

**LOS MENTEFACTOS: ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE
HABILIDADES DE LECTURA CRÍTICA EN LOS ESTUDIANTES DE 3º DE LA
ESCUELA NORMAL SUPERIOR CRISTO REY**

MARÍA ANGÉLICA GARCÍA NAVARRO

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

2018

**LOS MENTEFACTOS: ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE
HABILIDADES DE LECTURA CRÍTICA EN LOS ESTUDIANTES DE 3º DE LA
ESCUELA NORMAL SUPERIOR CRISTO REY**

MARÍA ANGÉLICA GARCÍA NAVARRO

**Proyecto de grado presentado como requisito para optar el título de Magíster
en Pedagogía**

Director:

OSCAR HUMBERTO MEJÍA BLANCO

Magíster en Literatura

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

ESCUELA DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

BUCARAMANGA

2018

DEDICATORIA

A mis padres, quienes a lo largo de mi vida me han enseñado la importancia de aprender y me han apoyado en cada meta que me he propuesto.

A mis hermanos, por brindarme siempre una palabra de aliento y confiar en mí.

A Carlos, gracias amor, por ser mi mayor soporte, mi compañía en cada camino que decido recorrer y por animarme en los momentos en que sentí perder las ganas de continuar.

Y sobre todo a mi pequeña María Paula, por ser mi incansable compañera en todo este proceso, por soportar tantas ausencias y por recibirme con una gran sonrisa después de cada jornada de trabajo, esto es para ti hija mía, espero que en un futuro te sientas orgullosa de tu mamá. ¡Te amo!

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	15
1. PROBLEMA	18
1.1 PLANTEAMIENTO Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	18
1.2 JUSTIFICACIÓN	33
1.3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	36
1.3.1 Objetivo General	36
1.3.2 Objetivos Específicos	36
2. MARCO TEÓRICO	37
2.1 ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN	37
2.1.1 Antecedentes internacionales	38
2.1.2 Antecedentes nacionales	43
2.1.3 Antecedentes locales	47
2.2 MARCO CONCEPTUAL	51
2.3 MARCO LEGAL	73
3. METODOLOGÍA	82
3.1 ENFOQUE METODOLÓGICO	82
3.2 DISEÑO METODOLÓGICO	83
3.3 DESCRIPCIÓN DEL ESCENARIO Y LOS PARTICIPANTES	88
3.4 PROCESO DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN	89
3.4.1 Técnicas de recolección de la información	90
3.4.2 Instrumentos de registro y recolección de la información	95
4. DISEÑO Y ANÁLISIS DE LA PROPUESTA	99
4.1 FASE DE DIAGNÓSTICO	99
4.1.1 Análisis de la prueba diagnóstica	99

4.1.2 Análisis de la entrevista a docentes.....	119
4.1.3 Análisis documental	129
4.1.4 Observación de clase.....	132
4.1.5 Análisis de la fase de diagnóstico	133
4.2 DISEÑO DE LA PROPUESTA.....	137
4.2.1 Secuencia Didáctica	137
4.3 ANÁLISIS Y REFLEXIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA PROPUESTA.....	148
4.3.1 Análisis de los diarios de campo – secuencia didáctica.....	149
4.3.2 Resultados y análisis del producto final - Mentefacto	170
4.3.3 Resultados y análisis de la prueba de salida	172
4.4 VALIDEZ INTERNA	190
5. HALLAZGOS	192
6. CRITERIOS ÉTICOS	197
7. CONCLUSIONES	198
8. RECOMENDACIONES.....	201
BIBLIOGRAFÍA.....	204
ANEXOS.....	212

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Adaptación de distribución porcentual según niveles de desempeño en lectura	22
Figura 2. Distribución porcentual según niveles de desempeño en Lectura pruebas PISA 2012.....	24
Figura 3. Componente de Progreso.....	26
Figura 4. Adaptación Componente de Desempeño	27
Figura 5. Adaptación Índice sintético de Calidad Escuela Normal Superior Cristo Rey (2014, 2015 y 2016)	28
Figura 6. Resultados Competencias y Componentes evaluados en la Prueba SABER 2015.....	30
Figura 7. Hexágono Pedagógico.....	67
Figura 8. Mentefacto Conceptual	70
Figura 9. Pasos de la Investigación Acción	85
Figura 10. Resultados Pregunta 1.	100
Figura 11. Resultados pregunta 2.....	101
Figura 12. Resultados pregunta 3.....	102
Figura 13. Resultados pregunta 4.....	103
Figura 14. Resultados pregunta 5.....	104
Figura 15. Resultados sintetizados nivel literal	105
Figura 16. Resultados pregunta 6.....	106
Figura 17. Resultados pregunta 7.....	108
Figura 18. Resultados pregunta 8.....	109
Figura 19. Resultados pregunta 9.....	110
Figura 20. Resultados Pregunta 10.	111

Figura 21. Resultados sintetizados nivel inferencial	112
Figura 22. Resultados pregunta 11.....	113
Figura 23. Resultados pregunta 12.....	114
Figura 24. Resultados pregunta 13.....	115
Figura 25. Resultados pregunta 14.....	116
Figura 26. Resultados pregunta 15.....	117
Figura 27. Resultados sintetizados nivel crítico	118
Figura 28. Triangulación de la etapa diagnóstica: Participantes.....	134
Figura 29. Estructura del Mentefacto Conceptual	139

LISTA DE TABLAS

Pág.

Tabla 1. Adaptación de la Tabla de los niveles de Lectura de las Pruebas PISA..	20
Tabla 2. Adaptación de comparación de puntajes promedio, Colombia en PISA 2012.....	23
Tabla 3. Adaptación Etapas del Desarrollo Cognitivo de Piaget.....	52
Tabla 4. Niveles de lectura	72
Tabla 5. Fases, Técnicas e Instrumentos	89
Tabla 6. Categorías de las entrevistas a docentes	120
Tabla 7. Análisis de la información de las entrevistas a docentes	120
Tabla 8. Categoría: Estrategias de Enseñanza	123
Tabla 9. Categoría: Fortalezas y dificultades.....	126
Tabla 10. Categoría: Estrategias de Evaluación.....	128
Tabla 11. Categorías de la fase Diagnóstica	135
Tabla 12. Secuencia Didáctica.....	141
Tabla 13. Análisis de la aplicación de la secuencia didáctica (Sesión 1).....	149
Tabla 14. Análisis de la aplicación de la secuencia didáctica (Sesión 2).....	152
Tabla 15. Análisis de la aplicación de la secuencia didáctica (Sesión 3).....	160
Tabla 16. Análisis de la aplicación de la secuencia didáctica (Sesión 4 - 5).....	166
Tabla 17. Lista de chequeo – Evaluación de los mentefactos	170
Tabla 18. Comparación prueba de diagnóstica y de salida (pregunta 1)	173
Tabla 19. Comparación prueba de diagnóstica y de salida (pregunta 2)	174
Tabla 20. Comparación prueba de diagnóstica y de salida (pregunta 3)	175
Tabla 21. Comparación prueba de diagnóstica y de salida (pregunta 4)	176
Tabla 22. Comparación prueba de diagnóstica y de salida (pregunta 5)	177

Tabla 23. Comparación prueba de diagnóstica y de salida (pregunta 6)	178
Tabla 24. Comparación prueba de diagnóstica y de salida (pregunta 7)	179
Tabla 25. Comparación prueba de diagnóstica y de salida (pregunta 8)	180
Tabla 26. Comparación prueba de diagnóstica y de salida (pregunta 9)	181
Tabla 27. Comparación prueba de diagnóstica y de salida (pregunta 10)	182
Tabla 28. Comparación prueba de diagnóstica y de salida (pregunta 11)	183
Tabla 29. Comparación prueba de diagnóstica y de salida (pregunta 12)	184
Tabla 30. Comparación prueba de diagnóstica y de salida (pregunta 13)	185
Tabla 31. Comparación prueba de diagnóstica y de salida (pregunta 14)	186
Tabla 32. Comparación prueba de diagnóstica y de salida (pregunta 15)	187
Tabla 33. Comparación prueba de diagnóstica y de salida (nivel literal)	188
Tabla 34. Comparación prueba de diagnóstica y de salida (nivel inferencial)	189
Tabla 35. Comparación prueba de diagnóstica y de salida (nivel crítico)	190

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
ANEXO A. Prueba diagnóstica	212
ANEXO B. Guía de preguntas para la entrevista	218
ANEXO C. Guía de observación.....	220
ANEXO D. Lista de chequeo planeación de clase de Lengua Castellana	222
ANEXO E. Lista de chequeo mentefactos - (Estudiantes)	223
ANEXO F. Lista de chequeo mentefactos - (Docente).....	224
ANEXO G. Consentimiento informado para directivos docentes	226
ANEXO H. Asentamiento informado de los estudiantes	227
ANEXO I. Consentimiento informado para los padres de familia de los estudiantes participantes de la investigación	229
ANEXO J. Declaración del docente investigador	231
ANEXO K. Registro fotográfico	232
ANEXO L. Certificado protección de datos	236

RESUMEN

TÍTULO: LOS MENTEFACTOS: ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES EN LECTURA CRÍTICA EN LOS ESTUDIANTES DE 3º DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR CRISTO REY*

AUTORA: MARÍA ANGÉLICA GARCÍA NAVARRO**

PALABRAS CLAVE: Mentefactos, Lectura Crítica, Estrategias, Secuencia Didáctica.

DESCRIPCIÓN

La presente investigación fue planteada con el objetivo de establecer de qué manera una estrategia pedagógica que use los mentefactos puede mejorar los procesos de lectura crítica en los estudiantes de tercero de la Escuela Normal Superior Cristo Rey. El estudio tuvo como enfoque metodológico la investigación de tipo cualitativo y estuvo enmarcado dentro del diseño de la investigación acción. El marco teórico utilizó como referentes las teorías Jean Piaget, Lev Vigotsky, David Ausubel, Fabio Jurado, Daniel Cassany y principalmente la teoría del modelo de Pedagogía Conceptual propuesta por los hermanos Miguel y Julián de Zubiría Samper.

La investigación se desarrolló en tres etapas, un diagnóstico en el que se aplicaron pruebas a los estudiantes, entrevistas a las docentes y se hizo análisis documental de una planeación de clases, también se hizo observación de una sesión de clase de lengua castellana. Una vez analizada la información obtenida, se planeó y desarrolló una secuencia didáctica en la que se enseñó a los estudiantes el proceso para elaborar un mentefacto. Finalmente, se hizo análisis de los resultados de la propuesta.

Al hacer triangulación de toda la información obtenida, se hicieron las conclusiones, hallazgos y recomendaciones. Terminado el proyecto se pudo concluir, entre otras cosas, que las prácticas educativas deben permitir una constante innovación, en búsqueda siempre del mejoramiento de los desempeños de los estudiantes y por ende, su desenvolvimiento en la sociedad a la que pertenece.

* Trabajo de grado

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Maestría en Pedagogía. Director: Oscar Humberto Mejía Blanco, Magíster en Literatura

ABSTRACT

TITLE: MENTEFACTS: PEDAGOGICAL STRATEGY FOR THE DEVELOPMENT OF CRITICAL READING SKILLS IN THIRD GRADE STUDENTS OF NORMAL SCHOOL.*

AUTHOR: MARÍA ANGÉLICA GARCÍA NAVARRO**

KEYWORDS: Mentefacts, Critical Reading, Strategies, Teaching Sequence.

DESCRIPTION:

The present investigation was presented with the objective of establishing how a pedagogical strategy that uses the mentefacts can improve the critical reading processes in the third students of the Normal School.

The study had as a methodological focus the qualitative research and was framed within the design of the action research. The theoretical framework used as referents the theories Jean Piaget, Lev Vigotsky, David Ausubel, Fabio Jurado, Daniel Cassany and mainly the theory of Conceptual Pedagogy, model proposed by brothers Miguel and Julián de Zubiría Samper.

The research was developed in three stages, a diagnostic in which tests were applied to the students, interviews to the teachers and a documentary analysis of a class planning was made, and a session of the Spanish language class was also observed. Once the information obtained was analyzed, a didactic sequence was planned and developed in which students were taught the process to elaborate a mentefact. Finally, an analysis of the results of the proposal was made.

By making triangulation of all the information obtained, conclusions, findings and recommendations were made. Once the project was finished, it was possible to conclude, among other things, that educational practices should allow for constant innovation, always seeking to improve the performance of students and, therefore, their development in the society to which they belong.

* Degree work

** Faculty of Human Sciences. School of Education Master's Degree in Pedagogy. Director: Oscar Humberto Mejía Blanco, MA in Literature

INTRODUCCIÓN

La lectura: se puede entender como un proceso de interacción entre el escritor y el lector, en el que el contexto juega un papel primordial, ya que determina la forma en que quien lee aborda el texto y lo analiza desde un nivel intratextual, intertextual y extratextual. Todo esto con el fin de tomar una posición ante lo que ha leído y generar nuevos conocimientos que se adhieran a su estructura cognitiva*.

Para desarrollar este proceso se requiere un lector que sepa ubicar la información que le presenta el texto, identifique el sentido superficial y global del texto, comprenda su situación comunicativa y la intención de quien escribe, esté en la capacidad de relacionar lo que lee con otros textos, tenga conocimientos previos que le permitan abordarlo (enciclopedia) y sea capaz de tomar una posición ante lo que lee para defenderla con argumentos.

El presente proyecto de grado se planteó por el interés de la docente investigadora al notar la necesidad actual del país de mejorar los procesos de enseñanza de lectura crítica en las aulas, los cuales, a la luz de las pruebas que son aplicadas a los estudiantes al finalizar los grados 3º, 5º, 7º y 9º, han arrojado resultados bastante preocupantes en este aspecto, ya que presentan bajos desempeños en la competencia lectora.

Una vez estudiados los resultados que han obtenido los estudiantes de la institución educativa en las pruebas SABER, la docente se plantea como principales objetivos identificar las dificultades que tienen los estudiantes en lectura crítica, indagar las estrategias pedagógicas que utilizan las docentes para desarrollar estos procesos, reconocer las características que debe tener una secuencia didáctica en la que se

* Concepto de la autora

incluya el aprendizaje de la elaboración de mentefactos y finalmente, determinar si dicha herramienta permite el desarrollo de procesos de lectura crítica. Es por esto que en el primer capítulo de este documento se presenta el análisis y formulación del problema, la justificación y los objetivos de la investigación.

Para dar comienzo al proceso de investigación, se hace necesario esbozar teóricamente los principales conceptos con los cuales se trabajó en la propuesta: el primero, la lectura crítica, partiendo del concepto básico de lectura, y el segundo, los mentefactos. Estas dos concepciones se abordan desde sus principales exponentes teóricos: por un lado, los hermanos Zubiría, quienes han fundamentado parte de su trabajo en diseñar una herramienta que sirva a los docentes para desarrollar en sus estudiantes procesos superiores de pensamiento, que los lleve a generar un aprendizaje significativo: los mentefactos. Por otra parte, entre los exponentes de la teoría de lectura crítica se encuentran Daniel Cassany y Umberto Eco, quien expone su teoría sobre el lector modelo.

En cuanto a la lectura, ésta se puede entender como un proceso interactivo entre escritor, lector y contexto, éste último juega un papel fundamental, pues es a partir de éste que el lector afronta el texto y lo analiza desde cada uno de los niveles de lectura. La lectura crítica es entonces:

Un tipo complejo de lectura —el que exige niveles más altos de comprensión—; requiere los planos previos de comprensión (literal, inferencias, intenciones, etc.) del texto, y exige una suerte de respuesta personal externa del lector frente al texto (frente a su contenido, intención, punto de vista, etc.)¹

El término mentefacto significa productos de la mente, es decir, son instrumentos de conocimiento que posibilitan la construcción de conceptos. Surgen de la utilización de los mapas conceptuales de Joseph Novak y sus limitaciones

¹ CASSANY, D. Los Significados de la Comprensión Crítica. Universitat Pompeu Fabra, Barcelona. España. 2005, p. 56.

pedagógicas y la revisión constante de la teoría cognitiva de Ausubel. Estas teorías se encuentran explícitas en el segundo capítulo del documento, en el que además se tienen en cuenta también los antecedentes y el marco legal.

Para cumplir cada una de estas metas, la maestra se propuso una investigación con enfoque cualitativo, la cual pretende analizar los fenómenos tal y como ocurren dentro de un contexto social determinado, en este caso, el aula de clases. El diseño metodológico en el que se enmarcó el trabajo es el de investigación acción, que *“busca generar caminos y estrategias para comprender una realidad concreta, cotidiana, con miras a proponer una intervención que mejore las condiciones de vida de una determinada población”*². Lo mencionado anteriormente se encuentra descrito en el tercer capítulo de este documento.

Finalmente, se puede encontrar en este trabajo el capítulo cuatro, en el que se expone la propuesta sugerida para el mejoramiento de las habilidades en lectura crítica de la población objeto de investigación, así como la evaluación de la misma; y los capítulos cinco, seis, siete y ocho, que exponen los hallazgos, criterios éticos, conclusiones y recomendaciones, respectivamente.

² ROJAS, M. La Investigación Acción y la Práctica Docente. En Cuaderno de Educación # 42. Facultad de Educación. 2012. Universidad Alberto Hurtado. Disponible en: http://www.cide.cl/documentos/investigacion_accion_cuaderno41_MTRojas.pdf

1. PROBLEMA

“El proyecto debe comenzar por ubicar el asunto en estudio dentro de un contexto amplio, de manera que posteriormente sea fácil comprender su importancia, limitaciones y proyecciones”³.

1.1 PLANTEAMIENTO Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

La lectura crítica es el proceso que se da cuando el individuo al enfrentarse a un texto; va más allá de la mera decodificación de signos o la comprensión de una temática específica expuesta en él. Quien lee realiza todo un proceso de comprensión, que abarca el nivel intratextual, identificando los mecanismos de coherencia lineal, local y global de un texto y el nivel intertextual, en el que hace uso de sus conocimientos previos para poder entender los planteamientos que hace el autor a través del texto. Todo esto con el fin de tomar una posición ante lo que ha leído y comprender de manera específica el entorno que lo rodea.

El desarrollo de esta habilidad en los estudiantes inquieta hoy en día el sector educativo. Por un lado, ésta preocupación es evidente dentro de nuestras instituciones educativas, ya que los estudiantes están presentando inconvenientes al momento de hacer análisis crítico en sus lecturas, puesto que no sobrepasan el nivel literal, situación que se ha venido evidenciando en los resultados de las evaluaciones que son aplicadas con el fin de medir el desempeño de los educandos a nivel nacional e internacional. Por otro lado, es una inquietud también para el Ministerio de Educación Nacional, en su intención de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje del país y llevar a Colombia a ser uno de los países con

³ MORALES, Víctor. Planeamiento y Análisis de Investigaciones. Serie Alma Máter 1. Ediciones Eldorado. Caracas. 1992, p. 11.

mejores estándares educativos de América Latina para el 2025, para lo cual sin duda se requiere formarlos como lectores críticos pues aportará para su desarrollo en el resto de áreas del conocimiento, además de su desempeño en lenguaje. Esta mejora proyectada por el MEN deberá verse reflejada en los resultados de las pruebas internas y externas aplicadas en nuestro país.

Desde el contexto colombiano, se pueden analizar en primer lugar los resultados de las pruebas internacionales PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, Programme for International Student Assessment por sus siglas en Inglés), las cuales son un proyecto de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), cuyo objetivo es evaluar la formación de los alumnos cuando llegan al final de la etapa de enseñanza obligatoria, hacia los 15 años, a quienes les evalúan las competencias en lectura, matemáticas y competencias científicas. Para PISA, las competencias son *“las habilidades, la pericia y las aptitudes de los estudiantes para analizar y resolver problemas, para manejar información y para enfrentar situaciones que se les presentarán en la vida adulta y que requerirán de tales habilidades”*⁴. Nuestro país participó desde el año 2006, cuando se hizo énfasis en ciencias; en 2009 cuando se aplicó la prueba con énfasis en lectura, en el año 2012, evaluación que enfatizó en matemáticas y en el año 2015, cuando se enfatizó en ciencias nuevamente.

Para la aplicación de las pruebas, el comité de la OCDE refiere la competencia lectora como la capacidad que tiene *“el individuo para comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos, con el propósito de alcanzar sus objetivos personales, desarrollar su conocimiento y sus capacidades, y participar en la sociedad”*⁵. Otros rasgos que se tienen en cuenta son el dominio de los procesos, el entendimiento de los conceptos y la habilidad de actuar o funcionar en varias

⁴ ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO. El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve. Santillana. p. 5

⁵ *Ibíd.*, p. 7

situaciones dentro de cada dominio.

Los niveles de desempeño en lectura en las Pruebas son evaluados teniendo en cuenta las tareas que los estudiantes son capaces de realizar, además de las competencias, conocimientos y habilidades que utilizan para ejecutarlas. Los criterios que se establecen para cada nivel son los siguientes:

Tabla 1. Adaptación de la Tabla de los niveles de Lectura de las Pruebas PISA⁶

Nivel	Características de las tareas
6 (por encima de 698 puntos)	En este nivel el lector debe demostrar capacidad de inferencia y comparación; así como una comprensión completa y detallada de uno o más textos. Entre las habilidades se destacan la reflexión e interpretación de ideas, la creación de hipótesis y la evaluación crítica de un texto que contiene un tema desconocido y complejo.
5 (entre 626 y 697 puntos)	Este nivel requiere del lector la capacidad de recuperación e identificación de información importante del texto. Es importante que pueda reconocer la hipótesis del texto, cuyo contenido puede no ser familiar para el lector.
4 (entre 553 y 625 puntos)	En este nivel el lector debe demostrar la capacidad para localizar y organizar las ideas expuestas en un texto. Se requiere cierto conocimiento de quien lee para crear una hipótesis o evaluar un texto de manera crítica, cuyo contenido y forma pueden ser desconocidos.
3 (entre 480 y 552 puntos)	Las tareas de este nivel exigen al lector localizar y reconocer la relación que existe entre las ideas de un texto. Requiere la identificación de una idea principal, así como la comprensión de significados de una palabra o frase. Debe demostrar una comprensión detallada del texto en relación con saberes cotidianos y conocidos.
2 (entre 407 y 479 puntos)	Este nivel es relacionado con aquel lector que puede reconocer la idea principal de un texto y hacer inferencias sobre el mismo con el fin de entender las relaciones existentes en él o interpretar el sentido de una parte específica de éste. El lector ejecuta estas tareas con base en experiencias y actitudes personales.

⁶ ICFES. Colombia en PISA 2009 Síntesis de resultados. [En línea] p. 15 [Consultado de mayo, 2016] Disponible en <https://icfesdatos.blob.core.windows.net/datos/Colombia%20en%20PISA%202009%20Sintesis%20de%20resultados.pdf>

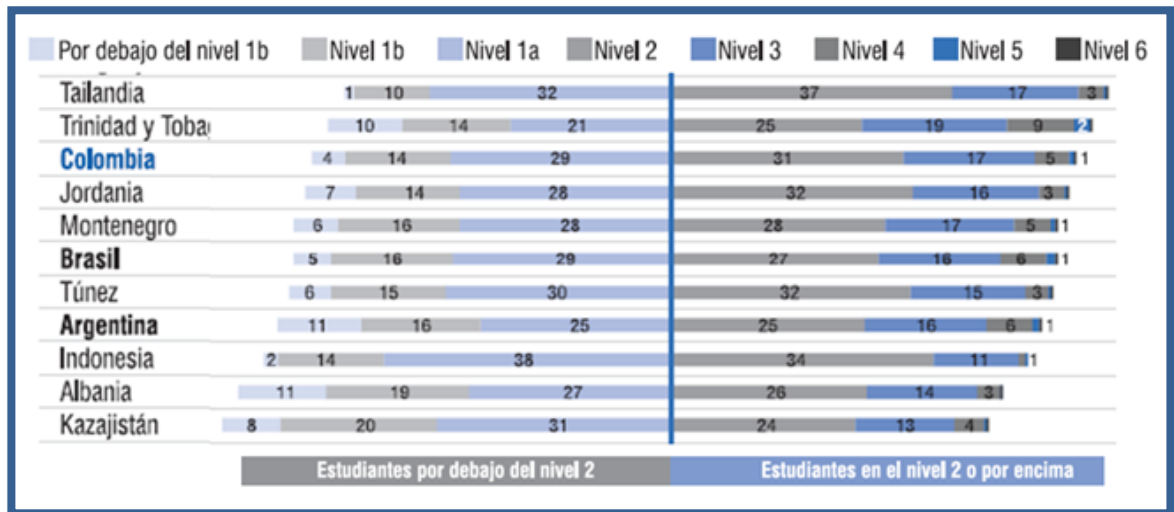
Nivel	Características de las tareas
1ª (entre 335 y 406 puntos)	Las tareas de este nivel exigen al lector localizar una o más ideas independientes del texto, las cuales se encuentran explícitamente enunciadas; además requiere reconocer el tema principal o el propósito del autor del texto sobre un contenido familiar, para lo cual necesita hacer conexiones sencillas.
1b (entre 262 y 334 puntos)	En este nivel se procura que el lector pueda buscar una sola idea en el texto que esté explícitamente enunciada y ubicada en un lugar destacado de un texto breve, sintácticamente simple y con un contexto familiar y cercano. Se necesita que quien lee haga conexiones simples entre las ideas del texto.

En un informe emitido por el Ministerio de Educación, sobre los resultados de la evaluación PISA aplicada en el año 2009 en Colombia, se muestra que el 47% de los estudiantes que desarrollaron la prueba se encuentran por debajo del nivel mínimo aceptable teniendo en cuenta los criterios establecidos, como se muestra en el siguiente gráfico. Esto quiere decir que

Estos jóvenes reconocen las ideas principales de los textos, establecen algunas relaciones y hacen interpretaciones sencillas, pero tienen dificultades para comprender textos complejos e información implícita, para comparar y contrastar ideas y asumir una posición crítica y argumentada sobre las mismas⁷.

⁷ COLOMBIA En PISA 2009 - Mensaje de urgencia a la calidad de la educación. Ministerio de Educación Nacional. Centro Virtual de Noticias de la Educación. Diciembre 7 de 2010. [En línea] [Consultado de mayo, 2016] Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-257876.html>

Figura 1. Adaptación de distribución porcentual según niveles de desempeño en lectura ⁸



En segundo lugar, en los resultados obtenidos en las pruebas realizadas en el año 2012, aunque se notó cierta mejoría en relación con los resultados anteriores, Colombia aún sigue mostrando desempeños muy inferiores al promedio de países de la OCDE, ya que obtuvo un puntaje total de 403 en el área de Lengua, superando solo por 19 puntos el resultado menos favorable que fue el de Perú. El mayor puntaje lo obtuvo Shangai (570), Colombia quedó distanciada por 167 puntos como es evidente en la próxima tabla.

⁸ ICFES, Óp. Cit., p. 12 [Consultado en mayo, 2016]

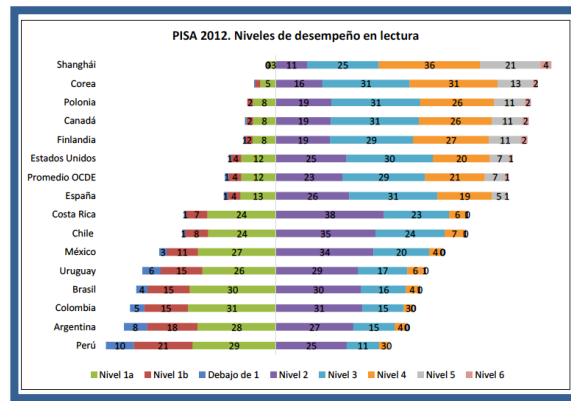
Tabla 2. Adaptación de comparación de puntajes promedio, Colombia en PISA 2012⁹

	<i>Lenguaje</i>	
	Promedio	Desviación estándar
Chile	441 ▲	78
México	424 ▲	80
Uruguay	411 —	96
Costa Rica	441 ▲	74
Brasil	410 —	85
Argentina	396 —	96
Colombia	403 —	84
Perú	384 ▼	94
Promedio OECD	496	94
Shanghái - China	570	80

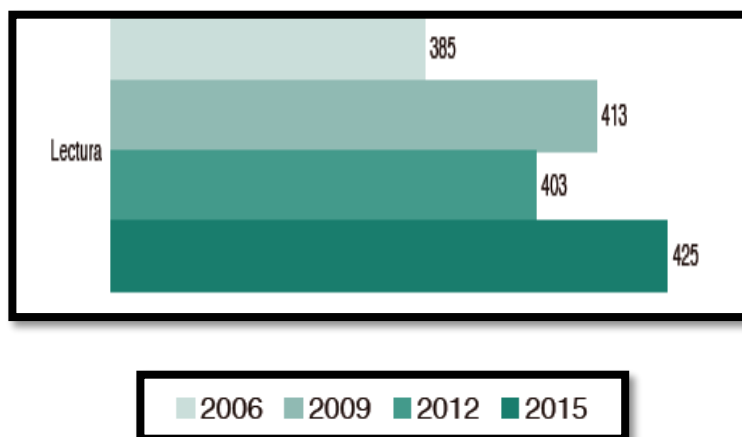
Además, se pudo detectar que la mayoría de los estudiantes se encuentran entre los niveles 1 y 2 de lectura, es decir, del total de 100 chicos que presentaron la prueba, 51 de ellos se encuentran en el nivel 1a o debajo de él. El resto, se ubica en los niveles dos, tres y cuatro; este último solo lo alcanzaron cuatro estudiantes mientras que ninguno pudo situarse en el nivel cinco o seis. Tal como lo muestra la siguiente gráfica.

⁹ ICFES. Colombia en PISA 2012 Principales resultados. [En línea] p. 20 [Consultado en mayo, 2016] Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-336001_archivo_pdf.pdf

Figura 2. Distribución porcentual según niveles de desempeño en Lectura pruebas PISA 2012¹⁰



En cuanto a las pruebas realizadas por los estudiantes colombianos en el año 2015 y haciendo una comparación de los resultados obtenidos en años anteriores, se puede notar una mejoría en los desempeños de los estudiantes, como muestra la siguiente gráfica:



¹⁰ Ibíd., p. 18.

Esta vez Colombia obtuvo mejores resultados que Brasil, a quien supera por 18 puntos y por 27 puntos a Perú, quien obtuvo el resultado más bajo. El mayor puntaje en esta prueba lo alcanzó Singapur con 535 puntos; quien superó a Colombia por 110 puntos. Al hacer un análisis de los resultados de las pruebas, el Gobierno Nacional ha concluido que esta mejora se debe a la implementación de diferentes programas educativos como la Jornada Única, el Programa Todos a Aprender, “Ser pilo paga”, “Supérate con el Saber” y el Plan Nacional de Lectura y Escritura, propuesto con el fin de mejorar las competencias de los estudiantes en lectura.

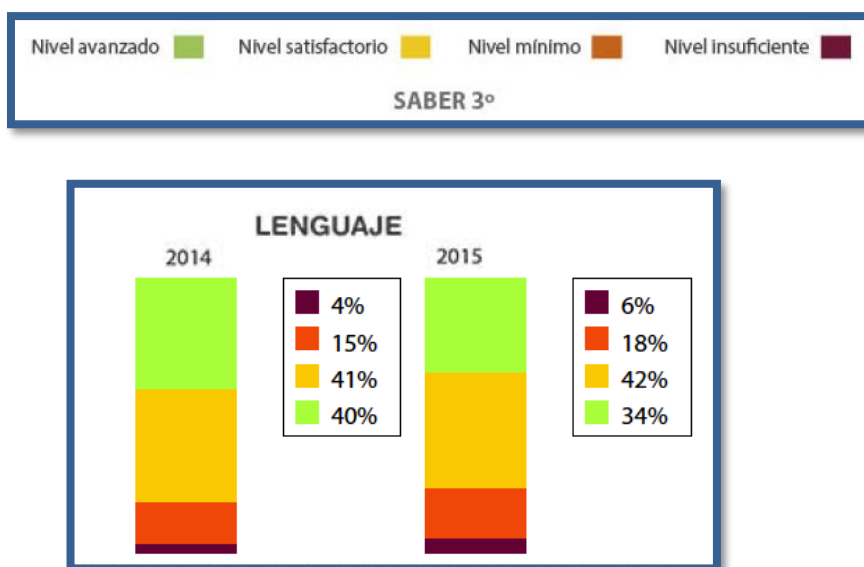
A pesar de lo anterior, Colombia aún sigue estando por debajo de la media de la OCDE en 63 puntos. Toda la información analizada anteriormente demuestra que, aunque se han mejorado ciertos procesos de enseñanza y aprendizaje en el país, aún estamos lejos de alcanzar la excelencia educativa y desarrollar en los estudiantes procesos de pensamiento superiores que le permitan desenvolverse en el medio que los rodea.

Desde el contexto local, otra muestra de esta problemática reposa en los resultados obtenidos en las pruebas SABER aplicadas en los años 2014, 2015 y 2016, en el ámbito institucional, en la Escuela Normal Superior Cristo Rey en el grado 3º. Para esto, se toma como referencia el documento Reporte de la Excelencia (años 2015, 2016 y 2017) publicado por el Ministerio de Educación, donde se explican los resultados de las instituciones educativas y se analizan a la luz de cada uno de los componentes establecidos para arrojar el Índice Sintético de Calidad Educativa, como son el de Progreso, Desempeño, Eficiencia y Ambiente Escolar.

Para empezar, se toca el ámbito del progreso, el cual busca medir qué tanto ha mejorado el colegio en relación con los resultados que el establecimiento educativo obtuvo en el año anterior. En el año 2014, un 4% de los estudiantes de 3º se encontraban en el nivel Insuficiente de desempeño, cifra que aumentó al 6% en el año 2015, el nivel mínimo pasó de un 15% en el 2014 a un 18% en el 2015, 41% a

42% en el nivel satisfactorio y finalmente el nivel avanzado pasó de un 40% en 2014 a 34% en 2015. A partir de estas cifras se puede concluir que el nivel avanzado de desempeño ha tenido un retroceso, ubicando más cantidad de estudiantes en los otros niveles.

Figura 3. Componente de Progreso¹¹



Dentro del ámbito del desempeño, el cual analiza el puntaje promedio del establecimiento educativo en los grados y áreas tenidos en cuenta en cada ciclo escolar, se puede observar que el puntaje total de las pruebas en el área de Lenguaje en el año 2014 fue de 360 puntos, mientras que el de Colombia fue de 323; en el año 2015, en el nivel institucional se alcanzó un puntaje de 344 puntos, en este año el de Colombia estuvo en los 325 puntos. Cabe resaltar que a pesar de que el promedio institucional es más alto que el del país, comparado con el del año

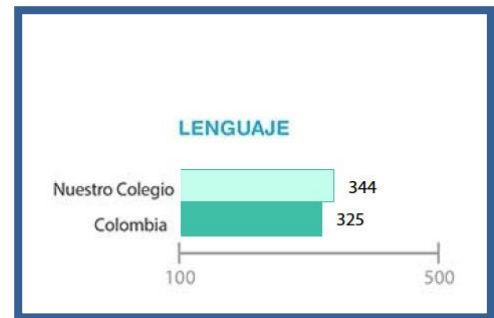
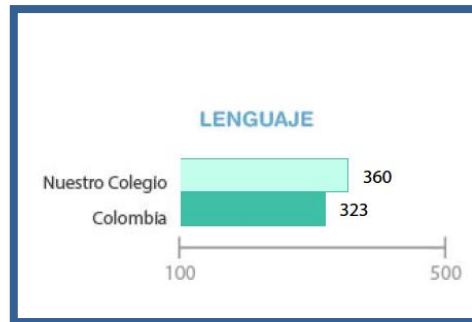
¹¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Reporte de la excelencia 2016. Institución Educativa Escuela Normal Superior Cristo Rey. p. 2.

anterior, bajó y sigue estando en un promedio regular teniendo en cuenta el puntaje total que pueden arrojar las pruebas (500 puntos).

Figura 4. Adaptación Componente de Desempeño¹²

Puntaje promedio SABER 3º - 2014

Puntaje Promedio SABER 3º - 2015



Un tercer ámbito es el de eficiencia, el cual equivale a la tasa de aprobación de cada nivel (en este caso primaria), es decir, la proporción de alumnos que aprueban el año escolar y son promovidos al grado siguiente. Este promedio arroja un 94% de aprobación del año escolar e 2014 y un 96% de aprobación en 2015, según reporte hecho por la institución educativa.

En último lugar, se encuentra el ámbito de ambiente escolar, el cual mide a la escuela en términos de Ambiente de aula, referido a la existencia mínima de una clima propicio para el aprendizaje; y seguimiento al aprendizaje, que se refiere a la calidad y frecuencia de los procesos de retroalimentación que los maestros hacen al trabajo de sus alumnos. En este caso, tanto en el 2014 como en el 2015 los promedios fueron los mismos, alcanzando un puntaje de 47 y 51, respectivamente, siendo 100 el puntaje más alto posible.

¹² *Ibíd.*, p. 3.

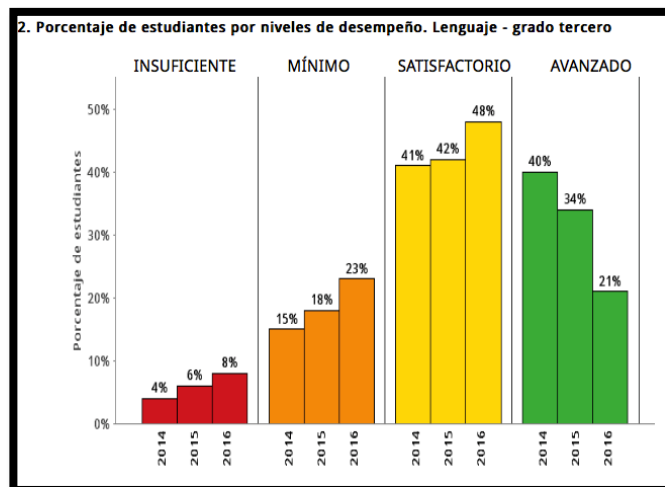
Toda la información expuesta anteriormente arroja un puntaje total para el índice sintético de calidad de la institución educativa, el cual en el año 2014 alcanzó un 6.78, en el año 2015 fue de 7,25 puntos y en el año 2016 bajó a .

Figura 5. Adaptación Índice sintético de Calidad Escuela Normal Superior Cristo Rey (2014, 2015 y 2016)¹³



Finalmente, se hace un comparativo de los puntajes generales de los estudiantes del grado tercero en la prueba de lenguaje durante los últimos tres años, con el fin de observar el avance o retroceso en el desempeño de los niños al presentar la prueba. Este comparativo se puede observar en la siguiente figura:

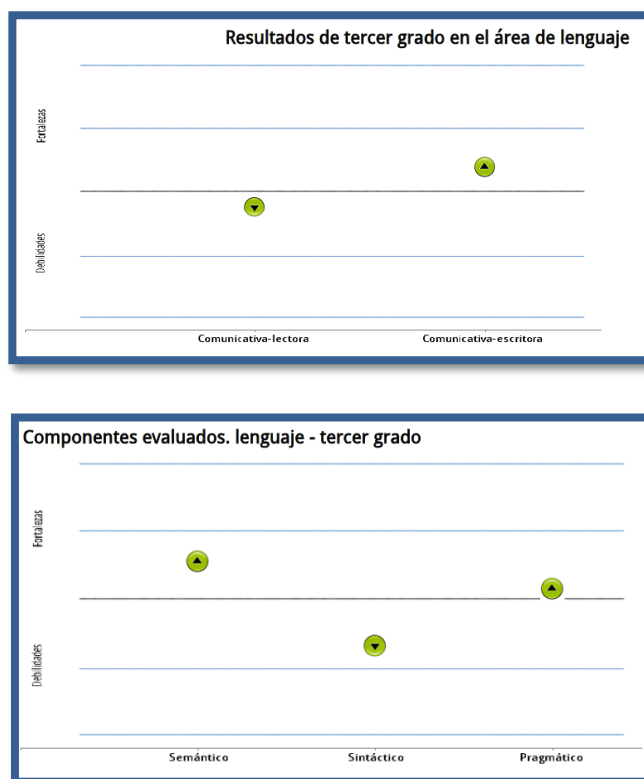
¹³ *Ibíd.*, p. 1.



La anterior imagen nos muestra que en efecto ha habido un retroceso en el desempeño de los estudiantes en la prueba de Lenguaje, ya que el porcentaje de estudiantes que se encuentra en el nivel avanzado ha disminuido, mientras que ha aumentado en los niveles insuficiente y mínimo. Aunque también ha avanzado un poco el nivel satisfactorio, al comparar éste con los otros niveles se puede observar que es el que menos ha aumentado.

Por otro parte, en lo referido a las competencias y componentes evaluados en lenguaje en las pruebas Saber, aunque en el año 2014 se obtuvieron buenos resultados, en el año 2015 el desempeño por parte de los estudiantes en la competencia comunicativa escritora fue bueno, mientras que en la competencia comunicativa lectora se mostraron debilidades. Así mismo, los estudiantes muestran fortalezas en los componentes semántico y pragmático, pero se evidenciaron flaquezas en el componente sintáctico. Esto demuestra que aún hace falta mejorar los procesos de lectura, en este caso de lectura crítica en la institución educativa.

Figura 6. Resultados Competencias y Componentes evaluados en la Prueba SABER 2015¹⁴



En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional ha dado a los maestros algunas herramientas con las cuales se posibilita el mejoramiento de las prácticas educativas en las instituciones del país, entre ellas encontramos el documento de los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje. En tal documento, se hace mención de los procesos de comprensión y producción, los cuales “*suponen la presencia de actividades cognitivas básicas como la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción, la comparación, la asociación.*”¹⁵ De esta manera, una formación en lenguaje que incluya estos procesos mentales y

¹⁴ Documento: ICFES. Resultados Pruebas SABER. Institución Educativa Escuela Normal Superior Cristo Rey. 31 de marzo de 2016. p. 7.

¹⁵ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje. 2006. p. 21.

los relacionen con el contexto socio-cultural de los individuos en formación, facilitará la inserción en cualquier contexto social, y además aportará de manera significativa a los procesos de categorización del mundo, de organización de los pensamientos y acciones, y en consecuencia de construcción de la identidad individual y social. Un individuo que desarrolle competencias en lenguaje estará en la capacidad de interactuar con el entorno que lo rodea y de proponer nuevas formas de construcción del mismo y es precisamente esa la clase de ciudadanos que se pretenden formar en las instituciones educativas del país.

Así mismo, los estándares de Lengua Castellana proponen, para el grado 3º, dentro del componente de comprensión e interpretación textual:

- Leo diferentes clases de textos: manuales, tarjetas, afiches, cartas, periódicos, etc.
- Reconozco la función social de los diversos tipos de textos que leo.
- Identifico la silueta o el formato de los textos que leo.
- Elaboro hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura; para el efecto, me apoyo en mis conocimientos previos, las imágenes y los títulos.
- Identifico el propósito comunicativo y la idea global de un texto.
- Elaboro resúmenes y esquemas que dan cuenta del sentido de un texto.
- Comparo textos de acuerdo con sus formatos, temáticas y funciones.¹⁶

Otro de los documentos que propone el Ministerio de Educación para mejorar las prácticas docentes es el de los Derechos Básicos de Aprendizaje, los cuales son *“una selección de saberes claves que indican lo que los estudiantes deben aprender*

¹⁶ *Ibíd.*, p. 32.

*en cada grado escolar desde 1º hasta 11º*¹⁷. Estos establecen que para el grado 3º el estudiante “*realiza inferencias y relaciones coherentes sobre el contenido de una lectura a partir de la información que le brinda el texto*”¹⁸.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede decir que tanto en los estándares como en los derechos básicos de aprendizaje, se recalca la estrecha relación que existe entre el lenguaje y el desarrollo del pensamiento, además, al final de la exposición de estos ejes se apunta que se deben desarrollar cuatro competencias fundamentales: la competencia crítica, la textual, la argumentativa y la crítico intertextual.

Finalmente, se hace un análisis al documento del plan de mejoramiento institucional con el fin de identificar qué acciones específicas están enmarcadas en el fortalecimiento de habilidades de lectura crítica y se encontró que, si bien existe un componente relacionado con el proceso de evaluación como instrumento para mejorar la calidad educativa, en el que se propone como objetivo hacer una reestructuración de los planes de estudio teniendo en cuenta los estándares; no se hace hincapié en los procesos que se desarrollan dentro de la clase de Lengua Castellana, más específicamente en lo relacionado con la lectura crítica.

Como resultado del análisis hecho en el presente problema, se llega a la conclusión de la necesidad de mejorar los desempeños de los estudiantes de 3º de la Escuela Normal en el área de Lengua Castellana, especialmente en lo referido a las habilidades de lectura crítica. Es así que este trabajo se propone analizar la incidencia de una estrategia didáctica elaborada a partir de los Mentefactos, que son una herramienta de enseñanza y aprendizaje expuesta por los hermanos

¹⁷ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Derechos Básicos de Aprendizaje. Lengua Castellana. 2015. P. 3. Disponible en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-349446_genera_dba.pdf [Consultado en junio de 2016]

¹⁸ *Íbid.*, p. 11.

Zubiría dentro de modelo de Pedagogía Conceptual. Para esto, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué dificultades presentan los estudiantes de 3º en lo referido a los procesos de lectura?
- ¿Qué estrategias pedagógicas implementan las docentes de 3º para desarrollar habilidades de lectura crítica en los estudiantes?
- ¿Qué características debe tener una propuesta pedagógica que fortalezca los procesos que se desarrollan en el área de Lengua Castellana, específicamente en lo referido a la lectura crítica?
- ¿Cómo puede el aprendizaje de la elaboración de mentefactos provocar en los estudiantes el desarrollo de estas habilidades?

Finalmente, se propone la siguiente pregunta como directriz para el desarrollo del presente proyecto:

¿Cómo potenciar el desarrollo de habilidades de lectura crítica en los niños de 3º de la Escuela Normal a través de la enseñanza de la elaboración de mentefactos?

1.2 JUSTIFICACIÓN

Este proyecto de investigación se hace necesario debido a que aportará a la comunidad académica de la Escuela Normal Superior Cristo Rey de Barrancabermeja en la construcción de conocimiento en un campo tan importante como es la didáctica del lenguaje, el desarrollo del pensamiento crítico y los procesos de lectura; en específico, contribuirá al docente investigador y la comunidad en la que se aplicará el proyecto motivando transformación que pueden

generar cambios positivos permanentes en las prácticas docente y las competencias de los estudiantes.

