

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA PARA EL  
DESARROLLO Y FORTALECIMIENTO DE LA LECTURA CRÍTICA EN LOS  
ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO DE UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA

ADRIANA MARÍA CUADROS VELASCO  
NAIRA JULIETH PLATA DÍAZ



UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA  
CON ÉNFASIS EN LENGUA CASTELLANA  
BUCARAMANGA

2016

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA PARA EL  
DESARROLLO Y FORTALECIMIENTO DE LA LECTURA CRÍTICA EN  
ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO DE UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA

ADRIANA MARÍA CUADROS VELASCO  
NAIRA JULIETH PLATA DÍAZ

Trabajo de grado para obtener el título de:  
Licenciadas En Educación Con Énfasis En Lengua Castellana

Directora de Trabajo:  
Luz Estella Giraldo López



UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN LENGUA  
CASTELLANA  
BUCARAMANGA  
2016

## DEDICATORIA

A Dios y María Auxiliadora, a  
nuestras familias, amigos y  
allegados, por su inmenso apoyo  
moral y económico durante el  
proceso.

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradecemos a Dios por darnos la sabiduría de lograr cada uno de nuestros sueños; por poner en el camino a personas que con su experiencia y dedicación nos orientaron en la realización del presente trabajo.

A la profesora Luz Estella Giraldo López quien con su carisma, paciencia y vocación aportó conocimientos para nuestro crecimiento profesional.

A los estudiantes de grado quinto quienes hicieron parte de esta investigación participando activamente en cada una de las sesiones.

## CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	16
1. FORMULACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	18
1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	18
1.2 JUSTIFICACIÓN Y VIABILIDAD DE LA INVESTIGACIÓN	27
1.3 OBJETIVOS	31
1.3.1 Objetivo General	31
1.3.2 Objetivos Específicos	31
2. MARCO REFERENCIAL	32
2.1 ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN	32
2.1.1 Antecedentes Internacionales.	32
2.1.2 Antecedentes Nacionales.	34
2.1.3 Antecedentes Locales.	36
2.2 MARCO CONCEPTUAL	37
2.2.1 Leer: desde una visión moderna y crítica.	38
2.2.2 El trabajo por competencias que desarrollan habilidades cognitivas en Lectura Crítica	45
2.2.3 Didáctica de la Lectura Crítica: el fortalecimiento de habilidades cognitivas de Lectura Crítica para la formación de ciudadanos críticos y reflexivos	49
2.2.4 Leer para Aprender: Estrategias en el proceso de la Comprensión Lector	52
2.2.5 La escuela espacio sociocultural mediado	58
2.2.6 La Unidad Didáctica como eje estructural del aprendizaje socio-constructivo	60
2.3 MARCO LEGAL	67
2.3.1 Constitución Política de Colombia	67
2.3.2 Ley General de Educación	67
2.3.3 Plan Nacional Decenal de Educación 2006 -2016	70

2.3.4 Plan Nacional de Lectura y Escritura	71
2.3.5 Pruebas SABER	71
3. METODOLOGÍA	73
3.1 ENFOQUE INVESTIGATIVO	73
3.2 DISEÑO METODOLÓGICO	73
3.3 ESCENARIO Y PARTICIPANTES	78
3.3.1 Población	78
3.3.2 Muestra participante	79
3.4 RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN	80
4. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	81
4.1 ETAPA DE DIAGNÓSTICO	81
4.2 ETAPA DE DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN	95
4.3 ETAPA DE EVALUACIÓN	116
5. DISCUSIÓN	119
6. CONCLUSIONES	130
7. RECOMENDACIONES	132
BIBLIOGRAFÍA	134

## LISTA DE GRÁFICAS

	Pág.
Gráfica 1. Rango de puntajes PRUEBA SABER 5 del Establecimiento objeto de estudio.	25
Gráfica 2. Fases y tareas de la Unidad Didáctica.	63
Gráfica 3. Modelo de investigación acción.	75
Gráfica 4. Resultados generales del componente semántico.	85
Gráfica 5. Resultados generales del componente sintáctico.	86
Gráfica 6. Resultados generales del componente pragmático.	87
Gráfica 7. Resultados generales del nivel literal.	88
Gráfica 8. Resultados generales del nivel inferencial.	89
Gráfica 9. Resultados generales del nivel crítico.	91
Gráfica 10. Resultados obtenidos en la pregunta doce por niveles.	92
Gráfica 11. Resultados obtenidos en la pregunta doce. Compilación de los niveles (0-1-2) NO, nivel 3 (SI).	93

## LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Sistema de Evaluación Estandarizada actual	24
Tabla 2. Dimensiones y desempeños para evaluar la Lectura Crítica	42
Tabla 3. Veintidós técnicas para fomentar la comprensión crítica	51
Tabla 4. Momentos y estrategias para la lectura	58
Tabla 5. Primera fase. Planificación de la unidad didáctica	64
Tabla 6. Técnicas e instrumentos a utilizar en el proceso investigativo	80
Tabla 7. Rejilla de evaluación para el análisis de los resultados en la prueba de lectura	83
Tabla 8. Guía Narrativa realizada por algunos de los estudiantes de grado quinto	97
Tabla 9. Interpretaciones realizadas por los estudiantes con base al texto de Caperucita Roja de Charles Perrault	99
Tabla 10. Caperucitas de Puerto Araujo creadas por los estudiantes de grado Quinto	102
Tabla 11. Análisis categoría Participación Estudiante PE	107
Tabla 12. Análisis categoría Actividad Docente AC	110
Tabla 13. Análisis Categoría Descripción de Actividad ODDE	113

## LISTA DE ANEXOS

	<b>Pág.</b>
ANEXO A. Prueba diagnóstica de lectura para Quinto	141
ANEXO B. Encuesta para estudiantes de grado cuarto 2015	147
ANEXO C. Componentes	150
ANEXO D. Permiso y compromiso padres de familia	151
ANEXO E. Unidad Didáctica	152
ANEXO F. Guía narrativa	171
ANEXO G. Caperucita Roja de Puerto Araujo	174
ANEXO H. Audiencia	176
ANEXO I. Trabajo colaborativo	177
ANEXO J. Versión 1: Caperucita Roja por Charles Perrault	178
ANEXO K. Versión 2: Caperucita Roja por Los Hermanos Grimm	180
ANEXO L. Versión 3: Caperucita Roja por Triunfo Arciniégas	183
ANEXO M. Versión 4: Caperucita Roja por Gianni Rodari	188

## RESUMEN

**TÍTULO:** DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO Y FORTALECIMIENTO DE LA LECTURA CRÍTICA EN LOS ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO DE UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA \*

**AUTORES:** Adriana María Cuadros Velasco

Naira Julieth Plata Díaz \*\*

**PALABRAS CLAVE:** Lectura crítica, Unidad didáctica, Enfoque Socio -constructivista, Estrategias de aprendizaje, textos narrativos.

La presente investigación tuvo como propósito desarrollar la lectura crítica en estudiantes de grado quinto a través de textos narrativos. El diseño metodológico, objeto del presente estudio, correspondió a una investigación-acción en un modelo de proceso temporal que representa dos ciclos de acción cada uno de ellos en tres etapas (Zona de Desarrollo Potencial, zona de desarrollo próximo y real) de los cuales sólo se ejecutó el primer ciclo: diagnóstico, diseño e implementación y evaluación orientados a transformar positivamente la población intervenida.

Así mismo, la unidad didáctica se orientó bajo el enfoque pedagógico socio-constructivista propuesto por Vigotsky el cual se encuentra estructurado en tres momentos de aprendizaje (Zonas de desarrollo real, próximo y potencial), relacionados estrechamente con las veintidós técnicas de lectura crítica planteadas por Daniel Cassany formuladas para relacionar las palabras con la realidad.

De la anterior propuesta se pudo concluir que la unidad didáctica para la lectura crítica elaborada desde el enfoque socio constructivista, permite la adquisición de habilidades si se parte de la realidad cultural y social que rodea al estudiante para que tenga sentido, sea provechoso para él, mejore la integración y adquisición de los conocimientos y lo doten de diversas estrategias que posicionen su punto de vista frente a la realidad.

---

\* Trabajo de grado

\*\* Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana. Directora: Dra Luz Estella Giraldo López.

## ABSTRACT

**TÍTULO:** DESIGN AND IMPLEMENTATION OF A DINAMIC UNIT FOR THE DEVELOPMENT AND STRENGTH OF CRITICAL READING FOR FIFTH GRADE STUDENTS FROM A PUBLIC INSTITUTION\*

**AUTHORS:** Adriana María Cuadros Velasco

Naira Julieth Plata Díaz\*\*

**KEY WORDS:** Critical Reading, teaching unit, constructivist approach partner, learning strategies, narrative texts.

This research was aimed to develop critical reading in fifth grade through narrative texts. The methodological design, which was the main goal for this study corresponded to a research action on a model of temporary process that represents their action cycles each in three stages, however, only one cycle was actually executed: diagnosis, design and implementation and evaluation made positively impact the population that was put through this study.

Likewise, the teaching unit was developed under the constructive socio-pedagogical approach proposed by Vigotsky which is structured (real development zones, proximo and potencial), all of these closely related to the twenty-two techniques by Daniel Cassany.

From all of this we could conclude that the didactic unit for critical reading draw from the constructivist partner approach, enables the acquisition of skills if it is part of the cultural and social reality around the student to make sense, be helpful, improve the integration and acquisition of knowledge and provide themselves with various strategies that position his or her views against reality.

---

\*Trabajo de grado

\*\*Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana. Directora: Dra Luz Estella Giraldo López

## INTRODUCCIÓN

Leer críticamente nos permite acceder al pensamiento crítico, razón por la cual es importante promover dentro y fuera del aula estrategias y actividades que desarrollen y fortalezcan en los estudiantes las competencias necesarias para la formación de ciudadanos reflexivos, responsables y autónomos; “capaces de interpretar los valores dominantes, identificar puntos de vista y desentrañar intencionalidades, imaginarios e ideologías que subyacen en la diversidad de textos que circulan en la vida social”<sup>2</sup>. Por tanto, es fundamental modificar y transformar el acto educativo, convirtiéndolo en un espacio socio cultural que desafía y se compromete a cambiar la realidad a partir de las necesidades y los intereses de los estudiantes.

En este sentido, el aula se convierte en un lugar dinámico que gira en torno al trabajo colaborativo entre estudiantes y maestros quienes como mediadores del aprendizaje implementan diferentes estrategias y técnicas que responden a las exigencias de la actualidad. De modo tal que el trabajo curricular actual se reconstruye teniendo presente los intereses, los avances y las competencias básicas que el ser humano debe tener para enfrentar la realidad circundante. Por consiguiente, al recorrer esta área de singular interés, lo que resta propuesta plantea como objetivo central es determinar de qué manera el diseño e implementación de una unidad didáctica bajo el enfoque socio constructivista permite el desarrollo de la Lectura Crítica de textos narrativos en estudiantes del grado quinto de una institución pública del corregimiento de Puerto Araújo.

---

<sup>2</sup> SERRANO DE MORENO, STELLA / MADRID DE FORERO, ALIX. Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica, 2007, p 58  
file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-CompetenciasDeLecturaCritica-2968602%20(1).pdf (22 de julio 2016)

Lo anterior surge a partir del estudio y la reflexión de algunas pruebas realizadas a nivel internacional, nacional y local. Desde esta perspectiva, el punto focal de este trabajo es el desarrollo de la lectura crítica, con especial énfasis en las competencias básicas requeridas en la formación del lector bajo una ruta de trabajo que implementa la unidad didáctica desde el enfoque pedagógico socio-constructivista planteado por Vygotsky, respondiendo a un proyecto pedagógico y social comprometido y orientado a desarrollar la lectura crítica a través del uso de las veintidós técnicas propuestas por Cassany. Para ello se escogen cuatro versiones de Caperucita Roja, se adaptan a las tres grandes técnicas de comprensión: el mundo del autor, el género discursivo y las interpretaciones de acuerdo con las edades de los estudiantes y en función de estrategias planteadas por David Cooper y Frida Díaz Barriga.

Por otra parte, el proyecto investigativo que se presenta a continuación, permite al lector encontrar el proceso realizado de manera sistematizada, empezando por la introducción, el planteamiento, los objetivos, la justificación, un marco teórico que da solidez al proceso desarrollado en donde se incluyen teóricos que definen desde diversas perspectivas la lectura crítica, el enfoque y la unidad. Lo anterior, apoyado en el marco legal, bajo el sustento de diversas entidades nacionales. De igual forma, la metodología utilizada en este caso desde la investigación acción planteada por Mckernan modelo de proceso temporal<sup>3</sup> que representa dos ciclos de acción cada uno de ellos en tres etapas: Diagnóstico, diseño e implementación y evaluación.

Finalmente se encuentran analizadas las diferentes técnicas e instrumentos de recolección de datos utilizadas durante el proceso (prueba diagnóstica, encuesta, unidad, actividades y diarios de campo) concluyendo con las recomendaciones para la realización de una nueva propuesta.

---

<sup>3</sup> MCKERNAN, James. Investigación-acción y curriculum. Madrid: Morata, 1999.p.48

# 1. FORMULACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

## 1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

Hoy hablamos de un nuevo orden mundial competitivo basado en el conocimiento, en donde la educación se convierte en el eje central que permite al hombre asegurar una ventaja social, cultural y económica para su vida. Por tanto, garantizar un sistema educativo pertinente y coherente es la ruta más segura hacia el desarrollo sostenible del hombre y de todo un país; adecuarlo a las nuevas situaciones sociales, económicas, políticas y culturales que se viven a nivel mundial y formar para el ejercicio de la ciudadanía se hace necesario, en donde el mayor apremio se convierte en “lograr que los estudiantes desarrollen las capacidades necesarias para desempeñarse como aprendices permanentes, trabajadores y ciudadanos activos en la economía del conocimiento”<sup>4</sup>

En este sentido, durante la última década Colombia se ha visto obligada a realizar cambios en su política de mejoramiento. Uno de estos cambios ha sido la unión del Sistema Nacional de Evaluación al Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), teniendo como objetivo central “contribuir a la calidad de la educación, mediante la realización de evaluaciones periódicas que permiten no sólo la recolección y el análisis, sino que favorecen la valoración de las fortalezas, debilidades y las competencias básicas adquiridas por los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, para la definición de planes en sus respectivos ámbitos de actuación”<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> EDUTEKA. La importancia de formular buenas preguntas, 2011, [Disponible en: <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/FormularPreguntas>] [Citado 10 de noviembre de 2015]

<sup>5</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Pruebas saber. [Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-244735.html>] [Citado el 13 de noviembre de 2015]

Durante todo éste recorrido la educación colombiana ha venido involucrándose en diferentes entes aportando conceptos al quehacer pedagógico (habilidades, destrezas, estándares, etc.) teniendo como último referente el término competencia, definida por el Ministerio de Educación Nacional como un “conjunto de conocimientos, actitudes, disposiciones y habilidades (cognitivas, socio-afectivas y comunicativas), relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores”<sup>6</sup> de ahí que se haga imprescindible abordar contextos que le permitan al estudiante actuar con criterio y acierto, pensar en forma lógica, participar democráticamente, convivir, ser autónomo y comunicarse con sentido constructivo.

Por lo abordado anteriormente, es fundamental relacionar la calidad de la educación con las habilidades cognitivas que poseen los estudiantes como lectores críticos. De manera que sea la educación el puente que permita el desarrollo de la capacidad crítica: “identificar los indicios que presenta el texto, gestionar el conocimiento requerido y elaborar interpretaciones coherentes de lo que el mundo le presente; en donde importe más la opinión propia, original, fundamentada, diferente, que dejarnos seducir por las palabras y por el poder que existe detrás de ellas”<sup>7</sup>.

Como parte de los desafíos enfocados al mejoramiento de la calidad educativa y a la formación de lectores críticos, el país se enfrenta a una serie de evaluaciones dirigidas a medir las competencias de los estudiantes en diferentes áreas y hacerlas comparables con referentes internacionales. Colombia se presentó a la edición 2011 del Estudio del Progreso Internacional en Competencia Lectora (PIRLS, por su sigla en inglés) estudio que tiene por objetivo evaluar la competencia lectora en estudiantes de grado cuarto, población que se encuentra

---

<sup>6</sup> TRUJILLO, Felipe. Enfoque de Competencias en la Educación: del conocimiento al uso y apropiación. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-275791.html> (5 agosto de 2015)

<sup>7</sup> CASSANY, Daniel. Tras las líneas. Barcelona: Anagrama 2006 p.13

entre los 9 y 10 años de edad, a nivel mundial. “La prueba cuenta con dos propósitos en competencia lectora: leer como una experiencia literaria y leer para adquirir y utilizar la información, las cuales fueron medidas mediante cuatro procesos de comprensión: enfocarse y recuperar información presentada de manera explícita, realizar inferencias sencillas, interpretar e integrar ideas e información, examinar y evaluar contenido, lenguaje y elementos del texto”<sup>8</sup>.

Los resultados obtenidos en el año 2011 demostraron que los estudiantes colombianos tienen mayor capacidad para utilizar la lectura con propósitos literarios que para adquirir y utilizar la información de manera inferencial y crítica.

“Solamente el 1% de los jóvenes que participaron en PIRLS 2011 alcanzó el nivel avanzado en competencia lectora, 9% obtuvo un puntaje clasificado en nivel alto, 28% en nivel medio y el 34% se ubicó en el nivel bajo. Aproximadamente, un tercio de los estudiantes no alcanzó los niveles mínimos de competencia lectora (obtuvieron puntajes por debajo de 400 puntos), lo cual significa que no han tenido un aprendizaje eficaz del proceso de lectura”<sup>9</sup>.

Además de las pruebas, PIRLS aplica cuestionarios dirigidos a estudiantes, padres de familia, docentes y rectores para obtener información sobre características personales, familiares y escolares a través de los cuales se puedan identificar rasgos que incidan en el desempeño total de la prueba. Datos que permiten hacer un análisis comparativo más preciso y contextualizado entre los distintos países buscando posibles relaciones y directrices que abran vías de explicación a la mejora del aprendizaje y proceso en lectura crítica.

Por otra parte, Colombia participó en el estudio internacional comparativo de evaluación educativa (2012), PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los estudiantes) promovida por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que tiene como propósito principal “tener

---

<sup>8</sup> ICFES. Colombia en PIRS 2011: Síntesis de resultados.[Citado 10 junio de 2015] [Disponible en: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Informe%20de%20resultados%20de%20Colombia%20en%20PIRLS%202011%20(2).pdf  
<sup>9</sup> ICFES .Instituto Colombiano Para La Evaluación De La Educación. Estudios e investigaciones: PIRLS. [En línea]. [Citado 10 junio de 2015] [Disponible en: <http://www.icfes.gov.co/investigacion/evaluaciones-internacionales/pirls>]

información sobre el grado de preparación para la vida del alumnado de 15 años. Se trata de indagar sobre la formación, preparación y capacitación de los y las jóvenes para emplear sus conocimientos y enfrentarse a los retos de la vida adulta”<sup>10</sup>. La prueba se aplica en 65 países cada tres años, evaluando tres áreas del conocimiento.

En primer lugar se encuentra la Competencia lectora, definida por PISA<sup>11</sup> como la capacidad que tiene el estudiante para comprender, usar y analizar textos escritos con el propósito de lograr sus objetivos personales y proyectarlos a la sociedad. De igual forma, se encuentra la Competencia matemática en donde los estudiantes deben tener la capacidad para formular, emplear e interpretar las matemáticas en distintos contextos teniendo en cuenta: conceptos, procedimientos, datos y herramientas que favorezcan su formación como ciudadanos reflexivos y razonables que ponen en práctica la teoría en un contexto real y significativo. Finalmente se encuentra la Competencia científica allí el estudiante pone a prueba sus capacidades y habilidades para interactuar con su entorno, a partir del manejo adecuado de la información, la elaboración de preguntas y la obtención de conclusiones basadas en pruebas, lo anterior con el fin de comprender y ayudar a tomar decisiones sobre el mundo natural y los cambios que la actividad humana produce; relacionados directamente con el auge científico y tecnológico de la nueva era.

Los resultados en esta prueba específicamente en lectura en el año 2012 demuestran que son pocos los estudiantes que alcanzan y poseen la capacidad para realizar inferencias múltiples, cuestionar los textos y comprender de manera amplia y detallada la información; realizando una evaluación crítica de un texto cuyo contenido es poco familiar; en este sentido, se tiene que el 51% de los

---

<sup>10</sup> PISA 2012 ESUKADI. Informes de resultados y análisis de variables. [En línea]. [Disponible en: [http://www.isei-ivei.net/cast/pub/PISA2012/PISA2012\\_cast.pdf](http://www.isei-ivei.net/cast/pub/PISA2012/PISA2012_cast.pdf)] [Citado 30 de agosto de 2015]

<sup>11</sup>PISA. Comprensión lectora. [Disponible en: [http://www.isei-ivei.net/cast/pub/itemsliberados/lectura2011/lectura\\_PISA2009completo.pdf](http://www.isei-ivei.net/cast/pub/itemsliberados/lectura2011/lectura_PISA2009completo.pdf)] [Citado 30 de agosto de 2015]

estudiantes no alcanzan el nivel básico de competencia lectora, habilidades necesarias para el desarrollo eficaz de las demás competencias.

Desde esta perspectiva el Ministerio de Educación se enfrenta a una realidad que aqueja la educación Colombiana y que debe ser transformada progresivamente; los bajos niveles de lectura crítica en los estudiantes reflejan la necesidad de mejorar desde el aula los procesos y el currículo implementado hasta el momento. Es aquí donde el pensamiento de Vigotsky<sup>12</sup> sobre el aprendizaje se hace pertinente, quien lo consideraba como un proceso de internalización en donde la escuela se convierta en una institución social, en un *escenario cultural* que no solo brinde procesos cognitivos; por el contrario, permita al estudiante adquirir mediante procesos activos y significativos competencias cercanas a sus intereses y a su desarrollo integral. Un proceso en el que interactúan diversos miembros en busca de un objetivo en común.

Por tanto, desde los años noventa, el país inicia de manera formal la llamada Evaluación de la calidad de la educación. “Esta evaluación se enfoca en las competencias básicas que han desarrollado los estudiantes acorde a los ciclos de 1° a 3°, 4° a 5°, 6° a 7° y 8° a 9°, en las áreas de: Lenguaje y Matemáticas (para las pruebas SABER 3°, 5°, 7° y 9°); Ciencias Naturales (para las pruebas de 5°, 7° y 9°) y de Competencias Ciudadanas (para las pruebas de 5°, 7° y 9°)”<sup>13</sup>.

Es así como en el segundo período del año 2014 en las pruebas SABER 11 se incorpora la lectura crítica, que resultaría de la fusión de las pruebas de *Lenguaje* y de *Filosofía* para el examen vigente. Alineación que modifica su estructura de manera que los resultados que se obtengan sean comparables con los de los

---

<sup>12</sup> Vygotsky, (obra citada, El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Barcelona; Grijalbo. 1989). Citado por Luz Estella Giraldo

<sup>13</sup> ICFES. Información de la prueba Saber 3°, 5°, 7° y 9°. 2015.

[Disponible en: <http://www.icfes.gov.co/instituciones-educativas/pruebas-saber-3-5-y-9/informacion-de-la-prueba-saber3579>] [Citado 31 de julio del 2016]

otros exámenes del Sistema Nacional de la Evaluación Estandarizada de la Educación (SNEE).<sup>14</sup>

Cabe señalar que para 1997 y 1998 se reconocen los tres niveles de lectura: *Lectura literal*, *lectura inferencial* y *Lectura Crítica* los cuales se han definido como “referentes para caracterizar los modos de leer, tanto para la básica primaria como para la secundaria.”<sup>15</sup> Definidos por Pérez Abril de la siguiente manera:

*Nivel literal:* Este modo de lectura explora la posibilidad de leer la superficie del texto, lo que el texto dice de manera explícita.

*Nivel inferencial:* En esta instancia se explora la posibilidad de relacionar información del texto para dar cuenta de una información que no aparece de manera explícita.

*Nivel crítico:* Este tipo de lectura explora la posibilidad del lector de tomar distancia del contenido del texto y asumir una posición documentada y sustentada al respecto.

Por lo tanto, las pruebas diseñadas y los resultados obtenidos demandan el desarrollo y el fortalecimiento de las habilidades cognitivas que permiten potenciar en los estudiantes la lectura crítica; una lectura cuidadosa, activa, reflexiva y analítica que permite descubrir ideas e información dentro de un texto escrito.<sup>16</sup> Esto quiere decir, un lector que interprete, argumente y proponga acerca de la información que se le presente teniendo en cuenta, sus saberes previos, el contenido, el autor y el contexto al que pertenece.

---

<sup>14</sup> ICFES SABER 11°. Sistema Nacional de la Evaluación Estandarizada de la Educación. Alineación del examen saber 11°. [En línea] [Citado 20 de agosto de 2015] [Disponible en: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Lineamientos%20generales%202015%20Guia%20SABER%2011.pdf]

<sup>15</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares. [En línea]. [Citado 20 de julio de 2015]. Disponible en: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975\\_recurso\\_6.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf)

<sup>16</sup> KURLAND, Daniel. Lectura crítica versus pensamiento crítico. [En línea]. [Citado 20 de julio de 2015]. Disponible en: <http://www.eduteka.org/LecturaCriticaPensamiento2.php>

Como se puede observar en la siguiente tabla las pruebas han transformado su estructura desde un enfoque comunicativo teniendo presente los niveles de lectura. Cambios implementados en busca de la alta calidad; las nuevas prácticas de enseñanza aprendizaje y la pertinencia de lo evaluado tanto a nivel nacional como internacional.

**Tabla 1. Sistema de Evaluación Estandarizada actual**

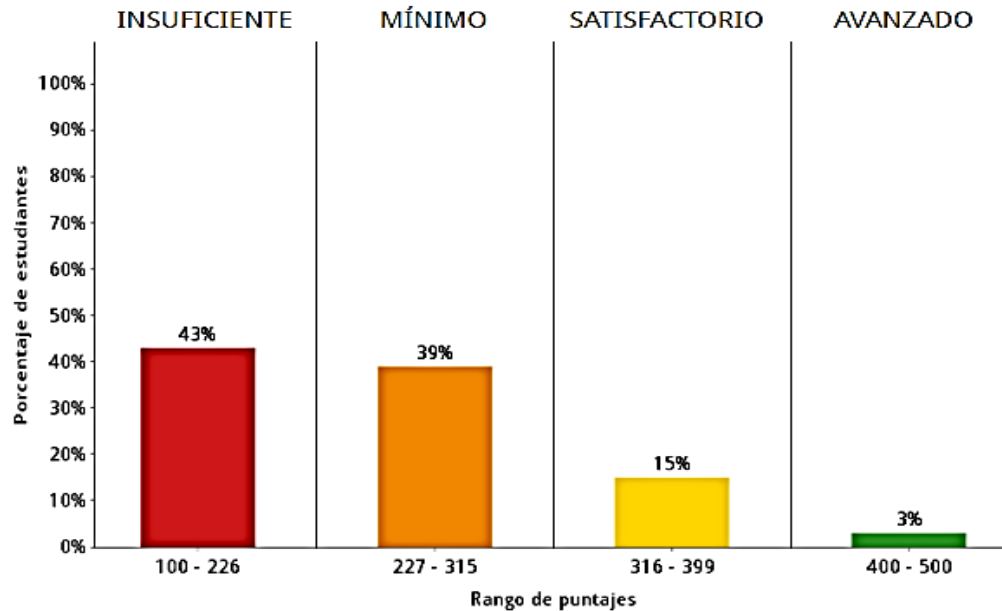
<b>SABER 3</b>	<b>SABER 5</b>	<b>SABER 9</b>	<b>SABER 11</b>	<b>SABER PRO</b>
<b>Lenguaje</b>	Lenguaje	Lenguaje	Lectura crítica	Lectura crítica
<b>Matemáticas RC</b>	Matemáticas RC	Matemáticas RC	Matemáticas RC	Razonamiento cuantitativo
	Competencias Ciudadanas	Competencias Ciudadanas	Sociales y Competencias Ciudadanas	Competencias Ciudadanas
	Ciencias Naturales	Ciencias Naturales	Ciencias Naturales	Pensamiento Científico EE
			Inglés	Inglés
				Comunicación escrita
<b>Notas:</b>				
<b>RC:</b> Razonamientos cuantitativo <b>EE:</b> Examen específico para ciertos tipos de programas				

Partiendo del panorama internacional y nacional expuesto anteriormente se hizo oportuna la intervención realizada en el establecimiento educativo ubicado en Puerto Araujo, corregimiento del Municipio de Cimitarra Santander en el que mediante un diagnóstico previo se logró identificar diversas falencias tanto internas como externas que corroboran los resultados de las pruebas realizadas en años anteriores y que reflejan dificultades claras en la competencia comunicativa lectora, como se puede ver en la gráfica 1:

**Gráfica 1. Rango de puntajes PRUEBA SABER 5 del Establecimiento objeto de estudio.**

Fuente 1: Rango de Puntajes. Tomado de ICFES Mejor Saber 2015.

**1.1. Distribución porcentual de estudiantes según niveles de desempeño en el establecimiento educativo. Lenguaje - quinto grado**



El 82% de los estudiantes se encuentran en los niveles insuficiente y mínimo, teniendo en cuenta que los discentes allí ubicados no tienen la capacidad de identificar la información explícita que se les presenta, realizan una lectura superficial que limita la información ofrecida. De igual forma y para el nivel mínimo el alumno solo logra realizar una lectura general de los textos y reconoce su estructura superficial; sin embargo se le dificulta deducir e inferir la información, tomar postura y juzgar el contenido que expone el autor. Debido a esto, el componente pragmático presenta los índices más altos de dificultad, los alumnos al recibir un texto narrativo, explicativo o descriptivo no identifican con claridad el propósito que se busca; por tanto se hace difícil la intertextualidad y el descubrimiento de otras caras de significado.

Asimismo, el establecimiento educativo no cuenta con actividades o planes pedagógicos que transformen dicha realidad, los planes de clase son diseñados a partir de libros adquiridos dentro del plantel o por el mismo docente; dejando a un lado la interactividad de diversos factores que permiten mejorar la práctica dentro del aula: contexto, intereses, necesidades del estudiante y el docente. Es claro que si no hay una conexión clave y permanente entre estos factores, difícilmente se podrán replantear y construir desde otra mirada estrategias que repercutan en la vida del discente de manera significativa. De modo que, si se quiere garantizar una sociedad democrática, se requiere la formación de ciudadanos autónomos, críticos, capaces de identificar e interpretar las ideologías y las relaciones de poder que subyacen en la diversidad de discursos que rodean las prácticas sociales.

Dado el panorama se quiso a través de la presente investigación enmarcar una ruta de trabajo que implementara una propuesta pedagógica, desde el enfoque socio-constructivista, articulada por el diseño de una Unidad Didáctica para la formación de lectores críticos, de manera que articulados y organizados los contenidos y las estrategias, se llegara a la mejora y/o transformación de la problemática central.

De igual forma, se pretendió responder a un proyecto pedagógico y social comprometido y orientado a desarrollar la lectura crítica a través de la implementación de las veintidós técnicas propuestas por Daniel Cassany en la educación básica primaria.

A partir de lo señalado la pregunta que surgió fue:

¿De qué manera el diseño e implementación de una Unidad Didáctica desde el enfoque socio-constructivista permite el desarrollo de la Lectura Crítica de textos narrativos en estudiantes del grado quinto de una institución pública de Puerto Araujo?

De igual forma se plantearon las siguientes preguntas directrices que permitieron orientar el proceso de investigación:

1. ¿Cuáles son las dificultades que presentan los estudiantes para desarrollar la Lectura Crítica?
2. ¿Qué características debe tener el diseño de una Unidad Didáctica desde el enfoque socio-constructivista para el desarrollo de la Lectura crítica?
3. ¿Cuáles son las estrategias que facilitan la apropiación de la comprensión crítica en los estudiantes de quinto grado?
4. ¿Cuáles son los elementos de la Lectura Crítica necesarios para la comprensión de textos narrativos?

## **1.2 JUSTIFICACIÓN Y VIABILIDAD DE LA INVESTIGACIÓN**

En muchos sistemas educativos del mundo, desde los primeros años de la educación primaria se pone énfasis en los niveles de comprensión lectora: el proceso, las estrategias cognitivas y los materiales empleados en las propuestas didácticas elaboradas para el aula de clase están creados para lograr que los estudiantes elaboren la coherencia global de los textos; en otras palabras, reproduzcan el pensamiento del autor.

Sin embargo, la lectura así entendida no es suficiente para la formación del pensamiento crítico en las instituciones educativas ya que este hace referencia a la habilidad que desarrolla el estudiante como argumentador y defensor de su posición, fundamentada en la idea de un autor pero a su vez recreada a través de ideas basadas en su pensamiento. La lectura además de una actividad cognitiva, lingüística y comunicativa debe ser implementada en el currículo escolar, de modo

que se le otorgue un carácter social y esta trascienda de acuerdo con Cassany “de la lectura de las líneas y entre líneas, a la lectura tras las líneas.”<sup>17</sup>

A pesar de que la lectura crítica constituye una herramienta de formación del pensamiento crítico, muy poco se toma en cuenta en el proceso de enseñanza, aprendizaje y desarrollo en el ámbito escolar, donde los estudiantes se enfrentan a una diversidad y complejidad de textos propios de la escuela sin asumir una postura dinámica ante el texto que les permita más adelante adoptar una posición que concuerde o refute, en el que se cumpla un papel fundamental en la formación de ciudadanos conscientes y responsables. Desde esta perspectiva, la lectura crítica, definida también como aquel proceso de aprehensión de la información presentada en un texto, con la cual el estudiante le atribuye ideas y argumentos que la apoyen, debe ser un objetivo prioritario en todo currículo escolar ya que la habilidad de ser un lector crítico es inherente a las personas y a las sociedades. De esta manera, la Lectura Crítica y el pensamiento crítico son construcciones culturales que necesitan educación, esfuerzo y de un tipo de enseñanza acorde al modelo de estudiantes.

Es así como a partir de la influencia positiva y oportuna del ámbito lector enfocado a la habilidad crítica se elabora un proyecto de investigación justificado en la necesidad de mejorar y transformar las prácticas desde el área de Lengua Castellana, de manera que se desarrollara la lectura crítica en los estudiantes y se vieran así mejorías en el quehacer pedagógico tanto por parte del maestro como el aprendizaje del estudiante en cuanto a la comprensión e interpretación crítica de lo que lee.

Es entonces como, se hizo necesario utilizar la Unidad Didáctica como eje estructurador de una propuesta en la enseñanza socio constructivista, para ofrecer al estudiante una posibilidad de aprender a utilizar la Lengua Castellana ya que

---

<sup>17</sup>Cassany Op. Cit. p. 13

ofrece al estudiante una mirada más amplia y profunda de la lectura crítica, puesto que en ella se concentran diferentes estrategias de una enseñanza situada que además va de acuerdo a los intereses de alcanzar niveles satisfactorios de Lectura Crítica.

En este sentido, las aulas debieran convertirse en espacios de diálogo y discernimiento más que en espacios de solo posicionamiento de ideas y contenidos. Se debe dotar al estudiante de diversas estrategias de Lectura Crítica que le permitan descubrir el punto de vista de los discursos que reflejan de la realidad, porque lo que aprendieron en la educación previa les resulta insuficiente cuando se enfrentan al aprendizaje de las disciplinas especializadas, dependiendo del tipo de realidad educativa a la que deseen enfrentarse.

Es importante señalar la frecuencia con que los maestros expresan quejas por lo poco que leen y comprenden los estudiantes en el nivel secundario, pero no suelen priorizar estrategias que acaben con este índice de desinterés. Carlino,<sup>18</sup> afirma que la lectura queda como tarea solo a cargo de los estudiantes y que su comprensión no resulta orientada por su experiencia. Entonces, ¿cómo los maestros podrían fomentar la Lectura Crítica? Es inevitable, si se concibe la lectura como una habilidad que se aprende en forma definitiva en la educación básica, ya no hay nada que hacer: los lectores críticos se formarán por su cuenta. Esto no es cierto, pues la Lectura Crítica tiene que ser guiada y acompañada por el maestro.

El lector crítico debe ser capaz de identificar quién es el autor del texto que lee, cuáles son sus intenciones, cuál es su ideología. La Lectura Crítica es una inclinación de la persona a tratar de llegar al sentido profundo del texto, a las ideas subyacentes, a los fundamentos y razonamientos y a la ideología implícita, para

---

<sup>18</sup> CARLINO, P. *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Argentina, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 2005. Pág. 68.

considerar explicaciones alternativas y a no dar nada por sentado cuando podría ser razonable ponerlo en duda. Según Carlino<sup>19</sup>, es aquí que el docente juega un rol preponderante en la didáctica de la Lectura Crítica, enseñando a los estudiantes la manera específica de encarar los textos de su materia y dedicando un tiempo en las clases al análisis de lo leído, con el fin de ayudar a entender lo que los textos callan.

Por lo mencionado anteriormente, se hace evidente la importancia de esta investigación ya que les proporcionó a los estudiantes de quinto grado la oportunidad de participar en una experiencia de aprendizaje novedosa y eficaz que se adapta a sus necesidades, que impacta la formación en el desarrollo de competencias para la vida, su disposición personal y responsabilidad frente a los aprendizajes.

Los resultados de la presente investigación son importantes para la comunidad educativa en la que se desarrolló la propuesta porque es un elemento innovador en el quehacer educativo que a su vez abre la posibilidad de seguir trabajando nuevas propuestas con los grupos anteriores y de esa forma lograr el objetivo de mejorar las habilidades de los estudiantes a la hora de leer. Desde el campo académico genera en docentes y estudiantes una nueva actitud frente a los procesos de enseñanza de la lectura desde una mirada más acorde con la realidad social que deje de lado los esquemas tradicionales y se adapte a las circunstancias.

Además de ser oportuna dentro del contexto del colegio donde la investigación fue factible ya que se contó con los recursos económicos y humanos básicos para el diseño, elaboración y aplicación de la propuesta.

---

<sup>19</sup>Ibid. P. 68.

## **1.3 OBJETIVOS**

### **1.3.1 Objetivo General**

Determinar de qué manera el diseño e implementación de una Unidad Didáctica desde el enfoque socio-constructivista permite el desarrollo de la Lectura Crítica de textos narrativos en los estudiantes del grado quinto de una institución pública de Puerto Araujo.

### **1.3.2 Objetivos Específicos**

1. Identificar las dificultades que presentan los estudiantes al leer críticamente.
2. Caracterizar una Unidad Didáctica desde el enfoque socio-constructivista para el desarrollo de la Lectura Crítica en estudiantes de quinto grado.
3. Reconocer las estrategias que facilitan la apropiación de la comprensión crítica en los estudiantes de grado quinto.
4. Identificar los elementos necesarios para la Lectura Crítica de textos narrativos.

## 2. MARCO REFERENCIAL

### 2.1 ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN

A continuación se presentan diversos antecedentes investigativos: internacionales, nacionales y locales orientados hacia el mismo objeto de estudio y la metodología de investigación desarrollada.

**2.1.1 Antecedentes Internacionales.** La investigación titulada *La lectura en los libros de textos de educación secundaria* realizado por Adolfo Zarate Pérez y dirigido por el Dr. Daniel Cassany en el año 2010, el cual tuvo por objetivo “analizar y comparar la concepción de lectura crítica y su tratamiento metodológico en los libros de texto del Ministerio de Educación del Perú de las editoriales privadas de educación secundaria”<sup>20</sup>, fue desarrollado bajo el enfoque cualitativo y cuantitativo, con el diseño metodológico exploratorio y descriptivo, con el fin de realizar las respectivas lecturas de los textos, abordar las unidades de lectura y finalmente llevar a cabo las actividades de comprensión crítica en el proyecto.

La comparación les permitió aclarar qué concepción de lectura tenían y cómo hacían el tratamiento de la lectura crítica en los textos de algunos establecimientos públicos en contraste con los privados (Santillana-Norma-Ministerio). Los logros alcanzados permitieron identificar la necesidad de hacer uso de diversos textos al abordar un libro, así como también se descubrió el valor que tiene el hecho de que los mismos estudiantes se hagan preguntas sobre el libro que leen; con el fin de condicionar la comprensión crítica de diversas formas, al dar un argumento, al afirmar un pensamiento del autor, al anticipar una pregunta para dirigir la respuesta.

