua de la llave.
- D. El agua de la llave es para consumo humano.
- E.

Responde las preguntas 3 y 4 de acuerdo con el siguiente texto:

EL MURCIÉLAGO



Peleaban los cuadrúpedos con las aves, y el murciélago se encontraba estacionado en la copa de un árbol. Los veía pero no intervenía en ningún bando. Cuando vio que la pelea se inclinaba del lado de las aves, inmediatamente se bajó volando y las felicitó: yo estoy con ustedes. ¡Pero si vos no tenéis patas! Le contestaron. No señor, mire, mi medio de locomoción son las alas, yo soy un ave y estoy con

ustedes. Mientras se distrajeron hablando con el murciélago, le cogieron ventaja los cuadrúpedos y se inclinó la batalla a favor de ellos. Inmediatamente, cuando él vio eso se pasó donde los cuadrúpedos. Sacó sus muelas, se puso en cuatro patas, caminó arrastrado y les dijo: miren, soy cuadrúpedo, yo soy de ustedes, yo fui a regañar a esos de allá. En eso no siguieron peleando, las aves con los cuadrúpedos fumaron la pipa de la paz, y todo se arregló. Cuando él vio eso quiso aliarse a las aves, pero estas lo rechazaron: usted dijo que era cuadrúpedo. Y cuando quiso hacerse al lado de los cuadrúpedos, estos no lo aceptaron: porque usted dijo que era ave. Al murciélago no le quedó más remedio que someterse a la oscuridad de la noche, alimentarse de frutas, de sangre y no tener amigos. Tomado de “Cuentos para dormir a Isabela” Tradición oral afro pacífica colombiana 5.

3. Cuando el murciélago les dice a los cuadrúpedos “miren, soy cuadrúpedo, yo soy de ustedes, yo fui a regañar a esos de allá”, tenía el propósito de
 - A. Mostrar que no estaba del lado de las aves, sino de los cuadrúpedos.
 - B. Contar cómo convenció a las aves para que no pelearan más.
 - C. Demostrar que su problema era no saber si es ave o cuadrúpedo.
 - D. Indicarles a los cuadrúpedos que había sido rechazado por las aves.

4. Según la oración final del relato: Al murciélago no le quedó más remedio que someterse a la oscuridad de la noche, alimentarse de frutas, de sangre y no tener amigos, nos indica que antes el murciélago
 - A. No tenía amigos porque no sabía si era ave o cuadrúpedo.
 - B. Vivía en las copas de los árboles y era amigo de otros animales.
 - C. Creía que era ave y cuadrúpedo y por eso todos lo querían.
 - D. Buscó tener amistad con los otros, pero fue rechazado por oportunista.

5. Pipe está recolectando información para preparar una exposición sobre las costumbres de su departamento. Él ha encontrado un texto llamado “Todo sobre nuestro departamento”. Sin embargo, su profesora le ha dicho que una de las secciones del libro no es adecuada para el tema que va a trabajar. ¿Cuál de las siguientes secciones no es adecuada?
 - A. Capítulo I. ¿Quiénes somos?
 - B. Capítulo II. Los orígenes de nuestras comidas.
 - C. Capítulo III. Los principales ríos y el relieve (mapas).
 - D. Capítulo IV. Nuestros bailes y fiestas.

Responde la pregunta 6 de acuerdo con el texto I.

Texto I

Cuento

Érase una vez
un lobito bueno
al que maltrataban
todos los corderos.
Había, también,
un príncipe malo,
una bruja hermosa
y un pirata honrado
. Todas estas cosas
había una vez,
cuando yo soñaba
un mundo al revés.

José Agustín Goytisolo
(España, 1928- 1999)

6. ¿Cuál podría ser un título adecuado para el texto anterior?

- A. Los personajes de los cuentos.
- B. Los buenos y los malos.
- C. Los cuentos al revés.
- D. La bruja buena

7. Responde la pregunta 7 de acuerdo con el texto II.

Texto II

Atentas a cuando abres
la página en que aparecen,
hacen maldades y trucos
Y después se desvanecen.

Brujas que están bien cansadas
de niñitos indefensos
de princesas rosadas
Y de reyes en sus reinos.
Hartas de hacer sus hechizos
Con sapos asquerosientos,
de arruinar todas las frutas
Con feos encantamientos.

No soportan a los gatos,
les da vértigo la escoba,
quieren quitarse los granos
Y la nariz con joroba.

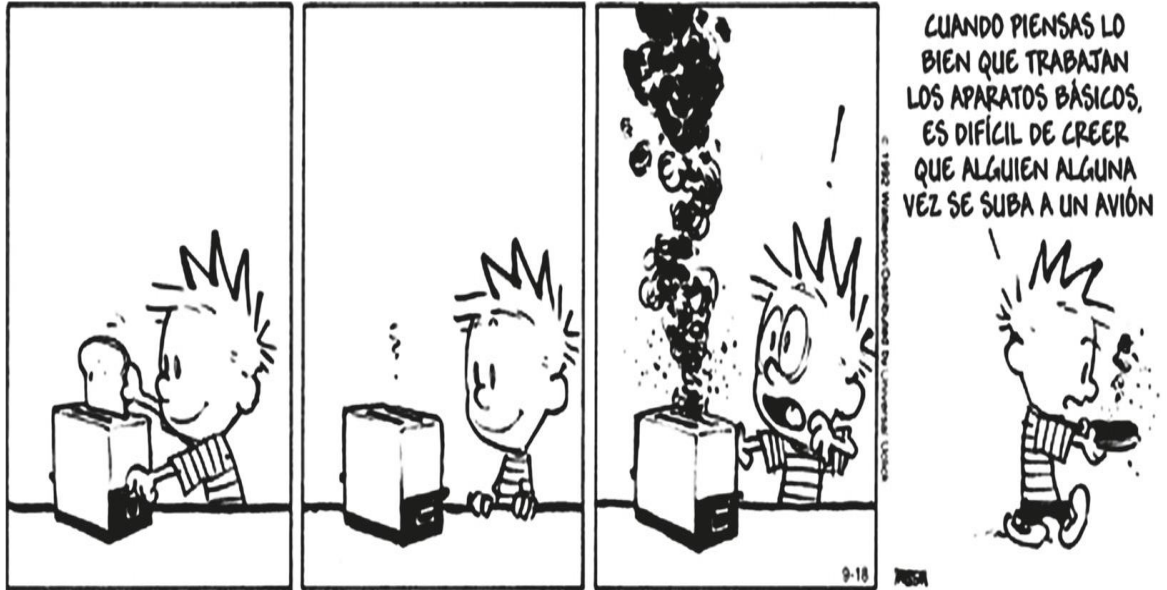
Odian el negro de sus capas,
en sus noches, en sus dientes,
en el fondo quieren verse
muchachitas blanca nieves.

Cecilia Pisos (Argentina)

Según el texto, las brujas de los cuentos quieren

- A. Dejar de hacer lo mismo en los cuentos y verse jóvenes y bellas.
 - B. Cambiar los cuentos para verse mejor y ser brujas buenas.
 - C. Mantener su imagen de brujas malas en los cuentos y hacer maldades.
 - D. Hacer nuevas maldades y acabar con los personajes de los cuentos.
8. Pipe debe realizar una consulta sobre los mitos y leyendas de su región. En la biblioteca encuentra los siguientes textos. ¿Cuál es el más adecuado para su consulta?
- A. “Nuestras rutas, parajes y caminos”
 - B. “Las mejores 365 historias para niños”
 - C. “Los sonidos del pasado, mil canciones del país”
 - D. “Nuestra identidad, los relatos de nuestros orígenes”

9. Observa la siguiente ilustración y resuelve la pregunta



¿Cómo sabemos que el pan se quemó?

- A. Por la expresión de sorpresa del niño después del accidente.
- B. Porque el niño habla del mal funcionamiento de los aparatos.
- C. Porque las imágenes 3 y 4 muestran el humo que sale del pan.
- D. Porque el pan duró tres minutos en el horno y por eso se quemó.

10. Laura recibe una nota de una de sus amigas del barrio. Ella decide responderla de la siguiente manera:

Hola amiga:

Gracias por preocuparte, pero eso no es para mí, no coordino mi cabeza con los pies. Ahora me dedico a dibujar, a pintar y ya tengo varios cuadros para la venta. Sin embargo, si quieres nos vemos una tarde de estas y charlamos un rato sobre el tema, para que te animes y compres una de mis obras.

¿Cuál crees que sea la nota que recibió Laura?