En primer lugar, el docente investigador que desarrolla este proyecto, al aplicar la estrategia didáctica propuesta, modificará sus prácticas pedagógicas. El hecho de profundizar en teorías correspondientes a la lectura crítica, el estudio de los Lineamientos Curriculares, Estándares y Derecho Básicos de Aprendizaje correspondientes al área de lenguaje enriquecerá la perspectiva de análisis del docente investigador y le permitirá orientar mejor sus decisiones con respecto a su quehacer. Consecuentemente, los estudiantes que harán parte de la investigación serán partícipes de estas transformaciones y podrán beneficiarse de las virtudes de la estrategia pedagógica que se aplique.

En este sentido, si los resultados del proyecto son positivos, los cambios pueden perdurar en las prácticas del docente investigador y estas pueden hacer eco en sus colegas de manera que ellos adopten nuevas estrategias y se sientan motivados a transformar sus prácticas. Además, la comunidad educativa de la institución se hará conocedora del proyecto, de los resultados obtenidos al finalizar y el análisis de aciertos y errores, por lo que tendrán la posibilidad de adoptar las actividades con las que se lograron objetivos de aprendizaje y descartar o modificar aquellas prácticas que aportaron poco o nada al proceso.

Cabe resaltar, que desde Los Lineamientos Curriculares se promueven las propuestas que apunten a que dentro de la escuela se propague el espíritu crítico, como se espera hacerlo con este proyecto pues expone la lectura como "*un proceso significativo y semiótico, cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda de significado*". Además. Desde los cinco ejes que se proponen en estas directrices del MEN para trabajar lenguaje en el aula, la propuesta de este proyecto corresponde a dos de ellos, el eje referido a los procesos de interpretación

y producción de textos y un eje referido a los procesos de desarrollo de pensamiento.

En este mismo sentido, esta propuesta investigativa es válida y necesaria, debido que para su construcción no se desconocen los DBA (Derechos Básicos de Aprendizaje), por el contrario son una de las herramientas guía para su concepción. Específicamente, con respecto a los DBA se plantea lograr que los estudiantes realicen inferencias y relaciones coherentes sobre el contenido de una lectura a partir de la información que brinda el texto; planea sus escritos a partir de tres elementos: propósito comunicativo, mensaje y destinatario, utilizando esquemas sencillos sugeridos por un adulto; realiza intervenciones orales sobre un tema tratado en clase, una lectura o un evento significativo, en las cuales contesta preguntas o da su opinión.¹⁹

En cuanto a la comunidad académica, este trabajo aportará a la construcción de conocimiento con respecto a un tema de interés reciente: la lectura crítica. Además, de aplicar el resultado de otros procesos de investigación y creación: la pedagogía conceptual y los mentefactos como herramienta didáctica. A partir de los resultados descritos en esta investigación, podrán generarse nuevos procesos de investigación que permitan validar los resultados de esta o contradecirlos y aportar así a discusiones académicas que posibiliten mejorar las prácticas correspondientes a la didáctica del lenguaje y por tanto el desempeño de los estudiantes como lectores y escritores que se mide a través de las pruebas SABER y PISA, y sobre todo por su desempeño en la cotidianidad.

En definitiva, esta investigación no generará un cambio masivo en las prácticas de los docentes de lectura en el territorio nacional. Sin embargo, puede revolucionar las prácticas del investigador y los de los docentes de su comunidad educativa, en

¹⁹ Ibíd. p. 2.

el mejor de los casos. Estos pequeños cambios, propiciados en varias comunidades educativas por diferentes docentes investigadores impulsarán la inquietud constante por la mejora de las prácticas en el aula. Este proyecto es una gota de agua en el mar de cambios y reflexiones que los docentes debemos generar para mejorar no solo los resultados que obtienen los estudiantes en las pruebas sino su desempeño como ciudadanos críticos que reinventan de manera positiva y a través de la lectura crítica de su entorno, la sociedad.

1.3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.3.1 Objetivo General. Establecer de qué manera una estrategia didáctica que use los mentefactos puede mejorar los procesos de lectura crítica en los estudiantes de tercero de la Escuela Normal Superior Cristo Rey.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Identificar las dificultades que presentan los estudiantes de 3º en los procesos de lectura.
- Indagar las estrategias didácticas que aplican las docentes de 3º con el fin de desarrollar habilidades de lectura crítica en los estudiantes.
- Determinar si el aprendizaje de la elaboración de mentefactos a partir de un texto leído trae consigo el desarrollo de habilidades de lectura crítica.
- Determinar qué características debe tener una secuencia didáctica para fortalecer los procesos que se desarrollan en el área de Lengua Castellana, específicamente en lo referido a la lectura crítica.

2. MARCO TEÓRICO

“La función del marco teórico es, pues, precisar y organizar las ideas y conceptos contenidos en la sección introductoria, de manera que los mismos puedan ser manejados y convertidos en acciones concretas”²⁰.

El marco teórico del presente proyecto está dividido en tres partes: antecedentes de investigación, marco conceptual y marco legal. El primero expone algunas propuestas que se han planteado con anterioridad a nivel internacional, nacional y local relacionadas con los temas que acá se trabajan; el segundo abarca las teorías que fueron consultadas con el fin de dar soporte a la propuesta y en el tercero, se presentan las leyes y decretos estipulados a nivel nacional que dan sustento al trabajo que se desarrolla.

2.1 ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN

Han sido muchas las investigaciones que se han desarrollado en torno a los temas que se plantean en la presente investigación, las cuales pueden servir de guía para analizar lo que se ha hecho y lo que falta por hacer en torno a éstos y dar paso a nuevas propuestas que permitan mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las instituciones educativas.

Para el desarrollo de los antecedentes de investigación, se hizo revisión bibliográfica de proyectos que han abordado temas sobre lectura crítica, la aplicación del modelo de pedagogía conceptual y los organizadores gráficos.

²⁰ MORALES., Óp. Cit., p. 13.

2.1.1 Antecedentes internacionales

Título: El problema de la enseñanza de la lectura en educación primaria²¹

Autores: Francis Delhi Barboza P. y Francisca Josefina Peña G.

Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes

Mérida (estado Mérida) Venezuela

Año: 2013

Objetivo: conocer cómo utilizan los docentes de educación primaria las estrategias didácticas en la enseñanza fundamental de la lectura, como pilar para la educación integral del estudiante. Los participantes seleccionados para este trabajo fueron 12 docentes de educación primaria, seis de instituciones públicas y seis privadas.

Metodología: Este trabajo investigativo se propuso dentro del enfoque cualitativo, específicamente, una investigación de campo de carácter exploratorio y descriptivo. Para recopilar la información se utilizó como principal instrumento la encuesta.

Conclusiones: Una vez desarrollado el proceso de investigación, los resultados demuestran que los docentes no se detienen en el proceso de la enseñanza de la lectura que conduce al fortalecimiento de la conciencia social, para la transformación efectiva de la sociedad.

²¹ BARBOZA P., Francis Delhi; PEÑA G., Francisca Josefina. El problema de la enseñanza de la lectura en educación primaria. *Educere*, Enero-Abril de 2014. p. 133-142. [Consultado en junio de 2016] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35631103015>

Título: Guía Didáctica Conociendo nuestro cuerpo basado en metodología conceptual, para propiciar el aprendizaje de la biología en los estudiantes de segundo año BGU de la unidad educativa del milenio “mejía d7” de la ciudad de Quito, provincia pichincha durante el periodo lectivo marzo-julio 2015²²

Autor: Licenciada Lidia Beatriz López Sánchez en Riobamba
Ecuador

Año: 2016

Objetivo: Generar el aprendizaje de la Biología (Sistemas del cuerpo humano) mediante la aplicación de la Guía didáctica “Conociendo nuestro cuerpo”, basada en metodología conceptual en los estudiantes de segundo bachillerato general unificado paralelo “A” de la Unidad Educativa del Milenio “Mejía D7”.

Metodología: El diseño de la investigación que se aplicó en este trabajo es no experimental, se basó fundamentalmente en la observación de las actividades realizadas en el salón de clase por los estudiantes. Así mismo, se aplicaron las siguientes formas de investigación: Investigación Bibliográfica, Investigación de laboratorio, Investigación de Campo, Investigación aplicada e Investigación Transversal. Los métodos utilizados fueron el Método hipotético deductivo y el método analítico–sintético.

Las técnicas que se emplearon para la obtención de datos e información fueron una Prueba de conocimientos y la Observación. Entre los instrumentos de investigación se usaron el Cuestionario de medición de aprendizajes y la Escala de calificación y

²² LÓPEZ SÁNCHEZ, Lidia Beatriz. Guía Didáctica “conociendo nuestro cuerpo” basado en metodología conceptual, para propiciar el aprendizaje de la biología en los estudiantes de segundo año BGU de la unidad educativa del milenio “mejía d7” de la ciudad de Quito, provincia pichincha durante el periodo lectivo marzo-julio 2015. Ecuador. 2016. [Consultado en junio de 2016] Disponible en: <http://dspace.unach.edu.ec/bitstream/51000/1945/1/UNACH-EC-IPG-CEB-2016-0003.pdf>

la Ficha de observación. La propuesta de intervención fue aplicada a 23 estudiantes de segundo de bachillerato.

Conclusiones: Al finalizar la aplicación de la propuesta, la docente investigadora pudo concluir que la aplicación de la Guía didáctica basada en la metodología conceptual facilita el aprendizaje de la Biología ya que motiva la participación activa de los estudiantes, refuerza los conocimientos adquiridos con anterioridad y permite la utilización de diferentes recursos didácticos en el aula, entre ellos las TIC.

Título: Expresando la existencia: el pensamiento crítico por medio del arte, la ética y la filosofía²³

Autores: Margarita María Fernández Larralde, del Departamento de Arte, Instituto Tecnológico de Monterrey, y Martha Sañudo Velasco, del Departamento de Filosofía, Instituto Tecnológico de Monterrey. México

Objetivo: promover el pensamiento crítico del alumnado por medio de una actividad creativa, innovadora y multidisciplinaria además servir de inspiración a otros colegas para que diseñen actividades semejantes o equivalentes con elementos innovadores y multidisciplinarios que fomenten el pensamiento crítico y el aprendizaje experiencial.

El proyecto fue aplicado a materias de nivel universitario ofrecidas entre el segundo y quinto semestre en una universidad privada del norte de México. Las materias se denominan “Ética, persona y sociedad” y “Arte contemporáneo y sociedad”. Las docentes realizaron un esfuerzo por diseñar actividades que fomenten el pensamiento crítico y la experiencia artística a partir de la riqueza interdisciplinaria de dos ramas del conocimiento distintas.

²³ FERNÁNDEZ LARRALDE, Margarita María; SAÑUDO VELASCO, Martha. Expresando la existencia: el pensamiento crítico por medio del arte, la ética y la filosofía. México.

Conclusiones: Al finalizar la aplicación del proyecto, las docentes investigadoras pudieron concluir que:

- La interdisciplinariedad, el aprendizaje experiencial y el desarrollo del pensamiento crítico se logran mediante múltiples intervenciones entre el profesor y el alumno.
- Los docentes desde su labor pueden ofrecer a los estudiantes actividades innovadoras, creativas y momentos de reflexión que permitan el desarrollo de estas habilidades.
- En el proyecto se ejemplifica cómo las artes, tanto literarias como visuales, musicales, cinematográficas y de representación, contribuyen de manera idónea al aprendizaje vivencial de los estudiantes en conjunto con cualquier otra disciplina, en este caso la filosofía.
- Los textos artísticos literarios y visuales permitieron a los estudiantes espacios de reflexión y análisis de problemas desde diversas perspectivas con el fin de crear sus propias respuestas creativas.
- Las actividades interdisciplinarias ponen de manifiesto que cualquier aprendizaje profundo tiene resonancia e interconexión con otros conocimientos de áreas distintas del saber. Es decir, el conocimiento que ha sido apropiado después de una actividad le recuerda al alumno que se aprende para ser una persona más íntegra y feliz y que si percibe la educación universitaria con esas lentes todas sus materias tendrán más en común de lo que jamás hubiera imaginado, lo cual no ocurre si se aproxima a sus clases con la creencia de que son compartimentos estancos.

Título: Estudio de caso sobre la formación de lectores críticos mediante textos literarios en la Educación Primaria²⁴

Autores: Carmen Álvarez Álvarez (Universidad de Cantabria) y Julián Pascual-Díez (Universidad de Oviedo)
España

Objetivo: categorizar formas de pensamiento crítico en la infancia a partir de las ideas clave expuestas por los niños y niñas pertenecientes al club de lectura.

Metodología: Este estudio de caso que sigue una metodología de investigación-acción, se centra en el desarrollo del pensamiento crítico de un grupo de 25 estudiantes de tercer ciclo de Educación Primaria que asisten al club de lectura escolar del Colegio Público de Educación Infantil y Primaria Germán Fernández Ramos.

Conclusiones: La investigación concluye destacando la relevancia de que los centros educativos desarrollen prácticas innovadoras en materia de animación a la lectura siguiendo las propuestas hechas por las políticas educativas. Además menciona la importancia de dar un tratamiento de la literatura que recupere la dimensión humanizadora que le corresponde y a retomar el debate sobre la función que juega la literatura en la sociedad actual y en el sistema educativo.

²⁴ ÁLVAREZ, Carmen Álvarez; PASCUAL-DIEZ, Julián Pascual-Díez. España. Disponible en: <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/6482/AlvarezAlvarezCarmen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

2.1.2 Antecedentes nacionales

Título: Mentefactos conceptuales como estrategia didáctico-pedagógica de los conceptos básicos de la teoría de muestreo aplicados en investigación en salud²⁵.

Autor: Milcíades Ibáñez Pinilla
Universidad del Rosario

Metodología: En este caso el maestro utilizó los mentefactos para analizar diversas situaciones explícitas de muestra representativa en muestreo poblacional. Uno de los ejemplos que plantea es del de un estudio donde se midió la magnitud de consumo de cigarrillo entre los adolescentes de colegios distritales técnicos en Bogotá en el 2006. Se diseñó un muestreo probabilístico, donde se tomó como marco muestral la lista de colegios y de estudiantes matriculados para este año. El total de estudiantes fue de 5.000 estudiantes de 6 a 11 grado.

Conclusiones: A partir de esto, el docente expone los conceptos de muestreo probabilístico, varianza, precisión y otros desarrollando todo el proceso propio de la elaboración de mentefactos, para finalmente mostrar el producto de cada uno de los análisis hechos.

²⁵ IBÁÑEZ P., Milcíades. Mentefactos conceptuales como estrategia didáctico-pedagógica de los conceptos básicos de la teoría de muestreo aplicados en investigación en salud. Universidad del Rosario. 2006.

Título: Adaptación del modelo de Pedagogía conceptual adoptado para poblaciones talentos-excepcionales dirigido a niños y niñas con coeficiente de inteligencia normal en edades preescolares con énfasis en las áreas cognitiva, comunicativa y afectiva

Autor: Sandra Patricia Gil Álvarez
Universidad de San Buenaventura

Año: 2008

Objetivos: plantear la pedagogía conceptual como modelo pedagógico en las aulas de preescolar normales para estimular el desarrollo del pensamiento en edades de 3-6 años. Además de conocer las acciones metodológicas del modelo pedagógico de la pedagogía conceptual para proponer estrategias didácticas que puedan ser desarrolladas en el aula regular; comprar los modelos pedagógicos que actualmente se utilizan en el preescolar con respecto a la pedagogía conceptual; proponer estrategias didácticas para estimular el desarrollo del pensamiento con el fin de guiar a los niños a la construcción de conocimiento y adaptar el modelo de pedagogía conceptual para aulas regulares.

Metodología: El tipo de investigación aplicada fue la descriptiva.

Conclusiones: Al finalizar la aplicación del proyecto, la autora pudo concluir que la pedagogía conceptual es un modelo completo que tiene en cuenta todas las dimensiones de desarrollo del niño, los procesos de pensamiento crítico, analítico, inferencial y propositivo sí se pueden desarrollar en niños en edad preescolar y que los modelos actuales propuestos para la educación preescolar tienen en cuenta aspectos del desarrollo como aprestamiento y socialización, pero dejan de lado el aspecto cognitivo, el cual es relevante; entre otras.

Título: Competencia lectora de los alumnos de educación Básica primaria: una evaluación en escuelas Públicas Medellín²⁶

Autor: Octavio Henao Álvarez

Año: 2000

Objetivo: El propósito de la investigación estuvo encaminado hacia evaluar y analizar el nivel de competencia lectora que poseen los alumnos de tercero y cuarto grado de 37 escuelas públicas de la ciudad de Medellín; además se propuso contribuir a la generación de planes y acciones que transformen la enseñanza de la lectura en las escuelas así como aportar sugerencias metodológicas y didácticas que ayuden a la institución y a los docentes a formar lectores entusiastas, creativos, sensibles, reflexivos y críticos.

Metodología: El proyecto estuvo enmarcado dentro del paradigma cuantitativo, el instrumento utilizado fue una prueba aplicada a los estudiantes denominada “Evaluación de Habilidades para la Comprensión Lectora”. En ésta, se tuvieron en cuenta los criterios de reconocimiento de información, dominio léxico, manejo estructural, capacidad inferencial y capacidad crítica.

Conclusiones: Los resultados arrojados después de realizar el trabajo muestran que la competencia lectora de los niños de estos grados es muy deficiente, específicamente en lo relacionado con el nivel inferencial y crítico. Además propone la urgencia de mejorar la formación teórica y metodológica de los docentes responsables del área de lectura en la escuela, tener en cuenta la calidad de los materiales de lectura utilizados por los maestros, dado que se pudo notar que los maestros proyectan a los estudiantes un concepto y una visión muy restringida de

²⁶HENAO A., Octavio. Competencia lectora de los alumnos de educación Básica primaria: una evaluación en escuelas Públicas Medellín. 2000. Disponible en: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/RIB/article/view/7832>

la lectura. Finalmente se pide a las escuelas que doten a sus estudiantes y maestros de materiales de lectura buenos y abundantes.

Título: Estrategias para la adopción de un modelo curricular – pedagógico innovador (pedagogía conceptual) en la sección de preescolar del Colegio Bilingüe Tierra Nueva ²⁷

Autor: Maribel Sanguino Vallejo
Universidad de la Sabana, Bogotá.

Objetivo: implementar estrategias para adoptar un modelo curricular pedagógico innovador (pedagogía conceptual) en los niveles de preescolar del Colegio Bilingüe Tierra Nueva, a través del diagnóstico, evaluación de programas y trabajo en el aula.

Metodología: Se utilizó el enfoque cualitativo y la investigación acción. Se utilizaron la observación participante, el cuestionario, la fotografía, el análisis documental, las notas de campo, los test evaluativos y el análisis estadístico de datos como técnicas de recolección y análisis de la información.

Conclusiones: Se concluyó que cuando se pretende hacer un cambio en el modelo curricular de una institución es necesario que todos los miembros de la comunidad educativa estén de acuerdo y vean la necesidad de realizar dicho cambio, haciendo continua reflexión sobre la labor que desempeñan y sobre todo permitiendo que se desarrollen procesos de evaluación a la misma, con el fin de hacer propuestas que permitan el continuo mejoramiento de las mismas. Finalmente, el modelo de pedagogía conceptual permite dar una mirada diferente a los procesos que se desarrollan en una institución educativa, ofreciendo diferentes alternativas para la

²⁷ SANGUINO V., Maribel. Estrategias para la adopción de un modelo curricular – pedagógico innovador (pedagogía conceptual) en la sección de preescolar del Colegio Bilingüe Tierra Nueva. Universidad la Sabana. Bogotá. Disponible en: <http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/5744/128445.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

planeación y puesta en marcha de propuestas de clase que permitan generar aprendizaje significativo en los estudiantes.

2.1.3 Antecedentes locales

Título: Propuesta didáctica para desarrollar procesos de lectura crítica a partir del análisis crítico del discurso de los medios de comunicación.

Autores: Hilda Lorena Díaz López²⁸
Universidad Industrial de Santander

Año: 2017

Objetivo: determinar el nivel de lectura crítica que alcanzan los estudiantes de grado octavo del Colegio Luis Camacho Rueda del municipio de San Gil, a partir del desarrollo de una propuesta didáctica para el análisis crítico del discurso de los medios de comunicación.

Metodología: El enfoque investigativo utilizado fue el cualitativo, el diseño metodológico estuvo enmarcado dentro de la investigación acción. Entre las técnicas usadas se encuentran la prueba diagnóstica, la observación participante, el análisis de documentos.

Conclusiones: Una vez terminada la investigación se pudo concluir que los procesos educativos que se desarrollen deben estar siempre enmarcados dentro del contexto de los estudiantes, que se deben promover estrategias que permitan el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes y que la secuencia didáctica es una estrategia que facilita el trabajo colaborativo. Además se hace una reflexión

²⁸ DÍAZ LÓPEZ, Hilda Lorena. Propuesta didáctica para desarrollar procesos de lectura crítica a partir del análisis crítico del discurso de los medios de comunicación. Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga. 2017.

sobre el papel de la docente en el proceso de investigación, el cual se ve resignificado cuando hace constante evaluación de los procesos de enseñanza.

Título: Concepciones sobre lectura crítica de los docentes en ejercicio de lengua Castellana en la ciudad de Bucaramanga y su área metropolitana²⁹.

Autoras: Karem Daian Hernández Salazar y Yurany Stefany Páez Cely, Universidad Industrial de Santander.

Año: 2015.

Objetivo: determinar las concepciones sobre la lectura crítica de los docentes en ejercicio de Lengua Castellana de Bucaramanga y su área metropolitana.

Metodología: El enfoque investigativo usado fue el cualitativo con diseño metodológico de carácter etnográfico educativo. Como técnica de recolección de información se utilizó la entrevista a los docentes del área de Lengua Castellana de diferentes instituciones educativas de Bucaramanga, Floridablanca y Piedecuesta.

Conclusiones: La investigación permitió identificar algunas de las concepciones sobre la lectura crítica que tienen los docentes en ejercicio de Lengua Castellana, las respuestas dadas en las entrevistas permiten establecer que los maestros coinciden en que la lectura crítica es una competencia que les permite a los sujetos utilizar diversas habilidades como inferir, analizar, comprender, contextualizar o reflexionar y partiendo de estas identificar el sentido de los textos. Además, permitió identificar algunas estrategias que utilizan los docentes para fomentar estas habilidades en sus estudiantes, entre las que se encuentran la contextualizar, hacer predicciones y realizar lectura individual de textos, así como realizar preguntas y

²⁹ HERNÁNDEZ S., Karem; PÁEZ C., Yurany Stefany. Concepciones sobre lectura crítica de los docentes en ejercicio de lengua Castellana en la ciudad de Bucaramanga y su área metropolitana. Universidad Industrial de Santander. 2015.

actividades que lleven a la reflexión con el fin de que el estudiante asuma una postura frente al mismo.

Título: Lectura de diferentes adaptaciones del cuento: Caperucita roja, como medio para aproximarse a la lectura crítica.

Autora: María Olíd Gómez Gómez

Año: 2017

Objetivo: Diseñar y aplicar una secuencia didáctica que permita a los estudiantes de una Institución Educativa rural del municipio de Betulia, Santander, la lectura de diferentes adaptaciones del cuento: caperucita roja, como medio para aproximarse a la lectura crítica.

Metodología: la investigación utilizó un enfoque cualitativo, con un diseño de investigación acción. Entre las técnicas de recolección de la información se utilizaron el análisis documental, la prueba de lectura a los estudiantes, análisis documental (guías de trabajo, plan de asignatura, adaptador de clase), entrevista semiestructurada, observación participante.

Conclusiones: una vez finalizado el proceso de investigación, se permitió concluir que la lectura crítica es una habilidad que debe ser desarrollada en los estudiantes y que ésta no puede limitarse sólo a las clases de Lengua Castellana. Además, se hace necesario que el maestro sea mediador de los procesos que realiza el estudiante, haciendo constante evaluación de su quehacer pedagógico.

Título: Los organizadores gráficos: Estrategia de Aprendizaje para el Desarrollo de Habilidades en la Lectura Crítica.

Autora: Sandra Liliana Alba Rojas
Universidad Industrial de Santander – Maestría en Pedagogía

Año: 2017

Objetivo General: determinar de qué manera la producción y lectura de organizadores gráficos promueven el desarrollo de habilidades para la lectura crítica en los estudiantes de octavo grado de la Institución Educativa Pozo Nutrias Dos.

Metodología: el estudio se realizó dentro del enfoque cualitativo, con un diseño de investigación-acción; teniendo en cuenta las siguientes fases:

Fase 1: diagnóstico, en ésta se aplicó una prueba diagnóstica a los estudiantes, se realizó una entrevista a docentes, se analizaron los planes de área y planeaciones de las clases de lengua castellana y por último se observó una clase; fase 2: reflexión (diseño de la propuesta), diseño de una secuencia didáctica basada en la lectura y producción de organizadores visuales; fase 3: Acción (aplicación de la propuesta), 17 sesiones de clase en las que se hacía lectura o producción de un organizador visual; fase 4: reflexión, análisis del impacto de la aplicación de la propuesta en el mejoramiento de las habilidades de lectura.

Conclusiones: una vez desarrollado el proceso de reflexión y análisis de la propuesta aplicada, se dedujo que la lectura y producción de los organizadores gráficos constituye una manera de optimizar procesos de enseñanza y aprendizaje, además, permitió a los estudiantes comprender los textos desde su representación hasta el desarrollo de las habilidades en lectura crítica; el aprendizaje cooperativo también fue parte importante dentro del proceso realizado, pues se generaron en los estudiantes actitudes de disposición hacia el trabajo en equipo.

2.2 MARCO CONCEPTUAL

Son muchos los retos que nos plantea la sociedad actualmente y aún más el sistema educativo, ya que se pretende formar individuos que tengan todas las habilidades y destrezas suficientes no sólo para desenvolverse en su contexto, sino para estar en búsqueda constante del mejoramiento de sí mismo y de su entorno.

Para el desarrollo del marco conceptual el presente proyecto toma, entre otras, las teorías de Lev Vigotsky, Jean Piaget y David Ausubel desde el aspecto psicológico; Daniel Cassany, Umberto Eco y Fabio Jurado en lo referido a los procesos de lectura crítica y por último los supuestos de la pedagogía conceptual y los mentefactos, diseñada por los hermanos Miguel y Julián de Zubiría Samper.

Las teorías del desarrollo, primeros pasos en la construcción del conocimiento sobre la forma de aprendizaje de los niños

Han sido muchas las teorías que han surgido a través del tiempo en lo relacionado con el desarrollo psicológico, cognitivo y social de los seres humanos, es decir, cómo evoluciona el niño a medida que va creciendo y cómo este desarrollo influye definitivamente en su desempeño como adulto frente a la sociedad que lo rodea. En este apartado se toman las teorías correspondientes al desarrollo de la inteligencia del ser humano, implementadas por Jean Piaget y Lev Vygotsky con las cuales se dieron respuestas a muchos interrogantes que se estaban haciendo en cada una de las épocas en las que estos teóricos se destacaron en lo relacionado con la manera en la que un niño aprende y desarrolla sus capacidades.

La primera teoría a analizar es la de Jean Piaget. En esta se afirma que el desarrollo cognitivo se da gracias a una reorganización de procesos mentales por los cuales pasa el individuo a medida que crece en edad, estos procesos o etapas del

desarrollo cognitivo son: Sensoriomotriz, Preoperacional, Operacional concreto y Operacional formal. Cada una de estas etapas está estrechamente relacionada con la edad en la que se encuentra el niño, de la siguiente manera:

Tabla 3. Adaptación Etapas del Desarrollo Cognitivo de Piaget³⁰

ETAPA	CARACTERÍSTICA
1. Etapa sensorio - motora o sensoriomotriz (entre el nacimiento y los dos años de edad).	Lo que define esta etapa es la obtención de conocimiento a partir de la interacción física con el entorno inmediato. Es así que el desarrollo cognitivo está estrechamente ligado a juegos que permitan la experimentación, en los que el niño tenga la oportunidad de interactuar con personas, objetos y otros elementos de su entorno.
2. Etapa preoperacional (entre los dos y los siete años).	El individuo que se encuentra en esta etapa va adquiriendo empatía, además demuestran capacidad de pensamiento simbólico, aunque todavía no utilizan la lógica.
3. Etapa de las operaciones concretas (entre los siete y los doce años de edad).	En esta de desarrollo cognitivo el niño empieza a usar la lógica para llegar a conclusiones válidas, siempre y cuando las premisas desde las que se parte tengan que ver con situaciones concretas y no abstractas.
4. Etapa de las operaciones formales (desde los doce años de edad en adelante).	Es en este período en el que se gana la capacidad para utilizar la lógica para llegar a conclusiones abstractas que no están ligadas a casos concretos que se han experimentado de primera mano.

Teniendo en cuenta lo anterior, el maestro de la escuela actual debe en primer lugar tener un amplio conocimiento no sólo de ésta teoría, sino saber reconocer en qué etapa se encuentran los estudiantes que tiene a cargo y además diseñar y aplicar estrategias que les permitan no sólo desarrollar adecuadamente cada una de las

³⁰ TRIGLIA, Adrián. Las 4 etapas del desarrollo cognitivo de Jean Piaget. Un resumen sobre la teoría del psicólogo suizo. [Consultado en junio 2016] Disponible en: <https://psicologiaymente.net/desarrollo/etapas-desarrollo-cognitivo-jean-piaget#!>

etapas sino potenciar las habilidades específicas de cada una para poder avanzar a la siguiente.

Por otra parte, Lev Vygotski plantea en su teoría del desarrollo de los niños que éstos construyen el conocimiento mediante las interacciones sociales, siempre y cuando exista la mediación de alguien “experto” que pueda guiar a los niños en su proceso de aprendizaje, Vygotsky sostuvo que, contrario a la teoría de Piaget que decía que el conocimiento se construye de manera individual, “el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean”³¹. Entre otras cosas, para éste teórico el lenguaje supone ser adquirido de manera colectiva e individual y a partir de él se pueden desarrollar habilidades cognitivas superiores gracias a las cuales el individuo puede desenvolverse de manera efectiva dentro de la sociedad que lo rodea.

Además del sentido social del aprendizaje, Vygotski plantea la teoría de la Zona de Desarrollo Próximo, la cual explica que hay una distancia entre lo que el niño sabe y es capaz de hacer (nivel real de desarrollo) y los posibles conocimientos que pueden adquirir. Para esto, el maestro debe ser: un conocedor de las capacidades y conocimientos previos que tiene el estudiante, un conocedor de las posibles nuevas estructuras que puede construir o adquirir el niño y un mediador entre unas y otras, con el fin de llevar al niño de un posible conocimiento a la adquisición concreta del mismo.

Al analizar las concepciones expuestas anteriormente, se pudo extraer, de la primera el hecho de que los individuos se desarrollan cognitivamente dependiendo del estado en el que se encuentran y de la segunda, que el aprendizaje se debe dar socialmente, con un maestro que conozca qué sabe el estudiante, qué puede

³¹ RIVIÈRE, Ángel. La Psicología de Vygotski. A. Machado Libros. Madrid. 2002. p. 59.

conocer y cómo hacerlo, con el fin de implementar estrategias que permitan el correcto desarrollo de todas las habilidades de los niños.

David Ausubel, una nueva forma de ver el aprendizaje

Otro de los postulados a tener en cuenta en este trabajo es el de David Ausubel, quien propone el modelo del aprendizaje significativo, el cual consiste en realizar un

Vínculo entre el nuevo material de aprendizaje y los conocimientos previos del estudiante: si el nuevo material de aprendizaje se relaciona de forma substantiva y no arbitraria con lo que el estudiante ya sabe, es decir, si es asimilado a su estructura cognoscitiva, estamos en presencia de un aprendizaje significativo³².

Un estudiante aprende significativamente cuando sus conocimientos previos son enlazados de manera secuencial con los conocimientos que ya posee con anterioridad, el aprendizaje significativo estimula al estudiante a que siga aumentando y perfeccionando el conocimiento que ya posee.

Para generar un aprendizaje significativo en los estudiantes se debe tener en cuenta la teoría de la asimilación, la cual dice que *“ocurre cuando una nueva información es integrada en una estructura cognitiva más general, de modo que hay una continuidad entre ellas y la una sirve como expansión de la otra”*³³. Esto es, el nuevo aprendizaje debe estar ligado de alguna manera con el anterior, no puede ser una información nueva que no encuentra un enlace con lo aprendido, se supone entonces que al final de la vida, los seres humanos poseen toda una cadena de conocimientos que están enlazados unos con otros y que representan para los individuos su construcción del mundo.

³² COLL, César. Adaptación de Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum. Capítulo 2. Los Fundamentos del Currículum. p. 35. Paidós. Ed Paidós Mexicana. México. Edición 1997.

³³ TORRES, Arturo. La Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel Disponible en: <https://psicologiyamente.net/desarrollo/aprendizaje-significativo-david-ausubel>

Al analizar esta teoría, recae nuevamente en el maestro la labor de generar estrategias que permitan que el estudiante modifique sus estructuras cognitivas partiendo de lo que ya sabe, haciendo una conexión válida entre estos y sus nuevos conocimientos. Todo esto se debe hacer con el fin de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje que se realizan en nuestro contexto, ya que en la actualidad son muchos los vacíos cognitivos y actitudinales que presentan nuestros niños y jóvenes, los cuales le impiden desenvolverse de manera adecuada en la sociedad.

La lectura como proceso indispensable dentro del proceso de aprendizaje de los seres humanos

Partiendo de lo dicho anteriormente, es pertinente decir que una de las mayores inquietudes que se ha generado dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, ha sido el desarrollo de habilidades de lectura que se profundicen y vayan más allá de la comprensión literal de los textos. Es decir, procesos en los que el individuo demuestre una capacidad para hacer reflexión sobre lo que lee, asumir un punto de vista, defenderlo con argumentos válidos y por qué no, proponerlo como solución a una problemática o asunto que se presente en su entorno. Es precisamente por esa razón que en el presente proyecto se tocan los conceptos enfocados hacia el desarrollo de la lectura crítica.

Para iniciar se debe entender a grandes rasgos el concepto de lectura. Ésta se puede entender como un proceso de interacción entre el escritor y el lector, en el que el contexto juega un papel primordial, ya que determina la forma en que el lector aborda el texto y lo analiza desde un nivel intratextual, intertextual y extratextual. Todo esto con el fin de tomar una posición ante lo que ha leído y generar nuevos conocimientos que se adhieran a su estructura cognitiva. Para desarrollar todo este proceso se requiere un lector que sepa ubicar la información que le presenta el texto, identifique el sentido superficial y global del texto, comprenda la situación comunicativa del texto y la intención de quien escribe, esté en la capacidad de

relacionar lo que lee con otros textos, tenga conocimientos previos que le permitan abordar el texto (enciclopedia) y sea capaz de tomar una posición ante lo que lee para defenderla con argumentos.

Para hablar de lectura crítica es necesario establecer un concepto de persona crítica, al respecto Daniel Cassany³⁴ en su artículo Aproximaciones a la Lectura Crítica nos habla sobre la naciente necesidad de formar ciudadanos que tengan la capacidad de identificar en un texto el propósito y la intención de quien lo escribe, reconociendo el entorno en el que se realizó la escritura del mismo. Una vez hecho esto, el individuo estará en la capacidad de elaborar un discurso propio partiendo de lo que ha leído, defendiendo de manera contundente su punto de vista sobre el tema y finalmente desarrollando la capacidad de plasmar lo que piensa de tal manera que el texto escrito por sí mismo sea susceptible de ser entendido por quienes lo lean.

En este sentido el entorno juega un papel primordial, no se puede leer un texto si no se lee su entorno, no se puede afrontar un discurso sin saber las condiciones en las que éste fue pensado y escrito. “*No leemos textos ni comprendemos significados neutros; leemos discursos de nuestro entorno y comprendemos datos que nos permiten interactuar y modificar nuestra vida*”³⁵. Y es que conocer el entorno no se trata sólo de identificar la época o las circunstancias que atravesaba quien escribió, este aspecto se refiere a poder identificar la intención con que fue escrito el texto, las ideas no sólo principales sino subyacentes de éste y los argumentos en los que se basa.

³⁴ CASSANY, Daniel. Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. Universitat Pompeu Fabra, Barcelona. España.

³⁵ CASSANY, Daniel. Los Significados de la Comprensión Crítica. Universitat Pompeu Fabra, Barcelona. España. 2005.

Para quien lee, es clave reconocer la intención del texto poniéndolo en una escena social, el lector debe tener además de una competencia lingüística, para comprender los signos que en se presentan en el texto, una competencia circunstancial diversificada, que le permita ver el texto desde el entorno en el que este se desarrolle, con el fin de darle un significado. Comprender la situación comunicativa del texto quiere decir, identificar los propósitos que persiguen quienes escriben, en este sentido, un escrito puede dejar “espacios en blanco”³⁶ para que éstos sean llenados por quien lo lee con el fin de crear un sentido de comprensión profundo de lo que ha leído. En el sentido semántico, según Eco, el lector llena de significado el texto, a través de la interpretación de los signos que encuentra en él.

Cabe resaltar también que la lectura crítica va más allá de una simple exposición de opiniones o ideas, en este sentido Fabio Jurado en su artículo “La lectura crítica: el diálogo entre los textos”, expone que ésta “*surge del ejercicio intelectual que presupone hacer inferencias, sean simples o complejas; las inferencias complejas dependen de las asociaciones entre los conocimientos del lector, que a su vez devienen de los acervos textuales*”³⁷. Los procesos de lectura que se deben realizar en las escuelas deben estar enfocados hacia el fortalecimiento de este tipo de habilidades, un lector sin conocimientos previos es un lector que difícilmente podrá encontrar sentido a un texto; se trata entonces de formar individuos que sean capaces de organizar de tal manera la información que reciben y unirla con los conocimientos previos que tienen sobre lo que están leyendo, que se sientan motivados a exponer su sentir sobre lo que han leído, ya sea para apoyarlo o para refutarlo, utilizando como base los argumentos.

³⁶ ECO, Umberto. El Lector Modelo. En: Lector in Fabula. La cooperación Interpretativa en el texto narrativo. Tercera edición. Editorial Lumen. Barcelona. 1993. P. 73 – 95.

³⁷ JURADO, Fabio. La lectura crítica: el diálogo entre los textos. [Consultado en julio de 2016] Disponible en: <http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-8/pdf/3.pdf>

Se entiende por lector crítico a aquel que además de comprender el texto y llenarlo de significado, está en la capacidad de explicar por qué el texto puede producir una u otra interpretación, para Umberto Eco, el lector modelo es aquel que está en la capacidad de producir una posición válida partiendo del texto que ha leído y defenderla.

Lectura y pensamiento crítico: relaciones

El pensamiento es un proceso que reúne estrategias y habilidades que utiliza el ser humano para comprender el mundo que le rodea, pero además para comunicarse, por tal razón el pensamiento humano es reflejado a través del lenguaje y ha sido estudiado en su relación con él. Pues desde nuestra evolución los adelantos en nuestro pensamiento se han desatado en avances en el lenguaje y viceversa.

Esta última posibilidad es permitida a través del lenguaje porque, según Jackes Boisvert en su texto “la formación del pensamiento crítico”, las estrategias de pensamiento y las habilidades metacognitivas son permitidas a partir de las habilidades básicas: las relativas a la información. En palabras de nuestro autor, “*las que sirven para analizar, inferir, comparar, clasificar, predecir, etc.*”³⁸ A través de estas últimas se abre la posibilidad de formar conceptos, solucionar problemas, tomar decisiones, pensar de manera creativa y pensar de manera crítica.

Este planteamiento es reforzado por Lev Vygotsky en su texto “Pensamiento y lenguaje” cuando manifiesta que

Se ha demostrado que los movimientos del habla facilitan el razonamiento. En el caso de una tarea cognitiva difícil relacionada con material verbal, el habla interna ayuda a <<grabar>> y organizar el contenido consiente, el mismo proceso cognitivo, tomado como una forma de actividad, se beneficia de la presencia del habla interna, que facilita la distinción entre el material importante y el irrelevante.

³⁸ BOISVERT, Jackes. La formación del pensamiento crítico. p. 17

Este planteamiento además demuestra como el desarrollo de habilidades comunicativas potencia el desarrollo de procesos de pensamiento que se hacen cada vez más críticos en la medida en que el individuo exterioriza el habla para relacionar su pensamiento con las posibilidades del entorno y así asumir posiciones y tomar decisiones benéficas frente al mismo.

No se puede hablar de lectura crítica sin tocar el tema del pensamiento crítico, éstas son dos nociones que se deben trabajar de manera conjunta. En su libro *Tras las Líneas*, Cassany hace un esbozo histórico sobre el pensamiento crítico, entre otras, habla sobre la teoría de Klooster, diciendo “*el pensamiento crítico busca fortalecer la responsabilidad en las ideas propias, la tolerancia a las de los otros y el intercambio libre de opiniones, de modo que constituye un elemento básico en la formación de la ciudadanía democrática*”³⁹.

Además de asumir una posición y defenderla con argumentos válidos, poner en práctica el pensamiento crítico hace referencia al hecho de reconocer que quienes nos rodean también poseen ideas propias, que aunque en algunos casos no coinciden con las nuestras, debemos escuchar y poner en consideración. Cuando el individuo es formado de esta manera, estará siempre presto a escuchar y tolerar la forma de pensar de quienes se encuentran en su entorno, es decir, será un verdadero ciudadano.

En este sentido, tanto Jurado como Cassany coinciden en que la formación de un individuo con sentido crítico creará, en él, ineludiblemente un ciudadano con criterio. Una persona capaz no sólo de habitar un espacio o ubicarse en un entorno social específico y dejarse rodear de otros individuos con el fin de generar espacios de convivencia, sino alguien que partiendo de sus conocimientos podrá contribuir en la construcción de una mejor sociedad, un mejor país. Precisamente es esa idea la

³⁹ CASSANY, Daniel. *Tras las Líneas. Sobre la Lectura Contemporánea*. Editorial Anagrama. Barcelona. 2006. p. 71.

que persigue el Ministerio de Educación Nacional al pedir a los docentes que mejoren sus prácticas educativas promoviendo el desarrollo de lectura y pensamiento crítico en sus estudiantes.

La Pedagogía Conceptual: un modelo que busca el mejoramiento de las prácticas docentes en Colombia

En la presente investigación se proponen los mentefactos como herramienta para promover las habilidades en lectura crítica y por ende, el mejoramiento de los desempeños académicos de la población objeto de investigación. Lo que hace necesario abordar primero el modelo pedagógico que creó dicha herramienta: la Pedagogía Conceptual, propuesta por los hermanos Miguel y Julián de Zubiría Samper, quienes le apostaron al mejoramiento de las prácticas educativas en Colombia partiendo de las necesidades que habían observado durante años de investigación en diferentes instituciones educativas del país. La pedagogía conceptual propone un estudio exhaustivo del desarrollo mental y psicológico del ser humano, por esto, sus postulados toman partes de diferentes modelos y teorías pedagógicas, las cuales serán mencionadas a continuación.

Didácticas Contemporáneas. Una de las primeras teorías en las que se basa el modelo, de la cual extrae que cada individuo posee estructuras mentales para aprender, las cuales son susceptibles de ser modificadas: los niños no son criaturas con cerebros que deben ser llenados de información de manera indiscriminada. Además, propone como forma de comunicación con la mente el uso de esquemas que permitan el reconocimiento de ideas relacionadas entre sí, idea que más adelante la pedagogía conceptual hace concreta con los mentefactos.

Retoma también la importancia de motivar a los estudiantes, *“los seres humanos aprenden aquello que consideran valioso y relevante; en consecuencia, los docentes deben impregnar de significado afectivo las enseñanzas que imparten:*

*cambiar la sumisión por la motivación*⁴⁰. Tiene en cuenta además la importancia de la activación de procesos mentales a través de las preguntas, así como los procesos cognoscitivos y afectivos del estudiante y la capacidad pedagógica que tiene el docente para desarrollar los procesos mentales de los niños. Desde este momento se empieza a notar la importancia de la labor del docente como mediador del proceso educativo: en primer lugar, debe ser conocedor del proceso de desarrollo que están vivenciando sus estudiantes y en segundo lugar, debe ser un motivador y modelador del conocimiento. Por más independencia que tenga, un niño siempre va a necesitar alguien que lo guíe, que le muestre la forma de hacerlo y que le permita decidir si lo repite tal cual o lo modifica según su criterio.

Didácticas estructurales. De éstas retoman lo que dicen los llamados estadios del desarrollo intelectual: cada niño aprende de manera diferente según la edad en la que se encuentre. Se entiende también que de aquí sale la teoría de los instrumentos de conocimiento: nociones, proposiciones, conceptos, precategorias y categorías (que serán explicados más adelante).

Teniendo en cuenta lo anterior, se entiende que el maestro es quien *“sabe con qué estructura cognoscitiva aprende un estudiante de acuerdo con su edad y, por lo tanto, organiza sus enseñanzas en función de las características de estos instrumentos de aprendizaje”*⁴¹.

Didácticas estructurales afectivas. *“El sistema afectivo de los estudiantes es tan o más importante que el sistema cognitivo”*⁴². Para la pedagogía conceptual uno de los principales propósitos es el de desarrollar competencias intelectuales y afectivas en los individuos que sean aplicables a la realidad, es necesario formar estudiantes con altos niveles de pensamiento y con altos niveles de humanismo

⁴⁰ GRANADA, Andrés. La Genealogía de la Pedagogía Conceptual. P. 2. Disponible en: <https://myslide.es/documents/la-genealogia-de-la-pedagogia-conceptual.html>

⁴¹ Ibid. P. 3.

⁴² Ibid., P. 4.

Una vez analizadas las teorías en las que se basa el modelo de pedagogía conceptual, se hará una breve explicación de algunos de sus supuestos, sobre los cuales se han generado distintas estrategias para su implementación en las instituciones del país. Para entender dichos supuestos, se parte de los aspectos negativos que se identificaron de la Escuela Tradicional, la cual estaba (o está) basada en cuatro aspectos principales⁴³:

- El profesor ENSEÑA a sus alumnos “conocimientos particulares”.
- Busca, principalmente, el APRENDIZAJE POR LA MEMORIZACIÓN. Mediante el continuo repetir dichos conocimientos.
- EL PROFESOR SABE; LOS ALUMNOS NO SABEN. El profesor enseña a sus alumnos lo que él sabe. Los alumnos aprenden del profesor.
- Cada tanto tiempo EVALÚA EL GRADO DE RETENCIÓN de los “conocimientos” por él enseñados.

Es así que para la Escuela Tradicional, el maestro no es más que un conocedor de la información que debe transmitir y su labor se ve encajada en hacer que el alumno aprenda de memoria toda esa información, a fin de reproducirla cuando le sea necesario.

Contrario a todo lo anterior, para los hermanos Zubiría el ser humano puede desarrollar tres componentes formados por tres sistemas fundamentales: el Sistema Cognitivo, Sistema Psicomotriz y Sistema Valorativo, los cuales deben estar en constante interacción y deben ser estimulados equilibradamente, cada uno de ellos tiene unas características específicas explicadas a continuación.