---

<sup>20</sup> ZARATE, Adolfo. *La lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria Concepción y tratamiento metodológico*, Perú, 2010. p. 4

Este antecedente sirvió como base para el proyecto ejecutado ya que expone diferentes concepciones sobre lectura crítica para guiar los talleres realizados: identificar las fuentes antes de aceptar todo lo que un solo texto presenta, abordar la intertextualidad con el fin de realizar una mejor comprensión por parte del lector. De igual forma, induce a que el lector sea quien se pregunte acerca de lo que lee, que sea él quien dé cuenta de la información relevante que el autor presenta de manera explícita o implícita.

El segundo antecedente internacional, se titula *La lectura crítica en internet: desarrollo de habilidades y metodología para su práctica* realizado por Beatriz Fainholc en colaboración con María M. Boloqui y Mariana Gigena en el año 2004 en la Universidad Nacional de La Plata (Argentina). La autora establece dos objetivos generales, el primero consiste en reconocer las características de los procesos de lectura/navegación/interactividad que realizan los usuarios de los sitios de Internet desde el 2001 hasta el 2005. Y el segundo fue establecer criterios metodológicos para desarrollar una práctica de lectura comprensiva y crítica en entornos hipermediales y electrónicos de Internet.<sup>21</sup>

Fue desarrollado bajo un enfoque metodológico cualitativo con un diseño de tipo descriptivo-exploratorio en el cual se analizan diversos sitios web que tienen instrumentos de interpretación para el lector con el fin de verificar hipótesis de cierta información al abordar talleres de lectura crítica.

Este estudio tuvo como resultados la consideración de criterios para desarrollar talleres de práctica de lectura comprensiva y crítica en entornos electrónicos, así como también la elaboración de una cartilla con recomendaciones teórico-

---

<sup>21</sup> FAINHOLC, Beatriz. *La lectura crítica en internet: desarrollo de habilidades y metodología para su práctica*, Argentina, 2004. P. 47

prácticas para la enseñanza de la lectura comprensiva y crítica con orientaciones para la interacción mediada electrónicamente.

Este antecedente aporta al actual proyecto una forma innovadora de desarrollar la lectura crítica por medio de textos e información electrónica que pueden ser trabajados con determinados indicadores que se establecen de forma indirecta para el lector (imágenes, íconos y música). De esta manera las TIC no sólo se orientan como una herramienta de información sino como un medio para el fortalecimiento de la lectura crítica y a su vez el pensamiento crítico.

De igual forma los talleres desarrollados se orientaron bajo el mismo enfoque pedagógico planteado por Vygotsky, partiendo de una Zona de Desarrollo Próximo, como la distancia entre el nivel real de comprensión y desarrollo, alcanzado por las personas (determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema) y el nivel de desarrollo potencial alcanzable a través de la resolución de diversos problemas con la guía de un coordinador u otros participantes.

**2.1.2 Antecedentes Nacionales.** El primer antecedente nacional que se estableció para apoyar este proyecto se titula *“La secuencia didáctica en los proyectos de aula un espacio de interrelación entre docente y contenido de enseñanza”*<sup>22</sup> realizado por Luz Stella Buitrago Gómez, Lilian Verónica Torres y Ross Mira Hernández Velásquez; dirigidas por Darcy Milena Barrios Martínez y Mauricio Pérez Abril en el año 2009 en la ciudad de Bogotá-Colombia quienes desarrollaron esta investigación con el objetivo de describir las interrelaciones entre docentes y contenidos de enseñanza que se propician al desarrollar una secuencia didáctica en la escritura, en el marco de un proyecto de aula.<sup>23</sup>

---

<sup>22</sup>BUITRAGO, Luz Stella, *et al.* La secuencia didáctica en los proyectos de aula un espacio de interrelación entre docente y contenido de enseñanza<sup>22</sup> Disponible en: <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis59.pdf>

<sup>23</sup> *Ibíd.*, p. 20

Este antecedente se desarrolló bajo el enfoque metodológico cualitativo ya que se interesó por generar un cambio significativo en la sociedad, ya que esta se percibe como la más pertinente para abordar situaciones sociales y reales.

Este proyecto orientó la presente investigación ya que se aborda la secuencia didáctica como estrategia dentro del aula, además de esto establece de alguna forma la interrelación que tienen los docentes con los contenidos de enseñanza seleccionados para el diseño y la implementación de la secuencia.

El segundo antecedente nacional se titula *La secuencia didáctica como estrategia para desarrollar niveles de lectura crítica en estudiantes de grado quinto* ejecutado en Bogotá, Colombia en el año 2012 por Martha Arias Ibarra, Diana Maritza Beltrán Amaya y María de Jesús Solano Cobos, dirigidas por Liz Loren Aponte. Estas autoras establecieron como objetivo central potenciar la lectura crítica en los estudiantes del grado quinto de primaria del Colegio La Inmaculada de Chía mediante la aplicación de la secuencia didáctica como estrategia.<sup>24</sup>

Fue desarrollada bajo un enfoque cualitativo el cual se orientó bajo la metodología de Investigación-Acción. En cuanto a los objetivos específicos, estos fueron alcanzados en su totalidad, ya que al implementar una secuencia didáctica dentro de una unidad didáctica se pudo abordar la lectura crítica a través de diversos tipos de textos, permitiendo así el fortalecimiento de la misma y el desarrollo de habilidades cognitivas durante el proceso.

Esta investigación deja ver claramente la importancia de planificar de manera secuencial y cohesionada los contenidos base para el diseño de la unidad y el impacto que genera a largo o corto plazo lo realizado.

---

<sup>24</sup> BELTRÁN Diana; IBARRA, Martha; Solano, María de Jesús. La secuencia didáctica como estrategia para desarrollar niveles de lectura crítica en estudiantes de grado quinto. Colombia, 2012.

**2.1.3 Antecedentes Locales.** Como primer antecedente local que enriquece y favorece nuestra investigación se encuentra el *Acceso equitativo al conocimiento y desarrollo de la argumentación: una experiencia didáctica en la clase de Lengua Castellana*, desarrollado en el año 2014 en Bucaramanga-Santander por Dayana Zuta Acuña y dirigido por Sonia Gómez Benítez en la Universidad Industrial de Santander, quien se planteó como objetivo, determinar una propuesta didáctica que permitiera a estudiantes de undécimo grado de una institución educativa oficial del municipio de San Juan de Girón el acceso equitativo al conocimiento y el desarrollo de la argumentación.<sup>25</sup>

Esta investigación se llevó a cabo bajo el enfoque de tipo cualitativo, con un diseño de investigación acción; metodología que permitió una mejor comprensión del problema que se planteó y también benefició el ambiente social en donde se ejecutó.

En sus resultados se afirma que a partir de la implementación de propuestas pedagógicas que contengan los intereses de los estudiantes se incentiva en el alumnado, el compromiso y la motivación. Además de ello, se confirma que los estudiantes lograron mejorar su competencia lectora ya que durante su desarrollo se trabajaron diversos textos que contenían los tres niveles de lectura (nivel literal, inferencial y crítico-intertextual) así mismo dio uso a las TIC como herramienta pedagógica y tecnológica dentro del aula.

Por otro lado, esta investigación comprueba que el trabajo pedagógico desde la secuencia didáctica favorece el trabajo cooperativo en el grupo, lo que propicia confianza entre estudiantes y la maestra. Este estudio sirvió como modelo a la investigación desarrollada ya que su desenlace fue totalmente positivo. Así mismo conocer directamente a la autora y a quien le orientó la investigación permite

---

<sup>25</sup> ZUTA, Dayana. *Acceso equitativo al conocimiento y desarrollo de la argumentación: una experiencia didáctica en la clase de Lengua Castellana*. Santander, Colombia. 2014. p. 43

depositar confianza en él, con el fin de tenerlo en cuenta en el momento de citar, redactar, y abordar diversas actividades, proyecto piloto por su validez y fiabilidad. El segundo antecedente local titulado *Formación en lectura crítica de medios de comunicación en la cultura escolar: una mirada al contexto nacional e internacional*, realizado por Sandra Milena Delgado Alonso en la Universidad Industrial de Santander y dirigida por Gonzalo Ordoñez en el año 2006. Trabajo monográfico ejecutado con el objetivo de explorar el panorama de formación de lectura crítica de medios al interior de la cultura escolar, a partir de un análisis en los avances y experiencias pedagógicas del contexto nacional e internacional, para la formulación de lineamientos metodológicos y pedagógicos que contribuyen al diagnóstico y la alfabetización mediática en el aula.<sup>26</sup>

Lo anterior fue un gran aporte a nuestra investigación ya que aborda la lectura crítica de manera innovadora, teniendo en cuenta el campo educativo y social del hombre; de igual forma los espacios de interés de una comunidad orientados desde un enfoque constructivista y pedagógico, que permite transformar la mentalidad del ser humano, cuestionando todo aquello que la publicidad le ofrece en diversos momentos de ocio. Así mismo, se puede concluir que las prácticas pedagógicas para la alfabetización mediática deben ser creativas y llevadas a la realidad que se viva. Teniendo en cuenta experiencias nacionales e internacionales que sirvan como bases para el desarrollo de prácticas locales.

## **2.2 MARCO CONCEPTUAL**

El mundo actual supone otra mirada, otra manera de pensar, nos convoca a leer y procesar nuevos textos, otro tipo de contextos, con propósitos, géneros, formas e idiomas diversos, nuevas prácticas letradas. Como afirma Fabio Jurado se hace

---

<sup>26</sup> DELGADO, Sandra. *Formación en lectura crítica de medios de comunicación en la cultura escolar: una mirada al contexto nacional e internacional*. Santander, Colombia, 2006. P. 14

necesario leer detrás de las líneas. Sabiendo que “la escuela tiene la oportunidad de formar lectores críticos a pesar de sus limitaciones. Se trata de trascender el enfoque meramente alfabetizador hacia otro que pone el acento en la interpretación crítica de los textos”<sup>27</sup>. En donde leer no sólo esté representado como un acto de decodificar sino como el proceso que permite el desarrollo de habilidades cognitivas para alcanzar un nivel superior. Para ello se tienen en cuenta aportes de diversos escritores e investigadores que contribuyen a esta línea y a su vez a la misma formación como docentes.

Desde esta perspectiva, se organizan las categorías teóricas que sustentan esta investigación, las cuales contemplan: Lectura crítica, Enfoque socio-constructivista y unidad didáctica.

**2.2.1 Leer: desde una visión moderna y crítica.** La fundamentación que trata sobre la lectura es amplia, pero las teorías más recientes la definen como un proceso de construcción de significado en el cual influyen diversos factores como los valores, los conocimientos y experiencias<sup>28</sup>. Por lo tanto los significados que diversos lectores producen de un mismo texto pueden variar, y así mismo ningún significado del lector coincidirá exactamente con el del escritor. Lo anterior no quiere decir que todas las interpretaciones son válidas sino que están ligadas al contexto e identidad del lector, pues según Humberto Eco “aunque un lector es libre de aventurar y producir todas las interpretaciones que quiera, en cierto momento se verá obligado a rendirse cuando el texto no apruebe sus atrevimientos, es decir, la interpretación tiene límites marcados por el mismo texto”<sup>29</sup>.

---

<sup>27</sup> JURADO, Fabio. La formación de lectores críticos desde el aula. REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN N 46 2008. [En línea] [Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie46a05.htm>]

<sup>28</sup> GOODMAN, Ken. Sobre la lectura: Una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y a la ciencia de la lectura. México: Paidós, 2006, p. 17.

<sup>29</sup> ECO, Humberto. Los límites de la interpretación. Barcelona: Lumen, 1992, p.41.

Por su parte, Goodman<sup>30</sup> y Frank Smith<sup>31</sup> relacionan la lectura con el lenguaje, pues los dos son procesos cuyo propósito principal es ser funcionales. Lo anterior quiere decir que tanto el lenguaje como la lectura tienen una función específica: transmitir información considerada importante para el emisor, la cual debe ser valorada e interpretada de acuerdo a las características (cognitivas, contextuales, etc.) del receptor. Esta concepción, remite a otras teorías en las cuales se conceptualiza la lectura como la relación triádica entre autor, texto y lector.

Otra idea que puede caracterizar la relación entre lenguaje y lectura, es la que, ofrece Ken Goodman<sup>32</sup>, según la cual el lenguaje es un medio que permite la interacción con otros y con el mundo.

Los lineamientos curriculares de Lengua Castellana, además, afirman que el acto de leer se entiende como un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector. Esta orientación tiene grandes implicaciones a nivel pedagógico ya que las prácticas de lectura que la escuela privilegia deben dar cuenta de esta complejidad de variables, de lo contrario estaremos formando decodificadores que desconocen los elementos que circulan más allá del texto. En este punto la teoría pragmática cobra su valor: el tomar los actos de significación y los actos de habla como unidades de análisis y no sólo la oración, el enunciado o el texto a nivel interno, se convierten en factores claves para el desarrollo de la lectura. Es claro que desde esta perspectiva, “leer” resulta ser un proceso complejo y, por tanto, la pedagogía sobre la lectura no se podrá reducir a prácticas mecánicas, a técnicas instrumentales, únicamente.

---

<sup>30</sup> GOODMAN, Ken. Op. cit, Pág. 33.

<sup>31</sup> SMITH, Frank. Comprensión de la lectura: Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje. México, D.F.: Trillas, 1989, p. 23.

<sup>32</sup> GOODMAN, Op. Cit. p. 21.

Una postura que se encuentra en relación con la de Goodman quien considera que leer es construir significado, es la que ofrece Cassany, pues para este autor "leer es comprender"<sup>33</sup>; pero para comprender o construir el significado a partir del signo escrito, el lector debe contar con una serie de habilidades o destrezas cognitivas las cuales le permiten establecer una estrecha relación entre autor, texto y lector; estas pueden y deben ser desarrolladas durante el proceso escolar y el mismo proceso de lectura. Algunas de las destrezas son: Anticipar lo que dirá el escrito, identificar la información relevante del texto, elaborar hipótesis y verificarlas, relacionar los hechos, etc. Por tanto, es importante trabajar en el aula estrategias pedagógicas que posibiliten desarrollarlas y potencializarlas, de tal manera que el educando adquiera un conjunto de habilidades que le permitan comprender el significado de un texto, capacidad a la que Cassany denomina alfabetización funcional.

Por otra parte, Frank Smith<sup>34</sup> señala que en la lectura se incluyen dos fuentes de información: visual y no visual que remite a los conocimientos previos y a las habilidades cognitivas a las que el lector recurre durante el proceso, ya que no se trata simplemente de ver y verbalizar lo escrito, sino que es indispensable relacionar el proceso con los conocimientos previos, ya que en "gran medida lo que un lector eficaz lee no lo ve, lo entiende, lo percibe gracias a sus conocimientos del mundo"<sup>35</sup>.

Coherente con esto, Zuleta considera que leer implica un proceso complejo en el cual el lector debe ser el protagonista, pues no debe conformarse con recibir lo escrito, lo visto, lo leído, sino que debe trabajar. Trabajar aquí quiere decir, en primer lugar, que no existe un código común al que hayan sido "traducidas" las significaciones que se van a interpretar durante la lectura; en segundo lugar,

---

<sup>33</sup> CASSANY, Daniel. *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama, 2006, p. 21.

<sup>34</sup> SMITH, Frank. *Op. cit.* p. 23.

<sup>35</sup> BLANCO, Esther. *La comprensión lectora. Una propuesta didáctica de lectura de un texto literario*, El Salvador: Centro de Cultura Hispánica Caballeros de Santiago. [Disponible en: [http://www.mecd.gob.es/dctm/redede/Material-RedEle/Revista/2005\\_03/2005\\_redELE\\_3\\_05Blanco1.pdf?documentId=0901e72b80e00824](http://www.mecd.gob.es/dctm/redede/Material-RedEle/Revista/2005_03/2005_redELE_3_05Blanco1.pdf?documentId=0901e72b80e00824)] [Citado 04-08-2015]

quiere decir que el "texto produce su propio código por las relaciones que establece entre sus signos; genera, por decirlo así, un lenguaje interior en relación de afinidad, contradicción y diferencia con otros "lenguajes"<sup>36</sup>. Por lo tanto, el término trabajar como sinónimo de lectura, propuesto por Zuleta, guarda una estrecha relación con el de comprender (Goodman) y construir significados (Cassany), pues trabajar consiste en "determinar el valor que el texto asigna a cada uno de sus términos, valor que puede estar en contradicción con el que posee el mismo término en otros textos"<sup>37</sup>. Lo anterior, afirma aún más que en la lectura es importante el contexto y la información previa con la que cuenta el lector.

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

La literacidad incluye: el código escrito, los géneros discursivos, los roles del autor y lector, las formas del pensamiento, la identidad y el estatus como individuo, colectivo y comunidad y los valores y representaciones culturales<sup>38</sup>.

A su vez, David Cooper<sup>39</sup> plantea que al leer un texto desde una perspectiva crítica, los alumnos asimilan ciertas claves que el texto les brinda y las relacionan con la información que ya disponen, surgida de su experiencia previa, para evaluar y enjuiciar lo que están leyendo, para ello se plantean cuatro etapas para llegar a ser buenos lectores:

---

<sup>36</sup> ZULETA, Estanislao. Sobre la lectura. 1982. [Disponible en: [http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-99018\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-99018_archivo_pdf.pdf)] [Citado 25-08-2015]

<sup>37</sup> *Ibíd.* p. 4.

<sup>38</sup> CASSANY, Op. Cit. p. 38 - 39.

<sup>39</sup> COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid: Aprendizaje visor, 1998, p. 300- 301.

1. Formarse una idea general de lo que plantea el autor y aquello de lo que intenta convencernos.
2. Cuestionar al autor en cuanto a suposiciones, prejuicios, propaganda, mezcla de hechos, etc.
3. Comparar la información que presenta el texto con la que se conoce.
4. Evaluar lo que se lee.

Por otra parte, el ICFES identifica la lectura crítica como la capacidad que tiene el lector – a partir del análisis profundo de un texto – para dar cuenta de las relaciones entre los discursos y las prácticas socioculturales que las involucran y condicionan, lo cual significa que el lector debe reconstruir el sentido de un texto en el marco del reconocimiento del contexto en el que se produce y de las condiciones discursivas (ideológicas, textuales, sociales) en las que se emite. Por consiguiente tiene cinco dimensiones que configuran este tipo de lectura<sup>40</sup>, como puede observarse en la siguiente tabla.

**Tabla 2. Dimensiones y desempeños para evaluar la Lectura Crítica.**

Dimensión Textual Evidente	Dimensión Intertextual	Dimensión enunciativa	Dimensión Valorativa	Dimensión Sociocultural
Hace referencia a cómo el lector, a través de los procesos de ubicación y articulación de información, comprende el contenido del texto, es decir, realiza una primera tarea cognitiva de apropiación literal o inferencial del texto, con el propósito de conocer cuál es su contenido superficial y su significado global.	Reconocimiento de las relaciones que pueden ser identificadas al interior del texto o entre dos textos: indagar por la forma en qué se relacionan los párrafos en un texto; identificar los recursos complementarios que se encuentran en el texto y que contribuyen a la construcción del sentido global del texto; identificar los recursos utilizados al interior del texto para darle cohesión, entre los que se encuentran: los conectores, pronombres,	Aquí se indaga por los enunciados que conforman el texto, en su relación con quiénes participan en la situación de comunicación (enunciadores) y los propósitos que se persiguen de acuerdo con una audiencia específica. Podría decirse que en esta dimensión se avanza en la profundidad del texto, por cuanto la se interroga por la capacidad del estudiante para identificar situaciones discursivas en las que participan	Además de requerir del conocimiento del estudiante en los aspectos sintácticos y semánticos que configuran el texto o la situación comunicativa, exige de él la capacidad para identificar los elementos ideológicos que le subyacen y que se reconstruyen considerando el contexto en el que se produce e interpreta. En esta dimensión se hace uso de recursos pragmáticos (que empezaron a evaluarse en la dimensión anterior) y	Se asimila a una práctica que se produce en el seno de lo social, que genera construcciones simbólicas solidarias entre productores y lectores del texto y que producen un efecto que puede definir el discurso a partir de la práctica o la práctica a partir del discurso. El reconocimiento de aquellos elementos que hacen evidente que una práctica sociocultural es producto de la puesta en circulación de un discurso, facilita al lector la comprensión de los

<sup>40</sup> ICFES. Módulo de Lectura crítica. [Disponible en: file:///C:/Users/Familia/Downloads/LECTURA%20CR%C3%8DTICA%202012\_2.pdf] [Citado 24-08-2015].

Dimensión Textual Evidente	Dimensión Intertextual	Dimensión enunciativa	Dimensión Valorativa	Dimensión Sociocultural
	marcas espaciales, conjunciones, etc.; relacionar el contenido de dos o más textos, entre otros	activamente los sujetos que persiguen un propósito relacionado con la audiencia a la cual dirigen un enunciado específico.	críticos que le permiten al lector adentrarse en el texto desde la visión crítica del uso del lenguaje.	componentes ideológicos que subyacen a tales prácticas y le facilita la identificación de las intenciones que se encuentran detrás de la puesta en escena del discurso.

**Fuente:** ICFES. Módulo de Lectura crítica. Adaptada por las autoras de la investigación.

Como lo afirman Madrid y Serrano “la Lectura Crítica es una capacidad de atención prioritaria en el contexto educativo actual, a fin de favorecer la formación de ciudadanos reflexivos, cuestionadores y con autonomía de pensamiento. Ciudadanos capaces de interpretar los valores dominantes, identificar puntos de vista y desentrañar intencionalidades, imaginarios e ideologías que subyacen en la diversidad de textos que circulan en la vida social”<sup>41</sup>.

De igual forma, Cassany señala que “Leer es comprender”<sup>42</sup> que le permita al lector no aceptar sin un análisis y una interpretación previa lo que el mundo ofrece, puesto que el amplio bagaje de información al cual se enfrentan demanda la capacidad de seleccionar y descubrir las intenciones que se encuentran o venden en un discurso; un pensamiento crítico capaz de interrelacionar sus saberes previos con los que el contexto le ofrece. Donde el lector utilice estrategias y habilidades que lo lleven a predecir lo que el autor pretende con las líneas.

A su vez este escritor distingue tres representaciones sobre la lectura que van de la mano con los niveles manejados dentro de las pruebas saber y a partir de cada uno de ellos define qué es leer: *Concepción lingüística* según esta concepción el significado se aloja en el escrito. “LEER” es recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con el de las palabras anteriores y posteriores. Así el

<sup>41</sup> MADRID DE FORERO, Alix y SERRANO DE MORENO, Stella Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. [En línea]. Las palmas de gran Canaria: Colección Cuadernos Didácticos. [Citado 10 junio 2015] ¿Disponible en internet: [http://padula.detodoproducciones.com.ve/LyE\\_9\\_Competicencias%20de%20lectura%20critica.pdf](http://padula.detodoproducciones.com.ve/LyE_9_Competicencias%20de%20lectura%20critica.pdf)

<sup>42</sup> CASSANY, Op. Cid. p. 10.

significado es único, estable, objetivo e independiente de los lectores y de las condiciones de lectura. Una *Concepción psicolingüística* en donde “LEER” no sólo exige conocer las unidades y las reglas combinatorias del idioma. También requiere desarrollar habilidades cognitivas implicadas en el acto de comprender: Y una *Concepción sociocultural* en la que “LEER” no es sólo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales también es una práctica cultural inserta en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales”<sup>43</sup>.

En este sentido los objetivos educativos deben orientarse hacia el uso de estrategias y técnicas que le permitan al estudiante interpretar, comprender y valorar la información y los discursos que el mundo le presenta de manera crítica. Allí el docente construirá a través de espacios y herramientas un andamiaje completo, firme y seguro que logre potenciar en sus estudiantes las competencias pertinentes para el fortalecimiento de la lectura crítica en donde “el significado es como un edificio que debe construirse; el texto y el conocimiento previo son los ladrillos y los procesos cognitivos las herramientas de albañilería”<sup>44</sup>. Un espacio de construcción significativa para el estudiante y el docente en donde se forme para la vida y no para una prueba.

A su vez Daniel J. Kurland señala que “La lectura crítica hace referencia a una lectura cuidadosa, activa, reflexiva y analítica mediante la cual se identifiquen elementos y componentes claves que generen una postura y una interpretación pertinente y coherente al contexto del autor”<sup>45</sup>. Allí el lector es quien ejerce toda clase de interrogantes, inferencias y proposiciones que garantizan el descubrimiento de palabras disfrazadas, voces incorporadas, verificando como señala Cassany la solidez y la fuerza que posee su discurso para convencerle o

---

<sup>43</sup> CASSANY, Op. Cit. p.38.

<sup>44</sup> PÉREZ, Mauricio. Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. Bogotá: ICFES. 2003. <sup>44</sup> [En línea] Disponible en: [http://www.cerlalc.org/Escuela/enlaces/M\\_Perez\\_Leer\\_y\\_escribir\\_escuela.pdf](http://www.cerlalc.org/Escuela/enlaces/M_Perez_Leer_y_escribir_escuela.pdf) Recuperado 30 abril 2015

<sup>45</sup> EDUTEKA. Lectura crítica vs pensamiento crítico. 2003 [En línea] [Disponible en: <http://www.eduteka.org/LecturaCriticaPensamiento2.php>] [Recuperado el 2 de mayo 2015]

refutar cada uno de sus argumentos todo lo anterior mediante un proceso que comprende el uso de técnicas y estrategias claves.

En donde la lectura crítica “explora la posibilidad del lector de tomar distancia del contenido del texto y asumir una posición al respecto. Supone por tanto, la elaboración de un punto de vista”<sup>46</sup>. De este modo, podemos decir que en el proceso de comprender un texto, entran en juego diversos saberes y habilidades que tienen que ver, por ejemplo, “con el reconocimiento del código comunicativo, la identificación de la temática global, la delimitación de unidades de significado, la asignación de sentido a proposiciones, el establecimiento de relaciones entre proposiciones, la identificación de unidades mayores de significado, la interpretación de la información respecto al contexto de su producción, el reconocimiento de las diferentes voces que hablan en el texto, la identificación de la finalidad o intencionalidad comunicativa del texto, la identificación del emisor, el establecimiento de relaciones con otros textos, entre otros aspectos”<sup>47</sup>.

Siendo el docente pieza clave para el cumplimiento de las habilidades planteadas para lograr que el estudiante identifique, articule, relacione y tome una postura crítica frente a los textos y discursos a los que se enfrenta.

**2.2.2 El trabajo por competencias que desarrollan habilidades cognitivas en Lectura Crítica.** A lo largo de este apartado se puede evidenciar que las competencias son un “saber hacer flexible”<sup>48</sup>; que es lo que se desarrolla de manera global en los estudiantes, pero junto con ella se desligan procesos, destrezas y *habilidades* cognitivas. Definiendo la competencia como un “saber hacer flexible que puede actualizarse en distintos contextos, es decir, como la capacidad de usar los conocimientos en situaciones distintas de aquellas en las

---

<sup>46</sup> PÉREZ, Mauricio. Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. Bogotá: ICFES. 2003. <sup>46</sup> [En línea] Disponible en: [http://www.cerlalc.org/Escuela/enlaces/M\\_Perez\\_Leer\\_y\\_escribir\\_escuela.pdf](http://www.cerlalc.org/Escuela/enlaces/M_Perez_Leer_y_escribir_escuela.pdf) (30 abril 2015)

<sup>47</sup> *Ibíd.*, p. 7-8.

<sup>48</sup> ICFES. Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal. Bogotá90á, 2013. [En línea] Disponible en: [http://cms.univalle.edu.co/todosaaprender/anexos/enelcamino/6-ICFES\\_MEN-Pruebassaber359.pdf](http://cms.univalle.edu.co/todosaaprender/anexos/enelcamino/6-ICFES_MEN-Pruebassaber359.pdf) (Citado 01-07-2015).

que se aprendieron”<sup>49</sup>. De igual forma remiten a los cuatro pilares de la educación: Aprender a conocer, aprender a vivir juntos, aprender a ser y aprender a hacer, los cuales de manera conjunta conforman un ser competente.

Para Frida Díaz “la adquisición de competencias no puede entenderse como la simple sumatoria del aprendizaje de conocimientos, *habilidades y actitudes*; pues el núcleo del aprendizaje reside precisamente en la integración u orquestación de dichos contenidos, anudados a otros recursos cognitivos, que la persona dinamiza cuando afronta una tarea en una situación-problema determinada”<sup>50</sup>. Lo anterior permite deducir que el trabajo por competencias implica la adquisición de *habilidades*, referentes al saber, y además incluye la capacidad de poner en práctica los saberes, lo cual remite a un saber hacer.

Según el Ministerio de Educación Nacional, se basa en cuatro tipos de competencias básicas: Matemáticas, científicas, comunicativas y ciudadanas. En este caso la competencia que se pretende potencializar es la comunicativa, según Carlos Lomas esta es entendida como el *“conjunto de conocimientos, estrategias, habilidades y actitudes que hacen posible un uso adecuado, correcto, eficaz y coherente de la lengua en las diversas situaciones y contextos del intercambio comunicativo entre las personas. Integra un conjunto de conocimientos no solo lingüísticos sino también estratégicos, sociolingüísticos y textuales sin cuyo dominio no es posible un uso competente de la lengua en nuestras sociedades”*<sup>51</sup>.

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

---

<sup>49</sup> ICFES. Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal. Bogotá, 2013. Citado Disponible en: [http://cms.univalle.edu.co/todosaaprender/anexos/enelcamino/6-ICFES\\_MEN-Pruebassaber359.pdf](http://cms.univalle.edu.co/todosaaprender/anexos/enelcamino/6-ICFES_MEN-Pruebassaber359.pdf) (01-07-2015)

<sup>50</sup> Díaz, Frida; HERNÁNDEZ, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: Mc Graw Hill/Interamericana, 2010, p. 47

<sup>51</sup> LOMAS, Carlos. La educación lingüística y literaria en secundaria. Materiales para la formación del profesorado. Murcia: Compobell, 2006, p. 26.

En relación al planteamiento anterior desde el ICFES, se define la competencia comunicativa como el “conjunto de procesos y conocimientos: lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos, pragmáticos y discursivos que el lector/ escritor/ oyente/ hablante pone en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto comunicativo y al grado de formalización requerido”<sup>52</sup>.

Por otra parte, el ICFES evalúa dos competencias comunicativas: Competencia comunicativa escritora y competencia comunicativa lectora; la primera está vinculada con la producción textual a través de diferentes procesos. La segunda se relaciona con la comprensión literal, inferencial y crítica de diversos tipos de texto. En cuanto a la lectura crítica las pruebas Saber evalúa tres competencias:

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

Esta competencia “incluye la capacidad de identificar y comprender los eventos, ideas, afirmaciones y demás elementos locales que componen un texto. Su evaluación está dirigida a la comprensión del significado de palabras, expresiones o frases que aparecen explícitamente en el texto”<sup>53</sup> A su vez, para alcanzar esta competencia los estudiantes deben fortalecer procesos de pensamiento, en este caso el manejo de información, el cual involucra desempeños que le permiten extraer información explícita del texto. Es decir, que localicen e identifiquen datos explícitos y puntuales, identifiquen las referencias a través de marcadores textuales, la función de un párrafo, la función de temporalidad, orden y adición que cumplen algunos marcadores en una oración, reconozcan la estrategia textual que indica que una palabra o expresión tienen un sentido particular en el texto,

---

<sup>52</sup> ICFES. Sobre las pruebas saber y de estado: una mirada a su fundamentación y orientación de los instrumentos en lenguaje. Bogotá, 2007. [En línea]. [Citado 01-07-2015]. [Disponible en: [http://www.icfes.gov.co/examenes/component/docman/cat\\_view/8-saber-11/20-informacion-general/44-marcos-guias-y-ejemplos-de-preguntas/67-marco](http://www.icfes.gov.co/examenes/component/docman/cat_view/8-saber-11/20-informacion-general/44-marcos-guias-y-ejemplos-de-preguntas/67-marco)]

<sup>53</sup> ICFES. Módulo de lectura crítica. Saber pro 2015-1.p 4. [En línea] [Disponible en: [http://www2.icfes.gov.co/examenes/component/docman/cat\\_view/10-saber-pro/22-informacion-general/130-modulos-saber-pro-2015-1?Itemid](http://www2.icfes.gov.co/examenes/component/docman/cat_view/10-saber-pro/22-informacion-general/130-modulos-saber-pro-2015-1?Itemid) (Citado 01-07-2015)]

identifiquen el tema, idea y propósito central del texto, construya conclusiones y hagan inferencias sencillas.

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

Consiste en “la capacidad de comprender cómo se relacionan semántica y formalmente los elementos locales que constituyen un texto, de manera que éste adquiera un sentido global. En esa medida, las preguntas que la evalúan siempre involucran varios elementos locales de un texto y exigen reconocer y comprender su articulación”<sup>54</sup> Para alcanzar esta competencia se debe cumplir con el proceso de pensamiento referido a la interpretación, por medio de desempeños como: Ubicar información relevante en el desarrollo discriminando entre datos muy similares, identificar secuencias enumerativas, descriptivas, el orden secuencial de los hechos y la función que cumple un párrafo dentro del desarrollo del contenido, deducir información implícita de partes o del texto global, hacer afirmaciones sobre el contenido del texto.

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

Refiere a la “capacidad de enfrentar el texto críticamente. Incluye evaluar la validez de argumentos, advertir supuestos, derivar implicaciones, reconocer estrategias argumentativas y retóricas, relacionar los contenidos con variables contextuales, etc.”<sup>55</sup> Para llegar a reflexionar a partir del texto y evaluar su contenido, es necesario que el educando haga una valoración crítica de lo que lee involucrando una serie de desempeños, los cuales son: Explicar el propósito o intención del autor cuando usa determinada palabra o expresión, evalúa la

---

<sup>54</sup> Ibid., p. 4.

<sup>55</sup> ICFES. Módulo de lectura crítica. Saber pro 2015-1. Pág., 4. [En línea] [Citado 01-07-2015] Disponible en: [http://www2.icfes.gov.co/examenes/component/docman/cat\\_view/10-saber-pro/22-informacion-general/130-modulos-saber-pro-2015-1?Itemid=](http://www2.icfes.gov.co/examenes/component/docman/cat_view/10-saber-pro/22-informacion-general/130-modulos-saber-pro-2015-1?Itemid=)

adecuación del uso de ciertas palabras expresiones o recursos teóricos, evalúa el contenido y la forma del texto. Esto, es lo que se pretende alcanzar con la implementación de la secuencia didáctica, ya que el objetivo principal es potenciar la lectura crítica.

A su vez, con este proyecto de investigación se pretende potenciar las habilidades cognitivas de lectura crítica en los estudiantes, David Cooper, define habilidad cognitiva como una “aptitud adquirida para llevar a cabo una tarea con efectividad”<sup>56</sup>, según este concepto, permite que el ser humano ponga en juego sus conocimientos en los diferentes contextos donde se desenvuelva, a su vez ayuda al estudiante a que tenga una mayor comprensión del discurso escrito al que se está enfrentando.

Por otra parte Daniel Cassany señala cuatro habilidades cognitivas las cuales serán fortalecidas durante el proceso investigativo para lograr así una lectura crítica de textos:

- Aportar conocimiento previo.
- Hacer inferencias.
- Formular hipótesis.
- Saberlas verificar o reformular.

Al tener que enfocar el mejoramiento del alumno a un entrenamiento constante de las habilidades cognitivas, anteriormente mencionadas, y ponerlas en práctica garantiza que el estudiante potencie la Lectura Crítica como una competencia.

**2.2.3 Didáctica de la Lectura Crítica: el fortalecimiento de habilidades cognitivas de Lectura Crítica para la formación de ciudadanos críticos y reflexivos.** La escuela nace como un sistema de alineación y dominación de las clases burguesas a los más pobres, como una institución para formar la mano de

---

<sup>56</sup> COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid: Aprendizaje visor, 1998, p. 22

obra. Así pues, la disciplina es una de las funciones de la escuela, para Michel Foucault "...la disciplina fabrica cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos 'dóciles': aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia)"<sup>57</sup>.

En esta misma dirección, la educación tradicional mantiene y se sostiene bajo una relación jerárquica, "se trata de una estructura vertical de dominación o, a lo sumo, de donación paternalista, en la cual se crea –por su misma verticalidad- una bipolaridad educador vs. Educando"<sup>58</sup>; donde el maestro "es el que educa, sabe, piensa, opta, escoge contenidos programáticos y los dona al educando (pueblo)"<sup>59</sup> además pretende minimizar o anular, por completo, el poder creador del alumno mientras que el estudiante es un ser vacío, que no sabe; por lo que la educación anti-dialógica concibe al educando con un rol pasivo y un sujeto al cual se deben transmitir contenidos. Esta educación se usa como instrumento de opresión, adoctrinamiento, manipulación o lo que llama Freire "domesticación" del pueblo.

Es nuestro deber como futuras maestras instaurar nuevas metodologías que lleven al cambio en el aula de acuerdo con el mundo actual; puesto que requiere otra mirada, otra manera de pensar y nos convoca a leer con propósitos, diversos géneros y procesar nuevos textos en diferentes modalidades. En la actualidad, la educación requiere fomentar las habilidades cognitivas de Lectura Crítica puesto que es indispensable formar sujetos críticos que comprendan la realidad o los textos a profundidad, construyan significados y reconstruyan el sentido en relación con los discursos y las prácticas socioculturales.

Los objetivos educativos, en especial el proceso de lectura, debe orientarse hacia el uso de estrategias y técnicas que le permitan al estudiante interpretar, comprender y valorar la información y los discursos que el mundo le presenta, de

---

<sup>57</sup> FOUCAULT, Michel. Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2003. P. 83

<sup>58</sup> FREIRE, Paulo. La importancia del acto de leer. 2 ed. Caracas: Laboratorio Educativo, 2006.

<sup>59</sup> *Ibíd.*, p. 38.

manera crítica, pero todo esto no se realiza de forma fragmentada sino de modo transversal aprovechando todas las situaciones de aprendizaje para fomentarla.

Para ello, Daniel Cassany<sup>60</sup> formula veintidós técnicas agrupadas en tres grandes tipos, formuladas para relacionar el contexto con el texto a partir de la identificación de referentes desde el autor hasta la confrontación con otras “miradas” o percepciones, lo que permite indagar y detectar las intenciones, identificar la temática central y verificar si es correcta o no.

**Tabla 3. Veintidós técnicas para fomentar la comprensión crítica**

<b>VEINTIDOS TÉCNICAS</b>		
<b>El mundo del autor</b>	<b>El género discursivo</b>	<b>Las interpretaciones</b>
<b>1.</b> Identifica el propósito	<b>9.</b> Identifica el género y descríbelo	<b>17.</b> Define tus Propósitos
<b>2.</b> Descubre las conexiones	<b>10.</b> Enumera a los contrincantes	<b>18.</b> Analiza la sombra del lector
<b>3.</b> Retrata al autor	<b>11.</b> Haz un listado de voces	<b>19.</b> Acuerdos y desacuerdos
<b>4.</b> Descubre su idiolecto	<b>12.</b> Analiza las voces incorporadas	<b>20.</b> Imagina que eres...
<b>5.</b> Rastrea la subjetividad	<b>13.</b> Lee los nombres propios	<b>21.</b> En resumen...
<b>6.</b> Detecta posicionamientos	<b>14.</b> Verifica la validez y la fuerza	<b>22.</b> Medita tus reacciones
<b>7.</b> Descubre lo oculto	<b>15.</b> Halla las palabras disfrazadas	
<b>8.</b> Dibuja el "mapa sociocultural"	<b>16.</b> Analiza la jerarquía	
<b>Análisis crítico del texto</b>		

**Fuente: Veintidós técnicas propuestas por Daniel Cassany. Tras las líneas. 2006.**

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

<sup>60</sup> CASSANY, Daniel. Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama, 2006. Pág.116

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

Por último, respecto a las interpretaciones el lector actuará con todas las herramientas, técnicas o estrategias para comprender el texto, reconstruirlo y re-significarlo de acuerdo a su contexto y así tomar postura crítica frente al mismo.

**2.2.4 Leer para Aprender: estrategias en el proceso de la Comprensión Lectora.** Autores como David Cooper y Frida Díaz establecen estrategias para cada momento de la lectura que al ser utilizadas por el alumno le facilitan la comprensión de un texto teniendo en cuenta la situación y el propósito que se tiene con él texto.