- A. ¡Laurita! Creo que tienes problemas con una de tus amigas. No respondes a los mensajes que te envían. Cuéntame qué te preocupa. ¿Tienes dificultades?
- B. ¡Hola Laura! ¿Por qué no has regresado a clases de danzas? Mira que hemos aprendido ritmos nuevos y estamos preparando una presentación para junio.
- C. ¡Hola Laura! Estoy muy preocupada, no te he visto en clase de dibujo. ¿Qué te has hecho? ¿Tienes dificultades? Recuerda que somos amigas.
- D. ¡Laurita! Estoy muy contenta de que estés aprendiendo sobre arte. Te Visitaré muy pronto y elegiré un cuadro para comprártelo.

Responde las preguntas con base al siguiente texto

VIVIR EN MANADA



El lobo es un animal social. Vive en grupos, en ocasiones numerosos, de más de 40 individuos o simplemente de una pareja. Lo habitual es grupos de 10 miembros. Esta configuración se define por el tipo de caza; en las regiones donde abundan los grandes herbívoros las manadas están compuestas por un mayor número de miembros. Por ejemplo, en la isla Royale (Canadá), donde la presa principal es el alce, lo común es grupos de 15 o 20 lobos.

Todos los miembros de la manada participan en la caza, la defensa del territorio o el cuidado de las crías. La estructura es jerárquica y las primacías se establecen mediante el combate. Es la ley del más fuerte. El macho más fuerte es el guía y líder del resto del grupo.

En una manada existen dos rangos básicos, el de los machos y el de las hembras. La hembra y el macho dominante son los únicos que se reproducen y también los primeros en comer. No son extrañas las peleas dentro de la manada para intentar arrebatarse el liderazgo.

En ocasiones, se encuentran los denominados lobos solitarios. Suelen ser jóvenes que han sido expulsados de la manada y vagan en busca de un lugar donde instalarse. A menudo, en la búsqueda de una pareja y un territorio propio, recorren enormes distancias.

Autor anónimo

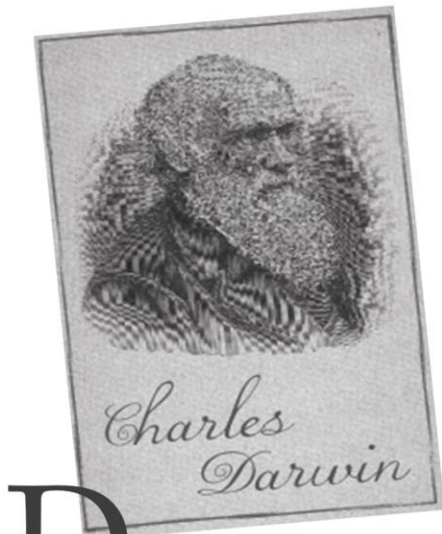
11. La intención del texto “Vivir en manada” es

- A. Explicarnos las jerarquías de los lobos en las manadas.
- B. Contarnos cómo compiten entre sí los lobos para controlar su manada.
- C. Describirnos las actitudes de los lobos cuando ven amenazado su territorio.
- D. Describirnos cómo conviven los lobos y las funciones que cumple cada uno.

12. En la lectura anterior, con la expresión “la estructura es jerárquica y las primacías se establecen mediante el combate”, se quiere decir que

- A. Todos los lobos pueden llegar a ser líderes de la manada, solo deben esperar.
- B. Los combates deciden cuáles son los lobos que deben abandonar la manada.
- C. Es posible encontrar lobos que vagan buscando un nuevo lugar Y pareja.
- D. el lobo más fuerte es el líder de la manada y es único papá de las crías.

EL ARTE DE LA CIENCIA



En agosto llega a Bogotá *Darwin la exhibición*, una exposición sobre el científico británico que revolucionó la biología.

Después de pasar por Villavicencio, el naturalista Charles Darwin llega a Bogotá a través de cientos de piezas de biología, más de 180 objetos, maquetas, gráficos, animales vivos y especies preservadas, entre otros elementos que hacen parte de la muestra *Darwin la exhibición*. Esta exposición pretende mostrar la vida y obra del padre de la teoría de la evolución, de manera didáctica y sencilla.

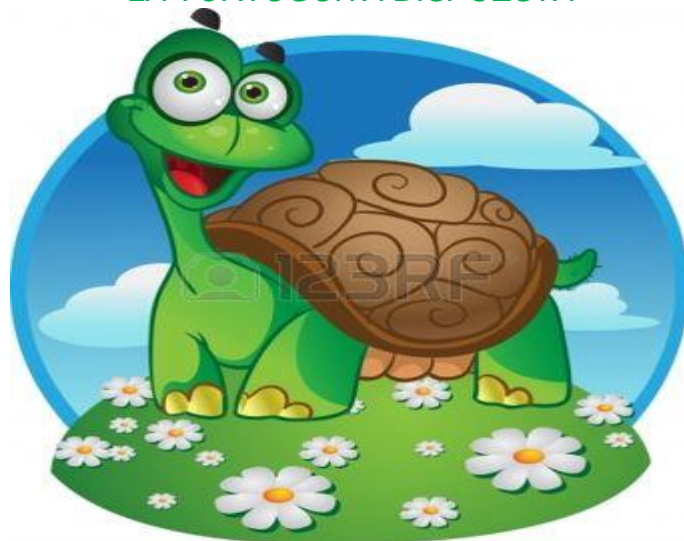
El claustro La Enseñanza será la casa de la exposición desde mediados de

agosto. La colección pertenece al Museo Americano de Historia Natural de Nueva York y cuenta con nueve salas temáticas: La vida, El mundo antes de Darwin, El joven naturalista, El viaje alrededor del mundo, El origen de la teoría, El estudio de Darwin, La evolución hoy, Legado y la sala interactiva para niños.

La exhibición, que además estará en Medellín y Barranquilla, tiene en su agenda conferencias, talleres y conversatorios a cargo de expertos nacionales e internacionales.

13. Cuando en el texto anterior nos dicen que “El claustro La Enseñanza será la casa de la exposición desde mediados de agosto”, significa que
- A. Charles Darwin vivirá desde agosto en un lugar de Bogotá.
 - B. en ese lugar se podrá asistir a una exposición sobre Charles Darwin.
 - C. en ese lugar se mostrarán algunas pocas piezas de *Darwin la exhibición*.
 - D. el Museo Americano de Historia Natural se trasladará a Bogotá desde agosto.

LA TORTUGUITA DISPUESTA



Se presentó una sequía en la tierra, y los animales se estaban muriendo de hambre sin agua ni nada que comer. Al ver que no llovía y los arroyos y las plantas se habían secado, se encontraron en un lugar alto en donde se reunían con frecuencia.

A la reunión asistieron tío Tigre, Oso, Ñeque, Venado, tío Conejo, Burro, Perro, Sapo, doña Tortuga y Gallinazo. Entonces todos los animales empezaron a hablar.

Tío Tigre, que era la autoridad, dijo:

—Vamos a ver, ¿quién puede llevar una carta a Dios para implorarle que llueva?

—Venado —dijeron todos en coro—. Venado que es muy ágil para correr.

Venado se excusó diciendo que con mucho gusto iría, pero que el cielo estaba muy alto y muy lejos y últimamente estaba sufriendo de reumatismo.

—Entonces que vaya Paloma Mensajera, que está acostumbrada a volar por esas alturas.

Paloma se excusó alegando sufrir otra enfermedad. Y así sucesivamente todos los animales, hasta que le llegó el turno a Tortuguita, que estaba toda tímida en el borde de una gran piedra.

—Bueno, yo voy —dijo ella sacando la cabeza del caparazón y empezó a deslizarse arriba de una piedra.

Todos los animales aplaudieron admirados por la valentía con que Tortuga asumió la tarea de llevar el mensaje al cielo.

Día tras día y semana tras semana, los animales se reunían a esperar el regreso de doña Tortuga. Y nada que llovía y nada que Tortuga regresaba. Y así pasaron tres meses.

—Ese animal dónde se habrá metido —se preguntaban algunos. —¡Estamos desesperados!

—se lamentaban otros. Hasta que tío Tigre, que era la autoridad, pidió silencio y rugió desde lo más alto de aquel lugar:

—Como doña Tortuga no llegue hoy, el día que vuelva, por la demora tan grande, le vamos a dar una fuerte paliza.

—¡Sí, le daremos una fuerte paliza! —rebuznaron, cacarearon, relincharon, croaron, graznaron, mugieron todos.