⁴³ DE ZUBIRÍA S., Miguel. Tratado de Pedagogía Conceptual 1. Pensamiento y Aprendizaje: los instrumentos del conocimiento. Fundación Alberto Merani. P. 68.

Para hacer una distinción de la manera en la que se deben formar individuos de manera integral desde la pedagogía conceptual, ésta distingue los tipos y formas de pensamiento que caracterizan a los niños dependiendo de la edad en la que se encuentran y las características propias de su desarrollo cognitivo. Es así que este modelo plantea los pensamientos y las operaciones intelectuales, de la siguiente manera:

- **Pensamiento Nocional (2 – 6 años)**

En este ciclo el niño “*aprehende los primeros instrumentos de conocimiento y a partir de ellos puede realizar enunciados sobre los objetos y sujetos que le rodean*”⁴⁴. En esta edad, el niño se encuentra en la capacidad de decir y comprender aseveraciones como “quiero jugar” o “dame la pelota mía”, en este caso estas pequeñas frases no hacen alusión a proposiciones concretas.

En esta etapa el niño emplea las **nociones** como instrumentos del conocimiento, con cada frase que utiliza, está haciendo alusión a tres posibles finalidades⁴⁵: comprender el lenguaje, expresarse mediante el lenguaje o aplicarlos a cosas o a situaciones que se le presentan. Las nociones, entonces, son instrumentos de conocimiento que le permiten al niño decodificar el lenguaje de los adultos, expresarse verbalmente y comprender lo real. Gracias a las nociones, los infantes pueden comprender la realidad y expresarse, acciones que puede hacer de dos formas⁴⁶: partiendo de la noción para alcanzar la realidad (*proyección*) o, a la inversa, explicando lo real a partir de los esquemas previos (*introyección*).

⁴⁴ *Íbid.*, p. 39.

⁴⁵ *Íbid.*, p. 116.

⁴⁶ DE ZUBIRÍA S., Julián y GONZÁLEZ C., Miguel Ángel. Tratado de Pedagogía Conceptual. Estrategias metodológicas y criterios de evaluación. Fundación Alberto Merani. Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino. Santafé de Bogotá. 1995. p. 65.

- **Pensamiento Conceptual (7 – 11 años)**

En éste se producen dos grandes modificaciones: la aparición de los conceptos y la estructuración de unas determinadas operaciones al interior de las proposiciones.

En este pensamiento el niño utiliza los **conceptos** como instrumentos del conocimiento, es decir, “*el conjunto de propiedades (o de predicados) posibles de enunciar acerca de una clase o de una relación*”⁴⁷. Lo dicho anteriormente se puede ejemplificar de la siguiente manera:

El concepto de “perro”, se refiere al conjunto de propiedades factibles de ser predicados del concepto:

	Predicado 1: Animal
	Predicado 2: De cuatro patas
	Predicado 3: Mamífero
	Predicado 4: emparentado con los carnívoros (como el león)
PERRO:	Predicado 5: la madre cuida atentamente a sus crías por un período prolongado de tiempo
	Predicado 6: es más sociable que el gato
	Predicado 7: Se le considera (justamente) el amigo del hombre

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede decir que el concepto de perro hace alusión a todas las características que del animal se puedan decir, desde el aspecto físico hasta la forma de reproducción.

⁴⁷ DE ZUBIRÍA S. Óp. cit., p. 122.

Mientras en el pensamiento nocional el niño sólo comprende y produce enunciados acerca de las cosas, en el pensamiento conceptual se le posibilita la creación de clases o colecciones de cosas, es decir, las proposiciones. Una proposición es la relación entre dos clases de una de las cuales se afirma o se predica algo. Estas se determinan como unidades de pensamiento completo, son pensamientos que afirman o niegan algo de algo.

- **Pensamiento Formal (12 – 15 años)**

En esta etapa el adolescente pasa de utilizar las preposiciones a realizar cadenas de proposiciones, mientras que en el pensamiento conceptual éstas eran el punto de llegada, aquí son el punto de partida, con las cuales se generan cadenas de razonamientos.

El ciclo formal implica una significativa variación en las formas de conocer y razonar sobre los sistemas simbólicos y reales. El joven ahora tomará las preposiciones establecidas en el pensamiento conceptual y establecerá con ellas relaciones nuevas. Esta acción la puede hacer de manera *deductiva o inductiva*.

- **Pensamiento Categorical (16 – 21 años)**

En esta etapa se pasa de los conceptos a las categorías, las cuales son instrumentos complejos, que permiten al individuo integrar las diferentes proposiciones en sistemas articulados, capacitándolo para

En esta etapa, ya no se trata de especular sino de sustentar y fundamentar. Y para esto se requiere del arte de la demostración, que no es otra cosa, que una serie de razonamientos encadenados deductivamente, y la argumentación toma forma a través de la discusión con los congéneres.

Partiendo de todo lo anterior, el *pedagogo* en Pedagogía Conceptual⁴⁸:

- No ENSEÑA a sus alumnos “conocimientos” particulares. Contribuye a que se FORMEN en ellos conceptos y las operaciones intelectuales fundamentales para comprender y escribir en los lenguajes propios de la ciencia, de la tecnología y del arte contemporáneo.
- NO busca el APRENDIZAJE POR LA MEMORIZACIÓN, sino el DESARROLLO INTELECTUAL Y VALORATIVO de sus alumnos, al animarlos continuamente a abordar problemas y complejos acertijos intelectuales (desarrollo intelectual), o a valorar y tomar postura frente a dilemas y trilemas valorativos (desarrollo valorativo).
- EL PROFESOR SABE; LOS ALUMNOS NO saben. En Pedagogía Conceptual, por el contrario, el *pedagogo* domina los conceptos y las leyes básicas de las ciencias; al tiempo que él sabe que sus estudiantes llegan al salón de clases con PRECONCEPCIONES acerca de los temas que serán tratados, muchas de las cuales, naturalmente, son preconcepciones pobres cuando no equivocadas.
- En Pedagogía tradicional el profesor EVALÚA EL GRADO DE RETENCIÓN de los “conocimientos” por él enseñados cada cierto tiempo. En pedagogía conceptual se evalúa continuamente y de inmediato se corrigen los errores y se cuestionan las preconcepciones.

La pedagogía conceptual basa sus teoría en cuatro pilares:

- Cualificación del Conocimiento: concibe el proceso de enseñanza y aprendizaje teniendo en cuenta los presaberes del individuo unidos de forma significativa con los nuevos conocimientos a los que es expuesto.

⁴⁸ Íbid., p. 75.

- Sistemas de la mente humana: el triángulo de la mente humana, el cual está conformado por tres sistemas: afectivo, cognitivo y expresivo; es el responsable del aprendizaje y del desarrollo del pensamiento y de la inteligencia.
- Planeación del acto educativo: se propone el hexágono pedagógico como herramienta primordial para planear e implementar un acto educativo.

Figura 7. Hexágono Pedagógico⁴⁹



- Rol del docente: es imprescindible que el docente sea un mediador de las enseñanzas y los recursos para lograr que el estudiante se apropie del conocimiento teniendo en cuenta sus propios presaberes.

⁴⁹ Lectores competentes. Disponible en: <http://www.fundamerani.edu.co/lectores-competentes-2-0/>

Mentefactos Conceptuales: herramientas para la construcción y organización del conocimiento

Dentro de su teoría de Pedagogía Conceptual, los hermanos Zubiría proponen como herramienta didáctica los mentefactos, que como idea innovadora se constituyen en un aporte científico para la adquisición autónoma del conocimiento.

Para el caso de la presente investigación, se toman como referencia los mentefactos conceptuales, ya que éstos pertenecen a la etapa del pensamiento en la que se encuentran los estudiantes de la población objeto de investigación, es decir, el pensamiento conceptual.

El término mentefacto significa productos de la mente, es decir, son herramientas que se utilizan para organizar el conocimiento. Surgen de la utilización de los mapas conceptuales de Joseph Novak en el instituto Alberto Merani y sus limitaciones pedagógicas, la aplicación de la teoría de las seis lecturas en el área de lenguaje y la revisión constante de la teoría cognitiva de Ausubel⁵⁰.

Para hablar de los mentefactos, se explicará primero la importancia de organizar y procesar visualmente los conocimientos. El ser humano a través de los años guarda en su corteza cerebral cantidades inimaginables de información sobre todas las asignaturas existentes y también sobre experiencias vividas. Pero dicha información se encuentra almacenada de manera desordenada, lo que implica que muchas de las veces que queremos utilizarla no nos es posible ya que esta no se encuentra estructurada ni unida a nuestros esquemas mentales de manera significativa. Es por esto que la importancia de los diagramas se centra en “*a)organizan y b)preservan o protegen los conocimientos recién adquiridos*”⁵¹.

⁵⁰ Íbid., p. 4.

⁵¹ DE ZUBIRÍA SAMPER, Miguel. Pedagogías del Siglo XXI: Mentefactos I. El arte de pensar para enseñar y de enseñar para pensar. Fundación Alberto Merani. Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino. p. 179.

Para elaborar un diagrama se hace preciso realizar varias acciones, la primera de ellas es extraer las ideas fundamentales de lo que se ha leído, filtrar información primaria y secundaria. Luego, dicha información será transformada en conocimiento y transferida a un molde visual (diagrama). Lo anterior permite concluir que es mucho mejor “grabar” el conocimiento en forma visual que memorizar una cantidad de información de manera indiscriminada.

Antes de empezar a hacer mentefactos conceptuales, es importante dominar la identificación y organización de proposiciones. Esto es, reconocer lo que se afirma o se niega de un tema específico. Una vez identificadas las proposiciones que determinan el concepto del tema que se está tratando, se procede a ejecutar las acciones de pensamiento propias del pensamiento conceptual que son⁵²:

Supraordinación: se refiere a la inclusión de una clase en otra más general que la contenga, se trata de incluir un concepto dentro de otro más general o superior del cual hace parte. Esta acción supone una jerarquización de la información.

Infraordinación: contrario a la anterior, la infraordinación se refiere a identificar un subconjunto del proceso superior, esto es, encontrar las subclases que derivan del concepto central.

Isoordinación: en ella se definen características especiales del concepto trabajado. La isoordinación permite definir las cualidades o propiedades de la clase a la que define.

Exclusión: contraria a la anterior, la exclusión identifica aquellas clases que, aunque pertenecen a la clase supraordinada, son diferentes del concepto central.

“Los mentefactos conceptuales son formas gráficas muy esquematizadas, elaboradas a fin de representar la estructura interna de los conceptos, es decir, son herramientas de representación propias del pensamiento conceptual”⁵³. Éstos constituyen elevadas herramientas del conocimiento y su elaboración requiere de

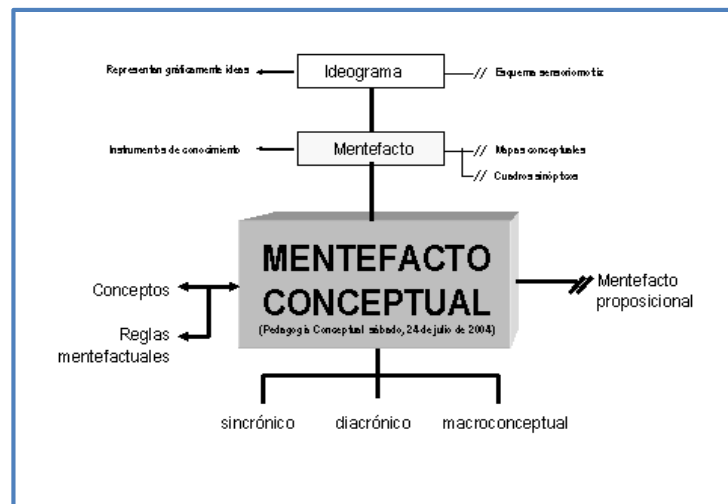
⁵² DE ZUBIRÍA S., Julián; GONZÁLEZ C., Miguel Ángel. Tratado de Pedagogía Conceptual. Estrategias metodológicas y criterios de evaluación. Fundación Alberto Merani. Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino. Santafé de Bogotá. 1995. p. 44 – 45.

⁵³ BENAVIDES PÉREZ, Marlene; PÁRAMO MACÍAS, Irma Teresa; REYES HURTADO, María Jimena. Estrategias Metodológicas para la Formación del Pensamiento Científico en los Estudiantes de la Facultad de Ingeniería. p. 26.

un cuidado especial, ya que de no escoger la información necesaria, el mentefacto quedaría incompleto.

Uniendo todas las proposiciones extraídas de un texto leído, se pueden ubicar visualmente de manera tal que sea agradable a la vista de quienes lo contemplan. La estructura visual de un mentefacto conceptual, explicando su propio concepto, es la siguiente:

Figura 8. Mentefacto Conceptual



Fuente: DE ZUBIRÍA SAMPER, Miguel. Los mentefactos conceptuales. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos33/mentefactos-conceptuales/mentefactos-conceptuales.shtml>

Mentefactos y Redes Conceptuales: visiones desde el modelo de Pedagogía conceptual y los Lineamientos curriculares

Los mentefactos son diagramas jerárquicos que organizan y preservan el conocimiento, son instrumentos de conocimiento que posibilitan la construcción de conceptos partiendo de la organización de proposiciones, es decir, ideas que se dan sobre el concepto a trabajar. Para elaborar un mentefacto se deben tener en cuenta las ideas fundamentales que definen el concepto y desechar las ideas secundarias.

La función de un mentefacto es procesar y organizar visualmente la información, se plantea entonces la diferencia entre memorizar conocimiento y grabarlo en un molde visual, generando así una estructura en la corteza cerebral del individuo que le permitirá más adelante recurrir a ella cuando le sea necesario, este ejercicio se facilita más cuando la información está almacenada de manera esquemática que cuando se guarda de manera memorística.

En los lineamientos curriculares de lengua castellana se dice que

Los conceptos se consignan en los textos con palabras, se trata entonces de que el lector aprenda a ubicarlos y comprenda la manera como éstos se relacionan, lo que, requiere que discrimine en el texto, cuáles de ellos son principales y cuales secundarios⁵⁴. A

demás plantea la importancia de enseñar a los estudiantes formar redes conceptuales con las cuales se organice el conocimiento, esto con el fin de dar sentido a lo que dice el texto, comprendiendo los conceptos que se expresan en este a partir de palabras o conjuntos de palabras (que en los mentefactos son las proposiciones).

Teoría de las seis lecturas.

Otro de los supuestos teóricos que maneja el modelo de pedagogía conceptual, es el del desarrollo de seis niveles de lectura en el individuo, los cuales se encuentran distribuidos de la siguiente manera:

⁵⁴ Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. p. 65.

Tabla 4. Niveles de lectura⁵⁵

	Introducción	Afianzamiento
Lectura fonética	Preescolar	1º de primaria
Decodificación primaria	1º de primaria	2º primaria
Decodificación secundaria	3º de primaria	4º primaria
Decodificación terciaria	5º de primaria	6º-8º secundaria
Lectura categorial	9º de secundaria	10º - 11º secundaria
Lectura metatextual	11º secundaria - universidad	

Como promotores de los procesos de desarrollo integral de los estudiantes, los docentes deben encargarse año tras año de completar la enseñanza de cada uno de estos niveles y de suplir las demás necesidades de aprendizaje que éstos presenten, todo esto con el fin de formar ciudadanos que sean capaces de aportar significativamente al desarrollo de la sociedad que los rodea.

El proceso de evaluación como herramienta para la comprobación del aprendizaje

En todo proceso educativo se requiere evaluar el quehacer pedagógico, ya sea para identificar necesidades previas (evaluación diagnóstica); mejorar el proceso sobre la marcha (evaluación formativa) y calificar los resultados de un proceso (evaluación sumativa).

⁵⁵ DE ZUBIRÍA SAMPER, Miguel. Teoría de las seis lecturas. Cómo enseñar a leer y a escribir ensayos. Tomo II. Fundación Alberto Merani. p. 75.

Evaluación Diagnóstica: permite al docente reconocer fortalezas o dificultades específicas en un grupo de estudiantes, ésta se plantea *“cuando se sospecha que algunos estudiantes o el grupo no domina alguno de esos conocimientos previos y por lo tanto podrá tener dificultades para aprehender los nuevos”*.⁵⁶

Una vez desarrollado el diagnóstico y con base en los resultados obtenidos, el docente puede hacer la planeación de su labor educativa en aras de disminuir las debilidades encontradas y mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Evaluación Formativa: ésta *“nos permite irnos dando cuenta de cómo va el proceso de formación, para mejorarlo sobre la marcha”*⁵⁷. En este caso permite al docente reconocer si hasta ahora lo que ha planteado ha tenido algún resultado o no, partiendo de las conclusiones el maestro entra a decidir si continúa con la estrategia planeada o la replantea con el fin de alcanzar mejores resultados.

Evaluación Sumativa: es la que se aplica al final de un determinado tiempo con el fin de reconocer si se han logrado los objetivos propuestos al inicio de la actividad.

2.3 MARCO LEGAL

Ley General de Educación

La Ley General de Educación de Colombia nombrada como la Ley 115 (febrero 8 de 1994), fue dispuesta a través del artículo 67 de la Constitución Política y en ella se establece toda la reglamentación que se aplica en la educación formal, no formal e informal de este país. En el artículo primero de este documento se plantea que *“la*

⁵⁶ DE ZUBIRÍA S., Julián; GONZÁLEZ C., Miguel Ángel. Tratado de Pedagogía Conceptual. Estrategias metodológicas y criterios de evaluación. Fundación Alberto Merani. Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino. Santafé de Bogotá. 1995. p. 153.

⁵⁷ *Ibíd.*, p 155.

*educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes*⁵⁸. En consecuencia, toda institución que se dedique a brindar educación a los colombianos debe estar direccionada a la formación integral de estos.

En este documento se indica que cada institución educativa debe plantear lo que se denomina Proyecto Educativo Institucional (PEI) que según el artículo 7 de la ley 115 debe ser construido con la colaboración y participación de toda la comunidad educativa. Al respecto, en el capítulo II artículo 77 la ley dispone que las instituciones educativas tienen autonomía en la organización de las asignaturas y la inclusión de nuevas asignaturas o adaptación de las que se dispone en la ley desde que se respeten los límites establecidos en dicho documento y se sustente todo lo propuesto en el PEI.

Las áreas consideradas obligatorias y fundamentales para cumplir los objetivos propuestos en la ley y corresponder al concepto de educación bajo el cual se constituye la educación colombiana están consignadas en el artículo 23. Estas áreas deben comprender al menos el 80% del Plan de estudios establecido en el PEI, son:

- Ciencias naturales y educación ambiental
- Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia
- Educación artística
- Educación ética y en valores humanos
- Educación física, recreación y deportes
- Educación religiosa
- Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros

⁵⁸ Ley General de Educación. p.1.

- Matemáticas
- Tecnología e informática

Además, se establecen objetivos para cada ciclo de la educación. Con respecto al lenguaje que es lo que se tratará en el presente proyecto. En el artículo 20 se proponen los objetivos generales de la educación básica, entre ellos “*desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente*”⁵⁹ que se conjuga con dos de los objetivos específicos de la primaria que consisten en “*el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana*”⁶⁰ y “*el desarrollo de la capacidad para apreciar y utilizar la lengua como medio de expresión estética*”⁶¹.

En consecuencia, podemos concluir a partir de la información revisada en la Ley 115, que las instituciones deben utilizar ser autónomas al organizar, adaptar y agregar otras asignaturas obligatorias a su plan de estudios; todo esto con el fin de enseñar a los estudiantes a usar el lenguaje que se conjuga en: hablar, escuchar, escribir y leer. Esto ayudará a conseguir otros logros que apuntan a la comprensión de la cultura.

Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana

El Ministerio de educación nacional (MEN) propone este documento, en el que se comparten conceptos, concepciones y directrices para trabajar el área de lengua castellana en las instituciones educativas. Con ellas los docentes y directivos pueden ayudarse para la construcción de su Proyecto Educativa Institucional y, de forma particular, comprender hacia qué fines y de qué forma deben direccionarse las clases de lengua.

⁵⁹ Íbid., p. 6.

⁶⁰ Íbid., p. 6.

⁶¹ Íbid., p. 6.

Dicho documento plantea la potencialización del estudiante como un comunicador eficaz lo que responde a un enfoque social del lenguaje y se concentra en las cuatro habilidades hablar, escribir, leer y escuchar: leer, entendido como un proceso significativo y semiótico, que no puede reducirse a técnicas mecánicas solamente, sino que requiere de análisis y cuestionamientos; hablar y escuchar se comprenden también como procesos de significación y de otorgar sentido a lo que el otro dice y a lo que yo expreso; escribir, al igual que las otras habilidades conjuga los saberes, intereses y el contexto social y cultural; es producir significado.

De igual forma, el docente debe comprender el aula de clase como un “*espacio de construcción de significados y sentidos*”⁶² y por lo tanto es allí donde los estudiantes comparten con sus pares experiencias, la manera en que estas los han llevado a comprender el mundo y a interesarse más por ciertas cosas que por otras. En consecuencia, el docente debe ser un facilitador para que se den estos intercambios, actuar como mediador y, adaptarse y adaptar sus clases a los gustos e intereses que los estudiantes manifiestan.

Con respecto a las competencias, el texto acoge la concepción de Dell Hymes de competencia comunicativa que se refiere a “*el uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos y social e históricamente situados*”⁶³. Es decir, los aspectos culturales y sociales cobran gran importancia, la experiencia en situaciones comunicativas concretas y reales. Todo debe estar enfocado a actos reales de comunicación, que les permitan a los estudiantes reconocerse como actores de su contexto, una realidad de la que son miembros y participan en procesos de construcción y transformación de ésta a través del análisis crítico de la misma.

⁶² MEN. Lineamientos de Lengua Castellana. Pág. 35

⁶³ *Ibíd.* Pág. 46

Para el trabajo en el área de lengua castellana, el MEN propone cinco ejes fundamentales, por supuesto, integrándolos a los aspectos planteados en los párrafos anteriores. Estos son:

- Eje referido a los procesos de construcción de sistemas de comunicación. Estos sistemas de significación son los signos, símbolos, reglas semánticas y pragmáticas etc. que permiten la comunicación. La adquisición y uso de estos debe estar enfocado de manera social y propiciando los avances necesario de acuerdo al proceso.
- Eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos. Para la comprensión y producción de las tipologías textuales y obedeciendo a reglas estructurales semánticas, sintácticas y pragmáticas el MEN plantea tres niveles en los procesos. El intratextual que responde a la presencia estructuras semánticas, sintácticas, micro estructura y macro estructura, la evidencia de coherencia y cohesión en el texto. Por otra parte, los procesos de intertextualidad; se tratan de reconocer la relaciones entre un texto y otros. Y por último el nivel extratextual que tiene que ver con lo pragmático: la reconstrucción del contexto o la situación de comunicación en la que aparecen los textos lo cual permite una mirada crítica de los mismos.
- Eje referido a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura: Se presenta la literatura como un elemento cultural, estético, sociológico e histórico que debe orientarse a generar experiencias de lectura y al desarrollo de la crítica y su argumentación.
- Eje referido a los principios de la interacción y a los procesos culturales implicados en la ética de la comunicación: se trata sobre los derechos y deberes que hay implícitos en la comunicación lo que resulta realmente importante en la oralidad como herramienta para la argumentación en el aula de clase.

- Un eje referido a los procesos de desarrollo de pensamiento: Se sabe que el pensamiento y el lenguaje están estrechamente unidos. A través de la mediación social los seres humanos accedemos a una serie de herramientas culturales que el hombre ha consolidado con el fin de significar su mundo. El lenguaje funciona en este sentido como un instrumento para el conocimiento de su entorno, y en este sentido, el maestro de lenguaje debe actuar como mediador entre el niño y su cultura.

Con los anteriores planteamientos el MEN esboza las ideas básicas que se deben tener en cuenta para el desarrollo curricular dentro de los Proyectos Institucionales que finalmente deben verse evidenciados en las aulas de clase y en la formación de los estudiantes.

Estándares Básicos en Lengua Castellana

El Ministerio de Educación Nacional con un grupo de docentes especializados en las áreas básicas del conocimiento redactaron los estándares. En este documento se describe, por áreas, los criterios sobre qué debe saber y saber hacer un estudiante en cierto grado de escolaridad. Con ellos se busca que todas las instituciones del país tengan parámetros similares para formular sus planes de estudio y que por tanto la totalidad de estudiantes colombiano accedan a una educación de similares condiciones, en lo que respecta al componente académico; es decir, los estándares son directrices generales para el diseño curricular.

Los estándares de lengua castellana están estructurados a partir de factores que son permanentes para todos los niveles (1° a 3°, de 4° a 5°, 6° a 7°, 8° a 9°, 10° y 11°) y a cada uno le corresponde un enunciado identificador que se modifica según el nivel. En el caso de “primero a tercero” (nivel de interés para este proyecto) los cinco factores con sus respectivos enunciados identificadores son:

- Producción textual
 - Produzco textos orales que responden a distintos propósitos comunicativos.
 - Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas.

- Comprensión e interpretación textual
 - Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades.

- Literatura
 - Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica.

- Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos
 - Reconozco los medios de comunicación masiva y caracterizo la información que difunden.
 - Comprendo la información que circula a través de algunos sistemas de comunicación no verbal.

- Ética de la comunicación
 - Identifico los principales elementos y roles de la comunicación para enriquecer procesos comunicativos auténticos...⁶⁴

Cada enunciado identificador expresa un saber y la forma de aplicarlo que se correlacionan con subprocesos básicos que pertenecen a cada enunciado y se especifican en los estándares. De manera tal que si el estudiante logra estos subprocesos ha alcanzado los procesos básicos que se requieren para este nivel.

⁶⁴ MEN. Estándares básicos de competencias n lenguaje. . [En línea] p. 32-33 [Consultado 27 de Septiembre, 2016] Disponible en <http://www.eduteka.org/pdfdir/MENEstandaresLenguaje2003.pdf>

Las actividades planteadas para desarrollar en el aula deben responder al desarrollo de las habilidades de los estudiantes, enfocadas a conseguir que ellos alcancen los subprocesos básicos y puedan ir más allá formándose como comunicadores competentes. De modo tal *“el trabajo pedagógico en el área debe incluir la generación de experiencias significativas para los estudiantes en la que se promueva la exploración y el uso de las diferentes manifestaciones del lenguaje”*⁶⁵ entre ellas aquellas que le permitan *“formular juicios sustentados acerca de los textos, esto es, interpretarlos y valorarlos en su verdadera dimensión”*⁶⁶ de tal manera que se formen lectores críticos, creativos y sensibles.

Derechos Básicos de Aprendizaje

Con el fin de mejorar la calidad educativa en el país y cumplir así con la meta del gobierno de hacer de "Colombia la más educada", en el año 2015 el MEN propuso los DBA. Este es un documento que contiene grado a grado de escolaridad desde primero hasta once los saberes y habilidades que deben aprender los estudiantes en las áreas a matemáticas y lenguaje, de tal manera en el territorio nacional todos los chicos pueden acceder a desarrollar los aprendizajes y habilidades fundamentales y básicas según su grado de escolaridad.

Los DBA, según comenta el MEN, guarda coherencia con los demás documentos directrices, los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencia. Con respecto a estos últimos, que están diseñados por grupos de grados, los DBA exponen de manera específica los aprendizajes que debe desarrollar un estudiante para alcanzarlos, sin que allí se especifiquen cuales derechos corresponde a cual estándar pues un aprendizaje pueden corresponder a varios estándares o viceversa.

⁶⁵ *Ibíd.* [En línea] p. 38-39

⁶⁶ *Ibíd.* [En línea] p. 25

En este sentido, la articulación de estos documentos en los PEI y los planes de clase, llevarán a los estudiantes a formarse, en el caso de lenguaje, como lectores y escritores competentes. Para lograrlo es necesario que los docentes reconozcan los DBA como "*un apoyo, un complemento para la construcción y actualización de propuestas curriculares*"⁶⁷ que facilitarán que los estudiantes alcancen los aprendizajes deseados.

En este orden de ideas, es necesario señalar que la versión que circula hoy de los DBA no es definitiva, pues se esperaba que los docentes hicieran sugerencias luego de que se socializarán en las instituciones educativas para publicar a final de este año una nueva versión de los mismos que incluya otras áreas básicas y el grado preescolar. La versión actual propone para el grado tercero primaria, el que es de interés para esta investigación, los siguientes aprendizajes correspondientes a la propuesta que se generará a través de este proyecto:

- Realiza inferencias y relaciones coherentes sobre el contenido de una lectura a partir de la información que le brinda el texto.
- Planea sus escritos a partir de tres elementos: propósito comunicativo, (qué quiero decir y para qué lo quiero decir?, mensaje y destinatario, utilizando esquemas sencillos sugeridos por un adulto.
- Realiza intervenciones orales sobre un tema tratado en clase, una lectura o un evento significativo, en las cuales contesta, pregunta o da su opinión.⁶⁸

⁶⁷ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Derechos básicos de aprendizaje, 2015 http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-349446_genera_dba.pdf

⁶⁸ *Ibíd.* Pág. 2

3. METODOLOGÍA

“La metodología constituye la médula del plan; se refiere a la descripción de las unidades de análisis o de investigación, las técnicas de observación y recolección de datos, los instrumentos, los procedimientos y las técnicas de análisis”⁶⁹.

En este capítulo se hace una descripción de la contextualización de la población, el enfoque y diseño metodológico de la investigación y finalmente se explica la fase de recolección y análisis de la información.

3.1 ENFOQUE METODOLÓGICO

El presente proyecto de investigación tuvo como enfoque metodológico la investigación de tipo cualitativo, la cual se *“orienta a describir e interpretar los fenómenos sociales y educativos, interesándose por el estudio de los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios agentes sociales”⁷⁰*, esto quiere decir que los procesos desarrollados en la presente propuesta buscaron profundizar en los fenómenos tal y como ocurrían dentro de un contexto social determinado: el aula de clases.

Por otra parte, supone un acercamiento a la realidad objeto de estudio, la cual una vez estudiada generó procesos de reflexión por parte de la docente investigadora, teniendo en cuenta tanto los procesos de enseñanza y aprendizaje que se daban en el contexto intervenido como en la población objeto de estudio.

⁶⁹ MORALES., Óp. cit., p.16.

⁷⁰ ALBERT GÓMEZ, María José. La Investigación Educativa. Claves Teóricas. Mc Graw Hill. España. 2007. Pág 146.

Además de lo anterior, la investigación cualitativa empleada en este trabajo permitió a la docente situarse en el lugar natural en el que ocurría el suceso investigado, donde pudo tener contacto directo con los participantes y conocer de primera mano los resultados obtenidos al aplicar la propuesta de solución.

3.2 DISEÑO METODOLÓGICO

El diseño metodológico en el que se enmarca este estudio fue la Investigación Acción, la cual “*busca generar caminos y estrategias para comprender una realidad concreta, cotidiana, con miras a proponer una intervención que mejore las condiciones de vida de una determinada población*”⁷¹. Esto supone que dentro de la investigación que aquí se sustenta la maestra – investigadora hizo un análisis de la realidad de la institución educativa en la que estaba inmersa, para identificar una problemática específica del grupo de estudiantes a cargo y finalmente crear una propuesta de intervención con la cual propuso una solución al problema encontrado en la población objeto de estudio.

En este enfoque investigativo, el rol del investigador se redefine, ya que “*éste se involucra con la comunidad investigada y favorece la participación de la misma en los procesos de análisis y reflexión del tema investigado*”⁷². Es así que la maestra estuvo involucrada en el desarrollo de la presente propuesta ya que fue investigadora de su propia experiencia, para que una vez finalizado el proceso, se generara un cambio dentro de sus prácticas pedagógicas. Otra de las características de este enfoque es que la teoría está profundamente vinculada con la práctica, es por esto que cada uno de los conceptos estudiados en el presente

⁷¹ ROJAS, María Teresa. La Investigación Acción y la Práctica Docente. En Cuaderno de Educación # 42. Facultad de Educación. Universidad Alberto Hurtado. 2012. [consultado en julio de 2016] Disponible en: http://www.cide.cl/documentos/investigacion_accion_cuaderno41_MTRojas.pdf

⁷² *Ibid.*, p. 3.

proyecto se encuentran estipulados dentro de una teoría específica que los sustentan.

Según Elliot, la Investigación Acción propone como su objetivo fundamental “*mejorar la práctica en vez de generar conocimientos*”⁷³ esta afirmación permite concluir que uno de los objetivos implícitos de la presente investigación y que justifica el desarrollo de la misma, es el mejoramiento de las prácticas educativas de la docente, aspecto que contribuye al incremento de la calidad educativa.

Un aspecto a tener en cuenta acerca de esta Investigación es su espacio de aplicación, ya que es un enfoque de escala reducida, local. Teniendo en cuenta esto, se puede decir que el contexto en el que se aplicó la propuesta cumple con la condición dada, ya que es un grupo pequeño de estudiantes (36) del grado 3º de una institución pública de la ciudad de Barrancabermeja.

Para Kemmis y McTaggart la investigación acción tiene unas características especiales entre las que se encuentran⁷⁴:

- Se construye desde y para la práctica
- Pretende mejorar la práctica a través de su transformación, al mismo tiempo que procura comprenderla
- Demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas
- Exige una actuación grupal por la que los sujetos implicados colaboran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación
- Implica la realización de análisis crítico de las situaciones
- Se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y

⁷³ ELLIOT, John. El Cambio Educativo desde la Investigación-Acción. Ediciones Morata. Cuarta edición. Madrid. 2005. p. 69.

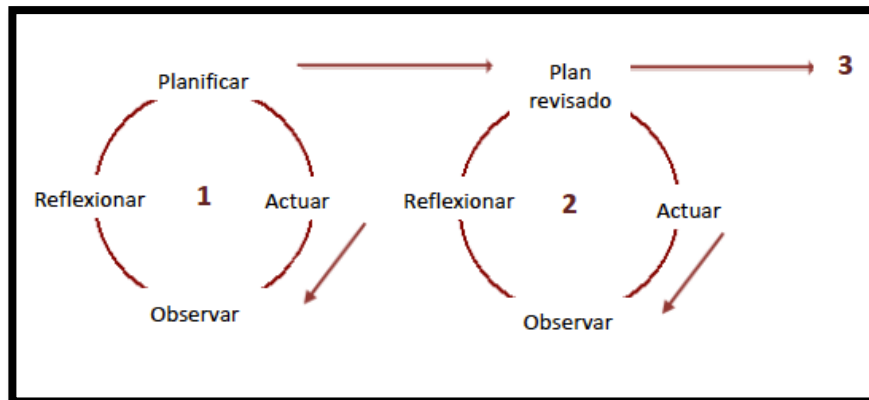
⁷⁴ Mencionado por: BAUSELA H., Esperanza. La docencia a través de la Investigación acción. Revista Iberoamericana de Educación. Universidad de León. España. p. 2.

reflexión.

Es así que en la presente propuesta quien investiga adquiere un papel de constante reflexión de su práctica, enfocada no solamente hacia la resolución de un problema específico encontrado en la población objeto de estudio, sino de mejoramiento de su quehacer pedagógico a través del análisis de las experiencias que realiza, estos dos aspectos unidos forman lo que normalmente se llama actividad educativa.

Además de todo lo mencionado anteriormente, la Investigación–Acción supone una serie de pasos o fases, los cuales constituyen una serie de actividades que el investigador debe planear y ejecutar. Dichos pasos conforman un proceso cíclico, que implica una relación de ir y venir entre la acción y la reflexión. Estos pasos se ven estrechamente relacionados con los que se siguieron en la presente propuesta y son⁷⁵:

Figura 9. Pasos de la Investigación Acción



⁷⁵ LATORRE, Antonio. La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa, Ediciones GRAO, Barcelona, 2003. P. 9.

En este proceso cíclico, se pueden determinar cuatro fases: Planificar, actuar, observar y reflexionar.

- Planificar: aquí el investigador “*desarrolla un plan de acción informado críticamente para mejorar la práctica actual*”⁷⁶. Dicho plan debe cumplir con una condición de flexibilidad, que le permita ser susceptible de modificaciones cada vez que sea necesario.
- Actuar: aplicar o desarrollar el plan, de manera deliberada y controlada.
- Observar: en este momento el investigador observa la acción para evaluarla, para ello se aplican los instrumentos.
- Reflexionar: una vez aplicada y observada la acción, el investigador hace una reflexión sobre la misma, permitiéndose a través de ésta generar nuevos conocimientos, acreditar o desacreditar una forma de acción o crear a partir de lo reflexionado un nuevo ciclo.

Los pasos descritos anteriormente se vieron reflejados en la presente investigación así:

Fase 1: Planificar

En esta primera fase se pretendió cumplir el primer y segundo objetivo de investigación. Se aplicó una prueba diagnóstica a los estudiantes con el fin de determinar las dificultades específicas que estos presentan en lo relacionado con el proceso de lectura y se realizó una entrevista a dos de las cuatro docentes orientadoras del grado tercero (cabe anotar aquí que una de las docentes no permitió que se le hiciera la entrevista y otra se encuentra realizando el proceso de proyecto de grado dentro de la maestría en la misma cohorte, por lo que sus respuestas estarían sesgadas y no serían pertinentes para el proceso de análisis de la información).

⁷⁶ *Ibíd.*, p. 9.

Fase 2: Actuar

Una vez analizado el problema se propuso una posible solución para el mismo, una secuencia didáctica basada en el aprendizaje de la lectura y elaboración de mentefactos. Para Laura Frade Rubio, mencionada por Jorge Otero Chambean, una secuencia didáctica “es la serie de actividades que, articuladas entre sí en una situación didáctica, desarrollan la competencia del estudiante”⁷⁷. Lo que contribuyó al mejoramiento tanto de la práctica docente como los procesos de lectura de los estudiantes.

Fase 3: Observar

Durante el momento de aplicación de la propuesta, la observación fue pieza clave para el proceso de evaluación de la misma. La experiencia fue registrada en el diario de campo, la aplicación de la secuencia dejó como producto la elaboración de un mentefacto por parte de cada estudiante sobre un tema específico.

Fase 4: Reflexionar

Después de la aplicación de la propuesta de solución al problema identificado, se hizo una evaluación final a los estudiantes similar a la aplicada al inicio de la investigación con el fin de conocer el impacto de la propuesta desarrollada. Además, los estudiantes hicieron una evaluación a la secuencia aplicada con el fin de conocer el impacto que tuvo en ellos la aplicación de esta estrategia en la clase de lengua castellana.

⁷⁷ OTERO CHAMBEAN, Jorge. Breve manual para elaborar Secuencia Didáctica. Transformación Docente. p. 4.

3.3 DESCRIPCIÓN DEL ESCENARIO Y LOS PARTICIPANTES

La aplicación de la presente propuesta de investigación se realizó en la Escuela Normal Superior Cristo Rey, institución educativa de carácter oficial que se encuentra ubicada en el casco urbano del municipio de Barrancabermeja.

La Escuela Normal ofrece todos los niveles educativos desde Preescolar (120 estudiantes), Básica primaria (895 estudiantes), básica secundaria (774 estudiantes), media vocacional (214 estudiantes) y el Programa de Formación Complementaria (183 estudiantes), enfocado hacia la formación inicial de docentes, con énfasis en la enseñanza en el sector rural, el cual tiene una duración de 4 o 5 semestres según el caso (bachiller normalista o bachiller de otras modalidades). El total de estudiantes es de 2.186. Además la institución cuenta con 78 docentes, 3 coordinadoras, dos orientadoras escolares y la rectora como representante legal.

Este año la institución educativa se encuentra realizando su proceso de acreditación de calidad, dentro del que debe cumplir 13 condiciones que le permitan recibir la Resolución para continuar con el funcionamiento del Programa de Formación Complementaria.

Para la aplicación tanto de los instrumentos de recolección de la información como de la propuesta de solución se contó, en primer lugar, con 36 estudiantes del grado 3º, de los cuales 23 son niñas y 13 son niños, con edades entre los 7 y 8 años; quienes pertenecen a diferentes estratos sociales, algunos con familias de padres y hermanos, otros conviven con tíos, abuelos u otros familiares. Entre los niños se encuentra un estudiante con diagnóstico de dislalia y dos más que se encuentran en el proceso de definir si se inscriben como Necesidades Educativas Especiales, en lo referido al comportamiento (atención dispersa). En segundo lugar, se contó

también con 2 docentes orientadoras de tercer grado, quienes se encargan de crear y aplicar los planes de área correspondientes al nivel durante el ciclo escolar.

3.4 PROCESO DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Las técnicas e instrumentos para la recolección de los datos fueron seleccionadas teniendo en cuenta las preguntas directrices planteadas al iniciar la investigación. En la siguiente tabla se muestra cómo se relacionan cada una de las técnicas e instrumentos con las preguntas y por ende, con los objetivos propuestos.

Tabla 5. Fases, Técnicas e Instrumentos

Fase	Objetivo	Pregunta Directriz	Técnica	Instrumento
Diagnóstico	Identificar las dificultades que presentan los estudiantes de 3° en los procesos de lectura.	¿Qué dificultades presentan los estudiantes de 3° en lo referido a los procesos de lectura?	Prueba de lectura (diagnóstico)	Guía de preguntas
	Reconocer las prácticas pedagógicas que aplican las docentes de 3° con el fin de desarrollar habilidades de lectura crítica en los estudiantes.	¿Qué prácticas pedagógicas aplican las docentes de 3° de la Escuela Normal Superior Cristo Rey con el fin de desarrollar habilidades de lectura crítica en los estudiantes?	Entrevista Análisis documental Observación no participante	Guía de preguntas Rejilla de evaluación Guía de Observación
Planificación	Determinar qué características debe tener una propuesta pedagógica para	¿Qué propuesta pedagógica se puede diseñar y aplicar para fortalecer los procesos		

Fase	Objetivo	Pregunta Directriz	Técnica	Instrumento
	fortalecer los procesos que se desarrollan en la Escuela Normal Superior Cristo Rey en el área de Lengua Castellana, específicamente en lo referido a la lectura crítica.	que se desarrollan en la Escuela Normal Superior Cristo Rey en el área de Lengua Castellana, específicamente en lo referido a la lectura crítica?	Observación participante	Diario de campo
Evaluación	Establecer qué efecto puede tener la aplicación de una estrategia pedagógica en la que se utilicen la enseñanza de la elaboración de mentefactos en los procesos de lectura crítica de los estudiantes.	¿Cómo puede el aprendizaje de la elaboración de mentefactos provocar en los estudiantes el desarrollo de estas habilidades?	Prueba de salida.	Guía de preguntas

3.4.1 Técnicas de recolección de la información. Las técnicas de investigación “*son procedimientos o conjuntos estructurados de actividades mediante las cuales se observan hechos de la realidad, se recogen datos o se analizan los resultados de una investigación*”⁷⁸. A continuación se presentan las técnicas que se utilizaron para la recolección y análisis de la información.

⁷⁸ MORALES. Óp. Cit. p. 54.

Prueba de lectura (diagnóstico).

Para el proceso de investigación – acción se aplicaron dos pruebas de lectura, la primera fue una evaluación diagnóstica y la segunda una evaluación que fue aplicada después de desarrollar la secuencia didáctica. Esto con el fin primero de reconocer qué dificultades presentan los estudiantes de 3º en lo relacionado con los procesos de lectura y luego conocer el impacto que tuvo la implementación del plan o propuesta de solución (secuencia didáctica).

La prueba de lectura constó de 15 preguntas de selección múltiple con única respuesta, de las cuales 5 corresponden al nivel literal, 5 al nivel inferencial y 5 al nivel crítico.

Una vez terminado el desarrollo de la propuesta de investigación, los estudiantes presentaron la prueba de salida y se hizo el análisis de la misma, de esta forma se desarrolló el proceso de “*triangulación de datos de distintos tiempos: preprueba/posprueba*”⁷⁹ es decir, se pudo hacer una comparación de un antes y un después de la aplicación de la propuesta del proyecto, para luego hacer un análisis de éste y determinar si ésta fue o no efectiva en el mejoramiento de los procesos de lectura crítica desarrollado por la población objeto de estudio.

Entrevista Semiestructurada.

La entrevista es una “*una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado)*”⁸⁰. Las entrevistas pueden ser estructuradas, semiestructuradas o no estructuradas, para este caso, se aplicó la segunda opción, ya que este tipo de entrevistas “*se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales*

⁷⁹ HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ-COLLADO, Carlos y BAPTISTA LUCIO, Pilar. Metodología de la Investigación. Cuarta Edición. Mc Graw Hill. México. 2006. p. 822.

⁸⁰ *Ibid.*, p. 630

para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas)”⁸¹.

La entrevista requiere ser planificada, esto quiere decir que el entrevistador debe conocer muy bien las preguntas que formulará y que éstas deben ser consecuentes con el objetivo planteado para el estudio. Además, quien hace la entrevista no debe mostrar agrado o desagrado ante las respuestas del entrevistado, ya que si lo hace esto generaría sesgos y no se podría llegar a comprender el problema. Es importante la secuencia de las preguntas, así que se debe tener en cuenta primero implementar las que se refieren a experiencias y luego las que indagan acerca de opiniones.

Esta técnica se aplicó a las docentes encargadas del área de Lengua Castellana del grado tercero, la idea principal fue identificar la visión y experiencia que tenía cada una de ellas sobre el tema tratado en el proyecto. Para realizar este proceso, la docente investigadora formuló previamente las preguntas a realizar teniendo en cuenta aspectos como experiencias, estrategias y opiniones sobre el tema tratado.

Análisis documental

Para el presente proyecto se aplicó el análisis documental en tres etapas: la primera de ellas fue el planteamiento del problema, para lo cual se tuvieron en cuenta los documentos que contienen los resultados de las pruebas SABER 3^o; en segundo lugar, se hizo un barrido de las diferentes teorías que están relacionadas en el marco teórico de la investigación y finalmente se llevó a cabo un análisis de la planeación propone una de las docentes del grado tercero para el área de lengua castellana. Ésta técnica es de gran importancia ya que permite a quien investiga entender el fenómeno central del estudio. Además, *“le sirven al investigador cualitativo para conocer los antecedentes de un ambiente, las experiencias,*

⁸¹ *Íbid.*, p. 630

*vivencias o situaciones y su funcionamiento cotidiano*⁸².

Para Sandoval, el proceso de análisis documental se debe aplicar en cinco etapas:

En la primera, se realiza el rastreo e inventario de los documentos existentes y disponibles; en la segunda, se hace una clasificación de los documentos identificados; en la tercera, se hace una selección de los documentos más pertinentes para los propósitos de la investigación; en la cuarta, se realiza una lectura en profundidad del contenido de los documentos seleccionados;... finalmente, en el quinto paso, se realiza una lectura cruzada y comparativa de los documentos en cuestión, ya no sobre la totalidad del contenido de cada uno, sino sobre los hallazgos previamente realizados, de modo que sea posible construir una síntesis comprensiva total, sobre la realidad humana analizada⁸³.