Con el fin de poder plantear las estrategias para la comprensión lectora David Cooper<sup>61</sup> y Frida Díaz antes de ello, definen comprensión de una forma clara y precisa; el primero sostiene que la comprensión, tal y como se la concibe actualmente, es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto. Con lo que afirma que la comprensión es la relación que hace un lector entre su conocimiento o experiencias con la información que el autor del texto leído le está proporcionando, la comprensión es la interacción que se da entre lector y texto, al incorporar el nuevo conocimiento con el conocimiento antiguo para elaborar un significado o darle sentido a un texto. Lo que asevera mencionar que al “El lector elabora el significado combinando la nueva información de la que le provee el autor con la información almacenada en su mente.”<sup>62</sup>

De igual manera, Frida Díaz, también aclara que “La comprensión de textos es una actividad constructiva compleja que implica la interacción entre las

---

<sup>61</sup> COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid: Aprendizaje visor, 1998. P. 17-18

<sup>62</sup>Ibid p.90

características del lector y del texto (elaborado por un autor) dentro de un contexto y prácticas culturales-letradas determinadas”<sup>63</sup>. Con lo que nos quiere decir que es un proceso en el cual el lector no traslada información desde el texto a su mente sino que construye nueva información o nuevos significados en su cerebro a partir de los significados aportados por el texto y teniendo en cuenta las inferencias, preguntas e interpretaciones desde el contexto del propio lector, de allí que varíe el significado construido por cada lector, pues esto se da más allá de las líneas, teniendo en cuenta las experiencias, problemáticas e intereses del lector. Así lo manifiesta al decir “que es imposible esperar que todos los lectores que leen un mismo texto logren una construcción de significados idéntica, también cabe señalar que muchos de los significados construidos por el lector reflejan su pertenencia a un grupo o a una comunidad social”<sup>64</sup> de manera que como bien se mencionaba anteriormente, en la construcción de significados o al momento de darle sentido a un texto se modifica según el ámbito en donde se da dicha construcción.

Estos autores también proponen unas estrategias para alcanzar la comprensión de un texto. En primer lugar las estrategias previas comprenden todas las que se plantean preferentemente *antes* de llevar a cabo el proceso, las cuales tienen que ver con el establecimiento del propósito para leer y con las actividades de planificación sobre cómo enfrentar el proceso de comprensión de la lectura con apoyo de los recursos cognitivos disponibles. Comprende la activación del conocimiento previo, la elaboración de predicciones y la elaboración de preguntas. Así mismo David Cooper afirma que las estrategias para antes de la lectura consisten no solo en darle a conocer al estudiante la forma en cómo puede utilizar esas herramientas sino también en enseñarle a identificar cuándo las necesita. Para esta estrategia Cooper, propone ciertas etapas para el desarrollo. Dentro de las cuales está “la consideración de la información previa de los alumnos” la cual

---

<sup>63</sup> DÍAZ, Frida; HERNÁNDEZ, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México D.F: Mc Graw Hill, 2010, p. 225

<sup>64</sup> Ibid p.226

es importante debido a que “la idea de que el aprendizaje se facilita cuando el alumno posee alguna información previa relacionada con el tema de estudio...”<sup>65</sup> de ahí que consista en abordar, en lo posible, textos de los cuales los alumnos tengan ya un conocimiento previo del significado de este. De lo contrario se debe dar al estudiante, con anterioridad información acerca de la nueva temática que dará el texto a abordar, con el fin de alcanzar un conocimiento mínimo acerca del significado del texto, puesto que si comienza atendiendo a una explicación desde cero, es decir sin ningún conocimiento de esto, luego no podrá hacer la relación pertinente entre conocimientos previos y nueva información que le aporta el texto. Por otra parte establece la enseñanza previa del vocabulario con el fin de que al enfrentar el texto puedan comprender la terminología que utilizan. Y por último una serie de actividades para establecer el propósito de la lectura. Como son: Esquemas previos, anticipos de la historia, redes y mapas semánticos. Lectura previa, Ilustraciones, lectura guiada y discusión: Tiene lugar a la aplicación de lo aprendido.

Al respecto Díaz señala que “Cuando vamos a iniciar una actividad lectora, siempre debe existir un propósito que lo antecede...”<sup>66</sup>. La cual afronta el acto de determinar con anterioridad a la lectura, el propósito por el cual se va a abordar dicho texto pues bien el estudiante debe conocer de antemano la finalidad por la que está leyendo, de tal manera que él lo haga por aprender lo que se propone y no por obligación. Y por otra parte Díaz menciona la importancia de clarificar las actividades que van a servir de ayuda para comprender el texto, de las cuales las más recomendadas son “Usar los conocimientos previos y pertinentes para facilitar la interpretación y construcción de significados, elaborar predicciones de lo que se tratará el texto y de cómo lo dirá y plantearse preguntas y expectativas semióticas relevantes”<sup>67</sup>; el primero trata de los esquemas que hace en su mente

---

<sup>65</sup> COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid: Aprendizaje visor, 1998. p. 107-108

<sup>66</sup> DÍAZ, Frida; HERNÁNDEZ, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México D.F: Mc Graw Hill, 2010. p. 245-247

<sup>67</sup> DÍAZ, Frida; HERNÁNDEZ, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México D.F: Mc Graw Hill, 2010. p. 245-247

el lector del conocimiento previo con las ideas nuevas que le proporciona el texto y el segundo que consiste en predecir el contexto de la lectura y a su vez activar los conocimientos previos y a partir de ellos se produce la predicción acerca de la temática; y el tercero que constan de la elaboración de preguntas, elaboración de hipótesis y conjeturas semióticas que se encuentran a lo largo del texto.

Luego de las estrategias del antes de la lectura, los autores plantean las estrategias del durante; etapa que según David Cooper radica en el proceso de lectura como tal para la que el autor propone la estrategia del modelado que lo define como “el acto de demostrar o mostrar a los alumnos cómo utilizar una determinada habilidad o proceso y cómo razonar a través de ese proceso.”<sup>68</sup> Es decir, el maestro primero presenta a los estudiantes la manera en que debe desarrollar determinada habilidad, en este caso la selección de información relevante para cumplir con el propósito de un texto, para que seguido de lo que el maestro realizó el estudiante imite el proceso y cumpla con el objetivo como tal que se tenía para con el texto. Por otra parte el autor establece la etapa de la práctica en donde la atención está en el proceso o habilidad enseñada de modo que tengan más oportunidades. Con la práctica se le da al alumno la oportunidad de desarrollar la actividad planteada con autonomía ya que es él quien sin la ayuda del maestro la desarrollará, el maestro lo que hará es inducirlos a la selección de la información y por último discutir con los alumnos sobre la información seleccionada cuando ya quede definida.

Para las estrategias durante la lectura, Frida Díaz establece que “las estrategias en esta sección están involucradas en la interacción directa del lector con el texto”<sup>69</sup> lo que se refiere a que las estrategias del durante están en contacto directo con la relación que maneja el lector con el texto, es decir que para que las

---

<sup>68</sup> COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid: Aprendizaje visor, 1998. p. 246-256

<sup>69</sup> DÍAZ, Frida; HERNÁNDEZ, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México D.F: Mc Graw Hill, 2010. p. 248

estrategias del durante tengan su desarrollo el lector debe estar en completo contacto con el texto.

Las estrategias que se trabajan durante la lectura son: la supervisión, que consiste en llevar el debido seguimiento a que se cumpla con el propósito por el que se está abordando la lectura y además que el plan previamente establecido para el desarrollo de la lectura se esté llevando como se planeó. La autora plantea también la estrategia de inferencias, la cual se basa en activar plenamente el conocimiento previo con el fin de traer a colación la información personal que tenga el alumno sobre la temática. Se establece también la estrategia estructural trata de los esquemas estructurales, que son los esquemas que cada estudiante hace en su cerebro al relacionar sus presaberes con la nueva información que le está proporcionando el texto, y tales esquemas pueden irse ampliando en la medida en que el estudiante reciba más información nueva con respecto a la temática abordada en el texto. Frida propone también la estrategia del subrayado, que consiste en seleccionar la información más relevante del texto, las ideas principales lo que permite al alumno mejorar su recuerdo literal. Expone también la estrategia de tomar notas durante la lectura, la cual es un poco más compleja que la anterior estrategia mencionada, pues en esta el estudiante no solo debe seleccionar la información importante del texto sino escribir con sus propias palabras un resumen de lo relevante, lo que de alguna manera hace que el alumno escriba con sus propias palabras lo que interpreta. Y finalmente plantea la estrategia de auto explicaciones, la que permite al estudiante desarrollar una mejor comprensión ya que se explica a sí mismo las interpretaciones que hace a partir de la relación entre los conocimientos previos y la información nueva o bien la auto-explicación en la que el lector hace paráfrasis, es decir, dice con sus palabras la información nueva que ha incorporado en su esquema mental.

Para las estrategias *después* de la lectura, David Cooper<sup>70</sup> propone recordar las habilidades que van a aplicar ese texto que consiste en centrar el razonamiento del alumno en la habilidad que se le está trabajando. Determinar la intención del texto se rige por un propósito y este debe abarcar no solo una parte del texto sino el texto en su totalidad. Discutir el texto lo que consiste en discutir los argumentos, las ideas centrales y el propósito con el que se abordó el texto. Resumirlo aprendido, en esta estrategia el maestro motiva a los alumnos a resumir lo que han aprendido acerca de la habilidad que les había enseñado.

Por otro lado, la autora Frida Díaz define las estrategias de después de la lectura como las estrategias que se llevan a cabo cuando ya se ha finalizado la lectura en total o un fragmento de ella. Las dos estrategias más relevantes para después de la lectura son “la identificación de la idea principal y el resumen”<sup>71</sup>. De los cuales el primero consiste en seleccionar el tema global del texto, eliminar la información no relevante del texto y hacer una reflexión sobre las ideas relevantes que se han seleccionado, esto con el fin de omitir poco a poco las ideas secundarias hasta identificar de forma precisa la idea principal o las ideas principales de la lectura. Y la segunda estrategia, el resumen, el cual se elabora teniendo en cuenta algunas estrategias del durante la lectura, tales como el subrayado, toma de notas, entre otras ya que estas le permiten al alumno eliminar la información trivial y eliminar listados y remplazarlos por un concepto que los incluya a todos, para finalmente elaborarlo.

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

---

<sup>70</sup> COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid: Aprendizaje visor, 1998. p. 265-266

<sup>71</sup> DÍAZ, Frida; HERNÁNDEZ, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México D.F: Mc Graw Hill, 2010. p. 253

**Tabla 4. Momentos y estrategias para la lectura.**

AUTOR	CONCEPCIÓN COMPRESIÓN LECTORA	ESTRATEGIAS		
		ANTES	DURANTE	DESPUÉS
		Etapa preparatoria	Etapa de enseñanza	Etapa de práctica
<b>David Cooper</b> "Cómo mejorar la comprensión lectora"	En este proceso de comprender, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente; este proceso de relacionar información nueva con la antigua es, en una palabra el proceso de comprensión. La comprensión, tal y como se concibe actualmente, es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto.	Consideración de la información previa de los alumnos: Enseñanza previa del vocabulario. Discusión. Pre-interrogantes. Actividades para establecer el propósito de la lectura. Objetivos. Esquemas previos. Anticipos de la historia. Redes y mapas semánticos. Lectura previa. Ilustraciones. Lectura guiada y discusión: Tiene lugar a la aplicación de lo aprendido.	Modelado: Acto de mostrar o demostrar a los alumnos cómo utilizar una determinada habilidad o proceso y cómo razonar a través de ese proceso. Práctica Guiada.	Recordar a los alumnos la habilidad o proceso cognitivo que van a aplicar en el texto. Permitir a los alumnos que determinen la intención del texto a través de la lectura. Discutir el texto. Resumir lo aprendido y la forma en que se ha utilizado en la lectura.
<b>Frida Díaz</b> "Estrategias docentes para un aprendizaje significativo"	La comprensión de textos es una actividad constructiva compleja que implica las características del lector y del texto (elaborado por un autor) dentro de un contexto y prácticas culturales-letradas determinadas.	Consiste en establecer el propósito de la lectura y las actividades de planificación con las que se va a afrontar el proceso de comprensión lectora. Usar los conocimientos previos pertinentes para facilitar la interpretación y construcción de significados. Elaborar predicciones acerca de lo que tratará el texto y de cómo lo dirá. Plantearse preguntas y expectativas semióticas relevantes.	Son las involucradas en la interacción directa con el texto, a lo largo de la lectura del mismo: La supervisión Inferencias. Estrategia estructural. Subrayado. Tomar notas. Auto explicaciones.	Son las que ocurren al finalizar la lectura o una parte de la misma. Las estrategias que se dan al finalizar el acto de comprensión, son dos variantes que se dan de la interacción entre los conocimientos previos y las características del texto: La identificación de la idea principal. El resumen.

Fuente: Frida Díaz y David Cooper

**2.2.5 La escuela espacio sociocultural mediado.** Garantizar un aprendizaje integral y de calidad supone la realización y el desarrollo de diversos factores. De allí que el entorno y la cultura se convierten en elementos inherentes a su realidad, integrados a su crecimiento y transformación (personal-colectiva). De este modo, la escuela adquiere uno de los papeles y funciones más importantes dentro de la sociedad; la cual consiste en mediar el aprendizaje del estudiante y hacer que este

evolucione a través de la adquisición de valores, actitudes y competencias para desenvolverse de manera autónoma en la realidad circundante. Por consiguiente como lo afirma Vygotsky: “En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero a nivel social, y más tarde, a nivel individual: primero entre personas (interpsicológica). Esto puede aplicarse igualmente la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos”.<sup>72</sup>

En este sentido, “la escuela pasa a ser una institución social que hace accesible aquellos componentes culturales fundamentales para el progreso personal de los alumnos”<sup>73</sup>. Un espacio organizado socialmente que suministra las herramientas y el uso adecuado de las mismas para alcanzar sus objetivos. En donde interioriza lo que recibe de su alrededor, sabiendo que, se encuentra en relación con los demás y que debe adaptarse al entorno real para poder transformarlo y transformarse a sí mismo.

Por tanto, el modelo de mediación del aprendizaje cambia de perspectiva desde el conductismo hacia un enfoque social de aprendizaje pasando del comportamiento fuera del contexto, a la adquisición del nuevo conocimiento a través de un mediador. De tal modo que lo que el estudiante desarrolla con ayuda de un experto, progresivamente lo logrará de forma independiente es decir, en un espacio cooperativo aprende a desarrollar y fortalecer sus capacidades como ser independiente y miembro de la colectividad.

La Teoría socio-constructivista sustentada por Vygotsky en donde se reconoce una *Zona de desarrollo Real* (conjunto de actividades que el sujeto puede hacer por sí mismo de un modo autónomo, sin la ayuda de los demás) y una *Zona de Desarrollo Potencial* (nivel de actividades que podría alcanzar el sujeto con la

---

<sup>72</sup> Vygotsky, (obra citada, El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Barcelona; Grijalbo. 1989). Citad por Luz Estella Giraldo

<sup>73</sup> Ibíd. p.2

colaboración y guía de otras personas, es decir, en interacción con los otros). En este sentido se parte de una serie de destrezas que el estudiante ha ido desarrollando con el paso del tiempo y gracias a la intervención del maestro.

Bajo este panorama, el docente debe orientar su práctica a partir de andamiajes para que el estudiante pueda reconstruirlos sobre sus intereses y necesidades que cobran sentido en el momento que se enfrenta a la realidad y le permite construir un proceso que incluye aspectos culturales y se convierten en experiencias significativas.

Por otra parte, desde esta nueva perspectiva del quehacer pedagógico, se transforma el rol del docente entregándole herramientas para intervenir en el desarrollo del pensamiento utilizando situaciones problémicas diseñadas para la ejercitación de operaciones mentales, conductas estratégicas, enriquecimiento del vocabulario e integración de conocimientos en la vida cotidiana.

**2.2.6 La Unidad Didáctica como eje estructural del aprendizaje socio-constructivo.** Si educamos en la lectura para la reflexión crítica y analítica de la realidad estaremos aportando a los estudiantes las herramientas pertinentes para enfrentar el desafiante y nuevo mundo del conocimiento. Indudablemente es esta la labor de la educación, formar en y para la ciudadanía esto quiere decir seres autónomos y con plena libertad de pensamiento que tengan la capacidad de ejercer sus derechos civiles y democráticos a plenitud; como afirma Serrano de Moreno Stella <sup>74</sup> “Ciudadanos capaces de interpretar los valores dominantes, identificar puntos de vista y desentrañar intencionalidades, imaginarios e ideologías que subyacen en la diversidad de textos que circulan en la vida social”<sup>75</sup> una práctica educativa que se oriente hacia la realidad social y cultural del

---

<sup>74</sup> MADRID DE FORERO, Alix y SERRANO DE MORENO, Stella Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. [En línea]. Las palmas de gran Canaria: Colección Cuadernos Didácticos. [Citado 10 junio 2015] Disponible en internet: [http://padula.detodoproducciones.com.ve/LyE\\_9\\_Competencias%20de%20lectura%20critica.pdf](http://padula.detodoproducciones.com.ve/LyE_9_Competencias%20de%20lectura%20critica.pdf)

<sup>75</sup>Ibíd., p. 58

estudiante a través del fortalecimiento de sus habilidades para leer críticamente lo que el mundo le presenta.

En este sentido, nos enfrentamos a una importante transformación e innovación curricular como son Las metas de calidad del plan decenal de educación las cuales están en consonancia con lo que señala la Reforma Educativa en la que se pretende como señala Manuel Área “cambiar no sólo la estructura y organización del sistema, sino también incrementar la calidad del mismo: reducir las tasas de fracaso escolar, adecuar la escuela a las nuevas demandas y necesidades sociales, innovar las metodologías de enseñanza, [...] incrementar la autonomía y coordinación del profesorado en el diseño y desarrollo del currículo”<sup>76</sup>. Se pretende con la presente propuesta investigativa diseñar e implementar una unidad didáctica definida por Cesar Coll como un “modelo de trabajo relativo a un proceso completo de enseñanza/aprendizaje”<sup>77</sup>. Por su parte Área la considera como “un segmento de enseñanza y aprendizaje significativo, configurado en torno a un tema, centro de interés o eje organizador”<sup>78</sup> según este autor, caracteriza por:

- Ser una unidad de trabajo que articula los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación en torno a un eje o tema organizador (Lectura crítica).
- Ser un instrumento de trabajo que permite al profesor organizar su práctica educativa para articular unos procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad ajustados al grupo y al alumno (Estudiantes grado quinto).
- Ser coherente con una determinada concepción de la enseñanza y el aprendizaje, guardar un equilibrio y cuidar que exista una verdadera interacción entre éstos, y responder a las características concretas y a la diversidad de los alumnos a los que se dirige.

---

<sup>76</sup> AREA MOREIRA, Manuel. Unidades didácticas e investigación en el aula: Un modelo para el trabajo colaborativo entre profesores. Las palmas de la gran canaria, 2007.

<sup>77</sup> Ibid. p.154

<sup>78</sup> AREA, Op. Cit., p. 34

- Tener diferentes duraciones, autores, lugares, ejes, organizadores, grados de especificidad disciplinar, ambientes o grados de definición o terminación de su diseño.

La unidad didáctica se orienta hacia la articulación de temas y contenidos curriculares importantes y significativos para los estudiantes, así mismo hacia la preparación de los docentes dentro del mismo campo educativo; en donde se desarrolle, utilice y perfeccione sus conocimientos y estrategias; reflexionando sobre su práctica y aprendiendo sobre la misma. En este caso “supone partir de lo que habitualmente hace y enseña cada profesor de tal modo que lo analice, proponga acciones alternativas, las aplique y posteriormente reflexione sobre sus consecuencias. Todo ello con la finalidad de aprender a mejorar su actividad profesional”<sup>79</sup>.

Por otra parte se concibe la unidad didáctica como un proceso de investigación de los docentes sobre su propia práctica, estrategia que orienta su quehacer pedagógico hacia la exploración e indagación de su mismo contexto, en el que observe las características propias de los estudiantes al momento de enfrentar un texto, cómo utilizan sus saberes previos, cómo interrogan el discurso y qué habilidad poseen para juzgar y criticar lo planteado por el autor. También, le permite adecuar su práctica y construir un currículum innovador intentando hallar soluciones a los problemas encontrados. Para tal fin, los pasos que habitualmente se utilizan en la investigación educativa (investigación-acción) formulación del problema, diseño de la investigación, (en este caso elaboración de planes de trabajo) puesta en práctica de los mismos, recogida de datos, análisis e interpretación, y redacción de un informe.

---

<sup>79</sup> AREA, Op. Cit., p. 28

**Gráfica 2. Fases y tareas de la Unidad Didáctica.**

## **MODELO PARA LA ELABORACIÓN DE UNIDADES**



**Fuente: Manuel Área. Unidades didácticas e investigación en el aula. Un modelo para el trabajo colaborativo entre profesores.1993**

De igual forma, la realización de la unidad didáctica presupone un proceso colaborativo debido a la complejidad de las tareas que se requieren para la elaboración de unidades; contando en cada una de sus fases o etapas con tareas que implican el aporte de cada uno de los distintos miembros del equipo. De manera que se establezcan funciones que respondan a cada una de las necesidades. Apostando a una nueva cultura en la que se elimine el individualismo, la competitividad y la privacidad.

A continuación se presenta el modelo que sugiere Área para la elaboración e implementación de la unidad didáctica el cual se encuentra dividido en tres fases:

La primera de ellas es la *planificación*, ésta fase representa el trabajo inicial que se debe realizar antes de aplicar la unidad didáctica para ello se deben cumplir con una serie de tareas como lo son: Formar el equipo de trabajo de los docentes esto con el fin de determinar el objetivo central que guiará dicho proceso, de igual forma serán identificados los compromisos y las responsabilidades que desempeñarán cada uno de los miembros del grupo, lo anterior permitirá alcanzar la meta trazada y organizar con anterioridad los roles que adoptarán cada uno de los integrantes. Por otra parte, se encuentra la selección de la unidad didáctica allí se identificará y elegirá la unidad a implementar, en esta parte es de suma importancia aclarar las razones de su elección en función de las dificultades o características detectadas en la etapa diagnóstica de manera que sea pertinente y coherente con los intereses y con las dificultades encontradas en la muestra. El siguiente paso es la elaboración del diseño curricular de la unidad la cual consiste en “identificar por escrito cuáles serán las acciones y situaciones de enseñanza-aprendizaje que serán desarrolladas en el aula para que los alumnos aprendan”<sup>80</sup>. En la siguiente tabla se podrá observar de manera más detallada el desarrollo de esta fase:

**Tabla 5. Primera fase. Planificación de la unidad didáctica.**

PLANIFICACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA	
<p><b>CREACIÓN DEL EQUIPO DE TRABAJO</b> (Llegar a acuerdos para participar colaborativamente en la realización de la unidad)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuáles son los compromisos y metas del equipo?               <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿De qué infraestructura dispone el equipo?</li> </ul> </li> <li>• ¿Qué aportará en cada reunión los miembros del equipo?               <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Dónde se van a realizar y con qué periodicidad?</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>SELECCIONAR UNA UNIDAD DIDÁCTICA</b> (Identificación de la unidad,</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué unidad didáctica se ha seleccionado?               <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuáles son las razones o motivos de su selección?</li> </ul> </li> <li>• ¿Qué pretende mejorar o experimentar el equipo con esa unidad?</li> </ul>

<sup>80</sup> ÁREA, Op. Cit., p. 38

## PLANIFICACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

clarificación de los propósitos  
e hipótesis de trabajo)

<b>DISEÑO CURRICULAR DE LA UNIDAD</b>	<b>CONTEXTUALIZACIÓN/DIAGNÓSTICO</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• ¿A quién se va a enseñar? ( características de los alumnos y conocimiento previo sobre la unidad)</li><li>• ¿En qué circunstancias/contexto del curso?<ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Qué es posible?</li><li>• ¿Qué necesita el profesor?</li></ul></li></ul>
	<b>OBJETIVOS</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Qué se pretende que aprendan los alumnos en esta unidad?</li><li>• ¿En qué medida lo anterior está relacionado con los objetivos del Diseño Curricular de la reforma?</li></ul> <b>CONTENIDOS</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Qué conocimientos (contenidos conceptuales y procedimentales) y actitudes van a ser trabajados en esta unidad?<ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Cómo los vamos a organizar?</li><li>• ¿Cómo se van a secuenciar los contenidos?</li></ul></li><li>• ¿Qué relación mantienen con el proyecto curricular del centro y con los diseños de la reforma?</li></ul> <b>METODOLOGÍA</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Cuál es el modelo didáctico de trabajo de esta unidad en el aula?<ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Qué actividades y en qué secuencia se van a desarrollar?<ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Qué medios se van a utilizar?</li></ul></li></ul></li><li>• ¿Cómo se va a organizar el entorno de aprendizaje (agrupamientos, disciplina, temporalización)?</li></ul> <b>EVALUACIÓN</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Cuándo se evaluará?</li><li>• ¿A través de qué pruebas o instrumentos?<ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Qué aspectos serán evaluados?</li></ul></li></ul>

**Fuente: Manuel Área Moreira. Unidades didácticas e investigación en el aula. Un modelo para el trabajo colaborativo entre profesores.1993**

La segunda fase comprende el *desarrollo y seguimiento* de la unidad didáctica; esta fase se estructura en tres tareas concretas, en primer lugar la puesta en práctica del plan diseñado; es allí donde el grupo docente dirige su atención a la práctica y/o proceso de enseñanza-aprendizaje en clase, en segundo lugar se encuentran las reuniones de seguimiento acordadas por el equipo de profesores; con el fin de intercambiar experiencias, resolver dudas o problemas, revisar y reelaborar si se considera oportuno el diseño curricular de la unidad didáctica previamente elaborado; por otra parte la selección de instrumentos para la recolección de los datos en este caso: la entrevista, la observación participante y el diario de campo darán paso a la siguiente fase que comprende la evaluación. En definitiva, el desarrollo de la unidad didáctica en el aula exige que cada profesor no se obsesione con el seguimiento fiel y mecánico de la planificación

realizada por el equipo. Todo lo contrario. Es necesario que cada profesor se adapte o contextualice a las condiciones y características de su clase respetando los ritmos de aprendizaje de sus alumnos<sup>81</sup>.

Por último se encuentra la fase de *la evaluación de la unidad didáctica* en la que se recolecta la información necesaria; es importante aclarar que para el cumplimiento eficaz y oportuno de esta fase es importante tener presente las siguientes tareas<sup>82</sup>:

- **Planificar la evaluación:** decidir qué aspectos van a ser evaluados, cómo se van a evaluar, quién en qué momentos, con qué instrumentos.
- Realizar la recogida de datos.
- Analizar e interpretar los resultados obtenidos a través de las distintas fuentes o instrumentos.

Finalizadas las fases de la unidad didáctica se procede a redactar un informe final el cual tiene como fin *“comunicar por escrito tanto el proceso que se ha seguido para planificar, desarrollar y evaluar dicha unidad, como la descripción y valoración de los productos y resultados obtenidos (el diseño curricular de la unidad, materiales empleados, dificultades, logros.”*<sup>83</sup> de manera que se reflexione y valore el trabajo desarrollado en el aula, determinando y contrastando las fortalezas y debilidades que hicieron parte del proceso; de igual forma esto permitirá comunicar a otros profesionales educativos la experiencia pedagógica ejecutada.

---

<sup>81</sup> AREA, Op. Cit., p. 52

<sup>82</sup> AREA, Op. Cit., p. 55

<sup>83</sup> AREA, Op. Cit., p. 72

## 2.3 MARCO LEGAL

El presente apartado contiene las normas, decretos y programas que hacen referencia a la educación como proceso y derecho fundamental en el ser humano desde una figura legal dictaminada por el gobierno colombiano. Y que enmarcan y dan respaldo a la investigación diseñada e implementada.

**2.3.1 Constitución Política de Colombia.** El artículo 67 define y desarrolla la organización y la prestación de la educación formal en sus niveles de preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, no formal e informal.<sup>84</sup> En éste se establece que la educación es un derecho de la persona, que con ella se busca el acceso al conocimiento. Además que le corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo.

**2.3.2 Ley General de Educación.** La ley General de Educación (Ley 115 de 1994) en su artículo cuarto señala como uno de los fines de la educación, estipulados en el artículo quinto, numeral tres: "la formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la nación" en numeral cinco "La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber".<sup>85</sup> De igual forma en el artículo veintidós que plantea los objetivos de la educación básica en el ciclo

---

<sup>84</sup> UNESCO. Constitución política de Colombia. [En línea] Disponible en: [http://www.unesco.org/culture/natlaws/media/pdf/colombia/colombia\\_constitucion\\_politica\\_1991\\_spa\\_orof.pdf](http://www.unesco.org/culture/natlaws/media/pdf/colombia/colombia_constitucion_politica_1991_spa_orof.pdf) [Citado el 25 de mayo 2015].

<sup>85</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Marco legal. [En línea] Disponible en: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf) [Citado 20 de mayo de 2015].

de secundaria, en el literal a cita: “El desarrollo de la capacidad para comprender textos y expresar correctamente mensajes complejos, orales y escritos en lengua castellana, así como para entender, mediante un estudio sistemático, los diferentes elementos constitutivos de la lengua. Es así como, esta propuesta proyecta la adquisición de conocimientos desde el área de Lengua castellana además de articularlos con la situación de los educandos.

En tercer lugar se encuentran los *Lineamientos Curriculares y Estándares Básicos de Competencias del Área de Lengua Castellana* mediante los cuales las instituciones educativas y docentes orientan sus planes, estrategias y procesos curriculares.

Los *Lineamientos curriculares* aportan hacia el diseño y el desarrollo de la unidad didáctica puesto que “Son las orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que define el MEN con el apoyo de la comunidad académica educativa para apoyar el proceso de fundamentación y planeación de las áreas obligatorias y fundamentales definidas por la Ley General de Educación en su artículo veintitrés. En el proceso de elaboración de los Proyectos Educativos Institucionales y sus correspondientes planes de estudio por ciclos, niveles y áreas, los lineamientos curriculares se constituyen en referentes que apoyan y orientan esta labor conjuntamente con los aportes que han adquirido las instituciones y sus docentes a través de su experiencia, formación e investigación<sup>86</sup>”. Los lineamientos curriculares del área aportan en la generación de procesos de reflexión, análisis y ajustes en los planes de área de las instituciones por parte de maestros, directivos e investigadores de la educación para crear un cambio que produzca la transformación que la educación nacional necesita para el progreso de la sociedad.

---

<sup>86</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares. [En línea] [Citado 22 de mayo de 2015]. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-80860.html>

Se tiene que “los lineamientos son el punto de partida para la planeación curricular y los estándares son las herramientas que hacen más concretas y operacionalizan las propuestas teóricas que se hacen desde los lineamientos y ponen en blanco y negro la esencia misma de lo que será la formación de los futuros colombianos de las próximas décadas. En este sentido se pretenden “que los estudiantes desarrollen al máximo sus potencialidades y logren en lo posible su formación integral como personas y como ciudadanos<sup>87</sup>”.

De esta manera, se proponen estándares que activen en forma integral los procesos a que aluden los ejes de los lineamientos, y que son: (1) procesos de construcción de sistemas de significación; (2) procesos de interpretación y producción de textos; (3) procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura; (4) principios de interacción y procesos culturales implicados en la ética de la comunicación y (5) procesos de desarrollo del pensamiento. Queda claro, entonces, cómo en esta propuesta de estándares se potencian los procesos referidos en los ejes expuestos en los Lineamientos -sin aislarlos- y se propone su desarrollo a partir del diálogo efectivo y enriquecedor entre ellos.

El MEN define los estándares de la siguiente manera: “son criterios claros y públicos que permiten establecer los niveles básicos de calidad de la educación a los que tienen derecho los niños y las niñas de todas las regiones del país, en todas las áreas que integran el conocimiento escolar. En los estándares básicos de calidad se hace un mayor énfasis en las competencias, sin que con ello se pretenda excluir los contenidos temáticos. No hay competencias totalmente independientes de los contenidos temáticos de un ámbito del saber -qué, dónde y para qué del saber-, porque cada competencia requiere conocimientos, habilidades, destrezas, comprensiones, actitudes y disposiciones específicas para

---

<sup>87</sup> COLOMBIA APRENDE: La red del conocimiento. Lineamientos y estándares. [En línea] [Citado 22 de mayo de 2015] Disponible en: <http://www.colombiaprende.edu.co/html/docentes/1596/article-73400.html>

su desarrollo y dominio”<sup>88</sup>. De acuerdo con lo anterior se busca que los estudiantes de todas las regiones de Colombia apliquen sus saberes y lo aprendido en la escuela a la resolución de problemas y conflictos de su vida cotidiana.

Para concluir es pertinente presentar los programas educativos diseñados por los diversos entes nacionales y gubernamentales que se enfocan hacia el fortalecimiento y la mejora de los niveles en lectura, el desarrollo de competencias en lenguaje en los niños Colombianos tales como:

**2.3.3 Plan Nacional Decenal de Educación 2006 -2016.** Con el Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016 el Estado colombiano, a través de un conjunto de propuestas, acciones y metas expresadas por medio de políticas públicas sostenidas, garantiza la asignación, inversión y gestión de los recursos adecuados, suficientes y progresivos para la educación. La inclusión del Plan Nacional Decenal de Educación 2006 -2016 (PNDE)<sup>89</sup> en los Planes de Desarrollo Territorial, en los planes sectoriales y demás iniciativas de planeación educativa se realiza con el fin de articular al gobierno, los diferentes sectores de la sociedad y la ciudadanía en general para avanzar en las transformaciones que la educación necesita.

El plan nacional decenal de educación 2006-2016 dentro de sus macro-objetivos contempla el diseño y aplicación de políticas públicas articuladas intra e intersectorialmente, que garanticen una educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía, bajo el enfoque de derechos y deberes, principios de equidad, inclusión, diversidad social, económica, cultural, étnica, política, religiosa, sexual y de género, para lo cual debe existir corresponsabilidad entre el Estado, la sociedad civil, los medios de comunicación, el sector productivo, las ONG, las

---

<sup>88</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. ¿Qué son los estándares? [En línea] [Citado 30 de mayo 2015] Disponible: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87440.html>

<sup>89</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Plan nacional decenal de educación 2006-2016. [En línea] Disponible en: [http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057\\_resumen.pdf](http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057_resumen.pdf) [Citado 21 de mayo de 2015].

comunidades educativas y las familias. También se propone desarrollar un sistema especial de atención educativa para todas las poblaciones vulnerables y con necesidades especiales, mediante la adopción de programas flexibles con enfoques diferenciales de derechos.

**2.3.4 Plan Nacional de Lectura y Escritura.** El Plan Nacional de Lectura y Escritura «Leer es mi cuento» (PNLE) tiene como objetivo central “Fomentar el desarrollo de las competencias comunicativas mediante el mejoramiento de los niveles de lectura y escritura (comportamiento lector, comprensión lectora y producción textual) de estudiantes de educación preescolar, básica y media, a través del fortalecimiento de la escuela como espacio fundamental para la formación de lectores y escritores y del papel de las familias en estos procesos”.<sup>90</sup> Mediante cinco componentes: materiales de lectura y escritura, fortalecimiento de la escuela y de la biblioteca escolar, formación a mediadores de lectura y escritura, seguimiento y evaluación, comunicación y movilización. A través de estos componentes se implementan diversas estrategias en pro de vincular no solo a niños y jóvenes sino a la comunidad en general escuela, padres de familia y estudiantes quienes acceden a espacios de aprendizaje y disfrute como bibliotecas; y a materiales de lectura de calidad para el mejoramiento de sus competencias.

**2.3.5 Pruebas SABER.** Las Pruebas Saber son evaluaciones de carácter periódico, las cuales posibilitan valorar los avances y establecer el impacto de los programas y acciones específicas para el mejoramiento en los establecimientos educativos, las secretarías de educación y el Ministerio de Educación Nacional. El propósito principal de las Pruebas Saber es “contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana mediante la realización de evaluaciones aplicadas periódicamente para monitorear el desarrollo de las competencias

---

<sup>90</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Plan Nacional de Lectura y Escritura. [En línea] Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-325387.html> [Citado 22 de mayo de 2015].

básicas en los estudiantes de educación, como seguimiento de calidad del sistema educativo”<sup>91</sup>. Con las pruebas, el Estado colombiano busca comprobar el grado de desarrollo de competencias de los estudiantes y proporcionar información pertinente a las instituciones educativas para el diseño y ejecución de planes de mejoramiento al servicio educativo. En este caso las pruebas sirvieron como referentes dan sustento al problema intervenido de manera que se tengan en cuenta los niveles en los que se encuentran los estudiantes de grado quinto del establecimiento educativo seleccionado.

---

<sup>91</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Pruebas Saber. [En línea] Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-244735.html> [Citado 22 de mayo de 2015].

### 3. METODOLOGÍA

#### 3.1 ENFOQUE INVESTIGATIVO

La presente investigación se desarrolló bajo el enfoque metodológico cualitativo ya que este paradigma de investigación se orientó hacia la descripción e interpretación de fenómenos tanto sociales como educativos, interesándose por el análisis de las experiencias e intención de las acciones humanas desde el punto de vista de los mismos sujetos implicados. Hugo Cerda señala que:

“el diseño o investigación cualitativa se caracteriza por utilizar preferentemente la inferencia inductiva, el análisis diacrónico de los datos, utiliza los criterios de credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad como formas de hacer creíbles y confiables los resultados de un sentido, utiliza diversas fuentes, métodos e investigadores para estudiar un solo problema o tema, utiliza preferiblemente la observación y la entrevista abierta y no estandarizada como técnicas en la recolección de datos, centra el análisis en la descripción de los fenómenos y cosas observadas”<sup>92</sup>.

Así mismo Pérez Serrano define la investigación cualitativa como “un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el cual se toman decisiones sobre lo investigable en tanto está en el campo de estudio. El foco de atención de los investigadores está en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables incorporando la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias y reflexiones tal como son esperadas por ellos mismos.”<sup>93</sup>

#### 3.2 DISEÑO METODOLÓGICO

El diseño metodológico, objeto del presente estudio, correspondió a una investigación-acción orientada a transformar positivamente la población intervenida. Para Mckernan "el propósito de la IA, en comparación con gran parte

---

<sup>92</sup> CERDA, Hugo. Los elementos de la investigación. Bogotá: El búho. 1999. p.48

<sup>93</sup> PEREZ SERRANO, G, Investigación cualitativa: Retose Interrogantes. La investigación-Acción. Tomo I. Madrid: Muralla. Citado por Colmenares, and Pintero, M, La investigación acción: Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. Caracas, 2008 p. 98

de la investigación tradicional o fundamental es resolver los problemas diarios inmediatos y acuciantes de los profesionales en ejercicio”<sup>94</sup> constituyéndose una práctica social que se caracteriza por mejorar los entornos y las situaciones problemáticas, a través del compromiso compartido entre maestro y estudiante convirtiéndose de esta manera en la base para el desarrollo de la autonomía personal y profesional tanto de los estudiantes como de los docentes.

Por otra parte, Elliott define la investigación-acción como “el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de acción de la misma”<sup>95</sup>. La presente investigación pretendió a partir del análisis e interpretación de los acontecimientos y las situaciones problémicas del establecimiento educativo, enmarcar una propuesta hacia el fortalecimiento de la Lectura Crítica teniendo presente que “uno de los ideales de la educación consiste en formar personas reflexivas y analíticas, capaces de interpretar, valorar y proponer a partir de la realidad”<sup>96</sup> dando así respuesta a las dificultades presentes en el seno de la comunidad y respondiendo a las demandas que provee el mundo actual. Así pues, la presente metodología de orientación cualitativa aporta a la transformación de la práctica pedagógica del grado quinto a través del desarrollo de procesos de reflexión insertos y articulados en una unidad didáctica como estrategia pedagógica.