Y entonces doña Tortuga sacó la cabeza de allá abajo de la piedra a donde se había resbalado, y respondió:

—Sigán hablando mal de mí y verán que no voy a ninguna parte.

Narradora: Elia Rosa Mercado (Corozal, Sucre).

Recopiló: Jairo Mercado

14. ¿Qué habría sucedido si otro animal diferente a la tortuga hubiera aceptado la tarea?

- A. hubiese llegado más rápido, porque cualquiera de ellos era más rápido que la tortuga.
- B. le hubiese pasado lo mismo que a la tortuga, porque las piedras eran resbalosas.
- C. se hubiese encontrado con la tortuga y la habría acompañado.
- D. se hubiese tardado más que la tortuga.

**Anexo C. Rejillas para tabular información prueba diagnóstica grado
segundo y tercero**

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



**REJILLAS PARA TABULAR INFORMACIÓN PRUEBA DIAGNÓSTICA GRADO
SEGUNDO Y TERCERO**

La evaluación diagnóstica del área de Lenguaje para los grados segundo y tercero, tiene la finalidad de identificar los niveles en que se encuentran los estudiantes en cuanto a análisis, síntesis, organización y producción de textos. Este instrumento consta de 15 preguntas, y su tiempo de aplicación promedio es de 90 minutos aproximadamente. En este sentido, la evaluación la resuelve cada estudiante en forma individual con orientaciones generales de la docente. De igual manera, cada punto con su respuesta correcta tiene valoración de 6,6 para un equivalente del 100%.

Los criterios para la calificación son los siguientes:

Pregunta 1: En esta pregunta el estudiante estará en capacidad de interpretar o inferir en el texto leído. Respuesta correcta es la **b**.

Pregunta 2: El estudiante reconocerá la información explícita del texto. La respuesta correcta es la **a**.

Pregunta 3: En esta pregunta el lector estará en capacidad de inferir a partir de la lectura del texto. La respuesta correcta es la **c**.

Pregunta 4: En esta pregunta el estudiante recupera información implícita en el texto. La respuesta correcta es la **d**.

Pregunta 5: En esta pregunta el estudiante deberá inferir información implícita en el texto. La respuesta es la **c**.

Pregunta 6: En esta pregunta el estudiante estará en la capacidad de interpretar información implícita en el texto. La respuesta es la **b**.

Pregunta 7: En esta pregunta el estudiante identifica y reconoce la estructura del texto, y la información implícita del mismo. Respuesta **d**.

Pregunta 8: En esta pregunta el estudiante estará en capacidad de inferir información implícita en el texto. Respuesta **c**.

Pregunta 9: En esta pregunta el estudiante debe dar cuenta de la organización micro y superestructura que debe seguir un texto para lograr su coherencia y cohesión. Respuesta **d**

Pregunta 10: En esta pregunta el estudiante debe sintetizar lo importante y resaltante de la imagen para poderlo transmitir. (Crítico). Respuesta **c**

Pregunta 11: En esta pregunta el estudiante debe identificar la estructura del texto. (Literal). Respuesta **b**

Pregunta 12: En esta pregunta el estudiante debe recuperar información explícita en el texto. (Literal)
Respuesta **c**

Pregunta 13: En esta pregunta el estudiante reconoce información explícita de la situación de comunicación. (Literal). Respuesta **d**

Pregunta 14: En esta pregunta el estudiante deberá reconstruir el texto leído haciendo uso de secuencia de imágenes ordenándolas. Respuesta **a**

Pregunta 15: En esta pregunta el estudiante deberá deducir el significado de palabras a partir de información del texto. La respuesta correcta es la **a**.

**REJILLA DE TABULACIÓN PRUEBA DIAGNÓSTICA
AGUADA DE CEFERINO- GRADOS SEGUNDO Y TERCERO**

Asignatura: Lengua Castellana



| CÓDIGO DEL ESTUDIANT E | NÚMERO DE PREGUNTAS | | | | | | | | | | | | | | | TOTAL DE ACIERTO S |
|---------------------------------|---------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|-----------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | |
| 01 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 02 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 03 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 04 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 05 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 06 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 07 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 08 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 09 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 10 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 11 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 12 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 13 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 14 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 15 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 16 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 17 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 18 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 19 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 20 | | | | | | | | | | | | | | | | |

**TABLA DE VALORACIÓN DE LA PRUEBA DIAGNÓSTICA
GRADOS SEGUNDO Y TERCERO**

El siguiente cuadro hace hincapié en los niveles de lectura en los que se encuentran los estudiantes y su valoración cualitativa acorde a los aciertos y desaciertos obtenidos en la misma.

| CÓDIGO | CONCEPTO DEL EVALUADOR | NIVEL OBTENIDO |
|---------------|-------------------------------|-----------------------|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

Anexo D. Rejillas para tabular información prueba diagnóstica grado quinto

| | |
|---|---|
| UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS ESCUELA DE EDUCACIÓN MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA |   |
| REJILLAS PARA TABULAR INFORMACIÓN PRUEBA DIAGNÓSTICA GRADO QUINTO | |
| <p>La evaluación diagnóstica del área del área de Lenguaje para el grado Quinto, tiene la finalidad de identificar los niveles en que se encuentran los estudiantes en cuanto a análisis, síntesis, organización y producción de textos.</p> <p>Este instrumento consta de 14 preguntas, y su tiempo de aplicación promedio es de 90 minutos aproximadamente. En este sentido, la evaluación la resuelve cada estudiante en forma individual con orientaciones generales de la docente. De igual manera, cada punto con su respuesta correcta tiene valoración de 7, 14 para un equivalente del 100%.</p> | |

Los criterios para la calificación son los siguientes:

Pregunta 1: En esta pregunta el estudiante realiza inferencias y relaciones coherentes sobre el contenido de una lectura a partir de la información que le brinda el texto. Respuesta C

Pregunta 2: En esta pregunta el estudiante lee y explica el mensaje principal de un gráfico. Respuesta C

Pregunta 3: En esta pregunta el estudiante estará en capacidad de interpretar o inferir en el texto leído. Respuesta correcta es la A.

Pregunta 4: En esta pregunta el estudiante estará en capacidad de interpretar o inferir en el texto leído. Respuesta correcta es la B

Pregunta 5: En esta pregunta el estudiante reconocerá la información explícita del texto. La respuesta correcta es la B

Pregunta 6: En esta pregunta el estudiante establece la relación entre palabras explícitas en un texto. Respuesta correcta la C

Respuesta 7: En esta pregunta el estudiante estará en capacidad de inferir en el texto leído. Respuesta correcta es la A

Respuesta 8: En esta pregunta el estudiante estará en capacidad de interpretar o inferir en el texto leído. Respuesta correcta es la D

Respuesta 9: En esta pregunta el estudiante recupera información implícita en el texto. La respuesta correcta es la B.

Respuesta 10: En esta pregunta el estudiante recupera información implícita en el texto. La respuesta correcta es la B.

Respuesta 11: En esta pregunta el estudiante recupera información implícita en el texto. La respuesta correcta es la A.

Respuesta 12: En esta pregunta el estudiante recupera información implícita en el texto. La respuesta correcta es la D

Respuesta 13: En esta pregunta el estudiante estará en capacidad de interpretar o inferir en el texto leído. Respuesta correcta es la D

Respuesta 14: En esta pregunta el estudiante estará en capacidad de interpretar o inferir en el texto leído. Respuesta correcta es la A

REJILLA DE TABULACIÓN PRUEBA DIAGNÓSTICA AGUADA DE CEFERINO- GRADO QUINTO

Asignatura: Lengua Castellana

| NOMBRE DEL ESTUDIANT E | NÚMERO DE PREGUNTAS | | | | | | | | | | | | | | | TOTAL DE ACIERTO S |
|---------------------------------|---------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|-----------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | |
| 01 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 02 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 03 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 04 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 05 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 06 | | | | | | | | | | | | | | | | |

**TABLA DE VALORACIÓN DE LA PRUEBA DIAGNÓSTICA
GRADO QUINTO**

El siguiente cuadro hace hincapié en los niveles de lectura en los que se encuentran los estudiantes y su valoración cualitativa acorde a los aciertos y desaciertos obtenidos en la misma.

| CÓDIGO | CONCEPTO DEL EVALUADOR | NIVEL OBTENIDO |
|---------------|-------------------------------|-----------------------|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

**Anexo E. Rejilla de tabulación prueba diagnóstica Aguada de Ceferinog-
grados segundo y tercero**

Asignatura: Lengua Castellana

La (x) corresponde a los desaciertos de los estudiantes.