A través del análisis documental, la investigadora realizó un proceso de recuperación, interpretación y síntesis de la información, esto permitió la creación de nuevos conocimientos, concretados en la producción escrita del presente trabajo y al mismo sacar conclusiones partiendo del análisis de la misma.

Observación.

La observación

No es una mera contemplación (sentarse a ver el mundo y tomar notas); nada de eso, implica adentrarnos en profundidad a situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones.⁸⁴

Esta técnica se puede aplicar a cualquier situación y en cualquier contexto. Es una actividad que *“implica adentrarnos en profundidad a situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones.”*⁸⁵ Además, *“se convierte en una poderosa técnica dentro de una investigación cuando: se orienta a un objetivo, se planifica,*

⁸² *Ibíd.*, p. 614.

⁸³ SANDOVAL CASILIMAS, Carlos. Investigación Cualitativa. ICFES. ARFO Editores e Impresores Ltda. 2002, p. 138.

⁸⁴ HERNÁNDEZ. *Op. cit.*, p. 620.

⁸⁵ HERNÁNDEZ. *Op. cit.*, p. 411

*se controla y se somete a comprobación*⁸⁶.

La observación se utilizó con el fin de cumplir dos de los objetivos planteados al iniciar el presente proyecto. El primero de ellos estaba enfocado a identificar las estrategias pedagógicas que aplica la docente de Lengua Castellana para promover el desarrollo de habilidades en lectura crítica en los estudiantes. Para desarrollar este proceso, se aplicó la observación no participante, en la cual *“el investigador es poco visible y no se compromete en los roles y el trabajo del grupo como miembro de él, sino que se mantiene apartado y alejado de la acción... además, deliberadamente no simula pertenecer al grupo”*⁸⁷. Se propuso entonces realizar observaciones a las clases de Lengua Castellana de una de las docentes pertenecientes al colectivo de tercer grado, ya que en últimas, todas deben aplicar los mismos procesos a los estudiantes. Para ésta se elaboró una guía de observación con la que se analizaron aspectos como ambiente físico, ambiente social y humano, actividades (acciones) materiales utilizados y hechos relevantes que sucedieron durante el proceso.

El segundo de los objetivos que se verificó con la observación fue el de analizar de qué manera la propuesta de solución planteada en el proyecto generaba o no cambios en los procesos de lectura desarrollados por los estudiantes. Para éste, se empleó la observación participante, la cual

Se puede definir como la práctica de hacer investigación tomando parte en la vida del grupo social o institución que se está investigando. Así, el investigador tiene una meta doble: asumir el rol de un participante en un entorno e investigar el carácter etnográfico del entorno.⁸⁸

⁸⁶PÉREZ SERRANO, Gloria. Investigación cualitativa. Retos interrogantes. Madrid, 2007, p. 23

⁸⁷McKERNAN, James. Investigación acción y currículum. Capítulo III. Ediciones Morata. S.L. Madrid. 1999.

p.
⁸⁸Íbid., p. 9.

En este caso, se hizo observación de las sesiones de clase en las que se aplicó la propuesta de solución del proyecto, las cuales fueron desarrolladas por la maestra-investigadora, para este proceso también se elaboró una guía de observación con la que se hizo reflexión sobre ciertos aspectos específicos relacionados con el desarrollo de habilidades de lectura crítica, con el fin de determinar si se logró el objetivo general de la presente investigación.

3.4.2 Instrumentos de registro y recolección de la información

Guía de la prueba de lectura (Anexo A)

La guía que se utilizó para la prueba de lectura constó de 15 preguntas cerradas que evaluaron los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico que manejaban los estudiantes del grado tercero al iniciar el proceso de investigación.

Es importante resaltar que la prueba de lectura se aplicó antes y después de desarrollada la propuesta de solución, se hizo necesario implementar el mismo cuestionario con el fin de saber si los estudiantes mejoraban o no sus procesos de lectura y así establecer la efectividad de la secuencia didáctica.

Guía de la Entrevista (Anexo B)

Para aplicar la entrevista a las docentes, se tuvo en cuenta una guía de preguntas, las cuales marcaron el camino a seguir durante el proceso de indagación. Es importante recalcar que debido al carácter semiestructurado de la entrevista, se pueden adicionar nuevas preguntas durante el momento de la misma si el investigador lo considera necesario, todo esto con el fin de aclarar dudas o especificar información valiosa para la investigación.

En una entrevista de carácter cualitativo se pueden hacer preguntas “sobre experiencias, opiniones, valores y creencias, emociones, sentimientos, hechos, historias de vida, percepciones, atribuciones, etc.”⁸⁹ El orden de las preguntas debe estar previamente establecido, partiendo de las más simples y generales, hasta las complejas y específicas. Se debe evitar hacer preguntas que induzcan a contestar de cierto modo a la persona a la que se le aplican o hacerla sentir en una situación embarazosa, pues esto podría provocar sesgos en la información recolectada.

Por esto se propuso para esta investigación realizar diez preguntas abiertas, con las cuales se pretendió conocer tanto las concepciones que tenían las docentes sobre la lectura crítica como la manera en la que desarrollaban las clases de lengua castellana y fomentaban habilidades de lectura crítica.

Inicialmente se hizo una pregunta para “romper el hielo”, es decir, generar en el/la docente la confianza suficiente para poder desarrollar efectivamente el resto de la entrevista. Luego, se hicieron el resto de las preguntas planteadas.

Listas de chequeo (Anexo C)

Para este trabajo se utilizaron las listas de chequeo, para Mckernan los listados “*son mecanismos que permiten al observador "inspeccionar" para ver si una conducta especificada con anterioridad está presente o ausente durante la observación*”⁹⁰. Estos instrumentos fueron aplicados en dos oportunidades. Una de ellas fue para hacer análisis de la planeación de Lengua Castellana de 3º, en ella se identificaron los aspectos relevantes que tienen en cuenta las maestras para desarrollar las clases con los estudiantes, entre ellos las bases teóricas que utilizan, las estrategias de lectura, los momentos de la clase, la evaluación, el ambiente del aula, entre otras.

⁸⁹ HERNÁNDEZ. Óp. cit., p. 706.

⁹⁰ MCKERNAN, James. Investigación acción y currículum. Capítulo III. Ediciones Morata. S.L. Madrid. 1999. Métodos de investigación conversacionales y narrativos , p. 7

El segundo momento en que se utilizaron listas de chequeo fue durante la aplicación de la propuesta de solución, en este caso las listas fueron utilizadas por los estudiantes para hacer evaluación de un mentefacto creado por sus compañeros, se analizaron aspectos de orden, pertinencia de las proposiciones, coherencia del gráfico, entre otras.

Diario de Campo

El diario de campo es el formato en el cual se consigna el registro de la observación, en éste se registraron las anotaciones como “descripciones de lo que estamos viendo, escuchando, olfateando y palpando del contexto y de los casos participantes observados”. Para escribir un diario de campo se puede “*incluir tanto información objetiva -es decir, los hechos o acontecimientos que hayan ocurrido- como meditaciones subjetivas en forma de creencias, sentimientos, etc.*”⁹¹ Esto quiere decir que, una vez registrados los acontecimientos tal y como suceden en el entorno investigado, se debe hacer una reflexión o evaluación de los sucesos diarios analizados. Las anotaciones deben tener un orden cronológico.

Un formato o guía de observación debe llevar un encabezado en el que se especifiquen las condiciones de la observación (fecha, hora, participantes, lugar, número de la observación, investigación para la cual se realiza). El investigador puede partir de una primera observación para detectar ciertos aspectos en los cuales puede enfocarse y partir de ellos diseñar un formato de la observación. Además, quien observa puede ayudarse con lo que se denomina notas de campo, ya que éstas son “*la primera forma de capturar los datos que son recogidos de las observaciones participativas*”⁹².

⁹¹ McKERNAN. Op. cit., p. 9.

⁹² KAWULICH, Bárbara B. La Observación participante como método de recolección de datos. Forum: Qualitative Social Research. Volumen 6, No. 2, Art. 43 – Mayo 2005. p. 17.

Un diario de campo debe incluir aspectos relacionados con descripciones del contexto físico, institucional y humano (permiten ubicar y contextualizar el problema), personajes, hechos, anécdotas, observaciones, diálogos, palabras claves, gestos, croquis, gráficos, mapas; desde que aporten información valiosa para la investigación. El uso de este instrumento permitió a la investigadora consignar todos los aspectos relevantes de las observaciones desarrolladas tanto con la docente de lengua castellana como en el momento en que aplicó la propuesta de solución, lo que permitió la modificación de sesiones cuando se hizo necesario.

4. DISEÑO Y ANÁLISIS DE LA PROPUESTA

4.1 FASE DE DIAGNÓSTICO

Una vez establecido el problema de investigación con las preguntas y objetivos que marcaron el camino a seguir en el trabajo, se ejecutó el diagnóstico para conocer las dificultades en lectura que tuvieran los estudiantes del grado tercero de la institución educativa en la que se desarrolló el proyecto. Así mismo se realizaron las entrevistas a las docentes, la observación de una clase de lengua castellana y el análisis de las planeaciones de clase propuestas por ellas para el desarrollo de la asignatura.

En el presente capítulo muestra los resultados del análisis hecho a los instrumentos utilizados para recolectar la información en la fase del diagnóstico de la investigación.

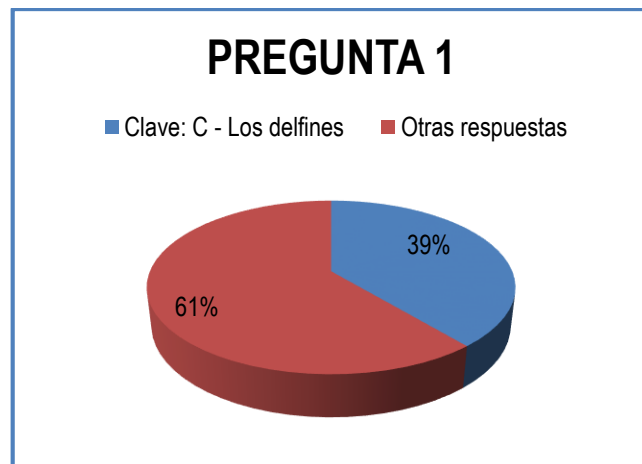
4.1.1 Análisis de la prueba diagnóstica. Para hacer una interpretación de los resultados de la prueba diagnóstica, se presentan los resultados de las respuestas dadas por los estudiantes en cada pregunta de la evaluación, cada gráfica muestra los porcentajes de las respuestas contestadas de manera correcta e incorrecta. Luego, se hizo un análisis teniendo en cuenta cada uno de los niveles de lectura evaluados en ésta.

4.1.1.1 Nivel literal

Pregunta 1: Los seres vivos de los que habla el texto son:

- a. Los mamíferos
- b. Los carnívoros
- c. Los delfines
- d. Los cetáceos

Figura 10. Resultados Pregunta 1.

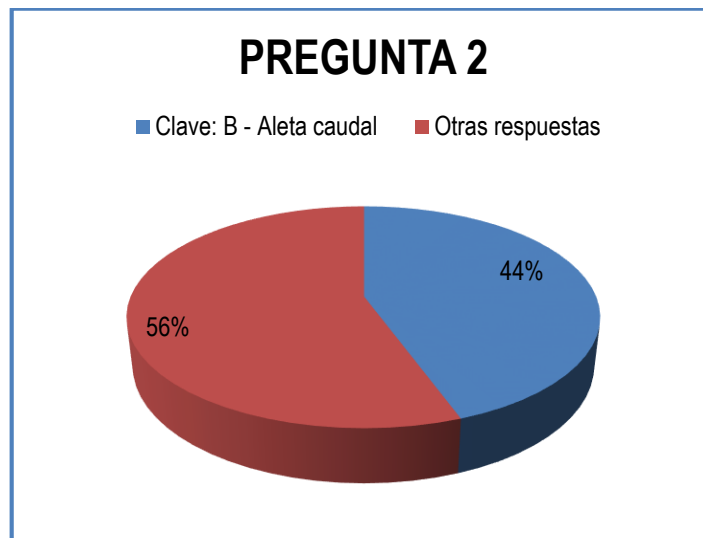


La figura nos muestra que sólo el 39% de los estudiantes acertaron en la respuesta, lo que indica que más de la mitad no identificaron información que está explícita en el texto ya que no pudieron seleccionar la especie específica de la que hablan en el texto, los delfines, la cual se distingue del grupo que la contiene, es decir, los mamíferos. Al hacer una comparación con los mentefactos, esta pregunta haría referencia a la clase supraordinada a la cual pertenece el concepto, en este caso, los delfines pertenecen al grupo de los mamíferos.

Pregunta 2. La aleta de los delfines que está ubicada en la cola recibe el nombre de:

- a. Aleta dorsal
- b. Aleta caudal
- c. Aleta lateral
- d. Aleta femoral

Figura 11. Resultados pregunta 2.



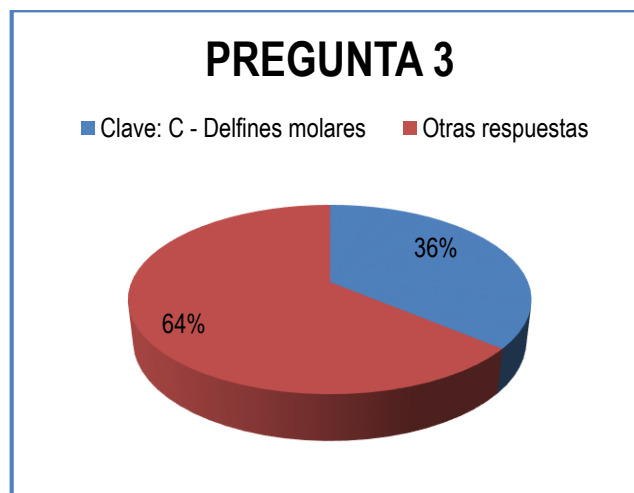
La gráfica nos muestra nuevamente que los estudiantes no tienen la capacidad de escoger información específica que se encuentra en el texto. En los lineamientos curriculares se hace referencia al nivel literal como “retener la letra”⁹³, es decir, tomar directamente del texto la idea por la que me están preguntando. En este caso se notó la dificultad de los estudiantes por tomar literalmente del texto una información específica.

⁹³ Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. p. 74.

Pregunta 3. La especie más común de delfines es:

- a. Delfines acuáticos
- b. Delfines azules
- c. Delfines molares
- d. Delfines terrestres

Figura 12. Resultados pregunta 3.

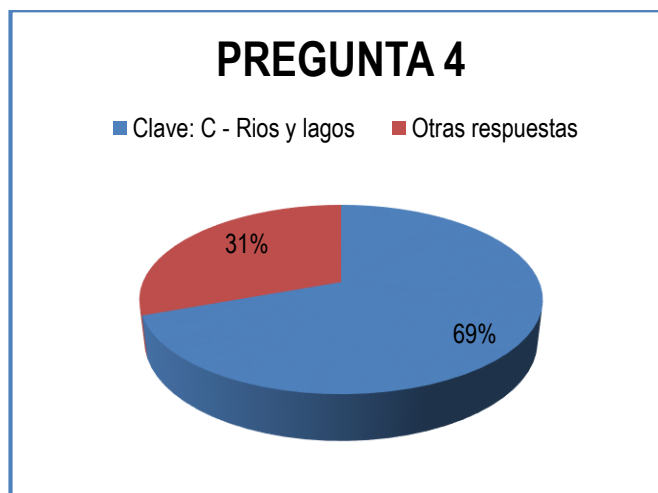


Las respuestas dadas por los niños a esta pregunta muestran que no están en capacidad de omitir información que no les sirve para comprender el texto. En este caso, contestaron la pregunta teniendo en cuenta la relación que ellos encuentran entre los delfines y el medio en el que viven, es decir, delfines acuáticos. Sin embargo, este preconcepto resulta equivocado a la hora de contestar a la pregunta, ya que no se remitieron al texto para hacerlo.

Pregunta 4. Dos de los lugares en los que se encuentran los delfines es:

- a. Mares y lagunas
- b. Mares y cascadas
- c. Ríos y lagos
- d. Ríos y humedales

Figura 13. Resultados pregunta 4.

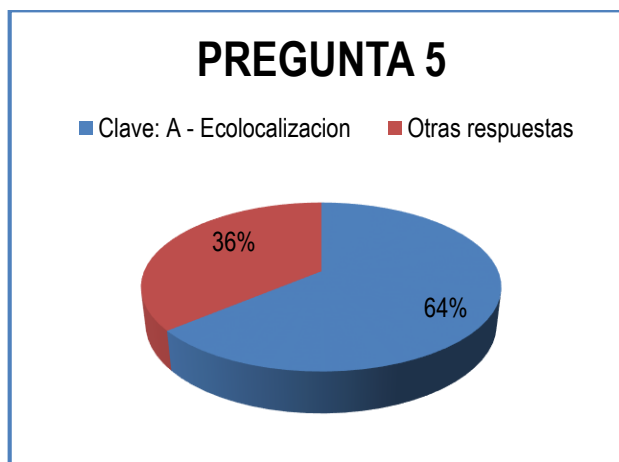


Contrario a las gráficas anteriores y analizando los resultados de esta pregunta, se puede concluir que los estudiantes pudieron escoger en su mayoría la respuesta correcta con un 69%. Lo que quiere decir que en este caso, pudieron omitir la información que no coincidía y seleccionar la opción adecuada, ya que dentro de las opciones de respuesta se mencionaba uno de los lugares en los que se podía encontrar los delfines, pero el otro era erróneo.

Pregunta 5. El sistema que utilizan los delfines para comunicarse se llama:

- a. Ecolocalización
- b. Eco-comunicación
- c. Clic-comunicación
- d. Delfi-localización

Figura 14. Resultados pregunta 5.



Al igual que en la pregunta anterior, en este caso los estudiantes lograron responder en su mayoría acertadamente, ya que pudieron escoger información que se encuentra explícita en el texto, sin embargo, un porcentaje importante de los niños no logró responder correctamente, siendo ésta una de las preguntas que no tenía opciones similares de respuesta dentro del mismo texto. Los lineamientos curriculares llaman a este proceso “retener la letra”, lo que quiere decir tomar del texto exclusivamente la información que se está pidiendo.

Teniendo en cuenta los resultados observados en las anteriores preguntas, se puede evidenciar que la mitad de los estudiantes del aula poseen un buen desempeño en el nivel de lectura literal, es decir, identifican ideas explícitas en el

texto, extraen información relevante y desechan la que no les sirve. Teniendo en cuenta el grado en el que se encuentran, es una situación preocupante ya que en este momento los niños ya deberían estar en la capacidad de extraer información explícita en el texto, así como hacer selección u omisión de información.

En este primer nivel, se notó más dificultad en los estudiantes para omitir información que no necesitan y escoger del texto la información específica que se les está pidiendo, ya que cuando dos opciones de respuesta son parecidas, los estudiantes tienden a confundirse y no ser capaces de eliminar la información que no les sirve. Al momento de elaborar un mentefacto, una de las habilidades que más se trabajan es la de escoger la información específica que me puede servir y desechar la información secundaria que no me dice nada del concepto a desarrollar. Lo descrito anteriormente se puede constatar en la siguiente gráfica:

Figura 15. Resultados sintetizados nivel literal

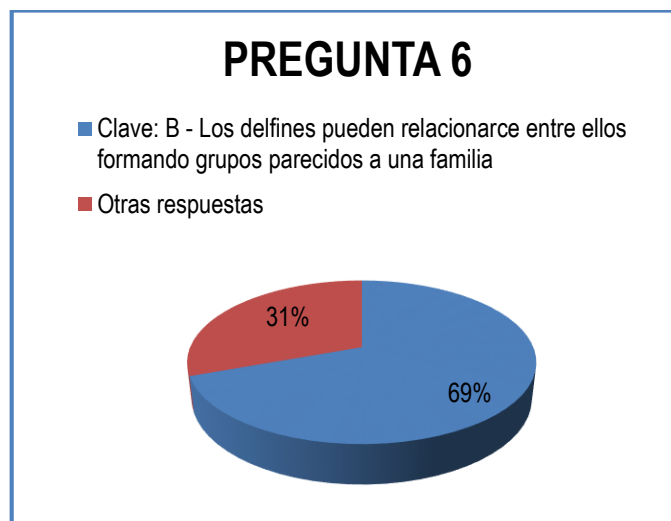


4.1.1.2 Nivel inferencial

Pregunta 6. ¿A qué se refiere el texto cuando dice que los delfines “pueden establecer lazos sociales”?

- a. Los delfines pueden aprender a hablar para socializar con los seres humanos.
- b. Los delfines pueden relacionarse entre ellos formando grupos parecidos a una familia.
- c. Los delfines pueden relacionarse con otros animales como las tortugas o las ballenas.
- d. Ninguna de las anteriores

Figura 16. Resultados pregunta 6.



En los lineamientos curriculares se dice que un lector “*realiza inferencias cuando logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados*”⁹⁴. Según la gráfica, en esta pregunta el 69% de los estudiantes contestaron de manera

⁹⁴ Lineamientos Curriculares. p. 75.

acertada, es decir, lograron establecer relación entre una parte de la información dada en el texto y lo que ellos deducen o infieren de la misma, teniendo en cuenta la situación de comunicación presentada.

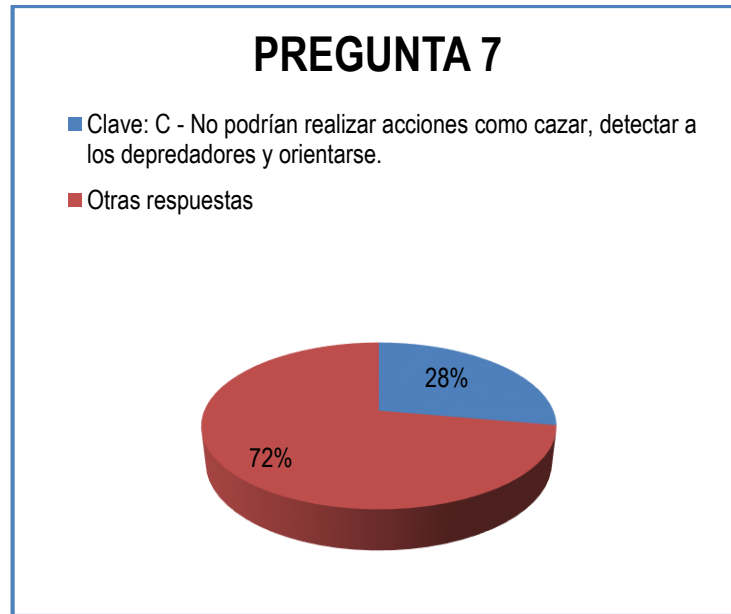
Pregunta 7. ¿Qué pasaría si los delfines no tuvieran el sistema de la “ecolocalización”?

- a. Nada, pues los delfines son animales salvajes y no necesitan comunicarse.
- b. No podrían comunicarse con los seres humanos
- c. No podrían realizar acciones como cazar, detectar a los depredadores y orientarse.
- d. No podrían comunicarse con otras especies como las aves.

Los resultados de esta pregunta muestran que sólo un 28% de los estudiantes pudieron deducir o presuponer un posible efecto a una situación expuesta en el texto. En los lineamientos curriculares mencionan la construcción de relaciones de causación⁹⁵ como una forma dinámica y tensiva del pensamiento desde la información que le suministra el texto. En la siguiente gráfica se sintetiza la información correspondiente a la pregunta:

⁹⁵ Lineamientos curriculares de Lengua Castellana. p. 75. (Versión digital).

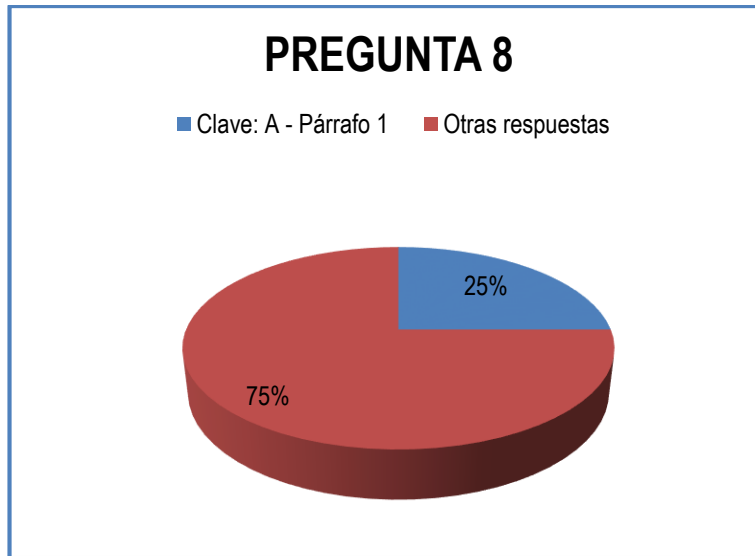
Figura 17. Resultados pregunta 7.



Pregunta 8. ¿En qué párrafo del texto se habla sobre las características físicas de los delfines?

- a. Párrafo 1
- b. Párrafo 2
- c. Párrafo 3
- d. Párrafo 4

Figura 18. Resultados pregunta 8.

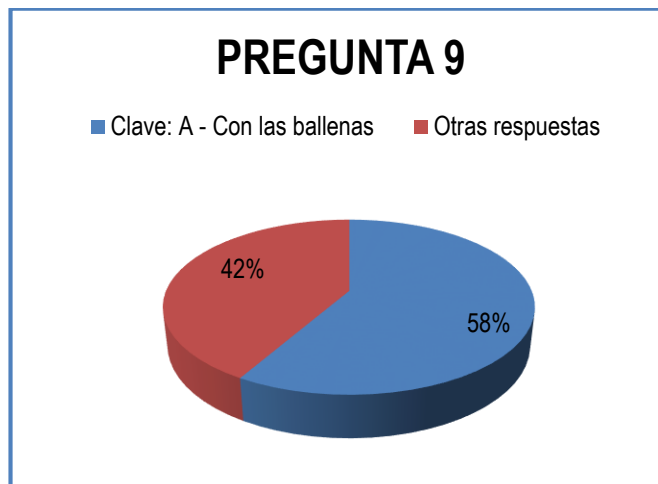


De acuerdo con el gráfico anterior, se puede decir que un 75% de los estudiantes no están en la capacidad de identificar el tema del que habla un párrafo. Es decir, tomar las ideas que se exponen en él y relacionarlas de tal manera que se encuentre un punto en común para poder así proponer un tema general (supraordinación) del que se trate el texto.

Pregunta 9. ¿Con qué otras especies animales puedes comparar a los delfines?

- a. Con las ballenas
- b. Con las medusas
- c. Con el caballito de mar
- d. Con las tortugas de mar

Figura 19. Resultados pregunta 9.

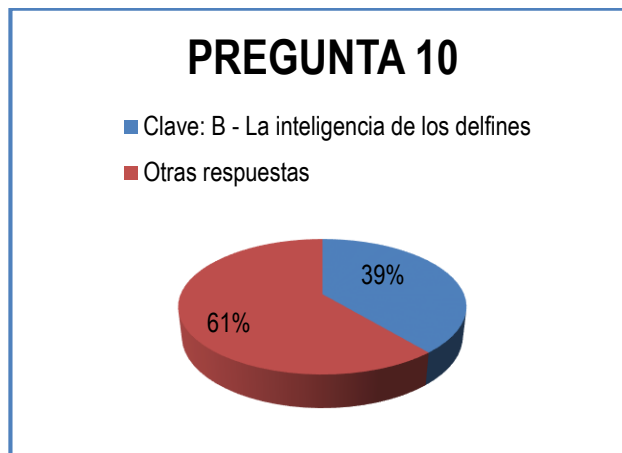


Al analizar las respuestas dadas por los estudiantes en la pregunta 9, se puede concluir que éstos no están en la capacidad de relacionar la información que se da en el texto con otra similar, en este caso teniendo en cuenta las características físicas del delfín, el cual se asemeja más a la ballena.

Pregunta 10. Teniendo en cuenta la información de la que en él se habla, ¿Qué título le pondrías al párrafo 4?

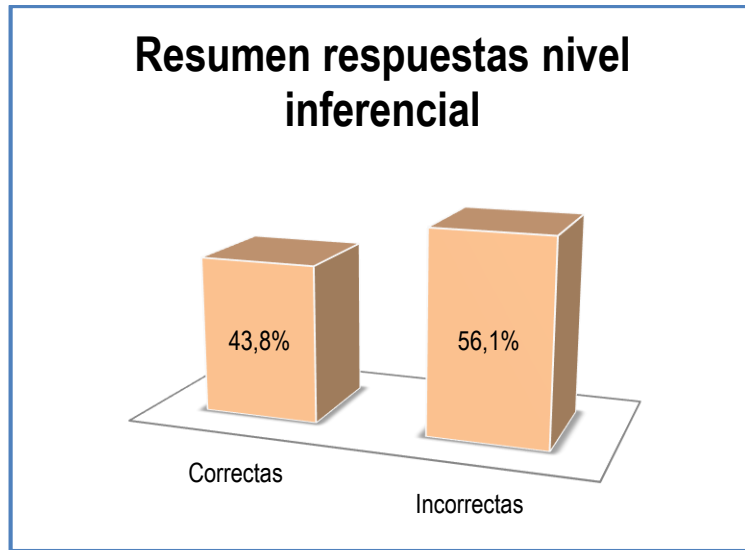
- a. La ecolocalización
- b. La inteligencia de los delfines
- c. La comunicación en los delfines
- d. Cómo cazan los delfines

Figura 20. Resultados Pregunta 10.



Una vez analizadas las preguntas de manera individual, se creó una gráfica que resume el desempeño del nivel inferencial en la prueba diagnóstica:

Figura 21. Resultados sintetizados nivel inferencial



“El lector realiza inferencias cuando logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados, lo cual conduce a formas dinámicas y tensivas del pensamiento, como es la construcción de relaciones de implicación, causación, temporalización, espacialización, inclusión, exclusión, agrupación”⁹⁶.

En las preguntas referidas al nivel inferencial, se observa que el 56% de los estudiantes respondieron de manera incorrecta, mientras que el 43% de ellos lo hicieron de manera correcta. Al analizar las respuestas escogidas por los niños, se observa que la mayoría de ellos no están en la capacidad de establecer relaciones o asociaciones de la información que ha leído o realizar las acciones del pensamiento que se mencionan en el párrafo anterior. Hasta ahora, el nivel de lectura inferencial de los estudiantes es el que muestra mayor dificultad de desarrollo.

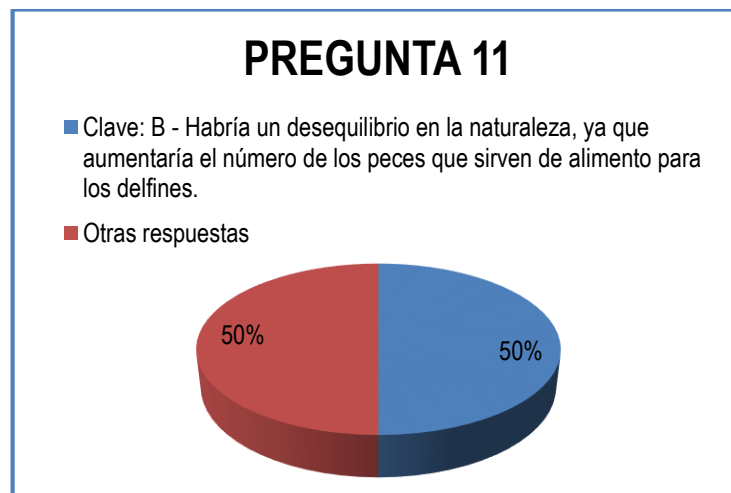
⁹⁶ Lineamientos Curriculares. p. 75.

4.1.1.3 Nivel crítico

Pregunta 11. Los delfines son carnívoros que se alimentan de peces y calamares. ¿Qué pasaría si no existieran los delfines?

- a. Nada, ya que hay muchas especies de animales que ya están desaparecidas.
- b. Habría un desequilibrio en la naturaleza, ya que aumentaría el número de los peces que sirven de alimento para los delfines.
- c. Los peces y calamares podrían vivir tranquilos ya que no habrían delfines que se los comieran.
- d. El ser humano podría atrapar más peces y calamares para alimentarse.

Figura 22. Resultados pregunta 11.



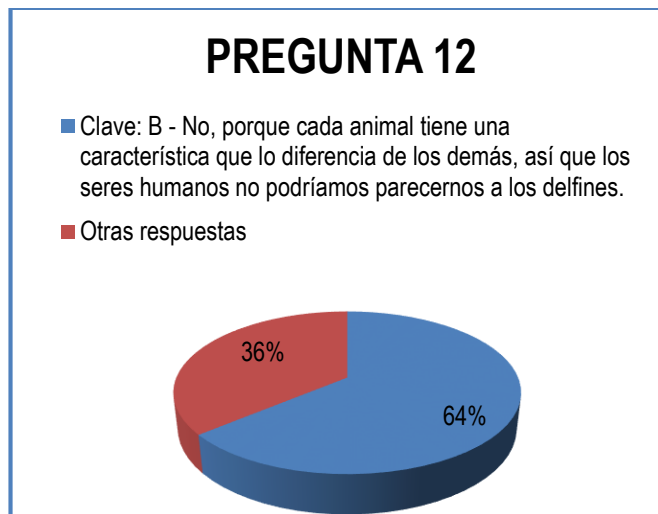
La predicción es la capacidad que posee el lector para anticipar los contenidos de un texto, en esta pregunta se pidió a los estudiantes que analizaran una posible situación partiendo de una información que se les da en el texto. Al hacer análisis de los resultados, en la que la mitad de los estudiantes acertaron y la otra mitad no, se permite concluir que se les dificulta hacer predicciones partiendo de una situación

específica propuesta en el texto, estableciendo una relación entre sus presaberes, la información obtenida en lo leído y una posible situación a futuro.

Pregunta 12. Investigadores del Rensselaer Polytechnic Institute de EE.UU. han estudiado los movimientos del agua que rodean a los delfines cuando nadan y han constatado que éstos pueden mover hasta 180 kg con sus aletas. ¿Crees que los seres humanos podríamos levantar ese mismo peso sólo usando nuestras manos?

- a. Sí, porque somos mucho más inteligentes que los delfines
- b. No, porque cada animal tiene una característica que lo diferencia de los demás, así que los seres humanos no podríamos parecerlos a los delfines.
- c. Sí, porque podríamos entrenar mucho para lograrlo.
- d. No, porque los delfines tienen aletas y nosotros no.

Figura 23. Resultados pregunta 12.

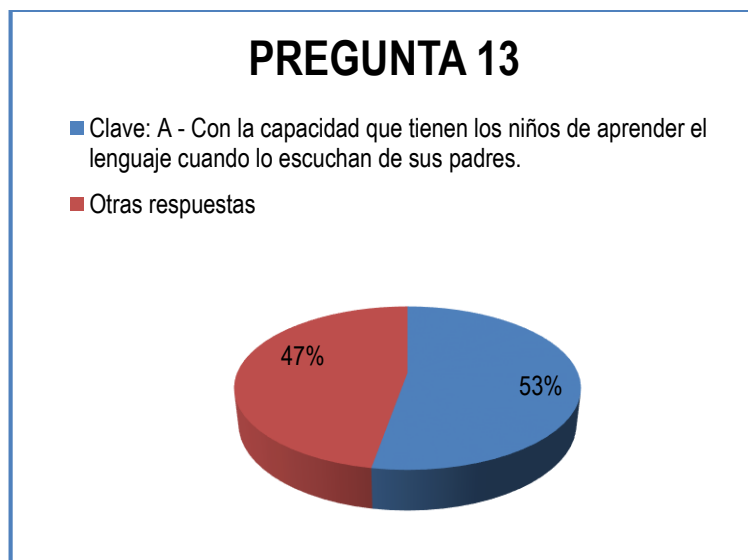


El resultado observado en esta pregunta permite concluir que la mayoría de los estudiantes pudieron hacer una comparación entre la información expuesta en el texto y una situación ajena al mismo partiendo de un juicio elaborado por ellos mismos.

Pregunta 13. En el texto mencionan que los delfines tienen la capacidad de enseñar a sus crías a usar herramientas. ¿Con qué capacidad humana puedes comparar esta característica?

- a. Con la capacidad que tienen los niños de aprender el lenguaje cuando lo escuchan de sus padres.
- b. Con la capacidad que tenemos de escuchar música, al igual que nuestros padres.
- c. Con la forma en la que aprendemos a usar los dispositivos electrónicos.
- d. Con la forma en la que le enseñamos a un perro a obedecer órdenes.

Figura 24. Resultados pregunta 13

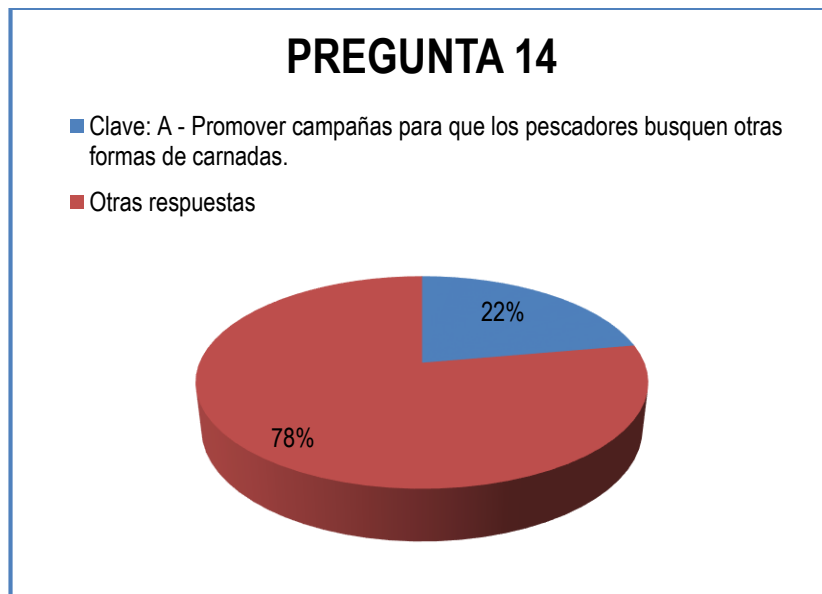


En esta pregunta el 53% de los estudiantes respondió acertadamente mientras el 47% respondió de manera incorrecta. Lo que quiere decir que la mayoría de ellos tiene la capacidad de encontrar relación entre su contexto y una situación cualquiera expuesta en el texto.

Pregunta 14. ¿Qué acción se puede implementar para evitar que se sigan asesinando los delfines rosados?

- a. Promover campañas para que los pescadores busquen otras formas de carnadas.
- b. No permitir que los pescadores pesquen en los ríos.
- c. Trasladar a los delfines rosados a otro hábitat.
- d. Hacer que los pescadores se cambien de lugar de vivienda para que así no tengan que pescar.

Figura 25. Resultados pregunta 14

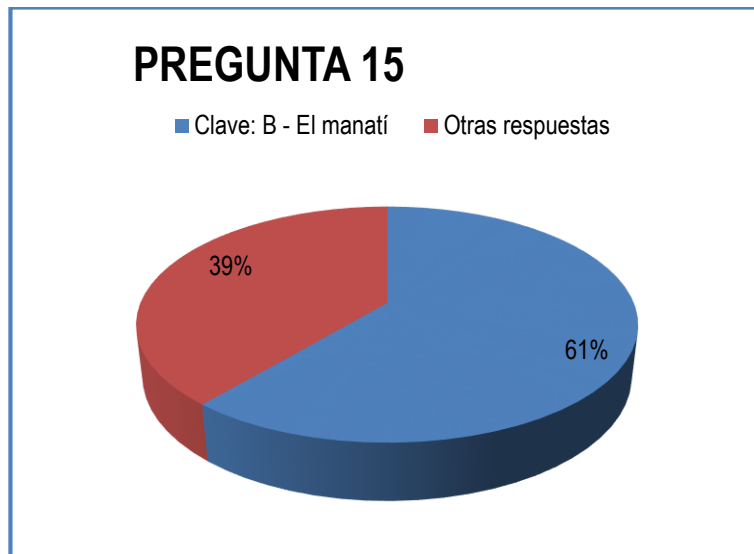


En esta pregunta sólo el 22% de los estudiantes respondió acertadamente, lo que quiere decir que no están en la capacidad de proponer posibles soluciones a un problema específico planteado en un texto, haciendo uso de los conocimientos previos que tenga acerca del mismo.

Pregunta 15. ¿Qué especie autóctona del lugar en el que vives se encuentra en peligro de extinción?

- a. El pájaro carpintero
- b. El manatí
- c. El perro
- d. El azulejo

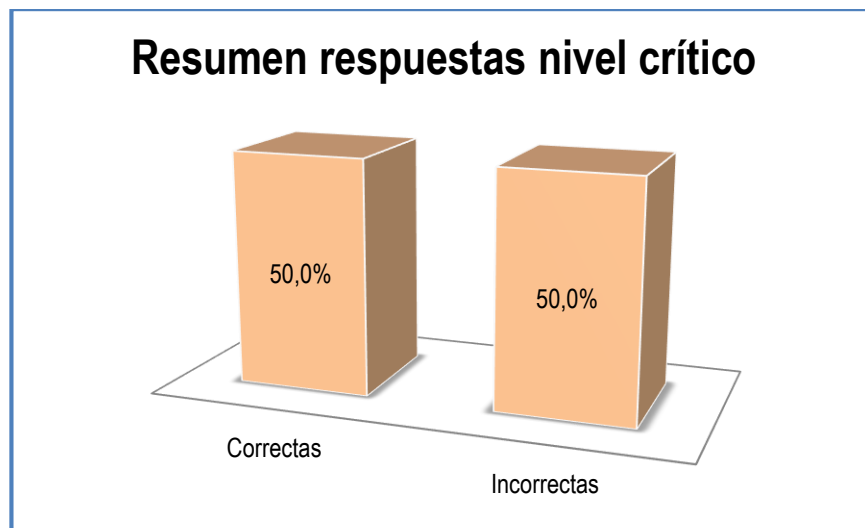
Figura 26. Resultados pregunta 15



“El grado de comprensión lectora está determinado por el conocimiento previo; por ejemplo, a mayor conocimiento del tema que se está leyendo, mayor comprensión del mismo”⁹⁷, en la pregunta anterior el 61% de los estudiantes respondió acertadamente, lo que quiere decir que están en la capacidad de relacionar la información de un saber previo con el texto, comparando la información dada en el escrito con su entorno cercano.

Al realizar síntesis de las respuestas dadas en el nivel crítico, se obtuvo la siguiente gráfica:

Figura 27. Resultados sintetizados nivel crítico



La lectura crítica implica saber proponer interpretaciones en profundidad de los textos. Se trata de un proceso de lectura en el que el individuo pone en una misma balanza sus saberes previos sobre un tema cualquiera y la información que encuentra en un texto al que se enfrenta. Todo esto para emitir juicios valorativos

⁹⁷ Lineamientos curriculares. p. 48.

sobre lo que ha leído y asumir una posición ya sea para defender o refutar lo que dice un texto.

El 50% de los estudiantes respondió bien mientras que el otro 50% respondió de manera equivocada. Sólo la mitad de los niños poseen la capacidad de aplicar este nivel de lectura y aunque el resultado no es del todo bajo, sí es necesario continuar trabajando para mejorarlo.

Al analizar los resultados generales de la prueba diagnóstica aplicada a los estudiantes, se demuestra la necesidad de plantear una propuesta que permita mejorar estos niveles con el fin de formar lectores con capacidades de ir más allá del contenido de un texto, que asuman una posición frente a este y sepan defenderla utilizando argumentos válidos.

4.1.2 Análisis de la entrevista a docentes. En este apartado se analizan los resultados de las entrevistas semiestructuradas aplicadas a dos docentes del grado tercero, cabe recordar en este momento que una de las docentes no permitió que se le realizara la entrevista y a otra de ellas no se le aplicó el cuestionario ya que es estudiante de la misma cohorte del programa de maestría, por lo que se consideró que sus respuestas estarían sesgadas. Así mismo, cabe resaltar que no se produjo ninguna pregunta emergente durante el momento de las entrevistas, por lo tanto, el cuestionario planeado fue aplicado en su totalidad sin ninguna añadidura. Se muestran también, las categorías que se identificaron partiendo de las preguntas planteadas y las subcategorías que emergieron dependiendo de las respuestas dadas por las docentes.

Tabla 6. Categorías de las entrevistas a docentes

CATEGORÍAS
CONCEPTO Y SUSTENTOS TEÓRICOS
1. ¿Qué es leer?
2. ¿Qué es la lectura crítica? ¿Qué sustentos teóricos conoce al respecto?
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA
3. ¿Qué metodología utiliza para desarrollar procesos de lectura crítica en sus estudiantes?
4. ¿Qué tipo de textos utiliza para desarrollar la lectura crítica en sus estudiantes?
9. ¿Qué características debería tener una propuesta pedagógica que busque mejorar los procesos de lectura crítica en los estudiantes de 3°?
10. ¿Qué conocimientos tiene usted sobre la teoría de los Mentefactos? ¿La ha utilizado alguna vez durante su práctica educativa?
FORTALEZAS - DIFICULTADES
7. ¿Qué fortalezas ha identificado en los estudiantes al aplicar la metodología para desarrollar sus procesos de lectura?
8. ¿Qué dificultades ha identificado en los estudiantes en lo relacionado con los procesos de lectura crítica?
ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN
5. ¿Qué criterios establece y qué instrumentos utiliza usted para evaluar los procesos de lectura de los estudiantes?
6. Según su experiencia, ¿Cómo reconoce usted si un estudiante ha alcanzado un nivel de lectura crítica?