A su vez Kemmis y McTaggart sostienen que esta metodología significa “planificar, actuar, observar y reflexionar más cuidadosamente, más sistemáticamente y más rigurosamente de lo que suele hacerse en la vida cotidiana; y significa utilizar las relaciones entre esos momentos distintos del proceso como fuente tanto de mejora como de conocimiento”<sup>97</sup>. Por tanto lo que se propuso fue un proceso

---

<sup>94</sup> MCKERNAN, James. Investigación-acción y currículum. Madrid: Morata, 1999.p.24

<sup>95</sup> ELLIOTT, John. Investigación-acción y currículum, citado por MCKERNAN, James Madrid: Morata, 1999.p.24

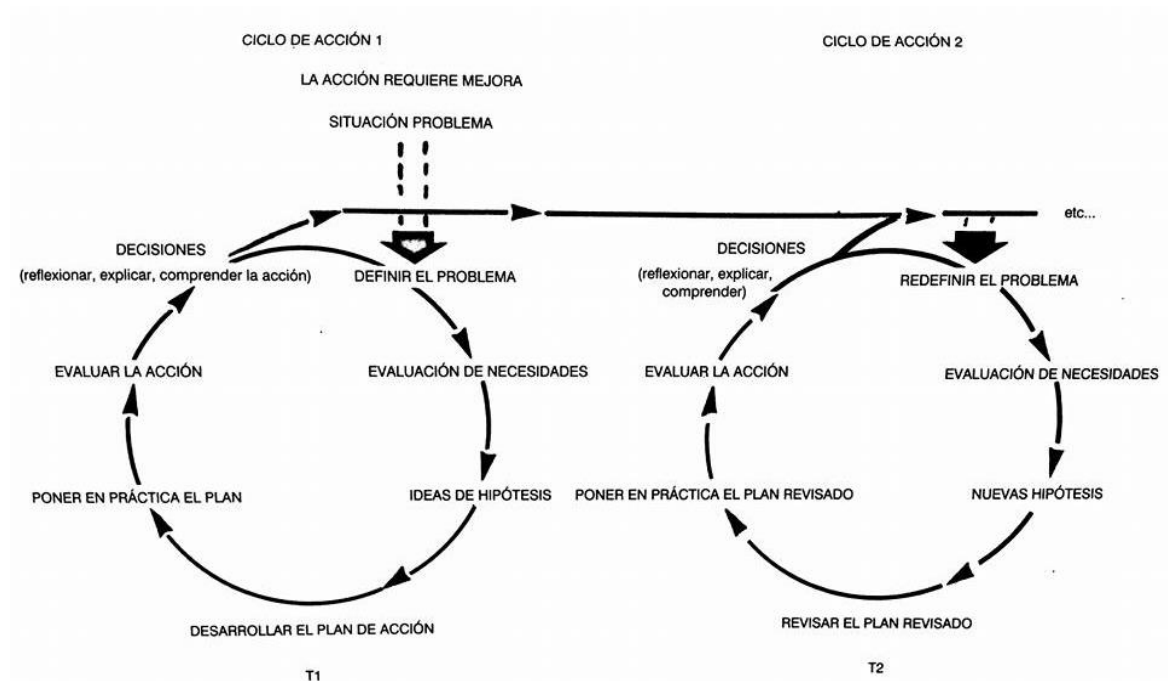
<sup>96</sup> PINCHAO, Luis. Promover lectura crítica a partir de la macroestructura textual. Revista UNIMAR, 32(1), p.1.Disponible en: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/584-1665-1-SM.pdf

<sup>97</sup> Kemmis, S y McTaggart R. Cómo planificar la investigación. Laertes, Barcelona 1988. p. 16.

práctico, técnico y crítico- reflexivo en el que se dio sentido a la teoría mediante la práctica en el aula.

En este sentido se acogió el modelo de James Mckernan el cual se encuentra representado en la siguiente gráfica:

**Gráfica 3. Modelo de investigación acción.**



**Fuente: Modelo de investigación acción de Mackernan: un modelo de proceso temporal.**

Como se puede apreciar en la gráfica 3 Mckernan estructura la investigación acción en un modelo de proceso temporal<sup>98</sup> que representa dos ciclos de acción cada uno de ellos en tres etapas de los cuales sólo se ejecutó el primer ciclo:

**Primer ciclo de acción**

<sup>98</sup> MCKERNAN, James. Investigación-acción y currículum. Madrid: Morata, 1999.p.48

La primera etapa comprendió el **diagnóstico** es decir, la definición del problema, la evaluación de las necesidades y limitaciones presentes en el contexto a intervenir (grado quinto). Para lograr lo mencionado fue necesario el diseño e implementación de diversas técnicas como la prueba de lectura en donde se evidenciaron claramente las fortalezas y las debilidades del grado cuarto en el año 2015 en el área de Lengua Castellana, esta prueba compuesta de once preguntas de selección múltiple con única respuesta y una pregunta abierta; esta última pregunta se orientó hacia la nueva alineación establecida en el año 2014 en las pruebas saber (incorporación de preguntas abiertas). Durante la aplicación de la prueba, a cada estudiante se le hizo entrega de la imagen y el cuestionario. De igual forma, se analizaron los resultados obtenidos por el establecimiento educativo en las pruebas saber del año 2014; resultados externos que funcionan como guías hacia el mejoramiento institucional y que permiten la realización de actividades enfocadas hacia el incremento de dichos porcentajes.

También fue realizada una encuesta que permitió identificar los gustos de los estudiantes hacia la lectura, resultados que orientaron el diseño y el desarrollo de la unidad didáctica.

Luego de recolectar todos los datos se llega al análisis específico; para ello fueron utilizados tablas y gráficos de barras verticales que permitieron compilar de una manera más organizada la información obtenida, proceso riguroso que fue estructurado en niveles de lectura y por categorías que llevaron al contraste y a la evaluación de las necesidades dentro y fuera del plantel. A partir de lo anterior se crean hipótesis que favorecieron la realización de la siguiente etapa. (Ver análisis de la prueba diagnóstica).

En la segunda etapa denominada **diseño e implementación** se ideó y desarrolló el plan de acción orientado hacia la creación de la Unidad Didáctica que configura los talleres investigativos; allí se definieron las metas, los roles que

desempeñarían cada uno de sus integrantes y los recursos. Además la organización previa de las actividades y el cronograma establecido para el desarrollo eficaz de las mismas. Para ello, se tuvieron en cuenta los resultados arrojados en la primera etapa como el gusto por los cuentos, escrito que tuvo el mayor porcentaje en la encuesta y que sirvió como elemento central para la ejecución de la unidad. A su vez, se determina la aplicación de quince sesiones en las horas de la tarde (3:00 a 5: 00 pm), tiempo acordado con los padres de familia de los mismos participantes. Los talleres investigativos partieron de las veintidós técnicas planteadas por Daniel Cassany en su libro *Tras las Líneas*.

Cabe señalar que para lo anterior se contó con la firma de un compromiso de trabajo (ANEXO D), firmado por los padres y estudiantes una semana antes de dar inicio a las sesiones. Allí se expusieron las razones bajo las cuales se desarrollarían los talleres y las acciones que como acudientes y participantes estarían dispuestos a realizar durante el proceso.

Teniendo diseñados los talleres, se llevaron al campo de acción, es decir, se puso en práctica el plan elaborado de manera que éste respondiera al objetivo central de la investigación. Las estrategias fueron puestas en marcha de la mano con los estudiantes y algunos docentes de la misma institución (Rector- maestro titular del área) quienes facilitaron recursos y espacios dentro del plantel educativo en horas de la tarde, tres veces a la semana. Como recursos para la recopilación de información durante los talleres investigativos se utilizaron la observación y el análisis documental.

Finalmente la tercera etapa fue la **evaluación**. En ella se reflexionó sobre las acciones realizadas por medio de un grupo focal (maestro titular-maestras investigadoras-estudiantes), quienes valoraron las prácticas realizadas, los aprendizajes alcanzados durante el proceso, las actividades que repercutieron e incrementaron sus saberes, las diferentes formas de cuestionar, profundizar y

aportar críticamente a un texto partiendo de una zona de desarrollo real hasta una zona de desarrollo potencial; un trabajo colaborativo y social que se proyecta no solo como práctica dentro del aula; sino que trasciende las aulas y repercute en la vida del estudiante y docente.

### **3.3 ESCENARIO Y PARTICIPANTES**

**3.3.1 Población.** El establecimiento educativo seleccionado se encuentra ubicado en el Departamento de Santander específicamente en el corregimiento de Puerto Araujo perteneciente al municipio de Cimitarra. Es una institución mixta, de carácter público que cuenta con el nivel de educación básica, sus ciclos de primaria y secundaria; y el nivel de educación media. Provee los recursos básicos para el desarrollo eficaz de la enseñanza y el aprendizaje. Cuenta aproximadamente con cuatrocientos estudiantes dentro de los cuales se encuentra la muestra seleccionada para la ejecución del proyecto en pro del mejoramiento institucional.

Es importante tener presente la realidad social y cultural de Puerto Araujo como una población que ha vivido tiempos de violencia alimentados diariamente en la cultura del televisor (telenovelas, programas infantiles), y que debido a la falta de una biblioteca pública se alejan de la lectura y por tanto la formación hacia el pensamiento crítico. De igual forma, los pocos proyectos desarrollados en pro de la comunidad no son orientados hacia la adquisición de conocimientos y habilidades como el fortalecimiento de la competencia lectora. Del mismo modo, en el tiempo libre la mayoría de los niños lo emplean para estar en la calle.

El plantel educativo cuenta con un cuerpo administrativo y docente abierto a las nuevas estrategias y a las posibilidades de generar cambios trascendentales para cada uno de sus miembros en pro de la formación de ciudadanos críticos,

reflexivos ante los cambios sociales, científicos, económicos y tecnológicos a los que se enfrentan los seres humanos del siglo XXI.

**3.3.2 Muestra participante.** La presente investigación estuvo dirigida a quince estudiantes de grado quinto, (07 hombres y 08 mujeres) con edades que oscilan entre los 11 y 13 años. Proceso que se inició en el grado cuarto con la fase diagnóstica y que culmina de manera temporal en el primer semestre del año 2016.

### 3.4 RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Técnicas e instrumentos de recolección de información. Para el proceso de recolección de la información se utilizaron las siguientes técnicas e instrumentos estos definidos por Arias como “las distintas formas o maneras de obtener la información y los medios materiales que se emplean para ser recogida y almacenada la información”<sup>99</sup>, los cuales permiten sustentar la problemática abordada obteniendo información verificable y confiable de manera que se establezca una estrecha relación con el enfoque cualitativo en el que la recolección de datos se basa en métodos no estandarizados de medición numérica.

En la siguiente tabla se indican las técnicas e instrumentos utilizados en la investigación teniendo en cuenta las tres etapas del primer ciclo planteado por McKernan.

**Tabla 6. Técnicas e instrumentos a utilizar en el proceso investigativo.**

FASES	TÉCNICA	INSTRUMENTO
DIAGNÓSTICO	Prueba de lectura	Guía de preguntas tipo ICFES
	Encuesta	Guía de preguntas
DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN	Taller investigativo	Unidad Didáctica
	Observación participante	Diario de campo
EVALUACIÓN	Grupo focal	Guía de preguntas

Fuente: Tres fases de la investigación. Adaptado por las autoras del anteproyecto a partir del ciclo planteado por Mckernan.

<sup>99</sup> ARIAS, Fidias. El proyecto de investigación: Guía para su elaboración [En línea]. 3d. Caracas: Episteme, 1999 [citado el 20 de agosto de 2015]. Disponible en internet: <URL: <http://www.smo.edu.mx/colegiados/apoyos/proyecto-investigacion.pdf>>

## 4. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

La investigación se dio inicio con la aplicación de una prueba diagnóstica de lectura y una encuesta analizada para el diseño e implementación de los talleres investigativos.

### 4.1 ETAPA DE DIAGNÓSTICO

**4.1.1 Prueba de lectura.** Es una técnica mediante la cual se conoce cómo los estudiantes leen y comprenden los textos. Basados en los lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2015 la prueba les propone a los estudiantes una reflexión en torno a qué dice el texto (contenidos –conceptuales e ideológicos-); cómo lo dice (organización); para qué lo dice y por qué lo dice (pragmática); cuándo lo dice y quién lo dice”<sup>100</sup>.

Para su diseño se tuvo en cuenta la estructura elaborada en las Prueba SABER, es decir, las preguntas de selección múltiple y también abiertas.

La prueba de lectura fue aplicada el día miércoles 18 de noviembre en las clases correspondientes al área de Lengua Castellana.

En el siguiente análisis se evidencian las fortalezas y las debilidades que presentan los estudiantes del grado cuarto 2015 en cuanto a la competencia comunicativa – lectora en la cual se encuentran inmersos los tres componentes y los tres niveles que fueron desarrollados a través de las preguntas de la prueba.

#### **Competencia comunicativa lectora.**

---

<sup>100</sup> INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN (ICFES).Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2015: Pruebas saber 3-5-9.Bogotá D.C. jul, 2015. [citado el 13 de agosto de 2015] Disponible en PDF

En esta competencia se explora la forma como los estudiantes leen e interpretan diferentes tipos de textos. Se espera que puedan comprender tanto la información explícita como la implícita en los textos, establecer relaciones entre su contenido y lo que saben acerca de un determinado tema, así como realizar inferencias, sacar conclusiones y asumir posiciones argumentadas frente a los mismos.

La prueba de lectura constó de once preguntas de selección múltiple con única respuesta y una pregunta abierta; esta última pregunta se orientó hacia la nueva alineación establecida en el año 2014 en las Pruebas Saber. (Incorporación de preguntas abiertas). Esta fue presentada por 23 estudiantes.

El texto utilizado fue argumentativo (cartelera publicitaria) creada por Santiago Nicholls Molina sobre la concientización ambiental en la cual se presenta la deforestación de los bosques como problemática central.

Durante la aplicación de la prueba, a cada estudiante se le hizo entrega de la imagen y el cuestionario. El tiempo destinado para la aplicación del taller (antes-durante) fue de cincuenta y cinco minutos, tiempo similar al empleado para responder la prueba de lectura (después). La prueba aplicada puede observarse en el Anexo A.

Las preguntas planteadas se encuentran divididas en los tres niveles: Literal, inferencial y crítico textual prevaleciendo en mayor cantidad las preguntas de nivel inferencial; así mismo, se tienen en cuenta los tres componentes que conforman la competencia comunicativa lectora: semántico, sintáctico, pragmático.

En términos generales, la prueba de lectura les propone a los estudiantes una reflexión en torno a qué dice el texto (contenidos -conceptuales e ideológicos-); cómo lo dice (organización); para qué lo dice y por qué lo dice (pragmática);

cuándo lo dice y quién lo dice. Las preguntas de la prueba se orientan a establecer la capacidad de los estudiantes para realizar lecturas literales, inferenciales o críticas.

A continuación se presenta la rejilla de evaluación utilizada para el análisis de los resultados obtenidos por los estudiantes del grado en cada una de las preguntas, clasificadas en los tres niveles de lectura y componentes.

**Tabla 7. Rejilla de evaluación para el análisis de los resultados en la prueba de lectura.**

PREG.	CLAVE	NIVEL	COMPONENTE	COMPETENCIA	AFIRMACIÓN	SI	NO
1	D	Inferencial	PRAGMÁTICO	COMUNICATIVA – LECTORA	Prevé el propósito o las intenciones que un texto debe cumplir para atender a las necesidades de comunicación.		
2	A	Crítico textual	PRAGMÁTICO	COMUNICATIVA – LECTORA	Da cuenta de los mecanismos de uso y control de las estrategias discursivas para adecuar el texto a la situación de comunicación.		
3	B	Inferencial	PRAGMÁTICO	COMUNICATIVA – LECTORA	Reconoce elementos implícitos sobre los propósitos del texto.		
4	B	Inferencial	SINTÁCTICO	COMUNICATIVA – LECTORA	Reconoce estrategias de organización, tejido y componentes de los textos que lee.		
5	A	Inferencial	SINTÁCTICO	COMUNICATIVA – LECTORA	Reconoce estrategias de organización, tejido y componentes de los textos que lee.		
6	A	Literal	SINTÁCTICO	COMUNICATIVA – LECTORA	Analiza estrategias, explícitas o implícitas, de organización, estructura y componentes de los textos		
7	B	Inferencial	SEMÁNTICO	COMUNICATIVA – LECTORA	Recupera información implícita en el contenido del texto.		
8	A	Inferencial	SEMÁNTICO	COMUNICATIVA – LECTORA	Relaciona, identifica y deduce información para construir el sentido global del texto.		
9	A	Inferencial	SEMÁNTICO	COMUNICATIVA – LECTORA	Explora la posibilidad del lector de tomar distancia del contenido del texto y asumir una posición al respecto.		
10	C	Crítico textual	SEMÁNTICO	COMUNICATIVA – LECTORA	Relaciona y recurre a saberes previos para ampliar referentes e ideas.		
11	C	Inferencial	SEMÁNTICO	COMUNICATIVA – LECTORA	Recupera información implícita contenida en el texto.		
12	Abierta	Crítica textual	PRAGMÁTICO	COMUNICATIVA – LECTORA	Explora la posibilidad del lector de tomar distancia del contenido del texto y asumir una posición al respecto		

A continuación se presenta la tabla de los resultados obtenidos por los estudiantes del grado cuarto 2015 en cada una de las preguntas, clasificadas en los tres niveles y componentes. Con base en los datos y resultados obtenidos, se puede afirmar a modo de generalización que los estudiantes presentan dificultad en los tres componentes: sintáctico y pragmático y semántico.

Las pregunta número seis corresponde al nivel de lectura literal y al componente sintáctico, el cual enfatiza en el significado de los signos de admiración de una palabra que aparece dentro del texto: en cuanto a este componente los estudiantes se ubican en un nivel satisfactorio porque la gran mayoría de ellos logró identificar el significado del uso de los signos en la palabra.

Las preguntas uno, tres, cuatro, cinco, siete, ocho, nueve, y once pertenecen al nivel inferencial. En las respuestas de estas preguntas se demuestra que los estudiantes presentan dificultad en cada uno de los componentes pragmático y sintáctico.

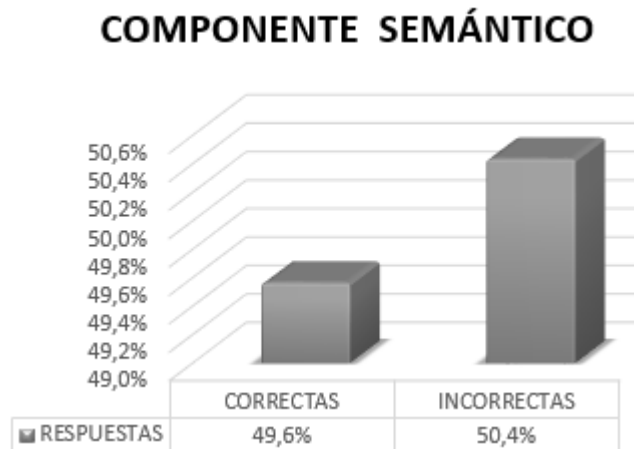
En el nivel crítico textual se encuentran ubicadas las preguntas dos, diez y doce. Con relación a este nivel, se puede afirmar que la gran mayoría de los estudiantes no logra tomar distancia del contenido del texto y asumir una posición al respecto. El siguiente apartado presenta el análisis por componentes y niveles de lectura teniendo en cuenta los aciertos y desaciertos en cada uno de ellos.

**Componente semántico.** Este componente hace referencia al sentido del texto en términos de su significado e indaga por el qué se dice en el texto.<sup>101</sup>

---

<sup>101</sup>ICFES. Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2012 SABER 3°, 5° y 9° (2013)

**Gráfica 4. Resultados generales del componente semántico.**



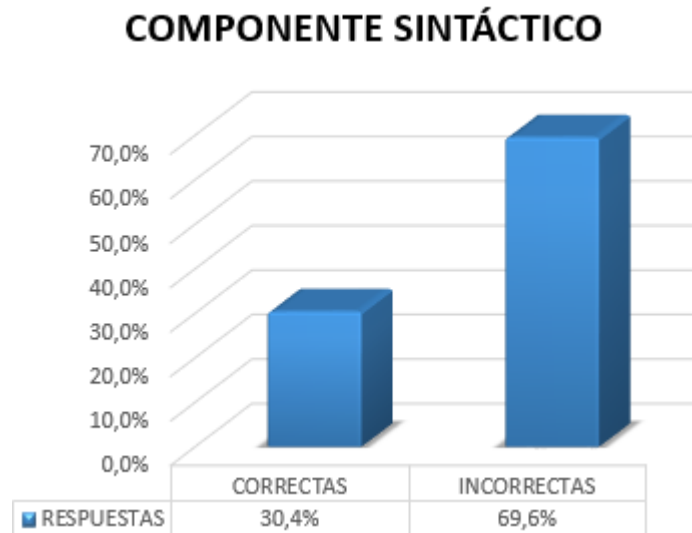
En la gráfica 4 se observa la situación general en el componente semántico. Se denota que el 49% de los estudiantes muestran gran facilidad para resolver preguntas de este nivel. De cinco preguntas que hacían parte de este componente la totalidad de estudiante lograron acertar mínimo en una de ellas.

Aunque el porcentaje no se aleja mucho de los estudiantes que no lograron acertar en la recuperación de información contenida en el texto, si se ve una deficiencia en este componente ya que sólo un estudiante acertó en la totalidad de las preguntas y otros dos erraron sólo en una.

**Componente sintáctico.** Este componente relaciona la organización del texto en términos de su coherencia y cohesión e indaga por el cómo se dice el texto.<sup>102</sup>

<sup>102</sup>ICFES. Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2012 SABER 3°, 5° y 9° (2013)

**Gráfica 5. Resultados generales del componente sintáctico.**

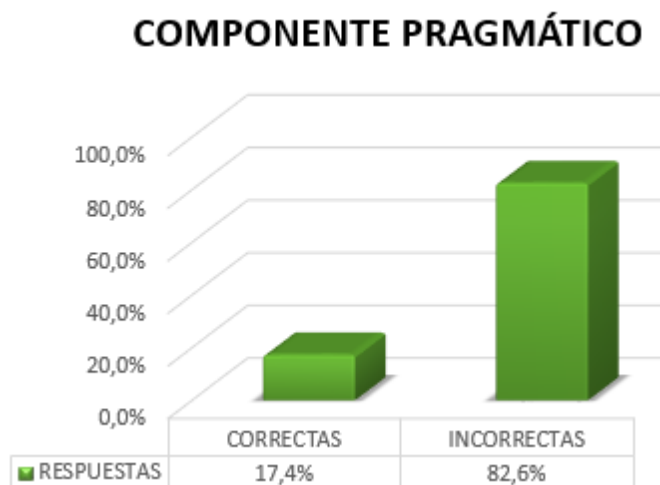


La gráfica 5 da a conocer que a pesar de que este componente trabaja básicamente la información explícita del texto, no es el componente con más aciertos del grado ya que solo el 30% de la población a la cual se le aplicó la prueba diagnóstica respondió acertadamente; predominando así las respuestas incorrectas con más del 69% de la muestra.

Es evidente que el nivel sintáctico tampoco es el fuerte de este grado ya que ningún estudiante logró contestar las tres preguntas asignadas para este componente, de forma correcta.

**Componente pragmático.** En la gráfica 6 se percibe que los procesos de lectura referentes al componente pragmático muestran que el un 82% no logró utilizar las estrategias discursivas necesarias de acuerdo a los procesos de comunicación del texto; y sólo el 17% logró acertar en alguna de las preguntas del presente componente.

**Gráfica 6. Resultados generales del componente pragmático.**



De otra parte, se reconoce que dentro de las preguntas que conformaban este componente se encontraba una pregunta abierta a la cual sólo un estudiante respondió acercándose a los parámetros establecidos para la respuesta de dicha pregunta.

### **Niveles de lectura.**

“Leer es ante todo poner a prueba hipótesis de interpretación, es aventurarse a explorar diversos caminos de búsqueda de sentido. Cuando nos enfrentamos a un texto anticipamos posibles interpretaciones y ponemos en juego saberes y operaciones de diversa índole: los saberes del lector (su enciclopedia) y los textos que se relacionan para ir construyendo un tejido de significados”<sup>103</sup>.

El análisis de los resultados obtenidos en la prueba aplicada a los estudiantes del grado cuarto se orienta específicamente en los niveles de lectura por separado ya

<sup>103</sup> PÉREZ, Mauricio. Evaluación de competencias en comprensión de textos ¿Qué evalúan las pruebas masivas en Colombia? [En línea]. Disponible en: [https://sistemasquimica.wikispaces.com/file/view/Evaluacion\\_competencias\\_comprension\\_textos+\(1\)Mauricio+Perez.pdf](https://sistemasquimica.wikispaces.com/file/view/Evaluacion_competencias_comprension_textos+(1)Mauricio+Perez.pdf) [citado el 26 de mayo de 2015].

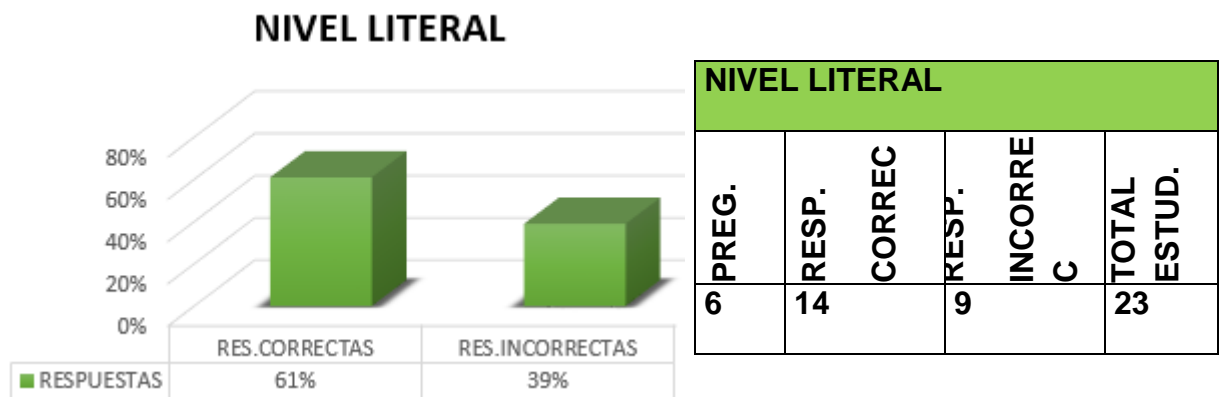
que el número de preguntas asignadas para cada nivel no es equitativo y no permite hacer una comparación apropiada.

Por ello existen más posibilidades de que los estudiantes estén a favor del nivel literal o por el contrario inferencial o crítico. Para ello se presentará una gráfica general por cada nivel reconociendo las limitaciones y las habilidades que poseen los estudiantes en cada uno de ellos.

El presente análisis toma como bases teóricas: La taxonomía de Barret, Mauricio Pérez Abril, Daniel Cassany, pruebas Saber, lineamientos curriculares y a David Cooper, docentes investigadores y guías evaluativas que orientan de manera puntual y confiable el análisis realizado en cada uno de los niveles.

### Nivel Literal

**Gráfica 7. Resultados generales del nivel literal.**

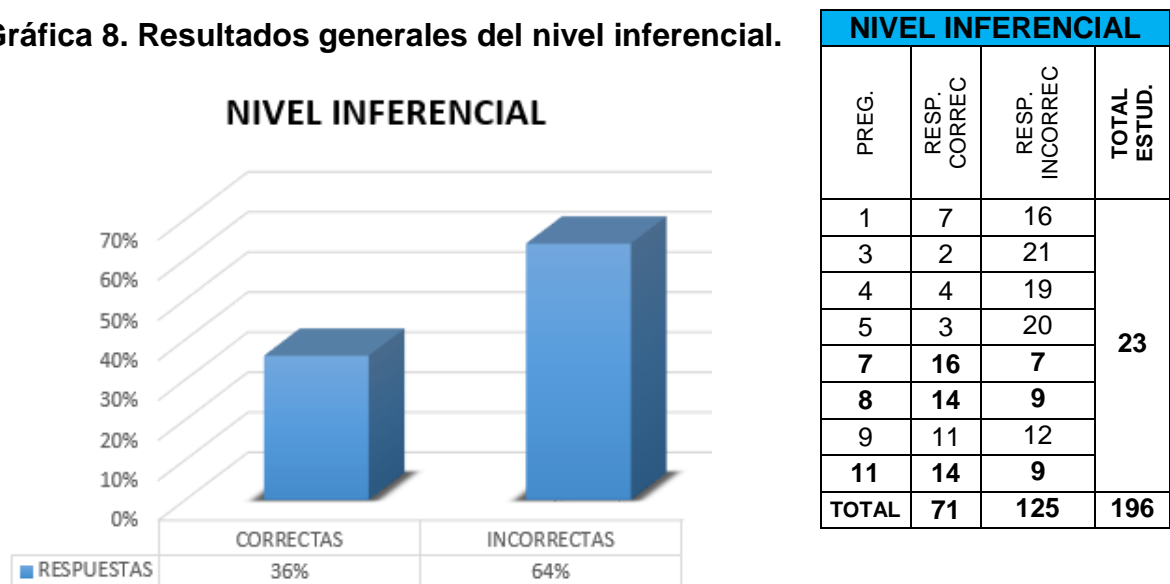


En primer lugar se parte del análisis del nivel literal referenciado desde la Taxonomía de Barret quien afirma que es “la capacidad para identificar datos, hechos, ideas principales y subyacentes de los contenidos explícitos del texto, es decir, aparecen escritos en él. El niño debe reconocer y recordar detalles, e ideas principales dentro del mismo texto”<sup>104</sup>. Por otra parte Mauricio Pérez abril afirma que “en este nivel se indagan tres procesos básicos: 1. El reconocimiento de sujetos, eventos u objetos, mencionados en el texto, o del significado literal de una palabra, una frase, un gesto, un signo, etcétera, a manera de transcripción”<sup>105</sup>.

Con base en los resultados obtenidos de la pregunta seis (nivel literal) 14 de los veintitrés estudiantes que presentaron la prueba acertaron, es decir, reconocieron el significado que poseen los signos de admiración dentro del texto, por el contrario 9 de ellos no cumplen con este nivel.

### Nivel inferencial

Gráfica 8. Resultados generales del nivel inferencial.



<sup>104</sup> SILVA VELÁSQUEZ, Carmen. Lima-Perú, 2012. Trabajo de grado (académico de Maestro en Educación Mención Evaluación) Universidad San Ignacio De Loyola. Facultad De Educación Programa de Maestría para Docentes de la Región Callao. Disponible en: [http://repositorio.usil.edu.pe/wp-content/uploads/2014/07/2012\\_Silva\\_Nivel-de-comprension%C3%B3n-lectora-de-los-alumnos-del-segundo-grado-de-una-instituci%C3%B3n-educativa-de-Ventanilla-Callao.pdf](http://repositorio.usil.edu.pe/wp-content/uploads/2014/07/2012_Silva_Nivel-de-comprension%C3%B3n-lectora-de-los-alumnos-del-segundo-grado-de-una-instituci%C3%B3n-educativa-de-Ventanilla-Callao.pdf)

<sup>105</sup> PÉREZ, Mauricio. Evaluación de competencias en comprensión de textos ¿Qué evalúan las pruebas masivas en Colombia? [En línea]. [Disponible en: [https://sistemasquimica.wikispaces.com/file/view/Evaluacion\\_competencias\\_comprension\\_textos+\(1\)Mauricio+Perez.pdf](https://sistemasquimica.wikispaces.com/file/view/Evaluacion_competencias_comprension_textos+(1)Mauricio+Perez.pdf)] [citado el 26 de mayo de 2015].

En segundo lugar se encuentra el **nivel inferencial**. Para este nivel se parte de los tres planos que plantea Daniel Cassany dentro de su libro *Tras las líneas* “(Leer las líneas, *Leer entre líneas*, Detrás de las líneas) se puede afirmar que esta categoría se relaciona con el segundo plano (*Leer entre líneas*) el cual se refiere a la capacidad de recuperar los implícitos. [...] Se trata de la capacidad de recuperar las connotaciones de las palabras. Deducir lo que no se ha dicho explícitamente: las inferencias, las presuposiciones, la ironía, los dobles sentidos, etc.”<sup>106</sup> A partir de los resultados arrojados en el nivel inferencial de 196 preguntas enfocadas en esta categoría 71 fueron correctas y por el contrario las 125 restantes fueron contestadas de forma incorrecta.

Esto quiere decir que el 64% de los estudiantes de grado cuarto presentan dificultades al momento de “hacer inferencias y deducciones; comprender los sobrentendidos entre porciones del texto, así como entender la situación de comunicación: reconocer las intenciones comunicativas que subyacen al texto, además del interlocutor o auditorio al que se dirige”<sup>107</sup>. Sólo un 36% logra alcanzar esta categoría de manera favorable; dentro de las preguntas con mayor aciertos en este nivel se destacan la número 7 allí los estudiantes poseen la capacidad para relacionar, identificar, deducir información para construir el sentido global del texto.

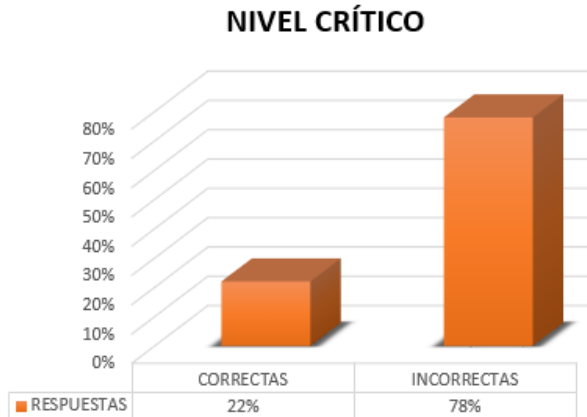
---

<sup>106</sup> CASSANY, Daniel. *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama, 2006. p.61.

<sup>107</sup> Orientaciones para el examen de Estado de la educación media ICFES SABER 11°. Bogotá, D.C., segunda edición (febrero de 2011). En: ICFES Mejor saber. [En línea]. [Disponible en: [http://evaluacion.educacionbogota.edu.co/files/guia\\_saber\\_11\\_2011\\_feb\\_03.pdf](http://evaluacion.educacionbogota.edu.co/files/guia_saber_11_2011_feb_03.pdf)] [citado el 26 de mayo de 2015].

## Nivel Crítico

**Gráfica 9. Resultados generales del nivel crítico.**



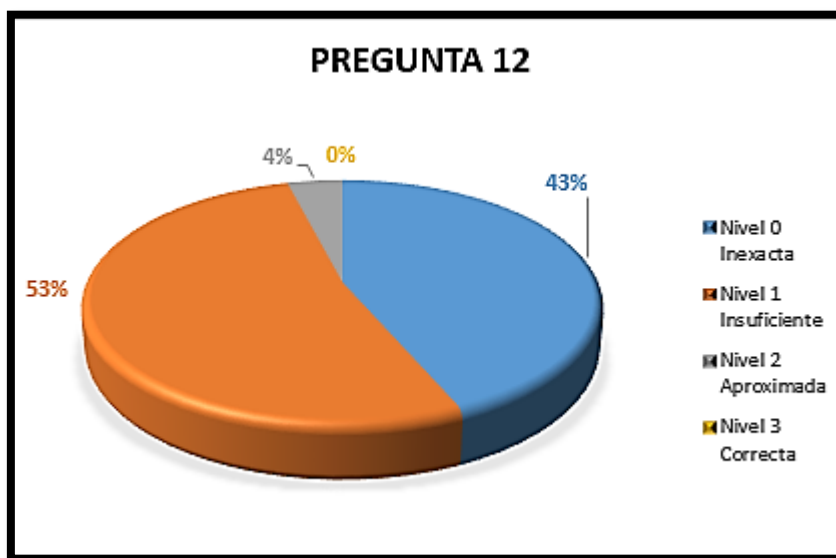
NIVEL CRÍTICO			
PREG.	RESP. CORREC	RESP. INCORREC	TOTAL ESTUD.
2	10	13	23
<b>10</b>	<b>4</b>	<b>19</b>	<b>23</b>
12	1	22	23
<b>TOTAL</b>	<b>15</b>	<b>54</b>	<b>69</b>

Finalmente el **nivel crítico** “se trata de lo que Eco (1992) identifica como lo propio de la abducción creativa, mediante la cual el sujeto lector activa sus saberes para conjeturar y evaluar aquello que dice el texto e indagar por el modo como lo dice. Tales movimientos del pensamiento conducen a identificar intenciones ideológicas de los textos y de los autores y, en consecuencia, a actualizar las representaciones ideológicas de quien lee”<sup>108</sup>. En este caso el 78% de los estudiantes no se encuentra aún en este nivel. Es importante especificar que las preguntas 2 y 10 son cerradas y la 12 abierta. En la pregunta 2, trece estudiantes *no* dan cuenta de los mecanismos de uso y control de las estrategias discursivas para adecuar el texto a la situación de comunicación. En lo que respecta la pregunta 10 se destacan cuatro estudiantes que relacionan sus saberes previos para ampliar referentes e ideas acerca de los beneficios de los árboles, la fórmula y lo que implican estos dos componentes dentro de la naturaleza (oxígeno-carbono).

<sup>108</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares en lengua castellana. Santa Fe de Bogotá, D.C., 7 de junio de 1998. [En línea] Disponible en: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975\\_recurso\\_6.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf) [citado el 26 de mayo de 2015].

La pregunta doce presenta un decremento elevado veintidós de veintitrés estudiantes presentan dificultad para tomar distancia del contenido del texto y asumir una posición crítica y valorativa al respecto; adicional a ello, las diferencias textuales (cohesión, coherencia, adecuación, normativa) aumentan la dificultad en dicho nivel. En este caso, ocho de veintitrés estudiantes no acertaron en ninguna de estas preguntas.

**Gráfica 10. Resultados obtenidos en la pregunta doce por niveles.**



En la pregunta 12 se logró identificar, que el 43% de los estudiantes no logran acercarse a las posibilidades de respuesta. Como se observa en la gráfica 10; diez estudiantes quedaron en nivel 0, porque dieron una respuesta ajena a la pregunta planteada; el 53% de los estudiantes ubicados en el nivel 1 con respuesta insuficiente, evidencia una idea de la respuesta que no logra ser desarrollada completamente, presentan una dificultad para comprender la pregunta y es por esto que al momento de contestarla se observa ausencia de cohesión y coherencia para crear un sentido global local y lineal del texto, además de esto, se observa pobreza en la respuesta evidenciada en las dos o tres líneas que

respondieron; el 4% se encuentran en el nivel 2, es decir, un solo estudiante se aproximó a la posible respuesta, sin embargo carece de organización precisa para dar cuenta de lo asignado. Finalmente, como se observa en la gráfica 10, ningún estudiante logró responder de acuerdo a lo que se estaba preguntando o siquiera acercarse a la posible respuesta planteada.

**Gráfica 11. Resultados obtenidos en la pregunta doce. Compilación de los niveles (0-1-2) NO, nivel 3 (SI).**



Por el análisis anteriormente expuesto, se puede concluir que el 100% de los estudiantes que componen el grado, no utiliza las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas de acuerdo con el propósito de la comunicación que debe tener un texto, no logran analizar la información presentada ni utilizar elementos formales con el fin de adecuar el texto a la situación de comunicación que se pide en la pregunta.

**4.1.2 Análisis de la encuesta.** A fines de contar con un elemento diagnóstico sobre los factores que promueven, dificultan y favorecen el diseño y la aplicación de la unidad didáctica se contó con la aplicación de una encuesta (ANEXO B).

El perfil general del alumnado corresponde a una población urbana ubicada en Cimitarra Santander. La muestra abarca 23 encuestados (8 mujeres y 15 varones), sus edades oscilan entre los diez y trece años.

El siguiente es el análisis de las conclusiones obtenidas con base en las preguntas realizadas a estudiantes del grado quinto.

En la primera conclusión se establece que el 100% de los discentes les gusta leer, en este caso, el género narrativo es el más representativo con un 88% en donde se destacan los cuentos (Rinrin renacuajo, El pirata garrapata, Simón el bobito) y con un 3% revistas, fábulas e historietas de chistes. Afirmando que leer les permite no sólo aprender y ser buenos estudiantes sino también, divertirse, distraerse y expresar las ideas de manera más fluida y segura.

El 98% de los estudiantes prefiere leer de manera impresa, el 83% elige actividades tales como leer en hojas, leer en público y en grupo; por el contrario otros señalan que no les gusta leer de forma individual y en público. Considerando que la lectura para su formación es muy importante ya que les permite no sólo informarse sino adquirir mucho más vocabulario, así mismo favorece su formación académica, reflexionar y guiar su vida a partir de las enseñanzas adquiridas. Por otra parte, afirman que dentro de sus asignaturas favoritas se encuentran Matemáticas, Español, Educación física, Artística, Inglés y Naturales. Señalan que les parecen “bacanas”, les gusta realizar las cuatro habilidades comunicativas (hablar-escuchar-leer y escribir). Por el contrario, dentro de las asignaturas que no les gustan se encuentran Ciencias Naturales, Inglés y Sociales señalando que

dictan mucho, lo hacen de forma rápida, les parece difícil y provocan en ellos sueño y rechazo.

Los estudiantes indican que expresan sus opiniones de manera amable, mediante el diálogo; sin embargo, señalan que dentro de las asignaturas no se desarrollan actividades que les permitan debatir un tema, argumentar, dar una crítica.

## **4.2 ETAPA DE DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN**

**4.2.1 Talleres investigativos.** Para la aplicación de los talleres se llevaron a cabo quince sesiones en las cuales se aplicó la unidad didáctica. (ANEXO E).