| ESTUDIANT E | NÚMERO DE PREGUNTAS | | | | | | | | | | | | | | | TOTAL DE ACIERTO S |
|----------------|---------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|-----------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | |
| N. 01 | x | | x | | x | x | x | x | x | x | x | | | x | | 5 |
| N. 02 | x | x | | x | | x | x | x | x | x | | x | | x | x | 4 |
| N. 03 | | | x | x | | x | | x | x | x | x | x | | x | | 6 |
| N. 04 | | | x | x | x | x | x | x | | x | x | | x | x | x | 4 |
| N. 05 | | | x | x | x | x | x | x | x | x | x | | | x | x | 4 |
| N. 06 | | | | | | | | | | x | | | | | | 14 |
| N. 07 | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | | x | | x | x | 2 |
| N. 08 | x | x | | x | x | x | x | x | | x | x | | x | | | 5 |
| N. 09 | x | x | | x | x | x | x | x | | x | x | x | | x | | 4 |
| N. 10 | x | | x | x | x | x | x | x | | | x | x | x | x | x | 3 |
| N. 11 | | x | | x | | x | x | | | x | | x | | | x | 8 |
| N. 12 | | x | x | | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | 2 |
| N. 13 | x | x | | | x | x | x | x | | x | x | x | x | x | | 4 |
| N. 14 | x | x | | | | | | x | | x | x | | | x | x | 8 |
| N. 15 | x | | x | | x | | | x | x | x | x | x | | x | x | 5 |
| N. 16 | | x | | x | x | x | x | x | x | | | x | | | | 7 |
| N. 17 | x | | x | | | x | x | x | | | x | x | x | x | x | 5 |
| N. 18 | | x | | | x | | | x | x | x | | x | | | x | 8 |
| N. 19 | x | | x | | | | | x | x | | x | x | x | x | | 7 |

TABLA DE VALORACIÓN DE LA PRUEBA DIAGNÓSTICA

GRADOS SEGUNDO Y TERCERO

El siguiente cuadro hace hincapié en los niveles de lectura en los que se encuentran los estudiantes y su valoración cualitativa acorde a los aciertos y desaciertos obtenidos en la misma.

| CÓDIGO | TOTAL DE ACIERTOS | NIVEL DE DESEMPEÑO |
|--------|-------------------|--------------------|
| N. 01 | 5 | INSATISFACTORIO |
| N. 02 | 4 | INSATISFACTORIO |
| N. 03 | 6 | INSATISFACTORIO |
| N. 04 | 4 | INSATISFACTORIO |
| N. 05 | 4 | INSATISFACTORIO |
| N. 06 | 14 | AVANZADO |
| N. 07 | 2 | INSATISFACTORIO |
| N. 08 | 5 | INSATISFACTORIO |
| N. 09 | 4 | INSATISFACTORIO |
| N. 10 | 3 | INSATISFACTORIO |
| N. 11 | 8 | SATISFACTORIO |
| N. 12 | 2 | INSATISFACTORIO |
| N. 13 | 4 | INSATISFACTORIO |
| N. 14 | 8 | SATISFACTORIO |
| N. 15 | 5 | INSATISFACTORIO |
| N. 16 | 7 | SATISFACTORIO |
| N. 17 | 5 | INSATISFACTORIO |
| N. 18 | 8 | SATISFACTORIO |
| N. 19 | 7 | SATISFACTORIO |

REJILLA DE TABULACIÓN PRUEBA DIAGNÓSTICA AGUADA DE CEFERINO- GRADO QUINTO

Asignatura: Lengua Castellana

| ESTUDIANTE | NÚMERO DE PREGUNTAS | | | | | | | | | | | | | | TOTAL DE ACIERTOS |
|------------|---------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|-------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | |
| 1 | X | | | X | X | | | X | | X | X | | | | 8 |
| 2 | X | X | | | | X | X | X | X | X | | X | X | X | 4 |
| 3 | | X | | X | | X | | X | X | X | X | X | X | X | 4 |
| 4 | X | | | | X | | | | X | X | X | X | X | X | 7 |
| 5 | | | X | | X | | X | | X | X | X | | X | X | 6 |
| 6 | | | X | X | X | | X | | X | X | | X | X | X | 5 |

**TABLA DE VALORACIÓN DE LA PRUEBA DIAGNÓSTICA
GRADO QUINTO**

El siguiente cuadro hace hincapié en los niveles de lectura en los que se encuentran los estudiantes y su valoración cualitativa acorde a los aciertos y desaciertos obtenidos en la misma.

| CÓDIGO | TOTAL DE ACIERTOS | NIVEL DE DESEMPEÑO |
|---------------|--------------------------|---------------------------|
| N. 01 | 8 | SATISFACTORIO |
| N. 02 | 4 | INSATISFACTORIO |
| N. 03 | 4 | INSATISFACTORIO |
| N. 04 | 7 | DEBE MEJORAR |
| N. 05 | 6 | INSATISFACTORIO |
| N. 06 | 5 | INSATISFACTORIO |



Anexo F. Resultados totales de la prueba diagnóstica, niveles literal e inferencial grados segundo y tercero.

| NIVELES LITERAL E INFERENCIAL | | | | |
|-------------------------------|-----------------|--------------|---------------|----------|
| ESCALA | 0-2 | 3-7 | 8- 12 | 13-15 |
| NIVEL DE DESEMPEÑO | INSATISFACTORIO | DEBE MEJORAR | SATISFACTORIO | AVANZADO |
| NUMERO DE ESTUDIANTES | 2 | 13 | 3 | 1 |

Resultados totales de la prueba diagnóstica niveles literal e inferencial grado quinto.

| NIVELES LITERAL E INFERENCIAL | | | | |
|-------------------------------|-----------------|--------------|---------------|----------|
| ESCALA | 0-2 | 3-7 | 8- 12 | 13-15 |
| NIVEL DE DESEMPEÑO | INSATISFACTORIO | DEBE MEJORAR | SATISFACTORIO | AVANZADO |
| NUMERO DE ESTUDIANTES | 0 | 5 | 1 | 0 |

Anexo G. Rúbrica para evaluar el texto descriptivo

| | |
|--|---|
| UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS ESCUELA DE EDUCACIÓN MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA RÚBRICA PARA EVALUAR EL TEXTO DESCRIPTIVO |   |
|--|---|

| | |
|--|--------|
| NOMBRE DEL ESTUDIANTE: | GRADO: |
| INSTITUCIÓN EDUCATIVA AGUADA DE CEFERINO | |

| CRITERIOS | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| Examina las diversas perspectivas inmersas en el texto. | | | | | |
| Toma una postura reflexiva frente a los elementos descriptivos presentes en el texto. | | | | | |
| Extrae elementos invariables en un texto descriptivo. | | | | | |
| Desarrolla la capacidad de identificar errores en un texto descriptivo argumentando sus hallazgos. | | | | | |
| Diseña descripciones subjetivas y objetivas que sustentan una temática acordada. | | | | | |
| Como lector logra sacar conclusiones a partir de pruebas y modificar sus puntos de vista sobre la realidad. | | | | | |
| Identifica vacíos en un texto y propone reformas. | | | | | |
| El texto permite la discusión entre pares para confrontar posturas distintas. | | | | | |
| En el escrito se utilizan palabras que adquieren significados diferentes al manejo diario; ¿hay metáforas, comparaciones, analogías? | | | | | |

Anexo H. Talleres de la secuencia didáctica

ESCUELA DE EDUCACIÓN MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA INSTITUCIÓN EDUCATIVA AGUADA DE CEFERINO AREA LENGUA CASTELLANA

Universidad
Industrial de
Santander



FASE 1: ¡EXPLORO Y ME DIVIERTO Tiempo 5 horas.