Tabla 7. Análisis de la información de las entrevistas a docentes

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN DE LAS ENTREVISTAS A DOCENTES			
Objetivo: Indagar las estrategias pedagógicas que aplican las docentes de 3° con el fin de desarrollar habilidades de lectura crítica en los estudiantes.			
Códigos: DP1: Docente de Primaria 1 DP2: Docente de Primaria 2			
CATEGORÍA: CONCEPTO Y SUSTENTOS TEÓRICOS			
PREGUNTA	SUBCATEGORIA	DESCRIPTOR	ANALISIS
1. ¿Qué es leer?	Percibir lo dicho en la escritura	DP1: Leer es el proceso de percibir en la escritura lo que se quiere interpretar, decir.	La maestra limita el proceso de lectura a la decodificación de los signos que se encuentran en un texto. Habla también de un proceso de interpretación pero no especifica de qué manera se lleva a cabo ni qué

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN DE LAS ENTREVISTAS A DOCENTES			
Objetivo: Indagar las estrategias pedagógicas que aplican las docentes de 3º con el fin de desarrollar habilidades de lectura crítica en los estudiantes.			
Códigos: DP1: Docente de Primaria 1 DP2: Docente de Primaria 2			
CATEGORÍA: CONCEPTO Y SUSTENTOS TEÓRICOS			
PREGUNTA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
			elementos son los que interpreta el individuo.
	Comprender el contexto	DP2: Leer es comprender lo que me muestra el contexto. Cuando hablamos de leer, así como se plantea la pregunta estamos hablando de entender todo lo que está a mi alrededor, desde lo que me muestra una nube hasta lo que me puede mostrar un texto escrito.	Aunque la maestra tiene claro el hecho de que la lectura implica el contexto, se hace necesario tener en cuenta que leer también implica el desarrollo de varias destrezas mentales o procesos cognitivos, los cuales van desde el aporte que dan los conocimientos previos, pasando por la elaboración de inferencias, hasta llegar a la construcción de un nuevo significado ⁹⁸ .
2. ¿Qué es la lectura crítica? ¿Qué sustentos teóricos conoce al respecto?	Leer, comprender y hacer inferencias.	DP1: la lectura crítica es ir más allá de lo superficial, es leer, comprender y hacer inferencias. No recuerdo sustentos teóricos.	En esta respuesta, la maestra enfoca el proceso de lectura crítica hacia la comprensión y la inferencia, pero no habla sobre las habilidades que se deben poner en práctica al momento de leer, ni las competencias comunicativas que éste proceso implica. Además, se descuida por completo el conocimiento teórico que debe tener la docente, éste es de gran ayuda para el momento de planear, ejecutar y evaluar sus clases.

⁹⁸ CASSANY, Daniel. Tras las líneas, sobre la lectura contemporánea. Editorial Anagrama. Barcelona. 2006, p. 21.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN DE LAS ENTREVISTAS A DOCENTES

Objetivo: Indagar las estrategias pedagógicas que aplican las docentes de 3º con el fin de desarrollar habilidades de lectura crítica en los estudiantes.

Códigos:

DP1: Docente de Primaria 1

DP2: Docente de Primaria 2

CATEGORÍA: CONCEPTO Y SUSTENTOS TEÓRICOS

PREGUNTA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
	Proceso avanzado de lectura	<p>DP2: Pues hablando desde los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, la lectura crítica es un proceso avanzado que hace el estudiante o en este caso el lector cuando ya ha pasado por un proceso de lectura literal, inferencial y referencial; osea es el estado más avanzado de lectura que hay.</p> <p>Sustentos teóricos: he leído algo de Chomsky, Emilia Ferreiro y lo que plantean los referentes de calidad como Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana.</p>	<p>La docente sólo hace alusión a los niveles de lectura que debe manejar un estudiante según los lineamientos curriculares, viendo la lectura crítica como el más avanzado de éstos. Sin embargo, hace falta dar un concepto específico sobre lo que implica desarrollar un proceso de lectura crítica.</p> <p>En cuanto a los sustentos teóricos que maneja la docente, se puede concluir que hizo falta indagar sobre los sustentos específicos que maneja sobre cada uno de éstos.</p>

Tabla 8. Categoría: Estrategias de Enseñanza

CATEGORÍA: ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA			
PREGUNTA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR	ANALISIS
3. ¿Qué metodología utiliza para desarrollar procesos de lectura crítica en sus estudiantes?	Lectura de noticias	DP1: Bueno con los estudiantes primero que todo leemos las noticias, vemos las noticias, leemos sobre ellas, las desglosamos, luego leemos los textos, hacemos grupos para poder buscar vocabulario, hacemos todo un trabajo para poder comprender y llegar a esa lectura crítica.	Entre las estrategias mencionadas por la docente sólo incluye la búsqueda de vocabulario desconocido y el trabajo grupal para el desarrollo del momento de lectura.
	Proceso por niveles de comprensión	DP2: En el primer momento la metodología es ir llevando a los estudiantes en el proceso, arrancar desde lo que ellos conocen, sus presaberes, partiendo de la lectura literal, luego pasa a una inferencial, luego una referencial y luego una lectura crítica. Aunque no necesariamente en una clase tendrían que hacerse todos los procesos en ese orden porque a veces uno invierte los procesos para ver hasta donde llegan los estudiantes. Por ejemplo: cuando les muestro a mis estudiantes una caricatura, yo generalmente cuando estoy viendo ese tipo de textos, parto desde la lectura crítica, y desde esa lectura crítica hacemos la comprensión del texto.	Aunque la docente tiene conocimiento de los niveles de lectura que se deben desarrollar en los estudiantes, sólo menciona el orden que trabaja para desarrollar cada uno de los niveles.

CATEGORÍA: ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA			
PREGUNTA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR	ANALISIS
4. ¿Qué tipo de textos utiliza para desarrollar la lectura crítica en sus estudiantes?	Aventura y fantasía.	DP1: en especial con ellos lo que les gusta, a ellos les gusta mucho la aventura, la fantasía.	La docente se enfoca en los textos que generan interés en los estudiantes, esto es un aspecto importante a tener en cuenta, sin embargo, como docentes se debe realizar la respectiva mediación para que los estudiantes se interesen por todo tipo de textos. Es importante que los estudiantes vean la lectura como un acto de placer, pero también es indispensable que encuentren en ella un camino para la obtención de nuevos conocimientos.
	Cualquier clasificación textual.	DP2: Cualquier texto puede ser apto para desarrollar lectura crítica, desde un texto narrativo, un texto informativo, un texto argumentativo, un texto icónico. Nisiquiera el texto, a veces todo lo que está alrededor le permite al estudiante leer y relacionar lo que sabe con lo que está en el texto.	La respuesta dada por la maestra coincide con lo mencionado en los lineamientos de lengua castellana, en donde se habla de la importancia de trabajar todo tipo de texto con el fin de desarrollar procesos de lectura crítica en los estudiantes.
9. ¿Qué características debería tener una propuesta pedagógica que busque mejorar los procesos de lectura crítica en los estudiantes de 3°?	Actividades relacionadas unas con otras.	DP1: eso es algo que yo siempre he querido y he discutido, no solamente dejas la lectura de los cinco minutos todos los días en la mañana por leer, sino también hacer un proyecto, que se vea con secuencia, donde se puedan trabajar todos estos aspectos, no como algo desligado, debe dársele la importancia que merece, porque no se está	La docente hace alusión a una propuesta que vaya más allá del activismo que se ve en la cotidianidad de la educación. Habla de una propuesta con la que los estudiantes encuentren un verdadero sentido a su proceso de lectura y no lo vean como el “rato” en el que se exponen a un texto, lo leen y responden unas cuantas preguntas sobre el mismo.

CATEGORÍA: ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA			
PREGUNTA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR	ANALISIS
		trabajando como tal para llegar a ese proceso de lectura crítica.	
	Contexto, intereses y necesidades de los estudiantes.	DP2: Yo creo que la propuesta primero debe estructurarse en lo que le llame la atención al estudiante pero también en lo que el estudiante necesita, hablando de tercer grado, tendríamos que mirar los tipos de textos que ya ellos deberían estar conociendo en este grado, a mí me gustaría mucho que se trabajaran los textos icónicos, con dibujos, porque salen mucho en las pruebas SABER y ellos tienen dificultades frente a eso.	Las características de una propuesta de solución al problema encontrado dadas por la maestra están en concordancia con las que se pretenden desarrollar en el presente proyecto: contexto, intereses y necesidades de los estudiantes. Sería bueno también que se desarrollen propuestas en las que los textos discontinuos tengan una participación importante, esto ayudaría a los estudiantes a reconocer que las imágenes también se pueden leer.
10. ¿Qué conocimientos tiene usted sobre la teoría de los Mentefactos? ¿La ha utilizado alguna vez durante su práctica educativa?	Mapas conceptuales	DP1: lo que recuerdo es lo de los Zubiría de los mapas conceptuales, me encanta trabajarlos porque ahí se plasma como el resumen y es una manera más crítica de ellos hacer la lectura y no tienen que estar escribiendo un monotonero que de pronto no tienen ningún significado para ellos sino que ya es lo más importante, lo más crítico para ellos. Me encanta utilizarlos, lo utilizo por lo general en ciencias, sociales, en lengua, matemáticas	En este punto se puede notar la confusión de la docente entre los mentefactos y los mapas conceptuales. Esta noción suele ser común ya que en otras ocasiones se ha hecho la misma comparación entre los mentefactos y los mapas. Para la pedagogía conceptual, los mentefactos surgen precisamente de las limitaciones que hallaron en los mapas conceptuales.

CATEGORÍA: ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA			
PREGUNTA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR	ANALISIS
		y a ellos les gusta también trabajar esa parte y lo saben leer.	
	Desconocimiento de la estrategia	DP2: La verdad para mí la palabra no es nueva, pero ahorita no me atrevería a hablar de que yo la he utilizado en mi práctica ni mucho menos de dar un ejemplo.	El desconocimiento de la docente acerca de la teoría de los mentefactos genera aun más interés por desarrollar una propuesta que los trabaje, con el fin de dar a las maestras nuevas herramientas que busquen mejorar los procesos que se llevan a cabo en el aula de clase.

Tabla 9. Categoría: Fortalezas y dificultades

CATEGORIA: FORTALEZAS - DIFICULTADES			
PREGUNTA	SUBCATEGORIA	DESCRIPTOR	ANALISIS
7. ¿Qué fortalezas ha identificado en los estudiantes al aplicar la metodología para desarrollar sus procesos de lectura?	Capacidad para argumentar	DP1: las fortalezas es porque ellos pueden argumentar. Pero en las debilidades se nota cuando el estudiantes está haciendo el proceso en el colegio, eso no debe quedarse solamente en el colegio sino que debe fortalecerse en casa, los padres deben estar involucrados en este proceso.	La docente aquí hace alusión al hecho de que el proceso de lectura se remite sólo a una labor del docente, éste no continúa desarrollandose en casa, lo que para ella es motivo de preocupación. El proceso de lectura debe conllevar una continua actividad intelectual por parte de los estudiantes, quienes deben aprender a leer no sólo los textos que les son presentados por sus docentes, sino también el contexto que los rodea.
	Lectura literal	DP2: Los niños tienen fortalezas cuando se lee inicialmente,	La situación descrita por la docente coincide con el planteamiento del

CATEGORIA: FORTALEZAS - DIFICULTADES			
PREGUNTA	SUBCATEGORIA	DESCRIPTOR	ANALISIS
		<p>cuando son los textos literales, los niños generalmente responden bien. Pero cuando se les habla de otras preguntas en las que no está la información como tal explícita en el texto, sino que ellos tienen que descubrirla, o cuando tienen que argumentar su posición, realmente las fortalezas no son muchas. Las fortalezas son en los momentos iniciales de la lectura, también es que a ellos les gusta leer o les gusta que les lean. Pero cuando los textos son largos, se empieza a complicar el poder llamar la atención de ellos, otra fortaleza de ellos sería que reconocen las estructuras, aunque solamente reconocen como tal las estructuras de textos narrativos o los informativos, pero al mismo tiempo también desconocen varias estructuras textuales y por lo mismo no se les facilita la comprensión de textos.</p>	<p>problema hecho al iniciar la presente investigación, en donde se habla del nivel literal que manejan los estudiantes pero aún hace falta en ellos el desarrollo del nivel inferencial y el crítico.</p> <p>Es importante que dentro de su quehacer pedagógico, el maestro busque siempre el desarrollo de la mayor cantidad de habilidades posibles en los estudiantes, no es permisible quedarse en los niveles más básicos del conocimiento.</p>
<p>8. ¿Qué dificultades ha identificado en los estudiantes en lo relacionado con los procesos de lectura crítica?</p>	<p>Dificultad para justificar respuestas</p>	<p>Dp2: Ellos generalmente responden “sí” o “no” “estoy de acuerdo” “estoy en desacuerdo”, pero cuando tienen que justificar la respuesta de por qué sí o por qué no, les cuesta todavía bastante fijar posición frente a lo que está en el texto y sobre todo</p>	<p>Una de las principales dificultades que presentan los estudiantes es la argumentación de sus puntos de vista, ya que desconocen la forma en que pueden defender sus posturas.</p>

CATEGORIA: FORTALEZAS - DIFICULTADES			
PREGUNTA	SUBCATEGORIA	DESCRIPTOR	ANALISIS
		argumentar la posición que tienen ellos.	

Tabla 10. Categoría: Estrategias de Evaluación

CATEGORIA: ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN			
PREGUNTA	SUBCATEGORIA	DESCRIPTOR	ANALISIS
5. ¿Qué criterios establece y qué instrumentos utiliza usted para evaluar los procesos de lectura de los estudiantes?	Rejillas	DP1: por ejemplo las rejillas para llevar una secuencia de cómo va avanzando en ese proceso.	La docente menciona un instrumento válido y pertinente para el proceso de evaluación de lectura.
		DP2: Sobre los instrumentos puedo decir que cuando se trabajan tipos de lectura crítica, trato, no siempre lo hago, pero trato de utilizar rejillas de evaluación, trato de utilizar las listas de chequeo. Sobre los criterios, generalmente los hacemos con los estudiantes previamente, en el caso de lectura crítica, no sé.	La docente desconoce estrategias que permitan evaluar los procesos específicos de lectura crítica, lo que hace importante el desarrollo del presente proyecto.
6. Según su experiencia, ¿Cómo reconoce usted si un estudiante ha alcanzado	Argumentación	DP1: Bueno un niño, de todo ese proceso que llevamos desde preescolar a tercero se reconoce cuando él puede argumentar eso que se está leyendo.	La docente enfoca las habilidades de lectura crítica hacia la argumentación, lo cual no está del todo fuera de la teoría, sin embargo, le hace falta profundizar en los procesos que desarrolla un estudiante al hacer este tipo de lectura.

CATEGORIA: ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN			
PREGUNTA	SUBCATEGORIA	DESCRIPTOR	ANALISIS
un nivel de lectura crítica?	Habilidades de lectura crítica	DP2: Un estudiante ha alcanzado un nivel de lectura crítica cuando es capaz de reconocer la intencionalidad del texto, cuando lleva el texto al contexto, cuando puede dar cuenta de lo que trató de decir el autor, cuando se pone de cierta manera en lo que decía el autor y cuando puede ser capaz de cierta manera de refutar con argumentos un texto.	La lectura crítica implica saber hacer interpretaciones en profundidad de los textos. Se trata de un proceso de lectura en el que el individuo pone en una misma balanza sus saberes previos sobre un tema cualquiera y la información que encuentra en el texto que lee. El conocimiento que tiene la docente acerca del desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes concuerda con la teoría al respecto, ya que tiene en cuenta las habilidades propias de este proceso entre ellos reconocer la postura del autor o utilizar los argumentos para demostrar su postura frente al texto.

4.1.3 Análisis documental. Para esta técnica se hizo una lectura analítica de la planeación de lengua castellana del grado 3º con el fin de identificar en ella aspectos relacionados con el desarrollo de los niveles de lectura y metodologías propuestas por la docente que permitan encaminar a los estudiantes a alcanzar un nivel de lectura crítica. Para ello. En primer lugar, se determinó que la docente tiene en cuenta la relación de los contenidos a trabajar con los estándares, los lineamientos y los derechos básicos de aprendizaje. Sin embargo, en la clase no se plantea un objetivo específico de aprendizaje.

En cuanto a los momentos de la clase, generalmente se encuentran divididas en motivación, desarrollo y cierre. Sin embargo, las actividades establecidas para cada uno de estos momentos no varían, para la motivación se hace uso de lectura de

imágenes o de un texto específico, luego se proponen preguntas de análisis de estos, teniendo en cuenta los tres niveles de comprensión: literal, inferencial y crítico, aunque se le da predominio al primero. Seguido a esto, se consigna en el cuaderno la teoría correspondiente al tema a tratar. Después se entrega otro texto al estudiante en el cual debe identificar la teoría consignada en el cuaderno y finalmente se propone un ejercicio de comprensión en el que el estudiante debe contestar unas preguntas más referidas al tema. Se pudo notar también que en la planeación de las actividades no existe la propuesta de elaboración o lectura de esquemas u organizadores de la información.

En la planeación analizada, la cual correspondió a todo un período académico, el tema principal fue el de la narración, para éste se propuso la lectura de un cuento, una fábula, un mito y una leyenda. Para la comprensión de cada uno de los textos se estipularon actividades de antes, durante y después de la lectura. También se plantearon contenidos relacionados con normas de ortografía y categorías gramaticales, sin embargo, estas no estaban relacionadas significativamente con los demás temas trabajados, sólo se hacía explicación de los usos de las normas y se daban ejemplos acerca de ellas, luego, se proponía hacer actividades de ejercitación.

Una de las teorías que se alcanza a deducir partiendo de las estrategias que utiliza la docente para el desarrollo de la clase es la de los momentos de la lectura: antes, durante y después. La docente propone que se hagan preguntas a los estudiantes antes de leer el texto, durante la lectura y después de la misma. En el primer momento, los estudiantes hacen predicciones de las posibles situaciones del texto a leer, en el segundo hacen interpretación e inferencias sobre lo leído y en un tercer momento las preguntas están enfocadas hacia la comprensión e identificación de algunos elementos en el texto: personajes, número de párrafos, lugar, espacio, tiempo. La docente no propone entre las estrategias, por ejemplo, la comparación de dos tipos de textos.

Entre las actividades de evaluación que se pudieron reconocer se encuentra el desarrollo de talleres de clase, generalmente ejercicios de lectura y comprensión de un texto; la aplicación de pruebas tipo quiz y al finalizar el período una evaluación acumulativa en la que se incluyen todos los temas vistos.

Teniendo en cuenta lo descrito anteriormente, se puede decir que aunque en la planeación se plantean estrategias basadas en los aspectos legales como estándares, competencias y desempeños, no se tiene en cuenta por ejemplo el contexto social de los estudiantes, ni tampoco el aprendizaje de la elaboración de esquemas que permitan la organización del conocimiento. Por otra parte, tampoco se tienen en cuenta diferentes procesos de evaluación, sólo se limita a la aplicación de pruebas de lectura en las que en la mayoría de las veces se trabajan contenidos aprendidos de forma memorística.

Lo descrito anteriormente, puede generar en el aula de clases ambientes en los que, aunque se presentan diferentes clases de textos a los estudiantes, la lectura de éstos sólo se vea enfocada en los niveles más básicos, es decir, no se le permite al estudiante explorar más sus capacidades o hacer metacognición de los aprendizajes adquiridos. Tampoco se ven reflejadas actividades en las que la mediación del docente tenga un protagonismo, ya que siempre se ejecuta el mismo proceso: lectura, taller de comprensión, quiz. Todo esto permite ver que los procesos que se llevan dentro de las aulas de clase, aunque tienen unos objetivos claros, éstos no se ven cumplidos en su totalidad. Lo que podría lograrse si las docente pusieran en práctica otro tipo de actividades en el aula, por ejemplo, la construcción de esquemas u organizadores del conocimiento.

4.1.4 Observación de clase. Otra de las técnicas aplicadas en el presente trabajo fue la observación de una clase de una de las docentes de lengua castellana de 3º, esto con el fin de determinar las estrategias que se aplican para el desarrollo de habilidades en lectura crítica.

En el aula en que se desarrolló la clase se encontraron 37 estudiantes distribuidos en fila, el salón se encontraba decorado y contaba con las herramientas necesarias para el desarrollo de la misma (tablero, video beam, etc.). Entre los materiales utilizados por la docente se encuentran las fichas con los textos y el video beam en el que proyectó el cuento para el momento de la lectura grupal. El objetivo de la clase estaba enmarcado en la comprensión de un texto narrativo (el cuento) teniendo en cuenta los mecanismos de estructura externa e interna.

La clase inicia con la lectura de un cuento, primero de manera individual y luego por medio de lectura dirigida por la maestra, a medida que va leyendo se hacen preguntas de comprensión literal. Para el desarrollo de la clase la docente pide a los estudiantes que consignen en el cuaderno una teoría sobre la estructura interna y externa de los textos. Luego pide a los estudiantes que en el texto que les entregó al iniciar la clase identifiquen los elementos escritos con anterioridad: inicio, nudo, desenlace y la forma en la que se encuentra distribuido el texto (por párrafos). Los estudiantes se muestran en su mayoría atentos y receptivos, sin embargo, algunos de ellos se veían poco interesados en el tema, unos porque no entendían y otros porque no les parecía relevante.

Durante la clase, la docente hace una introducción al texto por medio de preguntas relacionadas con la predicción del tema, posibles personajes y lugar de los hechos del texto. Luego, en el momento de la lectura hace preguntas referentes a lo que los estudiantes van leyendo, como identificación de personajes, posibles soluciones al problema de la narración y puesta en común de conceptos y situaciones, en estas preguntas la docente pedía a los niños que se pusieran en el lugar de los personajes

y explicaran qué harían ellos si se encontraran en una situación como ésta. Teniendo en cuenta el objetivo planteado para la clase, se pudo establecer que la docente logró dar a los estudiantes la información relacionada con el tema trabajado, sin embargo, no se notó una estrategia de evaluación específica que permitiera reconocer si todos los niños adquirieron las competencias comunicativas respecto al contenido visto.

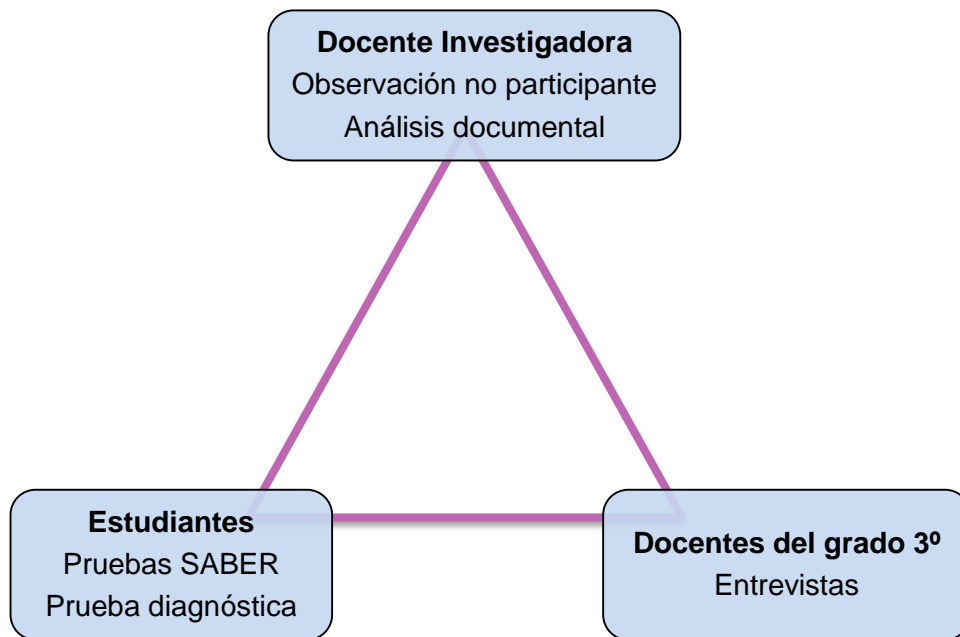
4.1.5 Análisis de la fase de diagnóstico

Triangulación de la Información

Una vez realizado el proceso de aplicación de las técnicas e instrumentos para la recolección de la información y de hacer el respectivo análisis de la misma, se pudo llevar a cabo el proceso de triangulación de la información, la cual es entendida como *“la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación”*⁹⁹. Para el proceso de triangulación de la información se tuvo en cuenta los tres actores de la investigación: los estudiantes, las docentes y la docente investigadora. A continuación se presenta un resumen de los actores y las técnicas que se usaron con cada uno de ellos para el desarrollo del análisis de la información recolectada:

⁹⁹ CISTERNA C.; Francisco. Categorización y Triangulación como Procesos De Validación del Conocimiento en Investigación Cualitativa. p. 68. Disponible en: <http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v14/a6.pdf>

Figura 28. Triangulación de la etapa diagnóstica: Participantes



Luego de comparar la información obtenida mediante los resultados de la prueba SABER, los resultados de la prueba diagnóstica, las entrevistas a las docentes, la observación de la clase de lengua castellana y el análisis de la planeación de la clase, la docente investigadora concluyó que:

- Los estudiantes tienen dificultades en los tres niveles de lectura: literal, inferencial y crítico, ya que aunque los resultados estuvieron dados algunos por partes iguales, no se puede pretender que sólo la mitad de los estudiantes puedan realizar procesos adecuados de comprensión de lectura. Es así que no se encuentran en la capacidad de extraer información explícita en el texto, relacionarla, identificar relaciones de causalidad, aplicarla a su entorno inmediato, entre otras. Con esto se da respuesta a la primera pregunta de investigación sobre las dificultades que presentan los estudiantes en lo referido a los procesos de lectura.

- En el análisis documental se pudo establecer que si bien las docentes saben que los estudiantes deben desarrollar procesos de lectura crítica, no tienen las bases suficientes para crear y aplicar estrategias que apunten al cumplimiento de esta meta. Sólo se plantean actividades que en su gran mayoría no están relacionadas unas con otras, por lo tanto, no se genera un proceso efectivo en el que los estudiantes adquieran las habilidades propias de un lector crítico.
- Las entrevistas aplicadas permitieron concluir que las docentes intentan aplicar algunas estrategias para el desarrollo de la lectura crítica, pero éstas resultan insuficientes al momento de formarlos en el aprendizaje del uso de argumentos para defender posturas o refutar las de otros. Con esta conclusión se da respuesta a la segunda pregunta de investigación, referida a las estrategias que utilizan las docentes para el fomento de habilidades en lectura crítica de los estudiantes.

De cada una de las técnicas aplicadas y anteriormente descritas, surgieron unas categorías que permitieron analizar de manera profunda la información. A continuación se presenta una síntesis de las categorías analizadas en el proceso de diagnóstico:

Tabla 11. Categorías de la fase Diagnóstica

Técnica	Categoría	Subcategorías
Prueba diagnóstica	Niveles De Comprensión De Lectura	Nivel literal
		Nivel inferencial
		Nivel crítico
Entrevista a docentes	Concepto Y Sustentos Teóricos	Percibir lo dicho en la escritura
		Comprender el contexto
		Leer, comprender y hacer inferencias.
		Proceso avanzado de lectura
	Estrategias De Enseñanza	Lectura de noticias

Técnica	Categoría	Subcategorías
		Proceso por niveles de comprensión
		Aventura y fantasía.
		Cualquier clasificación textual.
		Actividades relacionadas unas con otras.
		Contexto, intereses y necesidades de los estudiantes.
		Mapas conceptuales
		Desconocimiento de la estrategia
	Fortalezas - Dificultades	Capacidad para argumentar
		Lectura literal
		Dificultad para justificar respuestas
	Estrategias De Evaluación	Rejillas
		Argumentación
Habilidades de lectura crítica		
Observación no participante	Sesión de clase de lengua castellana	Objetivo de la clase
		Tema
		Desarrollo de la clase: inicio, desarrollo, cierre
		Estrategias para el fomento de la lectura crítica
		Reacciones de los estudiantes
		Evaluación
Análisis documental	Planeación de la clase	Sustento legal: lineamientos, estándares, DBA
		Momentos de la clase
		Estrategias de comprensión de lectura
		Tipos de texto
		Uso de organizadores gráficos
		Actividades de evaluación

Todo lo anterior, permite concluir que el diseño y aplicación de una propuesta que lleve al mejoramiento de las habilidades en lectura crítica en los estudiantes de 3º es una idea más que pertinente para el progreso de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en la institución educativa objeto de investigación.

En el proceso educativo nunca está de más mantener una constante búsqueda de la excelencia en cuanto a la formación de individuos integrales. Es por esto que en el siguiente apartado se plantea una secuencia didáctica que procura, a través de la lectura y elaboración de mentefactos, que los estudiantes mejoren los procesos descritos anteriormente.

4.2 DISEÑO DE LA PROPUESTA

4.2.1 Secuencia Didáctica

Justificación

Según Ángel Díaz Barriga, una secuencia didáctica “*constituye una organización de las actividades de aprendizaje que se realizarán con los alumnos y para los alumnos con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo*”¹⁰⁰. Por otro lado, para Isabel Solé leer implica comprender el texto escrito, en dicha comprensión “*interviene tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos*”¹⁰¹. Todo esto sin olvidar la función mediadora que debe haber entre estos dos agentes del proceso de lectura, sobre todo si este proceso se lleva a cabo dentro de un contexto escolar.

¹⁰⁰ DÍAZ B., Ángel. Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. Universidad Nacional Autónoma de México. p. 1.

¹⁰¹ SOLÉ, Isabel. Estrategias de Lectura. Materiales para la innovación educativa. Graó. p. 18.

El presente proyecto propone como alternativa para el mejoramiento de las dificultades en lectura encontradas durante el proceso de recolección de información, el diseño y aplicación de una secuencia didáctica en la que se vean inmersas las teorías de desarrollo, aprendizaje significativo, lenguaje y pedagogía conceptual que se trabajaron en el marco teórico.

Secuencia Didáctica basada en el aprendizaje de la elaboración de los mentefactos

¿Qué son los mentefactos conceptuales?

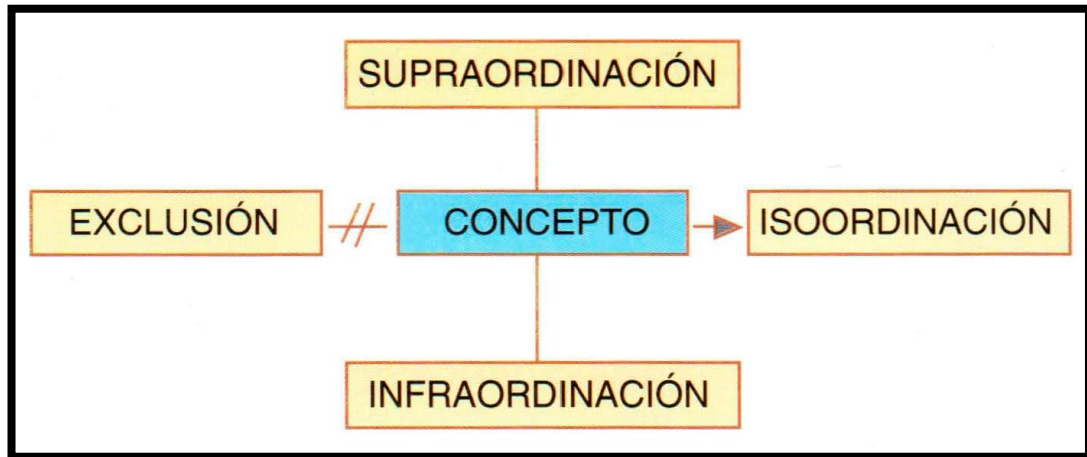
Los mentefactos conceptuales “*son formas gráficas muy esquematizadas, elaboradas a fin de representar la estructura interna de los conceptos, es decir, son herramientas de representación propias del pensamiento conceptual*”¹⁰². Se puede decir entonces que un mentefacto es una herramienta de la pedagogía conceptual que sirve para organizar visualmente el conocimiento y relacionarlo mentalmente. Para hacer dicha organización se requieren de cuatro acciones específicas:

- **Supraordinación:** es la clase que contiene al concepto, es más universal.
- **Concepto:** es la forma del pensamiento que permiten generar proposiciones o enunciados de carácter general.
- **Insoordinación:** en ella se plasma lo específico del concepto, tiene en cuenta características o propiedades del mismo.
- **Infraordinación:** tiene en cuenta los elementos, propiedades o clasificaciones que se pueden hacer del concepto. Con ellas se puede definir concretamente el concepto.
- **Exclusión:** es la relación que se encuentra dentro de la clase que contiene al concepto, pero es diferente del mismo. Se puede decir que con la exclusión se tiene en cuenta la premisa de lo que “NO ES” el concepto.

¹⁰² PÁRAMO MACÍAS, Teresa; REYES HURTADO, María Jimena y BENAVIDES PÉREZ, Marlene. Estrategias Metodológicas para la Formación del Pensamiento Científico en los Estudiantes de la Facultad de Ingeniería. p. 26.

Una vez desarrolladas las anteriores operaciones conceptuales, se plasman en un mentefacto de la siguiente manera¹⁰³:

Figura 29. Estructura del Mentefacto Conceptual



Los mentefactos y las competencias de lectura

Según el Ministerio de Educación Nacional¹⁰⁴, la comprensión de lectura es un proceso muy complejo en el que se ponen en consideración cuatro aspectos básicos, dentro de los cuales se necesitan aplicar habilidades y estrategias específicas:

INTERPRETAR ES:

- Formarse Una opinión.
- Inferir significados por el contexto.

¹⁰³ PÁRAMO MACÍAS, Teresa; REYES HURTADO, María Jimena y BENAVIDES PÉREZ, Marlene. Mentefactos conceptuales y Tesauros. Construcción de una Herramienta Diagnóstica en la Investigación. Estrategias Metodológicas para la Formación del Pensamiento Científico. Investigación y Tecnología. p. 3.

¹⁰⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Competencia lectora. Disponible en: http://www.colombiaaprende.edu.co/recursos/docentes_publican/cuentos/competencia_lectora.htm

- Sacar ideas centrales y reconocer el apoyo que ofrecen las ideas secundarias a la idea principal.
- Deducir conclusiones.
- Relacionar datos.
- Predecir unas consecuencias.

Se deben RETENER:

- Conceptos fundamentales
- Datos para responder a preguntas.
- Detalles aislados.
- Detalles coordinados.

ORGANIZAR consiste en:

- Formular hipótesis y predicciones.
- Establecer consecuencias.
- Seguir instrucciones.
- Secuenciar hechos.
- Esquematizar a partir del modelo quinario.
- Resumir y generalizar.
- Encontrar datos concretos en la relecturas.

Para VALORAR hay que:

- Captar el sentido de lo leído
- Establecer relaciones.
- Deducir relaciones de causa-efecto.
- Separar hechos de opiniones.
- Diferenciar lo verdadero de lo falso.
- Diferenciar hechos de opiniones.
- Diferenciar lo real de lo imaginario

Teniendo en cuenta lo anterior y haciendo un análisis del recorrido investigativo que se ha desarrollado en el presente trabajo, se propone como estrategia de mejoramiento de las dificultades encontradas una secuencia didáctica en la que los estudiantes del grado 3º aprendan a elaborar mentefactos a partir de un texto leído y que a su vez reconozcan la información contenida en uno de estos esquemas.

Para la elaboración de la secuencia didáctica, se tuvo en cuenta el siguiente esquema propuesto por el Ministerio de Educación Nacional¹⁰⁵:

Tabla 12. Secuencia Didáctica

1. DATOS GENERALES	
Título de la secuencia didáctica: Si los mentefactos voy utilizando, mi capacidad lectora estoy mejorando	Secuencia didáctica #: 1
Institución Educativa: Escuela Normal Superior Cristo Rey	Sede Educativa: A
Dirección: Carrera 28	Municipio: Barrancabermeja
Docentes responsables: María Angélica García Navarro	Departamento: Santander
Área de conocimiento: Lengua Castellana	Tema: Mentefactos – Lectura crítica
Grado: Tercero	Tiempo: 8 sesiones de 2 o 3 horas cada una
Descripción de la secuencia didáctica: La presente secuencia se planeó con el fin de que los estudiantes elaboren mentefactos a partir de la lectura de un texto, para esto se tomaron algunas partes del libro “60 segundos deciden tu vida. Terror en las profundidades del mar” de Frank Maria Reifenberg y unos textos complementarios suministrados por la docente. En una etapa inicial, la docente modelará a los estudiantes el proceso para elaborar un mentefacto, al final de la secuencia los estudiantes deben elaborar un mentefacto de manera individual partiendo de un texto leído.	

¹⁰⁵ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Diplomado para Docentes en el uso Pedagógico de las TIC con impacto en los estudiantes. Disponible en : <http://maestros.colombiaaprende.edu.co/sites/default/naspublic/10MB/2.1%20Gu%C3%ADa%201.%20Dise%C3%ADando%20Secuencias%20Did%C3%A1cticas.pdf>

1. OBJETIVOS, COMPETENCIAS Y CONTENIDOS	
<p>Objetivos de la secuencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Determinar qué características debe tener una secuencia didáctica para fortalecer los procesos que se desarrollan en el área de Lengua Castellana, específicamente en lo referido a la lectura crítica. • Determinar si el aprendizaje de la elaboración de mentefactos a partir de un texto leído trae consigo el desarrollo de habilidades de lectura crítica. 	
<p>Contenidos a desarrollar:</p> <p>I. Conceptuales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpreta un texto teniendo en cuenta sus elementos fundamentales <p>II. Procedimentales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprende la información sobre un concepto haciendo lectura de un mentefacto • Elabora un mentefacto a partir de la información leída en un texto <p>III. Actitudinales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Muestra interés y motivación por las actividades a desarrollar • Desarrolla trabajo cooperativo teniendo en cuenta lo que puede aportar de manera individual y respetando los aportes de sus compañeros 	
<p>Competencias del MEN:</p> <p>Propositiva, argumentativa e interpretativa.</p>	<p>Estándares:</p> <p>COMPRESIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades. • Reconozco la función social de los diversos tipos de textos que leo. • Elaboro resúmenes y esquemas que dan cuenta del sentido de un texto. <p>MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprendo la información que circula a través de algunos sistemas de comunicación no verbal. • Relaciono gráficas con texto escrito, ya sea completándolas o explicándolas.
<p>Qué se necesita para trabajar con los estudiantes:</p> <p>Computador, video beam, hojas, lápices, fotocopias con los textos.</p>	

2. METODOLOGÍA		
FASES	ACTIVIDADES/SESIONES	
¡Preguntémosnos!	Sesión 1 (1 hora)	<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentar a los estudiantes el problema encontrado y el tema a trabajar • Conocer los presaberes de los estudiantes • Permitir que los estudiantes reconozcan sus presaberes acerca del tema • Llevar a los estudiantes a hacer preguntas sobre el tema <p>Motivación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observación de imágenes • Preguntas: ¿Qué ven en las imágenes? ¿Qué sabemos sobre los tiburones? ¿Qué queremos aprender sobre los tiburones? <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formato SQA (lo que sé, lo que quiero saber, lo que aprendí) • Estudiantes llenan el formato SQA, escribiendo sólo en las dos primeras casillas: lo que sé y lo que quiero saber • La última casilla, lo que aprendí, se dejará para el final de la secuencia. <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes socializan lo que escribieron en el formato SQA
¡Exploremos!	Sesión 2 (3 horas)	<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modelar a los estudiantes el proceso de elaboración de un mentefacto • Realizar lectura de dos textos • Elaborar un mentefacto a partir de los textos leídos <p>Motivación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observación de imágenes • ¿Qué pueden observar acerca del aspecto físico del tiburón? • ¿Será que todos los tiburones tienen el mismo aspecto físico? • ¿En qué se pueden diferenciar los tiburones? • ¿Cuáles son las características físicas del tiburón? <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lectura en voz alta del libro, página 14. • Preguntas acerca de la lectura.

2. METODOLOGÍA	
FASES	ACTIVIDADES/SESIONES
	<p>¿A qué se refiere el personaje cuando dice me moví e intenté atravesar el azul con mi vista?</p> <p>¿Qué quieren decir las preguntas que el personaje se hace?</p> <p>¿Estás de acuerdo con la representación que hace el personaje sobre el tiburón cuando ve un ser humano?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificación de proposiciones en el texto • Lectura del texto: “Los tiburones” • Preguntas acerca del texto • Identificación de las proposiciones en el texto relacionadas con las características físicas de los tiburones. • Sintetización de las proposiciones encontradas • Relación de las proposiciones con las operaciones conceptuales de un mentefacto <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaboración del mentefacto conceptual.
	<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modelar a los estudiantes el proceso de elaboración de un mentefacto • Realizar lectura de dos textos • Elaborar un mentefacto a partir de los textos leídos <p>Motivación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lectura del mentefacto anterior: análisis de sus partes • Observación de video sobre los tiburones: apuntes sobre el video <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lectura: “Lo básico sobre los tiburones”. • Identificación de las proposiciones en el texto relacionadas con el tema • Sintetización de las proposiciones encontradas • Relación de las proposiciones con las operaciones conceptuales del mentefacto <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaboración del mentefacto conceptual
¡Produzcamos!	<p>Sesión 4 (3 horas)</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar lectura comprensiva de un texto • Elaborar un mentefacto a partir del texto leído

2. METODOLOGÍA	
FASES	ACTIVIDADES/SESIONES
	<ul style="list-style-type: none"> Trabajar en cooperación con otro compañero de clase <p>Motivación:</p> <ul style="list-style-type: none"> Observar el video: “El negocio millonario de la aleta de tiburón” <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Análisis del video: razones por las cuales los tiburones son cazados Lectura de texto Sintetizar proposiciones a partir de preguntas Elaboración de un mentefacto a partir del texto leído (en grupo) <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> Evaluación del mentefacto elaborado por mis compañeros, lista de chequeo.
Sesión 5 (2 horas)	<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar las operaciones conceptuales que se deben tener en cuenta para leer mentefactos Modelar la lectura de un mentefacto Hacer lectura de un mentefacto y producir un texto a partir de él <p>Motivación:</p> <ul style="list-style-type: none"> Elaboración de un tiburón en origami <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Observación de un mentefacto: Lluvia de preguntas: teniendo en cuenta la información expuesta en el mentefacto <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> Escritura de un texto partiendo de la información que me expone el mentefacto
Sesión 6 (2 horas)	<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconocer las operaciones conceptuales que se deben tener en cuenta para leer mentefactos Hacer lectura de un mentefacto y producir un texto a partir de él <p>Motivación:</p> <ul style="list-style-type: none"> Elaboración de carteles con dibujos de los tiburones (mandalas). <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Observación de un mentefacto:

2. METODOLOGÍA		
FASES	ACTIVIDADES/SESIONES	
		<ul style="list-style-type: none"> Lluvia de preguntas: teniendo en cuenta la información expuesta: ¿Qué me dice el mentefacto? Tipos de textos: expositivos, narrativos. <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> Escritura de un texto (párrafo) partiendo de la información que me expone el mentefacto.
¡Aplicamos!	Sesión 7 (2 horas)	<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Evaluar lo aprendido acerca de los mentefactos Elaborar un mentefacto a partir de la lectura de un texto <p>Motivación: Juego:</p> <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Lectura de un texto expositivo y uno narrativo Identificación de cada una de las características de los textos <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> Elaboración de un mentefacto para cada uno de los textos Exposición en clase de cada mentefacto por grupos
	Sesión 8 (2 horas)	<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Hacer un proceso de retroalimentación del trabajo realizado Evaluar los conocimientos adquiridos <p>Motivación:</p> <ul style="list-style-type: none"> Video: Aventuras con los Kratt - El Secreto del Tiburón <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Lectura de un texto: Lo básico sobre los tiburones Identificación de las proposiciones en el texto <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> Elaboración de un mentefacto del texto leído. Formato SQA: los estudiantes terminan de llenar el formato sobre lo que aprendieron acerca de los tiburones.

3. RECURSOS		
Nombre del recurso	Sesión	Descripción del recurso
Imágenes de tiburones	1 - 2	Imágenes en formato Power Point sobre diferentes clases de tiburones.
Video: los 10 tiburones más grandes del mundo.	3	Video que muestra los 10 tiburones considerados los más grandes del mundo. Los estudiantes deben tomar apuntes de los aspectos más importantes de cada tiburón.
Video: El negocio millonario de la aleta de tiburón.	4	Video que muestra la problemática de la caza de tiburones para vender sus aletas con un fin meramente comercial.
Video: Aventuras con los Kratt - El Secreto del Tiburón.	8	Video animado que muestra las características de los tiburones.

4. EVALUACIÓN Y PRODUCTOS ASOCIADOS
<p>Evaluación Formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Durante el proceso de desarrollo de la secuencia didáctica, los estudiantes realizaron las actividades propuestas en su cuaderno de lengua castellana, esto con el fin de llevar un proceso del trabajo realizado y tener una evidencia del mismo. • El producto final observado fue un mentefacto conceptual hecho por cada uno de los estudiantes a partir de un texto leído. <p>Evaluación sumativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Al finalizar el desarrollo de la secuencia didáctica, se aplicó a los estudiantes una evaluación escrita con el fin de determinar si se lograron avances dentro del proceso de lectura crítica.

5. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
Todas las sesiones de la secuencia didáctica fueron grabadas en video para poder hacer un análisis de las mismas y extraer las categorías que sean susceptibles de ser analizadas por la docente investigadora.

6. BIBLIOGRAFÍA
<p>http://www.colombiaaprende.edu.co/recursos/docentes_publican/cuentos/competencia_lectora.htm</p> <p>Ministerio de Educación Nacional. Diplomado para Docentes en el uso Pedagógico de las TIC con impacto en los estudiantes. Disponible en:</p>

6. BIBLIOGRAFÍA

<http://maestros.colombiaaprende.edu.co/sites/default/naspublic/10MB/2.1%20Gu%C3%ADa%201.%20Dise%C3%91ando%20Secuencias%20Did%C3%A1cticas.pdf>

PÁRAMO MACÍAS, Teresa; REYES HURTADO, María Jimena y BENAVIDES PÉREZ, Marlene. Mentefactos conceptuales y Tesoros. Construcción de una Herramienta Diagnóstica en la Investigación. Estrategias Metodológicas para la Formación del Pensamiento Científico. Investigación y Tecnología.

SOLÉ, Isabel. Estrategias de Lectura. Materiales para la innovación educativa. Graó.

4.3 ANÁLISIS Y REFLEXIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA PROPUESTA

Una vez planeada y desarrollada la propuesta de intervención, se procede a realizar el análisis de la misma. En esta parte se presentan los resultados obtenidos en cada una de las sesiones de clase, las categorías analizadas y finalmente las conclusiones de la aplicación de la propuesta, todo esto para cumplir los dos últimos objetivos de la investigación, los cuales estaban propuestos para conocer las características de una secuencia didáctica que promueva el desarrollo de habilidades de lectura crítica y si el aprendizaje de la elaboración de mentefactos ayuda al desarrollo de las mismas.

En general, se puede decir que el tema tratado en las sesiones de clase fue de interés para los estudiantes, a pesar de ser un concepto que se encuentra fuera del contexto en el que ellos se desenvuelven (los tiburones). Ya que son niños muy interesados por aspectos relacionados con los animales, la naturaleza y el cuidado del planeta en el que vivimos.

Dentro de las clases se notó más participación, incluyendo a los niños que en otras ocasiones no lo hacían, también se puede decir que les gustó la manera en que se trabajó con los mentefactos, se sintieron motivados en el momento de realizar uno por su propia cuenta y desarrollaron las actividades con agrado e interés.