**Análisis actividades.** La lectura crítica es una de las herramientas más relevantes por su carácter transversal sobre el resto de las actividades académicas, en donde cada individuo mediante una serie de técnicas o estrategias examina el contenido del texto que lee, analizando cada una de sus partes y comparando a partir de sus conocimientos previos y su realidad la información expuesta. Por tanto guiar y consolidar una ruta segura de interpretación y análisis crítico supone la intervención de diversos elementos y factores que logran la construcción de un andamiaje oportuno para el niño, permitiéndole a largo plazo desenvolverse de manera responsable en la búsqueda de su conocimiento.

A continuación se presentan y analizan algunas de las actividades que favorecieron el desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes de grado quinto durante la ejecución de los talleres investigativos. Para el análisis se toma una muestra de seis estudiantes.

## **Actividad #1**

El análisis de la presente actividad se basa en la estructura narrativa propuesta por Frida Díaz Barriga teniendo en cuenta el escenario, el problema, la respuesta y el resultado compaginado con una de las 22 técnicas propuestas por Daniel Cassany: el establecimiento de las conexiones en el mundo del autor, a través de las cuales se le puede preguntar al texto: ¿Dónde se sitúa? ¿Cuándo? ¿A quién se refiere? ¿Qué menciona?

Teniendo en cuenta la creencia popular de que los textos narrativos son los más comunes entre los estudiantes que los expositivos y argumentativos, se evidencia que aunque son reconocidos de manera general, no existe un conocimiento completo, basado en la composición del mismo por lo cual es necesario hacer explícitos los elementos estructurales que le permitan a los estudiantes realizar un análisis más pertinente. Es así como Frida Díaz nos propone una guía de estructuras narrativas en la que aparecen preguntas clave elaboradas y secuenciadas con el fin de que el estudiante al contestarlas, le sea más fácil realizar la actividad de reflexión. Este análisis se puede evidenciar en la tabla 8.

**Tabla 8. Guía Narrativa realizada por algunos de los estudiantes de grado quinto.**

	PREGUNTAS	SUJETO 1	SUJETO 2	SUJETO 3	SUJETO 4	SUJETO 5	SUJETO 6
<b>ESCENARIO</b>	¿Cuándo sucede la historia?	No responde	Un día	Un día	Un día	Un día	No responde
	¿Dónde sucede la historia?	En el bosque	Un día muy hermoso	en un pueblo y un bosque	En el bosque	en la casa y el bosque	En el bosque
	¿A quién se refiere la historia?	A caperucita roja	A caperucita roja	A caperucita roja	A caperucita roja	A caperucita roja, a la abuela, a la mamá y al lobo.	No responde
<b>PROBLEMA</b>	¿A qué problema se enfrenta el personaje?	A ser comida por un lobo	A que el lobo se la coma	A un lobo feróz	Al lobo feróz	por ser comida por un lobo	No responde
<b>RESPUESTA</b>	¿Qué siente el personaje principal ante el problema?	tranquilidad	temor	con mucho miedo	tranquilidad porque era peligroso	bien y luego con miedo	No responde
<b>RESULTADO</b>	¿Qué hace el personaje?	No responde	tranquila, asombrada	Habla con un extraño y le dio detalles de a dónde iba	le lleva un tarro de mantequilla y una torta a la abuela	Ella no sabe nada al principio y después se asusta	No responde
	¿Cómo se resuelve el problema?	No tiene solución	No tiene solución porque el lobo cumplió con su objetivo	echando piedras en el estómago del lobo	No tiene solución porque el lobo cumplió con su deseo	No tiene solución porque el lobo cumplió con su deseo de comerse a caperucita roja y su abuela	No responde
	¿Qué sucede al final de la historia?	El lobo se abalanzó sobre caperucita roja y se la comió	Que el lobo se come a la abuela y a caperucita roja	le rajan la barriga al lobo y le echan piedras	El lobo se come a caperucita y a la abuela	Este lobo se abalanzó sobre caperucita y se la comió	No responde
	¿Cómo se sienten los personajes de la historia?	Al principio todos se sienten bien y después se sintieron mal pero el lobo cumplió su sueño de comerse a caperucita roja y a la abuela.	El lobo siente intriga de saber si se comerá o no a caperucita y a su abuela y ellas sienten temor del lobo.	con temor	caperucita asustada porque el lobo se la comió	El lobo asustado porque habían leñadores cerca	El lobo al comenzó se sentía feliz porque podía comerse a caperucita o poco más tarde sentía miedo porque habían leñadores cerca y luego feliz porque logró su deseo.

Fuente 2. Frida Díaz Barriga: Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. p.

Como puede observarse cuando se habla del escenario (cuándo, dónde y a quién se refiere la historia), se evidencia que los estudiantes logran identificar con mayor facilidad el personaje a quien se refiere la historia y dónde sucede, pero al indagar sobre el cuándo sucede la historia, presentan dificultad al tener que inferirla de la expresión “Había una vez”.

Cuando se les pregunta por el problema la mayoría responde que el lobo lo que evidencia que hay una comprensión literal del texto donde no se considera el dilema moral al que se enfrenta el personaje central.

Al preguntar por el sentimiento del personaje principal (respuesta) se observa que todos pueden inferir los sentimientos que experimentan los personajes a través de las situaciones planteadas en el texto.

Los estudiantes identifican qué hace el personaje, lo que sucede al final de la historia y lo que sienten los personajes, pero se les dificulta reconocer cómo se resuelve el problema. Esto se puede explicar si se tiene en cuenta que para ellos, el problema se reduce a la presencia del lobo, por lo tanto, la solución es la muerte del lobo que está presente en la versión de los Hermanos Grimm.

A través del análisis de las respuestas de los estudiantes se ve la importancia que tiene el utilizar en el aula preguntas que orienten la lectura y les permita entender cuál es el sentido del texto que están leyendo y de esta forma a través de la comprensión de los elementos narrativos, entiendan la intencionalidad que guarda el escrito.

## **Actividad #2**

La segunda actividad expone las interpretaciones que los estudiantes dan a la versión de Caperucita roja de Charles Perrault, retomando algunas de las técnicas propuestas por Daniel Cassany: identifica el propósito, descubre las conexiones, rastrea la subjetividad, detecta posicionamientos y descubre lo oculto. Proceso

llevado a cabo en seis sesiones que comprendieron el primer taller. Algunas de las interpretaciones expresadas por los estudiantes son expuestas en la siguiente tabla.

**Tabla 9. Interpretaciones realizadas por los estudiantes con base en el texto de Caperucita Roja de Charles Perrault.**

CARACTERÍSTICA	TIPO DE RESPUESTA	DESCRIPTOR
CONTEXTO	No debemos ser confiados	"No hay que darle confianza a las personas extrañas, así sea en cualquier lugar, cualquier momento".
	No hablar con desconocidos	"No debemos hablar con desconocidos porque fácilmente un hombre te dice cosas bonitas, empieza una conversación, luego te pregunta que si vas a salir en la noche, te puede dar algo de tomar y se puede aprovechar de ti"
	No aceptar invitaciones de desconocidos	"las damiselas y señoritas bien formadas nos tenemos que cuidar de los hombres y no dejarnos convencer fácilmente con dulces o con plata, también para acompañarlos a donde ellos nos digan ni decirles donde vivimos ni para dónde vamos"
	La rosa de Guadalupe	"Puede pasar como en la Rosa de Guadalupe, dicen que vamos a reclamar un dulcesito y nos roban"
	Recibir consejos de los papás	"Me enseñó que debemos oír a nuestros padres"
	Ser nobles	"La lectura nos quiere decir que cuidemos a los demás, que seamos nobles"
CONSECUENCIAS	Intoxicar	"Nos pueden dar dulces para intoxicarnos y llevarnos para otro lado y hacernos algo malo"
	Violaciones	"Puede ocurrir como caperucita, que por no saber que era malo detenerse a hablar con personas desconocidas, nos pueden hacer muchas cosas como: matarnos, violarnos o llevarnos para otro país para explotarnos como trabajadoras sexuales"
	Muertes	"Las señoritas se deben cuidar porque algunas personas las pueden violarlas, matarlas, descuartizarlas y echarlas en bolsas de basura y enterrarlas"

Allí los discentes perciben la relación existente entre el texto y su contexto rescatando valores de la vida real, programas, situaciones y elementos propios del texto narrativo y del autor. Identifican qué pretende Charles Perrault a través de la historia, ¿A qué se refiere? ¿Qué menciona? es decir, identifican los referentes del texto.

Así mismo reconocen el papel que cumple cada uno de los personajes en un tiempo y espacio determinado, mediante el análisis previo del léxico utilizado por el autor, la postura, la época en la que fue escrito y el mensaje que quiere comunicar. Las frases utilizadas por el lobo que de una u otra manera llevan a Caperucita Roja a caer en las garras de aquel personaje hambriento.

De igual forma, sus respuestas son cercanas al contexto que viven, construyen una opinión basada en programas de televisión como es la Rosa de Guadalupe y utilizan un vocabulario cercano a las noticias que reciben diariamente. En este caso conocieron el contexto europeo, la vida del autor, la estrategia de deducir el significado de las palabras por medio del contexto, relacionaron lo que leían con las experiencias propias del hogar, de la vida escolar, contrastaron esta versión con la creada por los Hermanos Grimm y relacionaron las diversas partes del texto llegando así a una interpretación personal y específica.

Como afirma Daniel Cassany “detrás del texto hay siempre un autor que vive y escribe en un lugar del planeta y en un momento de la historia”<sup>109</sup> En este sentido, la construcción de las interpretaciones fue un proceso abierto y dinámico, y no exclusivo del texto o el lector, que abarcó diversos factores que influyen directamente en la interpretación de los textos leídos. Seleccionaron algunos fragmentos, palabras para analizarlas y ver por qué el autor de la historia los escribe en el cuento; establecieron semejanzas y diferencias con el relato

---

<sup>109</sup> CASSANY, Daniel. *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama, 2006, p. 115.

construido por los Hermanos Grimm, realizaron cuadros y mapas conceptuales que favorecían un mayor aprendizaje.

Los estudiantes presentaron como debilidades durante el desarrollo de las primeras sesiones la identificación de sustantivos, verbos y adjetivos, la inferencia de palabras desconocidas y la elaboración de mapas; teniendo en cuenta que de una u otra manera son una base para llegar a la lectura crítica.

Como se puede apreciar en la categoría de “Contexto” los estudiantes mencionan y relacionan lo señalado por Charles Perrault desde una perspectiva diferente; comprenden el dilema al que se enfrentan las mujeres, la decisión de aceptar la propuesta de un hombre, y la importancia que tiene la duda frente a todo aquello que le dicen u ofrecen. Así mismo en la categoría “Consecuencias” los estudiantes hacen referencia a situaciones cercanas a su realidad teniendo presente que Puerto Araujo ha sido una zona marcada por la violencia en la que se han presentado, escuchado o vivido casos similares a los que expresan (violaciones, homicidios) relacionados directamente con las lecturas y sus respectivas interpretaciones.

### **Actividad #3**

La tercera actividad consistió en la construcción de La Caperucita de Puerto Araujo en este caso se orientó hacia las siguientes técnicas planteadas por Daniel Cassany: lee los nombres propios, verifica la solidez y la fuerza, halla las palabras disfrazadas, analiza la jerarquía.

Lo anterior con el fin de explorar y entender de qué manera el contexto, la época y el vocabulario influyen en la construcción de un texto. Para lo mencionado se tuvo en cuenta el análisis del léxico identificado en las primeras seis sesiones, allí los estudiantes pudieron verificar de qué manera el autor se refería a las mujeres de su época comparando su manera de actuar, vestir y los rasgos propios de su

personalidad, de igual forma se estableció un contraste con la caperucita creada por Triunfo Arciniegas un personaje fundamentado en las jovencitas del siglo XXI llegando así a la elaboración de La Caperucita de Puerto Araujo.

En este caso se genera conciencia de la importancia que debe tener la lectura crítica dentro del aula como un proceso amplio y muy bien direccionado que se fundamenta en el diseño y la implementación de diversas estrategias. Como se puede apreciar en la siguiente tabla las respuestas e ideas planteadas por los estudiantes giran en torno a sus gustos personales, al contexto en el que se encuentran y a personajes o seres anhelados. La representación o la construcción del perfil de un personaje femenino permitieron la interpretación de otros tiempos, espacios y sujetos reales y ficticios.

**Tabla 10. Caperucitas de Puerto Araujo creadas por los estudiantes de grado Quinto.**

CATEGORIA	SUJETO 1	SUJETO 2	SUJETO 3	SUJETO 4	SUJETO 5	SUJETO 6
<b>DENOMINACIÓN</b>	Caperucita rosada	No responde	Rosa	Caperucita azul	No responde	Caperucita amarilla
<b>CARACTERÍSTICAS FÍSICAS</b>	cabello rubio, ojos azules	Es rubia, de piel blanca, zandalias blancas, vestido gris, cabello recogido y ojos de color café.	tiene 11 años, es flaca	Cabello rubio, ojos azules	Se viste con falda corta y camisa	Delgada, cabello castaño, ojos azules.
<b>PERSONALIDAD</b>	No dice groserías, es juiciosa, amable, bondadosa.	Alegre	Sentimental, alegre	No dice groserías, es juiciosa, amable, bondadosa.	Es amable y alegre, su color favorito es el morado y el rosado	Alegre, cariñosa.
<b>OBJETOS SOBRESALIENTES</b>	mangos para su madre	Arepas, frutas	Arepa, carne papa y yuca.	Mangos y cocos	Arepa	Arepa y frutas.
<b>ESPACIOS</b>	vive en la orilla del río	Pasa por el parque	Pasa por el río carare	No responde	Pasa por el parque porque vive en la planada	Pasa por el río Carare.

En este sentido, se tiene que Caperucita recibe diversas denominaciones que influyen en los gustos hacia un color favorito de los estudiantes, en este caso el

rosado, el morado, el azul y el amarillo. Colores que marcan de una u otra manera la personalidad que adjudican a este personaje: juiciosa, amable, bondadosa, sentimental y alegre. Sus descripciones comprenden una jovencita con rasgos físicos poco comunes dentro de su contexto rubia, ojos azules; un prototipo idealizado tal vez por sus intereses personales e imaginarios, sin embargo, mencionan una vestimenta común y realista a las altas temperaturas de Puerto Araujo: falda corta, camisa, cabello recogido y sandalias.

Por otra parte los alimentos que Caperucita lleva a su abuela son transformados; el vino, los pasteles, la mantequilla cambian, en este caso, su canasta es una mochila y en ella lleva mangos, carne, yuca, arepas; alimentos propios de la cultura santandereana y antioqueña, un común denominador que permite identificar a grandes rasgos la cultura de la comunidad, estableciendo un contraste del continente europeo y el americano. Allí también es mencionado uno de los afluentes más importantes que posee Puerto Araujo: el Río Carare recurso hídrico base de la economía del pueblo como lo es el bosque en Francia y Alemania (Charles Perrault-Hermanos Grimm) afirmaciones como “Vive en la orilla del río”, “Pasa por el río carare” son un ejemplo de lo señalado por los discentes.

Es así como el aprendizaje implica un proceso constructivo interno y externo, el cual se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros, por lo tanto, es social y cooperativo, es un proceso de (re)construcción de saberes culturales. En este caso como cualquier otro conocimiento, la lectura requiere un proceso amplio, pero se puede contribuir de distintos modos: “comparar diferentes versiones de un mismo texto, relacionar distintas partes del texto, deducir las palabras desconocidas”<sup>110</sup>. De esta forma se retoma el enfoque pedagógico trabajado permitiendo la construcción de bases y técnicas que poco a poco favorecieron el

---

<sup>110</sup> La Importancia de la Aplicación de las Estrategias para mejorar la Comprensión Lectora en alumnos de Secundaria [Disponible en: <http://www.chi.itesm.mx/investigacion/wp-content/uploads/2013/11/EDU21.pdf>] [Citado el 10 de julio de 2016]

proceso llevado con el propósito central de desarrollar la lectura crítica en los estudiantes de grado quinto.

#### **Actividad #4**

Para finalizar las sesiones del taller número dos, se da paso a una actividad a partir de la cual se buscaba reunir los elementos del género discursivo que propone Daniel Cassany a través de sus 22 técnicas dentro de las cuales se destaca: halla las palabras disfrazadas, verifica la solidez y la fuerza y lee los nombres propios.

Inicialmente, podría decirse que fue una de las actividades que despertó más interés en los estudiantes. Consistía en la simulación de una audiencia a partir de un juego de roles en la que los estudiantes a través de pruebas y argumentos debían defender a Caperucita roja o al lobo; cada uno de ellos escogió el papel que querían representar y de esta forma se dispusieron a buscar los argumentos necesarios para defender a sus clientes. Para tal discusión, se personificaron: los abogados de las dos partes y los directamente implicados, además del juez, los testigos y el auditorio.

La audiencia se realizó en dos sesiones: En la primera se hizo evidente el nerviosismo y la falta de conocimiento respecto al tema de las audiencias, por tal motivo, fue necesaria una segunda sesión en la que los estudiantes se informaron del papel que iban a representar y crearon los argumentos a partir de los textos. En esta oportunidad la docente toma la vocería de la audiencia a través del papel de juez, esto con el fin de moderar y dar dirección a la actividad, de forma que se llegara a un feliz término y hacer posible la exigencia de los argumentos a la hora de defender.

Durante la audiencia, intervinieron uno a uno, respetando el turno de los demás pero refutando cada una de las palabras dichas si estas demostraban la culpa del

defendido. En este sentido, se hizo evidente la emoción y la ansiedad producida por no saber qué contra argumento tendrían sus compañeros. Así pues, la mayoría de los estudiantes que hicieron el papel de abogados, leyeron muy bien las versiones que les permitían defender a sus clientes a través de argumentos de ejemplificación. Los implicados, como Caperucita, tomaron la historia para hacer un recorrido histórico desde que Caperucita era una niña tierna engañada por el lobo, hasta que se volvió señorita con pensamientos de venganza en forma de argumentos de hecho. Y finalmente el lobo, optó por argumentar a través de la autoridad que representaba el autor cuando le otorga voz en el cuento.

Finalmente, y teniendo en cuenta la seguridad, agilidad y validez de los argumentos dados por los estudiantes, la juez decide condenar a las dos partes, pues en ambos casos había inconsistencias relacionadas con la mala utilización de las partes tomadas de los cuentos y la incoherencia entre los hechos y la versión que decían estar empleando, de este modo, los implicados, Caperucita y el lobo, recibieron condena además de uno de los abogados que se dejó llevar por los nervios y terminó por defender al que declaraba culpable, fue castigado con servicio social.

De la actividad anterior, se evidencia la importancia de actividades que permiten a los estudiantes exponer y defender sus ideales a través de argumentos válidos, así como la capacidad de apropiarse del significado de los textos de manera que sea posible relacionar y comparar con otros textos y de alguna manera, en algún momento, pueda ser llevado a la vida real para la solución de conflictos.

Finalmente, y teniendo en cuenta el análisis de una de las categorías de los diarios de campo, se observa la importancia de rescatar el juego de roles, la apropiación de los mismos por parte de los estudiantes y de las historias trabajadas. Cabe resaltar necesidad de ejecutar actividades que involucren su forma de pensar, actuar y argumentar.

**4.2.2 Observación Participante.** La observación participante es más que el simple mirar; se debe registrar sistemáticamente los datos mediante la entrevista, o bien llevando un diario o un conjunto de notas de campo.”<sup>111</sup> Se llevó a cabo a través del registro sistemático de los datos observados en cada uno de los talleres investigativos. A través de un diario de campo se fueron escribiendo a medida que se iban desarrollando.

En este caso se implementó el *Diario de campo* mediante el cual se recogieron por escrito los datos de la actividad desarrolladas durante los talleres investigativos, allí se reflejan lo que percibían, valoraban y sentían en cada una de las sesiones de forma objetiva y clara.

### **Análisis de los diarios de campo**

La información utilizada para este apartado de la investigación, constó de la recolección de los diarios de campo de las 15 sesiones aplicadas las cuales fueron codificadas y reducidas a categorías como se puede ver a continuación en la matriz categorial.

---

<sup>111</sup> MCKERNAN, James. Investigación-acción y curriculum. Madrid: Morata, 1999.p.84

**Tabla 11. Análisis categoría Participación Estudiante PE**

CATEGORIA/DEFINICIÓN	SUBCATEGORIA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
<p><b>Participación estudiante</b></p> <p>Hace referencia a las preguntas o intervenciones realizadas por los estudiantes.</p>	<p>Preguntas propositivas</p>	<p>PE T1S1 Camilo: Profesora, ¿por qué no construimos un solo cuento que sea original?</p>	<p>En este caso los estudiantes aportaron ideas con base en las actividades desarrolladas en cada taller llegando de este modo a un trabajo cooperativo en donde no sólo el maestro era quien proponía y dirigía cada una de las actividades; por el contrario los dos se convirtieron en ejes centrales que aportaban y direccionaban sus ideas hacia el cumplimiento de un objetivo en común.</p>
	<p>Respuestas literales, inferenciales y críticas</p>	<p>PE T1S6: La docente llama a la socialización con la pregunta: ¿Qué oraciones se emplearon en los dos cuentos? Ximena: En el cuento de Charles Perrault: “pues bien, dijo el lobo, yo también quiero ir a verla; yo iré por este camino y tú por aquel, veremos quien llega primero.” Linda: En el cuento de los Hermanos Grimm: “¿A dónde vas tan temprano? Daniel: En el cuento de los hermanos Grimm: “y Dónde vive tu abuelita?</p> <p>PE T2S4: ¿Por qué más creen que se deba el cambio? ¿Por qué evolucionaría? Sebastián: Por el paso del tiempo.</p>	<p>En lo que respecta con los tres niveles de lectura .Se puede percibir que fueron conocidos y trabajados durante el proceso por los estudiantes. Es importante rescatar que la presente investigación se basó en el nivel crítico pero que fue fundamental llevar un proceso que comprendiera los tres niveles. En este caso se tuvo la oportunidad de trabajar con base en cuatro versiones de Caperucita las cuales permitieron contrastar ideas, personajes, pensamientos y opiniones que giraban en torno a las creencias, al contexto y a los pensamientos de uno o varios autores en un relato. Niveles definidos por Mauricio Pérez Abril y que cumplen un propósito clave dentro de las Pruebas Nacionales e Internacionales.</p>

	Relaciones con el contexto	PE T2S4: ¿Y por qué dice esto Ronald? Ronald: Porque aquí hay eso y ese es como el peligro, que tal Ximena se encontrara con un hombre que le ofreciera Marihuana y ella aceptara como hizo Caperucita.	<p>En este caso se retoma lo señalado por Umberto Eco quien habla de la lectura como una cooperación entre el texto y el lector. En este caso el estudiante relaciona lo leído con su realidad, compara y cuestiona una situación que podría sucederle a una de sus compañeras como le ocurrió a Caperucita. Por tanto la lectura se concibe como una herramienta que repercute en la formación de individuos autónomos, capaces de pensar, construir, interpretar y cambiar su entorno.</p> <p>Como señala Cassany “Leer también es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales”</p>
	Hipótesis predictivas	PE T1S4: ¿En qué continente nacieron los escritores trabajados? Daniel: En el continente Americano. Luis D: No! En el continente Europeo.	El resultado de este tipo de práctica, consistió en comprender que antes de la lectura de un texto debe generarse una interpretación, es decir actividades que provoquen en el estudiante duda, creación de nuevas ideas, para más adelante dar cuenta de lo pensado o señalado. En este caso se llevo a cabo la lectura de imágenes, videos, interpretación de títulos y corpus de palabras. Señalados en los estándares de Lengua Castellana como: “Relaciono las hipótesis predictivas que surgen de los textos que leo, con su contexto y con otros textos, sean literarios o no” y “Propongo hipótesis predictivas acerca

			de un texto literario, partiendo de aspectos como título, tipo de texto, época de la producción”.
	Comparaciones	AD T2S4: De esta manera la maestra procede a realizar las siguientes preguntas: ¿El papel de la mujer se transforma en cada versión? Luis David: profe sí, pero en la última es que Caperucita se transforma más porque se vuelve mala con el lobo y con la abuela. Sebastián: Si, si quiere heredar; en cambio en los otros dos cuentos le lleva pasteles y mantequilla sin veneno y no desprecia al lobo. Yulitza: Profe y cómo se viste.	De lo que se trata, entonces, es de enriquecer el desempeño social de los y las estudiantes mediante el empleo de las comparaciones. Abarcar en este caso siglos pasados orientó y despertó en los discentes la curiosidad por saber más, consultando y leyendo acerca del tema.  Realizando de esta manera un análisis y una lectura crítica más completa y profunda basados en datos, historias y en su propio contexto. La actividad fue de gran interés, se remontaron a siglos pasados, el contexto de las historias leídas (Perrault-Hermanos Grimm-Triunfo Arciniégas) hasta llegar al Siglo XXI con la elaboración de la Caperucita de Puerto Araujo.
	Participación activa	Luisa: ¿Quién quiere ser juez? Lina: Yo, yo quiero ser juez. Yo profe, uno no profe, hagamos varias sesiones y todos hacemos de jueces. Sebastián: Después de Lina ¿Yo puedo ser juez? Jorge: Yo quiero ser juez. Lina: Ah ah la profe dijo que así.	En esta parte los estudiantes mostraron gusto e interés por la realización de la audiencia; querían ser los jueces y abogados. Para el desarrollo de esta actividad se tuvo que extender la sesión en la cual fueron condenados caperucita, el Lobo y su abogado (ANEXO H). En este caso es importante rescatar el juego de roles, la apropiación de los mismos por parte de los estudiantes y de las historias trabajadas. Cabe resaltar la importancia de ejecutar actividades que involucren su forma de pensar, actuar y argumentar.

**Tabla 12. Análisis categoría Actividad Docente AC**

CATEGORIA/DEFINICIÓN	SUBCATEGORIA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
<p style="text-align: center;"><b>Actividad docente</b></p> <p style="text-align: center;">Se refieren a todas las actividades dirigidas por el docente y que favorecieron el desarrollo de cada taller investigativo.</p>	<p>Orienta actividades previas a la lectura de un texto</p>	<p><b>AD T3S1:</b> ¿De qué crees que puede tratar la historia? Sebastián: de los significados de los colores Lina: De una niña humilde que no sabía que era malo detenerse en el camino a hablar con alguien desconocido.</p>	<p>La creación de hipótesis predictivas favoreció cada uno de los talleres realizados; en este caso los estudiantes orientaron su análisis a partir de papeletas pegadas en el aula (amarillas, rojas, verdes, negras) con la intención de descubrir la historia de caperucita en la que su abuelo le adjudica diversos colores(A enredar cuentos).</p> <p>Los estudiantes realizaron inferencias relacionadas con el área de artística en este caso con el significado que poseen (azul: cielo, tranquilidad, rojo: pasión, sangre; amarillo: fuerza, negro: oscuridad, temor y muerte) y una versión cercana a la historia de la cual se hablaría.</p> <p>Estas actividades permitieron que los estudiantes activaran sus conocimientos previos y utilizaran su imaginación para más adelante complementar y estructurar sus saberes.</p>
	<p>Preguntas para guiar la lectura</p>	<p><b>AD T1S1:</b> ¿Qué elementos creen que van a encontrar al leer la historia? Linda: El bosque y el lobo que habla.  <b>AD T1S1:</b> ¿Qué creen que sucederá? Jorge: El lobo se come a la abuela. Luis David: Le rajan la barriga al lobo y echan piedras y el lobo se ahoga.</p>	<p>Durante el desarrollo de esta actividad se presentaron diversos comportamientos que influyeron en el proceso lector de cada estudiante, la falta de atención y concentración conllevó a que la lectura no se realizara de manera consciente y que</p>

			<p>perdiera en ocasiones su sentido.</p> <p>Se puede apreciar que los estudiantes traen a su mente la historia de los Hermanos Grimm puesto que es en esta en donde aparece el leñador que ayuda a Caperucita y a su abuela; sin embargo, su pensamiento se transforma al darse cuenta que el lobo cumple con su objetivo y no existe un personaje que les brinde apoyo puesto que el autor y por lo tanto el final cambian (Perrault).</p> <p>Es preciso señalar que es fundamental orientar la lectura a partir de preguntas, reconociendo en este caso elementos tales como tiempo, espacio, acción y personajes como es señalado dentro de los estándares de Lengua Castellana guiando al estudiante a elementos claves que permiten la interpretación más clara del texto.</p>
	<p>Pregunta del contexto del autor</p>	<p><b>AD T1S4:</b> ¿Cuántos continentes hay y cuáles son? Linda: Europa, Asia, África, América y Oceanía. Camilo: Y Antártida.</p> <p><b>AD T1S4:</b> ¿En dónde nació Perrault? Jorge: Perrault nació el 12 de enero de... no me acuerdo el año. Creo que en París.</p> <p><b>AD T1S4:</b> ¿Por qué crees que en una de las narraciones se menciona el vino y el pan y en la otra la mantequilla y los pasteles? Lina: Porque era lo que más les gustaba comer a los hermanos</p>	<p>En este caso los estudiantes utilizan una de las técnicas que propone Daniel Cassany "Retrata al autor técnica que les permitió familiarizarse con el texto y el contexto, rastrear lo que buscaba transmitir el escritor, a través de sus palabras. En este caso los estudiantes hacen referencia al lugar y fecha de nacimiento llegando a la conclusión que los términos (lugares y alimentos) hacen parte de su cultura Europea.</p>

		Grimm.	
	Orienta análisis Intertextual	<b>AD T2S4:</b> A muy bien Yulitza, pero como se había hablado en la anterior sesión hay otras transformaciones claves, como por ejemplo qué valores o actitudes se mantienen en las tres versiones? Luisa: profe Caperucita es mala, muy mala. Porque en la de Triunfo Arciniégas quería matar a la abuela para heredar. María Maribel: era interesada, materialista y cruel.	Leer también implica poner en relación lo que un texto dice, con información de otros textos. Cabe señalar que se estableció la intertextualidad con diversas versiones de Caperucita. En esta oportunidad los estudiantes analizaron las transformaciones ocurridas entre los personajes principales. Reconocieron y comprendieron cómo el tiempo, la cultura y los avances transformaban también la manera de escribir de los autores, reflejado en las características asignadas a cada uno de los elementos narrativos presentes en las historias.
	Explica actividades a realizar	<b>AD T2S1:</b> En este momento cada uno recibirá el texto de Caperucita Mala el cual se encuentra desorganizado. De manera individual y silenciosa realizarán dos lecturas a la historia. Esto con el fin de estructurarla y organizarla correctamente. Para ello tendrán aproximadamente veinte minutos. Pasado el tiempo establecido se organizarán por parejas para confrontar lo realizado y reorganizarlo si es necesario.	La docente orientó bajo instrucciones claras el desarrollo de diversas actividades lúdicas (rompecabezas, dados, juego con papeletas, alcanza a caperucita, dramatizaciones, cuadros, mapas entre otros) Especificando un espacio, un tiempo y una actividad de manera que los talleres cumplieran con su objetivo y se desarrollaran de manera organizada.

**Tabla 13. Análisis Categoría Descripción de Actividad ODDE**

CATEGORIA/DEFINICIÓN	SUBCATEGORIA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
<p><b>Orientación del docente</b></p> <p>Actividades, estrategias dirigidas por parte del docente durante el desarrollo de la Unidad Didáctica.</p>	<p>Trabajo individual</p>	<p><b>ODDE T1S1:</b> Seguido de esto, pide a los estudiantes que elaboren de forma individual una tabla basada en la guía de estructuras narrativas como la que muestra en el tablero.</p>	<p>Aunque se llevo a cabo en pocas actividades, el trabajo individual también hizo parte del desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes de grado quinto; la lectura individual y la realización de la Caperucita de Puerto Araujo hicieron parte del presente descriptor. Estrategias que permitieron y motivaron a la creatividad y a utilizar las habilidades cognitivas de cada uno de los discentes.</p>
	<p>Trabajo colaborativo</p>	<p><b>ODDE T1S1:</b> La docente se sienta frente al computador y escuchando a los estudiantes, va escribiendo la versión que en común acuerdo van contando. Entre todos se construyó una historia que sintetizó las versiones que ellos conocían como el cuento original.</p>	<p>“La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que son benéficos para sí mismos y para todos los demás miembros del grupo (Johnson , Johnson y Holubec, 1999: 44)</p> <p>Los estudiantes reflejaron su interés por trabajar de manera cooperativa las actividades y las estrategias propuestas durante el proceso; sabiendo que no sólo se trabaja para un objetivo en común sino que además se fortalecen diversos valores, se complementan y comparten destrezas mejorando así las relaciones interpersonales dentro del grupo.</p>
	<p>Estrategias para buscar, seleccionar y almacenar</p>	<p>Finalizada dicha actividad, la docente recibe las respuestas de los estudiantes con las cuales se</p>	<p>Como estrategias para ayudar a organizar la información nueva por aprender se utilizaron mapas conceptuales, cuadros</p>

	información.	elabora en el tablero un cuadro comparativo de las diferencias que presentan entre las obras de Perrault y Los Hermanos Grimm incluyendo el contexto.	<p>comparativos, cuadros sinópticos los cuales fueron de gran utilidad para los estudiantes y docentes ya que estuvieron orientados hacia la mejora de los procesos de recuerdo, comprensión y aprendizaje durante la implementación de la Unidad.</p> <p>Cabe señalar que eran poco conocidos por los discentes y adquirieron gran acogida por parte de ellos.</p> <p>En este y en muchos casos se implementaron para establecer semejanzas y diferencias entre las diversas versiones de Caperucita, identificar el género narrativo y los elementos narrativos que comprendían cada una de las historias.</p>
	Uso de las TIC	Enseguida, anuncia la proyección de un video a partir del cual deben extraer de manera grupal las características propias de cada región teniendo en cuenta las historias escritas por dichos autores (Perrault y Hermanos Grimm) de manera que se realice una conexión directa con los rasgos propios de cada historia.	La institución cuenta con herramientas tecnológicas que favorecieron el desarrollo de diversas actividades y estrategias ejecutadas dentro de la unidad: visualización de videos, imágenes a través del uso de tableros "inteligentes" recurso que favoreció hacer de cada uno de los talleres una oportunidad de aprendizaje y de interacción con otros medios y elementos claves en la vida de los estudiantes.

	Lectura: individual, guiada y colectiva	<p><b>ODDE T2S2:</b> Para dar inicio a la sesión la maestra proyecta en el tablero el texto de Caperucita Roja escrita por Triunfo Arciniégas. Sebastián irá leyendo y ustedes seguirán la lectura, pero deben estar atentos porque después escogerán un color y subrayarán las expresiones o elementos que sean nuevos en comparación con el cuento de Perrault</p> <p><b>ODDE T3S1:</b> A continuación, cada estudiante recibió el cuento, lo leyó y con base en los hechos mencionados construyeron el título de la historia (Hipótesis predictivas).</p>	<p>La lectura se llevo a cabo de diferentes maneras buscando conseguir como afirma Frida Díaz Barriga, “que los alumnos aprendan a autorregular cuatro estrategias de lectura: la elaboración de predicciones, el autocuestionamiento, el resumen progresivo y la aclaración de dudas de comprensión” PG 264, creando diálogos espontáneos y dirigidos en torno al sentido del texto entre los participantes.</p> <p>De esto modo se obtuvieron mejoras durante el proceso. En este caso es importante tener presente que las maestras modelaban cada una de las actividades evitando desviaciones en los temas y textos.</p> <p>Se logra además atraer la atención de todos los estudiantes quienes debían estar atentos para contestar, predecir y opinar sobre el texto leído.</p>
	Papelógrafo	Finalmente, la docente pide que identifiquen en los dos textos las palabras desconocidas, las subrayen y las busquen en el diccionario de Sinónimos y Antónimos. (Cerrojo, lecho, frazada, envoltura, callejuelas, bruces, tramo, sendero, calaña, salameros entre otras.) La lista de palabras es consignada en el papelógrafo de las palabras nuevas.	En este caso se utiliza el papelógrafo como una estrategia para identificar el vocabulario desconocido. Interviniendo en la técnica mencionada por Cassany “Halla las palabras disfrazadas” para realizar conexiones claras sobre lo que quiere decir el texto.

### 4.3 ETAPA DE EVALUACIÓN

**4.3.1 Grupo Focal:** Los grupos focales son entrevistas de grupo, donde un moderador guía una entrevista colectiva en la que discute en torno a las características y las dimensiones del tema propuesto para la discusión.

La realización del grupo focal se llevó a cabo el día 30 de mayo de 2016 de 2:00 a 2:40 pm se da como finalización de las sesiones realizadas y con el propósito de evaluar el proceso realizado de manera conjunta y oportuna. En este participaron 13 estudiantes del grado quinto entre los 11 y los 13 años de edad. La información se redujo a tipologías de respuestas las cuales se pueden ver en la siguiente tabla donde se presentan de forma organizada las preguntas y algunos ejemplos de las expresiones utilizadas por los estudiantes, dando una mirada general sobre lo alcanzado, lo aprendido y los gustos encontrados en cada una de las sesiones.

**Tabla 14. Tipologías de respuesta del grupo focal.**

N	PREGUNTA	TIPO DE RESPUESTA	DESCRIPTOR
1	¿Para qué les sirvió participar en el desarrollo del proyecto?	Aprender a analizar	Para aprender a analizar bien los cuentos.
		Leer críticamente	A mí me sirvió para aprender a leer más de manera crítica ir más allá de lo que dice el texto el cual estemos leyendo.
2	¿Qué creen que han aprendido desde que se inició el proceso hasta ahora?	Elementos para leer críticamente	Profe conocimos diversos elementos que debemos tener en cuenta en el momento de leer críticamente como el autor y el propósito del cuento.
		Nuevas palabras	Profe, conocimos palabras nuevas, (sustantivos, verbos, adjetivos) el contexto, el país cuando vimos a Francia y Alemania y el tiempo.
3	¿Qué nuevas estrategias de lectura crítica utilizarían para leer un texto?	Intertextualidad	Mirar las semejanzas entre varios textos.
		Análisis de palabras	Comparar las palabras que nos llevaban a ubicarnos en el tiempo que ha pasado relacionando la época del autor y el país.
		Lectura consciente de los textos	Profe leer el texto más de una vez.
		Identificación de los elementos del texto narrativos.	Identificar los personajes
4	¿Qué le debemos preguntar al texto?	Datos del autor	¿Quién lo escribió?, ¿en qué año o siglo fue escrito?, ¿Para qué lo escribió?
5	¿Qué no les gustó de las sesiones o actividades planeadas para el desarrollo de los talleres?	Todo les gustó	Nada profe, todo nos gustó.

6	¿Qué fue lo que más les gustó?	Los aprendizajes	El aprendizaje que logramos. Conocimos cosas que no sabíamos. Las versiones que hay de Caperucita.
		Las actividades	Me gusto el juicio, cuando dramatizamos: "A enredar cuentos"
7	¿Qué actividades les gustaron más que les permitió adquirir ese aprendizaje que ustedes dicen lograron durante el proceso?	Hacer preguntas a los textos	Le hacíamos preguntas a los textos. ¿Quién lo escribió?, ¿en qué año o siglo fue escrito?, ¿Para qué lo escribió?
		Actividades con imágenes	El trabajo con las imágenes; que construimos textos, construimos preguntas sobre ese mismo texto. Conocimos autores.
		Cuadros comparativos	Realizamos cuadros comparativos: buscábamos las semejanzas y diferencias entre las palabras que utilizaban los autores, la forma de expresarse, los personajes, los títulos, los países (Francia, Alemania), y las interpretaciones que nosotros le dábamos al cuento, como en el de Caperucita Roja de Triunfo Arciniegas.
		Juego de roles	Me gusto el juicio que le hicimos al Lobo y Caperucita. Cuando dramatizamos: "A enredar cuentos"

Los estudiantes coincidieron en que la experiencia vivida les sirvió para aprender a analizar y leer críticamente o como mínimo, tener las bases que les permitirán más adelante realizar análisis de textos más complejos y de otros tipos. Además, coinciden con los aprendizajes basados en terminología o léxico y conceptos básicos morfológicos como los tipos de palabras (sustantivos, adjetivos, adverbios, verbos...) importantes en el área de Lengua Castellana y sobre todo en la comprensión del significado de textos escritos.

En cuanto a las estrategias empleadas que más identificaron los estudiantes se encuentra la intertextualidad orientada a la revisión en otros textos de información que complementa o sirva como base para el entendimiento del texto en cuestión, así como se hace notoria la idea de hacer preguntas al texto con el fin de entender el significado real de las intenciones del autor derivadas del contexto, la posición en la sociedad, las ideologías y la situación histórica en la que lo escribió.