SESIÓN 1: SOCIALIZACIÓN DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN TIEMPO: 60 minutos

- 1.1 Actividad de motivación (juego descubro el personaje)
- 1.2 Exposición en Power Point para socializar el trabajo de investigación
- 1.3 Diálogo abierto con los estudiantes sobre el trabajo a desarrollar

LOS TEXTOS DESCRIPTIVOS COMO PROPUESTA DIDÁCTICA PARA DESARROLLAR PROCESOS DE PENSAMIENTO INFERENCIAL Y CRÍTICO, CON LOS ESTUDIANTES DE LOS GRADOS SEGUNDO, TERCERO Y QUINTO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA AGUADA DE CEFERINO DEL MUNICIPIO DE GIRÓN

NUVIA SANTANA NIETO
Autora

MG. LUIS ALFREDO MANTILLA
FORERO
Director del proyecto

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS E HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
BUCARAMANGA, NOVIEMBRE DE 2011

| SECUENCIA DIDÁCTICA | |
|---------------------|--|
| OBJETIVO GENERAL: | DESARROLLAR UNA SECUENCIA DIDÁCTICA, CON LOS ESTUDIANTES DE LOS GRADOS SEGUNDO, TERCERO Y QUINTO DE LA IE AGUADA DE CEFERINO DE GIRÓN, QUE PERMITA INCLUIR PROCESOS DE PENSAMIENTO INFERENCIAL Y CRÍTICO POR MEDIO DE LA LECTURA Y ESCRITURA DE TEXTOS DESCRIPTIVOS. |
| TÍTULO: | A PINTAR CON PALABRAS |
| TIEMPO PREVISTO: | 36 HORAS- 3 SEMANAS |
| NÚMERO DE SESIONES: | 18 |
| FASES: | 5 |

FASE 1. EXPLORO Y ME DIVIERTO

SOCIALIZACIÓN DE LA PROPUESTA

ESTRUCTURA DEL TEXTO

TRABAJO INTERACTIVO

SINÓNIMOS Y ANTÓNIMOS

MOTIVACIÓN Y CREACIÓN DE UN TEXTO DESCRIPTIVO

DESCRIPCIÓN OBJETIVA

PREGUNTAS PROBLEMATIZADORAS

DESCRIPCIÓN SUBJETIVA

FASE 2. PINCELADAS CREATIVAS



- ❖ SENSIBILIZACIÓN DE LOS SENTIDOS
- ❖ OBSERVAR VIDEO
- ❖ ELABORAR COMPARACIONES
- ❖ TRABAJO ENTRE PARES
- ❖ MESA REDONDA
- ❖ ANALOGÍAS
- ❖ DESCUBRIR PERSONAJES

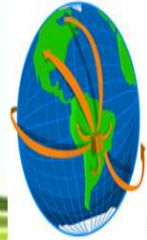
FASE 3. COMPRENDO Y ANALIZO LOS TEXTOS DESCRIPTIVOS

- LECTURA COMENTADA DE UN TEXTO DESCRIPTIVO
- TRABAJO COLECTIVO PARA DISCUTIR SOBRE EL TEXTO LEÍDO
- DESCRIBIR LAS TRANSFORMACIONES DE MI CONTEXTO



FASE 4. EL MUNDO DE LA IMAGEN

- JUEGO DE ADIVINANZAS
- MODELADO DE UN TEXTO DESCRIPTIVO DE UN OBJETO
- TRABAJO GRUPAL
- MODELEMOS UN LUGAR
- DESCRIPCIÓN OBJETIVA Y SUBJETIVA
- MODELADO DEL TEXTO DEL DOCENTE
- MODELADO DE UNA FOTOGRAFÍA
- DISCUSIÓN Y COMPARACIÓN DE TEXTOS



FASE 5. A EVALUAR LO APRENDIDO

- ❑ SECUENCIA DE EVENTOS
- ❑ TRABAJO ESCRITO
- ❑ SOCIALIZACIÓN DE TRABAJOS
- ❑ REJILLA DE EVALUACIÓN
- ❑ ELABORACIÓN DE ALBÚM



SESIÓN 2: TRABAJO INTERACTIVO TIEMPO: 120 minutos

2.1 Trabajo interactivo en el siguiente link
<http://briandadeluna.webnode.es/lengua/a3-la-descripcion/>.

2.2 Conversatorio sobre impresiones causadas acerca del trabajo en línea
¿Cómo te pareció la actividad?, ¿Entiendes que es describir?

2.3 Trabajo colaborativo: Describe a tu compañero

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



NOMBRE DEL ESTUDIANTE _____ FECHA _____
Elige a uno de tus compañeros y realiza la descripción

2.4 Proyección de la imagen link <http://industrialime.blogspot.com.co/2010/05/la-pina.html>



2.5 Trabajo individual, elaborar la descripción sobre la imagen observada.

SESIÓN 3: PARA TENER EN CUENTA EN LAS DESCRIPCIONES TIEMPO: 120 minutos

3.1. Modelado del texto descriptivo sobre la imagen presentada en la sesión anterior.

DESCRIPCIÓN OBJETIVA DE LA PIÑA

La piña es una fruta, se cultiva en las regiones tropicales, mide entre 30 a 60 cm de largo, tiene forma cilíndrica, de color amarillo, dorado o verde, posee una corteza escamosa de color marrón y una corona de hojas verdes espinosas y una pulpa amarilla. Como dato curioso, la piña tiene bien definidos sus ojos, son los círculos que se crean alrededor de la fruta.

La aroma dulce suele ser lo más distintivo de esta fruta, sino tiene buen aroma, no está madura.

La piña es resistente a las sequías, deben ser abonadas con granulado o abono de frutales mensualmente. La piña enfrenta distintos problemas de cultivo: irrigación, cosecha precoz, enfermedades, plagas, fertilidad, control de malezas, entre otros. La plaga que mayormente afecta estos cultivos son los hongos, así que hay que tener mucho cuidado al regarla. Debe ser temprano en la mañana una sola vez al día.

Esta fruta es sembrada por hijuelos o con la corona, tradicionalmente tarda dos años en producir y le gustan los suelos sueltos y fértiles.

La piña es fuente de vitaminas, nos ayuda a bajar de peso, facilita la digestión y la eliminación de grasa.

DESCRIPCIÓN SUBJETIVA DE LA PIÑA

La piña me parece más deliciosa que la fresa, esta fruta huele bien, es todo un perfume para todos los que la observan en la vereda o en el supermercado. Creo que es la primera fruta en acabarse, todos se la quieren llevar para sus hogares mientras otras esperan con ansiedad las caricias de sus compradores. Es la más apetecida por sus propiedades curativas y vitamínicas que posee.

Sus paredes están pintadas de color amarillo, dorado y verde, que permitía sentirse en un lugar tranquilo y armonioso. Ella es elegante, sus ojos grandes como el sol permiten controlar todo el campo y visualizar la ciudad; para mí es toda una reina! Su linda corona la convierte en la más admirada de todas las frutas.

La piña refleja la perseverancia y el trabajo fuerte del hombre del campo, ya que por más de dos años necesita de muchas atenciones y cariños.

3.2. Socializar el contenido del texto guiado con preguntas que permitan descubrir aspectos que los estudiantes no tuvieron en cuenta al hacer las descripciones.

3.3. Escribe a qué tipo de descripción hace parte las siguientes oraciones:

1. La primavera comienza, en el hemisferio sur, el 21 de septiembre.
2. El labrador es una de las clases más conocidas en el mundo, es originaria de Canadá, es destacado por ser un animal trabajador, juguetón e inteligente
3. .El libro está compuesto4. Los árboles tienen un tronco robusto, alto y fuerte
4. .El piso esta hecho de cerámica y las murallas están cubiertos de un color amarillo
5. .El animal hiberna durante todo el invierno.
6. La ciudad fue fundada en el año 1460 por conquistadores españoles.
7. Vive, en su mayoría, en las regiones cálidas de América, principalmente en Perú, Bolivia, Colombia, Brasil y Argentina.
8. Normalmente solo aparecen en ciertas épocas del año, pues no sobreviven mucho al apareamiento ni se les admite en el nido tras el vuelo nupcial.
9. La superficie de la tierra está compuesta, más de un 70%, por cuerpos de agua

Fuente: <http://www.ejemplos.co/20-ejemplos-de-descripcion-objetiva/#ixzz4WaqBfJzi>

10. Ella me parece la más linda.
11. Es la ciudad más hermosa que he conocido.
12. La superficie de la pared estaba pintada con un color que permitía sentirse en un bosque tranquilo.
13. Ya nada acaricia su superficie y ansiosas esperan las caricias de las fichas de dominó o quizá, con más suerte, el contacto de una suave tela verde.
14. Las caricias que me daba eran las mejores que una mujer podía dar.6. Parece la chica más hermosa del mundo, pero lo es solo por fuera.
15. La carrera de medicina es la más difícil de toda la universidad.
16. Es una persona que se preocupa mucho de las cosas, pero que no hace demasiado para modificarlas.
17. Debe tomar tres medicamentos a diario y solo tiene cuarenta años, yo creo que está en un estado preocupante.
18. Me encontré recorriendo la casa por dentro, honestamente sentía estar en un basural.