Lo dicho anteriormente, se representa y analiza en las siguientes Tablas.

4.3.1 Análisis de los diarios de campo – secuencia didáctica. A continuación se presentan las categorías extraídas al analizar los diarios de campo y la ejecución de la propuesta de solución.

Tabla 13. Análisis de la aplicación de la secuencia didáctica (Sesión 1)

ANÁLISIS DE LA APLICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA		
Sesión 1		
<p>Códigos: cada estudiante se relaciona con la letra E y un número específico, el cual fue dado teniendo en cuenta el número de lista.</p> <p>D: docente</p>		
CATEGORÍA: PRESABERES DE LOS ESTUDIANTES		
SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
Desconocimiento de los mentefactos	<p>D: ¿Alguna vez habían visto eso? (mostrando un mentefacto).</p> <p>Estudiantes: No.</p>	<p>Los estudiantes no tenían conocimiento sobre los mentefactos ni habían visto uno antes.</p> <p>Es importante que como docentes implementemos en el aula diferentes estrategias de enseñanza, sobre todo teniendo en cuenta que cada estudiante tiene una manera diferente de aprender y de organizar sus estructuras mentales, es por esto que nuestro deber es buscar siempre nuevas formas de generar aprendizaje significativo en los estudiantes.</p> <p>Saber si los estudiantes habían trabajado antes con los mentefactos fue de gran</p>

ANÁLISIS DE LA APLICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA		
Sesión 1		
<p>Códigos: cada estudiante se relaciona con la letra E y un número específico, el cual fue dado teniendo en cuenta el número de lista.</p> <p>D: docente</p>		
CATEGORÍA: PRESABERES DE LOS ESTUDIANTES		
SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
		<p>importancia ya que así se tuvo un punto de partida para la planeación de las actividades a seguir: “El maestro diagnostica el estado inicial de conocimientos y desarrollo de sus alumnos, para ajustar el plan que tiene a la situación real”¹⁰⁶.</p>
Presaberes de los estudiantes	<p>D: ¿Qué es eso?</p> <p>Estudiantes: ¡Un tiburón!</p> <p>D: En el cuadrado donde dice “lo que sé”, vamos a escribir qué sabemos sobre los tiburones. Escriban lo que saben de los tiburones.</p> <p>D: Vamos a socializar algunas de las ideas que pusieron en la Tabla. La primera parte, lo que sé, ¿qué sabemos de los tiburones?</p> <p>E11: son carnívoros</p> <p>E24: son carnívoros</p> <p>E08: tienen dientes afilados</p> <p>E35: su cuerpo es demasiado duro</p> <p>E33: existieron hace muchos millones de años</p> <p>E16: existieron cuando estaban los dinosaurios</p>	<p>Para la teoría del aprendizaje significativo es de gran importancia el conocimiento de los presaberes de los niños, “el aprendizaje significativo se favorece con los “puentes cognitivos” entre lo que el sujeto ya conoce (que es el nivel de desarrollo real vygotskyano) y lo que necesita conocer para asimilar significativamente los conocimientos nuevos (zona de desarrollo próximo que nos lleva al nivel de desarrollo potencial).”¹⁰⁷</p> <p>Para el desarrollo de la propuesta fue importante conocer lo que los niños ya sabían sobre el tema a tratar, pero sobre todo era necesario conocer cuáles eran los intereses que los estudiantes tenían sobre el tema y sobre todo la información equivocada del mismo, esto con el fin de encaminar las actividades de la secuencia para que los niños pudieran resolver sus inquietudes y cambiar las concepciones erradas del mismo.</p>

¹⁰⁶ DE ZUBIRÍA S. y GONZÁLEZ C., Óp. cit., p. 153..

¹⁰⁷ TOBÓN TOBÓN, Sergio; PIMIENTA PRIETO, Julio H. y GARCÍA FRAILE, Juan Antonio. Secuencias Didácticas: Aprendizaje y Evaluación De Competencias. Pearson Educación. México. 2010. p. 50.

ANÁLISIS DE LA APLICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA		
Sesión 1		
<p>Códigos: cada estudiante se relaciona con la letra E y un número específico, el cual fue dado teniendo en cuenta el número de lista.</p> <p>D: docente</p>		
CATEGORÍA: PRESABERES DE LOS ESTUDIANTES		
SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
	E27: pueden ver mejor que los gatos E13: hay muchas clases de tiburones E06: se conocen 500 especies de... E23: viven en agua dulce E15: tienen diferentes actitudes E32: Duermen de día y se despiertan de noche E10: pueden oler a larga distancia	
Intereses de los estudiantes	E11: ¿por qué matan a las personas? E12: Pues porque tienen hambre. D: ¿Qué quieren saber uds sobre los tiburones? ¿Qué quieren aprender acerca de ellos? E33: si deben salir a la superficie para respirar aire. E02: ¿por qué son tan agresivos? E13: ¿Cómo se reproducen? E23: ¿Por qué duermen de día y se despiertan de noche? E27: ¿por qué los cazan? E06: ¿por qué sobrevivieron a los dinosaurios? E08: ¿por qué nadan tan rápido? E16: ¿por qué se comen a la gente? E32: si viven en los corales	<p>Teniendo en cuenta las respuestas dadas por los niños, se pudo ver que conocían varios aspectos sobre los tiburones, esto debido a que en una clase anterior de ciencias naturales habían estado hablando sobre ellos y demostraron bastante interés hacia el tema. Para el maestro es de gran relevancia conocer los preconceptos que tienen los niños sobre un tema específico, especialmente los errados, esto con el fin de encaminar su quehacer pedagógico hacia la construcción de nuevas estructuras cognitivas en los estudiantes que les permitan fortalecer los conocimientos acertados o deconstruir y reconstruir unos nuevos.</p> <p>En este punto los estudiantes mostraron los conocimientos que tenían sobre los tiburones, algunos de ellos producto de su imaginación y otros de concepciones erradas que habían construido con anterioridad.</p>

ANÁLISIS DE LA APLICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA		
Sesión 1		
<p>Códigos: cada estudiante se relaciona con la letra E y un número específico, el cual fue dado teniendo en cuenta el número de lista.</p> <p>D: docente</p>		
CATEGORÍA: PRESABERES DE LOS ESTUDIANTES		
SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
		En este caso, se pretende que a través de la lectura de nuevos textos y la elaboración de los mentefactos, los niños adquieran nuevos conceptos que les permitan desarrollar nuevas estructuras de conocimiento.

Tabla 14. Análisis de la aplicación de la secuencia didáctica (Sesión 2)

ANÁLISIS DE LA APLICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA		
Sesión 2		
<p>Códigos: cada estudiante se relaciona con la letra E y un número específico, el cual fue dado teniendo en cuenta el número de lista.</p> <p>D: docente</p>		
CATEGORÍA: ELABORACIÓN DE UN MENTEFACTO – MODELACIÓN		
SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
Motivación de los estudiantes.	<p>D: ¿Qué sentimientos generan en uds esa imagen?</p> <p>¿Qué observan en esa imagen?</p> <p>E02: furia.</p> <p>E33: que nos pueden comer.</p> <p>E13: las características físicas del tiburón.</p> <p>D: ¿cuáles serán esas características físicas?</p> <p>Cuando hablamos de características físicas es lo que se puede ver por fuera.</p> <p>E12: aletas</p>	<p>A través de la observación de imágenes se motivó a los estudiantes a sentirse interesados por el tema, al ver fotografías de los tiburones demostraron asombro y curiosidad por saber más sobre ellos. Además de provocar la participación activa de los niños en clase.</p> <p>Para Ausubel es de gran importancia que haya “una disposición en el estudiante que indica interés por dedicarse a un aprendizaje en el que</p>

ANÁLISIS DE LA APLICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA		
Sesión 2		
<p>Códigos: cada estudiante se relaciona con la letra E y un número específico, el cual fue dado teniendo en cuenta el número de lista.</p> <p>D: docente</p>		
CATEGORÍA: ELABORACIÓN DE UN MENTEFACTO – MODELACIÓN		
SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
	<p>E18: tiene dientes afilados</p> <p>E29: su piel es dura</p> <p>E08: son grises</p> <p>D: son grises, muy bien, ¿será que todos los tiburones son grises?</p> <p>Estudiantes: NO</p> <p>E16: son grandes</p> <p>D: sí, son grandes, pero ¿será que todos los tiburones son grandes?</p> <p>Estudiantes: NO</p> <p>E29: algunos son pequeños</p> <p>D: Observemos esta otra imagen, ¿Conocen este tiburón?</p> <p>Estudiantes: el tiburón martillo!</p> <p>D: ¿Por qué se llama tiburón martillo?</p> <p>E12: pues porque tiene la cabeza como de una forma de un martillo para golpear cosas.</p>	<p>intenta darle un sentido a lo que aprende¹⁰⁸. Es decir, que el niño sienta interés por el tema a tratar pero sobre todo interés por aprender algo nuevo sobre este.</p> <p>Un niño se encontrará más interesado hacia una clase cuando se le presentan cosas sobre el entorno que los rodea, siempre y cuando el estudiante se sienta participe del tema sobre el que se está hablando y se reconozca como un constructor de su propio conocimiento, podrá estar más dispuesto a una sesión de aprendizaje, esto permitirá que las nuevas estructuras que construya a partir de lo aprendido queden almacenadas en su cerebro.</p>
Identificación de proposiciones en el texto.	<p>D: Vamos a sacar un lápiz y a subrayar e identificar algo que se llama proposiciones.</p> <p>¿Qué son las proposiciones?</p> <p>Son ideas o frases con sentido que se dicen sobre algo.</p> <p>Por ejemplo, los gatos son felinos.</p> <p>E12: los perros son caninos.</p>	<p>El primer paso para la elaboración de un mentefacto conceptual es la identificación de las proposiciones, es decir, las ideas o lo que se dice sobre algo. Ya que el conjunto de proposiciones forma el concepto de ese algo. Además, las proposiciones</p>

¹⁰⁸ *Íbid.*, p. 51.

ANÁLISIS DE LA APLICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA		
Sesión 2		
<p>Códigos: cada estudiante se relaciona con la letra E y un número específico, el cual fue dado teniendo en cuenta el número de lista.</p> <p>D: docente</p>		
CATEGORÍA: ELABORACIÓN DE UN MENTEFACTO – MODELACIÓN		
SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
	<p>Vamos a identificar cuáles son las ideas y cuántas ideas que nos dicen de los tiburones.</p> <p>¿Quién me puede decir una primera idea que identifica en esa parte que dicen de los tiburones?</p> <p>E02: pueden aumentar la luz en sus ojos.</p> <p>D: muy bien, los tiburones pueden aumentar la luz en sus ojos, vamos a subrayar esa primera idea.</p> <p>D: Vamos a hacernos la siguiente pregunta: ¿Qué nos está diciendo el texto sobre los tiburones?</p> <p>¿Qué datos nos está dando?</p> <p>¿Qué idea o que proposición nos está diciendo sobre los tiburones?</p> <p>E03: ven muy bien debajo del agua.</p> <p>D: muy bien.</p> <p>¿Cómo sabemos que esta proposición es diferente de la que está arriba?</p> <p>E02: porque están hablando de temas diferentes.</p> <p>D: son dos ideas diferentes, nos están hablando de la vista de los tiburones, pero nos están diciendo dos características diferentes de la vista de los tiburones.</p> <p>D: falta una proposición, ¿cuál es?</p> <p>E06: en la penumbra ven mejor que los gatos</p>	<p>son los principales productos del pensamiento conceptual.</p> <p>Al identificar las proposiciones en el texto, los niños están poniendo en práctica una “macrooperación intelectual que permite extraer de textos sencillos, de conversaciones o clases escolares, sus correspondientes pensamientos (proposiciones)” ¹⁰⁹. Este ejercicio permite a los estudiantes desarrollen destrezas mentales que le permitan hacer un análisis profundo al texto, en palabras de los lineamientos curriculares, una de las operaciones que realizan los estudiantes dentro del nivel literal, relacionadas con las</p>

¹⁰⁹ DE ZUBIRÍA. Op. cit., p. 158.

ANÁLISIS DE LA APLICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA		
Sesión 2		
<p>Códigos: cada estudiante se relaciona con la letra E y un número específico, el cual fue dado teniendo en cuenta el número de lista.</p> <p>D: docente</p>		
CATEGORÍA: ELABORACIÓN DE UN MENTEFACTO – MODELACIÓN		
SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
	<p>D: muy bien, ¿cuántas proposiciones me dio ese párrafo?</p> <p>Estudiantes: tres</p> <p>D: tres ideas sobre los tiburones, la primera que pueden aumentar la luz en sus ojos, la segunda que ven muy bien debajo del agua y la tercera que ven mucho mejor que los gatos cuando hay oscuridad.</p> <p>D: muy bien.</p> <p>Pasemos ahora al sentido del olfato, miren cuántas ideas les dice sobre el olfato de los tiburones.</p> <p>¿Cuántas proposiciones identificaron en el texto?</p> <p>E13: (lee el texto)</p> <p>D: muy bien, ahí sólo se puede sacar una idea, sólo hay una proposición del texto.</p> <p>D: vamos a leer el gusto, el oído y el tacto y vamos a identificar las proposiciones que nos dan esos párrafos.</p> <p>E28: tienen muchas papilas gustativas</p> <p>E02: los tiburones son exigentes</p> <p>E13: (lee el texto)</p> <p>D: muy bien, de ese párrafo pudimos identificar tres proposiciones.</p> <p>E01: (lee el texto).</p>	<p>macrorreglas de Van Dijk, que consiste en seleccionar la información del texto.</p>

ANÁLISIS DE LA APLICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA		
Sesión 2		
<p>Códigos: cada estudiante se relaciona con la letra E y un número específico, el cual fue dado teniendo en cuenta el número de lista.</p> <p>D: docente</p>		
CATEGORÍA: ELABORACIÓN DE UN MENTEFACTO – MODELACIÓN		
SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
	<p>D: muy bien, de esa idea podemos sacar dos idas más pequeñas, la primera, los tiburones pueden localizar ruidos a la velocidad del rayo y podemos decir los tiburones pueden localizar ruidos que estén a más de cien metros.</p>	
<p>Identificación de ideas específicas en el texto.</p>	<p>D: vamos a identificar las proposiciones que nos da el texto, pero nos vamos a enfocar en las características físicas que nos dice el texto sobre los tiburones, las otras ideas las vamos a dejar de lado.</p> <p>D: dice: los tiburones pertenecen al grupo de los peces cartilaginosos junto con las rayas y las quimeras. Eso es una primera proposición, pero ¿están mencionando alguna característica física del tiburón?</p> <p>Estudiantes: NO</p> <p>D: bien...</p> <p>D: se trata de vertebrados acuáticos que respiran a través de branquias y nadan gracias a las aletas que tienen...</p> <p>Estudiantes: si...</p> <p>D: ¿por qué?</p> <p>Estudiantes: porque habla sobre las aletas...</p> <p>D: listo, entonces la primera proposición sería: se trata de vertebrados acuáticos que respiran a</p>	<p>En este momento de la clase se pide a los estudiantes que identifiquen una información específica en el texto, que relacionado con los lineamientos de lengua castellana, el estudiante selecciona la información que le interesa o que necesita del texto. Lo que permite desarrollar un nivel literal de lectura.</p> <p>Otra de las estrategias que se pueden emplear en estos casos es el reconocimiento del vocabulario conocido (quimeras), esto permitirá al estudiante una mejor comprensión del texto.</p>

ANÁLISIS DE LA APLICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA		
Sesión 2		
<p>Códigos: cada estudiante se relaciona con la letra E y un número específico, el cual fue dado teniendo en cuenta el número de lista.</p> <p>D: docente</p>		
CATEGORÍA: ELABORACIÓN DE UN MENTEFACTO – MODELACIÓN		
SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR	ANALISIS
	<p>través de branquias y nadan gracias a las aletas que tienen.</p> <p>D: regresemos al libro, vamos a identificar una sola proposición que resuma cada uno de los sentidos.</p> <p>D: entonces en el primer párrafo habíamos identificado tres proposiciones, ¿cuál de esas tres creen ustedes que resume mejor el párrafo?</p> <p>E02: la primera.</p> <p>D: muy bien, los tiburones ven muy bien debajo del agua.</p> <p>D: bien, del segundo párrafo cuál proposición sintetiza la idea del sentido del oído en los tiburones.</p> <p>E11: los tiburones pueden localizar sonidos a la velocidad del rayo...</p>	<p>Al pedir a los estudiantes que identifiquen en el texto una frase que resuma la idea general que se da en la lectura, se hace alusión al nivel inferencial que mencionan en los lineamientos, en el que se afirma que éste consiste en que el individuo logre “establecer relaciones y asociaciones entre los significados, lo cual conduce a formas dinámicas y tensivas del pensamiento, como es la construcción de relaciones de implicación, causación, temporalización, espacialización, inclusión, exclusión, agrupación”¹¹⁰. Dichas acciones están estrechamente relacionadas con las</p>

¹¹⁰ Lineamientos Curriculares. P. 75.

ANÁLISIS DE LA APLICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA		
Sesión 2		
<p>Códigos: cada estudiante se relaciona con la letra E y un número específico, el cual fue dado teniendo en cuenta el número de lista.</p> <p>D: docente</p>		
CATEGORÍA: ELABORACIÓN DE UN MENTEFACTO – MODELACIÓN		
SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
		operaciones mentales que se ponen en práctica en el momento de crear un mentefacto.
Organización de las proposiciones.	<p>D: vamos a organizar las proposiciones que hemos sacado de los textos y vamos a organizar el mentefacto, para poder tener todo lo que hemos escrito en un solo esquema...</p> <p>¿Cuál es el concepto o tema del que estamos hablando?</p> <p>Estudiantes: tiburones</p> <p>D: en el mentefacto nosotros debemos incluir, para eso, nos hacemos la pregunta: ¿qué nos dicen de los tiburones?</p> <p>En uno de los textos se habla de las características físicas y en el otro se habla de los siete sentidos del tiburón.</p> <p>¿Cuáles de esos dos grupos de proposiciones nos da la idea de una clasificación o listado?</p> <p>E02: los siete sentidos del tiburón.</p>	<p>Las proposiciones “son pensamientos que afirman o niegan algo de algo”¹¹¹, al pedir a los estudiantes que identifiquen en el texto leído las proposiciones o ideas que se dicen sobre el tema principal, se está haciendo alusión al nivel de lectura literal.</p> <p>Cuando se les pide que de cada una de esas proposiciones hagan una síntesis o escriban la idea de manera mas resumida, se hace alusión al establecimiento de relaciones y asociaciones entre los significados.</p>
Esquematización de la información	<p>D: vamos a ubicar cada una de las proposiciones en los lugares correspondientes en el mentefacto.</p> <p>¿Cuál es el tema del que nos hablan en el texto?</p> <p>Estudiantes: los tiburones</p> <p>D: bien, ahora, ¿qué características nos mencionan sobre los tiburones?</p> <p>E35: muchos de ellos tienen el hocico puntiagudo</p> <p>E15: tienen buen sentido de la vista.</p>	<p>El ser humano tiene en su corteza cerebral una gran cantidad de información, la cual ha ido almacenando partiendo de experiencias vividas y conceptos aprendidos en la etapa escolar, pero en la mayoría de los casos, cuando necesita utilizar esta información, no</p>

¹¹¹ DE ZUBIRÍA., Op. cit., p. 107.

ANÁLISIS DE LA APLICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA		
Sesión 2		
<p>Códigos: cada estudiante se relaciona con la letra E y un número específico, el cual fue dado teniendo en cuenta el número de lista.</p> <p>D: docente</p>		
CATEGORÍA: ELABORACIÓN DE UN MENTEFACTO – MODELACIÓN		
SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
	<p>D: ¿A qué grupo de animales pertenecen los tiburones?</p> <p>E17: carnívoros</p> <p>D: no.</p> <p>D: el texto dice, los tiburones pertenecen al grupo de los peces cartilagosos. Los tiburones están incluidos dentro del grupo de los peces cartilagosos.</p> <p>D: en este mentefacto también nos falta incluir las exclusiones, en esta parte debemos escribir otro animal, que pertenezca a los peces cartilagosos pero que no sea tiburón, en el texto lo dice.</p> <p>E25: las rayas</p> <p>D: muy bien, ¿cuál otro? En el texto lo mencionan</p> <p>E02: quimera</p> <p>D: quimera, si.</p>	<p>la puede recordar, ¿por qué? Porque se encuentra desordenada.</p> <p>Una de las principales funciones de los mentefactos es entonces, procesar y organizar visualmente la información. La diferencia entre memorizar conocimiento y grabarlo en un molde visual se hace aquí más notoria.</p> <p>Es por esto que en la presente propuesta se buscó que los estudiantes utilizaran otras maneras para analizar la información que pueden encontrar en un texto.</p>
Evaluación del mentefacto	<p>D: bien, mire lo que hicimos, ¿cómo es que se llama ese esquema?</p> <p>Un mentefacto...</p> <p>Las dos lecturas que trabajamos las organizamos ahí, ¿Cómo será más fácil comprender en este caso el concepto de tiburón? ¿Con esta Tabla? ¿o leyendo los textos?</p> <p>E31: leyendo</p> <p>E02: no, con el mentefacto</p>	<p>En un primer momento, los niños se mostraron interesados por el desarrollo de la actividad, especialmente porque no supuso para ellos la simple escritura de un tema en el cuaderno y luego hacer ejercicios sobre este. Más bien se desarrollaron unas actividades que al final dieron como producto un esquema organizado de ideas.</p>

ANÁLISIS DE LA APLICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA		
Sesión 2		
<p>Códigos: cada estudiante se relaciona con la letra E y un número específico, el cual fue dado teniendo en cuenta el número de lista.</p> <p>D: docente</p>		
CATEGORÍA: ELABORACIÓN DE UN MENTEFACTO – MODELACIÓN		
SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
		En este momento los niños empiezan a ver la relevancia de usar un mentefacto.
<p>Análisis:</p> <p>Subcategoría: Modelación de la maestra</p> <p>Finalmente, se puede decir que una de las principales intenciones del desarrollo de esta sesión de clase fue lograr que los estudiantes comprendieran el proceso que se debe llevar a cabo para elaborar un mentefacto partiendo de la lectura de un texto. La modelación se convierte entonces en una estrategia de gran importancia en tanto que permite a los estudiantes conocer un tema nuevo y además les demuestra que ellos están en la capacidad, al igual que su maestra, de desarrollar cualquier tipo de trabajo que se propongan.</p>		

Tabla 15. Análisis de la aplicación de la secuencia didáctica (Sesión 3)

ANÁLISIS DE LA APLICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA		
Sesión 3		
<p>Códigos: cada estudiante se relaciona con la letra E y un número específico, el cual fue dado teniendo en cuenta el número de lista.</p> <p>D: docente</p>		
CATEGORÍA: PROCESO DE ELABORACIÓN DE UN MENTEFACTO		
SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
Retomar conceptos de la clase anterior	<p>D: ¿cuál era el tema del mentefacto?</p> <p>Estudiantes: los tiburones</p> <p>D: ¿Qué hicimos en la clase anterior para elaborar el mentefacto?</p> <p>¿De qué nos hablaba el mentefacto?</p> <p>¿Qué acciones hicimos?</p> <p>E13: los mentefactos y las características físicas de los tiburones.</p>	Para el desarrollo del aprendizaje significativo se hace imprescindible que los conocimientos previos se conecten con los nuevos de manera no arbitraria. Es de gran importancia que las actividades que el maestro planea estén relacionadas unas con otras y que siempre se haga

ANÁLISIS DE LA APLICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA		
Sesión 3		
<p>Códigos: cada estudiante se relaciona con la letra E y un número específico, el cual fue dado teniendo en cuenta el número de lista.</p> <p>D: docente</p>		
CATEGORÍA: PROCESO DE ELABORACIÓN DE UN MENTEFACTO		
SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
	<p>D: muy bien</p> <p>D: ¿Esta parte de arriba a qué se refiere?</p> <p>E35: a los peces que están al lado</p> <p>E33: a los peces cartilaginosos pero no de tiburones sino de otros peces...</p> <p>E04: el grupo al que pertenecen los tiburones.</p> <p>D: muy bien. Es la clase de peces o animales a la cual pertenecen los tiburones.</p> <p>Esa es la clase superior, por decirlo de alguna manera es el conjunto que contiene unas clases específicas de animales.</p> <p>Esta parte que se llama exclusión, ¿qué es excluir?</p> <p>E13: es también poner los animales</p> <p>E30: los animales que son parecidos.</p> <p>D: muy bien, son los animales, no tanto que son parecidos...</p> <p>E30: o pueden ser de la misma raza..</p> <p>D: exactamente, pertenecen a la misma especie, pero no son tiburones.</p> <p>Las rayas son peces cartilaginosos, ¿pero son tiburones?</p> <p>Estudiantes: No</p> <p>Las quimeras son peces cartilaginosos, ¿pero son tiburones?</p> <p>Estudiantes: No</p>	<p>retroalimentación de las mismas, esto con el fin de mantener el interés de los estudiantes y se generen en ellos nuevas preguntas acerca del tema tratado.</p>

ANÁLISIS DE LA APLICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA		
Sesión 3		
<p>Códigos: cada estudiante se relaciona con la letra E y un número específico, el cual fue dado teniendo en cuenta el número de lista.</p> <p>D: docente</p>		
CATEGORÍA: PROCESO DE ELABORACIÓN DE UN MENTEFACTO		
SUBCATEGORIA	DESCRIPTOR	ANALISIS
Recopilación de información: toma de apuntes	<p>D: vamos a ver un video sobre los tiburones. Vamos a escribir el nombre de cada tiburón y escribimos uno o dos aspectos sobre cada uno de ellos.</p> <p>D: vamos a ver qué datos pudimos extraer del video.</p> <p>D: ¿alguien escuchó algo más sobre este tiburón?</p> <p>E13: miden 4.5 metros</p> <p>E32: come pescados</p> <p>D: ahora el número 9</p> <p>E02: come peces y delfines</p> <p>E33: peces pequeños</p> <p>E10: mide 4.5 metros</p> <p>E15: profe también come tiburones espada</p> <p>E33: peces espada</p> <p>D: muy bien, peces espada</p> <p>D: el número 8, ¿cuál era?</p> <p>E12: el tiburón martillo gigante</p> <p>E19: come peces y crustáceos</p> <p>E33: mide 5.5 metros</p> <p>D: ahora el tiburón tigre</p> <p>Mide 5.5 metros</p> <p>¿por qué le dicen tiburón tigre?</p> <p>E16: porque tiene manchas</p> <p>E07: porque tiene manchas</p> <p>D: porque tiene rayas, como si fuera un tigre</p>	<p>El objetivo de este momento de la clase fue llamar la atención de los estudiantes hacia el tema a tratar y trabajar el proceso de recopilación de la información a partir de un texto, en este caso un video visto.</p> <p>Al ser un tema de interés para los estudiantes, estuvieron participando activamente durante la toma de apuntes, además la información recopilada por ellos fue bastante significativa, a pesar de haber sido tomada de un video.</p>

ANÁLISIS DE LA APLICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA		
Sesión 3		
<p>Códigos: cada estudiante se relaciona con la letra E y un número específico, el cual fue dado teniendo en cuenta el número de lista.</p> <p>D: docente</p>		
CATEGORÍA: PROCESO DE ELABORACIÓN DE UN MENTEFACTO		
SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
	<p>E08: y puede partir el caparazón de una tortuga</p> <p>D: ahora el número 6</p> <p>El tiburón boca grande</p> <p>E02: no sé cuanto mide profe</p> <p>D: ese mide 5.5 metros</p> <p>¿Por qué le dicen tiburón boca grande?</p> <p>E11: profe la boca parece como un tubo...</p> <p>Continúan dando ideas sobre la información vista en el video...</p>	
<p>Proposiciones: ideas que nos dicen algo sobre algo</p>	<p>D: uds recuerdan que cuando leíamos los textos sacábamos unas ideas o características del tema del que estábamos hablando, ¿cómo es que se llaman esas ideas?</p> <p>E02: pro...</p> <p>E13: posiciones...</p> <p>D: proposiciones, ¿cierto?</p> <p>Entonces, estos datos que tenemos ahí, ¿son proposiciones?</p> <p>Estudiantes: si</p> <p>D: claro que sí son proposiciones, miren por ejemplo esto: tiburón dormilón del pacífico, mide 4 metros.</p> <p>Otra proposición, por ejemplo, el tiburón tigre tiene rayas en su cuerpo, eso es otra proposición.</p> <p>El tiburón peregrino, pesa cuatro toneladas, eso es otra proposición.</p>	<p>Una de las principales características de las proposiciones es que están presentes en todo proceso de comunicación humana, "al decir, al leer, al escuchar y al escribir pensamientos, en verdad lo que le decimos, lo que leemos, lo que escuchamos y lo que escribimos son proposiciones"¹¹².</p> <p>En este caso los estudiantes identificaron las proposiciones desde los apuntes tomados del video, se utilizó esta forma para dar a entender a ellos que las proposiciones son ideas que podemos ver escritas en un</p>

¹¹² DE ZUBIRÍA. Óp. cit., p. 110.

ANÁLISIS DE LA APLICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA		
Sesión 3		
<p>Códigos: cada estudiante se relaciona con la letra E y un número específico, el cual fue dado teniendo en cuenta el número de lista.</p> <p>D: docente</p>		
CATEGORÍA: PROCESO DE ELABORACIÓN DE UN MENTEFACTO		
SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
	<p>Recuerden que una proposición es una idea que se da sobre algo, que se dice sobre algo</p> <p>Entonces del tiburón ballena, ¿qué se puede decir?</p> <p>Que mide 12 metros, que es el tiburón más grande y que su boca es muy grande.</p> <p>E08: y que filtra agua</p> <p>D: muy bien</p>	<p>texto, o que podemos escuchar en un video o de otra persona.</p>
<p>Predicción del contenido del mentefacto</p>	<p>D: hay una oración, una proposición que nos dice sobre qué se va a tratar el mentefacto de hoy, teniendo en cuenta lo que vimos en el video, sobre qué creen ustedes que se va a tratar el mentefacto de hoy.</p> <p>Estudiantes: sobre el tiburón blanco</p> <p>D: en el video, nos hicieron una lista con los 10 tiburones más grandes que existen, y en el libro dice que hay 500 especies conocidas de tiburones, entonces en el mentefacto de hoy uno de los datos que vamos a registrar son algunas especies de tiburones.</p>	<p>La predicción es una estrategia cognitiva que debe usar el lector para la comprensión de un texto, se entiende como “la capacidad que posee el lector para anticipar los contenidos de un texto”¹¹³, a partir del video visto y del texto leído en clase, se le pidió a los estudiantes que dedujeran el tema que se iba a tratar en el mentefacto.</p> <p>Algunos de los estudiantes pudieron intuir el tema a tratar, mientras otros relacionaron el tema con otros de los que hemos hablado.</p>
<p>Identificación de proposiciones: Isoordinadas</p>	<p>D: ¿Qué proposiciones identificaron en el texto que estén relacionadas con las características de los tiburones?</p> <p>E25: sobrevivieron a los dinosaurios</p>	<p>En este momento se nota un poco más la habilidad de los estudiantes para identificar proposiciones, es decir, para extraer del texto ideas con</p>

¹¹³ Lineamientos curriculares, p. 48.

ANÁLISIS DE LA APLICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA		
Sesión 3		
<p>Códigos: cada estudiante se relaciona con la letra E y un número específico, el cual fue dado teniendo en cuenta el número de lista.</p> <p>D: docente</p>		
CATEGORÍA: PROCESO DE ELABORACIÓN DE UN MENTEFACTO		
SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
	<p>E18: hay 500 especies de tiburones</p> <p>E16: existen hace 400 millones de años</p> <p>E08: hay un tiburón que mide 20 cm</p> <p>E02: hay muchas especies que son inofensivas</p> <p>E28: el tiburón ángel está enterrado todo el día en la arena</p>	<p>sentido teniendo en cuenta los requerimientos que se hagan de las mismas, y aunque algunos de ellos todavía tenían dudas al respecto, poco a poco las fueron despejando con cada explicación de la maestra o con ejemplificaciones de sus compañeros.</p>
<p>Identificación de proposiciones: Infraordinadas</p>	<p>D: ahora, cuántas y cuáles especies de tiburones mencionan en estos párrafos</p> <p>E26: tiburón ángel</p> <p>E08: tiburón linterna</p> <p>E24: tiburón blanco</p> <p>E16: tiburón tigre</p> <p>E29: tiburón sarda</p>	<p>En esta actividad se pidió a los estudiantes que hicieran un pequeño listado de las especies de tiburones de las que habían hablado hasta el momento, cabe resaltar aquí que la disposición de los estudiantes hacia las actividades a trabajar siempre fue positiva, constantemente se interesaban por participar y exponer sus ideas u opiniones sobre el tema.</p>
<p>Identificación de proposiciones: supraordinadas</p>	<p>D: recordemos cuál es la clase general o supraordinada del mentefacto, ¿a qué peces o grupos de peces pertenecen los tiburones?</p> <p>E13: a los cartilaginosos</p> <p>D: bien</p> <p>Ahora, ¿cuáles otros animales son peces cartilaginosos pero no son tiburones?</p> <p>Estudiantes: las quimeras, las rayas</p>	<p>Los estudiantes empiezan a ver el mentefacto como una herramienta para organizar las ideas que extraen de un texto, esto con el fin de saber expresar relaciones entre el concepto y sus características: infraordinadas, isoordinadas, supraordinadas y exclusiones.</p>

ANÁLISIS DE LA APLICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA		
Sesión 3		
<p>Códigos: cada estudiante se relaciona con la letra E y un número específico, el cual fue dado teniendo en cuenta el número de lista.</p> <p>D: docente</p>		
CATEGORÍA: PROCESO DE ELABORACIÓN DE UN MENTEFACTO		
SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR	ANALISIS
	D: en esta parte de aquí vamos a tener en cuenta características propias de los tiburones, vamos a escribirlas.	

Tabla 16. Análisis de la aplicación de la secuencia didáctica (Sesión 4 - 5)

ANÁLISIS DE LA APLICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA		
Sesión 4 – 5		
<p>Códigos: cada estudiante se relaciona con la letra E y un número específico, el cual fue dado teniendo en cuenta el número de lista.</p> <p>D: docente</p>		
CATEGORÍA: TRABAJO COOPERATIVO		
SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR	ANALISIS
Lectura silenciosa (individual)	D: estamos realizando lectura individual, por lo tanto estamos en silencio.	Es importante desarrollar diferentes técnicas de lectura con los estudiantes, esto con el fin de mostrarles cuáles pueden ser las maneras en que se debe afrontar un texto. Entre otras cosas, la lectura silenciosa permite ¹¹⁴ que la persona desarrolle la lectura según su ritmo e intereses, disminuye la inseguridad que puede generar la lectura oral y finalmente se logra un mejor nivel de concentración.
Lectura en voz alta	D: Lectura en voz alta por parte de la docente.	Otra de las técnicas que se pueden desarrollar para la lectura es realizarla en voz alta y dirigida por la maestra.

¹¹⁴ Disponible en: <https://www.portaleducativo.net/segundo-basico/67/Lectura-silenciosa-de-textos>

ANÁLISIS DE LA APLICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA		
Sesión 4 – 5		
<p>Códigos: cada estudiante se relaciona con la letra E y un número específico, el cual fue dado teniendo en cuenta el número de lista.</p> <p>D: docente</p>		
CATEGORÍA: TRABAJO COOPERATIVO		
SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
	La docente lee a los estudiantes el texto y va haciendo explicaciones referidas al mismo.	<p>Esta tiene como ventajas¹¹⁵:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aumenta la atención. • Fortalece las aptitudes de escritura, habla y escucha. • Incrementa el vocabulario. • Estimula la memoria y la curiosidad. • Agudiza la observación y la imaginación. • Mejora el pensamiento crítico y creativo. • Mejora la comprensión. • Expande el conocimiento. • Crea vínculos emocionales. • Desarrolla una actitud positiva hacia los libros como fuente de placer. <p>Al realizar lectura en voz alta con el grupo, se nota el interés de los estudiantes por reconocer la forma en que se debe trabajar, entre otras cosas, la entonación de las palabras, el uso de los signos de puntuación, el reconocimiento de información en el texto, entre otras.</p>
Análisis de la situación que se expone en el texto: contexto	<p>D: resulta que hay muchos lugares en el mundo en donde les gusta pescar mucho a los tiburones, vamos a ver para qué.</p> <p>Cada año en el mundo se compran y se venden 38 millones de tiburones.</p>	<p>En este momento, los estudiantes llevan el tema tratado en el texto a su contexto, aunque la temática tratada es ajena a su realidad (tiburones) supieron relacionarlo con su entorno cercano, asociando la extinción de los</p>

¹¹⁵ MINISTERIO DE CULTURA. Beneficios de la lectura en voz alta. Disponible en: <http://www.mincultura.gov.co/leer-es-mi-cuento/por-que-leer/Paginas/beneficios-de-la-lectura-en-voz-alta.aspx>

ANÁLISIS DE LA APLICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA		
Sesión 4 – 5		
<p>Códigos: cada estudiante se relaciona con la letra E y un número específico, el cual fue dado teniendo en cuenta el número de lista.</p> <p>D: docente</p>		
CATEGORÍA: TRABAJO COOPERATIVO		
SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
	<p>¿Será que vale la pena matar a un tiburón para obtener sólo sus aletas?</p> <p>Estudiantes: No</p> <p>D: ¿ustedes se acuerdan de un animal que tenemos cercano a nuestra ciudad y que se encuentra en vía de extinción debido a la acción del ser humano?</p> <p>Estudiantes: el manatí!</p> <p>E13: el manatí se está muriendo porque estamos contaminando el lugar donde vive</p> <p>E02: porque los botes de motor los asustan y los hacen ir a otros lugares</p> <p>E30: y ellos se demoran en tener bebés</p>	<p>tiburones con la de una especie cercana al lugar donde viven: el manatí.</p>
Trabajo cooperativo	<p>D: estamos haciendo lectura del texto de manera individual (cada grupo) y en silencio.</p> <p>Ahora vamos a sacar las proposiciones del texto que están relacionadas con las razones por las cuales son cazados los tiburones.</p> <p>Dentro del texto vamos a responder a la siguiente pregunta, ¿cuál es el tema principal del texto?</p> <p>E02: los tiburones</p> <p>D: pero ¿qué se dice de los tiburones?</p> <p>E06: la caza de los tiburones</p> <p>D: muy bien</p>	<p>En general el trabajo desarrollado por los estudiantes en parejas, fue satisfactorio. Para ellos fue importante poder trabajar con sus compañeros de clase, y se notó la colaboración.</p> <p>La técnica del subrayado permite extraer de un texto las ideas más relevantes, con la intención de que cuando el estudiante se vuelva a enfrentar al mismo texto, se remita sólo a las ideas que ha identificado como más importantes, así logrará un mejor proceso de comprensión de lo leído.</p>

ANÁLISIS DE LA APLICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA		
Sesión 4 – 5		
<p>Códigos: cada estudiante se relaciona con la letra E y un número específico, el cual fue dado teniendo en cuenta el número de lista.</p> <p>D: docente</p>		
CATEGORÍA: TRABAJO COOPERATIVO		
SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
Evaluación del trabajo realizado – lista de chequeo	<p>D: ya tenemos nuestro mentefacto, vamos a hacer ahora la evaluación del mismo, se intercambian los mentefactos.</p> <p>Ahora les voy a entregar una lista de chequeo.</p> <p>Es un documento que tiene varios aspectos que se van a tener en cuenta al momento de evaluar.</p> <p>Por ejemplo, uno de los aspectos que vamos a mirar en el mentefacto de los compañeros, ¿el mentefacto tiene buena presentación en lo referido al orden y estética? Ustedes van a marcar sí tiene o no tiene.</p> <p>Para evaluar el mentefacto de sus compañeros ustedes van a leer cada pregunta y van a responder “sí” o “no”, para eso ustedes van a mirar el mentefacto y van a responder en cada pregunta.</p>	<p>“Evaluar es formular juicios de valor acerca de un ser, objeto o fenómeno bien conocido”¹¹⁶</p> <p>Esta actividad permitió a los estudiantes reconocer en los trabajos realizados por ellos mismos, las fortalezas y debilidades que presentaban al momento de elaborar un mentefacto.</p> <p>Para ellos fue de agrado evaluar los esquemas elaborados por sus compañeros, mostraron interés por desarrollar el proceso y sobre todo por ver qué habían hecho sus compañeros y saber si ellos también lo tenían bien elaborado.</p>

¹¹⁶ DE ZUBIRÍA. p. 151.

4.3.2 Resultados y análisis del producto final - Mentefacto. Después de desarrollar siete sesiones de clase planeadas en la secuencia didáctica, se propuso una última sesión en la que los estudiantes debían elaborar por su propia cuenta un mentefacto a partir de la lectura de un texto propuesto por la docente.

El texto estaba relacionado con la temática que se había abordado durante las primeras clases de la secuencia, el objetivo era que los estudiantes retomaran los pasos para elaborar un mentefacto modelados por la docente y realizaran el esquema que lo representara.

Para evaluar el mentefacto hecho por cada estudiante, se tuvo en cuenta una lista de chequeo elaborada por la docente, en la cual se analizaron los aspectos que los niños debían tener en cuenta para elaborarlo, entre ellos el orden y sentido de las proposiciones encontradas en el texto, la clasificación de cada una de ellas en infraordinadas, isoordinadas, supraordinadas y exclusiones. Una vez tabulado cada uno de los mentefactos de los estudiantes se hizo un análisis de los resultados teniendo en cuenta las operaciones mentales que debe poner en práctica cada estudiante para realizarlo.

Tabla 17. Lista de chequeo – Evaluación de los mentefactos

Lista de Chequeo Mentefacto			
Nivel de desempeño	Condiciones evaluadas – Subcategorías	Código	Porcentaje
Categorías			
SATISFACTORIO	1. Las proposiciones están dispuestas de manera ordenada y tienen sentido	01	50%
	2. El mentefacto cuenta con todas las características que lo deben componer	02	
	2. La categoría supraordinada determina el conjunto general al que pertenece el concepto	03	
	3. El tema central o concepto se encuentra bien definido	04	
	4. La categoría de isoordinación muestra las características que son propias del concepto	05	
	5. La infraordinada muestra las subclases o etapas que son propias del concepto	10	

Lista de Chequeo Mentefacto			
Nivel de desempeño Categorías	Condiciones evaluadas – Subcategorías	Código	Porcentaje
	6. La exclusión muestra las características que son propias de la supraordinada pero diferentes del concepto	12	
		13	
	7. El mentefacto tiene buena presentación en lo referido al orden y estética	15	
		16	
		17	
		21	
		23	
	8. Al leer el mentefacto se puede comprender el concepto que se está explicando	24	
		25	
		27	
	30		
	33		
POR MEJORAR	9. Las proposiciones se encuentran desordenadas y están escritas sin sentido	06	22.2 %
	10. No recogió del texto la información necesaria para elaborar el mentefacto	08	
	11. El esquema (mentefacto) está incompleto	09	
	12. Algunas proposiciones están ubicadas en la clase incorrecta	14	
		26	
	13. Al leer el mentefacto no se encuentra el sentido del concepto abordado	28	
	35		
	36		
INSATISFACTORIO		07	27.8 %
		11	
		18	
		19	
	14. No realizó el mentefacto	20	
		22	
		29	
		31	
	32		
	34		

Al analizar la Tabla anterior, en el que se puede notar que la mitad de los estudiantes realizaron un trabajo satisfactorio, es preciso concluir que las estrategias desarrolladas por la docente fueron pertinentes y que, aunque hubo unos estudiantes que no elaboraron el esquema, algunos de ellos sólo tuvieron algunos errores en el mismo. Cabe resaltar que uno de los factores que influyó en el interés de los estudiantes por desarrollar el trabajo propuesto fue el tema trabajado en los mentefactos, los tiburones, ya que se partió de la lectura del libro de plan lector, el cual fue escogido por los mismos estudiantes en momentos previos a la aplicación de la secuencia didáctica.

Todo lo anterior permite concluir que, siempre y cuando se trabajen temas que sean de interés y agrado para los estudiantes, no importa cuál sea el proceso que se desarrolle, generará en ellos ganas de aprender y de hacer las actividades y procesos que les sean propuestos, sin importar si son fáciles, difíciles, interesantes o aburridas para ellos.

4.3.3 Resultados y análisis de la prueba de salida. Al aplicar la prueba de salida a los estudiantes, los resultados obtenidos se compararon con los de la prueba de entrada, esto para ver si hubo o no un mejoramiento en los procesos de comprensión de lectura de los estudiantes. Los resultados obtenidos se representan en las siguientes gráficas.