De acuerdo al desarrollo de los talleres y el nivel de aceptación de los estudiantes, se puede determinar por sus palabras que se sintieron a gusto con la realización

de las actividades aun cuando estas se realizaron de forma extra clase. Resaltan las actividades que les permitieron involucrarse a fondo y mejorar su capacidad de análisis y de argumentación, como: las preguntas realizadas a los textos, el desarrollo de cuadros comparativos, la lectura de imágenes y los juegos de roles; esta última reconocida como una de las actividades más significativas dadas en varios momentos como la dramatización de un cuento, y la toma de conciencia de la importancia de argumento en la realización del juicio final en el cual se involucraron de forma significativa. Cabe resaltar que estas actividades les permitieron a los estudiantes apoyarse en los textos y defender a Caperucita roja o el lobo a través de las tres versiones en las que se utilizan diversas expresiones que ordenadas de forma conveniente, daban sentido al hilo que intentaron llevar, en el afán de convencer al juez, quienes hicieron las veces de abogados. Fue una de las actividades más sobresalientes de los talleres realizados por la forma como los estudiantes se involucraron y tomaron parte activa en los dos días en los que se realizó dicha actividad, ya que llegaron más preparados y empapados de la dinámica.

A partir del análisis anterior, se puede reconocer que hay una influencia y una semilla sembrada en la formación hacia la lectura crítica donde los estudiantes conocieron estrategias puntuales que pueden emplear a la hora de leer un texto y que en palabras de ellos: les permiten estar por encima del nivel de lectura de sus compañeros. Del mismo modo, se evidencia un mayor interés hacia el desarrollo de este tipo de actividades que mejoran su nivel de comprensión debido a las mismas herramientas que a lo largo de los talleres, fueron adquiriendo.

## 5. DISCUSIÓN

Esta investigación se encuentra organizada de acuerdo a las tres preguntas orientadoras que hacen referencia a las características que debe tener una unidad didáctica con enfoque socio constructivista, las estrategias que facilitan la apropiación de la comprensión crítica y los elementos necesarios para la lectura crítica de textos narrativos.

Para ello se utilizan tres categorías que hacen referencia a las actividades desarrolladas durante los talleres: AD como Actividad del docente, ODDE Orientación de la docente-descripción de la actividad y PE como Participación del estudiante.

En cuanto a las *características que debe tener el diseño de una unidad didáctica desde el enfoque socio constructivista para el desarrollo de la Lectura crítica*, es importante que parta de la realidad de los estudiantes para que esta llame la atención de ellos como directos beneficiarios. De otro modo, no tiene sentido el desarrollo de actividades que sólo dan cumplimiento a los requerimientos exigidos en la elaboración de documentos por el contrario se debe cumplir con el objetivo de brindar a los estudiantes herramientas que les permitan involucrar un aprendizaje con nuevos contextos y por su puesto con otras áreas del conocimiento.

Es por eso que se hace evidente la relación con el entorno socio-cultural donde el estudiante es capaz de estructurar conocimientos y conceptos e internalizarlos después de haber pasado por una etapa de experimentación con el entorno y con las actividades propias de los aprendizajes que se quieren alcanzar. En este caso la experiencia es producida por los maestros a través de la mediación para el desarrollo de la lectura crítica, paso seguido, el estudiante es capaz de regular por sí solo las técnicas que necesite emplear.

Se reconoce también, una concepción aparente donde el estudiante debe ser socializado con la cultura a su alrededor puesto que la lectura no sólo comprende “recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con el de las palabras anteriores y posteriores”<sup>112</sup>. Ya que en este sentido, el discurso no procede de la nada sino que siempre está fundamentado en la experiencia del individuo de modo que refleja sus puntos de vista, indicador de que “comprender el discurso es comprender esta visión del mundo.”<sup>113</sup>

Es importante mencionar el progreso que vieron los estudiantes en la medida que se realizaron las sesiones de cada taller, y que mencionaron en el desarrollo del grupo focal donde expresaron que comprendieron la pertinencia del discurso de cada autor y por ende a la relación de éste con el mundo, de modo tal que les fue posible identificar el estilo y el léxico entre otras cosas como parte indiscutible de la cultura de quien lo escribe. ¿Cómo se evidencia en las siguientes observaciones del diario de campo.

**AD T2S3:** En el cuaderno van a escribir el nombre de Triunfo Arciniegas y van a inferir, a especular acerca de él de acuerdo a la imagen que están viendo. Ya escribieron de dónde creían que era ahora van a abordar otras características ¿Cuándo nacería? ¿Qué estudiaría? ¿Cuántos años tendrá en esa imagen? Los estudiantes se sientan a trabajar en el cuaderno.

**AD T2S4:** ¿Por qué? Porque estaba utilizando al lobo. Enseguida cada uno va a dibujar y escribir cómo eran las mujeres del siglo XIX y cómo son las mujeres del siglo XXI. Especificarán, debajo del dibujo las características. La docente da un tiempo y finalizada la actividad de manera voluntaria diversos estudiantes exponen su trabajo: Luisa: Las características que le puse a la mujer del siglo XIX fueron: Hogareña, amable, bondadosa, se encargaban de sus hijos. Lina: Niñera,

---

<sup>112</sup> CASSANY Daniel. Tras las líneas. Barcelona. Anagrama, 2006, p.25

<sup>113</sup> Ibid, p 33

cocinera, hace los oficios de la casa, usaban vestidos y sombrillas. Sebastián: Mujer del siglo XXI: Pues no todas pero salen a rumbeo, algunas no trabajan casi, otras son hogareñas, usan tacones. Lina: Visten con pantalón, usan arto maquillaje, son más independientes, se pintan el cabello, usan traje a la moda son más estudiadas, no viven al yugo del hombre.

La planeación y desarrollo deben tener en cuenta la realidad de los estudiantes, y para ello es necesaria la variedad de puntos de vista y la asignación de actividades específicas a todos los miembros. Se hace necesaria también la indagación de los problemas que tienen los estudiantes participantes y se parte de una zona de desarrollo real. Luego, con la experimentación se quiere obtener resultados prácticos, donde los estudiantes desarrollen habilidades y apliquen estrategias a la hora de leer críticamente.

Vigotsky sostenía que los niños parten de un “desarrollo real” y que llegan a un “desarrollo potencial”, del mismo modo, menciona la diferencia entre esos dos como la zona de desarrollo próximo en donde la primera parte del desarrollo del estudiante, se da de forma social, se conecta con la orientación entre otras personas que posean el conocimiento que le hace falta por adquirir. Así pues, la mediación del maestro le permite al estudiante adquirir herramientas o métodos y nuevos conocimientos para desarrollar ciertas actividades encaminadas a la obtención de logros significativos.

De ahí la importancia del trabajo colaborativo como marco de todas las actividades que se plantean. Se parte del ejemplo en la elaboración de la unidad y se establece en la medida del desarrollo de las actividades de los estudiantes entre ellos y con los maestros como se evidencia en las siguientes observaciones registradas en el diario de campo:

**ODDE T1S1:** La docente se sienta frente al computador y escuchando a los estudiantes, va escribiendo la versión que en común acuerdo van contando. Entre

todos se construyó una historia que sintetizó las versiones que ellos conocían como el cuento original. Finalmente, se proyecta en el tablero una de las versiones de Caperucita Roja escrita por Perrault, cada estudiante lee mentalmente.

Otra de las categorías tiene que ver con las *estrategias que facilitan la apropiación de la comprensión lectora*, estructuradas de acuerdo con las etapas que definen Cooper y Díaz para la comprensión crítica del texto. Partir de la etapa preparatoria que consistió en generar una conexión entre lo que el estudiante conocía y lo que deseaba conocer para lo cual David Cooper afirma que las estrategias para antes de la lectura consisten no solo en darle a conocer al estudiante la forma en cómo puede utilizar esas herramientas sino también en enseñarle a identificar cuándo las necesita. Para esta estrategia Cooper, propone ciertas etapas para el desarrollo. Dentro de las cuales está “la consideración de la información previa de los alumnos” la cual es importante debido a que “la idea de que el aprendizaje se facilita cuando el alumno posee alguna información previa relacionada con el tema de estudio...”<sup>114</sup>

Entre las actividades propuestas por dichos teóricos que fueron empleadas se encuentran las siguientes: establecer el propósito de la lectura, presentar esquemas previos, anticipos de la historia, redes y mapas semánticos, lectura previa de ilustraciones, lectura guiada y discusión.

Por otra parte Frida Díaz menciona la importancia de clarificar las actividades que van a servir de ayuda para comprender el texto, de las cuales las más recomendadas son “Usar los conocimientos previos y pertinentes para facilitar la interpretación y construcción de significados, elaborar predicciones de lo que se tratará el texto y de cómo lo dirá y plantearse preguntas y expectativas semióticas relevantes”<sup>115</sup>; el primero trata de los esquemas que hace en su mente el lector del

---

<sup>114</sup> COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid: Aprendizaje visor, 1998. p. 107-108

<sup>115</sup> DÍAZ, Frida; HERNÁNDEZ, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México D.F: Mc Graw Hill, 2010. p. 245-247

conocimiento previo con las ideas nuevas que le proporciona el texto y el segundo que consiste en predecir el contexto de la lectura y a su vez activar los conocimientos previos y a partir de ellos se produce la predicción acerca de la temática; y el tercero que consta de la elaboración de preguntas, elaboración de hipótesis y conjeturas semióticas que se encuentran a lo largo del texto como lo expresan los estudiantes en el grupo focal, resaltan las actividades que les permitieron involucrarse afondo y mejorar su capacidad de análisis y de argumentación, como: las preguntas realizadas a los textos, el desarrollo de cuadros comparativos, la lectura de imágenes y los juegos de roles.

El contexto creado en esta etapa debe estar en total relación con la realidad y la actividad actual del estudiante para que este adecúe y asimile la nueva información y la ya existente es decir, nos permiten introducir a una situación de enseñanza como en los siguientes casos:

**AD T1S3:** En seguida se presentan las imágenes de los tres autores; la maestra pregunta: ¿Sabes quiénes son? ¿Los has visto o has escuchado su nombre en algún lugar? La mayoría de los estudiantes responden de forma negativa. Ximena: Son los que escribieron las versiones de Caperucita que hemos leído.

**AD T3S1:** ¿De qué crees que puede tratar la historia? Sebastián: de los significados de los colores Lina: De una niña humilde que no sabía que era malo detenerse en el camino a hablar con alguien desconocido.

**AD T3S1:** ¿Has leído algo que haga referencia a estos colores? Jorge: en artística Daniel: Si el significado de los colores como el azul pureza, negro muerte, amor, sangre.

**AD T3S1:** Al mirar las papeletas de colores ¿Qué es lo primero que traen a su mente? Lina: el color de caperucita Jorge: el color del cielo Luisa: la muerte Sebastián: los colores de la naturaleza Lina: Una historia de una niña llamada caperucita amarilla o verde.

Por otra parte, el juego de roles les permitió a los estudiantes involucrarse en el trabajo realizado de modo que con voz propia expresaron la concepción que tenían de cada una de las versiones del cuento leído de manera que sirviera de soporte y las utilizara para fundamentar sus argumentos. De ese modo, los estudiantes iban comprendiendo la importancia de validar sus comentarios a través de soportes reales que involucren las lecturas que hacen a diario.

Así pues, durante la evaluación del trabajo realizado durante las sesiones (grupo focal) la audiencia fue reconocida como una de las actividades más significativas dadas en varios momentos como la dramatización de un cuento, y la toma de conciencia de la importancia de argumento en la realización del juicio final en el cual se involucraron de forma significativa. Fue una de las actividades más sobresalientes de los talleres realizados por la forma como los estudiantes se involucraron y tomaron parte activa en los dos días en los que se realizó dicha actividad como lo expresan los discentes en el desarrollo del grupo focal:

“Me gusto el juicio que le hicimos al Lobo y Caperucita.”

Finalmente, se reconoce que dentro de la lectura crítica intertextual se explora la posibilidad de que el estudiante se distancie del texto leído y sea capaz de tomar una postura al respecto, de modo tal que se le permite al estudiante la construcción y elaboración de su punto de vista. En este caso, identificaron las intenciones de los autores y por tanto el papel que cumplían los personajes en la historia con el final que más les convenía de acuerdo al defendido. Para lograr lo siguiente, el estudiante adoptó un punto de vista en el que defendía a uno de los dos, luego construyó el contexto a través de la comparación de los textos, distinguiendo entre ellos, la versión que más le era conveniente para el propósito que se había planteado inicialmente.

Dentro del juego de roles, los estudiantes a través de pruebas y argumentos debían defender a Caperucita roja o al lobo; cada uno de ellos escogió el papel

que querían representar y de esta forma se dispusieron a buscar los argumentos necesarios para defender a sus clientes. Para tal discusión, se personificaron: los abogados de ambas partes, los directamente implicados, además del juez, los testigos y el auditorio. En esta parte los estudiantes mostraron gusto e interés por la realización de la audiencia; querían ser los jueces y abogados. Para el desarrollo de esta actividad se tuvo que extender la sesión en la cual fueron condenados caperucita, el lobo y su abogado

En este caso es importante rescatar el juego de roles, la apropiación de los mismos por parte de los estudiantes y de las historias trabajadas. Cabe resaltar la importancia de ejecutar actividades que involucren su forma de pensar, actuar y argumentar evidenciados en los siguientes apartes de los diarios de campo.

**AD T2S6:** Reunidos en el salón, los estudiantes se organizan en mesa redonda. En seguida, la maestra hace referencia a los cuentos de caperucita roja leídos en las sesiones anteriores con el fin de pedirles que recuerden en qué momentos se utilizaron argumentos puesto que se realizará un juicio para llevar a la cárcel a caperucita o al lobo. A continuación la docente escribe en el tablero los roles que se interpretarán y pide a los estudiantes que escojan el que más les llame la atención. Juez, Caperucita, Lobo, Abogado uno y dos y Testigos.

**PE T2S6:** Cuando decidan a quién quieren interpretar, escribirá en su cuaderno a quién defendería y Por qué lo defenderían. ¿Quién quiere ser juez? Lina: Yo, yo quiero ser juez. Yo profe, uno no profe, hagamos varias sesiones y todos hacemos de jueces. Sebastian: Después de Lina ¿Yo puedo ser juez? Jorge: Yo quiero ser juez. Lina: Ah ah la profe dijo que así.

Finalmente y durante el desarrollo de la presente investigación se buscó establecer los elementos o técnicas que permiten realizar una lectura crítica de textos narrativos con el propósito de lograr una interpretación profunda. En primer lugar cabe mencionar las veintidós técnicas propuestas por Cassany las cuales fueron adaptadas a los textos utilizados (Caperucita Roja de Perrault, Grimm, Arciniegas, Rodari) para lograr así un proceso en el descubrimiento y cuestionamiento de lo que los autores narran desentrañando el mensaje y los

indicios que apuntaban a una época, tiempo y espacio determinado en este caso Europa y Colombia.

Como afirma Paulo Freire “La comprensión que se alcanza a través de la lectura crítica implica percibir la relación que existe entre el texto y su contexto”<sup>116</sup>. Por lo tanto fue importante durante el proceso lograr que los estudiantes comprendieran la diferencia que hay entre lo que expresa y propone el texto y lo que construye y plantea el lector a partir de su realidad y sus saberes previos.

Los siguientes descriptores permiten dar cuenta del uso de los tres grandes tipos en los que se dividen dichas técnicas: el mundo del autor, el género discursivo y las interpretaciones. Cabe señalar que cada uno de estos orientó la ejecución de los talleres y las actividades realizadas. En este sentido el mundo del autor hace referencia como afirma Cassany a que “Detrás del texto siempre hay un autor que vive y escribe en un lugar del planeta y en un momento de la historia”<sup>117</sup>. Por consiguiente fueron diseñadas e implementadas diversas actividades con base a las preguntas que orientan el primer tipo de técnicas: ¿Qué se propone el autor? ¿Dónde se sitúa el texto? ¿Cuándo? ¿A quién se refiere? ¿Qué sabes del autor? ¿El autor es sexista? entre otras.

Por tanto el disponer de un buen retrato de los diversos autores favoreció en los estudiantes la comprensión más cercana de su ideología.

**AD T1S4:** ¿En dónde nació Perrault? Jorge: Perrault nació el 12 de enero de... no me acuerdo el año pero creo que fue París. **PE T1S4:** ¿En qué continente nacieron los escritores? Daniel: En el continente Americano. Luis D: No. En el continente Europeo. **ODDE T1S3:** A continuación se conformarán seis grupos: tres de ellos reciben la biografía de Perrault y los tres grupos restantes la de los

---

<sup>116</sup> CASSANY, Daniel. Tras las líneas. Barcelona: Anagrama, 2006. P 115.

<sup>117</sup> *Ibíd.*, p. 115.

Hermanos Grimm, inmediatamente, proceden a leer y a subrayar los datos más relevantes.

Por otro parte, se puede verificar en la evaluación realizada a través del grupo focal que los estudiantes lograron aprender dichos elementos afirmando:

“Profe conocimos diversos elementos que debemos tener en cuenta en el momento de leer críticamente como el autor y el propósito” así mismo “cuestionar los textos ¿Quién lo escribió?, ¿en qué año o siglo fue escrito?, ¿Para qué lo escribió?”

El segundo grupo de técnicas se orientó hacia la relación con otros discursos: la intertextualidad o polifonía. De manera que al tomar conciencia de la existencia de otros textos que influyen directa o indirectamente se llega a una análisis más completo y detallado, de igual forma los autores a los que se opone o transforma su versión, las razones por las cuales sucede dicho cambio, o de la tradición en la que se escribe. Los discentes logran a través de este proceso llegar a un mayor nivel de comprensión. Tal fue el caso de las versiones trabajadas en donde los Hermanos Grimm retoman la versión creada por Perrault ciento quince años después añadiendo rasgos y elementos nuevos y propios de su época. Los estudiantes a través de estrategias de búsqueda, organización y de contraste identificaron las diferencias y las razones por las cuales se presentan dichos cambios comprendiendo la importancia que posee la intertextualidad para lograr una lectura crítica.

En este sentido la lectura de textos narrativos supone realizar análisis, clasificaciones, comparaciones y explicaciones “en términos de la relación texto–texto —lectura intra-textual—, texto-lector — y texto-contexto”<sup>118</sup>

---

<sup>118</sup> ARDILA, Clemencia. Hermenéutica literaria: tres estrategias para la interpretación de textos narrativos. [Disponible en: <https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=10&ved=0ahUKEwiBwLucl6POAhUCRCYKHfE-A9oQFghWMAk&url=http%3A%2F%2Fmedia.utp.edu.co%2Fpreferencias-bibliograficas%2Fuploads%2Fpreferencias%2Fponencia%2F05-clemencia-ardiladoc-nrdXP->]

**AD T1S4:** ¿Por qué crees que en una de las narraciones se menciona el vino y el pan y en la otra la mantequilla y los pasteles? Lina: Porque era lo que más les gustaba comer a los hermanos Grimm. Ximena. Profe porque en Alemania comen un poco diferente a Francia **AD T2S2:** ¿Qué elementos narrativos en la historia de Triunfo Arciniégas se relacionan o fueron tomadas de los otros textos ya leídos? Daniel: profe los personajes, el lobo y caperucita. ¿Por qué? Jorge. Profe están durante la historia pero cambiaron su forma de ser. Caperucita se vuelve mala, muy mala. Y el lobo se enamora de ella.

De igual forma, los discentes en el grupo focal expresan:

“Realizamos cuadros comparativos: buscábamos las semejanzas y diferencias entre las palabras que utilizaban los autores, la forma de expresarse, los personajes, los títulos, los países (Francia, Alemania), y las interpretaciones que nosotros le dábamos al cuento, como en el de Caperucita Roja de Triunfo Arciniégas”.

El tercer grupo de técnicas; predecir las interpretaciones “fomenta el análisis de los diversas percepciones en cada persona y colectivo de una comunidad”<sup>119</sup>. Dando sentido a la relación contexto-texto refiriéndose a ¿Qué espero encontrar en el texto? ¿A qué tipo de lector se dirige? ¿Qué pretende el autor? ¿En qué puntos estoy de acuerdo? Sólo así se puede construir una interpretación conjunta comprendiendo la influencia que puede tener un texto dentro de la misma comunidad desde diversos puntos de vista.

Por consiguiente, “el lector aporta no sólo sus competencias cognitivas - lectoras, sino también sus saberes, sus experiencias previas y su sensibilidad; en una palabra, el sujeto, al leer hace uso de la llamada por Umberto Eco enciclopedia cultural”<sup>120</sup>. Todos estos factores no pueden desconocerse al momento de la lectura, puesto que el texto narrativo los convoca a través de los personajes, de

---

articulo.doc&usg=AFQjCNEy6UV5rHBabuJdZS1Zz9AXpKJpXQ&sig2=ymsFaQJYheOI-6Z5\_jrvxw&bvm=bv.128617741,d.cWw&cad=rja] [Julio 22 de 2016]

<sup>119</sup> Op. cit. p. 32

<sup>120</sup> ARDILA. p.

las situaciones descritas o bien de las acciones narradas, a establecer contrastes y generando en él toda una gama de sentimientos: agrado y desagrado, simpatía y antipatía, amor y odio, alegría y tristeza.

Como ejemplo de dicha técnica de la lectura puede observarse

**AD T3S1:** ¿De qué crees que puede tratar la historia?. Sebastián: de los significados de los colores. Lina: De una niña humilde que no sabía que era malo detenerse en el camino a hablar con alguien desconocido. **AD T3S1:** Escribe dos o tres preguntas que te formulas acerca del contenido del texto. Lina: ¿De qué se trata el cuento?, ¿Cómo es el personaje central?, ¿Qué es lo más importante del texto?. Ximena: ¿Por qué menciona los colores? ¿Con qué objetivo construyó el texto? **AD T3S1:** ¿Qué esperan encontrar en el texto? Lina: Valores, una enseñanza Jorge: un mensaje. Lo anterior permite dar cuenta del progreso adquirido por los estudiantes al generar inferencias e interrogar los textos teniendo en cuenta el análisis de los diversos elementos narrativos.

Así mismo, se utiliza como elemento para la lectura crítica de las diversas versiones seleccionadas la guía de textos narrativos (ANEXO F) la cual gracias a su estructura permite interpretar y tomar distancia de cada una de las partes que componen las historias.

Como puede verse cuando se tiene en cuenta el desarrollo de la lectura crítica a través de los textos narrativos y tomando como organizador la unidad didáctica bajo el enfoque socio-constructivista se logra trazar y construir andamiajes que a largo plazo resultarán beneficiosos para cada uno de los estudiantes y para una comunidad en general. De igual forma el uso de estrategias que fortalezcan las habilidades cognitivas necesarias para alcanzar este nivel deben estar adecuadas al contexto e interés de los estudiantes transformándose así en aprendizajes significativos.

## 6. CONCLUSIONES

A partir del análisis de los resultados obtenidos en la investigación, se pudo llegar a las siguientes conclusiones:

- Las dificultades que presentan los estudiantes a la hora de leer críticamente se relacionan con la falta de estrategias de lectura que les permitan entender qué es lo que leen y de qué forma deben relacionarlo para comprender el entorno en el cual fue escrito.
- La unidad didáctica para la lectura crítica elaborada desde el enfoque socio constructivista, permite la adquisición de habilidades si se parte de la realidad cultural y social que rodea al estudiante para que tenga sentido, sea provechoso para él, mejore la integración y adquisición de los conocimientos y lo doten de diversas estrategias que posicionen su punto de vista frente a la realidad.
- Considerando que la lectura crítica no es algo dado, las aulas debieran convertirse en espacios de diálogo y discernimiento más que en espacios de solo posicionamiento de ideas y contenidos. Se debe dotar al estudiante de diversas estrategias de lectura crítica que le permitan descubrir el punto de vista que los discursos reflejan de la realidad, porque lo que aprendieron en la educación previa les resulta insuficiente cuando se enfrentan al aprendizaje de las disciplinas especializadas, dependiendo del tipo de realidad educativa en la que deseen continuar.
- Es importante la implementación de unidades didácticas enfocadas en la lectura crítica de textos narrativos, que se acomoden a los intereses de los estudiantes, con el fin de mejorar su participación e intervención.

- Se evidenciaron resultados positivos en cuanto a la defensa del pensamiento y posición ante una situación a través de argumentos de hecho o ejemplificación mediante la estrategia del juego de roles.
- Los estudiantes adquirieron habilidades y estrategias para la lectura crítica de textos en las que sobresalieron las preguntas y las comparaciones.
- La lectura de diferentes versiones de un mismo cuento, les permitió a los estudiantes reconocer y diferenciar las posturas de distintos autores y adquirir bases para la comparación del contexto en el cual se escriben los textos.
- Uno de los resultados significativos de la investigación fue la aproximación de los estudiantes a la lectura y la oportunidad de despertar en ellos el interés por cuestionar las palabras y oraciones empleadas en los textos narrativos.
- El desarrollo de las sesiones permitió a los estudiantes reforzar conocimientos de semántica (sustantivos, verbos, adverbios, adjetivos) a través de la realización de las diversas actividades y el trabajo permanente de lectura y escritura.

## 7. RECOMENDACIONES

- Respecto a futuras vías de investigación, cabe aclarar la importancia de estructurar correctamente la Unidad Didáctica teniendo un enfoque pedagógico que incluya los recursos, el tiempo y los espacios con los que se cuenta.
- Es de suma importancia al diseñar e implementar una nueva propuesta involucrar los intereses que posee la población, sus necesidades y la realidad que rodea a dicha comunidad; de manera que se obtengan aprendizajes significativos.
- Teniendo en cuenta que este proyecto de investigación se orientó bajo la metodología de Mckernan es fundamental continuar con el segundo ciclo de acción como una ruta que favorecerá el desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes.
- La planificación del quehacer escolar debe girar en torno a una organización estratégica centrada en la necesidad de fortalecer la lectura crítica en todas las áreas del conocimiento; es decir, diseñar e implementar estrategias que favorezcan y se orienten hacia el desarrollo de competencias para la vida del alumnado.
- Incluir en la práctica educativa el trabajo colaborativo, debe ser uno de los principios básicos para formar seres sociales y comprometidos en la construcción del aprendizaje dentro del aula, destacando la importancia que tienen las relaciones sociales positivas y la creación de un ambiente que favorezca la comunicación y las interacciones para mejorar las competencias de los estudiantes.

- Se recomienda implementar en la escuela el enfoque socio-constructivista con el propósito de formar seres autónomos, con un pensamiento abierto y crítico frente a los problemas que se les presenten.

## BIBLIOGRAFÍA

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

ARREGI, Amaia. Informes de resultados y análisis de variables. PISA 2012. [En línea]. [Citado 30 agosto 2015] Disponible: [http://www.isei-ivei.net/cast/pub/PISA2012/PISA2012\\_cast.pdf](http://www.isei-ivei.net/cast/pub/PISA2012/PISA2012_cast.pdf)

BLANCO, Esther. La comprensión lectora. Una propuesta didáctica de lectura de un texto literario, El salvador: Centro de Cultura Hispánica Caballeros de Santiago. [En línea] [Citado 04 agosto 2015]. Disponible en: [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005\\_03/2005\\_redELE\\_3\\_05Blanco1.pdf?documentId=0901e72b80e00824](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005_03/2005_redELE_3_05Blanco1.pdf?documentId=0901e72b80e00824)

BUITRAGO, Luz. Torres, Lilian. Hernández, Ross. La secuencia didáctica en los proyectos de aula un espacio de interrelación entre docente y contenido de enseñanza. [En línea]. [Bogotá, Colombia]: 2009. [Citado 09 junio 2015] Disponible en internet: <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis59.pdf>>.

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

CASTILLO, Martha. TRIANA, Norma. AGUDELO, Patricia. ABRIL, Mauricio. ESPINOSA, Eduardo. Recorrido Histórico de la Evaluación en el Área de Lenguaje 1991 – 2006. Las Pruebas Saber. Bogotá: Procesos Editoriales ICFES, 2007. p. 17. Disponible en PDF

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

COLL, César. Psicología y Curriculum. Barcelona: Paidós, 1991.

COLOMBIA APRENDE: La red del conocimiento. Lineamientos y estándares. [En línea] [Citado 23 mayo 2015]. Disponible en: <<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/article-73400.html>

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

DELGADO, Sandra. Formación en lectura crítica de medios de comunicación en la cultura escolar: una mirada al contexto nacional e internacional. [En línea]. [Bucaramanga, Colombia]: 2006. [Citado 22 mayo 2015] Disponible en internet: <http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/tesis/2006/121705.pdf>

DÍAZ, Frida y HERNADEZ, Gerardo. Constructivismo y aprendizaje significativo. [En línea] [Citado 25 agosto 2015] Disponible en: [http://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1249740839640\\_870475537\\_5794/constructivismoyaprendizajesignificativo.pdf](http://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1249740839640_870475537_5794/constructivismoyaprendizajesignificativo.pdf)

----- . Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. 3 ed. México: Mc GrawHill, 2010

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

ELLIOTT, John. Investigación-acción y curriculum, citado por MCKERNAN, James Madrid: Morata, 1999.

FAINHOLC, Beatriz. La lectura crítica en internet: desarrollo de habilidades y metodología para su práctica [En línea] [Citado 9 junio 2015] Disponible en internet: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/142141.pdf>>

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

FREIRE, Paulo. La importancia de leer y el proceso de liberación. 14 ed. México D.F: Siglo XXI Editores, 2001

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

------. Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. 7 ed. México D.F: Siglo XXI Editores, 2002.

GOODMAN, Ken. Sobre la lectura: Una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y a la ciencia de la lectura. México: Paidós, 2006.

HERNÁNDEZ S. R, FERNÁNDEZ, C y BAPTISTA L.P. El proceso de la investigación cualitativa. En: Metodología de la investigación. 5 ed. México. D.F.: 2010.

IBARRA, Martha. Beltrán, Diana. Solano, María de Jesús. La secuencia didáctica como estrategia para desarrollar niveles de lectura crítica en estudiantes de grado quinto. [En línea]. [Citado 22 mayo 2015] Disponible en Internet: [http://repository.uniminuto.edu:8080/jspui/bitstream/10656/2406/2/TELEC\\_AriasIbarrMarthaErminia\\_2012.pdf](http://repository.uniminuto.edu:8080/jspui/bitstream/10656/2406/2/TELEC_AriasIbarrMarthaErminia_2012.pdf)>.

INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN (ICFES). Estudios e investigaciones: PIRLS. [En línea]. [Citado 10 abril 2015] Disponible en: <http://www.icfes.gov.co/investigacion/evaluaciones-internacionales/pirls>

JURADO, Fabio. La formación de lectores críticos desde el aula. REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN N 46 2008. [En línea] [Citado 17 julio 2015] Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie46a05.htm>

KURLAND, Daniel. Lectura crítica versus pensamiento crítico. [En línea]. [Citado 20 julio 2015]. Disponible en: <http://www.eduteka.org/LecturaCriticaPensamiento2.php>

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

LÓPEZ GARCÍA, Juan. La importancia de formular buenas preguntas. [En línea]. [Citado 01 septiembre 2015]. Disponible en: <http://www.eduteka.org/modulos/1/161/1221/1>

MADRID DE FORERO, Alix y SERRANO DE MORENO, Stella. Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. [En línea] [Citado 10 junio 2015] Las palmas de Gran Canaria: Colección Cuadernos Didácticos. Disponible en internet: [http://padula.detodoproducciones.com.ve/LyE\\_9\\_Competicencias%20de%20lectura%20critica.pdf](http://padula.detodoproducciones.com.ve/LyE_9_Competicencias%20de%20lectura%20critica.pdf)

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

MELLA, Orlando. Grupos Focales. Técnica de Investigación cualitativa. Publicado como Documento de Trabajo N° 3, CIDE, Santiago, Chile, 2000. Disponible en: <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/856/txtcompleto/txt105091.pdf>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares. [En línea]. [Citado 21 mayo 2015]. Disponible en internet: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-80860.html> >.

-----, Marco legal. [En línea] [Citado 22 mayo 2015]. Disponible en internet: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

-----, Plan Nacional de Lectura y Escritura. [En línea] [Citado 21 mayo 2015]. Disponible en internet: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-325387.html>

-----, Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016. [En línea] [Citado 21 mayo 2015] Disponible en internet: [http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057\\_resumen.pdf](http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057_resumen.pdf)

-----, Pruebas Saber. . [En línea] [Citado 22 mayo 2015] Disponible en internet: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-244735.html>

PEDRAZA, Patricia. MORA, Araceli. LOPERA, Carolina. PRUEBAS SABER 3°, 5°. y 9° Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2012. Prueba de Lenguaje. Competencia Escritora. Bogotá. 2012.

PEREZ, Mauricio. Estudiantes colombianos: ¿Dos décadas rajándose en comprensión lectora? [En línea] Bogotá: Revista Javeriana, 2013.p. 1 [Citado 15 mayo 2015]. Disponible en: <http://www.doc4net.es/doc/142022386900>

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

UNESCO. Constitución Política de Colombia. [En línea] [Citado 25 mayo 2015]. Disponible en: [http://www.unesco.org/culture/natlaws/media/pdf/colombia/colombia\\_constitucion\\_politica\\_1991\\_spa\\_orof.pdf](http://www.unesco.org/culture/natlaws/media/pdf/colombia/colombia_constitucion_politica_1991_spa_orof.pdf)

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LA SEGURIDAD. Liberación liberadora [en línea] [citado 3 septiembre 2015] Disponible en [http://www.unes.edu.ve/index.php?option=com\\_content&id=1539:la-educacion-liberadora-&Itemid=247](http://www.unes.edu.ve/index.php?option=com_content&id=1539:la-educacion-liberadora-&Itemid=247)

VINIEGRA, V. Leonardo. Educación y crítica: el proceso de elaboración del conocimiento. Buenos Aires: Paidós, 2002.

ZÁRATE, Adolfo. *La lectura en los libros de textos de educación secundaria* [En línea]. [Citado 8 junio 2015]. Disponible en internet: <https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/6322/TREBALL%20COMPLET.pdf?sequence=1>

ZULETA, Estanislao. Sobre la lectura. 1982. [En línea] [Citado 25-08-2015] Disponible en: [http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-99018\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-99018_archivo_pdf.pdf)

ZUTA, Dayana. Acceso equitativo al conocimiento y desarrollo de la argumentación: una experiencia didáctica en la clase de lengua castellana. [En línea]. [Citado 22 mayo 2015] Disponible en internet: <http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/tesis/2014/153445.pdf>

**ANEXO A. Prueba diagnóstica de lectura para Quinto**

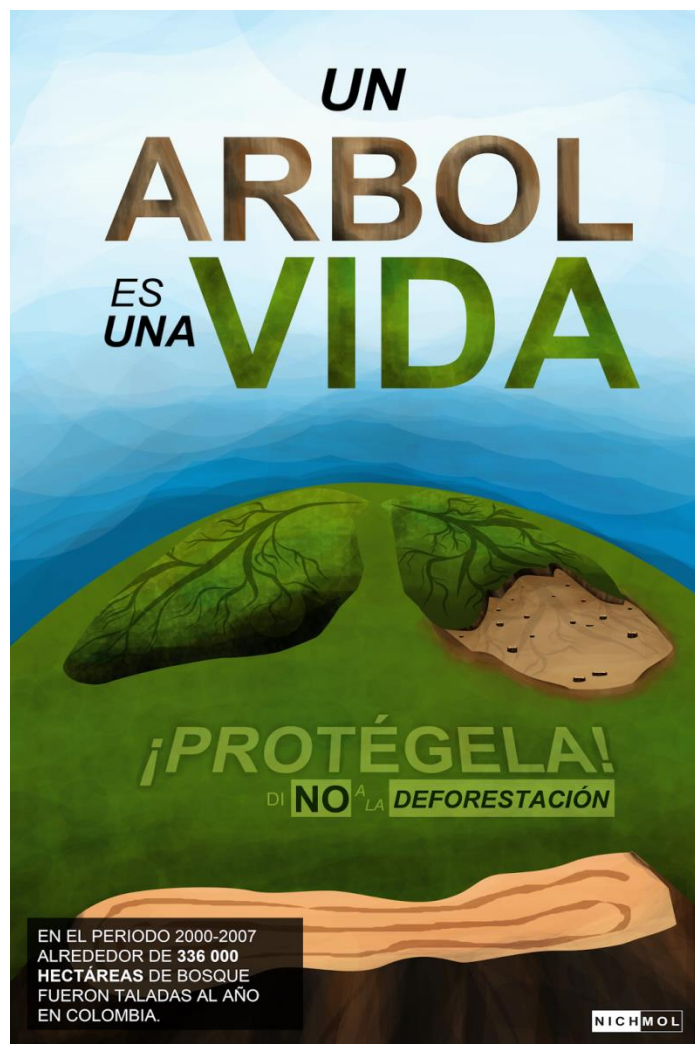
**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER**  
**Área de Lengua Castellana**  
**Grado: Cuarto**  
**2015**

**Nombre:** \_\_\_\_\_

**Fecha:** \_\_\_\_\_

Esta prueba tiene como objetivo conocer su nivel de lectura crítica. Con base en el análisis de sus respuestas se diseñará una unidad didáctica que se desarrollará en el primer bimestre del año 2016.

**Indicaciones:** Observa detalladamente la imagen que se presenta a continuación y luego responde las siguientes preguntas.



<p>1. El texto anterior tiene como propósito fundamental:</p> <p>a. argumentar por qué es importante decir NO A LA DEFORESTACIÓN</p> <p>b. definir la palabra árbol</p> <p>c. informar acerca de una problemática provocada por el mismo hombre</p> <p>d. concientizar sobre el cuidado del medio ambiente</p>	
COMPETENCIA	COMUNICATIVA LECTORA
COMPONENTE	PRAGMÁTICO
AFIRMACIÓN	Prevé el propósito o las intenciones que un texto debe cumplir para atender a las necesidades de comunicación.
RTA CORRECTA	D
DESEMPEÑO	Identifico la intención comunicativa de cada uno de los textos leídos.
NIVEL	Mínimo

<p>2. Atendiendo a la situación planteada, la información que el texto proporciona:</p> <p>a. es apropiada, porque presenta una problemática real para invitar al cambio</p> <p>b. es inadecuada, porque no influye en la vida del hombre</p> <p>c. es apropiada porque plantea una situación real provocada por el hombre</p> <p>d. es inapropiada porque presenta una problemática real a cerca del cuidado de la vida animal y vegetal</p>	
COMPETENCIA	COMUNICATIVA LECTORA
COMPONENTE	PRAGMÁTICO
AFIRMACIÓN	Da cuenta de los mecanismos de uso y control de las estrategias discursivas para adecuar el texto a la situación de comunicación.
RTA CORRECTA	A
DESEMPEÑO	Deduce información implícita y explícita dentro del texto.
NIVEL	Avanzado

<p>3. La función que cumple el texto es:</p> <p>a. referencial porque brinda información acerca de un problema que concierne a todos los colombianos</p>	
--	--

<p>b. conativa o apelativa ya que intenta influir en el receptor y provocar un cambio de actitud frente al tema propuesto</p> <p>c. didáctica, puesto que pretende dar a conocer las consecuencias claras de la DEFORESTACIÓN</p> <p>d. emotiva o expresiva porque genera sentimientos y actitudes en el receptor</p>	
COMPETENCIA	COMUNICATIVA LECTORA
COMPONENTE	PRAGMÁTICO
AFIRMACIÓN	Reconoce la función que posee el texto.
RTA CORRECTA	B
DESEMPEÑO	Da cuenta de los mecanismos de uso y control de las estrategias discursivas para adecuar el texto a la situación de comunicación.
NIVEL	Avanzado

<p>4. El texto puede considerarse:</p> <p>a. expositivo porque presenta de forma objetiva hechos, ideas y conceptos relacionados a una problemática social y ambiental</p> <p>b. publicitario porque hace parte de una campaña ambiental</p> <p>c. descriptivo porque expresa de manera detallada las causas y efectos de una problemática ambiental</p> <p>d. argumentativo, porque busca persuadir al lector acerca de un cambio en su comportamiento</p>	
COMPETENCIA	COMUNICATIVA LECTORA
COMPONENTE	SINTÁCTICO
AFIRMACIÓN	Da cuenta de la organización micro y superestructural que debe tener un texto.
RTA CORRECTA	B
DESEMPEÑO	Comprende e interpreta diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.
NIVEL	Satisfactorio

<p>5. En la imagen encontramos principalmente:</p> <p>a. argumentos y advertencias</p> <p>b. información y advertencias</p> <p>c. recomendaciones y advertencias</p> <p>d. conceptos y datos</p>	
--	--

COMPETENCIA	COMUNICATIVA LECTORA
COMPONENTE	SINTÁCTICO
AFIRMACIÓN	Reconoce estrategias de organización, tejido y componentes de los textos que lee.
RTA CORRECTA	A
DESEMPEÑO	Analiza estrategias, explícitas e implícitas, de organización, estructura y componentes dentro del texto.
NIVEL	Satisfactorio

6. En la palabra, ¡PROTÉGELA!, el uso de los signos de admiración (!) sirve para:

- a. clamar por el cuidado de la naturaleza
- b. enfatizar a cerca de un problemática ambiental
- c. expresar un llamado para continuar con la deforestación
- d. advertir sobre el peligro que corren los bosques Colombianos

COMPETENCIA	COMUNICATIVA LECTORA
COMPONENTE	SINTÁCTICO
AFIRMACIÓN	Reconoce estrategias de organización, tejido y componentes de los textos que lee.
RTA CORRECTA	A
DESEMPEÑO	Identifica la función de los signos de admiración en la configuración del sentido del texto.
NIVEL	Satisfactorio

7. En la imagen, las expresiones “árbol” y “deforestación” permiten hablar de:

- a. el hombre
- b. medio ambiente
- c. destrucción
- d. desolación

COMPETENCIA	COMUNICATIVA LECTORA
COMPONENTE	SEMÁNTICO
AFIRMACIÓN	Recupera información explícita en el contenido del texto.
RTA CORRECTA	C
DESEMPEÑO	Relaciona, deduce y propone argumentos sobre la información explícita e implícita en el texto.