Fuente <http://www.ejemplos.co/20-ejemplos-de-descripcion-subjetiva/>

3.4. Trabajo individual. Repasa el esquema de la descripción de un objeto

NOMBRE DEL ESTUDIANTE _____ FECHA _____

Repasa el esquema de la descripción de un objeto, en ella incorpora nuevo vocabulario y elabora una descripción objetiva y subjetiva.



FASE 2: PINCELADAS CREATIVAS TIEMPO: 10 HORAS

SESION 4. Sensibilización de los sentidos Tiempo 120 minutos.

4.1. Proyección de sonidos de la naturaleza (agua, aire, canto de aves, ruido de las hojas).

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=-d6-WdETJck>

<https://www.youtube.com/watch?v=gZzYTHovFt8>

<https://www.youtube.com/watch?v=ur7nTGMV8J0>

<https://www.youtube.com/watch?v=zdqumCoL-NE>

<https://www.youtube.com/watch?v=4IOKI9h9174>

4.2. Conversatorio sobre las percepciones sentidas sobre los sonidos



NOMBRE DEL ESTUDIANTE _____ FECHA _____

Dibujar el lugar donde creen que se emiten esos sonidos.

| Lugar 01 | Lugar 02 | Lugar 03 | Lugar 04 |
|----------|----------|----------|----------|
| | | | |

4.4 Trabajo colaborativo: Comparación y argumentación de los dibujos realizados por los estudiantes

SESIÓN 5. Observo y comparo Tiempo 120 minutos

5.1 Salida Pedagógica para explorar el entorno que me rodea

5.2 Explorando nuestro ambiente natural

¿Cómo es el lugar?

¿Qué ves?

¿Qué sensaciones recibes?

¿A qué te recuerda?

¿Con quién se encontró?

¿Qué le paso?

¿Cómo sigue?

¿Qué ocurre?

¿Cómo fue el final de la exploración?

- Esperado- inesperado
- Tiste- feliz
- Intrigante- misterioso- aventurero
- Reservado- discreto- tranquilo

NOMBRE DEL ESTUDIANTE _____ FECHA _____



En un escrito describe el lugar explorado, organiza la historia en tres partes; introducción, nudo y desenlace. No olvides colocar todos los detalles relacionados con el medio y la naturaleza de tu entorno escolar.

5.3 Lectura entre pares para comparar los textos elaborados

SESIÓN 6. Estructura de los textos descriptivos. Tiempo 120 minutos

6.1. Presentación en Power Point sobre la estructura del texto descriptivo

TEXTOS DESCRIPTIVOS

Describir es explicar, de manera detallada y ordenada, cómo son las personas, animales, lugares, objetos y sentimientos.



CÓMO DESCRIBIR?

Observación

El primer paso es observar y anotar lo que caracteriza al objeto. Hay que tener en cuenta los elementos que componen el objeto y las cualidades que se perciben.



CÓMO DESCRIBIR?

Selección

No es necesario que se describa todo lo que se observe. Es imprescindible reducir la descripción a los rasgos y las características que resultan significativas.



CÓMO DESCRIBIR?

Ordenación

Los rasgos y las características no deben aparecer desordenados. Es conveniente presentarlos en un orden.

Estructura de la descripción:

- orden espacial son lo lejano y lo cercano...;
- orden sensorial son la forma, el tamaño, el color, etc.;
- orden lógico son de lo general a lo particular, de lo esencia a lo secundario, etc



CÓMO DESCRIBIR?

Redacción

Es necesario elegir el vocabulario adecuado, los rasgos y características han de ser precisas y rigurosas. Buscar expresividad, sugerencia, etc., en otras palabras, lo que el autor quiera transmitir al oyente.



DESCRIPCIÓN OBJETIVA

Muestra la realidad tal como es. En ella, el emisor se limita a reflejar lo que ve de una manera minuciosa y precisa, sin manifestar sus propios sentimientos o emociones.

DESCRIPCIÓN SUBJETIVA

La descripción pierde en minuciosidad y exactitud y se llena de valoraciones personales que transmiten al receptor las emociones y sentimientos de quien hace la descripción.

Es un perro grande, de color negro azabache. Su pelaje es abundante. Tiene las patas largas y robustas. Sus orejas son muy largas y su hocico afilado. En la frente tiene una mancha de color blanco. En su collar hay una placa en la que podrás leer su nombre: Bobby.



Descripción Subjetiva.

Es propia de los textos Literarios. Tiene una finalidad estética. El emisor no se preocupa tanto de reflejar la realidad como de dar cuenta de los efectos que esa realidad produce en su ánimo, por eso, la descripción pierde minuciosidad y exactitud y se llena de valoraciones personales que transmiten al receptor las emociones y sentimientos de quien hace la descripción.

Características:

- El autor refleja sus sentimientos y emociones a la vez que describe.
- Abundan los epítetos y otros recursos del lenguaje (comparaciones, metáforas...).
- Se utiliza en descripciones literarias.

Ejemplo:

Se puede observar que es un cachorrito,
es muy pequeño necesita de muchas atenciones
Y cariños . Debe estar vigilado para que no se
Valla a lastimar, pero se puede ver que el
Perrito esta triste y aburrido , que se muere de
Ganas por jugar con alguien o con otro cachorro



6.2. Comentario dirigido con preguntas orientadoras; aquí se dialoga sobre los textos que los niños han elaborado, mirar si cumplen o no con la estructura descriptiva)

6.3

NOMBRE DEL ESTUDIANTE _____ FECHA _____

Elabora la lectura del siguiente texto y analiza si cumple o no con la estructura de un texto descriptivo

Niños extraviados

Cuando María y José se fueron para la ciudad de Bucaramanga, llevando a sus hijos Carlitos y Pepa, para participar en la fiesta de la navidad, no esperaron encontrarse con tantas personas celebrando en las calles. Antes de que se dieran cuenta, fueron envueltos y arrastrados por ella, soltando de sus manos a sus hijos y perdiéndoles de vista.

Al terminar el día, después de buscarlos desesperadamente en los parques y las calles aledañas a ella y no encontrarlos, acudieron a la policía y escribieron varios avisos con la descripción de sus hijos, para que los ayudaran a buscarlos. Mira lo que dice uno de los textos que escribieron: “Se han extraviado dos niños durante la fiesta de la navidad. El niño se llama Carlitos. Es de estatura mediana, piel trigueña, pelo lacio y ojos muy negros, su nariz es recta y tiene un lunar en su mejilla derecha. Lleva pantalón azul y camisa a rayas azules y verdes. Es un niño valiente y no le teme a los fantasmas y a la oscuridad. La niña se llama pepa. Es alta, de piel blanca, tiene el cabello negro ondulado, sus ojos son grandes y marrones, sus labios delgados. Está vestida con pantalón azul y camisa verde con bolitas de varios colores. Es una niña muy amable, graciosa y risueña. Se extraviaron durante la fiesta de la navidad”.

Fuente: texto adaptado de (Ministerio de Educación Perú, s.f)

6.4 Socialización del taller: qué tipo de descripción tiene el texto: objetiva o subjetiva, está bien organizada?

SESIÓN 7. A CONSTRUIR ANALOGÍAS TIEMPO 120 minutos

7.1 Teoría de analogías verbales. Presentar varios ejemplos de analogías e ir explicando a los educandos la relación a conservar.

Analogías

Capacidad: Identifica la relación correcta, de acuerdo a una premisa.



Posiblemente ya antes completaste una relación de analogía, pero hoy descubrirás más sobre ellas...

Recuerda:

Una analogía es la relación de semejanza existente entre dos pares de palabras.

Algunas clases de analogías son:

| | |
|-------------------------|--|
| Sinonimia | apretar : oprimir construir : edificar |
| Antonimia | entero : incompleto inteligente : tonto |
| Causa - efecto | sol : calor golpe : dolor |
| Parte - todo | uña : dedo pata : mesa |
| Agente - lugar | colegiales : colegio enfermera : hospital |
| Agente - característica | miel : dulce ají : picante |
| Materia - producto | uva : pisco cuero : zapatos |

7.2. Trabajo en grupo en el link: <http://razonamiento-verbal1.blogspot.com.co/2013/02/analogias-ejercicios-resueltos-n-1.html> .