Tabla 18. Comparación prueba de diagnóstica y de salida (pregunta 1)

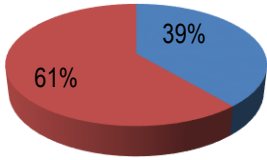
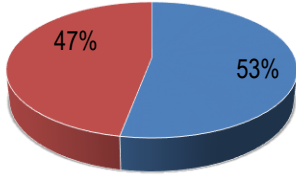
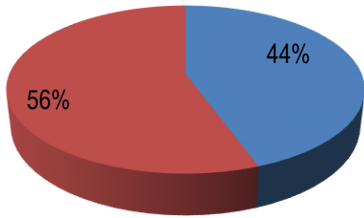
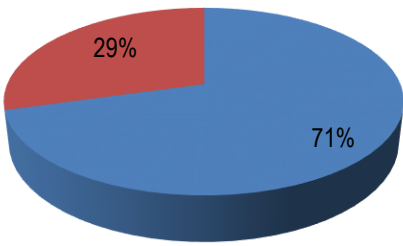
<p>Pregunta 1: Los seres vivos de los que habla el texto son:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Los mamíferos b. Los carnívoros c. Los delfines d. Los cetáceos 													
Prueba de entrada	Prueba de salida												
<p>PREGUNTA 1</p> <p>■ Clave: C - Los delfines ■ Otras respuestas</p>  <table border="1"> <caption>Data for 'Prueba de entrada' pie chart</caption> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Clave: C - Los delfines</td> <td>39%</td> </tr> <tr> <td>Otras respuestas</td> <td>61%</td> </tr> </tbody> </table>	Categoría	Porcentaje	Clave: C - Los delfines	39%	Otras respuestas	61%	<p>PREGUNTA 1</p> <p>■ Clave: C - Los delfines ■ Otras respuestas</p>  <table border="1"> <caption>Data for 'Prueba de salida' pie chart</caption> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Clave: C - Los delfines</td> <td>53%</td> </tr> <tr> <td>Otras respuestas</td> <td>47%</td> </tr> </tbody> </table>	Categoría	Porcentaje	Clave: C - Los delfines	53%	Otras respuestas	47%
Categoría	Porcentaje												
Clave: C - Los delfines	39%												
Otras respuestas	61%												
Categoría	Porcentaje												
Clave: C - Los delfines	53%												
Otras respuestas	47%												
<p>Análisis:</p> <p>En esta primera pregunta se notó un mejoramiento considerable en la habilidad de los estudiantes para identificar información que está explícita en el texto, identificando también la clase general a la cual pertenecen los delfines. Se puede decir entonces que con la elaboración de los mentefactos, los estudiantes aprendieron a identificar en un texto la clase general y la clase infraordinada de ésta, es decir, se relaciona con la clase supraordinada a la cual pertenece el concepto, en este caso, los delfines pertenecen al grupo de los mamíferos.</p>													

Tabla 19. Comparación prueba de diagnóstica y de salida (pregunta 2)

<p>Pregunta 2. La aleta de los delfines que está ubicada en la cola recibe el nombre de:</p> <p>a. Aleta dorsal b. Aleta caudal c. Aleta lateral d. Aleta femoral</p>													
<p>Prueba de entrada</p>	<p>Prueba de salida</p>												
<p>PREGUNTA 2</p> <p>■ Clave: B - Aleta caudal ■ Otras respuestas</p>  <table border="1"> <caption>Data for 'Prueba de entrada' pie chart</caption> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Clave: B - Aleta caudal</td> <td>44%</td> </tr> <tr> <td>Otras respuestas</td> <td>56%</td> </tr> </tbody> </table>	Categoría	Porcentaje	Clave: B - Aleta caudal	44%	Otras respuestas	56%	<p>PREGUNTA 2</p> <p>■ Clave: B - Aleta caudal ■ Otras respuestas</p>  <table border="1"> <caption>Data for 'Prueba de salida' pie chart</caption> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Clave: B - Aleta caudal</td> <td>71%</td> </tr> <tr> <td>Otras respuestas</td> <td>29%</td> </tr> </tbody> </table>	Categoría	Porcentaje	Clave: B - Aleta caudal	71%	Otras respuestas	29%
Categoría	Porcentaje												
Clave: B - Aleta caudal	44%												
Otras respuestas	56%												
Categoría	Porcentaje												
Clave: B - Aleta caudal	71%												
Otras respuestas	29%												
<p>Análisis:</p> <p>La gráfica nos muestra en este caso que también hubo una mejoría en la capacidad de los estudiantes para escoger información específica que se encuentra en el texto. Esto, como se dijo en el análisis de la prueba diagnóstica, hace referencia a la idea que se plantea en los lineamientos curriculares, haciendo alusión al nivel literal como “retener la letra”¹¹⁷, es decir, tomar directamente del texto la idea por la que me están preguntando.</p> <p>Para elaborar los mentefactos, los estudiantes debían extraer las proposiciones de los textos leídos para formar el gráfico, esta acción está estrechamente relacionada con el propósito de la pregunta anterior, tomar del texto la información que considero pertinente.</p>													

¹¹⁷ Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. p. 74.

Tabla 20. Comparación prueba de diagnóstica y de salida (pregunta 3)

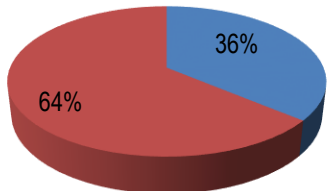
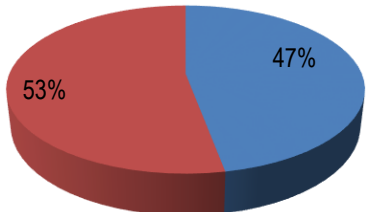
<p>Pregunta 3. La especie más común de delfines es:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Delfines acuáticos b. Delfines azules c. Delfines molares d. Delfines terrestres 													
<p>Prueba de entrada</p>	<p>Prueba de salida</p>												
<p>PREGUNTA 3</p> <p>■ Clave: C - Delfines molares ■ Otras respuestas</p>  <table border="1"> <caption>Data for 'Prueba de entrada' pie chart</caption> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Clave: C - Delfines molares</td> <td>36%</td> </tr> <tr> <td>Otras respuestas</td> <td>64%</td> </tr> </tbody> </table>	Categoría	Porcentaje	Clave: C - Delfines molares	36%	Otras respuestas	64%	<p>PREGUNTA 3</p> <p>■ Clave: C - Delfines molares ■ Otras respuestas</p>  <table border="1"> <caption>Data for 'Prueba de salida' pie chart</caption> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Clave: C - Delfines molares</td> <td>47%</td> </tr> <tr> <td>Otras respuestas</td> <td>53%</td> </tr> </tbody> </table>	Categoría	Porcentaje	Clave: C - Delfines molares	47%	Otras respuestas	53%
Categoría	Porcentaje												
Clave: C - Delfines molares	36%												
Otras respuestas	64%												
Categoría	Porcentaje												
Clave: C - Delfines molares	47%												
Otras respuestas	53%												
<p>Análisis:</p> <p>El objetivo de esta pregunta fue observar en los estudiantes la capacidad para omitir información que no les sirve, para comprender el texto. En este caso, hubo un mejoramiento en cuanto a las respuestas acertadas.</p> <p>Si comparamos ésta pregunta con el proceso de la elaboración de los mentefactos, se encuentra una relación ya que para hacer el esquema, el estudiante debe desechar aquella información que no es relevante y tomar sólo la que necesita.</p>													

Tabla 21. Comparación prueba de diagnóstica y de salida (pregunta 4)

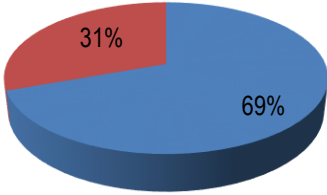
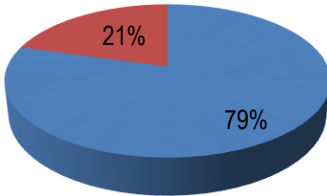
<p>Pregunta 4. Dos de los lugares en los que se encuentran los delfines es:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Mares y lagunas b. Mares y cascadas c. Ríos y lagos d. Ríos y humedales 													
<p>Prueba de entrada</p>	<p>Prueba de salida</p>												
<p>PREGUNTA 4</p> <p>■ Clave: C - Rios y lagos ■ Otras respuestas</p>  <table border="1"> <caption>Data for Entrance Test Pie Chart</caption> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Clave: C - Rios y lagos</td> <td>69%</td> </tr> <tr> <td>Otras respuestas</td> <td>31%</td> </tr> </tbody> </table>	Categoría	Porcentaje	Clave: C - Rios y lagos	69%	Otras respuestas	31%	<p>PREGUNTA 4</p> <p>■ Clave: C - Rios y lagos ■ Otras respuestas</p>  <table border="1"> <caption>Data for Exit Test Pie Chart</caption> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Clave: C - Rios y lagos</td> <td>79%</td> </tr> <tr> <td>Otras respuestas</td> <td>21%</td> </tr> </tbody> </table>	Categoría	Porcentaje	Clave: C - Rios y lagos	79%	Otras respuestas	21%
Categoría	Porcentaje												
Clave: C - Rios y lagos	69%												
Otras respuestas	31%												
Categoría	Porcentaje												
Clave: C - Rios y lagos	79%												
Otras respuestas	21%												
<p>Análisis:</p> <p>En esta pregunta, tanto en la prueba diagnóstica como en la prueba final, los estudiantes pudieron omitir la información que no coincidía y seleccionar la opción adecuada, ya que dentro de las opciones de respuesta se mencionaba uno de los lugares en los que se podía encontrar los delfines, pero el otro era erróneo.</p> <p>Haciendo comparación con la elaboración de un mentefacto, en éste es importante que el niño escoja sólo la información relevante, relacionándolo con los Lineamientos curriculares, se refiere a la acción de seleccionar la información que necesito y desechar la que no me sirve.</p>													

Tabla 22. Comparación prueba de diagnóstica y de salida (pregunta 5)

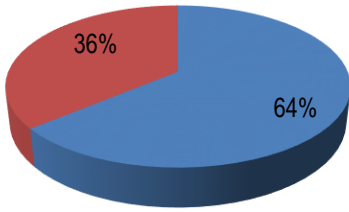
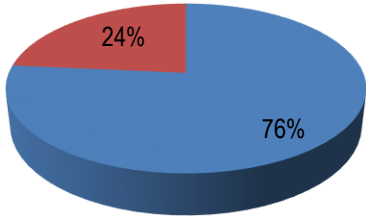
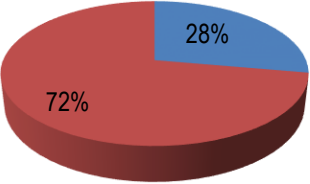
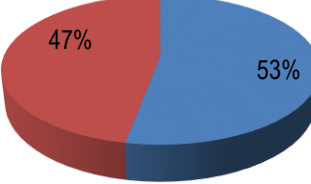
<p>Pregunta 5. El sistema que utilizan los delfines para comunicarse se llama:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Ecolocalización b. Eco-comunicación c. Clic-comunicación d. Delfi-localización 													
<p>Prueba de entrada</p>	<p>Prueba de salida</p>												
<p>PREGUNTA 5</p> <p>■ Clave: A - Ecolocalizacion ■ Otras respuestas</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Clave: A - Ecolocalizacion</td> <td>64%</td> </tr> <tr> <td>Otras respuestas</td> <td>36%</td> </tr> </tbody> </table>	Categoría	Porcentaje	Clave: A - Ecolocalizacion	64%	Otras respuestas	36%	<p>PREGUNTA 5</p> <p>■ Clave: A - Ecolocalizacion ■ Otras respuestas</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Clave: A - Ecolocalizacion</td> <td>76%</td> </tr> <tr> <td>Otras respuestas</td> <td>24%</td> </tr> </tbody> </table>	Categoría	Porcentaje	Clave: A - Ecolocalizacion	76%	Otras respuestas	24%
Categoría	Porcentaje												
Clave: A - Ecolocalizacion	64%												
Otras respuestas	36%												
Categoría	Porcentaje												
Clave: A - Ecolocalizacion	76%												
Otras respuestas	24%												
<p>Análisis:</p> <p>En esta pregunta, tanto en la primera prueba como en la segunda los estudiantes lograron responder en su mayoría acertadamente, ya que pudieron escoger información que se encuentra explícita en el texto. Los lineamientos curriculares llaman a este proceso “retener la letra”, lo que quiere decir tomar del texto exclusivamente la información que se está pidiendo.</p> <p>Para elaborar un mentefacto, el estudiante debe escoger del texto que lee las proposiciones que va a utilizar para esquematizar la información.</p>													

Tabla 23. Comparación prueba de diagnóstica y de salida (pregunta 6)

Pregunta 6. ¿A qué se refiere el texto cuando dice que los delfines “pueden establecer lazos sociales”?													
<p>a. Los delfines pueden aprender a hablar para socializar con los seres humanos.</p> <p>b. Los delfines pueden relacionarse entre ellos formando grupos parecidos a una familia.</p> <p>c. Los delfines pueden relacionarse con otros animales como las tortugas o las ballenas.</p> <p>d. Ninguna de las anteriores</p>													
Prueba de entrada	Prueba de salida												
<p style="text-align: center;">PREGUNTA 6</p> <p>■ Clave: B - Los delfines pueden relacionarse entre ellos formando grupos parecidos a una familia</p> <p>■ Otras respuestas</p> <table border="1"> <caption>Datos de la Prueba de Entrada</caption> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Clave: B - Los delfines pueden relacionarse entre ellos formando grupos parecidos a una familia</td> <td>69%</td> </tr> <tr> <td>Otras respuestas</td> <td>31%</td> </tr> </tbody> </table>	Categoría	Porcentaje	Clave: B - Los delfines pueden relacionarse entre ellos formando grupos parecidos a una familia	69%	Otras respuestas	31%	<p style="text-align: center;">PREGUNTA 6</p> <p>■ Clave: B - Los delfines pueden relacionarse entre ellos formando grupos parecidos a una familia</p> <p>■ Otras respuestas</p> <table border="1"> <caption>Datos de la Prueba de Salida</caption> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Clave: B - Los delfines pueden relacionarse entre ellos formando grupos parecidos a una familia</td> <td>38%</td> </tr> <tr> <td>Otras respuestas</td> <td>62%</td> </tr> </tbody> </table>	Categoría	Porcentaje	Clave: B - Los delfines pueden relacionarse entre ellos formando grupos parecidos a una familia	38%	Otras respuestas	62%
Categoría	Porcentaje												
Clave: B - Los delfines pueden relacionarse entre ellos formando grupos parecidos a una familia	69%												
Otras respuestas	31%												
Categoría	Porcentaje												
Clave: B - Los delfines pueden relacionarse entre ellos formando grupos parecidos a una familia	38%												
Otras respuestas	62%												
<p>Análisis:</p> <p>En los lineamientos curriculares se dice que un lector “realiza inferencias cuando logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados”¹¹⁸. Según lo observado en esta gráfica, en este caso hubo una disminución del porcentaje de los estudiantes que respondieron acertadamente, es decir, los niños esta vez no lograron establecer relación entre una parte de la información dada en el texto y lo que ellos deducen o infieren de la misma, teniendo en cuenta la situación de comunicación presentada. Esta situación se puede presentar debido a que al observar que están realizando una misma prueba, los estudiantes tienen a pensar que en la evaluación anterior respondieron de manera incorrecta, y es por esto que tienden a cambiar la respuesta, sin hacer un análisis de la misma y compararla con la información que puedan encontrar en el texto.</p>													

¹¹⁸ Lineamientos Curriculares. p. 75.

Tabla 24. Comparación prueba de diagnóstica y de salida (pregunta 7)

Pregunta 7. ¿Qué pasaría si los delfines no tuvieran el sistema de la “ecolocalización”?													
<p>a. Nada, pues los delfines son animales salvajes y no necesitan comunicarse.</p> <p>b. No podrían comunicarse con los seres humanos</p> <p>c. No podrían realizar acciones como cazar, detectar a los depredadores y orientarse.</p> <p>d. No podrían comunicarse con otras especies como las aves.</p>													
Prueba de entrada	Prueba de salida												
<p style="text-align: center;">PREGUNTA 7</p> <p>■ Clave: C - No podrían realizar acciones como cazar, detectar a los depredadores y orientarse.</p> <p>■ Otras respuestas</p>  <table border="1"> <caption>Data for 'Prueba de entrada' pie chart</caption> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Clave: C</td> <td>28%</td> </tr> <tr> <td>Otras respuestas</td> <td>72%</td> </tr> </tbody> </table>	Categoría	Porcentaje	Clave: C	28%	Otras respuestas	72%	<p style="text-align: center;">PREGUNTA 7</p> <p>■ Clave: C - No podrían realizar acciones como cazar, detectar a los depredadores y orientarse.</p> <p>■ Otras respuestas</p>  <table border="1"> <caption>Data for 'Prueba de salida' pie chart</caption> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Clave: C</td> <td>53%</td> </tr> <tr> <td>Otras respuestas</td> <td>47%</td> </tr> </tbody> </table>	Categoría	Porcentaje	Clave: C	53%	Otras respuestas	47%
Categoría	Porcentaje												
Clave: C	28%												
Otras respuestas	72%												
Categoría	Porcentaje												
Clave: C	53%												
Otras respuestas	47%												
<p>Análisis</p> <p>En esta pregunta se ve una mejoría en cuanto al proceso de analizar la información expuesta en el texto y pensar en una posible consecuencia de la misma. En los lineamientos curriculares mencionan la construcción de relaciones de causación¹¹⁹ como una forma dinámica y tensiva del pensamiento desde la información que le suministra el texto.</p>													

¹¹⁹ Lineamientos curriculares de Lengua Castellana. p. 75. (Versión digital).

Tabla 25. Comparación prueba de diagnóstica y de salida (pregunta 8)

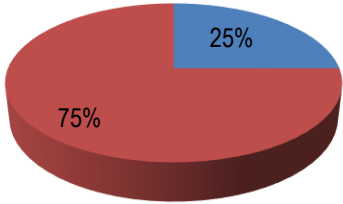
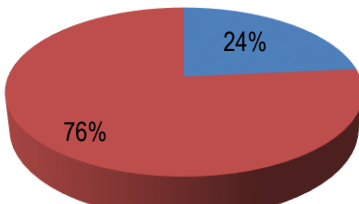
<p>Pregunta 8. ¿En qué párrafo del texto se habla sobre las características físicas de los delfines?</p> <p>a. Párrafo 1 b. Párrafo 2 c. Párrafo 3 d. Párrafo 4</p>													
<p>Prueba de entrada</p>	<p>Prueba de salida</p>												
<p>PREGUNTA 8</p> <p>■ Clave: A - Párrafo 1 ■ Otras respuestas</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Clave: A - Párrafo 1</td> <td>25%</td> </tr> <tr> <td>Otras respuestas</td> <td>75%</td> </tr> </tbody> </table>	Categoría	Porcentaje	Clave: A - Párrafo 1	25%	Otras respuestas	75%	<p>PREGUNTA 8</p> <p>■ Clave: A - Párrafo 1 ■ Otras respuestas</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Clave: A - Párrafo 1</td> <td>24%</td> </tr> <tr> <td>Otras respuestas</td> <td>76%</td> </tr> </tbody> </table>	Categoría	Porcentaje	Clave: A - Párrafo 1	24%	Otras respuestas	76%
Categoría	Porcentaje												
Clave: A - Párrafo 1	25%												
Otras respuestas	75%												
Categoría	Porcentaje												
Clave: A - Párrafo 1	24%												
Otras respuestas	76%												
<p>Análisis:</p> <p>De acuerdo con el gráfico anterior, también hubo una pequeña disminución en el porcentaje de respuestas contestadas acertadamente, es decir, los estudiantes aún no están en la capacidad de identificar el tema del que habla un párrafo, tomando las ideas que se exponen en él y relacionarlas de tal manera que se encuentre un punto en común para poder así proponer un tema general (supraordinación) del que se trate el texto.</p>													

Tabla 26. Comparación prueba de diagnóstica y de salida (pregunta 9)

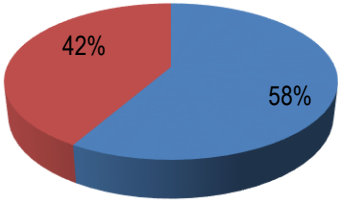
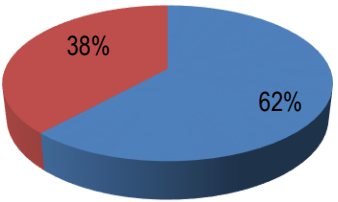
<p>Pregunta 9. ¿Con qué otras especies animales puedes comparar a los delfines?</p> <p>a. Con las ballenas b. Con las medusas c. Con el caballito de mar d. Con las tortugas de mar</p>													
<p>Prueba de entrada</p>	<p>Prueba de salida</p>												
<p>PREGUNTA 9</p> <p>■ Clave: A - Con las ballenas ■ Otras respuestas</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Clave: A - Con las ballenas</td> <td>58%</td> </tr> <tr> <td>Otras respuestas</td> <td>42%</td> </tr> </tbody> </table>	Categoría	Porcentaje	Clave: A - Con las ballenas	58%	Otras respuestas	42%	<p>PREGUNTA 9</p> <p>■ Clave: A - Con las ballenas ■ Otras respuestas</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Clave: A - Con las ballenas</td> <td>62%</td> </tr> <tr> <td>Otras respuestas</td> <td>38%</td> </tr> </tbody> </table>	Categoría	Porcentaje	Clave: A - Con las ballenas	62%	Otras respuestas	38%
Categoría	Porcentaje												
Clave: A - Con las ballenas	58%												
Otras respuestas	42%												
Categoría	Porcentaje												
Clave: A - Con las ballenas	62%												
Otras respuestas	38%												
<p>Análisis:</p> <p>En esta pregunta hubo una leve mejoría en la capacidad de los estudiantes por relacionar la información que se da en el texto comparándola con otra similar teniendo en cuenta sus preconceptos acerca del tema tratado en el escrito.</p>													

Tabla 27. Comparación prueba de diagnóstica y de salida (pregunta 10)

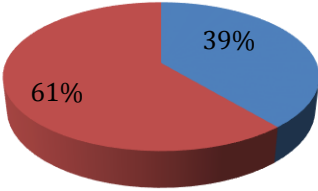
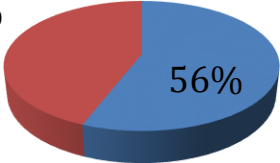
<p>Pregunta 10. Teniendo en cuenta la información de la que en él se habla, ¿Qué título le pondrías al párrafo 4?</p> <p>a. La ecolocalización</p> <p>b. La inteligencia de los delfines</p> <p>c. La comunicación en los delfines</p> <p>d. Cómo cazan los delfines</p>													
<p>Prueba de entrada</p>	<p>Prueba de salida</p>												
<p>PREGUNTA 10</p> <p>■ Clave: B - La inteligencia de los delfines</p> <p>■ Otras respuestas</p>  <table border="1"> <caption>Data for Entrance Test Pie Chart</caption> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Clave: B - La inteligencia de los delfines</td> <td>39%</td> </tr> <tr> <td>Otras respuestas</td> <td>61%</td> </tr> </tbody> </table>	Categoría	Porcentaje	Clave: B - La inteligencia de los delfines	39%	Otras respuestas	61%	<p>PREGUNTA 10</p> <p>■ Clave: B - La inteligencia de los delfines</p> <p>■ Otras respuestas</p> <p>44%</p>  <table border="1"> <caption>Data for Exit Test Pie Chart</caption> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Clave: B - La inteligencia de los delfines</td> <td>56%</td> </tr> <tr> <td>Otras respuestas</td> <td>44%</td> </tr> </tbody> </table>	Categoría	Porcentaje	Clave: B - La inteligencia de los delfines	56%	Otras respuestas	44%
Categoría	Porcentaje												
Clave: B - La inteligencia de los delfines	39%												
Otras respuestas	61%												
Categoría	Porcentaje												
Clave: B - La inteligencia de los delfines	56%												
Otras respuestas	44%												
<p>Análisis:</p> <p>Al analizar esta pregunta, se puede observar que hubo una mejoría significativa en la capacidad de los estudiantes por entender un tema general, partiendo de la información específica que me brinda un texto, en este caso, al comparar con los mentefactos, se puede relacionar con el hecho de deducir el concepto del que habla un texto al identificar las características similares en las proposiciones que en él se puedan encontrar.</p>													

Tabla 28. Comparación prueba de diagnóstica y de salida (pregunta 11)

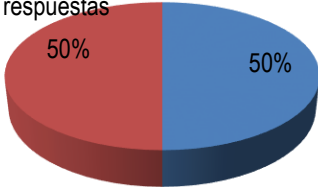
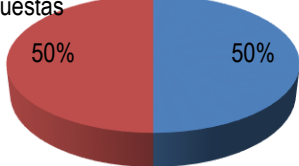
<p>Pregunta 11. Los delfines son carnívoros que se alimentan de peces y calamares. ¿Qué pasaría si no existieran los delfines?</p> <p>a. Nada, ya que hay muchas especies de animales que ya están desaparecidas.</p> <p>b. Habría un desequilibrio en la naturaleza, ya que aumentaría el número de los peces que sirven de alimento para los delfines.</p> <p>c. Los peces y calamares podrían vivir tranquilos ya que no habrían delfines que se los comieran.</p> <p>d. El ser humano podría atrapar más peces y calamares para alimentarse.</p>													
<p>Prueba de entrada</p>	<p>Prueba de salida</p>												
<p>PREGUNTA 11</p> <p>■ Clave: B - Habría un desequilibrio en la naturaleza, ya que aumentaría el número de los peces que sirven de alimento para los delfines.</p> <p>■ Otras respuestas</p>  <table border="1"> <caption>Data for Prueba de entrada pie chart</caption> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Clave</td> <td>50%</td> </tr> <tr> <td>Otras respuestas</td> <td>50%</td> </tr> </tbody> </table>	Categoría	Porcentaje	Clave	50%	Otras respuestas	50%	<p>PREGUNTA 11</p> <p>■ Clave: B - Habría un desequilibrio en la naturaleza, ya que aumentaría el número de los peces que sirven de alimento para los delfines.</p> <p>■ Otras respuestas</p>  <table border="1"> <caption>Data for Prueba de salida pie chart</caption> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Clave</td> <td>50%</td> </tr> <tr> <td>Otras respuestas</td> <td>50%</td> </tr> </tbody> </table>	Categoría	Porcentaje	Clave	50%	Otras respuestas	50%
Categoría	Porcentaje												
Clave	50%												
Otras respuestas	50%												
Categoría	Porcentaje												
Clave	50%												
Otras respuestas	50%												
<p>Análisis:</p> <p>La predicción es la capacidad que posee el lector para anticipar los contenidos de un texto, en esta pregunta se pidió a los estudiantes que analizaran una posible situación partiendo de una información que se les da en el texto. Al hacer análisis de los resultados, se puede observar que en ambas pruebas el porcentaje de aciertos fue el mismo, se permite concluir que a los estudiantes aún se les dificulta hacer predicciones partiendo de una situación específica propuesta en el texto, estableciendo una relación entre sus presaberes, la información obtenida en lo leído y una posible situación a futuro.</p>													

Tabla 29. Comparación prueba de diagnóstica y de salida (pregunta 12)

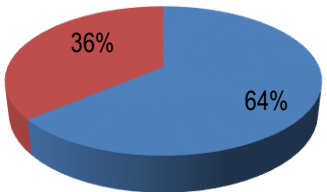
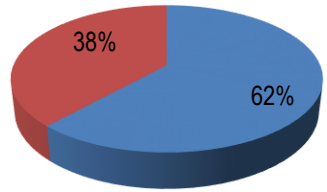
<p>Pregunta 12. Investigadores del Rensselaer Polytechnic Institute de EE.UU. han estudiado los movimientos del agua que rodean a los delfines cuando nadan y han constatado que éstos pueden mover hasta 180 kg con sus aletas. ¿Crees que los seres humanos podríamos levantar ese mismo peso sólo usando nuestras manos?</p> <p>a. Sí, porque somos mucho más inteligentes que los delfines</p> <p>b. No, porque cada animal tiene una característica que lo diferencia de los demás, así que los seres humanos no podríamos parecernos a los delfines.</p> <p>c. Sí, porque podríamos entrenar mucho para lograrlo.</p> <p>d. No, porque los delfines tienen aletas y nosotros no.</p>													
<p>Prueba de entrada</p>	<p>Prueba de salida</p>												
<p>PREGUNTA 12</p> <p>■ Clave: B - No, porque cada animal tiene una característica que lo diferencia de los demás, así que los seres humanos no podríamos parecernos a los delfines.</p>  <table border="1"> <caption>Entrada Test Results</caption> <thead> <tr> <th>Respuesta</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Correcta (Clave B)</td> <td>64%</td> </tr> <tr> <td>Incorrecta</td> <td>36%</td> </tr> </tbody> </table>	Respuesta	Porcentaje	Correcta (Clave B)	64%	Incorrecta	36%	<p>PREGUNTA 12</p> <p>■ Clave: B - No, porque cada animal tiene una característica que lo diferencia de los demás, así que los seres humanos no podríamos parecernos a los delfines.</p>  <table border="1"> <caption>Salida Test Results</caption> <thead> <tr> <th>Respuesta</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Correcta (Clave B)</td> <td>62%</td> </tr> <tr> <td>Incorrecta</td> <td>38%</td> </tr> </tbody> </table>	Respuesta	Porcentaje	Correcta (Clave B)	62%	Incorrecta	38%
Respuesta	Porcentaje												
Correcta (Clave B)	64%												
Incorrecta	36%												
Respuesta	Porcentaje												
Correcta (Clave B)	62%												
Incorrecta	38%												
<p>Análisis:</p> <p>El resultado observado en esta pregunta permite concluir que la mayoría de los estudiantes pudieron hacer una comparación entre la información expuesta en el texto y una situación ajena al mismo partiendo de un juicio elaborado por ellos mismos. Aunque en la segunda prueba, los resultados fueron más bajos que en la primera, el porcentaje de aciertos sigue estando por encima del porcentaje de desaciertos.</p>													

Tabla 30. Comparación prueba de diagnóstica y de salida (pregunta 13)

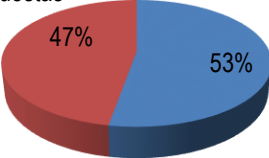
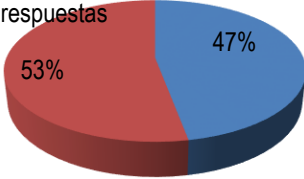
<p>Pregunta 13. En el texto mencionan que los delfines tienen la capacidad de enseñar a sus crías a usar herramientas. ¿Con qué capacidad humana puedes comparar esta característica?</p> <p>a. Con la capacidad que tienen los niños de aprender el lenguaje cuando lo escuchan de sus padres.</p> <p>b. Con la capacidad que tenemos de escuchar música, al igual que nuestros padres.</p> <p>c. Con la forma en la que aprendemos a usar los dispositivos electrónicos.</p> <p>d. Con la forma en la que le enseñamos a un perro a obedecer órdenes.</p>													
<p>Prueba de entrada</p>	<p>Prueba de salida</p>												
<p>PREGUNTA 13</p> <p>■ Clave: A - Con la capacidad que tienen los niños de aprender el lenguaje cuando lo escuchan de sus padres.</p> <p>■ Otras respuestas</p>  <table border="1"> <caption>Data for Prueba de entrada</caption> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Clave: A</td> <td>53%</td> </tr> <tr> <td>Otras respuestas</td> <td>47%</td> </tr> </tbody> </table>	Categoría	Porcentaje	Clave: A	53%	Otras respuestas	47%	<p>PREGUNTA 13</p> <p>■ Clave: A - Con la capacidad que tienen los niños de aprender el lenguaje cuando lo escuchan de sus padres.</p> <p>■ Otras respuestas</p>  <table border="1"> <caption>Data for Prueba de salida</caption> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Clave: A</td> <td>47%</td> </tr> <tr> <td>Otras respuestas</td> <td>53%</td> </tr> </tbody> </table>	Categoría	Porcentaje	Clave: A	47%	Otras respuestas	53%
Categoría	Porcentaje												
Clave: A	53%												
Otras respuestas	47%												
Categoría	Porcentaje												
Clave: A	47%												
Otras respuestas	53%												
<p>Análisis:</p> <p>Esta fue otra de las preguntas en las que el porcentaje de aciertos fue más bajo en la segunda prueba que en la primera, en estos momentos, se puede decir que en cuanto al nivel crítico, hubo una habilidad que fue poco potenciada, y es la de encontrar la relación entre lo que dice el texto y el contexto que lo rodea.</p>													

Tabla 31. Comparación prueba de diagnóstica y de salida (pregunta 14)

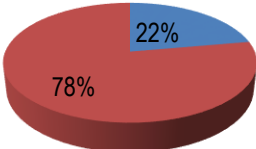
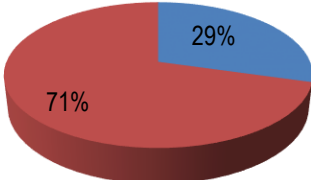
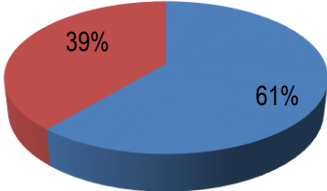
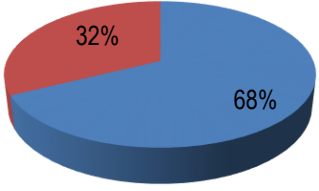
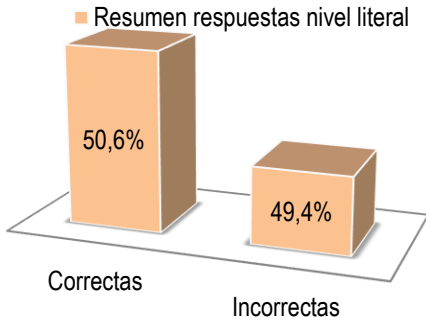
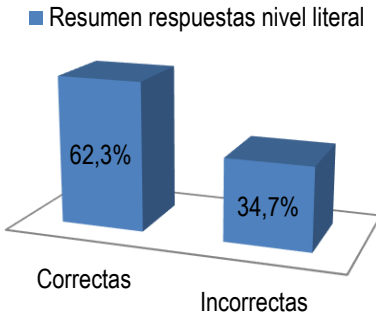
Pregunta 14. ¿Qué acción se puede implementar para evitar que se sigan asesinando los delfines rosados?													
<p>a. Promover campañas para que los pescadores busquen otras formas de carnadas.</p> <p>b. No permitir que los pescadores pesquen en los ríos.</p> <p>c. Trasladar a los delfines rosados a otro hábitat.</p> <p>d. Hacer que los pescadores se cambien de lugar de vivienda para que así no tengan que pescar.</p>													
Prueba de entrada	Prueba de salida												
<p style="text-align: center;">PREGUNTA 14</p> <p>■ Clave: A - Promover campañas para que los pescadores busquen otras formas de carnadas.</p> <p>■ Otras respuestas</p>  <table border="1"> <caption>Data for 'Prueba de entrada' pie chart</caption> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Clave: A</td> <td>22%</td> </tr> <tr> <td>Otras respuestas</td> <td>78%</td> </tr> </tbody> </table>	Categoría	Porcentaje	Clave: A	22%	Otras respuestas	78%	<p style="text-align: center;">PREGUNTA 14</p> <p>■ Clave: A - Promover campañas para que los pescadores busquen otras formas de carnadas.</p> <p>■ Otras respuestas</p>  <table border="1"> <caption>Data for 'Prueba de salida' pie chart</caption> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Clave: A</td> <td>29%</td> </tr> <tr> <td>Otras respuestas</td> <td>71%</td> </tr> </tbody> </table>	Categoría	Porcentaje	Clave: A	29%	Otras respuestas	71%
Categoría	Porcentaje												
Clave: A	22%												
Otras respuestas	78%												
Categoría	Porcentaje												
Clave: A	29%												
Otras respuestas	71%												
<p>Análisis:</p> <p>En esta pregunta hubo una leve mejoría del porcentaje de aciertos, es decir, los estudiantes mejoraron en su capacidad de proponer posibles soluciones a un problema específico planteado en un texto, haciendo uso de los conocimientos previos que tenga acerca del mismo. Esta habilidad también fue trabajada durante las sesiones de clase y se notó dificultad en los estudiantes para desarrollarla.</p>													

Tabla 32. Comparación prueba de diagnóstica y de salida (pregunta 15)

<p>Pregunta 15. ¿Qué especie autóctona del lugar en el que vives se encuentra en peligro de extinción?</p> <p>a. El pájaro carpintero b. El manatí c. El perro d. El azulejo</p>													
<p>Prueba de entrada</p>	<p>Prueba de salida</p>												
<p>PREGUNTA 15</p> <p>■ Clave: B - El manatí ■ Otras respuestas</p>  <table border="1"> <caption>Data for 'Prueba de entrada' pie chart</caption> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Clave: B - El manatí</td> <td>61%</td> </tr> <tr> <td>Otras respuestas</td> <td>39%</td> </tr> </tbody> </table>	Categoría	Porcentaje	Clave: B - El manatí	61%	Otras respuestas	39%	<p>PREGUNTA 15</p> <p>■ Clave: B - El manatí ■ Otras respuestas</p>  <table border="1"> <caption>Data for 'Prueba de salida' pie chart</caption> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Clave: B - El manatí</td> <td>68%</td> </tr> <tr> <td>Otras respuestas</td> <td>32%</td> </tr> </tbody> </table>	Categoría	Porcentaje	Clave: B - El manatí	68%	Otras respuestas	32%
Categoría	Porcentaje												
Clave: B - El manatí	61%												
Otras respuestas	39%												
Categoría	Porcentaje												
Clave: B - El manatí	68%												
Otras respuestas	32%												
<p>Análisis:</p> <p>Contrario a lo analizado en la pregunta anterior, en este caso los estudiantes pudieron encontrar relación entre la información que les da el texto y sus saberes previos acerca del tema. En este caso, esto se puede dar tal vez porque el tema abordado en la pregunta, animales en vía de extinción, había sido trabajado en clases anteriores en el área de ciencias naturales, lo que quiere decir que la información que habían recibido hace poco aún estaba presente en sus estructuras cognitivas.</p>													

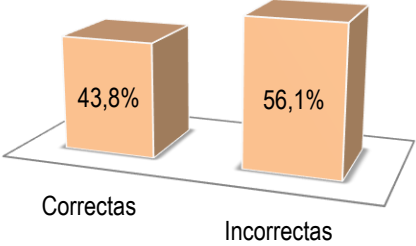
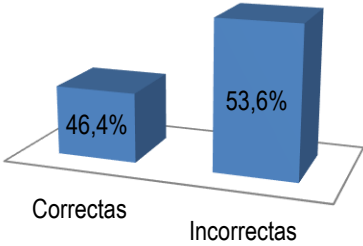
A continuación se presenta la comparación de los resultados de las pruebas por cada uno de los niveles de comprensión de lectura:

Tabla 33. Comparación prueba de diagnóstica y de salida (nivel literal)

Prueba de entrada	Prueba de salida								
<p style="text-align: center;">Resumen respuestas nivel literal</p>  <p>Resumen respuestas nivel literal</p> <table border="1"> <tr> <td>Correctas</td> <td>50,6%</td> </tr> <tr> <td>Incorrectas</td> <td>49,4%</td> </tr> </table>	Correctas	50,6%	Incorrectas	49,4%	<p style="text-align: center;">Resumen respuestas nivel literal</p>  <p>Resumen respuestas nivel literal</p> <table border="1"> <tr> <td>Correctas</td> <td>62,3%</td> </tr> <tr> <td>Incorrectas</td> <td>34,7%</td> </tr> </table>	Correctas	62,3%	Incorrectas	34,7%
Correctas	50,6%								
Incorrectas	49,4%								
Correctas	62,3%								
Incorrectas	34,7%								
<p>Análisis:</p> <p>Según los lineamientos curriculares, el nivel literal es aquel en el que se constituye en primera llave para entrar en el texto, si se considera que los procesos de lectura dependen del uso de una serie de llaves necesarias para pasar de un nivel a otro, estando simultáneamente en ellos¹²⁰. Este nivel presentó mejoría, lo cual era esperado, ya que es el nivel básico de comprensión, el cual los estudiantes de tercer grado ya deben estar en capacidad de manejar.</p>									

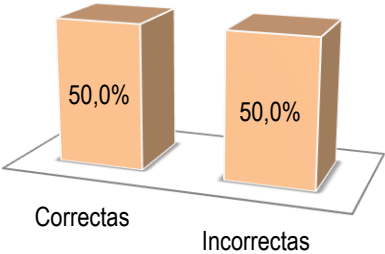
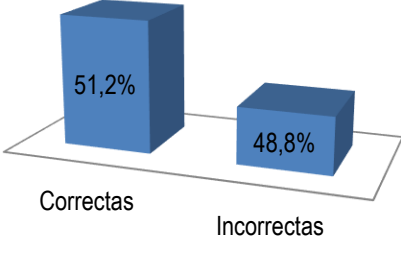
¹²⁰ Lineamientos curriculares. p. 74.

Tabla 34. Comparación prueba de diagnóstica y de salida (nivel inferencial)

Prueba de entrada	Prueba de salida												
<p style="text-align: center;">Resumen respuestas nivel inferencial</p>  <table border="1" data-bbox="418 520 831 764"> <caption>Resumen respuestas nivel inferencial - Prueba de entrada</caption> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Correctas</td> <td>43,8%</td> </tr> <tr> <td>Incorrectas</td> <td>56,1%</td> </tr> </tbody> </table>	Categoría	Porcentaje	Correctas	43,8%	Incorrectas	56,1%	<p style="text-align: center;">Resumen respuestas nivel inferencial</p>  <table border="1" data-bbox="1026 520 1386 764"> <caption>Resumen respuestas nivel inferencial - Prueba de salida</caption> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Correctas</td> <td>46,4%</td> </tr> <tr> <td>Incorrectas</td> <td>53,6%</td> </tr> </tbody> </table>	Categoría	Porcentaje	Correctas	46,4%	Incorrectas	53,6%
Categoría	Porcentaje												
Correctas	43,8%												
Incorrectas	56,1%												
Categoría	Porcentaje												
Correctas	46,4%												
Incorrectas	53,6%												
<p>Análisis:</p> <p>Para los lineamientos, el nivel inferencial se refiere a “establecer relaciones y asociaciones entre los significados, lo cual conduce a formas dinámicas y tensivas del pensamiento, como es la construcción de relaciones de implicación, causación, temporalización, espacialización, inclusión, exclusión, agrupación”¹²¹. Al analizar el resultado de este tipo de preguntas, se puede concluir que aunque tuvo una mejoría, el porcentaje de preguntas acertadas no es mayor al 50%, lo que quiere decir que es necesario seguir trabajando con los estudiantes estrategias que permitan mejorar este nivel de lectura.</p>													

¹²¹ *Ibíd.*, p. 75.

Tabla 35. Comparación prueba de diagnóstica y de salida (nivel crítico)

Prueba de entrada	Prueba de salida								
<p style="text-align: center;">Resumen respuestas nivel crítico</p>  <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td>Correctas</td> <td>50,0%</td> </tr> <tr> <td>Incorrectas</td> <td>50,0%</td> </tr> </table>	Correctas	50,0%	Incorrectas	50,0%	<p style="text-align: center;">Resumen respuestas nivel crítico</p>  <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td>Correctas</td> <td>51,2%</td> </tr> <tr> <td>Incorrectas</td> <td>48,8%</td> </tr> </table>	Correctas	51,2%	Incorrectas	48,8%
Correctas	50,0%								
Incorrectas	50,0%								
Correctas	51,2%								
Incorrectas	48,8%								
<p>Análisis:</p> <p>En los lineamientos se habla del nivel crítico como aquella en la que el lector “pone en juego la capacidad para controlar la consistencia en las interpretaciones diversas y posibles que el texto puede soportar, en un proceso de semiosis que converge finalmente en el reconocimiento valorativo del mismo texto en relación con los otros textos de la cultura, y que se pueden manifestar, a manera de citación, de alusión o de imitación”¹²².</p>									

4.4 VALIDEZ INTERNA

Según Hernández Sampieri, la validez “se refiere a si el investigador ha captado el significado completo y profundo de las experiencias de los participantes, particularmente de aquellas vinculadas con el planteamiento del problema”¹²³ La validez en una investigación está dada en la medida en que cada uno de los resultados tenga coincidencia tanto con la teoría como con las conclusiones dadas al finalizar el proceso. Quien investiga produce conocimiento, pero este conocimiento necesita ser riguroso con el fin de tener un criterio de credibilidad. La validez interna en este proyecto estuvo dada desde los resultados del análisis de

¹²² Lineamientos curriculares. p. 75.

¹²³ HERNÁNDEZ SAMPIERI. Op. cit., p. 699.

las pruebas SABER presentadas por los estudiantes de la institución educativa comparados con los resultados de la prueba diagnóstica, estos coincidieron en las dificultades que presentan los estudiantes al desarrollar procesos de lectura. Además, al analizar estrategias implementadas por las docentes, se pudo determinar que debido a que no son variadas y no poseen un suficiente sustento teórico, no se puede pretender que los estudiantes manejen buenos procesos de lectura.

Al contrastar la experiencia investigativa con la teoría planteada en el marco conceptual, se pudo establecer que las habilidades en lectura crítica son susceptibles de ser mejoradas. Además, el trabajo desarrollado con mentefactos aumenta el interés de los estudiantes por comprender la totalidad de lo que lee y, aunque en el presente proyecto no se pudo establecer una relación directa entre el aprendizaje de la elaboración de mentefactos y el mejoramiento de las habilidades de lectura crítica, sí se puede decir que los procesos de esquematización de la información, a través de la aplicación de acciones de pensamiento como síntesis, omisión, relación, causación, entre otras, generan un cambio en las estructuras mentales del individuo y por ende, permite desarrollar mejores procesos de comprensión de lo que lee.

Finalmente, el análisis de la aplicación de la secuencia didáctica, permitió establecer que cuando se buscan nuevas formas de enseñanza, se generan en los estudiantes interés y curiosidad por aprender, al mismo tiempo que se les motiva a ser evaluadores de su propio conocimiento.

5. HALLAZGOS

El presente capítulo muestra los hallazgos obtenidos al finalizar el proceso de investigación relacionado con la aplicación de una secuencia didáctica basada en el aprendizaje de la elaboración de mentefactos para el mejoramiento de las habilidades en lectura crítica.

En primer lugar, al realizar un barrido de la situación de la institución, se pudo encontrar que en cuanto a los resultados de las evaluaciones de carácter nacional (Pruebas SABER) que presentan los niños del grado tercero, aunque los resultados son satisfactorios, aún se notan dificultades en el desarrollo de procesos de lectura que lleguen a un nivel crítico en profundidad. Esto se puede ver en los porcentajes en los que se encuentran cada uno de los desempeños, ya que un 48% de los estudiantes se encuentran en el nivel Satisfactorio, quiere decir que son niños capaces de leer y comprender varios tipos de texto, identifica su estructura, su propósito e intención comunicativa, mediante la recuperación de la información explícita y alguna implícita. Aunque este resultado es bueno, los niveles Insuficiente con un 8% y Mínimo con un 23% han aumentado en relación con los años anteriores, mientras que el nivel Avanzado ha disminuido (21%), es decir, sólo un pequeño porcentaje de los estudiantes están en la capacidad de lograr una comprensión global de un texto, relacionando partes de su contenido para inferir y deducir información requerida, o incluso puede identificar las funciones que cumplen los elementos de textos mixtos como afiches o carteles. Además de todo lo anterior, se encontró que en los últimos años, la institución educativa ha alcanzado un buen Índice Sintético de Calidad, pero éste no ha subido significativamente entre un año y otro.

Al desarrollar el proceso de lectura de los antecedentes y fuentes teóricas, se pudo deducir, en los primeros, que han sido muchos los estudios que se han realizado para buscar el mejoramiento tanto de los procesos de lectura que realizan los estudiantes como la innovación en las prácticas pedagógicas de los docentes. Además, la teoría de la pedagogía conceptual y su herramienta los mentefactos, es reconocida a nivel nacional e incluso internacional como una forma de generar en los estudiantes un desarrollo integral partiendo de sus esquemas, sus conocimientos previos y sus posibilidades de aprendizaje. Sin embargo, no se encontró en el estado del arte ningún trabajo anterior en el que se relacione directamente los mentefactos con el desarrollo de la lectura crítica. Por otro lado, en cuanto a las teorías que se consultaron para el marco conceptual, se pudo encontrar una relación estrecha entre ellas y los lineamientos curriculares, los cuales fueron propuestos por el Gobierno Nacional con el fin de dar a los docentes herramientas para planear su quehacer pedagógico y brindar una formación integral a sus estudiantes.