NIVEL	Avanzado
-------	----------

8. En el texto la afirmación “Un árbol es una vida” se refiere a:

- una razón para cuidar el medio ambiente
- la definición de árbol
- un concepto
- un ejemplo de vida

COMPETENCIA	COMUNICATIVA LECTORA
COMPONENTE	SEMÁNTICO
AFIRMACIÓN	Relaciona, identifica y deduce información para construir el sentido global del texto.
RTA CORRECTA	A
DESEMPEÑO	Analiza información implícita o explícita sobre los propósitos del texto.
NIVEL	Satisfactorio

9. Según la imagen, el sentido del color verde en la palabra VIDA representa:

- la naturaleza por excelencia (armonía, crecimiento, exuberancia, fertilidad y frescura).
- la paz, tan anhelada por el hombre.
- los campos de nuestro país.
- el cuidado de los animales y las especies vegetales en la tierra.

COMPETENCIA	COMUNICATIVA LECTORA
COMPONENTE	SEMÁNTICO
AFIRMACIÓN	Relaciona, identifica y deduce información para construir el sentido global del texto.
RTA CORRECTA	A
DESEMPEÑO	Relaciona, identifica y deduce información contenida en el texto.
NIVEL	Avanzado

10. Según la imagen argumente sobre la importancia del cuidado de los árboles:

- los árboles son fuente importante de CO<sub>2</sub> para los hombres y demás

seres vivos b. los árboles son fuente de alimento c. los árboles son fuente importante de O <sub>2</sub> para los hombres y demás seres vivos d. los árboles generan madera para la producción de fuego	
COMPETENCIA	COMUNICATIVA LECTORA
COMPONENTE	SEMÁNTICO
AFIRMACIÓN	Prevé temas, contenidos ideas o enunciados para producir textos que respondan a diversas necesidades comunicativas.
RTA CORRECTA	C
DESEMPEÑO	Relaciona, deduce y propone argumentos sobre la información explícita e implícita en el texto.
NIVEL	Avanzado

11. Según el texto la palabra ¡PROTÉGELA! se refiere a :  a. la vida b. la deforestación c. la naturaleza d. todas las anteriores	
COMPETENCIA	COMUNICATIVA LECTORA
COMPONENTE	SEMÁNTICO
AFIRMACIÓN	Recupera información implícita contenida en el texto.
RTA CORRECTA	C
DESEMPEÑO	Relaciona, deduce y propone argumentos sobre la información explícita e implícita en el texto.
NIVEL	Satisfactorio

12. Escribe tu opinión frente a esta situación y presenta una posible alternativa para evitar dicha problemática.

---



---



---

COMPETENCIA	COMUNICATIVA ESCRITORA
COMPONENTE	PRAGMÁTICO
AFIRMACIÓN	Utiliza las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas de acuerdo con el propósito de la comunicación que debe

	tener un texto.
DESEMPEÑO	Relaciona, deduce y propone argumentos.
NIVEL	Satisfactorio

**ANEXO B. Encuesta para estudiantes de grado cuarto 2015**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
2015**

**NOMBRE:** \_\_\_\_\_ **EDAD:** \_\_\_\_\_  
**FECHA:** \_\_\_\_\_ **GRADO:** \_\_\_\_\_ **LUGAR:** \_\_\_\_\_

Apreciado estudiante, la siguiente encuesta tiene como objetivo indagar algunos datos que serán de suma importancia en la investigación que adelantamos en nuestra institución, todo esto con el fin de realizar mejoras para nuestros estudiantes y nuestro trabajo. Su colaboración es de gran importancia y como principio ético se guardará confidencialidad acerca de su identidad y respuestas.

1. ¿Le gusta leer?

Sí \_\_\_ No\_\_\_

2. ¿Por qué o para qué lee?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. ¿En sus ratos libres lee?

Sí \_\_\_ No\_\_\_

4. ¿Qué prefiere leer?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. ¿Cómo prefiere leer?

Impreso \_\_\_ La web\_\_\_

6. ¿Cuál es su asignatura favorita?

¿Por qué?

---

---

---

---

**7.** ¿Qué asignatura no le gusta?

¿Por qué?

---

---

---

**8.** ¿Qué actividades de lectura le gustan más?

---

---

---

**9.** ¿Cuáles le gustan menos?

---

---

---

**10.** Considera que la lectura para su formación es (marca con una x):

Muy importante

Importante

Poco importante

No tiene importancia

¿Por qué?

---

---

---

**11.** ¿De qué manera expresa sus opiniones a sus compañeros?



## ANEXO C. Componentes

**Estándar: comprendo diversos tipos de textos, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.**

Se consideran los siguientes tipos de textos: descriptivos, informativos (noticias, anuncios, propagandas o afiches), narrativos (cuentos, leyendas, mitos y fábulas), historietas, textos explicativos y argumentativos.

Componente	Afirmación: El estudiante...
<b>Semántico</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Recupera información explícita contenida en el texto.</li><li>2. Recupera información implícita contenida en el texto.</li><li>3. Relaciona textos entre sí y recurre a saberes previos para ampliar referentes e ideas.</li></ol>
<b>Sintáctico</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Identifica la estructura explícita del texto.</li><li>2. Recupera información implícita de la organización, la estructura y los componentes de los textos.</li><li>3. Evalúa estrategias, explícitas o implícitas, de organización, estructura y componentes de los textos.</li></ol>
<b>Pragmático</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Reconoce información explícita sobre los propósitos del texto.</li><li>2. Reconoce elementos implícitos sobre los propósitos del texto.</li><li>3. Analiza información explícita o implícita sobre los propósitos del texto.</li></ol>

## ANEXO D. Permiso y compromiso padres de familia

Yo Laura Ximena Motta J. deseo participar y asistir con responsabilidad y compromiso al proyecto "Diseño e implementación de una unidad didáctica para el desarrollo y fortalecimiento de la lectura crítica en los estudiantes de grado quinto" dirigido por las docentes Naira Julieth Plata Díaz y Adriana María Cuadros Velasco el cual tiene por objetivo determinar si el diseño e implementación de una unidad didáctica desde el enfoque socio-constructivista permite el desarrollo de la Lectura Crítica en los estudiantes.

FIRMA: Laura Motta.

Yo Eliana Jimenez acepto que mi hijo Laura Ximena Motta participe y asista con responsabilidad y compromiso al proyecto "Diseño e implementación de una unidad didáctica para el desarrollo y fortalecimiento de la lectura crítica en los estudiantes de grado quinto" dirigido por las docentes Naira Julieth Plata Díaz y Adriana María Cuadros Velasco en horario extra-clase de Lunes a Miércoles de 3: 00 a 5:00 de la tarde.

FIRMA: Eliana Jimenez  
CONTACTO TELEFÓNICO: 300 7431597.

Yo Linda Mariana Morales deseo participar y asistir con responsabilidad y compromiso al proyecto "Diseño e implementación de una unidad didáctica para el desarrollo y fortalecimiento de la lectura crítica en los estudiantes de grado quinto" dirigido por las docentes Naira Julieth Plata Díaz y Adriana María Cuadros Velasco el cual tiene por objetivo determinar si el diseño e implementación de una unidad didáctica desde el enfoque socio-constructivista permite el desarrollo de la Lectura Crítica en los estudiantes.

FIRMA: Linda Mariana Morales

Yo Jennifer Paola Aguilar acepto que mi hijo Mariana Morales participe y asista con responsabilidad y compromiso al proyecto "Diseño e implementación de una unidad didáctica para el desarrollo y fortalecimiento de la lectura crítica en los estudiantes de grado quinto" dirigido por las docentes Naira Julieth Plata Díaz y Adriana María Cuadros Velasco en horario extra-clase de Lunes a Miércoles de 3: 00 a 5:00 de la tarde.

FIRMA: Jennifer Paola Aguilar  
CONTACTO TELEFÓNICO: 3215258076.

## ANEXO E. Unidad Didáctica

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER**  
**Facultad de Ciencias Humanas – Escuela de Educación**  
**Lic. en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana**  
**Proyecto de Grado II**  
**IDENTIFICACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA**

<b>Nombre de la Unidad Didáctica:</b> Pequeños críticos, grandes pensadores.		
<b>Presentación:</b> La elaboración de un proyecto de investigación justificado en la necesidad de mejorar y transformar las prácticas de los maestros desde el área de Lengua Castellana, que fortalezca y desarrolle la lectura crítica en estudiantes y logre así mejorías en el quehacer pedagógico tanto por parte del maestro como el aprendizaje del estudiante.		
<p>Es entonces como, se hace necesario utilizar la unidad didáctica en la enseñanza de la Lengua castellana ya que ofrece al estudiante una mirada más amplia y profunda de la lectura crítica, puesto que en ella se concentran diferentes estrategias de acuerdo al contexto del estudiante de manera significativa, es decir una enseñanza situada que además va de acuerdo a los intereses de alcanzar niveles satisfactorios de lectura crítica.</p> <p>Considerando que la lectura crítica no es algo dado, las aulas debieran convertirse en espacios de diálogo y discernimiento más que en espacios de solo posicionamiento de ideas y contenidos. Se debe dotar al estudiante de diversas estrategias de lectura crítica que le permitan descubrir el punto de vista que los discursos reflejan de la realidad, porque lo que aprendieron en la educación previa les resulta insuficiente cuando se enfrentan al aprendizaje de las disciplinas especializadas.</p>		
<b>Asignatura:</b> Lengua Castellana	<b>Institución:</b> Puerto Araujo <b>Grado:</b> Quinto primaria	<b>Sector:</b> Oficial
<b>Número de estudiantes:</b> 15 estudiantes	<b>TIEMPO:</b> 6 semanas – 6 horas semanales <b>Numero de sesiones:</b> 15 sesiones	
<b>INVESTIGADORAS:</b> Adriana María Cuadros Velasco, Naira Julieth Plata Díaz		
<b>Objetivo:</b> Determinar de qué manera el diseño e implementación de una Unidad Didáctica desde el enfoque socio-constructivista permite el desarrollo de la Lectura Crítica en los estudiantes del grado quinto.		
<b>ESTÁNDARES DE COMPETENCIA BASICA PARA LENGUA CASTELLANA</b>	<b>Quinto</b>	<p><b>FACTOR:</b> <u>COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL ENUNCIADO IDENTIFICADOR.</u> Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.</p> <p><b>FACTOR:</b> <u>LITERATURA ENUNCIADO IDENTIFICADOR:</u> Elaboro hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario, y entre éste y el contexto.</p>
<b>METODOLOGÍA</b>	La unidad didáctica se orienta bajo el enfoque pedagógico socio-constructivista propuesto por Vigostsky el cual se encuentra estructurado en tres momentos de aprendizaje (Zona de desarrollo real, Zona de desarrollo próximo y Zona de desarrollo Potencial), relacionados estrechamente con las veintidós técnicas de lectura crítica planteadas por Daniel Cassany formuladas en forma de preguntas, metáforas e instrucciones para relacionar las palabras con la realidad y lograr así una lectura crítica.	

## DISEÑO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

<b>1° TALLER</b>		
<b>EL MUNDO DEL AUTOR</b>		
<b>1° Sesión</b>		
<b>Título de la sesión</b>	Cuenta tu cuento	<b>Tiempo de la sesión: 2 horas</b>
<b>Objetivo</b>	Identificar en el cuento de Caperucita Roja elementos tales como tiempo, espacio, acción, personajes y autor.	
<b>Contenidos</b>	<b>Conceptual</b>	Elementos del texto narrativo.
		Mapa mental.
	<b>Procedimental</b>	Comparte su experiencia de narrar el cuento a sus compañeros.
		Identifica las diferencias y semejanzas al narrar la historia.
		Conoce e identifica los elementos claves del texto narrativo.
	<b>Actitudinal</b>	Demuestra interés y una actitud activa en el relato del cuento, orientado al disfrute del mismo y a la valoración del conocimiento que se puede obtener a partir de él.
Refuta lo dicho por otro si está en desacuerdo y fundamenta su postura con hechos, datos o ejemplos.		
Dialoga para compartir, desarrollar ideas y buscar acuerdos.		
<b>Actividades</b>	<b>Antes</b>	La maestra escribirá en el tablero bosque, niña, lobo, abuela y madre. A continuación pide a los estudiantes que digan lo que les viene a la mente al ver estas palabras reunidas. Se espera que los estudiantes rememoren los hechos y personajes que comprenden la historia de Caperucita Roja y mencionen el título.
	<b>Durante</b>	Enseguida se organizarán por parejas para que en un primer momento cuenten la versión de Caperucita Roja como la hayan leído o escuchado; en un segundo momento elegirán la que crean que se acerca a la versión original. La maestra dará 10 minutos para la realización de dicha actividad. A continuación, de manera voluntaria y oral tres estudiantes contarán lo narrado por parejas. Entre todos se construirá una versión unificada de la que ellos conocen como el cuento original. Finalmente, la maestra proyectará en el tablero una de las versiones de Caperucita Roja escrita por Perrault la cual será leída. Preguntará qué tipo de texto es, pidiendo argumentos: había personajes, un espacio, qué partes identificaron. Para ello la maestra presentará la guía de estructuras narrativas. La cual deberá ser completada de manera individual. Lo anterior será consignado en los cuadernos.
	<b>Después</b>	Para finalizar se entregará a cada estudiante un mapa mental de los elementos del texto narrativo. Será completado de forma cooperativa.
<b>Evaluación</b>	El proceso de evaluación se evidencia en el análisis realizado al cuento bajo la guía de texto narrativo y el mapa mental.	
<b>Recursos</b>	Cuento Video beam Guía de estructuras narrativas Tablero Marcadores Útiles escolares	

	Cuadernos Fichas mapa mental.	
<b>1° TALLER EL MUNDO DEL AUTOR</b>		
<b>2° Sesión</b>		
<b>Título de la sesión</b>	Las palabras del autor	<b>Tiempo de la sesión:</b> 2 horas
<b>Objetivo</b>	Identificar las características físicas y psicológicas de los elementos narrativos que se encuentran explícitos e implícitos en el texto.	
<b>Contenidos</b>	<b>Conceptual</b>	Reconoce la diferencia entre características físicas y psicológicas.
		Descubre las conexiones entre los elementos narrativos.
	<b>Procedimental</b>	Descubre las características implícitas dentro del texto
		Describen los personajes, espacios y ambientes en el relato.
	<b>Actitudinal</b>	Trabaja de manera cooperativa y responsable en la realización de cada una de las actividades.
		Participa de forma activa en la socialización de los trabajos desarrollados.
<b>Actividades</b>	<b>Antes</b>	<b>RETROALIMENTACIÓN</b> Revisión de los elementos narrativos en el mapa elaborado en la anterior sesión y conformación de grupos.
	<b>Durante</b>	<b>Trabajo interpersonal</b> Se entregará el cuento en el que subrayarán las características físicas (aspecto exterior, vestimenta, edad, etc.) o psicológicas (forma de ser, carácter o motivaciones), de los elementos narrativos que pueden estar de manera explícita o implícita en el texto. A continuación recibirán un pliego de papel Bond en el cual deberán representar el elemento narrativo correspondiente con las características extraídas del cuento. A la derecha las características físicas y a la izquierda las psicológicas. Para dicha actividad tendrán 20 minutos. Terminado el trabajo cada grupo pegará en un lugar estratégico su producto; de esta manera irán rotando y observando detalladamente las características extraídas.
	<b>Después</b>	Se realizará un conversatorio en el que se establezcan acuerdos y desacuerdos sobre lo leído con el fin de complementar el trabajo realizado por equipos.
<b>Evaluación</b>	La evaluación se dará según los elementos implícitos y explícitos que logren captar de cada elemento narrativo.	
<b>Trabajo Extra-clase</b>	Cada estudiante recibirá la segunda versión de Caperucita Roja escrita por Los Hermanos Grimm la cual deberá ser leída para la siguiente sesión.	
<b>Recursos</b>	Mapa conceptual Fichas cuento Caperucita Roja de Perrault y Hermanos Grimm Pliegos de Papel Bond Marcadores-Cuadernos	

<b>1° TALLER EL MUNDO DEL AUTOR</b>		
<b>3° Sesión</b>		
<b>Título de la sesión</b>	Adivina quién soy	<b>Tiempo de la sesión:</b> 2 horas
<b>Objetivo</b>	Reconocer la vida y el contexto del autor y relacionarlo con elementos de la historia narrada.	
<b>Contenidos</b>	<b>Conceptual</b>	Reconocer elementos propios de una Biografía.
		Comprende que el contexto configura la estructura superficial y profunda del texto.
	<b>Procedimental</b>	Identifica quién es el autor del texto.
		Selecciona los datos más relevantes de la vida del autor y los compara con sus narraciones.
		Reconoce estrategias claves que permitan comprender de manera local y global el cuento leído.
	<b>Actitudinal</b>	Demuestra liderazgo en el desarrollo del trabajo cooperativo.
		Expresa de manera respetuosa los acuerdos y desacuerdos.
		Valora sus aportes y los de sus compañeros.
	<b>Actividades</b>	<b>Antes</b>
<b>Durante</b>		Se motivará a la Actividad 2, preguntándoles qué es una biografía y dónde las han leído. Se escribirá la palabra biografía en el tablero y se pedirá que deduzcan su significado, a partir del análisis estructural de la misma, esto es: Bio – grafía. Se extraerá su significado. (La palabra proviene de un término griego compuesto: bios (“vida”) y graphein (“escribir”) A continuación se conformarán seis grupos de manera que tres de ellos reciban la biografía de Perrault y los tres grupos restantes la de los Hermanos Grimm, la cual deben leer y proceder a subrayar los datos más relevantes. (Fechas-familia-lugar de procedencia- estudios -obras más destacadas). <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Dónde y Cuando nació?</li> <li>• ¿Qué formación tiene?</li> <li>• ¿En qué lengua escribe?</li> <li>• ¿Con qué cultura?</li> <li>• ¿A qué se dedico?</li> <li>• ¿Dónde y cuándo se publicaron sus obras? ¿Cuáles los hicieron famosos?</li> <li>• ¿Por qué?</li> </ul>
<b>Después</b>		Finalizada dicha actividad se construirá de manera grupal un cuadro comparativo entre la obra de Caperucita Roja de Perrault y la de Los Hermanos Grimm incluyendo el contexto.
<b>Evaluación</b>	La sesión será evaluada a través del cuadro comparativo elaborado.	
<b>Recursos</b>	Tablero-Imágenes Historia Ploters autores Marcadores Biografías Charles Perrault y Hermanos Grimm Cuadro comparativo	

<b>1° TALLER EL MUNDO DEL AUTOR</b>		
<b>4° Sesión</b>		
<b>Título de la sesión</b>	Erased una vez en Europa	<b>Tiempo de la sesión:</b> 2 horas
<b>Objetivo</b>	Reconocer la relación existente entre la época, el contexto del autor y los hechos narrados en el cuento.	
<b>Contenidos</b>	<b>Conceptual</b>	Identifica aspectos relevantes de la historia para profundizar en su comprensión.
		Comprende el contexto histórico y geográfico de las versiones del cuento.
	<b>Procedimental</b>	Identifica el lugar en el que fue escrita la obra.
		Reconoce las características propias de dicho lugar.
		Relaciona elementos del relato que se asemejan con el contexto en donde fue escrito.
	<b>Actitudinal</b>	Participa activamente en cada una de las actividades.
		Respeto los aportes de sus compañeros.
		Contribuye con sus conocimientos previos en la construcción de un cuadro sinóptico.
	<b>Actividades</b>	<b>Antes</b>
<b>Durante</b>		<p>En seguida se presentará a los estudiantes el mapa de Europa: La maestra preguntará:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuántos continentes hay? ¿Cuáles son?</li> <li>• ¿En qué continente nacieron los escritores trabajados?</li> <li>• ¿Qué saben o conocen de dicho continente?</li> <li>• ¿Lugares, fauna, flora, personajes, acontecimientos?</li> </ul> <p>Personajes sobresalientes (futbolistas, cantantes, escritores)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Saben en donde se ubica la región de Loira y Alemania?</li> </ul> <p>La maestra irá escribiendo en el tablero las inferencias dadas por los estudiantes sobre los interrogantes planteados.</p> <p>A continuación, se extraerán de manera grupal las características propias de cada región teniendo en cuenta las historias escritas por dichos autores (Perrault y Hermanos Grimm) de manera que se realice una conexión directa</p>

		<p>con los rasgos propios de cada historia. Para dicha actividad se elaborará un cuadro sinóptico que será consignado en el cuaderno. A continuación identificarán en los dos textos las palabras desconocidas, las subrayarán y las buscarán en el diccionario de Sinónimos y Antónimos permitiendo la comprensión y adquisición de palabras nuevas, tales como:</p> <p><b>HERMANOS GRIMM</b>      <b>PERRAULT</b>  Aposento                      avellanas  Sendero                        cándida  Robles                         santiamén  Avellanos                     aldaba  Cubeta                         resfriada  Exquisito                     lecho  Bruces                         frazada                                        Complacencia                                        Calaña                                        Damiselas                                        Callejuelas                                        Zalameros                                        Fieros</p> <p>El anterior vocabulario será consignado en el papelógrafo de las palabras nuevas.</p>
	<b>Después</b>	Se realizará un análisis crítico acerca de las conexiones establecidas. Contexto-Historia
<b>Evaluación</b>	La sesión será evaluada a partir de los aportes y argumentos dados por los estudiantes además se tendrá presente el cuadro realizado.	
<b>Recursos</b>	Alcanza la flor Video Beam Diapositivas Video Cuaderno Diccionario de sinónimos y Antónimos Cuadro sinóptico	

<b>1° TALLER</b>		
<b>EL MUNDO DEL AUTOR</b>		
<b>5° Sesión</b>		
<b>Título de la sesión</b>	Palabras ocultas (Descubre su idiolecto y subjetividad)	<b>Tiempo de la sesión:</b> 2 horas
<b>Objetivo</b>	Establecer las diferencias existentes entre los dos cuentos, mediante el análisis del léxico.	
<b>Contenidos</b>	<b>Conceptual</b>	Sustantivos, verbos y adjetivos.
	<b>Procedimental</b>	Reconoce que son los sustantivos, verbos y adjetivos.
		Identifica dentro de los dos cuentos sustantivos, verbos y adjetivos.
		Descubre ambigüedades a través de las palabras clasificadas.
		Identifica diferencias y semejanzas entre los dos cuentos mediante el análisis del léxico.
<b>Actitudinal</b>	Disfruta la forma en cómo se presenta la narración de la historia.	

		Trabaja con interés y responsabilidad en las actividades propuestas. Sigue correctamente las instrucciones para el trabajo.
<b>Actividades</b>	<b>Antes</b>	La maestra dará las instrucciones para la realización de la actividad la cual en un primer momento se desarrollará en el parque: <b>INSTRUCCIONES:</b> 1. Se organizarán por equipos de cinco estudiantes. 2. Cada equipo enumerará a sus participantes de 1 a 5 (el número uno será el líder). 3. Se ubicará una mesa en la cual existen diversas palabras (artículos-sustantivos-verbos-adjetivos) a una distancia determinada. 4. Los líderes concursarán de primeras. 5. La maestra al dar la orden "sustantivos", los concursantes deberán correr y encontrar en las palabras ubicadas sobre la mesa un sustantivo, el estudiante al elegirlo se devolverá y lo presentará; si lo selecciona correctamente será el ganador y junto con su equipo deberán formar una oración utilizando dicha palabra si no logran el objetivo esperaran a los demás concursantes. Por cada palabra correctamente seleccionada se llevarán dos puntos y dos puntos más por la oración. 6. El equipo con mayor puntaje ganará el concurso.
	<b>Durante</b>	Terminada la actividad anterior cada uno llevará las palabras utilizadas y las pegará en el tablero del salón. A continuación, buscarán estas palabras dentro de las narraciones y subrayarán con diversos colores, de la siguiente forma: Amarillo: sustantivos Azul: verbos Verde: adjetivos Naranja: artículos Seguido de esto se construirán y consignarán los conceptos de sustantivo, verbo y adjetivo con base en lo trabajado. <b>Sustantivos:</b> Palabra que designa una persona, objeto o animal. <b>Verbo:</b> Palabra que indica una acción realizada por la persona, objeto o animal. <b>Artículo:</b> es la parte de la oración que se ocupa de expresar el género y el número del nombre u objeto en cuestión. <b>Adjetivo:</b> Palabras que modifican al sustantivo , lo acompañan y proporcionan información de éste como sus propiedades o características. La pelota amarilla
	<b>Después</b>	Finalizada la actividad los estudiantes crearan un cuadro en el cual seleccionen los sustantivos hallados en la historia de Perrault y en la historia de los Hermanos Grimm. De igual forma los verbos y los adjetivos.
<b>Evaluación</b>	La sesión será evaluada a través del cuadro elaborado y el trabajo colaborativo.	
<b>Recursos</b>	Parque Sobres Papeletas Cuadro Tablero Marcadores Cuadernos	

<b>1° TALLER EL MUNDO DEL AUTOR</b>		
<b>6° Sesión</b>		
<b>Título de la sesión</b>	Por el camino más largo	<b>Tiempo de la sesión:</b> 2 horas
<b>Objetivo</b>	Analizar las razones, que llevaron a Caperucita Roja a creer en el lobo a través del análisis del discurso en los dos textos.	
<b>Contenidos</b>	<b>Conceptual</b>	Análisis profundo de la moraleja. Persuadir
	<b>Procedimental</b>	Comprende el sentido oculto del cuento escrito por Perrault y los hermanos Grimm.
		Distingue elementos que añaden sentido al texto desde la realidad humana. Identifica las formas como el lobo convence a Caperucita Roja de tomar el camino más largo.
	<b>Actitudinal</b>	Aporta con su pensamiento al análisis de la intención oculta de los textos.
Respeto las opiniones de sus compañeros.		
<b>Actividades</b>	<b>Antes</b>	Se hará un análisis de los sustantivos, verbos y adjetivos utilizados en la historia de forma que los estudiantes intenten desde sus conocimientos encontrar las frases con las que convencieron a Caperucita para ir por el camino más largo.
	<b>Durante</b>	Cada estudiante hará una lista de las oraciones que utiliza el lobo para convencerla de que tome ese camino y no el otro. Junto con la maestra, se analizarán cada una de las frases para reconocer el sentido con el que el lobo le habla a Caperucita Roja.
	<b>Después</b>	Finalmente, se pedirá a los estudiantes que elaboren un texto en el que digan lo que creen que realmente dice el texto de Perrault aplicado en la vida cotidiana teniendo presente todos los elementos trabajados durante las sesiones anteriores.
<b>Evaluación</b>	La evaluación se llevará a cabo a partir de la participación en el análisis de las frases y la concordancia de este con el texto elaborado en la parte final.	
<b>Recursos</b>	Cuaderno Tablero Marcadores Cuento	

<b>2° TALLER EL GÉNERO DISCURSIVO</b>		
<b>1° Sesión</b>		
<b>Título de la sesión</b>	Y un día... Caperucita creció!	<b>Tiempo de la sesión:</b> 2 horas
<b>Objetivo</b>	Identificar el género discursivo del cuento: “Caperucita Roja” a través de pistas tomadas del mismo cuento.	
<b>Contenidos</b>	<b>Conceptual</b>	Reconoce elementos característicos del género narrativo.
	<b>Procedimental</b>	Realiza inferencias a partir de palabras para dar sentido a un texto.
		Utiliza conceptos previos y nuevos conceptos para elaborar un mapa mental.
	<b>Actitudinal</b>	Trabaja individualmente y comparte sus conocimientos con sus compañeros.
Trabaja colaborativamente en la construcción de conocimiento.		
<b>Actividades</b>	<b>Antes</b>	Se entregará a cada estudiante el texto de Caperucita mala de Triunfo Arciniégas de manera que lo organicen como crean que es correcto. Luego se reunirán con sus compañeros para confrontar lo que cada uno hizo y acordar si la historia tiene una estructura coherente. Se invita a los estudiantes a leer silenciosamente el texto.
	<b>Durante</b>	Luego, se pide a varios estudiantes que lean en voz alta (de forma fluida) y socialicen la historia en el orden que le dieron de modo que se acuerde una sola versión en caso de haber varias. Finalmente se les preguntará: ¿Por qué dieron ese inicio a la historia? ¿De qué forma empieza el texto? ¿Qué elementos sirvieron como pista para ordenar el texto? ¿Qué momentos se dan en la historia? ¿Cuáles de esos son reales? ¿A qué tipo de texto pertenece la historia que acaban de leer? ¿Qué características conoces de este tipo de texto? ¿De los elementos del texto narrativo vistos en las sesiones anteriores, cuáles son similares a los dos textos ya conocidos? (Perrault-Hermanos Grimm)  A medida que los estudiantes responden las preguntas, la maestra irá escribiendo palabras claves en el tablero, de modo que sirvan para hacer un esquema del género narrativo. Se hace énfasis en los elementos del género narrativo trabajados en sesiones anteriores, éstos serán identificados en la nueva versión y comparados con las versiones anteriores.
	<b>Después</b>	Se hará un mapa conceptual sobre el género narrativo teniendo en cuenta los elementos mencionados por los estudiantes.
<b>Evaluación</b>	La evaluación se hace a partir del análisis de la estructura del cuento de Triunfo Arciniégas “Caperucita mala” y la apropiación de los conceptos sobre género narrativo	
<b>Recursos</b>	Video Beam- Tablero-Marcadores- Tijeras- Colbón-Cuaderno-Mapa conceptual Cuento segmentado y completo de “Caperucita Roja mala” de Triunfo Arciniégas	

<b>2° TALLER EL GÉNERO DISCURSIVO</b>				
<b>2° Sesión</b>				
<b>Título de la sesión</b>	Un lobo enamorado.		<b>Tiempo de la sesión: 2 horas</b>	
<b>Objetivo</b>	Identificar expresiones que determinen la novedad o tradición en las versiones de un mismo cuento.			
<b>Contenidos</b>	<b>Conceptual</b>	Reconoce la influencia que tiene el contexto del autor en las versiones de un mismo cuento.		
	<b>Procedimental</b>	Establece diferencias entre elementos narrativos que cambian o permanecen en las versiones de un mismo cuento.		
		Elabora un cuadro comparativo que contraste elementos narrativos entre los dos cuentos.		
	<b>Actitudinal</b>	Demuestra interés en la lectura de diversos textos.		
Se esfuerza por realizar las actividades propuestas de forma individual y cooperativa.				
<b>Actividades</b>	<b>Antes</b>	Se realizará la lectura del cuento trabajado en la clase anterior modelando aspectos de fluidez, enfatizando la pronunciación, las pausas, la velocidad y el ritmo. Durante la lectura, los estudiantes irán subrayando las expresiones que son nuevas en comparación con los textos leídos en las sesiones del <b>taller 1</b> . Y señalarán el porqué de su elección.		
	<b>Durante</b>	Luego, se preguntará a los estudiantes ¿qué elementos narrativos en la historia de Triunfo Arciniegas se relacionan o fueron tomadas de los otros textos ya leídos? (personajes, espacio, estructura) Enseguida se pedirá que organicen los grupos como trabajaron las biografías de Perrault y los Hermanos Grimm y que tomen la historia del autor que les correspondió de modo que la puedan comparar con la nueva versión en el siguiente cuadro.		
		Versiones comparadas	<b>Versión 1</b> Charles Perrault	<b>Versión</b> Triunfo Arciniegas
		Elementos tradicionales		
	Nuevos elementos			
<b>Después</b>	Finalmente se expondrá el trabajo realizado con el fin de verificar y complementar los datos escritos. Algunos estudiantes escogen las nuevas palabras que se escribirán en el papelógrafo.			
<b>Evaluación</b>	Se dará a partir del cuadro comparativo realizado durante la clase y el trabajo cooperativo.			

<b>Recursos</b>	Versiones del cuento caperucita roja escrita por: Perrault, los hermanos Grimm y Triunfo Arciniegas- Video Beam-Cuadernos- Computador-Regla.	
<b>2° TALLER EL GÉNERO DISCURSIVO</b>		
<b>3° Sesión</b>		
<b>Título de la sesión</b>	Caperucita con visa Colombiana.	<b>Tiempo de la sesión:</b> 2 horas
<b>Objetivo</b>	Identificar las expresiones léxicas que caracterizan a un autor.	
<b>Contenidos</b>	<b>Conceptual</b>	Reconoce las diferencias entre las voces utilizadas dentro de un contexto determinado.
	<b>Procedimental</b>	Realiza inferencias de los autores a partir de elementos léxicos tomados de los textos.
		Reconoce los elementos del texto narrativo que se relacionan con la distinción del discurso entre varios autores.
	<b>Actitudinal</b>	Acepta las opiniones de sus compañeros en la construcción de conocimiento.
Realiza de manera activa las actividades.		
<b>Actividades</b>	<b>Antes</b>	Se inicia la sesión con la lectura silenciosa del cuadro elaborado en la sesión anterior, enfatizando en los cambios sustanciales del cuento. Enseguida la docente pregunta: ¿Por qué creen que se dieron los cambios en la historia? Y ¿qué elemento narrativo tiene que ver con el cambio? Se espera que los estudiantes respondan que por el autor.
	<b>Durante</b>	Enseguida la maestra pide que lean las expresiones que señalaron en la primera parte de la sesión anterior y que infieran de dónde es el autor dependiendo del léxico que utilizó en su versión: “caperucita mala”. Los estudiantes escribirán las inferencias sobre el autor en el cuaderno.
	<b>Después</b>	Finalmente, recibirán un conjunto de tarjetas que contienen acontecimientos relacionados con la vida de Triunfo Arciniegas y aparte las fechas para que ubiquen de forma cronológica los acontecimientos. Por grupos, organizarán la información en forma de línea de tiempo de modo que al ser expuesto puedan verificar las inferencias anteriormente realizadas en el cuaderno. Se expondrá el trabajo realizado.
<b>Evaluación</b>	La verificación de conceptos se hará de acuerdo a la información que logren identificar de la vida del autor: Triunfo Arciniegas.	
<b>Recursos</b>	Video Beam Computador. Cuadro de contraste. Tarjetas-Rompecabezas de la biografía de Triunfo Arciniegas Cuaderno.	