Resolver los siguientes ejercicios:

PATENTE : LATENTE ::

- A) grandioso : oculto
- B) locuaz : lacónico
- C) extrovertido : introvertido
- D) descubierto : copado
- E) ideal : real

ENHEBRAR : BORDAR ::

- A) estudiar : truncar
- B) errar : corregir
- C) pensar : expresar
- D) asear : limpiar
- E) sembrar : labrar

AMARGOR : SABOR ::

- A) maldición : pensamiento

- B) rencor : sentimiento
- C) homicidio: delito
- D) fetidez : olfato
- E) cigarrillo : vicio

PINTURA : COLOR ::

- A) música : nota
- B) arte : creación
- C) agua : oxígeno
- D) escultura: mármol
- E) literatura : talento

FRONTERA : PAÍS

- A) marco : cuadro**
- B) perímetro: cuadrado**
- C) lindero : terreno**
- D) océano : continente**
- E) hito : territorio**

- UNISONANCIA : CORO
- A) tregua : tropa
- B) remuneración : sindicato
- C) estudio : alumnado
- D) felicidad : matrimonio
- E) conformidad : asamblea

TIERRA : LODO

- A) aire : lluvia
- B) larva : ninfa
- C) témpera : acuarela
- D) detergente: espuma
- E) leche : queso

PEDIDO : CONCESIÓN ::

- A) esfuerzo : éxito

- B) venta : compra
- C) trabajo : sueldo
- D) ofensa : alabanza
- E) pregunta : respuesta

COLISIÓN : ABOLLADURA ::

- A) batalla : muerte
- B) complacencia : abatimiento
- C) grieta : resquebrajadura
- D) altercado : resentimiento
- E) puño : magulladura

DISIPACIÓN : GASTAR ::

- A) verborrea : hablar
- B) tempestad : llover
- C) carrera : trasladar
- D) negligencia : actuar
- E) apetito : comer

EXTENUADO : FUERZA ::

- A) ignorante : respeto
- B) empobrecido : recurso
- C) obnubilado : juicio
- D) destacado : celebridad
- E) deprimido : ánimo

EMPALME: CABLE ::

- A) diplomacia: nación
- B) amistad: amigo
- C) costura: prenda
- D) idea: pensamiento
- E) conjunción: proposición

CORRIENTE : ELECTRICIDAD ::

- A) precipitación: granizo
- B) fuga : divisa
- C) ventarrón : aire
- D) torrente : sangre

E) expresión : vocablo

COMPRA : PROPIEDAD ::

- A) canonización : santo
- B) dolencia : enfermo
- C) alquiler : habitación
- D) contrato : promesa
- E) adopción : hijo

PRINCIPIOS : MORAL ::

- A) técnicas : encuesta
- B) palabras : política
- C) reglas : deporte
- D) apéndices : documento
- E) métodos : arte

VELOCIDAD : ACCIDENTE ::

- A) avalancha : lodo
- B) dolor : enfermedad
- C) soledad : tristeza
- D) lluvia : inundación
- E) ira : odio

SONRISA : SATISFACCIÓN

- A) susto : temor
- B) llanto : pena
- C) carcajada : vesania
- D) palidez : ictericia
- E) guiño : voluntad

PENSAR : DISCURRIR ::

- A) alimentar : comer
- B) impulsar : refrenar
- C) imaginar : fantasear
- D) adquirir : poseer
- E) amar : querer

11.1 Trabajo colectivo, recordemos y escribamos como era el colegio cuando inició su proceso de formación teniendo en cuenta estructura física y entorno. Para el escrito deben tener en cuenta las siguientes preguntas:

- ¿Cómo era antes de la intervención?
- ¿Qué cambios se realizaron?,
- ¿Cómo es en el momento?
- ¿Quién se beneficia con los cambios hechos?
- ¿Qué daños ha causado estos cambios, o quién se ha visto perjudicado con el cambio?
- ¿usted qué cambios le haría al colegio?

11.2. Socialización del trabajo para ampliar información (precisar con fechas, descripción cronológica)

11.3 Presentación comentada de fotográfica de los diversos cambios que ha sufrido el colegio. (Maestra proyecta evidencias fotográficas)

FASE 4: ¡EL MUNDO DE LA IMAGEN! TIEMPO: 6 HORAS

SESIÓN 12 . IMAGINA Y ADIVINA! TIEMPO 120 minutos

12.1 Trabajo colaborativo. Busquemos la imagen que corresponde a la adivinanza

12.2 Socialización del trabajo

12.3 Modelo de texto descriptivo sobre un objeto sólido

12.4 Comentarios y predicción sobre el objeto descrito

SESIÓN 13 OBSERVO, EXPLORO Y DESCRIBO! TIEMPO: 120 minutos

13.1 Presentación y comentario de un dibujo sobre un sitio cercano a la IE (la virgen)

13.2 Exploración dirigida del lugar

13.3 Trabajo individual. Descripción escrita del lugar

13.4 Presentación de la fotografía del sitio antes mencionado

13.5 Confrontación y análisis de los 4 textos

SESIÓN 14 CALIFIQUEMOS LA DESCRIPCIÓN TIEMPO 120 minutos

14.1 Explicar la estructura que debe presentar un texto descriptivo en su redacción
Link : <http://es.wikihow.com/escribir-un-p%C3%A1rrafo-descriptivo>

14.2 Se entrega dos textos descriptivos para que los estudiantes verifiquen si cumplen o no con la estructura socializada.

14.3 Plenaria sobre el trabajo anterior.

FASE 5: ¡A EVALUAR LO APRENDIDO! TIEMPO: 10 HORAS

SESION 15 INDAGAR ACERCA DE LOS CAMBIOS DE LA VEREDA Tiempo 120 minutos

15.1 Presentación y explicación del formato a trabajar con los abuelos y padres de Familia



NOMBRE DEL ESTUDIANTE _____ FECHA _____
 VEREDA AGUADA DE CEFERINO- MUNICIPIO DE GIRÓN

| PARTICIPANTE | CAMBIOS FÍSICOS | CAMBIOS CULTURALES |
|--------------|-----------------|--------------------|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

15.2 Exponer monografía de la vereda

15.3 Comentario acerca de la información recopilada

SESIÓN 16 EXPONGO HALLAZGOS Tiempo 120 minutos

16.1 Exposición individual de los trabajos (3 a 5 minutos por estudiante)

16.2 Comentario general orientado con preguntas como:

- ¿Es verdad la información recibida? ,
- ¿Qué evidencias lo apoyan?
- ¿Cuáles son las conclusiones que se pueden exponer después de estudiar esta información?
- ¿Qué me dicen las fotografías recopiladas sobre la realidad que vivo?

SESIÓN 17 NARRO COMPONENTES DE MI ENTORNO TIEMPO 180 minutos

17.1 Momento reflexivo: Teniendo en cuenta la observación, información recolectada y el conocimiento del entorno, el estudiante estará en capacidad de llegar a una conclusión válida. Por lo anterior se le solicita a los estudiantes que expliquen, representen y reflexionen por medio de un escrito las transformaciones de su entorno; eligiendo un componente del entorno atendiendo a recomendaciones del docente. (Vivienda, sistema de producción, medios de transporte, religiosidad, comida)

- 17.2 Exposición de narraciones donde el estudiante explica su propósito.
- 17.3 Primera entrega del escrito
- 17.4 Revisión de textos.
- 17.5 Segunda entrega del escrito
- 17.6 Reescritura del texto teniendo en cuenta observaciones del maestro
- 17.7 Entrega final del texto
- 17.8 Elaboración de álbum con las narraciones de los estudiantes y evidencia fotográfica
- 17.8 Evaluación del escrito con rejilla

Anexo I. Instrumento de evaluación individual

| PROPUESTA PEDAGÓGICA “ A PINTAR CON PALABRAS” | | |
|---|---|---|
| Fase: | Sesión: | Fecha |
| Nombre del estudiante: | | Grado: |
| Actividad: <i>(descripción de la actividad a realizar)</i> | | |
| Acciones de nivel literal de lectura y escritura: <i>(descripción de acciones que reflejen nivel de lectura o escritural literal)</i> | Acciones de nivel inferencial de lectura y escritura: <i>(descripción de acciones que reflejen nivel de lectura o escritural inferencial)</i> | Acciones de nivel crítico de lectura y escritura: <i>(descripción de acciones que reflejen nivel de lectura o escritural crítico)</i> |