Al aplicar la fase de diagnóstico, se concluyó que los estudiantes tenían dificultades en los tres niveles de comprensión: literal, inferencial y crítico; ya que sólo el 50% de los estudiantes alcanzaron el nivel literal de lectura, es decir, fueron capaces de apropiarse de información explícita en el texto para hallar sentido al mismo; un 43% tienen un nivel inferencial de lectura, es decir, pudieron establecer relaciones y significados en lo que leen y explicar un texto haciendo una relación entre lo que este le brinda y los conocimientos previos que el estudiante tiene; finalmente, un 50% alcanzan el nivel crítico, es decir, demostraron capacidad de desarrollar procesos profundos de lectura en los que al final, fueran capaces de tomar postura frente a lo leído y utilizar argumentos para sustentarla.

Por otro lado, al desarrollar las entrevistas y observaciones de clase de las maestras encargadas del área de lengua castellana en el grado tercero, se pudo notar que aunque planteaban la aplicación de los estándares y el desarrollo de competencias

propuestos para el grado, no los llevaban a la práctica, es decir, al momento de planear y ejecutar sus clases, utilizaban siempre las mismas estrategias, que consistían en preguntas de comprensión del antes, durante y después de la lectura. Además, no hacían uso de herramientas del conocimiento o esquemas como estrategias para enseñar a los estudiantes la comprensión de los textos abordados en las clases. En cuanto a la evaluación de los procesos de lectura en los estudiantes, las docentes usaban pruebas escritas tipo quiz y una acumulativa a final de período con el fin de saber si los estudiantes habían comprendido los temas vistos.

Teniendo en cuenta lo anterior, se planteó una secuencia didáctica que tuviera como objetivo la enseñanza de la elaboración de mentefactos, con el fin de mejorar los procesos de lectura crítica de los estudiantes. Se propuso esta estrategia ya que son *“conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos”*¹²⁴, es por esto que la secuencia didáctica estuvo enmarcada dentro de una serie de actividades relacionadas entre sí, en las que fue necesario que como un primer paso la docente modelara la forma en la que se hacen los mentefactos, para que luego los estudiantes pudieran poner en práctica el mismo proceso a partir de la lectura de un texto específico. Se tuvieron en cuenta también algunos argumentos teóricos relacionados con la lectura crítica, entre ellos las teorías de Daniel Cassany, Umberto Eco, Fabio Jurado y los Lineamientos Curriculares y Estándares en Competencias de Lengua Castellana.

Al desarrollar y evaluar la secuencia didáctica, la cual fue planeada teniendo en cuenta intereses y necesidades de los estudiantes, se pudo notar en primer lugar, interés por parte de ellos hacia el tema a tratar, ya que los textos abordados se relacionaban con los animales (en este caso el tiburón) y estos contenidos generan

¹²⁴ OTERO. Óp. cit., p. 4.

en ellos curiosidad e interés por aprender, además vieron la clase de Lengua Castellana como un espacio en el que podían participar y defender sus argumentos, haciendo cosas diferentes a sólo consignar en el cuaderno temáticas carentes de significado para ellos, lo que generó en ellos gusto por el desarrollo de las actividades.

La estrategia utilizada por la docente de modelar el proceso que se debe ejecutar para elaborar un mentefacto, generó en ellos interés por aprender y por desarrollar las actividades propuestas para cada una de las sesiones, al finalizar la ejecución de la secuencia y ser evaluada por parte de ellos, la gran mayoría mostró satisfacción y agrado por el proceso realizado.

Por otro lado, el aprendizaje de la elaboración de mentefactos llevó al mejoramiento de los procesos de lectura en los estudiantes, esto se pudo revisar en la prueba de salida desarrollada por los niños al finalizar las actividades de la propuesta de solución del proyecto; pues se pasó de un porcentaje de 50,6% de respuestas correctas en la primera prueba, a un 62,3% en la segunda, en lo referido al nivel literal; un 43,8% de respuestas correctas en la primera prueba a un 46,4% en la segunda en el nivel inferencial y finalmente, un 50% de respuestas correctas en la primera prueba a un 51,2% en la segunda. Se puede decir que aunque la mejora no es muy notoria, sí hubo un incremento de las habilidades en lectura de los estudiantes, específicamente en el nivel literal. Lo anterior se debe a que para construir los mentefactos, los niños debieron fijarse mucho en la información explícita que se daba en los textos, la cual debieron identificar, resumir y organizar, acciones que se llevan a cabo en el nivel de lectura mencionado. En algunas ocasiones debieron también hacer relación entre la información brindada por dos textos, identificando cuál era el complemento de la otra y cuál debía ser descartada.

Sin embargo, se puede decir que la estrategia implementada contribuyó en el desarrollo de algunas habilidades específicas de lectura, esto sobre todo teniendo en cuenta que éste fue apenas un primer intento por mejorarlas y si se siguen aplicando estrategias innovadoras de enseñanza y por qué no, continuar fortaleciendo la estrategia propuesta en este proyecto, se podrá seguir eliminando las dificultades que tengan los niños o incluso será posible buscar el desarrollo de nuevas habilidades en ellos que les permitan desenvolverse mejor en la sociedad.

Además de todo lo anterior, el desarrollo de las actividades de la secuencia didáctica estuvo encaminado a que los estudiantes abordaran el texto de manera detenida y guiada, prestando atención a cada detalle que este les pudiera brindar, todo esto con el fin de comprenderlo en su totalidad y poder hacer un análisis profundo de la información que allí se encuentra.

Además de lo anterior, los instrumentos de recolección de la información permitieron en todo el proceso investigativo tomar registro constante del avance del mismo. Gracias a la ejecución de cada una de las técnicas e instrumentos, la docente investigadora tuvo herramientas para identificar dificultades, conocer el contexto, analizar la teoría, relacionarla con la práctica, proponer soluciones, aplicarlas y finalmente, sacar conclusiones del proceso.

6. CRITERIOS ÉTICOS

Dado que la investigación – acción se lleva a cabo en medios humanos donde están implicadas otras personas (alumnado u otras) y que el tipo de datos que pretendemos obtener puede significar manejar información sobre las personas o sus contextos y circunstancias, cuyo uso inadecuado pudiera ser lesiva para las mismas, es necesario cuidar tanto los modos por los cuales tenemos acceso a la información, como la interpretación que de ella hacemos y el uso público que le damos.¹²⁵

Es por esto que para el desarrollo de la presente investigación, se gestionaron los siguientes consentimientos por parte de los sujetos involucrados en la misma:

- Consentimiento informado para directivos docentes (Anexo G)
- Asentamiento Informado de los estudiantes (Anexo H)
- Consentimiento Informado para los padres de familia de los estudiantes participantes de la investigación (Anexo I)
- Declaración del docente investigador (Anexo J)

Además de lo anterior, se realizó el curso de capacitación de NIH a través de internet “Protección de los participantes humanos de la investigación” (Anexo L)

¹²⁵ RODRÍGUEZ GARCÍA, Sara. *et. all.* Investigación Acción. Métodos de investigación en Educación Especial . Curso: 2010-2011. p. 8.

7. CONCLUSIONES

Una vez elaborado todo el proceso investigativo y el análisis de resultados de la presente propuesta y comparando éstos con los objetivos planteados al iniciar la investigación, se pudo concluir que:

- Al aplicar la prueba diagnóstica, los estudiantes del grado 3º presentaron dificultades para desarrollar procesos de lectura, ya que se les dificulta reconocer la información explícita o implícita en el texto, identificar ideas principales, relacionar las ideas de un párrafo con las siguientes, encontrar las categorías generales dentro de las que se encuentran otras específicas, entre otras.
- Por otro lado, las docentes encargadas del área de Lengua Castellana conocen algo de la teoría que se refiere a la lectura crítica y tienen conocimientos sobre las leyes que brinda el Ministerio de Educación Nacional sobre los procesos de lectura que se deben desarrollar en clase, sin embargo, estos procesos no se logran evidenciar claramente en los documentos de planeación de clase. Esta situación genera que las docentes en su práctica pedagógica utilicen siempre las mismas estrategias y rutinas para la enseñanza de la comprensión de un texto: lectura, preguntas, talleres, evaluaciones. Esto lleva a que el proceso de la lectura crítica no se desarrolle adecuadamente.
- Los docentes deben ser investigadores de su propia labor educativa, esto es, constante evaluación de sus estrategias y búsqueda de nuevas formas de fomentar en los estudiantes un aprendizaje significativo, partiendo de sus intereses y necesidades. El planteamiento de propuestas innovadoras, que incluyan diferentes estrategias y que estén enmarcadas en los intereses de los estudiantes, generarán un ambiente agradable para el aprendizaje, es por esto que se planteó la aplicación de una secuencia didáctica en la que se enseñara a

los estudiantes a elaborar mentefactos a partir de diversas actividades como lectura en voz alta, lectura silenciosa, observación de videos, trabajo colaborativo, entre otras.

- El proceso de aprendizaje de la elaboración de mentefactos generó en los estudiantes un mejoramiento en los procesos de lectura. Esto debido a que el procedimiento de lectura, identificación y sintetización de proposiciones, relación de éstas con las operaciones conceptuales (supraordinación, infraordinación, isoordinación y exclusión), en últimas se encuentran relacionadas con las acciones que según los teóricos expuestos en el presente proyecto, son propias de los procesos de lectura. Sin embargo, al hacer la comparación de las pruebas aplicadas a los estudiantes, no se encuentra una relación directa entre los mentefactos y el desarrollo de habilidades de lectura crítica. Esto quiere decir que en una próxima propuesta didáctica se deben buscar otras estrategias que acompañen a los mentefactos con el fin de conseguir que los estudiantes desarrollen dichas habilidades.
- A pesar de lo anterior, sí se notó una mejoría en los procesos de lectura literal e inferencial, lo que también permite concluir que, a pesar de ser la primera vez que los niños se enfrentan a este tipo de organizadores, si se continúa trabajando con éstos, tal vez más adelante se puedan observar procesos de lectura que lleguen hasta un nivel de criticidad.
- La secuencia didáctica es una estrategia pedagógica que permite no sólo que el docente tenga claros los objetivos de lo que quiere realizar y la manera en que va a poner en práctica su quehacer pedagógico, además, es una forma diferente de trabajar con los estudiantes que permite que éstos no vean el aprendizaje como un proceso aburrido o tedioso.

- Para el desarrollo de una secuencia didáctica se hace necesario el conocimiento de las dificultades de los estudiantes, su contexto, sus necesidades y sus intereses. Partiendo de todo esto, el maestro puede planear estrategias que permitan la construcción de nuevo conocimiento y por ende, el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de cualquier institución educativa. Es importante también que el docente esté suficientemente fundamentado en las teorías concernientes al desarrollo de la lectura, esto lo ayudará a tener claros los objetivos que quiere alcanzar con sus estudiantes y la manera en que desea hacerlo.
- Los procesos de lectura pueden ser transversales, es decir, utilizar la clase de lengua castellana para hablar sobre temas diversos: animales, tecnología, redes sociales u otros que sean de agrado para los estudiantes y que estén a la vanguardia del entorno que los rodea.
- Es importante abordar en las clases diversidad de tipología textual, no remitirse solamente al uso de textos narrativos, ya que esto denota monotonía y hace que los estudiantes pierdan el interés hacia la temática a trabajar. Se debe tener en cuenta siempre brindar al estudiante las herramientas para que sea capaz de hacer una adecuada interpretación de los textos a los que se enfrenta, esto hará que ellos sientan la confianza de afrontar cualquier texto y ser capaz de comprenderlo en su totalidad.

Al final lo relevante no es que los estudiantes mejoren sus calificaciones con tan sólo un esfuerzo por parte de los docentes, más importante es que los docentes constantemente estén en búsqueda del mejoramiento de su quehacer pedagógico, de hacerse nuevas preguntas sobre cómo mejorar los procesos de enseñanza que maneja y por ende, potenciar los aprendizajes de los niños, haciendo de ellos mejores seres humanos.

8. RECOMENDACIONES

Al finalizar el proyecto, es pertinente proponer las siguientes recomendaciones que permitirán seguir mejorando los procesos de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo tanto en la institución educativa objeto de investigación como para los maestros que ejercen diariamente la labor de formar a los niños.

Es importante que los docentes siempre estén en proceso de evaluación de su quehacer pedagógico y haciendo reformulación de las estrategias que implementan en el aula para fomentar el aprendizaje significativo en sus estudiantes. Los presaberes e intereses de los estudiantes debe ser su punto de partida, ya que estos generarán curiosidad en los niños por aprender y sobre todo por expresar sus dudas sobre cualquier tema trabajado.

Se propone también la reformulación de los planes de clase. Los docentes deben promover actividades diferentes en cada sesión, esto con el fin de despertar interés en los estudiantes hacia el área. En este caso, la planeación de las clases debe estar enfocada hacia el fortalecimiento de la lectura crítica, ya que para llegar a ella se deben haber avanzado en los dos niveles anteriores. En cuanto al plan de mejoramiento Institucional, en este se debe incluir la aplicación de nuevas didácticas que fortalezcan procesos de lectura, haciendo constante evaluación de la efectividad de las mismas.

En las estrategias de clase, integrar la elaboración de esquemas como una manera de visualizar el conocimiento. No debemos quedarnos sólo con el planteamiento de preguntas sobre un texto leído, en espera de que el estudiante responda de manera acertada y, si llegado el caso no lo hace, damos por sentado que no sabe o que tiene dificultades, recordemos las inteligencias múltiples. La aplicación de estrategias como la secuencia didáctica, la unidad didáctica o los proyectos de aula

también pueden generar excelentes resultados. Los procesos de comprensión de lectura de los estudiantes deben estar en constante evaluación, con el propósito de buscar estrategias que permitan su mejoramiento y por ende, su formación integral.

En cuanto al desarrollo de los procesos de lectura, se propone el trabajo partiendo de otros tipos de textos, se pueden analizar por ejemplo los textos narrativos llevando a los estudiantes que identifiquen en ellos un concepto específico y lo trabajen a través de un mentefacto. Por otro lado, se puede desarrollar también procesos de lectura y escritura de textos científicos, a los cuales se les ha dado poca importancia en los niveles de básica primaria. Se recomienda también desarrollar diferentes formas de abordar los textos: lectura en voz alta, lectura dirigida, lectura grupal.

Es pertinente en este punto reconocer otras estrategias de enseñanza que junto con la Pedagogía Conceptual pueden lograr mejores aprendizajes en los estudiantes, como es el caso de las 22 técnicas para la lectura, de Daniel Cassany, o la enseñanza para la comprensión lectora, de David Cooper; todo esto teniendo en cuenta el contexto de los estudiantes, su nivel de desarrollo, sus intereses y necesidades.

El trabajo colaborativo permite a los estudiantes reconocer en sus compañeros sujetos de aprendizaje, que pueden aportar nuevos conocimientos y a quienes ellos también pueden enseñar cosas nuevas, todo esto mejora las habilidades sociales de los niños.

Sería de gran relevancia desarrollar una segunda fase de esta intervención enfocada hacia el proceso de escritura, se puede trabajar la redacción de textos partiendo de la lectura de un mentefacto, utilizándolos como esquemas previos de escritura, a partir de los cuales los estudiantes construyan escritos y así promover el desarrollo de otras habilidades comunicativas.

Para la institución educativa se propone como forma de divulgar este proyecto y otros que estén desarrollando los docentes que pertenecen a ella, un foro educativo en el que los maestros expongan éstas experiencias educativas. Sería de gran impacto también involucrar a los padres de familia dentro de estos procesos, ya que ellos son parte importante en la formación integral de nuestros estudiantes, además, se permitiría con esto un verdadero fortalecimiento de lo aprendido en las aulas, pero esta vez con el apoyo desde casa. Se recomienda también a los docentes que cuando desarrollen propuestas como la que en este trabajo se expone, tengan la iniciativa de escribir acerca de ellas, ya que es dando a conocer entre colegas los trabajos realizados, que se pueden enriquecer significativamente los procesos de enseñanza.

Finalmente se hace un llamado a la institución, los docentes, los estudiantes y los padres de familia, a no desfallecer en la intención de formar integralmente a nuestros niños, ya que de esa formación depende el porvenir de nuestra nación y nuestra tranquilidad de saber que hicimos bien la labor de educarlos.

BIBLIOGRAFÍA

ALBERT GÓMEZ, María José. La Investigación Educativa. Claves Teóricas. Mc Graw Hill. España. 2007. Pág 146.

ÁLVAREZ, Carmen PASCUAL-DIEZ, Julián. España. Disponible en: <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/6482/AlvarezAlvarezCarmen.pdf?sequene=1&isAllowed=y>

ANGARITA J., Yuliana; URIBE F., Marái Alejandra. Diseño de una unidad didáctica para el fortalecimiento y el desarrollo de la lectura crítica en estudiantes del grado 11-8 de la Escuela Normal Superior de Bucaramanga, Sede C. Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, año 2016.

BARBOZA, P., FRANCIS, Delhi; PEÑA, G.; FRANCISCA, Josefina. El problema de la enseñanza de la lectura en educación primaria. Educere, Enero-Abril, 133-142. [Consultado en junio de 2016] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35631103015>

CASSANY, Daniel. Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. Universitat Pompeu Fabra, Barcelona. España.

_____. Los Significados de la Comprensión Crítica. Universitat Pompeu Fabra, Barcelona. España. 2005.

_____. Tras las Líneas. Sobre la Lectura Contemporánea. Editorial Anagrama. Barcelona. 2006. p. 71.

CISTERNA C., Francisco. Categorización y Triangulación como Procesos De Validación del Conocimiento en Investigación Cualitativa. Disponible en: <http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v14/a6.pdf>

COLL, César. Adaptación de Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum. Capítulo 2. Los Fundamentos del Currículum. p. 35. Paidós. Ed Paidós Mexicana. México. Edición 1997.

COLOMBIA EN PISA 2009 - Mensaje de urgencia a la calidad de la educación. Ministerio de Educación Nacional. Centro Virtual de Noticias de la Educación. Diciembre 7 de 2010. [En línea] [Consultado de mayo, 2016] Disponible en <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-257876.html>

DE ZUBIRÍA SAMPER., Julián y GONZÁLEZ C., Miguel Ángel. Tratado de Pedagogía Conceptual. Estrategias metodológicas y criterios de evaluación. Fundación Alberto Merani. Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino. Santafé de Bogotá. 1995. p. 65.

_____. Tratado de Pedagogía Conceptual. Estrategias metodológicas y criterios de evaluación. Fundación Alberto Merani. Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino. Santafé de Bogotá. 1995.

DE ZUBIRÍA SAMPER, Miguel. Teoría de las seis lecturas. Cómo enseñar a leer y a escribir ensayos. Tomo II. Fundación Alberto Merani.

_____. Pedagogías del Siglo XXI: Mentefactos I. El arte de pensar para enseñar y de enseñar para pensar. Fundación Alberto Merani. Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino.

_____. Tratado de Pedagogía Conceptual 1. Pensamiento y Aprehendizaje: los instrumentos del conocimiento. Fundación Alberto Merani. P. 39.

DÍAZ BARRIGA, Ángel. Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. Universidad Nacional Autónoma de México.

DÍAZ LÓPEZ, Hilda Lorena. Propuesta didáctica para desarrollar procesos de lectura crítica a partir del análisis crítico del discurso de los medios de comunicación. Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga. 2017.

Documento: ICFES. Resultados Pruebas SABER. Institución Educativa Escuela Normal Superior Cristo Rey. 31 de marzo de 2016.

ECO, Umberto. El Lector Modelo. En: Lector in Fabula. La cooperación Interpretativa en el texto narrativo. Tercera edición. Editorial Lumen. Barcelona. 1993.

ELLIOT, John. El Cambio Educativo desde la Investigación-Acción. Ediciones Morata. Cuarta edición. Madrid. 2005.

FERNÁNDEZ LARRALDE, Margarita María; SAÑUDO VELASCO, Martha. Expresando la existencia: el pensamiento crítico por medio del arte, la ética y la filosofía. México.

GRANADA, Andrés. La Genealogía de la Pedagogía Conceptual. Disponible en: <https://myslide.es/documents/la-genealogia-de-la-pedagogia-conceptual.html>

GUTIÉRREZ, Alba Nelly. Un acercamiento a la pedagogía conceptual. 2014. [Consultado en julio de 2016] Disponible en: <http://myslide.es/documents/un-acercamiento-a-la-pedagogia-conceptual-de-alba.html>

HENAO A., Octavio. Competencia lectora de los alumnos de educación Básica primaria: una evaluación en escuelas Públicas Medellín. 2000. Disponible en: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/RIB/article/view/7832>

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ-COLLADO, Carlos; BAPTISTA LUCIO, Pilar. Metodología de la Investigación. Cuarta Edición. Mc Graw Hill. México. 2006.

HERNÁNDEZ S., Karem; PÁEZ C., Yurany Stefany. Concepciones sobre lectura crítica de los docentes en ejercicio de lengua Castellana en la ciudad de Bucaramanga y su área metropolitana. Universidad Industrial de Santander. 2015.

IBÁÑEZ P., Milcíades. Mentefactos conceptuales como estrategia didáctico-pedagógica de los conceptos básicos de la teoría de muestreo aplicados en investigación en salud. Universidad del Rosario. 2006.

ICFES. Colombia en PISA 2009 Síntesis de resultados. [En línea] [Consultado en mayo, 2016] Disponible en <https://icfesdatos.blob.core.windows.net/datos/Colombia%20en%20PISA%202009%20Sintesis%20de%20resultados.pdf>

ICFES. Colombia en PISA 2012 Principales resultados. [En línea] [Consultado en mayo, 2016] Disponible en http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-336001_archivo_pdf.pdf

JURADO, Fabio. La lectura crítica: el diálogo entre los textos. [Consultado en julio de 2016] Disponible en: <http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-8/pdf/3.pdf>

KAWULICH, Barbara B. La Observación participante como método de recolección de datos. Forum: Qualitative Social Research. Volumen 6, No. 2, Art. 43 – Mayo 2005.

LATORRE, Antonio. La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa, Ediciones GRAO, Barcelona, 2003.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. 1994.

LÓPEZ SÁNCHEZ, Lida Beatriz. Guía Didáctica conociendo nuestro cuerpo basado en metodología conceptual, para propiciar el aprendizaje de la biología en los estudiantes de segundo año BGU de la unidad educativa del milenio “mejía d7” de la ciudad de Quito, provincia pichincha durante el periodo lectivo marzo-julio 2015. Ecuador. 2016. [Consultado en junio de 2016] Disponible en: <http://dspace.unach.edu.ec/bitstream/51000/1945/1/UNACH-EC-IPG-CEB-2016-0003.pdf>

McKERNAN, James. Investigación acción y currículum. Capítulo III. Ediciones Morata. S.L. Madrid. 1999.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Derechos Básicos de Aprendizaje. Lengua Castellana. 2015. Disponible en http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-349446_genera_dba.pdf [Consultado en junio de 2016]

_____. Estándares básicos de competencias en lenguaje. [En línea] [Consultado el 27 de Septiembre, 2016] Disponible en <http://www.eduteka.org/pdfdir/MENEstandaresLenguaje2003.pdf>

_____. Lineamientos de Lengua Castellana.

_____. Diplomado para Docentes en el uso Pedagógico de las TIC con impacto en los estudiantes. Disponible en : <http://maestros.colombiaaprende.edu.co/sites/default/naspublic/10MB/2.1%20Gu%C3%ADa%201.%20Dise%C3%B1ando%20Secuencias%20Did%C3%A1cticas.pdf>

_____. Reporte de la excelencia 2016. Institución Educativa Escuela Normal Superior Cristo Rey.

MORALES, Víctor. Planteamiento y Análisis de Investigaciones. Serie Alma Máter 1. Ediciones El Dorado. 1992.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO. El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve. Santillana.

OTERO CHAMBEAN, Jorge. Breve manual para elaborar Secuencia Didáctica. Transformación Docente.

PÁRAMO MACÍAS, Teresa; REYES HURTADO, María Jimena y BENAVIDES PÉREZ, Marlene. Estrategias Metodológicas para la Formación del Pensamiento Científico en los Estudiantes de la Facultad de Ingeniería.

_____. Mentefactos conceptuales y Tesoros. Construcción de una Herramienta Diagnóstica en la Investigación. Estrategias Metodológicas para la Formación del Pensamiento Científico. Investigación y Tecnología.

PÉREZ SERRANO, Gloria. Investigación cualitativa. Retos interrogantes. Madrid, 2007.

RIVIÈRE, Ángel. La Psicología de Vygotski. A. Machado Libros. Madrid. 2002.

RODRÍGUEZ GARCÍA, Sara. *et. all.* Investigación Acción. Métodos de investigación en Educación Especial . Curso: 2010-2011.

ROJAS, María Teresa. La Investigación Acción y la Práctica Docente. En Cuaderno de Educación # 42. Facultad de Educación. Universidad Alberto Hurtado. 2012. [consultado en julio de 2016] Disponible en: http://www.cide.cl/documentos/investigacion_accion_cuaderno41_MTRojas.pdf

SANDOVAL CASILIMAS, Carlos. Investigación Cualitativa. ICFES. ARFO Editores e Impresores Ltda. 2002.

SANGUINO V., Maribel. Estrategias para la adopción de un modelo curricular – pedagógico innovador (pedagogía conceptual) en la sección de preescolar del Colegio Bilingüe Tierra Nueva. Universidad la Sabana. Bogotá. Disponible en: <http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/5744/128445.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

SOLÉ, Isabel. Estrategias de Lectura. Materiales para la innovación educativa. Graó.

TOBÓN TOBÓN, Sergio; PIMIENTA PRIETO, Julio H. y GARCÍA FRAILE, Juan Antonio. Secuencias Didácticas: Aprendizaje y Evaluación De Competencias. Pearson Educación. México. 2010.

TRIGLIA, Adrián. Las 4 etapas del desarrollo cognitivo de Jean Piaget. Un resumen sobre la teoría del psicólogo suizo. [Consultado en junio 2016] Disponible en: <https://psicologiaymente.net/desarrollo/etapas-desarrollo-cognitivo-jean-piaget#!>

ANEXOS

ANEXO A. Prueba diagnóstica

PRUEBA DIAGNÓSTICA DE LENGUA CASTELLANA

GRADO 3º

Objetivo: Identificar las dificultades que presentan los estudiantes de 3º en los procesos de lectura crítica.

LOS DELFINES, UNA DE LAS ESPECIES ANIMALES MÁS INTELIGENTES DEL PLANETA



Los delfines son unos mamíferos acuáticos, del orden de los cetáceos. Tienen un cuerpo adaptado para nadar a gran velocidad que mide entre dos y nueve metros de largo. Es de color gris y está formado por cuatro aletas: dos laterales, una superior llamada dorsal y una situada a la cola llamada caudal.

Son carnívoros; se alimentan de peces y calamares cuando son mayores y de leche materna cuando acaban de nacer. Respiran por el espiráculo, un orificio situado en la parte superior de su cabeza. Tienen que salir a respirar, no pueden estar siempre sumergidos como los peces.

Se encuentran cerca de las costas en mares templados y cálidos o en lagos y ríos y viven en grupos de como máximo mil individuos. Pueden establecer lazos sociales; cuidan a los enfermos o heridos del grupo y muestran un desarrollo de cultura; en una investigación en Australia se descubrió que los delfines enseñaban a sus crías a usar herramientas, cubriendo sus hocicos con esponjas para protegerlos mientras se alimentan. Existen muchas especies diferentes de delfines, la más común son los delfines molares.

Están entre las especies más inteligentes que habitan el planeta, ya que tienen un cerebro muy desarrollado como el de los humanos. Esto les permite comunicarse con un sistema, llamado ecolocalización, basado en la emisión de sonidos, los "clics", que no solo es usado para cazar sino también para conocer a sus compañeros, detectar a los depredadores, orientarse, etc.

Los delfines saltan de vez en cuando por encima de la superficie del agua y en ocasiones realizan figuras acrobáticas. Aunque no se sabe a ciencia cierta la finalidad de estas acrobacias se cree que sirven para una mejor localización de los bancos de peces.

Tomado de: <https://bertabertix4.wordpress.com/2014/10/20/texto-expositivo-los-delfines-una-de-las-especies-animales-mas-inteligente-del-planeta/>

Contesta las siguientes preguntas teniendo en cuenta lo leído en el texto:

1. Los seres vivos de los que habla el texto son:

- a. Los mamíferos
- b. Los carnívoros
- c. Los delfines
- d. Los cetáceos

2. La aleta de los delfines que está ubicada en la cola recibe el nombre de:

- a. Aleta dorsal
- b. Aleta caudal
- c. Aleta lateral
- d. Aleta femoral

3. La especie más común de delfines es:

- a. Delfines acuáticos
- b. Delfines azules

- c. Delfines molares
- d. Delfines terrestres

4. Dos de los lugares en los que se encuentran los delfines es:

- a. Mares y lagunas
- b. Mares y cascadas
- c. Ríos y lagos
- d. Ríos y humedales

5. El sistema que utilizan los delfines para comunicarse se llama:

- a. Ecolocalización
- b. Eco-comunicación
- c. Clic-comunicación
- d. Delfi-localización

6. ¿A qué se refiere el texto cuando dice que los delfines “pueden establecer lazos sociales”?

- a. Los delfines pueden aprender a hablar para socializar con los seres humanos.
- b. Los delfines pueden relacionarse entre ellos formando grupos parecidos a una familia.
- c. Los delfines pueden relacionarse con otros animales como las tortugas o las ballenas.
- d. Ninguna de las anteriores

7. ¿Qué pasaría si los delfines no tuvieran el sistema de la “ecolocalización”?

- a. Nada, pues los delfines son animales salvajes y no necesitan comunicarse.
- b. No podrían comunicarse con los seres humanos
- c. No podrían realizar acciones como cazar, detectar a los depredadores y orientarse.
- d. No podrían comunicarse con otras especies como las aves.

8. ¿En qué párrafo del texto se habla sobre las características físicas de los delfines?

- a. Párrafo 1
- b. Párrafo 2
- c. Párrafo 3
- d. Párrafo 4

9. ¿Con qué otras especies animales puedes comparar a los delfines?

- a. Con las ballenas
- b. Con las medusas
- c. Con el caballito de mar
- d. Con las tortugas de mar

10. ¿Qué título le pondrías al párrafo 4?

- a. La ecolocalización
- b. La inteligencia de los delfines
- c. La comunicación en los delfines
- d. Cómo cazan los delfines

11. Los delfines son carnívoros que se alimentan de peces y calamares. ¿Qué pasaría si no existieran los delfines?

- a. Nada, ya que hay muchas especies de animales que ya están desaparecidas.
- b. Habría un desequilibrio en la naturaleza, ya que aumentaría el número de los peces que sirven de alimento para los delfines.
- c. Los peces y calamares podrían vivir tranquilos ya que no habrían delfines que se los comieran.
- d. El ser humano podría atrapar más peces y calamares para alimentarse.

12. Investigadores del Rensselaer Polytechnic Institute de EE.UU. han estudiado los movimientos del agua que rodean a los delfines cuando nadan y han constatado que éstos pueden mover hasta 180 kg con sus aletas. ¿Crees que los seres humanos podríamos levantar ese mismo peso sólo usando nuestras manos?

- a. Sí, porque somos mucho más inteligentes que los delfines
- b. No, porque cada animal tiene una característica que lo diferencia de los demás, así que los seres humanos no podríamos parecerlos a los delfines.
- c. Sí, porque podríamos entrenar mucho para lograrlo.
- d. No, porque los delfines tienen aletas y nosotros no.

13. En el texto mencionan que los delfines tienen la capacidad de enseñar a sus crías a usar herramientas. ¿Con qué capacidad humana puedes comparar esta característica?

- a. Con la capacidad que tienen los niños de aprender el lenguaje cuando lo escuchan de sus padres.
- b. Con la capacidad que tenemos de escuchar música, al igual que nuestros padres.
- c. Con la forma en la que aprendemos a usar los dispositivos electrónicos.
- d. Con la forma en la que le enseñamos a un perro a obedecer órdenes.

Lee la siguiente información:

El delfín rosado es un cetáceo que habita en los ríos, lagunas y pantanos de la cuenca alta de los ríos Amazonas y Orinoco (Colombia).

Esta especie en la actualidad se encuentra en peligro de extinción debido a que es asesinado y su carne es usada como carnada por los pescadores para atraer a otros peces, llamados piracatinga.

14. ¿Qué acción se puede implementar para evitar que se sigan asesinando los delfines rosados?

- a. Promover campañas para que los pescadores busquen otras formas de carnadas.
- b. No permitir que los pescadores pesquen en los ríos.
- c. Trasladar a los delfines rosados a otro hábitat.

- d. Hacer que los pescadores se cambien de lugar de vivienda para que así no tengan que pescar.

15. ¿Qué especie autóctona del lugar en el que vives se encuentra en peligro de extinción?

- a. El pájaro carpintero
- b. El manatí
- c. El perro
- d. El azulejo

ANEXO B. Guía de preguntas para la entrevista

Fecha: _____
Objetivo: Reconocer las prácticas pedagógicas que aplican las docentes de 3º con el fin de desarrollar habilidades de lectura crítica en los estudiantes.
Docente Entrevistado: _____
Años en la docencia: _____ Años en el plantel educativo: _____
Título: _____
Hora de inicio: _____ Hora de finalización: _____

- Responda las siguientes preguntas teniendo en cuenta los conocimientos adquiridos y su experiencia como docente.

1. ¿Qué es leer?
2. ¿Qué es la lectura crítica? ¿Qué sustentos teóricos conoce al respecto?
3. ¿Qué metodología utiliza para desarrollar procesos de lectura crítica en sus estudiantes?
4. ¿Qué tipo de textos utiliza para desarrollar la lectura crítica en sus estudiantes?
5. ¿Qué criterios establece y qué instrumentos utiliza usted para evaluar los procesos de lectura de los estudiantes?
6. Según su experiencia, ¿Cómo reconoce usted si un estudiante ha alcanzado un nivel de lectura crítica?
7. ¿Qué fortalezas ha identificado en los estudiantes al aplicar la metodología para desarrollar sus procesos de lectura?
8. ¿Qué dificultades ha identificado en los estudiantes en lo relacionado con los procesos de lectura crítica?
9. ¿Qué características debería tener una propuesta pedagógica que busque mejorar los procesos de lectura crítica en los estudiantes de 3º?

10. ¿Qué conocimientos tiene usted sobre la teoría de los Mentefactos? ¿La ha utilizado alguna vez durante su práctica educativa?

ANEXO C. Guía de observación

OBSERVACIÓN N°:

FECHA:

HORA DE INICIO:

HORA DE TERMINACIÓN:

GRADO:

N° DE ESTUDIANTES:

DESCRIPCIÓN FÍSICA DEL LUGAR:

OBJETIVO DE LA CLASE:

TEMA:

DESARROLLO DE LA CLASE:

- Inicio (motivación):
- Desarrollo:
- Cierre:

ESTRATEGIAS UTILIZADAS POR LA DOCENTE PARA FOMENTAR HABILIDADES DE LECTURA CRÍTICA:

MATERIALES UTILIZADOS:

REACCIONES DE LOS ESTUDIANTES:

¿SE CUMPLE EL OBJETIVO DE LA CLASE? ¿CÓMO?:

OTROS ASPECTOS:

REFLEXIONES:

ANEXO D. Lista de chequeo planeación de clase de Lengua Castellana

Objetivo: determinar qué estrategias de enseñanza plantea la docente con el fin de desarrollar procesos de lectura crítica en los estudiantes.

	Si	No
1. La docente tiene en cuenta:		
a. Estándares		
b. Desempeños		
c. Competencias		
d. Contenidos		
e. Objetivos de aprendizaje		
2. La clase se encuentra dividida en momentos: inicio, desarrollo y cierre.		
3. En la clase se plantea el análisis de diferentes tipos de texto		
4. Plantea los tres pasos para la lectura: antes, durante y después.		
5. En la clase se evidencia el uso de diferentes estrategias para el desarrollo de la lectura crítica		
6. Dentro de la planeación se propone el uso de esquemas u organizadores del conocimiento (mapas conceptuales u otros)		
7. La docente propone diferentes estrategias de evaluación		

ANEXO E. Lista de chequeo mentefactos - (Estudiantes)

Lista de Chequeo Mentefacto		
	SI	NO
1. ¿Las proposiciones están dispuestas de manera ordenada y tienen sentido?		
2. ¿El mentefacto cuenta con todas las características que lo deben componer?		
2. ¿La categoría supraordinada determina el conjunto general al que pertenece el concepto?		
3. ¿El tema central o concepto se encuentra bien definido?		
4. ¿La categoría de isoordinación muestra las características que son propias del concepto?		
5. ¿La infraordinada muestra las subclases o etapas que son propias del concepto?		
6. ¿La exclusión muestra las características que son propias de la supraordinada pero diferentes del concepto?		
7. ¿El mentefacto tiene buena presentación en lo referido al orden y estética?		
8. ¿Al leer el mentefacto puedes comprender el concepto que se está explicando?		

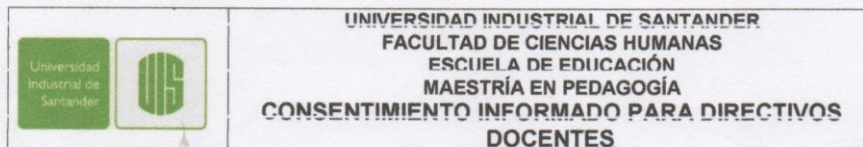
Observaciones: _____

ANEXO F. Lista de chequeo mentefactos - (Docente)

Lista de Chequeo Mentefacto			
Nivel de desempeño Categorías	Condiciones evaluadas – Subcategorías	Código	Porcentaje
SATISFACTORIO	1. Las proposiciones están dispuestas de manera ordenada y tienen sentido		
	2. El mentefacto cuenta con todas las características que lo deben componer		
	2. La categoría supraordinada determina el conjunto general al que pertenece el concepto		
	3. El tema central o concepto se encuentra bien definido		
	4. La categoría de isoordinación muestra las características que son propias del concepto		
	5. La infraordinada muestra las subclases o etapas que son propias del concepto		
	6. La exclusión muestra las características que son propias de la supraordinada pero diferentes del concepto		
	7. El mentefacto tiene buena presentación en lo referido al orden y estética		
	8. Al leer el mentefacto se puede comprender el concepto que se está explicando		
POR MEJORAR	9. Las proposiciones se encuentran desordenadas y están escritas sin sentido		
	10. No recogió del texto la información necesaria para elaborar el mentefacto		
	11. El esquema (mentefacto) está incompleto		
	12. Algunas proposiciones están ubicadas en la clase incorrecta		
	13. Al leer el mentefacto no se encuentra el sentido del concepto abordado		

Lista de Chequeo Mentefacto			
Nivel de desempeño Categorías	Condiciones evaluadas – Subcategorías	Código	Porcentaje
INSATISFACTO RIO	14. No realizó el mentefacto		

ANEXO G. Consentimiento informado para directivos docentes

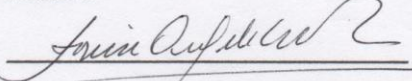


El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer información a los directivos docentes de la institución educativa sobre la investigación que será realizada por la estudiante MARÍA ANGÉLICA GARCÍA NAVARRO bajo la dirección de ÓSCAR HUMBERTO MEJÍA BLANCO de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander. El objetivo principal de este estudio es ESTABLECER DE QUÉ MANERA UNA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA QUE USE LOS MENTEFACTOS PUEDE MEJORAR LOS PROCESOS DE LECTURA CRÍTICA EN LOS ESTUDIANTES DE TERCERO DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR CRISTO REY.

Si ustedes autorizan la ejecución de este estudio, se les pedirá participar en el desarrollo del proyecto, respondiendo preguntas y brindando información para la recolección de los datos a través de las diferentes técnicas e instrumentos aplicados por la docente investigadora y que no tomará muchos minutos de su tiempo. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Si tienen algunas dudas sobre este proyecto, puede formularlas en cualquier momento. Si alguna de las preguntas o aspectos abordados en el proyecto le parecen incómodas, tienen ustedes el derecho de hacérselo saber a la docente investigadora o no responderla.

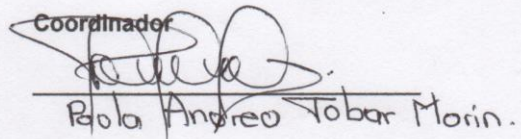
Desde ya les agradecemos su valiosa participación. En constancia firman,

Rectora





Fecha: 15-02-2018

Coordinador



Rola Andreo Tobar Morin.

ANEXO H. Asentamiento informado de los estudiantes

 	<p>UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS ESCUELA DE EDUCACIÓN MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA ASENTAMIENTO INFORMADO DE LOS ESTUDIANTES</p>
---	--

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, dirigida por MARÍA ANGÉLICA GARCÍA NAVARRO. He sido informado (a) que el objetivo principal de este estudio es ESTABLECER DE QUÉ MANERA UNA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA QUE USE LOS MENTEFACTOS PUEDE MEJORAR LOS PROCESOS DE LECTURA CRÍTICA EN LOS ESTUDIANTES DE TERCERO DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR CRISTO REY.

Me han indicado también que tendré que participar en el desarrollo del proyecto, responder preguntas y brindar información para la recolección de los datos a través de las diferentes técnicas e instrumentos lo cual requerirá de dos horas de mi tiempo durante tres días de la semana.



Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo realizar contacto con quien lo dirige al correo angelicagarcianavarro8@gmail.com

Firma del Participante

Fecha

Alex maurilio Ruiz

26/02/2018

 	UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS ESCUELA DE EDUCACIÓN MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA ASENTAMIENTO INFORMADO DE LOS ESTUDIANTES
---	--

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, dirigida por MARÍA ANGÉLICA GARCÍA NAVARRO. He sido informado (a) que el objetivo principal de este estudio es ESTABLECER DE QUÉ MANERA UNA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA QUE USE LOS MENTEFACTOS PUEDE MEJORAR LOS PROCESOS DE LECTURA CRÍTICA EN LOS ESTUDIANTES DE TERCERO DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR CRISTO REY.

Me han indicado también que tendré que participar en el desarrollo del proyecto, responder preguntas y brindar información para la recolección de los datos a través de las diferentes técnicas e instrumentos lo cual requerirá de dos horas de mi tiempo durante tres días de la semana.


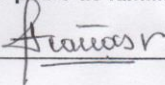
Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo realizar contacto con quien lo dirige al correo angelicagarcianavarro8@gmail.com

Firma del Participante

Fecha

Ana Camila Valderrama Barreto 26/02/2018

ANEXO I. Consentimiento informado para los padres de familia de los estudiantes participantes de la investigación

	FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS ESCUELA DE EDUCACIÓN MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LOS PADRES DE FAMILIA DE LOS ESTUDIANTES PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN	
NOMBRE DE LA PROPUESTA: LOS MENTEFACTOS: ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES EN LECTURA CRÍTICA EN LOS ESTUDIANTES DE 3° DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR CRISTO REY.	
El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los padres de familia de los estudiantes participantes en esta investigación una clara explicación de la naturaleza de la misma.	
La presente investigación será realizada por la estudiante María Angélica García Navarro bajo la dirección de Óscar Humberto Mejía Blanco de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander. El objetivo principal de este estudio establecer de qué manera una estrategia pedagógica que use los mentefactos puede mejorar los procesos de lectura crítica en los estudiantes de tercero de la Escuela Normal Superior Cristo Rey.	
Si usted autoriza la participación de su hijo en este estudio, se le pedirá responder preguntas y participar en actividades y actividades propias de la investigación.	
La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas.	
Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento.	
Desde ya le agradezco su valiosa participación.	
Nombre del padre de familia	Firma del padre de familia
<u>Elvis Patricia Casas Vides</u>	<u></u>
Nombre de mi hijo (a) participante	Fecha:
<u>Emily Ariadna Antori Casas</u>	<u>6-03-2018</u>



FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LOS PADRES DE FAMILIA DE LOS
ESTUDIANTES PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN

NOMBRE DE LA PROPUESTA: LOS MENTEFACTOS: ESTRATEGIA PEDAGÓGICA
PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES EN LECTURA CRÍTICA EN LOS
ESTUDIANTES DE 3° DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR CRISTO REY.

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los padres de familia de los estudiantes participantes en esta investigación una clara explicación de la naturaleza de la misma.

La presente investigación será realizada por la estudiante **María Angélica García Navarro** bajo la dirección de Óscar Humberto Mejía Blanco de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander. El objetivo principal de este estudio establecer de qué manera una estrategia pedagógica que use los mentefactos puede mejorar los procesos de lectura crítica en los estudiantes de tercero de la Escuela Normal Superior Cristo Rey.

Si usted autoriza la participación de su hijo en este estudio, se le pedirá responder preguntas y participar en actividades y actividades propias de la investigación.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento.

Desde ya le agradezco su valiosa participación.

Nombre del padre de familia

Evelsi Jamaica Baraso

Firma del padre de familia

Evelsi Jamaica B.



Nombre de mi hijo (a) participante

Kaorio Ortiz

Fecha:

5-03-2018

ANEXO J. Declaración del docente investigador

 	<p style="text-align: center;">UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS ESCUELA DE EDUCACIÓN MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DECLARACIÓN DEL DOCENTE INVESTIGADOR</p>
---	--

Yo certifico que le he explicado al menor de edad y a su padre o acudiente, la naturaleza y el objetivo de la investigación, y que ellos entienden en qué consiste su participación, los posibles riesgos y beneficios implicados.

Todas las preguntas que los sujetos me han hecho le han sido contestadas en forma adecuada. Así mismo, he leído y explicado adecuadamente las partes del asentimiento y el consentimiento informado.

Hago constar con mi firma.

Nombre del investigador: MARÍA ANGÉLICA GARCÍA NAVARRO

Firma:

Cedula de Ciudadanía número: 1.096.201.951 expedida en Barrancabermeja

Fecha: 13 de abril de 2018

ANEXO K. Registro fotográfico





¿Existen especies nocturnas?

1105 especies

P2. Se alimentan de moluscos

P3. han desarrollado la capacidad de una boca tractor

P4. la mayoría son especialmente activos en la tarde noche

P5. cuando caen

P6. los tiburones se han adaptado a una amplia gama de

hábitats acuáticos a diferentes

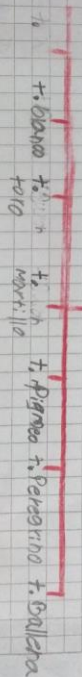
temperaturas

P6.

Peces cartilaginosos

TIBURONES

Quimeras
Rayas



ANEXO L. Certificado protección de datos