<b>2° TALLER EL GÉNERO DISCURSIVO</b>		
<b>4° Sesión</b>		
<b>Título de la sesión</b>	Caperucita en Puerto Araújo	<b>Tiempo de la sesión:</b> 2 horas
<b>Objetivo</b>	Identificar y comparar el campo semántico de la mujer en cada una de las versiones.	
<b>Contenidos</b>	<b>Conceptual</b>	El papel de la mujer características propias e interpretaciones con el paso del tiempo.
		Campo semántico.
	<b>Procedimental</b>	Describe y analiza la conducta de un personaje en una narración, fundamentando con ejemplos del texto.
		Reconoce la influencia del autor en cada una de las versiones para construir y caracterizar un personaje.
	<b>Actitudinal</b>	Comparte sus opiniones sobre los textos leídos o escuchados en las anteriores clases.
		Expresa acuerdos o desacuerdos con respeto.
Sustenta con argumentos basados en su experiencia personal o conocimiento previo.		
<b>Actividades</b>	<b>Antes</b>	<p>Para dar inicio a la sesión la maestra escribirá en el tablero los nombres de los tres autores trabajados (Charles Perrault- Hermanos Grimm- Triunfo Arciniégas) y les hará las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿El papel de la mujer se transforma en cada versión?</li> <li>• ¿Qué características, valores o actitudes se mantienen en las versiones?</li> <li>• A través de los personajes femeninos ¿Qué creen que los autores buscan expresar? ¿Por qué?</li> </ul>
	<b>Durante</b>	<p>A continuación se utilizará un cubo que en cada una de sus caras, tiene las siguientes preguntas o actividades. Los estudiantes lo lanzarán y desarrollarán la que les corresponda.</p> <p><b>LADO 1:</b> Elige a un compañero y dramatiza una escena de la historia de caperucita mala.</p> <p><b>LADO 2:</b> Realiza una descripción de cómo se viste caperucita en la versión de <b>Triunfo Arciniégas</b>.</p> <p><b>LADO 3:</b> Describe la personalidad de caperucita Mala.</p> <p><b>LADO 4:</b> ¿A qué crees que se deba el cambio de actitud de Caperucita?</p> <p><b>LADO 5:</b> ¿Cómo crees que se vestían las mujeres (damiselas) del siglo XIX? ¿Cómo se visten las jovencitas del siglo XXI?</p> <p><b>LADO 6:</b> ¿Cómo se viste Caperucita Roja en las versiones escritas por <b>Perrault</b> y los <b>Hermanos Grimm</b>?</p> <p>La maestra irá escribiendo las respuestas en el tablero de manera que sirvan como base para la realización de la siguiente actividad. Enseguida, organizados por equipos de tres estudiantes, recibirán características propias de las mujeres del siglo XIX y del siglo XXI las cuales deberán leer y luego, relacionar con un grupo de imágenes que también se les entregarán. Finalmente argumentarán el por qué colocaron las características a cada imagen. Cada equipo</p>

		seleccionará un líder quien expondrá el trabajo realizado.
	<b>Después</b>	<p>A partir de lo expuesto, los estudiantes en un primer momento de manera individual crearan un perfil de Caperucita basados en su contexto. Para esto se basarán en los siguientes criterios: Las características o rasgos deben ser de una jovencita de Puerto Araujo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Su manera de vestir debe adecuarse al clima.</li> <li>• Su forma de ser (sentimientos, carácter, aptitudes) serán relacionadas con el ambiente que se vive diariamente (social, educativo, familiar).</li> <li>• Los estudiantes justificarán por qué seleccionaron dichas características.</li> </ul> <p>Para dicha actividad los estudiantes tendrán en cuenta las características subrayadas en las anteriores sesiones. Las palabras o campos semánticos que les permitirán llegar a una idea concreta y a un perfil definido.</p> <p>Para finalizar se expondrán las ideas de cada estudiante y se construirá de manera conjunta un solo perfil teniendo en cuenta los aportes.</p> <p>Registro en el cuaderno sobre el concepto de campo semántico y ejemplos.</p>
<b>Evaluación</b>	La sesión será evaluada a partir del perfil de Caperucita realizado por los estudiantes y la aplicación de conceptos a través del análisis y la interpretación del papel del autor para caracterizar sus personajes en este caso el de la mujer.	
<b>Recursos</b>	Cubo Imágenes Tablero Marcadores Fichas	

<b>2° TALLER EL GÉNERO DISCURSIVO</b>		
<b>5° Sesión</b>		
<b>Título de la sesión</b>	Considera la posición del autor.	<b>Tiempo de la sesión: 2 horas</b>
<b>Objetivo</b>	Comprender desde una perspectiva crítica, la intencionalidad del autor en el discurso.	
<b>Contenidos</b>	<b>Conceptual</b>	Rol del autor en el texto.
		¿Qué es un argumento? Tipos de argumentos.
	<b>Procedimental</b>	Descubre desde dónde está hablando el autor.
		Reconoce el rol y el contexto del autor en cada una de las versiones y su influencia hacia el lector.
		Logra convencer a sus compañeros a través de la persuasión.
	<b>Actitudinal</b>	Destaca ideas mencionadas por otros.
		Refuta lo dicho por otro y fundamenta su postura con hechos, datos o ejemplos.
		Emite una opinión sobre un aspecto del texto leído y la fundamenta.
	<b>Actividades</b>	<b>Antes</b>
<b>Durante</b>		En seguida, los estudiantes se dividirán en tres grupos, leerán nuevamente la versión del cuento que les corresponda y se reunirán para hacer una exposición de lo que creen que quiere decirles el autor con cada cuento, teniendo en cuenta las biografías ya leídas en sesiones anteriores.
<b>Después</b>		<p><b>Juego de roles:</b></p> <p>Para finalizar la sesión los estudiantes se organizarán por parejas y al azar sacarán una situación en la cual deberán convencer al otro de hacer, decir o adquirir algo. Utilizando el método de persuasión.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mamá e hijo.</li> <li>• Vendedor-comprador.</li> <li>• Compañeros de clase.</li> <li>• Hermanos.</li> <li>• Pareja (matrimonio).</li> <li>• Político ante el pueblo.</li> </ul> <p>Finalmente la maestra intervendrá y afirmará: Un texto al igual que en la vida cotidiana intervienen diversos actores o personajes que de una u otra manera mediante el discurso buscan transmitir un mensaje y alcanzar un fin determinado hacia quien los lee o escucha.</p> <p>Por tal motivo es fundamental pensar qué es lo que piensa el autor y qué busca. ¿Cuál crees que es la intención del autor de este texto?</p>

<b>Evaluación</b>	Se evaluará el juego de roles desarrollado dentro del aula y la puesta en escena de los diversos casos.	
<b>Recursos</b>	Objetos Tablero Marcadores	

<b>2° TALLER EL GÉNERO DISCURSIVO</b>		
<b>6° Sesión</b>		
<b>Título de la sesión</b>	Objeción señor juez	<b>Tiempo de la sesión:</b> 2 horas
<b>Objetivo</b>	Reconocer críticamente las palabras o frases que dan fuerza y solidez al discurso de cada personaje para influir en el lector.	
<b>Contenidos</b>	<b>Conceptual</b>	Palabras y frases.
		Tipos de argumentos.
	<b>Procedimental</b>	Realiza inferencias a partir de palabras para dar sentido a un texto.
		Utiliza conceptos previos y nuevos conceptos para elaborar un mapa mental.
<b>Actitudinal</b>	Trabaja individualmente y comparte sus conocimientos con sus compañeros.	
	Trabaja de manera colaborativa en la construcción de conocimiento.	
<b>Actividades</b>	<b>Antes</b>	Reunidos en el salón, los estudiantes se organizan en mesa redonda, la maestra dialoga con ellos acerca de las actividades que realizan en la escuela y la casa, haciéndoles ver en qué momentos deben argumentar y para qué les sirve. En seguida, la maestra hace referencia a los cuentos de caperucita roja leídos en la sesiones anteriores con el fin de pedirles que recuerden en qué momentos se utilizaron argumentos.
	<b>Durante</b>	La docente escribe en el tablero los roles que se deben interpretar y pide a los estudiantes que escojan el que más les llame la atención. Juez Caperucita Lobo Abogados Testigos Cada estudiante escribirá en su cuaderno a quién defendería. ¿Por qué defenderían al lobo o a Caperucita Roja? Argumentos en los cuales se basan en las distintas versiones.
	<b>Después</b>	Escogidos los roles, y escritos los argumentos. Se organiza el salón en forma de sala de audiencias y se inicia el juicio. El juez, será en encargado de retomar los argumentos y dar el fallo final.
<b>Evaluación</b>	La evaluación se hará de acuerdo a la expresión y solidez de los argumentos expuestos en la exposición de sus puntos de vista.	
<b>Recursos</b>	Tablero Paletas participación Marcadores	

<b>3° TALLER LAS INTERPRETACIONES</b>		
<b>1° Sesión</b>		
<b>Título de la sesión</b>	¿Y cuál es tu objetivo abuelo?	<b>Tiempo de la sesión:</b> 2 horas
<b>Objetivo</b>	Formular el propósito como lector.	
<b>Contenidos</b>	<b>Conceptual</b>	Propósito. Lector, narrador, autor.
	<b>Procedimental</b>	Identifica en la historia autor, narrador y lectores.
		Elabora el propósito central de la historia logrando una interpretación más completa de lo narrado.
		Comprende la secuencia narrativa a partir del propósito planteado.
	<b>Actitudinal</b>	Valora el uso de la palabra como forma de expresión e interacción con los demás.
		Se interesa por exponer sus ideas con claridad y sustentar sus conocimientos.
<b>Actividades</b>	<b>Antes</b>	<p>Los estudiantes al entrar al aula observarán diversas papeletas de colores (amarillas, azules, rojas, verdes, blancas, negras) Enseguida, la maestra preguntará a los estudiantes: Al mirar las papeletas de colores.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué es lo primero que traen a su mente?</li> <li>• ¿Con qué intención serían pegadas?</li> <li>• ¿Cuál será el objetivo central?</li> <li>• ¿Qué han leído que haga referencia a estos colores?</li> </ul> <p>A partir de las ideas planteadas por los estudiantes que serán escritas en el tablero, la docente pedirá a los estudiantes que en sus cuadernos respondan las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿De qué crees que puede tratar el texto?</li> <li>• Escribe dos o tres preguntas que te formulas acerca del contenido del texto.</li> <li>• ¿Qué quieres saber, tener y/o sentir?</li> <li>• ¿Qué esperas encontrar en él?</li> </ul>
	<b>Durante</b>	A continuación, cada estudiante recibirá el cuento, lo leerá y con base a los hechos narrados construirá el título de la historia. Luego serán conformados cinco equipos (tres personas) con el fin de dramatizar la historia. Los estudiantes tendrán a la mano diversos elementos que permitirán recrearla. La maestra dará un tiempo para el respectivo ensayo cabe señalar que de los títulos creados elegirán uno por equipo el cual deberá ser expuesto al presentarse en el escenario.
	<b>Después</b>	<p>Pasados los quince minutos los estudiantes volverán al escenario central y dramatizarán el cuento. Finalmente y a partir de dicha puesta en escena serán identificados y consignados los siguientes datos: <b>Título original:</b> A enredar cuentos. <b>Autor:</b> Gianni Rodari. <b>Lectores:</b> Estudiantes.</p>

		<p><b>Personajes:</b> Abuelo y nieta.  <b>Lugar:</b> Casa del abuelo.</p> <p>Al terminar la lectura los estudiantes responderán de manera oral si lograron el propósito que se habían propuesto al iniciar la sesión.  ¿Cómo? y ¿Por qué?</p>
<b>Evaluación</b>	Los aprendizajes serán verificados a partir del propósito planteado y la respuesta dada por los estudiantes. Además se tendrá en cuenta la expresión oral y corporal de los estudiantes (dramatización y participación).	
<b>Recursos</b>	Papeletas de colores. Fichas historia. Elementos (gafas, bastón, periódico, silla mesedora)	

<b>3° TALLER</b>		
<b>LAS INTERPRETACIONES</b>		
<b>2° Sesión</b>		
<b>Título de la sesión</b>	Acuerdos y desacuerdos	<b>Tiempo de la sesión:</b> 2 horas
<b>Objetivo</b>	Comprender las intenciones que tiene el autor enfocadas hacia el lector.	
<b>Contenidos</b>	<b>Conceptual</b>	Propósitos o intenciones del autor: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Para informar</li> <li>✓ <b><u>Para recrear o entretener</u></b></li> <li>✓ Para convencer o persuadir</li> </ul>
		La amnesia
	<b>Procedimental</b>	Identifica claramente la secuencia narrativa.
		Comprende qué es la amnesia.
		Reconoce las intenciones del autor.
	<b>Actitudinal</b>	Interpreta el texto, teniendo en cuenta los propósitos comunicativos.
Expresa sus ideas y sentimientos con claridad y seguridad ante otras personas.		
Asume una actitud crítica frente a los textos que producen los diferentes medios de comunicación.		
<b>Actividades</b>	<b>Antes</b>	Los estudiantes visualizarán el video “El hombre con siete segundos de memoria”. Enseguida la maestra preguntará: <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Encuentran alguna relación del video con alguno de los textos leídos hasta ahora?</li> <li>• Qué relación encuentran con la historia narrada por Gianni Rodari y la historia de este hombre?</li> <li>• ¿Crees que el abuelo se sabía bien el cuento? O tal vez sufría de la enfermedad expuesta en el video?</li> <li>• En conclusión, ¿Qué es la amnesia?</li> <li>• El estado del abuelo. ¿Qué provoca en la historia?</li> <li>• ¿Qué creen que quiere decir el autor en el texto?</li> </ul>
	<b>Durante</b>	En voz alta, la maestra relee la historia y pide a los estudiantes que teniendo en cuenta las dramatizaciones del texto realizadas en la sesión anterior, hagan una lista de todas las cosas que puedan deducir, empezando por la relación del título con el contenido del cuento. Teniendo en cuenta la estructura del texto, los estudiantes intentan explicar la secuencia narrativa: ¿A quién creen que se dirige el texto? ¿Por qué?
	<b>Después</b>	Finalmente, organizados en círculo, los estudiantes escribirán en papeletas, las impresiones que lograron deducir del texto. Luego, cada uno lee lo que escribió y se organizan por grupos si alguna de estas se repite. La docente organizará las apreciaciones empezando por la más repetida. Los estudiantes consignan en el cuaderno.
<b>Evaluación</b>	La sesión será evaluada a través de las exposiciones hechas por los estudiantes y las respuestas dadas tanto de forma oral (preguntas) como escrita (papelógrafo).	

Recursos Tablero "inteligente".-Vestuario, recipientes- Papelógrafo. Video:

Título		horas
Obj		reconocen las
Con		significado al
Acti		ciones de un
Eva		el texto tenga
Re		o el guión, los
		ificado real del
		de puntuación

**Resultado**

a.) ¿Cómo se resuelve el problema?  
No se resuelve por que el lobo cumplia con el deseo de comerse a caperucita roja a su abuela.

b.) ¿Qué sucede al final de la historia?  
El lobo se abalanzo sobre caperucita y se la comio

c.) ¿Cómo se sienten los personajes de la historia?  
El lobo al comienzo se sentia feliz porque tenia la oportunidad de comerse a caperucita o poco mas tarde sentia miedo por que habia unos leñadores cerca y al final se siente feliz por que tuvo el deseo de comerse a caperucita y a la abuela.

ANE  
XO

## F. Guía narrativa



## Resultado

a.) ¿Cómo se resuelve el problema?

No se resuelve por que el lobo cumple con el deseo de comerse a caperucita roja a su abuela.

b.) ¿Qué sucede al final de la historia?

El lobo se abalanco sobre caperucita y se la comio.

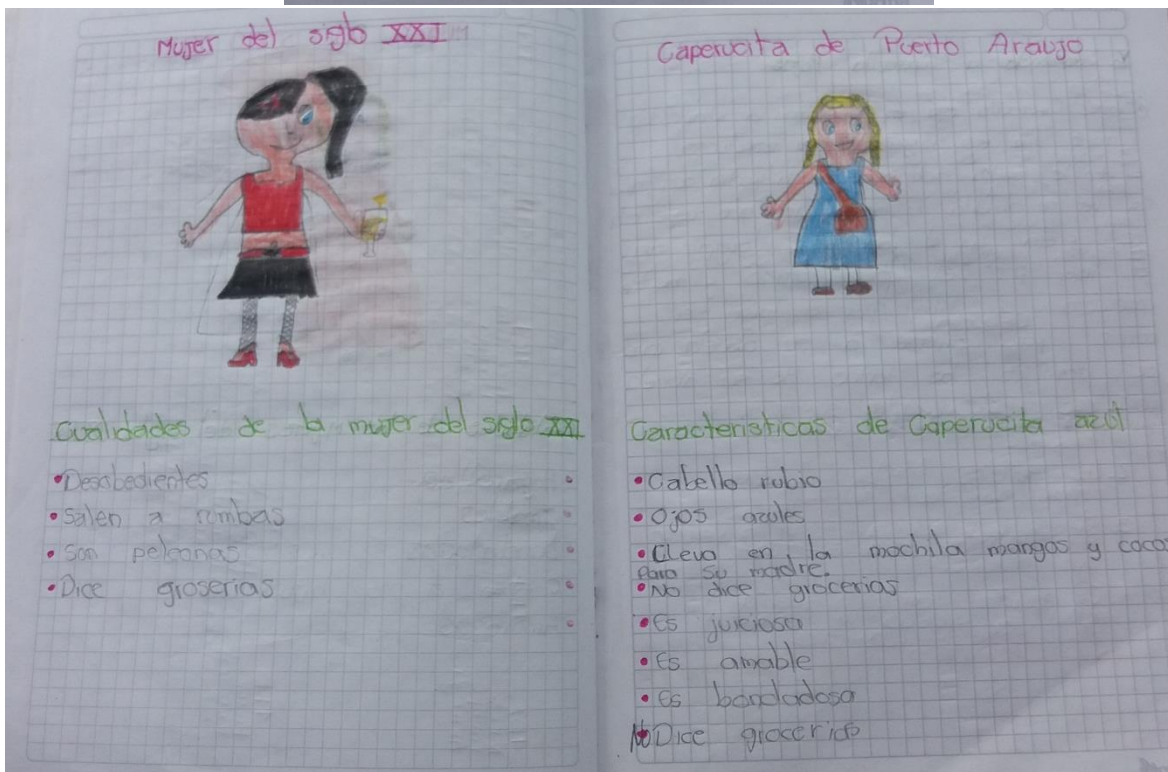
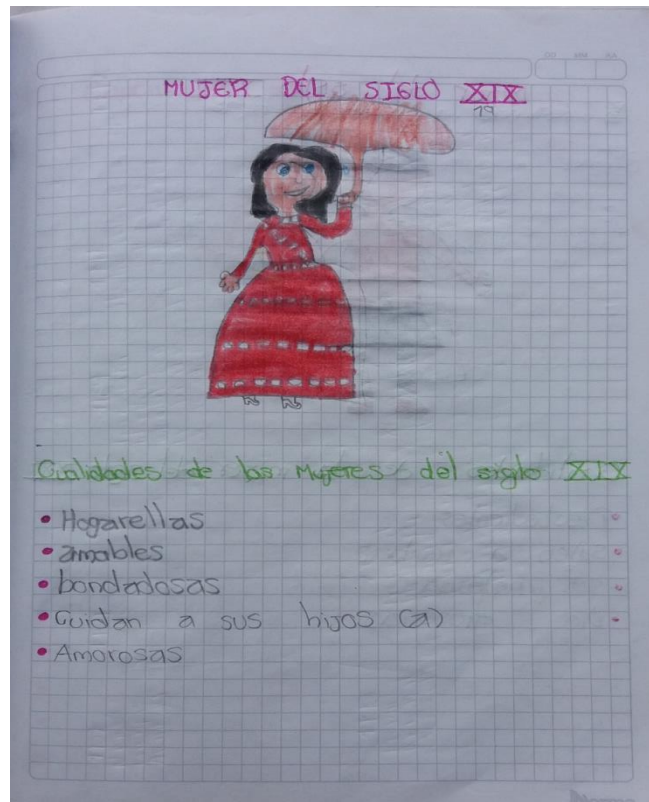
c.) ¿Cómo se sienten los personajes de la historia?

El lobo al comienzo se sentia feliz porque tenia la oportunidad de comerse a caperucita o poco mas tarde sentia miedo por que habia unos leñadores cerca y al final se siente feliz por que tuvo el deseo de comerse a caperucita y a la abuela.



**ANEXO G.  
de Puerto**

**Caperucita Roja  
Araujo**



## CAPERUCITA DE PUERTO ABAUJO



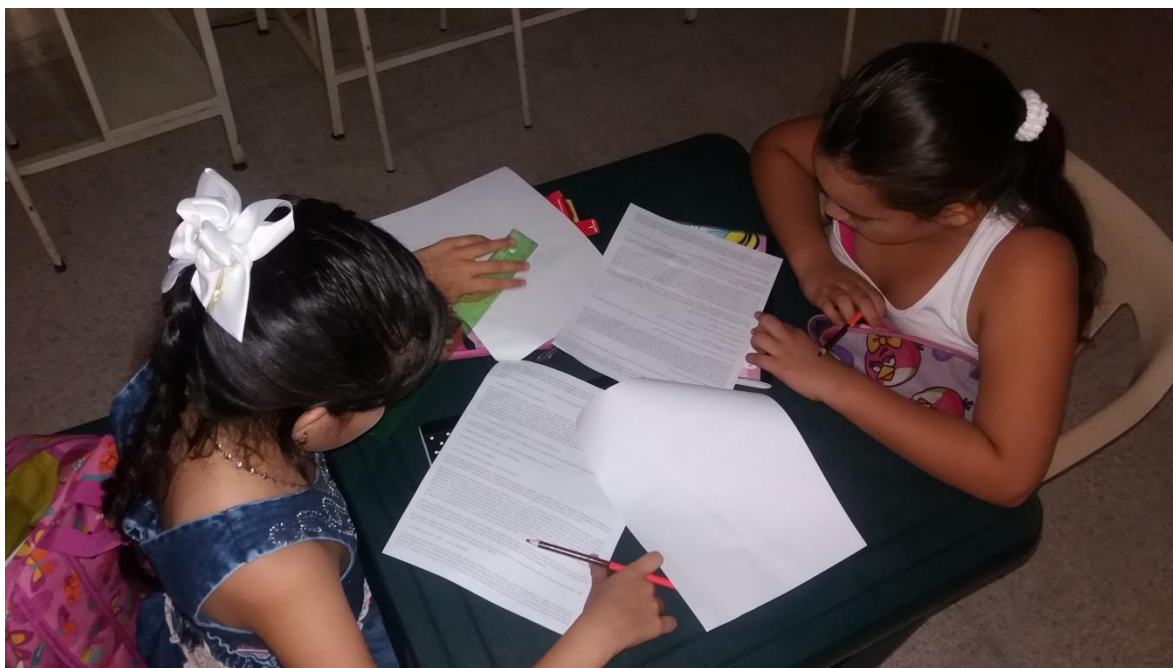
## CARACTERÍSTICA DE CABERUCITA ROSADA

- Cabello rubio
  - ojos azules
  - En la mochila lleva mangos para su madre
  - No dice groserías
  - Es envidiosa
  - Es amable
  - Es bondadosa
- Vive en la orilla del río

## ANEXO H. Audiencia



## ANEXO I. Trabajo colaborativo



## ANEXO J. Versión 1: Caperucita Roja por Charles Perrault

### CAPERUCITA ROJA

Había una vez una niñita en un pueblo, la más bonita que jamás se hubiera visto; su madre estaba enloquecida con ella y su abuela mucho más todavía. Esta buena mujer le había mandado hacer una caperucita roja y le sentaba tanto que todos la llamaban Caperucita Roja.

Un día su madre, habiendo cocinado unas tortas, le dijo.

-Anda a ver cómo está tu abuela, pues me dicen que ha estado enferma; llévale una torta y este tarrito de mantequilla.

Caperucita Roja partió en seguida a ver a su abuela que vivía en otro pueblo. Al pasar por un bosque, se encontró con el compadre lobo, que tuvo muchas ganas de comérsela, pero no se atrevió porque unos leñadores andaban por ahí cerca. Él le preguntó a dónde iba. La pobre niña, que no sabía que era peligroso detenerse a hablar con un lobo, le dijo:

-Voy a ver a mi abuela, y le llevo una torta y un tarrito de mantequilla que mi madre le envía.

-¿Vive muy lejos? -le dijo el lobo.

-¡Oh, sí! -dijo Caperucita Roja-, más allá del molino que se ve allá lejos, en la primera casita del pueblo.

-Pues bien -dijo el lobo-, yo también quiero ir a verla; yo iré por este camino, y tú por aquél, y veremos quién llega primero.

El lobo partió corriendo a toda velocidad por el camino que era más corto y la niña se fue por el más largo entreteniéndose en coger avellanas, en correr tras las mariposas y en hacer ramos con las florecillas que encontraba. Poco tardó el lobo en llegar a casa de la abuela; golpea: Toc, toc.

-¿Quién es?

-Es su nieta, Caperucita Roja -dijo el lobo, disfrazando la voz-, le traigo una torta y un tarrito de mantequilla que mi madre le envía.

La cándida abuela, que estaba en cama porque no se sentía bien, le gritó:

-Tira la aldaba y el cerrojo caerá.

El lobo tiró la aldaba, y la puerta se abrió. Se abalanzó sobre la buena mujer y la devoró en un santiamén, pues hacía más de tres días que no comía. En seguida cerró la puerta y fue a acostarse en el lecho de la abuela, esperando a Caperucita Roja quien, un rato después, llegó a golpear la puerta: Toc, toc.

-¿Quién es?

Caperucita Roja, al oír la ronca voz del lobo, primero se asustó, pero creyendo que su abuela estaba resfriada, contestó:

-Es su nieta, Caperucita Roja, le traigo una torta y un tarrito de mantequilla que mi madre le envía.

El lobo le gritó, suavizando un poco la voz:

-Tira la aldaba y el cerrojo caerá.

Caperucita Roja tiró la aldaba y la puerta se abrió. Viéndola entrar, el lobo le dijo, mientras se escondía en la cama bajo la frazada:

-Deja la torta y el tarrito de mantequilla en la repisa y ven a acostarte conmigo.

Caperucita Roja se desviste y se mete a la cama y quedó muy asombrada al ver la forma de su abuela en camisa de dormir. Ella le dijo:

-Abuela, ¡qué brazos tan grandes tienes!

-Es para abrazarte mejor, hija mía.

-Abuela, ¡qué piernas tan grandes tiene!

-Es para correr mejor, hija mía.

Abuela, ¡qué orejas tan grandes tiene!

-Es para oírte mejor, hija mía.

-Abuela, ¡qué ojos tan grandes tiene!

-Es para verte mejor, hija mía.

-Abuela, ¡qué dientes tan grandes tiene!

-¡Para comerte mejor!

Y diciendo estas palabras, este lobo malo se abalanzó sobre Caperucita Roja y se la comió.

### **Moraleja**

Aquí vemos que la adolescencia, en especial las señoritas, bien hechas, amables y bonitas no deben a cualquiera oír con complacencia, y no resulta causa de extrañeza ver que muchas del lobo son la presa. Y digo el lobo, pues bajo su envoltura no todos son de igual calaña: Los hay con no oca maña, silenciosos, sin odio ni amargura, que en secreto, pacientes, con dulzura van a la siga de las damiselas hasta las casas y en las callejuelas; más, bien sabemos que los zalameros entre todos los lobos ¡ay! son los más fieros.

**CHARLES PERRAULT**

## ANEXO K. Versión 2: Caperucita Roja por Los Hermanos Grimm

### CAPERUCITA ROJA

Había una vez una adorable niña que era querida por todo aquél que la conociera, pero sobre todo por su abuelita, y no quedaba nada que no le hubiera dado a la niña. Una vez le regaló una pequeña caperuza o gorrito de un color rojo, que le quedaba tan bien que ella nunca quería usar otra cosa, así que la empezaron a llamar Caperucita roja.

Un día su madre le dijo: –Ven, Caperucita Roja, aquí tengo un pastel y una botella de vino, llévaselas en esta canasta a tu abuelita que esta enfermita y débil y esto le ayudará. Vete ahora temprano, antes de que caliente el día, y en el camino, camina tranquila y con cuidado, no te apartes de la ruta, no vayas a caerte y se quiebre la botella y no quede nada para tu abuelita. Y cuando entres a su dormitorio no olvides decirle, “Buenos días”, ah, y no andes curioseando por todo el aposento.

-No te preocupes, haré bien todo- dijo Caperucita Roja, y tomó las cosas y se despidió cariñosamente, la abuelita vivía en el bosque, como aun kilómetro de su casa.

Y no mas había entrado Caperucita Roja en el bosque, siempre dentro del sendero, cuando se encontró con un lobo. Caperucita roja no sabía que esa criatura pudiera hacer algún daño, y no tuvo ningún temor hacia él. -Buenos días, Caperucita Roja,-dijo el lobo.

-Buenos días, amable lobo.

-¿A dónde vas tan temprano, Caperucita Roja?

-A casa de mi abuelita.

-¿Y qué llevas en esa canasta?

-“Pastel y vino”. Ayer fue día de hornear, así que mi pobre abuelita enferma va a tener algo bueno para fortalecerse.

-¿Y a dónde vive tu abuelita, Caperucita Roja?

-Como a medio kilómetro más adentro en el bosque. Su casa está bajo tres grandes robles, al lado de unos avellanos.

Seguramente ya los habrás visto,- contestó inocentemente Caperucita Roja.

El lobo se dijo en silencio así mismo: “¡Qué criatura tan tierna” qué buen bocadito y será más sabroso que esa viejita. Así que debo actuar con delicadeza para

obtener a ambas fácilmente. “Entonces acompañó a Caperucita Roja un pequeño tramo del camino y luego le dijo: -Mira Caperucita Roja, que lindas flores se ven por allá, ¿por qué no vas y recoges algunas? Y yo creo también que no te has dado cuenta de lo dulce que cantan los pajaritos. Es que vas tan apurada en el camino como si fueras para la escuela, mientras que todo el bosque está lleno de maravillas.

Caperucita Roja levantó los ojos, y cuando vio los rayos del sol danzando aquí y allá entre los árboles, y vio las bellas flores y el canto de los pájaros pensó: “Supongo que podría llevarle unas de estas flores frescas a mi abuelita y que le encantarán. Además, aún es muy temprano y no habrá problema si me atraso un poquito, siempre llegaré a buena hora. “Y así, ella se salió del camino y se fue a cortar flores. Y cuando cortaba una, veía otra más bonita, y otra y otra, y sin darse cuenta se fue adentrando en el bosque.

Mientras tanto el lobo aprovechó el tiempo y corrió directo a la casa de la abuelita y tocó la puerta.- ¿Quién es?- preguntó la abuelita.

-Caperucita Roja, -contestó el lobo-. Traigo pastel y vino. Ábreme, por favor. Mueve la cerradura y abre tú,- gritó la abuelita-, estoy muy débil y no me puedo levantar.

El lobo movió la cerradura, abrió la puerta, y sin decir una palabra más, se fue directo a la cama de la abuelita y de un bocado se la tragó. Y enseguida se puso ropa de ella, se colocó un gorro, se metió en la cama y cerró las cortinas.

Mientras tanto Caperucita Roja se había quedado recolectando flores, y cuando vio que tenía tantas que ya no podía llevar más, se acordó de su abuelita y se puso en camino hacia ella. Cuando llegó, se sorprendió al encontrar la puerta abierta, y al entrar a la casa, sintió tan extraño presentimiento que se dijo para sí misma: “¡Oh Dios! Qué incómoda me siento hoy, y otras veces que me ha gustado tanto estar con abuelita.” Entonces gritó: -¡Buenos días!-, pero no hubo respuesta, así que fue al dormitorio y abrió las cortinas. Allí parecía estar la abuelita con su gorro cubriéndole toda la cara, y con una apariencia muy extraña.

-¡Oh abuelita! –Dijo-, que orejas tan grandes que tienes.

-Es para oírte mejor, mi niña,-fue la respuesta.

-Pero abuelita, qué ojos tan grandes que tienes.

-Son para verte mejor, querida.

-Pero abuelita, qué brazos tan grandes que tienes.

- Para abrazarte mejor.
- Y qué boca tan grande que tienes.
- Para comerte mejor.

Y no había terminado de decir lo anterior, cuando de un salto salió de la cama y se tragó también a Caperucita Roja.

Entonces el lobo decidió hacer una siesta y se volvió a tirar en la cama, y una vez dormido empezó a roncar fuertemente.

Un cazador que por casualidad pasaba en ese momento por allí, escuchó los fuertes ronquidos y pensó, ¡Cómo ronca esa viejita! Voy a ver si necesita alguna ayuda. Entonces ingresó al dormitorio, y cuando se acercó a la cama vio al lobo tirado allí. “¡Así que te encuentro aquí, viejo pecador!” dijo él. “¡Hacía tiempo que te buscaba!” Y ya se disponía a disparar su arma contra él, cuando pensó que el lobo podría haber devorado a la viejita y que aún podría ser salvada, por lo que decidió no disparar. En su lugar tomó unas tijeras y empezó a cortar el vientre del lobo durmiente. En cuanto había hecho dos cortes, vio brillar una gorrita roja, entonces hizo dos cortes más y la pequeña Caperucita Roja salió rapidísimo, gritando: -¡Qué asustada que estuve, qué oscuro que está ahí dentro del lobo!-, y enseguida salió también la abuelita, vivita, pero que casi no podía respirar. Rápidamente, Caperucita Roja trajo muchas piedras con las que llenaron el vientre del lobo. Y cuando el lobo despertó, quiso correr e irse lejos, pero las piedras estaban tan pesadas que no soportó el esfuerzo y cayó muerto.

Las tres personas se sintieron felices. El cazador le quitó la piel al lobo y se la llevó a su casa. La abuelita comió el pastel y bebió el vino que le trajo Caperucita Roja y se reanimó. Pero Caperucita Roja solamente pensó: “Mientras viva, nunca me retiraré del sendero para internarme en el bosque, cosa que mi madre me había ya prohibido hacer.”

También se dice que otra vez Caperucita Roja llevaba pasteles a la abuelita, otro lobo le habló, y trató de hacer que se salieran del sendero. Sin embargo Caperucita Roja ya estaba a la defensiva, y siguió directo en su camino. Al llegar, le contó a su abuelita que se había encontrado con otro lobo y que le había saludado con-buenos días-, pero con una mirada tan sospechosa, que si no hubiera sido porque ella estaba en la vía pública, de seguro que se la hubiera tragado.

-Bueno,- dijo la abuelita, - cerraremos bien la puerta, de modo que no pueda ingresar.- Luego, al cabo de un rato, llegó el lobo y tocó a la puerta y gritó: -¡Abre

abuelita que soy Caperucita Roja y te traigo unos pasteles!. Pero ellas callaron y no abrieron la puerta, así que aquel hocicón se puso a dar vueltas alrededor de la casa y de último saltó sobre el techo y se sentó a esperar que Caperucita Roja regresara a su casa al atardecer para entonces saltar sobre ella y devorarla en la oscuridad. Pero la abuelita conocía muy bien sus malas intenciones.

Al frente de la casa había una gran olla, así que le dijo a la niña: - Mira Caperucita Roja, ayer hice algunas ricas salsas, por lo que trae con agua la cubeta en las que las cociné, a la olla que está afuera.-Y llenaron la gran olla a su máximo, agregando deliciosos condimentos. Y empezaron aquellos deliciosos aromas a llegar a la nariz del lobo, y empezó a aspirar y a caminar hacia aquel exquisito olor. Y caminó hasta llegar a la orilla del techo y estiró tanto su cabeza que resbaló y cayó de bruces exactamente al centro de la olla hirviente, ahogándose y cocinándose inmediatamente. Y Caperucita Roja retornó segura a su casa y en adelante siempre se cuidó de no caer en las trampas de los que buscan hacer daño.

**HERMANOS GRIMM**

**ANEXO L. Versión 3: Caperucita Roja por Triunfo Arciniégas**

## CAPERUCITA ROJA

Ese día encontré en el bosque la flor más linda de mi vida. Yo, que siempre he sido de buenos sentimientos y terrible admirador de la belleza, no me creí digno de ella y busqué a alguien para ofrecérsela. Fui por aquí, fui por allá, hasta que tropecé con la niña que le decían Caperucita Roja. La conocía pero nunca había tenido la ocasión de acercarme. La había visto pasar hacia la escuela con sus compañeros desde finales de abril. Tan locos, tan traviesos, siempre en una nube de polvo, nunca se detuvieron a conversar conmigo, ni siquiera me hicieron un adiós con la mano. Qué niña más graciosa. Se dejaba caer las medias a los tobillos y una mariposa ataba su cola de caballo. Me quedaba oyendo su risa entre los árboles. Le escribí una carta y la encontré sin abrir días después, cubierta de polvo, en el mismo árbol y atravesada por el mismo alfiler. Una vez vi que le tiraba la cola a un perro para divertirse. En otra ocasión apedreaba los murciélagos del campanario. La última vez llevaba de la oreja un conejo gris que nadie volvió a ver.

Detuve la bicicleta y desmonté. La saludé con respeto y alegría. Ella hizo con el chicle un globo tan grande como el mundo, lo estalló con la uña y se lo comió todo. Me rasqué detrás de la oreja, pateé una piedrecita, respiré profundo, siempre con la flor escondida. Caperucita me miró de arriba abajo y respondió a mi saludo sin dejar de masticar.

—¿Qué se te ofrece? ¿Eres el lobo feroz?

Me quedé mudo. Sí era el lobo pero no feroz. Y sólo pretendía regalarle una flor recién cortada. Se la mostré de súbito, como por arte de magia. No esperaba que me aplaudiera como a los magos que sacan conejos del sombrero, pero tampoco ese gesto de fastidio. Titubeando, le dije:

—Quiero regalarte una flor, niña linda.

—¿Esa flor? No veo por qué.

—Está llena de belleza —dije, lleno de emoción.

—No veo la belleza —dijo Caperucita—. Es una flor como cualquier otra.

Sacó el chicle y lo estiró. Luego lo volvió una pelotita y lo regresó a la boca. Se fue sin despedirse. Me sentí herido, profundamente herido por su desprecio. Tanto, que se me soltaron las lágrimas. Subí a la bicicleta y le di alcance.

—Mira mi reguero de lágrimas.

—¿Te caíste? —dijo—. Corre a un hospital.

—No me caí.

Volvió —Así parece porque no te veo las heridas.

—Las heridas están en mi corazón —dije.

—Eres un imbécil.

Escupió el chicle con la violencia de una bala.

a alejarse sin despedirse.

Sentí que el polvo era mi pecho, traspasado por la bala de chicle, y el río de la sangre se estiraba hasta alcanzar una niña que ya no se veía por ninguna parte. No tuve valor para subir a la bicicleta. Me quedé toda la tarde sentado en la pena. Sin darme cuenta, uno tras otro, le arranqué los pétalos a la flor. Me arrimé al campanario abandonado pero no encontré consuelo entre los murciélagos, que se alejaron al anochecer. Atrapé una pulga en mi barriga, la destripé con rabia y esparcí al viento los pedazos. Empujando la bicicleta, con el peso del desprecio en los huesos y el corazón más desmigajado que una hoja seca pisoteada por cien caballos, fui hasta el pueblo y me tomé unas cervezas. “Bonito disfraz”, me dijeron unos borrachos, y quisieron probárselo. Esa noche había fuegos artificiales. Todos estaban de fiesta. Vi a Caperucita con sus padres debajo del samán del parque. Se comía un inmenso helado de chocolate y era descaradamente feliz. Me alejé como alma que lleva el diablo.

Volví a ver a Caperucita unos días después en el camino del bosque.

—¿Vas a la escuela? —le pregunté, y en seguida me di cuenta de que nadie asiste a clases con sandalias plateadas, blusa ombliguera y faldita de juguete.

—Estoy de vacaciones —dijo—. ¿O te parece que éste es el uniforme?

El viento vino de lejos y se anidó en su ombligo.

—¿Y qué llevas en el canasto?

—Un rico pastel para mi abuelita. ¿Quieres probar?

Casi me desmayo de la emoción. Caperucita me ofrecía su pastel. ¿Qué debía hacer? ¿Aceptar o decirle que acababa de almorzar? Si aceptaba pasaría por ansioso y maleducado: era un pastel para la abuela. Pero si rechazaba la invitación, heriría a Caperucita y jamás volvería a dirigirme la palabra. Me parecía tan amable, tan bella. Dije que sí.

—Corta un pedazo.

Me prestó su navaja y con gran cuidado aparté una tajada. La comí con delicadeza, con educación. Quería hacerle ver que tenía maneras refinadas, que no era un lobo cualquiera. El pastel no estaba muy sabroso, pero no se lo dije para no ofenderla. Tan pronto terminé sentí algo raro en el estómago, como una punzada que subía y se transformaba en ardor en el corazón.

—Es un experimento —dijo Caperucita—. Lo llevaba para probarlo con mi abuelita pero tú apareciste primero. Avísame si te mueres.

Y me dejó tirado en el camino, quejándome.

Así era ella, Caperucita Roja, tan bella y tan perversa. Casi no le perdono su travesura. Demoré mucho para perdonarla: tres días. Volví al camino del bosque y juro que se alegró de verme.

—La receta funciona —dijo—. Voy a venderla.

Y con toda generosidad me contó el secreto: polvo de huesos de murciélago y picos de golondrina. Y algunas hierbas cuyo nombre desconocía. Lo demás todo el mundo lo sabe: mantequilla, harina, huevos y azúcar en las debidas proporciones. Dijo también que la acompañara a casa de su abuelita porque necesitaba de mí un favor muy especial. Batí la cola todo el camino. El corazón me sonaba como una locomotora. Ante la extrañeza de Caperucita, expliqué que estaba en tratamiento para que me instalaran un silenciador. Corrimos. El sudor inundó su ombligo, redondito y profundo, la perfección del universo. Tan pronto llegamos a la casa y pulsó el timbre, me dijo:

—Cómeme a la abuela.

Abrí tamaños ojos.

—Vamos, hazlo ahora que tienes la oportunidad.

No podía creerlo.

Le pregunté por qué.

—Es una abuela rica —explicó—. Y tengo afán de heredar.

No tuve otra salida. Todo el mundo sabe eso. Pero quiero que se sepa que lo hice por amor. Caperucita dijo que fue por hambre. La policía se lo creyó y anda detrás de mí para abrirme la barriga, sacarme a la abuela, llenarme de piedras y arrojarme al río, y que nunca se vuelva a saber de mí.

Quiero aclarar otros asuntos ahora que tengo su atención, señores. Caperucita dijo que me pusiera las ropas de su abuela y lo hice sin pensar. No veía muy bien con esos anteojos. La niña me llevó de la mano al bosque para jugar y allí se me escapó y empezó a pedir auxilio. Por eso me vieron vestido de abuela. No quería comerme a Caperucita, como ella gritaba. Tampoco me gusta vestirme de mujer, mis debilidades no llegan hasta allá. Siempre estoy vestido de lobo.

Es su palabra contra la mía. ¿Y quién no le cree a Caperucita? Sólo soy el lobo de la historia.

Aparte de la policía, señores, nadie quiere saber de mí.

Ni siquiera Caperucita Roja. Ahora más que nunca soy el lobo del bosque, solitario y perdido, envenenado por la flor del desprecio. Nunca le conté a Caperucita la indigestión de una semana que me produjo su abuela. Nunca tendré otra oportunidad. Ahora es una niña muy rica, siempre va en moto o en auto, y es difícil alcanzarla en mi destartalada bicicleta. Es difícil, inútil y peligroso. El otro día dijo que si la seguía molestando haría conmigo un abrigo de piel de lobo y me enseñó el resplandor de la navaja. Me da miedo. La creo muy capaz de cumplir su promesa.

**TRIUNFO ARCINIÉGAS**

## ANEXO M. Versión 4: Caperucita Roja por Gianni Rodari

### A ENREDAR LOS CUENTOS

Érase una vez una niña que se llamaba Caperucita Amarilla.

-¡No, Roja!

-¡Ah!, sí, Caperucita Roja. Su mamá la llamó y le dijo: “Escucha, Caperucita Verde...”

-¡Que no, Roja!

-¡Ah!, sí, Roja. “Ve a casa de tía Diomira a llevarle esta piel de papa”.

-No: “Ve a casa de la abuelita a llevarle este pastel”.

-Bien. La niña se fue al bosque y se encontró una jirafa.

-

-¡Qué lío! Se encontró al lobo, no una jirafa.

-Y el lobo le preguntó: “¿Cuántas son seis por ocho?”

-¡Qué va! El lobo le preguntó: “¿Adónde vas?”

-Tienes razón. Y Caperucita Negra respondió...

-¡Era Caperucita Roja, Roja, Roja!

-Sí. Y respondió: “Voy al mercado a comprar salsa de tomate”.

-¡Qué va!: “Voy a casa de la abuelita, que está enferma, pero no recuerdo el camino”.

-Exacto. Y el caballo dijo...

-¿Qué caballo? Era un lobo

-Seguro. Y dijo: “Toma el tranvía número setenta y cinco, baja en la plaza de la Catedral, tuerce a la derecha, y encontrarás tres peldaños y una moneda en el suelo; deja los tres peldaños, recoge la moneda y cómprate un chicle”.

-Tú no sabes contar cuentos en absoluto, abuelo. Los enredas todos. Pero no importa, ¿me compras un chicle?

-Bueno, toma la moneda.

Y el abuelo siguió leyendo el periódico.

**FIN**

**GIANNI RODARI**