Anexo J. Instrumento de evaluación grupal

| PROPUESTA PEDAGÓGICA “ A PINTAR CON PALABRAS” | | |
|---|-------------------------------------|---|
| Fase: | Sesión: | Fecha |
| Actividad: <i>(descripción de la actividad a realizar)</i> | | |
| Nombre estudiante: | Juicio valorativo (cuantitativo) | Nivel que presenta (Literal-inferencial-critico) |
| 1 | | |
| 2 | | |
| 3 | | |
| 4 | | |
| 5 | | |
| 6 | | |
| 7 | | |
| 8 | | |
| 9 | | |
| 10 | | |
| 11 | | |
| 12 | | |
| 13 | | |
| 14 | | |
| 15 | | |
| 16 | | |
| 17 | | |
| 18 | | |
| 19 | | |
| 20 | | |
| 21 | | |
| 22 | | |
| 23 | | |

Anexo K. Criterios Éticos



INSTITUCIÓN EDUCATIVA
COLEGIO CONVIVIR

SAN JUAN GIRÓN - SANTANDER
NIT: 9000055.257-7
CODIGO DANE : 168307001321
RESOLUCIÓN DE APROBACIÓN NO. 295 DE 12 DE ABRIL DE 2013

LA SUSCRITA RECTORA DEL COLEGIO CONVIVIR

CERTIFICA

Que la señora **NUVIA SANTANA NIETO** identificada con cedula de ciudadanía No 30.210.940, labora actualmente en la Institución Educativa en la sede principal – Aguada de Ceferino desde el 26 de junio de 2.005 hasta la fecha, desempeñando el cargo de docente en propiedad en los grados tercero, cuarto y quinto. Así mismo certifico la disponibilidad de tiempo para las actividades académicas de la Maestría los días viernes de 5:00 a 9:00 y sábados de 8:00 a 12:00 y de 2:00 a 6:00 p.m.

Para constancia de lo anterior, se firma en Girón a los 27 días del mes de julio de dos mil quince (2015)

Cordialmente;


LUZ ONEIDA FLOREZ ZUNIGA
Rectora

**SEDE A CONVIVIR - SEDE B AGUADA DE CEFERINO - SEDE C EL CARRIZAL
SEDE E RIO DE ORO - SEDE F BOCAS - colegioconvivir_giron@hotmail.com**

ASENTAMIENTO INFORMADO DE LOS ESTUDIANTES

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, dirigida por NUVIA SANTANA NIETO he sido informado (a) de que el objetivo principal de este estudio es Determinar los niveles de lectura inferencial y crítica alcanzados por los estudiantes de los grados segundo, tercero y quinto de la IE Aguada de Ceferino de Girón, a partir del desarrollo de una secuencia didáctica.

Me han indicado también que participaré de la prueba diagnóstica y de las actividades pedagógicas que se planteen en la investigación, lo cual no tomará muchos minutos de mi tiempo.

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 nusani37@hotmail.com

Firma del Participante

Fecha

Ruth Saray Badillo Diaz

Abril 20 de 2016

ASENTAMIENTO INFORMADO DE LOS ESTUDIANTES

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, dirigida por NUVIA SANTANA NIETO he sido informado (a) de que el objetivo principal de este estudio es Determinar los niveles de lectura inferencial y crítica alcanzados por los estudiantes de los grados segundo, tercero y quinto de la IE Aguada de Ceferino de Girón, a partir del desarrollo de una secuencia didáctica.

Me han indicado también que participaré de la prueba diagnóstica y de las actividades pedagógicas que se planteen en la investigación, lo cual no tomará muchos minutos de mi tiempo.

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 nusani37@hotmail.com

Firma del Participante

Fecha

Ani Estefania alarcon avila Abril 20 de 2016



CEFERINO DE GIRÓN

CODIGO DANE: 268307000370 NIT 900-055-257-7 TEL. 6762660
Resolución de Funcionamiento 0496 de 07 de Marzo de 2016



CONSTRUIMOS FUTURO



CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRES O ACUDIENTES DE ESTUDIANTES

Yo Luz Mariana Arenas madre,
padre, acudiente o representante legal del estudiante Mariano Acevedo
Arenas del grado 2º he sido informado acerca
de la grabación, encuestas, fotografías y entrevistas que se requieren para la
investigación en Lenguaje y Pedagogía que adelantará la docente Nuvia Santana
Nieto durante el transcurso del año lectivo y que constituyen requisito para su
trabajo de grado de Maestría en Pedagogía del programa de Becas para la
excelencia docente del Ministerio de Educación Nacional y que es dirigido por la
universidad Industrial de Santander UIS.

Luego de haber sido informado sobre las condiciones de la participación de mi
hijo(a), resuelto todas las inquietudes y comprendida en su totalidad la información
sobre este proyecto de investigación, entiendo que:

- La participación de mi hijo(a) en videos, encuestas, fotografías y entrevistas no tendrán repercusiones o consecuencias en actividades escolares, evaluaciones o calificaciones en el curso.
- La participación de mi hijo(a) en videos, encuestas, fotografías y entrevistas no generará ningún gasto, ni recibiremos remuneración alguna por su participación.
- No habrá ninguna sanción para mi hijo(a) en caso de que no autoricemos su participación.
- La identidad de nuestro hijo no será publicada y las evidencias recogidas durante la investigación se utilizarán únicamente para los propósitos de la misma.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados, y de forma consciente y voluntaria,

SI NO Doy el consentimiento para la participación de mi hijo(a) en video, encuestas, fotografías y entrevistas en las instalaciones de la Institución Educativa Aguada de Ceferino del Municipio de Girón.

Lugar y fecha Girón, Abril 27 de 2016.

Luz Mariana Arenas
Firma madre, padre, acudiente o representante legal.
CC N° 28214850

SEDE A: AGUADA DE CEFERINO ; SEDE B: CONVIVIR; SEDE C: EL CARRIZAL; SEDE E: RIO DE ORO,
SEDE F: CENTRO EDUCATIVO BOCAS- CORREO:
COLEGIOAGUADACEFERINOGIRON@GMAIL.COM



MinEducación
Ministerio de Educación Nacional

**CONSENTIMIENTO INFORMADO
PADRES O ACUDIENTES DE ESTUDIANTES**

Yo Rosalba Cadena, madre,
padre, acudiente o representante legal del estudiante Nikol
Camilo Cadena del grado 2º he sido informado acerca
de la grabación, encuestas, fotografías y entrevistas que se requieren para la
investigación en Lenguaje y Pedagogía que adelantará la docente Nuvia Santana
Nieto durante el transcurso del año lectivo y que constituyen requisito para su
trabajo de grado de Maestría en Pedagogía del programa de Becas para la
excelencia docente del Ministerio de Educación Nacional y que es dirigido por la
universidad Industrial de Santander UIS.

Luego de haber sido informado sobre las condiciones de la participación de mi
hijo(a), resuelto todas las inquietudes y comprendida en su totalidad la información
sobre este proyecto de investigación, entiendo que:

- La participación de mi hijo(a) en videos, encuestas, fotografías y entrevistas no tendrán repercusiones o consecuencias en actividades escolares, evaluaciones o calificaciones en el curso.
- La participación de mi hijo(a) en videos, encuestas, fotografías y entrevistas no generará ningún gasto, ni recibiremos remuneración alguna por su participación.
- No habrá ninguna sanción para mi hijo(a) en caso de que no autoricemos su participación.
- La identidad de nuestro hijo no será publicada y las evidencias recogidas durante la investigación se utilizarán únicamente para los propósitos de la misma.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados, y de
forma consciente y voluntaria,

SI NO Doy el consentimiento para la participación
de mi hijo(a) en video, encuestas, fotografías y entrevistas en las instalaciones de
la Institución Educativa Aguada de Ceferino del Municipio de Girón.

Lugar y fecha Girón, Mayo 4 de 2016

Rosalba Cadena CRT-2

Firma madre, padre, acudiente o representante legal.

CC N° 28718887

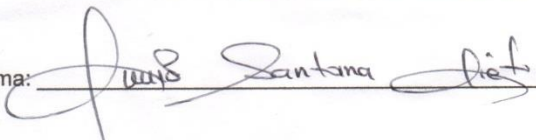
DECLARACIÓN DEL DOCENTE INVESTIGADOR

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

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

Hago constar con mi firma.

Nombre del investigador: Nuvia Santana Nieto

Firma: 

Cedula de Ciudadanía número: 30210940 de Qrovi.

Fecha: Abril 20 de 2016

Certificado de finalización

La Oficina para Investigaciones Extraintitucionales de los Institutos Nacionales de Salud (NIH) certifica que **Nuvia Santana Nieto** ha finalizado con éxito el curso de capacitación de NIH a través de Internet "Protección de los participantes humanos de la investigación".

Fecha de finalización: 05/23/2017

Número de certificación: 383539